

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELSON LUIZ BARBOSA FILHO

**Pré-Vestibulares Comunitários. Movimentos Sociais de Educação da
década de 1990**

**RIO DE JANEIRO
2010.**

Élson Luiz Barbosa Filho

**Pré-Vestibulares Comunitários. Movimentos Sociais de Educação da
década de 1990**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr Diógenes Pinheiro

Co-Orientador: Prof. Dr Renato Emerson dos Santos

RIO DE JANEIRO

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Élson Luiz Barbosa Filho

Pré-Vestibulares Comunitários. Movimentos Sociais de Educação da década de 1990

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professor Doutor Diógenes Pinheiro
Orientador – UNIRIO

Professor Doutor Renato Emerson dos Santos
Co-Orientador – UERJ/FFP

Professora Doutora Maria Elena Viana Sousa – UNIRIO

Professor Doutor Renato Emerson dos Santos – UERJ/FFP

DEDICATÓRIA

A todos os alunos de Cursos Pré-Vestibulares Comunitários que mesmo com todas as dificuldades possíveis continuam lutando em busca de um sonho...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças para superar as dificuldades do percurso e sabedoria para perseverar nas horas de maior dificuldades...

Agradeço aos meus orientadores, Prof Dr Diógenes Pinheiro e ao Prof Dr. Renato Emerson dos Santos pela orientação acadêmica e pelo companheirismo, que se transformou em amizade que marcou a elaboração da pesquisa... E também a todo o programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO que tem a inclusão como marca principal...

À minha esposa Maria Cladeth por ter sido o “porto seguro” nos momentos mais difíceis e à Maria Eduarda, minha filha, por ter sido a fonte de inspiração e ânimo para seguir sempre à frente...

Aos meus alunos dos CPVC's, aos companheiros de batalha: Sérgio Aboud, Jorge Mitrano, Jailton Lira, André Tinoco, Rodolfo Targino, Aline MOA, Lígia, George, Fábio Grijó, Mário Sérgio, Carlos Eduardo, Wanderley, Hilário Jr, Fábio Mathias, Artur Peres, Cléber Rangel, Joel Toledo, Jandiara Lopes, Janaina Neves, Elias Albino, Odilon Porto e tantos e tantos outros...

A todos os amigos do Mestrado que muito me ajudaram, porém um abraço especial para Robert Lee Segal, Max de Souza, Robledo Mendes.

“Vós sois o sal da terra; e se o sal for insípido, com que se há de salgar? Para nada mais presta senão para se lançar fora, e ser pisado pelos homens”.

(Mateus 5: 1 – 18)

RESUMO

A dissertação tem como objetivo central discutir a questão do acesso de jovens e adultos das classes populares ao Ensino Superior via Cursos Pré-Vestibulares Comunitários, para tal está estruturada da seguinte forma:

No primeiro capítulo faremos a análise do surgimento e proliferação dos cursos comunitários a partir da década de 90 tendo como base os principais trabalhos produzidos e também entrevistas com ativistas desses movimentos sociais. No segundo capítulo teremos a discussão sobre a questão da educação popular, especificamente a importância daquelas desenvolvidas a partir da década 60, onde discutiremos o contexto de época, as questões pedagógicas e metodológicas para entender a dinâmica do cotidiano desses projetos e verificar as rupturas e continuidades com os CPVC's. No terceiro capítulo analisaremos os cursos comunitários em sua atuação como movimentos sociais, ou seja, os movimentos e sua dinâmica em se colocar em sentido de coação ao estado. Para tal, deveremos compreender as suas principais demandas e como era o processo de discussão das mesmas com o Estado. Nesse ponto, além do diálogo com o referencial teórico sobre os movimentos sociais teremos entrevistas com figuras de protagonismo no campo e discussão bibliográfica. No quarto capítulo faremos o estudo de caso para entender mais detidamente como é o cotidiano de uma instituição comunitária, suas relações de poder, os obstáculos enfrentados pelas mesmas, como é feita a escolha dos elementos que compõem seus quadros, como é pensada a grade curricular e outras questões mais. Discutindo ainda a contribuição da disciplina "Cultura e Cidadania" na composição do currículo desses estabelecimentos de ensino. Por fim teremos uma conclusão onde faremos uma síntese do que foi pesquisado e para avaliarmos se as nossas hipóteses de trabalho puderam ser comprovadas procurando discutir sobre os resultados obtidos.

PALAVRAS-CHAVE: cursos pré-vestibulares comunitários, cidadania, Educação, inclusão.

ABSTRAT

The thesis has as central objective to discuss the issue of the access of young and adults of the popular classrooms to Superior Classes through Communitarian Preparatory School for University Entry, for such it is structuralized of the following form:

In the first chapter we will make the analysis of the sprouting and proliferation of the communitarian courses from the 90's decade having had as base the main produced works and interviews with activists of these social movements too.

In the second chapter we will have the quarrel about the question of the popular education, specifically the importance of those developed since 60's decade, where we will argue the time context, the pedagogic al and metodológicas questions to understand the dynamics of the daily one of these projects and to verify the ruptures and continuities with the CPVC's. In the third chapter we will analyze the communitarian courses in its performance as social movements, that is, the movements and its dynamics in place itself in sensible of coercion to the state. For such, we will have to understand its main demands and how it was the quarrel process of the same ones with the State. In this point, beyond the dialogue with the theoretical referencial on the social movements we will have interviews with protagonism figures in the field and bibliographical quarrel. In the fourth chapter we will make the case study to understand more detailed how is the daily one of a communitarian institution, its relations of power, the obstacles faced by themselves , how the choice of the elements that will compose its pictures is made, how it is thinking the curricular grating and other more questions. Arguing still the contribution of the disciplines "Culture and Citizenship" in the resume's composition of these educational establishments. Finally we will have a conclusion where we will make a synthesis of what was searched and to evaluate if our hypotheses of work could have been proved discussing about the gotten results.

KEY WORDS: Communitarian Preparatory School for University Entry, citizenship, Education, inclusion.

SUMÁRIO

TÍTULO: “Pré-Vestibulares Comunitários. Movimentos Sociais de Educação da década de 1990”

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 - CURSOS PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS. MOVIMENTOS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO DA DÉCADA DE 1990	11
1.1. Dialogando com as principais obras sobre o tema:	12
1.2. Os cursos preparatórios como elemento de acesso à Universidade:	24
1.2.1. Crescimento da demanda pela universidade pública:.....	24
1.2.2. As convergências e divergências entre CPVC's e cursos particulares:	29
1.3. Conhecendo os CPVC's a partir de entrevistas:	34
1.4. Os cursos comunitários e a pressão ao Estado	46
1.5. Breves conclusões do capítulo.....	49
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO POPULAR E OS CURSOS COMUNITÁRIOS	53
2.1. Discussão teórica sobre <i>Educação Popular</i>	54
2.2. A Educação Popular e o objeto de pesquisa:	67
2.3. Breves conclusões do capítulo.....	71
CAPÍTULO 3 – OS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS COMO MOVIMENTOS SOCIAIS.....	74
3.1. Cursos Comunitários e a dinâmica de suas demandas	74
CAPÍTULO 4: O CPVC VISTO POR DENTRO	91
4.1. Sala de aula e ambiente do CPVC: (Discursos X Teoria)	91
Número de alunos selecionados	94
4.2. Dialogando com o campo:.....	98
4.3. A disciplina Cultura e Cidadania e sua representação:.....	117
POSSÍVEIS CONCLUSÕES:	124
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS:.....	133

INTRODUÇÃO:

A pesquisa tem como eixo norteador analisar o acesso de jovens de classes populares ao Ensino Superior a partir da análise das experiências nos Cursos Pré-Vestibulares Comunitários (CPVC's).

Os CPVC's são espaços educacionais não formais, na sua maioria ligados aos diversos movimentos sociais, que atuam na preparação de jovens de classes populares para os exames vestibulares e são experiências recentes no cenário educacional brasileiro. Remontam o início da década de 1990, porém a idéia básica que norteia essa forma de educação (popular) tem uma longa tradição no Brasil o que pode ser exemplificada pelas diversas experiências da Educação Popular destacando as da década de 1960.

Nossa pesquisa tomará um CPVC para um estudo de caso. Analisaremos o Curso Oficina do Saber, ele se localiza no centro de Niterói e tem características que o tornam peculiar, pois funciona diretamente ligado à Universidade Federal Fluminense, a partir de um Projeto de Extensão Universitária há quase uma década e conta com diversas outras questões, como a participação de professores da própria Universidade; curso paralelo de “Atualização”¹ para alunos que procuram se matricular no pré-vestibular, porém estão fora da sala de aula há muito tempo, ou que tenham enormes lacunas em seu conhecimento escolar; monitorias feitas por ex-alunos do CPVC que retornam para dar prosseguimento ao projeto do pré-vestibular, entre outras.

A dissertação estará dividida em quatro capítulos: no primeiro faremos uma análise do objeto de pesquisa propriamente dito tomando como ferramentas metodológicas pesquisa bibliográfica e entrevistas abertas com ativistas desses cursos. Iremos nos deter no universo desses cursos, onde buscaremos um diálogo com o estado da arte sobre o tema. Recorreremos também a um estudo comparativo entre os cursos comunitários e os cursos privados para entendermos a lógica que move ambas as propostas pedagógicas e qual a pertinência desses cursos atualmente, buscando sempre compreender a lógica dos movimentos sociais ao atuarem na forma de CPVC's.

No segundo capítulo faremos um estudo bibliográfico para analisar as experiências de Educação Popular, enfatizando as dos finais da década de 1950 e início da década de 60. Faremos uma reflexão em torno de algumas delas pesquisando como foi a conjuntura que

¹ O “Curso de Atualização” é como foi denominada a tentativa de aproximar pessoas que estavam por longos períodos fora das escolas ao convívio escolar, porém essa aproximação se faz a partir de um trabalho gradual onde os conteúdos são ministrados a partir da discussão mais conceitual, trabalho sistemático com imagens, músicas e vários outros meios auxiliares pedagógicos. Após a experiência de um ano letivo o aluno dessa modalidade de curso é convidado a compor turma do curso pré-vestibular.

propiciou o seu surgimento, bem como, suas metodologias e suas propostas pedagógicas. Isso para podermos perceber as convergências entre essas propostas e os CPVC's, pois uma de nossas hipóteses é de que as experiências atuais guardam pontos em comum com as de tempos idos, sendo assim analisaremos possíveis continuidades e rupturas entre ambas.

No terceiro capítulo analisaremos os CPVC's na ótica dos movimentos sociais de uma forma mais detalhada, onde tomando como base o Curso Oficina do Saber faremos o confronto das realidades encontradas no campo com os referenciais sobre os movimentos sociais. Dessa forma poderemos perceber as continuidades e rupturas entre a teoria e a prática e também as questões internas desse curso, como os conflitos internos, as relações de poder, entre outras.

No quarto capítulo a partir de um estudo caso no curso mencionado, discutiremos como a disciplina “Cultura e Cidadania” participa do processo de formação do currículo dos CPVC's e como essa faz uma ligação, de fato, entre os discursos progressistas dos movimentos sociais e a realidade de sala de aula.

A questão principal que temos como objetivo é discutir como os cursos de perfil comunitário atuam na perspectiva de formação (preparação para o vestibular) e conscientização de jovens de classes populares. Para tanto buscaremos fundamentação teórica em autores como Antônio Gramsci no tocante a sua discussão a respeito da “conscientização”. Tomaremos, também, Florestan Fernandes para a análise em torno da questão da democratização do ensino, pois a existência de cursos comunitários revela possibilidades alternativas de se chegar ao ensino superior, visto que por algum motivo esse objetivo foi vedado a determinadas parcelas da sociedade. Esses serão os autores basilares de nossa pesquisa, entretanto vários outros serão tomados para diversas discussões ao longo do trabalho.

A análise em torno da Educação Popular e dos movimentos sociais será ancorada na fundamentação teórica de autores como Carlos Rodrigues Brandão, Osmar Fávero, Maria da Glória Gohn, Edward Thompson e Alberto Melucci os quais têm ampla produção e diversas obras a respeito da temática.

CAPÍTULO 1 - CURSOS PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS. MOVIMENTOS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO DA DÉCADA DE 1990

Tomando como referência a discussão em torno dos movimentos sociais, analisaremos os cursos pré-vestibulares comunitários (CPVC's) como atores sociais coletivos que remetem a demandas dos anos 1990 do século XX, estando, portanto, ligados aos denominados Novos Movimentos Sociais (Melucci, 1994), os quais se apresentam questionando e pleiteando um extenso rol de novas questões, como ecologia, cidadania, direitos das diversas minorias e, também, o acesso ao ensino Superior.

Da maneira como os conhecemos atualmente, os CPVC's são espaços educacionais não formais que surgiram a partir de 1993, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, a partir da constatação empírica de um grupo de pessoas ligadas a uma determinada Paróquia de São João de Meriti que, do grupo que a compunha, em sua maioria jovens negros, poucos ou quase nenhum conseguiram chegar ao ensino superior. Sendo assim, tendo a frente desse grupo Frei Davi e outros membros, se inicia nessa paróquia a primeira experiência de curso pré-vestibular comunitário, aos moldes do que conhecemos atualmente, ou seja, atuando como preparador para os exames vestibulares e também como movimentos sociais, visando tensionar o Estado em relação às demandas sociais ligadas ao direito à Educação.

Outras experiências anteriores de cursos comunitários são conhecidas, como o pré-vestibular da UFRJ, que tinha como público atendido, prioritariamente, funcionários e dependentes de funcionários dessa universidade e o pré-vestibular da Mangueira.

Analisaremos a emergência desses novos movimentos sociais buscando compreender o que são os cursos comunitários, como surgiram, quais suas propostas pedagógicas, como se estruturam e como as questões colocadas por eles pressionam o Estado constituído para que suas demandas sejam incluídas nas principais agendas de discussões. Mas sempre tendo com eixo norteador a função desse tipo de espaço escolar na sociedade atual, ou seja, questionando os motivos pelos quais os movimentos sociais atuam na forma de cursos comunitários para atingir seus objetivos.

Mesmo sabendo da complexidade e vastidão da obra de Antonio Gramsci, tomaremos esse intelectual para análise da ação dos cursos comunitários no que se refere à questão da conscientização e formação de novos quadros ou dos chamados intelectuais orgânicos, que atuarão nos cursos comunitários, uma vez que um dos grandes objetivos desses espaços em sua ação enquanto movimentos sociais vão além da aprovação no vestibular.

Na também vasta obra de Florestan Fernandes, tomaremos dois de seus temas de discussão: a defesa da democratização do ensino, isto é, a proposta por equidade de oportunidades e de acesso aos níveis mais elevados do ensino a todos; e também a defesa em prol de uma escola, *ou espaços escolares* (grifos nossos), construídos a partir das necessidades históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais do país. Ou seja, a partir desse referencial teórico pensaremos os cursos comunitários como estratégias de alternativas criadas pelos movimentos sociais para o acesso ao ensino Superior.

A metodologia empregada nessa seção será a mescla entre pesquisa bibliográfica e entrevistas com atores sociais que participaram e ainda participam desses movimentos sociais para que a partir de um exercício comparativo possamos pensar o nosso próprio objeto de pesquisa que é o Curso Oficina do Saber.

1.1. Dialogando com as principais obras sobre o tema:

Analisaremos os principais trabalhos sobre o tema buscando agrupá-los de acordo com a sua linha de análise. Faremos a divisão entre: os que têm como foco principal a questão racial; os que têm a discussão majoritariamente em torno dos movimentos sociais e os que buscam pensá-los enquanto estratégias de ensino menos ligadas a um engajamento social.

Tomando como base a discussão em torno da questão racial destacamos dois trabalhos. O primeiro é a dissertação Nascimento (1999). O segundo é o trabalho de Silva Filho (2004). Ambos terão como eixo norteador a questão racial como elemento definidor dessa modalidade de movimento social. No primeiro trabalho, que é um dos pioneiros no tema, o autor, que também foi um dos fundadores, professor durante vários anos, coordenador de curso e tem grande produção a respeito do tema, faz uma análise do surgimento e motivações dos cursos comunitários, sendo que, para ele, a questão racial e social seria os grandes motivadores para o surgimento desse tipo de movimento social. Ressaltamos, que a todo o momento esse trabalho discute a forma de atuação do curso em questão, o Curso Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), como elemento de constante tensionamento na relação com o Estado constituído e, para nós, seria um dos grandes destaques dessa pesquisa, pois, como um dos trabalhos pioneiros, foi um dos primeiros a pensar criticamente essa categoria nova de movimento social no meio acadêmico, no ano de 1999, no Programa de Mestrado da UERJ. Segundo as palavras do pesquisador:

“O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), surgiu em 1993 na Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro, por iniciativa de um grupo de educadores incomodados e descontentes com as dificuldades de acesso ao ensino superior, principalmente dos estudantes de grupos populares e discriminados. Visando ainda a articulação de setores excluídos, o PVNC também se propõe desenvolver uma luta ampla pela democratização da educação e contra a discriminação étnica e racial. A idéia de organização de um Curso Pré-Vestibular para Negros nasce a partir das reflexões sobre a educação e o negro, realizadas entre 1989 e 1992, na Pastoral do Negro de São Paulo. A proposta se sustentava em duas constatações: em primeiro lugar, a péssima qualidade do ensino médio na Baixada Fluminense, que praticamente elimina as possibilidades de acesso do estudante da região - que é constituída em sua maioria por uma população economicamente desfavorecida e negra - ao ensino superior. Em segundo lugar, o baixo percentual de estudantes negros nas universidades (menos de 5% dos estudantes).

O grupo que iniciou a articulação para a formação do curso era composto por professores de ensino médio e um padre. Este grupo iniciou os contatos com outros professores, buscaram escolas que pudessem ceder uma sala para a realização das aulas, bem como realizaram o trabalho de divulgação e reuniões com os primeiros alunos interessados. A partir desses contatos o grupo foi se ampliando, a idéia começou a se materializar e em junho de 1993 iniciaram-se as aulas do curso. A esse curso foi dado o nome de Curso Pré-Vestibulares para Negros e Carentes – PVNC.” (NASCIMENTO, 1999: 77).

Outro trabalho na mesma temática é o de Silva Filho (2004), que faz uma abordagem sobre os espaços comunitários criados em Salvador, Bahia, cujo foco seria a preparação para o vestibular, que teriam também como eixo norteador a questão racial. No entanto, com um claro corte epistemológico, pois, para ele, a questão racial é um tema que perpassa tanto a criação dos cursos como suas práticas pedagógicas.

Embora o autor reconheça a importância social desses cursos, denomina-os de espaços de educação “não formal” e popular pelo fato de terem como características principais a peculiaridade de estarem fora do sistema formal de ensino, sendo, portanto, uma modalidade de educação organizada por movimentos da sociedade civil e que teria como público assistido pessoas das camadas economicamente mais pobres e contar com uma prática pedagógica diferenciada dirigida a essa demanda. Essas práticas estavam ancoradas em currículos planejados com o intuito de dialogar com a realidade do público assistido, respeitando suas características culturais e sociais. O autor deixa claro, ainda, sua visão de militante do movimento negro, atribuindo carga considerável da criação dos cursos pré-vestibulares comunitários à questão racial, onde a organização não-governamental (ONG) “Steve Biko”² seria um dos marcos para o surgimento desses cursos.

² Fundado em 31 de julho de 1992, o Instituto Cultural Steve Biko é fruto da preocupação de jovens negros ativistas da luta contra o racismo, oriundos de comunidades negras, com a ausência da população afro-descendente na Universidade. Esses jovens reconheciam a Universidade como um espaço de poder a ser ocupado pelos negros, como forma de interagir criticamente com o conhecimento hegemônico circulante na academia e, através disso, assegurar a esta comunidade uma inserção mais digna e mais igual na sociedade brasileira. Disponível em <http://www.steevbiko.org.br/biko.php> . Último acesso em 15 de maio de 2010.

Uma questão levantada quanto a esse tipo de movimento social teve grande ampliação a partir das discussões de “Durban em 2001”³, quando a temática racial se fez notar com maior ênfase, pois como signatário dessa convenção o Brasil começa a formular várias medidas para se adequar às discussões travadas naquele momento e os cursos comunitários eram os espaços privilegiados para essa discussão, ou seja, o contexto histórico aproxima uma demanda antiga para as diversas arenas de discussões.

O diálogo com os trabalhos que têm como marca o viés racial se faz importante para situarmos nosso objeto de análise, que são os CPVC’s, a partir da perspectiva dos novos movimentos sociais, os quais apresentam novas propostas e pleitos. Para realçar essa questão é importante que percebamos como o surgimento do próprio PVNC, em 1993, está ligado a discussões a respeito da exclusão a que os negros estariam sendo os mais prejudicados.

Compreendemos melhor essa nova vertente de movimentos sociais a partir das palavras de Santos (2008: 12) que em relação aos mesmos os conceitua:

“[...] (os novos movimentos sociais) Identificam novas forma de opressão, relacionadas à cidadania e aos direitos universais. Referem-se desde às reivindicações mais gerais até as mais específicas: movimentos por direitos civis e universais, ambientalistas, por direitos de grupos etários ou de gênero, étnicos, religiosos, sexuais, pela paz etc. São reivindicações distintas daquelas resultantes das relações de produção capitalista.”

Os trabalhos que têm como eixo norteador a discussão em torno da ação dos CPVC's relacionados aos movimentos sociais. Citemos Silva (2006), outro organizado por Carvalho, Alvim Filho e Costa (2005) e a tese de doutorado de Santos, 2006. A partir de uma análise comparativa nos ajudará a pensar o nosso próprio objeto de pesquisa que é o curso pré-vestibular Oficina do Saber/UFF.

Silva (2006) discute os CPVC a partir de um estudo de caso de uma experiência no CEASM (Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré), ONG que funciona como um pólo difusor de cultura e cidadania para as mais de 17 (dezessete) comunidades do Complexo da Maré⁴, marcada pelo baixo poder aquisitivo de seus moradores e ausência do Estado.

³ Conferência de Durban em 2001. De 31 de agosto a 7 de setembro de 2001 ocorreu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância em Durban, na África do Sul, onde o Brasil também se fez representado.

⁴ De acordo com as informações contidas em pesquisa de Jailson de Souza em 2003, trata-se de um conjunto de comunidades situadas ao longo da Avenida Brasil importante corredor viário da cidade do Rio de Janeiro, que se estende desde os bairros do Caju até Ramos, na zona portuária do Rio de Janeiro, banhada pela Baía de Guanabara.

O CEASM teve, dentre seus diversos projetos, a criação de um CPVC, que se reveste em uma possibilidade alternativa de acesso ao Ensino Superior aos jovens em situação de vulnerabilidade social, pois através de pesquisa levada a cabo pelo próprio CEASM verificou-se a quantidade diminuta de jovens da Maré que conseguiram ingressar no Ensino Superior, especificamente nas universidades públicas.

O estudo faz uma discussão importante sobre a contribuição que os CPVC's desempenham na ótica dos movimentos sociais possibilitando que jovens de classes populares consigam ingressar nas universidades. Polemiza a importância desse ingresso na mudança de perspectivas desses jovens, ou em outras palavras, na quebra de paradigmas que representa essa nova realidade para esses sujeitos cujas realidades estariam dadas em face de suas trajetórias sociais. Segundo o senso comum⁵, essas pessoas após a conclusão do Ensino Médio em escolas públicas seriam incorporadas pelo mercado de trabalho formal ou informal, em atividades subalternas alimentando, dessa forma, um ciclo vicioso socialmente perverso. A possibilidade de ingresso em uma universidade seria a quebra desse círculo vicioso e os CPVC's estariam atuando no sentido de preparar esses jovens para o desafio que o vestibular representaria nesse acesso.

Além do acesso ao Ensino Superior, o estudo reivindica políticas públicas para sua permanência como parte de políticas afirmativas, pois existiria uma grande dificuldade de os alunos arcarem com os custos inerentes à manutenção do curso superior, levando-se em consideração que muitos deles têm diversas responsabilidades extracurso, uma vez que vários são adultos. Nesse ponto, percebemos que esse tipo de curso está ligado aos movimentos sociais e a todo o momento pressiona o Poder Público a incluir em sua agenda políticas que atendam certas parcelas da sociedade que tendem a ficar a margem de determinadas políticas de caráter universalistas.

Carvalho, Alvim Filho e Costa (2005) que analisam os CPVC's como espaços de mediação pedagógica. Dentre os artigos daquela obra, destacamos o de Renato Emerson dos Santos. Além de reivindicar para o movimento negro a criação dos CPVC's, que segundo sua conceituação são chamados de populares, lança questões interessantes, tais como a idéia de que os CPVC's são sujeitos ativos, representantes dos movimentos sociais e que seriam importantes tensionadores sociais. Outra discussão interessante é sua análise sobre a questão pedagógica dos CPVC's, citando uma grande contradição ao se deparar com a disciplina

⁵ O senso comum é visto como a compreensão de todas as coisas por meio do saber social, ou seja, é o saber que se adquire através de experiências vividas ou ouvidas do cotidiano. Engloba costumes, hábitos, tradições, normas, éticas e tudo aquilo que se necessita para viver bem. Disponível em <http://www.mundoeducacao.com.br/filosofia/senso-comum.htm>. Último acesso em 2 de outubro de 2010.

“Cultura e Cidadania”, cuja principal característica seria de se revestir em espaço privilegiado para discussão social. Entretanto, disciplina acabaria esvaziando/desonerando a discussão de temas sociais nas diversas outras disciplinas, uma vez que as demais tenderiam a ver essa atribuição somente à “Cultura e Cidadania”.

Outra questão importante que trabalha é quanto às mudanças, uma vez que esses espaços estariam substituindo os colégios de aplicação como espaço de prática pedagógica para formação de professores. Essa discussão é uma constante no nosso objeto de pesquisa, o curso Oficina do Saber, que a todo ano recebe alunos das licenciaturas da UFF para estágio de docência. O autor aponta essa mudança como uma questão salutar, pois em sua visão, os CPVC's como espaço para formação de professores ofereceria uma oportunidade ímpar referente à realidade que os educadores irão enfrentar em seu cotidiano na escola pública, pois nos tradicionais colégios de aplicação existiria uma distância considerável em relação à teoria de sala de aula e à realidade enfrentada pelos mestres.

A discussão em torno do trabalho voluntário dos professores e colaboradores desse tipo de movimentos sociais seria um dos pontos mais sensíveis, uma vez que este seria um dos fatores para que muitos deles se dispersassem com o tempo, ou seja, de acordo com ele haveria o que ele chama de “*Pacto Ideológico Frouxo*”, isto é, os participantes (professores e colaboradores), em muitos casos, não teriam fundamentação consistente no aspecto ideológico para dialogar com as diversas questões inerentes à militância relativa aos movimentos sociais. Esse fato é uma das constantes discussões entre os professores do Curso Oficina do Saber, pois vários professores ao procurarem aquele espaço como local de estágio, mas muitas vezes não o vê como movimento social e tendem a adotar uma prática pedagógica dita tradicional, o que entra em conflito com os objetivos do curso, ocasionando embates internos intensos.

No Entanto, Santos (2005) refuta a idéia de longa duração dos CPVC's, para ele os cursos deveriam ter duração efêmera à medida que a questão educacional no Brasil possibilite as mesmas oportunidades a todos. Tendemos a concordar com o argumento apresentado pelo autor, embora algumas pesquisas dêem conta de que a qualidade do ensino no Brasil somente passará a ser realmente satisfatória se diversas mudanças estruturais forem empreendidas e esse resultado ainda levará várias décadas para ser sentido⁶. Nesse aspecto, lembremos que o curso Oficina do Saber tem quase uma década de existência e é financiado

⁶ Sobre a qualidade da educação no Brasil e o tempo necessário para haver uma real melhora no quadro atual, ver resultados da IDEB de 2009. Disponível em <<http://www.sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Último acesso em 19 de junho de 2010.

pela UFF, entretanto pouca coisa evoluiu, de fato, em termos de mudança para uma maior democratização no acesso àquela universidade, o que demonstra que esse tipo de curso ainda pode ter bastante a oferecer a sociedade.

Defendemos que determinadas práticas pedagógicas inerentes aos CPVC's, dentre elas o modelo adotado na disciplina “Cultura e Cidadania” pudesse ser aproveitado pela Escola Pública, pois essa temática teria o intuito de promover o debate entre os atores sociais envolvidos na dinâmica educacional, e que ainda o currículo oficial absorvesse algumas características dos CPVC's, pois mesmo levando em conta os objetivos dos temas transversais utilizados no currículo oficial, esses temas ainda são trabalhados de forma espaça.

A nosso ver, o currículo dos CPVC's toma os temas transversais como questão basilar, adequando-se à realidade social das classes menos favorecidas economicamente, os conteúdos são trabalhados de maneira articulados à realidade do corpo discente numa perspectiva de movimento social. Entretanto, como afirma Santos (op cit), defendemos o caráter efêmero dos CPVC's, uma vez que a conclusão do Ensino Médio deveria possibilitar condições para que o aluno estivesse apto a alcançar o ensino superior.

No aspecto referente de serem aproveitadas experiências pedagógicas dos CPVC's nas Escolas Públicas, um diálogo com Florestan Fernandes se faz pertinente, uma vez que esse intelectual defendia a escola pública como espaço o mais democrático possível. Em nossa análise, uma das formas de se ter um ambiente democrático é conseguir que os sujeitos envolvidos se percebam representados de forma não caricata durante todo o processo ensino/aprendizado. Essa proposta é uma das questões defendidas pela disciplina “Cultura e Cidadania” que trabalha com a formulação de conteúdos a partir da realidade dos alunos, mesclando os temas dos vestibulares com as discussões sociais.

Outra contribuição é a tese de doutorado de Santos, 2006. Neste trabalho, o pesquisador propõe um olhar a partir dos paradigmas da Geografia para explicar a emergência dessa modalidade de movimento social que são os cursos comunitários e, mais ainda, discute a questão das especificidades do engajamento dos diversos núcleos pré-vestibulares, polemizando a existência de pólos mais atuantes que outros. Essa questão pode ser entendida se pensarmos no papel desempenhado por certas coordenações de cursos que são mais dinâmicas que outras, tendo como consequência alguns pólos se destacando em sua atuação social. Cursos localizados em áreas marcadas pela violência podem ser menos atuantes que outros localizados em bairros tidos como pacatos, dependendo da ação politizada dos grupos que o compõem terá maior significância social.

Para o autor, existiria uma acirrada discussão em torno das disputas pelo poder no interior do campo relativo aos CPVC's. Este terreno seria perpassado por várias correntes de pensamento que teriam com intento determinar os rumos desses movimentos sociais. Isso faz surgir uma série de embates, estratégias e fissuras no interior dos cursos dessa natureza. Essa questão traz como principal dado a confirmação que se trata de uma modalidade de movimento social polêmica e repleta de situações específicas e não um todo homogêneo como o senso comum tende a tratar. Exemplo emblemático de tal polêmica pôde ser visto na discussão em torno dos destinos do PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes), onde os principais dirigentes lutavam por maior espaço de poder e prestígio, tendo como desdobramento dessa crise uma ruptura interna que possibilitou o surgimento da Educafro⁷ por dissidentes do PVNC.

Esses trabalhos são importantes para a compreensão dos cursos comunitários na qualidade de movimentos sociais, pois nos indicam questões importantes: de um lado são espaços onde ocorrem as práticas educacionais diretamente ligadas às questões sociais e isso seria uma possibilidade de formação mais descolada da pedagogia dita tradicional, que autores como Bourdieu (1976) a denominam de reprodutivista, pois não propõem uma mudança real no aspecto sócio-econômico. Outro ponto a ser destacado é quando esses movimentos sociais são apresentados como complexos e heterogêneos, isto é, são perpassados por uma série de questões políticas, como disputas internas e embates ideológicos. Isso também se percebe em nosso objeto de pesquisa, o curso Oficina do Saber, que nas palavras de um de seus professores mais antigos, Prof Jorge Mitrano “ultimamente o curso estaria agindo de forma a que diversos professores se fechassem em seus mundinhos e só se preocupassem com as suas disciplinas [...]”.

Outro grupo de trabalhos é o que discute questões mais gerais, não diretamente ligadas aos movimentos sociais. Ou seja, pesquisas que analisam outros aspectos, como questões pedagógicas, cotidiano de sala de aula, entre outras.

Temos Bacchetto (2003), fazendo uma análise dos principais cursos chamados por ele de *cursinhos*, no interior da USP na década de 1990, que visavam a preparação de jovens de classes populares para o vestibular. O autor não trabalha com o conceito de

⁷ A Educafro (Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes) é uma rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários mantidos pelo Serviço Franciscano de Solidariedade, uma associação da sociedade civil sem fins lucrativos. A organização luta para que a população pobre e negra possa ser incluída nas universidades públicas e privadas – com bolsa de estudos integral. A ONG atua com a ajuda de voluntários que têm como objetivo incluir essa população em estatísticas onde ainda são ignorados: a de integrantes de instituições de nível superior. Disponível em <<http://www.vestibular.brasilecola.com/cursinhos-comunitarios/educafro.htm>>. Último acesso em 23 de março de 2010.

comunitário, mas com a idéia de *alternativo* ou *popular*, ou seja, para ele, vários desses cursos estariam inseridos na lógica capitalista, porém com o intuito de favorecer aos mais pobres através de uma preparação para os vestibulares e, por isso, cobriam valores mais modestos de mensalidade para os alunos, que na sua maioria, seriam de classes populares.

Aponta o vestibular como um dos fatores impeditivos para o acesso das camadas mais pobres ao Ensino Superior, uma vez que com a universalização do ensino público “o funil” passa a ocorrer nos níveis mais elevados, ou seja, onde o vestibular seria o elemento de triagem entre os que teriam ou não o acesso à universidade.

Ele deixa claro que o tipo de curso que milita estaria voltado à preparação para os vestibulares, ou seja, não estaria diretamente inserido na ótica dos movimentos sociais, isto é, embora sua militância chegue a dialogar com a questão trabalhada pelos diversos movimentos sociais, não haveria uma discussão maior dos temas sociais no currículo desses cursos. Entretanto, a leitura que fazemos desse trabalho é que, mesmo passando ao largo de discussões relativas aos movimentos sociais, aponta diversas convergências com o tema à medida que revela que existe a preocupação de professores e alunos da USP em possibilitar uma preparação para aqueles que não tenham condições de pagar pela mesma.

Embora esses trabalhos não discutam diretamente os cursos comunitários como movimentos sociais, é preciso ter a clareza que mesmo as discussões de cunho pedagógico retornam, de certa forma, à questão, ao constatar que muitos desses cursos utilizam uma prática pedagógica dita tradicional no seu cotidiano, pois não estariam conseguindo ultrapassar, no seu fazer pedagógico, o discurso militante e isso representaria um grande obstáculo na atuação dos CPVC's. No trabalho, apesar do autor deixar claro que nos “cursinhos” pesquisados no interior da USP não haveria uma prática pedagógica progressista ou que não haveria uma ligação direta como os movimentos sociais, uma questão se faz presente: a partir da constatação da exclusão no ensino superior, a sociedade, representada nos coordenadores e colaboradores desses cursinhos, se mobiliza para tentar mitigar tal situação. Isso corrobora a nossa hipótese de que os cursos comunitários seriam atores sociais coletivos que atuam na medida em que o Poder Público se faz ausente na sua atribuição de equidade de oportunidades.

Candau (2005) faz uma abordagem da questão pedagógica dos CPVC's e destaca aquela que se refere à dificuldade do discurso ultrapassar a prática pedagógica na lógica de um CPVC, ou seja, como em algumas situações o discurso de uma pedagogia progressiva e atenuada com o cotidiano dos alunos não se reveste em prática real. Observemos a seguinte passagem:

“O quarto componente do modelo pedagógico de Banks é a pedagogia da equidade. Ela existe quando os professores modificam sua forma de ensinar, para facilitar o aproveitamento acadêmico de alunos e alunas de diversos grupos sociais e culturais. Isto inclui a utilização de uma variedade de estilos de ensino, coerentes com a diversidade de estilos de aprendizagem dos diferentes indivíduos e dos grupos étnicos e culturais, pois nem todo mundo aprende da mesma maneira”.

Esse componente pôde ser observado muito poucas vezes. Em geral, havia uma grande predominância do ensino frontal – alunos enfileirados, quadro-negro e o professor na frente, falando o tempo todo e passando exercícios para os/as alunos/as – e muito pouca diversificação pedagógica. Portanto, era muito raro que se contemplassem estratégias de aprendizagem que pudessem oferecer a alunos e alunas diferentes maneiras de acesso ao conhecimento.” (CANDAU, 2005: 52)

Ao cabo dessa breve pesquisa exploratória, percebemos continuidades e rupturas entre os pesquisadores. A principal convergência que verificamos é que eles atribuem aos CPVC's a primazia na discussão que vai além da preparação para os vestibulares, ou seja, as pesquisas sustentam que esses espaços escolares, na realidade movimentos sociais, trariam algo a mais para os alunos e isso seria a possibilidade de discussão das questões que envolvem a temática da cidadania. Essa questão também se faz presente no Curso Oficina do Saber/UFF, que nas palavras de seu coordenador, Prof. José Nilton, revela “o curso teve início a partir da constatação que algo poderia ser feito pelos jovens de Niterói e São Gonçalo”.

Tomando a questão da conscientização trabalhada em Gramsci (1984), um dos grandes objetivos dos CPVC's estaria em trabalhar com algo a mais que o adestramento para o vestibular, o que se vislumbra também é a conscientização dos alunos, pois, segundo nosso referencial teórico, uma das condições para mudanças na sociedade seria, em primeiro lugar, uma mudança na mentalidade da população mais oprimida. Daí a importância do trabalho dos movimentos sociais.

Frisamos que os trabalhos pesquisados também comungam com a perspectiva de atuação enquanto movimentos sociais, uma vez que as suas bandeiras de ação estão ancoradas em pressupostos de mudanças da realidade vivenciada na questão educacional, ou seja, reiteram a todo o momento o seu embate com o Poder Público no intuito da criação de políticas públicas que permitam que as pessoas das classes econômicas menos favorecidas tenham condições de acesso e também de permanência no Ensino Superior. Uma vez que a mera possibilidade de acesso não garante a inclusão, há a necessidade de garantias de igualdade no acesso e políticas que assegurem a permanência a todos de forma democrática.

Essa discussão suscita o debate em prol das políticas de Ações Afirmativas, que são os mecanismos constitucionais que asseguram que os grupos historicamente

marginalizados sejam tratados de maneira distinta pelo Estado, de forma a mitigar os infortúnios criados pela desigualdade. Um tratamento diferenciado, mas não que isso se reverta em privilégio, porém que os desiguais (marginalizados pelas diversas políticas universalistas) sejam tratados de maneira específica, isto é, respeitando as suas peculiaridades a fim de permitir que as oportunidades possam ser desfrutadas por todos e não por grupos diminutos da sociedade.

Evidenciamos que essa mudança de perspectiva, isto é, a criação de um sistema educacional ou, no caso em tela, uma universidade mais democrática que desempenhe de fato suas funções sociais também são compartilhadas por diversos professores e educadores. Há uma linhagem intelectual, advinda do pensamento de Florestan Fernandes, que defende uma Escola Pública construída a partir dos marcos da democracia e equidade. Esse debate se reproduz em obras de educadores mais contemporâneos, que mostram que, por razões diversas, esses estabelecimentos não estariam conseguindo pôr em prática esses objetivos, aí se somando a questões ideológicas teríamos também causas ligadas ao aspecto estrutural. Isso se evidencia nas palavras de Novoa (2008)⁸:

Outro ponto em que os autores convergem é quanto à importância que teve o movimento negro na implementação dos cursos comunitários, evidenciando a questão da exclusão racial como fomentadora para esse surgimento. Tal linha de raciocínio também assegura que a adoção de diversas “Políticas Afirmativas” relacionadas à questão seriam depositárias dos esforços desses movimentos sociais que pressionam o Poder Público para que suas demandas sejam incluídas nas agendas de discussões, tornando-se algumas dessas reivindicações em políticas públicas como as políticas referentes às cotas para negros nas universidades públicas, o que se verifica em diversas universidades atualmente.

Mais recentemente o surgimento do chamado ProUni⁹, que se materializa em proposta do Governo Federal em possibilitar bolsas de estudos nas universidades particulares a partir da renúncia fiscal, ficando assim asseguradas as vagas, por meio de bolsa integral ou parcial a alunos sem condições de se manterem em uma universidade particular. Vários são os

⁸ Entrevista de Antônio Novoa concedida à edição eletrônica do Jornal Folha de São Paulo, em 24 de junho de 2005. Disponível em <<http://www.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao>>. Último acesso em 14 de junho de 2009.

⁹ O ProUni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

casos de alunos oriundos dos CPVC's que conseguiram acessar o Ensino Superior a partir desse projeto.

Essas concessões feitas pelo Estado a partir do constante pleito dos movimentos sociais reforçam os argumentos de Shiroma (2000) que as políticas públicas são, em sua esmagadora maioria, transformadas em realidade pelo Estado a partir do engajamento e pressão dos movimentos sociais em busca de suas reivindicações, mesmo que essas políticas nem sempre contemplem na íntegra a solicitação dos movimentos sociais.

Se um dos objetivos do CPVC é com a conscientização, é pertinente ressaltar a contribuição multiculturalismo na formatação do currículo desses cursos. Tomando como referencial teórico para esse conceito, ressaltamos Canen (2000) que mesmo reconhecendo a polissemia do conceito de multiculturalismo, defende a chamada hibridização, o que para ela seria uma vertente do multiculturalismo que busca dar ênfase às camadas identitárias que contribuem para a formação de uma nação.

Analisando nossa pesquisa exploratória, temos os CPVC's inseridos naquele tipo de multiculturalismo mais crítico, questionando as realidades vividas, tomando como ponto de partida os referenciais cotidianos do corpo discente, contudo, sabe-se que não estamos lidando com um exemplo ideal, pois, em cada experiência comunitária estariam presentes questões peculiares como planos e anseios individuais dos coordenadores e colaboradores, conflitos internos, disputadas de poder, entre outras. Porém, percebemos que a questão multicultural está presente no currículo dos CPVC's e que segundo uma de nossas hipóteses, seria um dos elementos característicos desses movimentos sociais.

A utilização do multiculturalismo nas práticas pedagógicas dos CPVC's, em convergência com a perspectiva gramsciana que privilegia a questão do ensino como possibilidade de conscientização, objetiva levar aos alunos outra perspectiva de cultura, evidenciando a contribuição das diversas matrizes culturais, quebrando o paradigma dominante. Isso se aplica com ênfase no currículo desses movimentos sociais, pois os mesmos são marcados por uma outra perspectiva de análise das questões sociais, buscando sempre um olhar que privilegie o reconhecimento de todas as vertentes que contribuíram para o desenvolvimento histórico do país, além disso, também polemiza sobre a questão do ocultamento de certas culturas. Essa temática é trabalhada especificamente na disciplina "Cultura e Cidadania", uma vez que nessa matéria são desenvolvidos, de forma mais detalhada, os conteúdos que fazem referência a assuntos ligados ao cotidiano dos alunos.

Uma temática que evidencia a divergência entre os diversos pesquisadores está na designação dos cursos pré-vestibulares que têm como público assistido jovens e adultos de

classes populares. Alguns preferem chamá-los de populares, outros os chamam de comunitários, outros ainda os chamam de alternativos, fato também observado em nosso objeto de pesquisa que ao invés de ser denominado com pré-vestibular comunitário, recebe o nome de Pré-Universitário. Essa forma difusa e, em determinadas situações, ambíguas para conceituá-los sem que haja uma maior problematização, excetuando-se a discussão travada por Santos (2010) a esse respeito chama a atenção, pois, em nossa pesquisa, temos como um dos marcos de nosso trabalho a definição de comunitário ancorada nas práticas pedagógicas ligadas à Educação Popular, ou seja, baseada no princípio do trabalho solidário e emancipador, bem como, voltado a jovens e adultos de classes populares.

Não consideramos como comunitário ou popular o espaço de educação não formal que apenas trabalhe com pessoas de classe econômica menos favorecida, levamos em consideração a questão pedagógica e ideológica desses espaços e sua relação com o corpo discente, ou seja, espaços onde a relação ensino-aprendizado se faça a partir de uma didática crítica, não tradicional, também do tipo popular como conceituada por Brandão (1983), e que consiga dialogar com os conhecimentos e culturas dos alunos, também teriam como marcas características a forma de trabalho voluntariado do corpo docente.

Trabalhamos com o conceito de comunitário em uma perspectiva mais ampla, ou seja, não nos atemos somente ao seu perfil meramente geográfico, isto é, comunitário como algo que estivesse restrito a uma comunidade, um bairro ou uma determinada região geográfica. Entendemos o conceito de comunitário em sua definição mais dilatada, como algo ligado a questão do comum ou socializável, uma vertente de educação popular em que se tivesse uma flexibilização no que se refere à aplicação de uma prática pedagógica mais progressista, emancipadora e problematizadora que incluísse os alunos como protagonistas na relação ensino-aprendizado.

Uma das questões cruciais é a análise de como os CPVC's transformam seus discursos em práticas pedagógicas, pois defendemos o aproveitamento de parte dessas práticas como possíveis políticas públicas a partir da pressão exercida pelos movimentos sociais. Logo, é necessário ter clareza de como ocorrem as dinâmicas educacionais nos CPVC's. Percebemos que entre os diversos espaços comunitários existem inúmeras realidades distintas e que não existe um modelo a priori como medida, porém é crucial analisarmos as dinâmicas pedagógicas mostrando como se dá a transformação de um discurso relativo aos movimentos sociais em práticas pedagógicas que dê conta de um currículo pertinente. Destacamos o trabalho de Candau (2005) que, de maneira precursora, analisou esse tema

explorando não só suas virtudes, mas as contradições que estão camufladas sob a retórica de um discurso emancipador percebeu que em diversas ocasiões esse objetivo não era alcançado.

Situamos nosso estudo de caso, o Curso Oficina do Saber/UFF, em uma condição peculiar, tendo em vista que se trata de um Projeto de Extensão da UFF, entretanto segundo relatos dos próprios professores, destacamos o professor Sérgio Aboud: “o curso em seu início era muito mais atuante e questionador, mas atualmente ele mudou bastante o seu perfil (...)”. Então tínhamos um curso que era diretamente ligado às discussões em torno dos movimentos sociais e passamos a vê-lo como um curso tido como vinculado a questões mais gerais, isso, segundo ele, seria por conta da aproximação muito estreita entre o curso Oficina do Saber e a Universidade Federal Fluminense, a mantenedora do curso em questão.

1.2. Os cursos preparatórios como elemento de acesso à Universidade:

1.2.1. Crescimento da demanda pela universidade pública:

Analisaremos os CPVC's a partir de um estudo comparativo com os cursos pré-vestibulares convencionais, não que esse estudo tenha intuito de uma mera comparação maniqueísta entre os dois tipos de cursos, mas essa atividade é importante quando reconhecemos que são espaços educacionais destacados que têm maior importância à medida que a preparação especializada para os vestibulares se apresenta como condição mínima para uma eventual aprovação, tal o caráter excludente desse tipo de exame. Assim poderemos conhecer um pouco mais das especificidades dos cursos comunitários.

Como hipóteses norteadoras de nossa dissertação para que uma instituição seja considerada como comunitária, é preciso que a mesma tenha características em comum com as práticas dos movimentos sociais, ou seja, são espaços não formais onde o que está em jogo não é apenas a mera preparação para determinados concursos. Muito mais que isso, o que se almeja é a preparação do aluno de classe popular para os diversos desafios sociais. Novamente, tomando nosso referencial teórico, gramsciano, nessa questão, um dos eixos que sustentam a existência dos cursos comunitários é a discussão em torno preparação do aluno para as questões relativas à cidadania. Segundo este, a questão educacional seria oportunidade ímpar de se trabalhar a formação do cidadão para os desafios sociais do mundo contemporâneo.

Entendemos que a Educação Popular não se resume às práticas de momentos passados. Essa forma de educação teve diversos enfoques de acordo com as demandas de cada

contexto histórico. Isso se evidencia nas palavras de Vorraber & Fleuri (2001) ao analisarem as discussões do GT de educação popular da Anped, quando afirmam que o campo da Educação Popular se deteve em torno de diversos temas tais como Educação de Jovens e Adultos, a questão de gênero relacionada à educação popular, Escola pública e educação popular, práticas de movimentos urbanos, formação de professores, educação referente ao MST, entre outros temas. Todavia, compreendendo que as contingências de cada contexto político suscitam demandas específicas de “Educação Popular”, que segundo Brandão (1983), seria uma forma diferente de relação educacional, onde haveria uma maior preocupação que somente capacitar o aluno para interpretar o mundo das letras, nessa forma de educação, também e acima de tudo, um dos grandes objetivos seria capacitar o aluno para interpretar as letras do mundo.

Mas para que possamos de fato levar a cabo esse objetivo é necessário que se conheça o universo dos cursos pré-vestibulares da rede privada, os quais tiveram um crescimento considerável ao longo das últimas décadas. Esse crescimento pode ser explicado pela grande demanda que se apresenta todo o ano para os vestibulares e também pela pressão exercida pelos grupos corporativos atuantes nesse setor que paulatinamente pressionam o Estado por maiores subvenções que os beneficiem.

Num primeiro momento, analisando a crescente demanda que busca os cursos preparatórios, é necessário que seja analisado o crescimento populacional no Brasil ao longo do século XX e nos primeiros anos do século XXI, para tal tomaremos como base o artigo de Diniz Alves (2009)¹⁰, que mesmo reconhecendo que o crescimento da população terá enormes transformações, mostra que a demanda em busca da Educação terá um acréscimo considerável e uma das causas mais visíveis para esse fato seria a maior urbanização, diminuição de taxas de mortalidade. Nessas questões vejamos.

“A taxa de urbanização mostra que, em média, 50% das pessoas viviam nas cidades e esse número passará para mais de 87% nas próximas décadas. Ao mesmo tempo, a percentagem de analfabetos que era maior de 40% vai ficar abaixo de 10%. Portanto, teremos nas três primeiras décadas do século XXI uma população mais urbanizada e com maiores níveis educacionais. Além disso, o crescimento da população que ficou, em média, em 2,8% ao ano entre 1950 e 1980 vai cair para 0,8%, em média, entre 2000 e 2030. A taxa de mortalidade infantil que ficou, em média, em 100 mortes para cada mil nascidos vivos, no primeiro período, vai ficar no máximo em 25 por mil, nas primeiras três décadas do século XXI. Ao mesmo tempo, a esperança de vida apresentará uma elevação significativa, de 57 anos para 72 anos. Desta forma, teremos uma população mais

¹⁰Disponível em <<http://www.ecodebate.com.br/2010/02/02/crescimento-populacional-e-desenvolvimento-economico-artigo-jose-eustaquio-diniz-alves/>>. Último acesso em 5 de fevereiro de 2010.

urbanizada, mais educada, com melhores condições de saúde e crescendo em menor ritmo”.

Segundo dados do IBGE, a população brasileira estimada em 2007 era de 183.987.291 de pessoas o que deve ser problematizado com a questão do crescimento populacional, mesmo se levarmos em conta que o índice de crescimento vem apresentando uma ligeira queda nos últimos anos a partir da metade dos anos 90 do século XX¹¹:

“Da década de 1970 até os dias atuais a população passou de 93 milhões para aproximadamente 190 milhões, ou seja, mais que dobrou. Nos primeiros quatro anos do século XXI a população aumentou em cerca de 10 milhões de pessoas. Até a década de 70, os principais fatores que levaram ao crescimento da população foram: as imigrações e o elevado número de filhos por família. Após essa década, as taxas de crescimento caíram em virtude de mudanças sociais”.

- Segundo estimativas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2050 a população brasileira será de 259,8 milhões de habitantes, revela também que entre os anos 50 e 60 a taxa de crescimento vegetativo era de 3%; em 2004, a taxa caiu para 1,44%; em 2050 irá cair para 0,24% e no ano de 2062 não haverá crescimento”.

Percebe-se após a análise dos dados que a população brasileira experimenta um aumento constante, mesmo considerando que seja relativamente menor que em tempos idos. Para isso é necessário ter em mente os dados que nos mostram que mesmo com a redução da taxa de natalidade, esta é compensada pela taxa de mortalidade que também experimenta uma tendência de queda há alguns anos e também pela maior expectativa de vida a partir de uma série de fatores. Porém o fato concreto é a constatação de que ocorre em paralelo ao relativo decréscimo nas taxas de crescimento da população. Várias iniciativas, quer sejam governamentais, quer sejam como de entidades ligadas ao terceiro setor, de possibilitar o ingresso de um número cada vez maior de pessoas na escola, atendendo assim ao que prescreve vários artigos da Carta Magna de 1988:

Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

¹¹ Dados disponíveis em <<http://www.brasilecola.com>>, último acesso em junho de 2009.

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

O Estado tem se comprometido, mas nem sempre cumprindo a contento, com o acesso de um número cada vez maior de pessoas às escolas, que como vimos tem se intensificado em números absolutos nas últimas décadas. Essa carência do Estado pode ser verificada na falta de professores em várias disciplinas nas escolas isso se dá por diversos motivos, especificamente naquelas escolas localizadas em áreas de difícil acesso ou expostas com maior constância às realidades de violência.

Todas essas questões evidenciam o inchaço da escola pública em termos de demanda anual. A mídia¹² a todo o momento noticia como o Estado se mantém negligente e não vem conseguindo se adaptar de maneira eficaz quer seja no aparelhamento e conservação das escolas, quer seja na manutenção e capacitação de seus quadros de profissionais. Isso se percebe em todos os anos na quantidade de greves que se apresentam por melhores condições de trabalho e salários mais justos. Outras pesquisas¹³ dão conta de como a carreira docente vem experimentando um constante descrédito e falta de procura. Ou seja, o respaldo social e status pela carreira de professor vêm sofrendo o desgaste constante por conta das inúmeras medidas contra essa classe.

Somando-se a essa demanda, temos o contingente que é oriundo das escolas do setor privado de ensino, cuja principal bandeira por que militam é quanto a diferença em relação à escola pública no que se refere a conservação de sua infra-estrutura e a preparação de seus alunos para o futuro, leia-se nesse item, preparação para o vestibular. Entretanto, diversos são os matizes de escolas particulares, desde as confessionais de matrizes religiosas até escolas altamente especializadas em preparar os alunos para os desafios do mercado de trabalho, ou seja, completamente alinhadas com os ditames da chamada globalização.

Nessa discussão é importante ter em mente um dos grandes argumentos de Gomes (2005) quando nos mostra a leniência da nossa legislação ao incentivar, com uma série de isenções fiscais os estabelecimentos educacionais privados, mesmo aqueles direcionados às camadas mais abastadas, estariam incentivando duplamente a desigualdade, uma vez que

¹² RJTV, exibido em 07 de fevereiro de 2007. Trata-se de um conjunto de matérias realizadas para denunciar o descaso do poder público em relação à Educação.

¹³ Revista “Nova Escola” edição de fevereiro de 2010.

essas escolas ao estarem a disposição de uma camada econômica privilegiada da sociedade brasileira teriam condições de arcar com o ônus para a sua manutenção, haja vista os valores cobrados em suas mensalidades, teriam condições de arcar com os custos de professores mais bem pagos, estruturas em melhores condições entre outras, e o governo mesmo assim as isenta de uma série de tributos, o que seria uma anomalia, pois são essas escolas a disposição de um segmento específico da sociedade, são as mesmas que terão os seus alunos como candidatos privilegiados para a disputa de vagas no Ensino Público Superior, ou seja, disputando com alunos formados pela Escola Pública, cuja realidade em grande maioria dos casos é de carências.

O crescimento do setor privado de Educação há muito denunciado por intelectuais como Florestan Fernandes e vários outros defensores da Escola Pública gratuita e de qualidade, tem se intensificado nos últimos anos há medida em que crescem as carências encontradas no segmento público e a criação de políticas de apoio ao sistema privado. Desta feita, o investimento nesse setor se faz de maneira agressiva atendendo à lógica do mercado. No senso comum, isso se evidencia na possibilidade de sucesso dos alunos galgarem os patamares mais altos do sistema, isto é, o Ensino Superior na universidade pública.

Logo, grande parte do número de alunos conclui o ensino médio nas Escolas Públicas, salvo raras exceções, fazem-no com severas carências pedagógicas, para ter uma noção sobre isso, tomemos como exemplo a política de aprovação automática¹⁴ da prefeitura do Rio de Janeiro nos anos iniciais da primeira década dos anos 2000, o que faz com que enorme quantidades destes procurem por instituições que possam, de alguma forma, prepará-los para os exames vestibulares em pé de igualdade com os alunos das escolas particulares.

As reformas pretendidas nas leis relacionadas à Educação sempre foram severamente travadas pelos representantes das escolas particulares no congresso. Saviani (2000) analisou essa questão ao fazer uma espécie de inventário das estratégias utilizadas por esses grupos em várias reformas ou criações de constituições no Brasil. Interessante como a posição hostil dos setores mais conservadores contribuíra para a falta de diretriz para a superação dos desafios que se apresentavam em relação à Educação. Porém não devemos negligenciar a iniciativa dos movimentos sociais em criar espaços de resistência e da constante busca em aparelhar

¹⁴ Resolução número 946/07, da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro. Uma resolução da Secretaria Municipal de Educação apagou a nota "insuficiente" dos boletins e adotou o sistema de ciclos de formação em toda a rede. A medida acabou com a repetência nas escolas públicas de ensino fundamental do Rio. A justificativa foi a "opção por uma avaliação formativa, de caráter processual, que deve ser diagnóstica, dialógica, investigativa, prospectiva e transformadora"

intelectualmente os alunos para chegarem Universidade. Logo, o surgimento dos cursos comunitários também pode ser explicado a partir da ausência do Estado.

Então os CPVC's, tornam-se uma realidade nos grandes centros urbanos à medida que todos os anos uma demanda cada vez maior, composta de alunos proveniente das escolas particulares desejosos de se capacitarem cada vez mais e alunos das escolas públicas almejando uma preparação ainda que mínima, procuram esses espaços escolares para enfrentarem os exames vestibulares que se tornaram autênticos elementos definidores dos que seguirão ou os que ficarão pelo caminho em direção ao ensino superior.

1.2.2. As convergências e divergências entre CPVC's e cursos particulares¹⁵:

Para compreendermos a expansão dos cursinhos pré-vestibulares precisamos entender os principais motivos pelos quais as vagas nas universidades públicas, historicamente, acabam atendendo um público com poder aquisitivo consideravelmente alto em relação ao universo de pessoas que tentam o exame vestibular todos os anos.

Para tal, é oportuno observarmos a citação abaixo tendo clareza que, por força da pressão exercida pelos movimentos sociais, tem ocorrido uma tímida melhora nas estatísticas sócio-econômicas referentes ao quantitativo de alunos das classes economicamente menos favorecidas:

“(…) Os colonos ingleses que povoaram as Treze Colônias (gêneses do atual USA) valorizavam o trabalho e a acumulação de capital. Para eles o estudo era uma forma de aperfeiçoar a capacidade de trabalhar. Por isso criaram muitas escolas e universidades, exemplo disso é a criação da Universidade de Havard em 1636 pelos próprios colonos pioneiros. O resultado disso foi que no século XVIII, a proporção de adultos que sabia ler, escrever e fazer contas superava muito, os países europeus; (...) No Brasil, a maioria dos colonos era analfabeta. Somente os filhos das famílias ricas podiam estudar. Portugal proibia cursos superiores no Brasil. Para fazer faculdade era preciso ir morar na Europa” (SCHMIDT, 2008: 184)

Porém fazendo menção que remonta ao período imperial no Brasil, onde havia uma clara discriminação entre aqueles que tinham espaço privilegiado na sociedade e o restante da *população*, Carvalho (2004: 23) afirma:

“(…) Em contraste com a Espanha, Portugal nunca permitiu a criação de universidades em sua colônia. Ao final do período colonial, havia pelo menos 23

¹⁵Na presente pesquisa faremos uma distinção puramente convencional entre CPVC's e cursos particulares uma vez que de acordo com Art 20 da LDB as duas modalidades de instituição de ensino são conceituadas como privadas.

universidades na parte espanhola da América, três delas no México. **Um as 150 mil pessoas tinham sido formadas nessas universidades** (grifos nossos). Só a Universidade do México tinha 39.367 estudantes. Na parte portuguesa, escolas superiores só foram admitidas após a chegada da corte, em 1808. Os brasileiros que quisessem, e pudessem, seguir curso superior tinham que viajar a Portugal, sobretudo a Coimbra. Entre 1772 e 1872, passaram pela Universidade de Coimbra 1.242 estudantes brasileiros. Comparado com os 150 mil da colônia espanhola, o número é ridículo”.

Um dos fatores que se repetem, guardando as características de cada época, é a questão da seletividade dos matriculados conforme sua posição social, ou seja, o Ensino Superior no Brasil, como observamos nas citações, esteve voltado para um público que fosse oriundo de classes sociais de médio e alto poder aquisitivo e essa questão é que se tenta alterar hoje em dia, embora a Constituição Federal estabeleça em artigos específicos o princípio de equidade na oferta de vagas; entretanto verifica-se uma possibilidade de mudança para que essa situação a partir das propostas dos movimentos sociais e políticas de Ações Afirmativas intensificadas a partir da década de 1990 e atuam pressionando o Poder Público.

A década de 1990 foi marcada pelo desmonte da máquina pública e seguidas privatizações, esse ponto guarda correspondência com o nosso objeto de pesquisa, pois a partir do momento em que o Estado passa cada vez mais a se desobrigar de suas funções constitucionais, que é de promover e gerir um sistema de ensino de qualidade, conseqüentemente passa a se verificar a precarização do serviço público e as escolas particulares se distanciam ainda mais na preparação para o vestibular, exame este que vários autores concordam em dizer que é um dos mais excludentes, pois coloca todos os alunos em um mesmo exame, sem levar em consideração todo o seu histórico educacional e social.

Em entrevista¹⁶, o próprio Ministro da Educação ao criticar o modelo tradicional de vestibular é contundente ao afirmar que esse tipo de exame é uma das barreiras mais problemáticas para certos segmentos galgarem o Ensino Superior, notadamente os pobres. Vai além, ao sustentar que esse modo de avaliação acaba criando uma espécie de “cota” que beneficia aqueles com maior poder aquisitivo, além de massacrar a questão pedagógica do Ensino Médio, ao ter como objetivo quase único as práticas de adestramento de alunos para a realização desse exame.

Os cursos pré-vestibulares particulares tornam-se espaços privilegiados de preparação para o vestibular, já que poucas escolas do segmento público conseguiam capacitar, de fato, os seus alunos oriundos do Ensino Médio para prestar o exame do vestibular, excluindo dessa

¹⁶ Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/politica/4756889/ministro-da-educacao-critica-modelo-do-vestibular-tradicional>>. Último acesso em 19 de maio de 2010.

análise os chamados colégios de aplicação das universidades federais e outras escolas públicas de referência.

Mesmo sabendo a presença dos cursos pré-vestibulares seria marcante desde os anos 1970, é notadamente a partir dos anos 1990 que há um salto considerável nessa questão. Com o aumento da concorrência no vestibular pudemos concluir que os cursinhos preparatórios passam a operar como autênticas instituições comerciais, onde a matrícula seria viabilizada somente àqueles que comprovem condições financeiras para tal, tendo em vista o alto valor cobrado pelas mensalidades dessas instituições, algumas chegando a quatro salários mínimos por mês, tomando como base o valor do salário mínimo no ano de 2010.

Em um país onde grande parte da população recebe em média aproximadamente três salários mínimos para o sustento de uma família¹⁷, depender de elevada quantia para custear somente as mensalidades de um curso pré-vestibular, excluindo-se desse raciocínio os gastos agregados a esse financiamento, como transporte, material didático, alimentação, vestuário, entre outros, ou seja, os custos para se manter um aluno nesse tipo de curso estariam além das possibilidades de uma família de classe popular. É claro que nem todos os cursos dessa natureza cobram o valor citado, entretanto estatisticamente as carreiras mais concorridas nas universidades federais contam com a maioria dos aprovados oriundos dessas instituições¹⁸.

Partindo da análise dos gastos referentes à manutenção de um aluno de curso pré-vestibular de mensalidade elevada, ressaltamos que uma família esteja disposta a financiar uma quantia relativamente alta para manter um filho em um curso pré-vestibular, na maioria das vezes a vida escolar desse aluno já é marcada pela familiaridade com as escolas particulares, pois segundo Bourdieu (1978), são famílias marcadas por grande capital cultural e econômico, as quais se dispõem a alocar considerável investimento pecuniário na formação dos filhos. Isso tem como grande conseqüência, que os alunos provenientes dessas famílias ao invés de procurar os cursinhos para ainda aprender as disciplinas e conteúdos, já chegam a essas instituições somente para complementar seus conhecimentos, enquanto outros apenas para serem adestrados para a realização dos concursos.

Existem verdadeiras redes de cursos pré-vestibulares que se destacam pela acirrada disputa no que se refere à aprovação de alunos no vestibular, estas estariam completamente voltadas e adaptadas para esses fins e que não se furtam em exaltar a todo o momento a sua capacidade de “aprovar” os seus alunos. Mas é interessante que se faça uma análise crítica

¹⁷ Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova> Último acesso em 15 de maio de 2010.

¹⁸ Jornal O GLOBO 03/02/09. Coluna Educação.

sobre as altas taxas de aprovação, como o número elevado de alunos. Para se ter idéia, nos cursos mais procurados é bastante comum verificar salas de aula com mais de cento e vinte alunos; grande parte desse contingente que procura os cursos mais disputados. Interessante problematizar que sobre a questão da procura de preparação sistemática e desenfreada para o vestibular¹⁹:

“[...] Determinado estabelecimento de ensino tem salas com capacidade para até 600 alunos, com baias individuais, disponíveis até às 22h, para que os alunos se exercitem. Qualquer semelhança com a criação de gado confinado fica por conta da imaginação deste articulista. Mas até que esse colégio tem um mérito; não desliga o aluno que repetiu de ano. Outras instituições de ensino "top" adotam essa política. Imagino que considerem mais importante manter os altos escores de sucesso do colégio do que dedicar atenção individual ao aluno que não se adapta à linha de montagem. Sim, porque os próprios colégios estão entregues a um mecanismo concorrencial destrutivo e perverso. Basta ver seus gastos em publicidade, mostrando quantos jovens prodígios "emplacaram" na Politécnica ou na Medicina.”

Ressaltamos que o objetivo de nossa pesquisa não é comparar e nem culpabilizar os alunos oriundos das famílias em melhores condições financeiras. A análise reside no fato das instituições de ensino, mais disputadas trabalhar com alunos que já possuem toda uma bagagem cultural que os favorecem em sua preparação para o vestibular, dessa feita, os cursos encontram maiores possibilidades de alcançar melhores resultados. O que levaria a questão do sucesso para uma discussão mais subjetiva ao se pensar um aluno do CPVC comunitário sendo aprovado para uma carreira, mesmo, sem muito status e o aluno de cursinho particular aprovado para os diversos cursos universitários. Isto é, mesmo as aprovações para cursos tidos como de segunda classe são emblemáticos para os jovens oriundos de favelas e classes populares, pois, representam ruptura de um círculo vicioso dessas pessoas sendo empregadas em atividades subalternas, sem contar no aspecto simbólico de um curso de nível superior.

Em entrevista concedida por um ex-aluno, Carlos Eduardo Fortunato²⁰, formado pelo Instituto Militar de Engenharia (IME) em finais dos anos 1990, esse ex-aluno que freqüentara um curso pré-vestibular bastante tradicional na cidade de São Paulo e após o ingresso no IME fora contratado como monitor em um pré-vestibular considerado de elite na cidade do Rio de Janeiro, onde atuou entre os anos de 1999 a 2002. O entrevistado expôs algumas estratégias desses cursos.

¹⁹ COELHO, Marcelo. O show de horrores dos colégios de elite. In Folha de S. Paulo, 4/5/5.

²⁰ Entrevista realizada em 19 de março de 2009.

Segundo ele, “os cursos utilizam muito do marketing na sua dinâmica de existência, ou seja, recrutam alunos oriundos de instituições universitárias reconhecidas pela dificuldade no ingresso ou que foram os primeiros lugares nos vestibulares para que sejam os monitores dos novos alunos dos cursinhos. Também fazem um trabalho de exercícios simulados todas as semanas, isso tem com uma das funções de fazer a separação dos melhores alunos para que esses fiquem agrupados em turmas especiais, com carga maior de investimento de conteúdos por parte dos professores, pois serão esses os virtuais aprovados nos cursos de maior prestígio social, os quais farão a publicidade do curso ao nível de sucesso do mesmo, mostrando que aquela instituição é a responsável colocar seus alunos no chamado topo da aprovação”.

Analisando os cursos comunitários à luz da bibliografia existente e de entrevistas com professores e coordenadores, teremos: Seriam os espaços educacionais não formais, que teriam como objetivos a aprovação dos alunos para os diversos vestibulares e também a chamada conscientização. O grande objetivo desses cursos é que os alunos construam uma identidade em comum e um sentimento crítico frente a realidade social que os cercam, pois para os cursos comunitários o interessante não era apenas a aprovação mas sim uma perspectiva de mudança a partir dessa aprovação. Tomando Freire (2005): “era necessário que as pessoas pudessem ter condições de ler o mundo que as cercam”.

Percebemos essas experiências pedagógicas à luz da leitura do referencial gramsciano, ressaltando a importância do intelectual orgânico, para a quebra da hegemonia:

“[...] Que é, então, para Gramsci, a hegemonia? Não é um sistema formal fechado, absolutamente homogêneo e articulado (estes sistemas nunca ocorrem na realidade prática, só no papel, por isso são tão cômodos, fáceis, adstratos e esmiuçados, mas nunca explicam os acontecimentos numa sociedade particular determinada). A hegemonia, pelo contrário, é um processo que expressa a consciência e os valores organizados praticamente por significados específicos e dominantes, num processo social vivido de maneira contraditória, incompleta e até muitas vezes difusa. Numa palavra, a hegemonia de um grupo social equivale à cultura que esse grupo conseguiu generalizar para outros segmentos sociais. A hegemonia é idêntica à cultura, mas é algo mais que a cultura porque, além de tudo, inclui necessariamente uma distribuição específica de poder, de hierarquia e de influência [...]”²¹

A proposta dos CPVC's era possibilitar o surgimento dos chamados intelectuais orgânicos que pudessem contribuir para a formulação de pensamentos e reflexões para se contrapor à hegemonia. A importância dos cursos comunitários ao trabalhar com a Educação Popular seria possibilitar, a partir de currículos próprios e práticas pedagógicas específicas a

²¹ Disponível em <http://resistir.info/argentina/poder_hegemonia_port.html>, último acesso em 25 de abril de 2009.

formação crítica e cidadã dos alunos, conseqüentemente o surgimento dos intelectuais orgânicos.

São essas características que buscamos encontrar nos cursos comunitários, aqueles provenientes dos movimentos sociais, que tenham como preocupação trabalhar para a construção de um corpus teórico que consiga produzir nos alunos uma tomada de postura crítica frente ao cotidiano e os mova em direção a tomadas de posturas diferentes do que prega a hegemonia atual.

Porém ressaltamos que os CPVC's não são espaços educacionais ideais, ou seja, eles também são marcados por uma série de questões, que vão desde a dificuldade dos discursos se tornarem prática cotidiana, como foi visto em Candau (2005), e as diversas questões de luta por poder e prestígio, como percebemos no trabalho de Santos (2006), a existência da Educafro nos dias atuais é fruto dessa acirrada disputa, onde determinados segmentos na tentativa de manter o controle acabam entrando em conflito com outros criando rupturas internas o que favorece o surgimento de novos núcleos.

1.3. Conhecendo os CPVC's a partir de entrevistas:

Trabalharemos com entrevistas abertas para entender um pouco melhor como atuam os cursos pré-vestibulares comunitários. Ressaltamos que as palavras dos entrevistados refletem seus pontos de vistas e suas convicções, entretanto recorreremos à utilização de entrevistas para nos aproximarmos ainda mais de nosso objeto de pesquisa, uma vez que os entrevistados são pessoas que atuaram ou atuam nos CPVC's.

As questões levadas aos entrevistados buscavam obter informações a respeito das práticas didático-pedagógicas trabalhadas nesses espaços educacionais, sua forma de gestão e os principais obstáculos e contradições enfrentados pelos cursos comunitários.

Entrevistamos diversos representantes de cursos comunitários: entre eles Robledo Mendes²², representante de um curso pré-vestibular comunitário atuante nos idos da década de 1990 na área da Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Rio de Janeiro, onde militou

²² Entrevista realizada em 06 de abril de 2009. Robledo Mendes, morador de São João de Meriti. Participou dos movimentos sociais ativamente por ocasião da criação do PVNC onde estudou por dois anos, em 1995 até 1997. Foi professor de um dos núcleos do PVNC na Baixada Fluminense e nos finais daquela década se afastou do curso. Foi aprovado no vestibular da Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro onde se graduou em Biologia. Atualmente é professor do Estado do Rio de Janeiro, dá aulas em escolas particulares, atua como militante do movimento Anarquista e cursa o Mestrado em Educação na UNIRIO.

por mais de cinco anos. Willian de Almeida²³; professor e coordenadores do Curso Pré-Vestibular Práxis vinculado a UFF que funciona no Campus do Valonguinho, Centro de Niterói. Janaina Garcia.²⁴ Militante de curso comunitário localizado no Centro do Rio de Janeiro, ligado à rede Educafro, considerado um dos mais tradicionais no ramo e que serve de pólo central para os demais cursos dessa rede com representações em vários municípios do RJ e também presente em São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo.

Ainda sobre esse último, ressaltamos que suas origens estão relacionadas com uma crise desenvolvida no interior do curso pré-vestibular para negros e carentes (PVNC), desse embate, um grupo rompeu com o PVNC e sob a liderança de Frei Davi, criando a EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes, rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários, é um trabalho social do Sefras – Serviço Franciscano de Solidariedade, departamento da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, uma associação da sociedade civil, sem fins lucrativos).

Uma das questões emblemáticas em nossa pesquisa era referente ao tipo de gestão implementada nos CPVC's. Para compreendermos sua lógica de atuação foi formulada a seguinte questão:

Pergunta 1:

Como é/era a gestão do curso pré-vestibular em questão:

- O representante do curso da Baixada fluminense, **Robledo Mendes**, respondeu que este funcionava de maneira bastante precária na década de 1990, em espaços cedidos ora pela associação de moradores de um determinado bairro do município de São João de Meriti, cuja sigla dessa associação era ABM, ora por escolas públicas cujos diretores não estivessem comprometidos com a indicação política para o cargo, porém evidenciando que a relação entre gastos com material didático, despesas com condução dos professores e voluntários, material de consumo era extremamente problemática, pois os custos eram cobertos a partir de colaboração dos próprios alunos, que convertendo para os valores atuais seria algo em torno de 5% do salário mínimo. Dessa forma, a arrecadação era suficiente apenas para os gastos mais prementes, havia uma espécie de prestação de contas dos coordenadores com os alunos onde todos os meses eram afixados em espaço de destaque, o balancete atualizado. A grande

²³ Entrevista realizada em 09 de fevereiro de 2009. Willian de Almeida é aluno do curso de Letras na UFF e participa atualmente do Curso Pré-Vestibular Práxis como professor de Língua Portuguesa e como um dos Coordenadores desse curso desde 2005.

²⁴ Entrevista realizada em 16 de março de 2009. Janaína Garcia foi aluna da Educafro durante dois anos, entre 2001 a 2002, foi aprovada no curso de Serviço Social, faz parte do movimento negro e atualmente atua como uma das coordenadoras do núcleo Educafro no Centro do Rio de Janeiro.

inovação era que os próprios alunos podiam a qualquer momento interpelar os coordenadores em relação a dúvidas sobre receitas e gastos.

- **Willian de Almeida**, segundo ele, trata-se de um curso peculiar, que assim como o Curso Oficina do Saber (que é o nosso foco de estudo) também funciona como um Projeto de Extensão da UFF e utiliza as dependências do Campus do Valonguinho. Os gastos aprovados pela coordenação são somente com pagamento de transporte dos professores e colaboradores e esse gasto é coberto pelos alunos que contribuem com cerca de 2,5% do salário mínimo. Diferentemente do curso anterior, esse não utiliza a prestação de contas com os alunos.

Um fator importante é a questão do curso estar inserido dentro da universidade como um Projeto de Extensão. Isso representa uma novidade, pois a academia, de certa forma, englobaria as demandas dos movimentos sociais em uma de suas vertentes, que é na Extensão Universitária, atividade esta ligada ao retorno à sociedade pelo investimento feito por ela.

- **Janaína Garcia**, do curso que funciona no centro do Rio de Janeiro e goza de maior tranquilidade em termos financeiros, primeiro por que recebe subsídios de uma congregação da Igreja Católica, dessa feita os diversos gastos operacionais são cobertos por essa instituição religiosa. Os alunos desse CPVC, mesmo com o subsídio da igreja, contribuem com algo em torno de 5% do salário mínimo. O argumento era que a Igreja não cobria os gastos com professores, apenas cobria os gastos operacionais. O que nos chamou a atenção foi saber que os coordenadores de grandes áreas são funcionários contratados e são formalmente remunerados por tal tarefa. Em relação a essas pessoas ocorre uma situação ambígua, ou seja, ficam em uma posição híbrida, pois se dizem voluntários e ao mesmo tempo são funcionários contratados. Entretanto tal questão não foi mais aprofundada pelo entrevistado. Porém no nosso ponto de vista, trata-se de ex-voluntários que no momento da entrevista desempenhavam apenas a tarefa de funcionários.

Fato curioso a ser ressaltado é que em todas as situações, os entrevistados, asseguraram que seus cursos recusam ou tinham ressalvas a qualquer tipo de parceria com a iniciativa privada, e repudiam qualquer aproximação com políticos de quaisquer partidos sob risco de perda de autonomia crítica, ou seja, preferiram se manter em situação delicada financeiramente a se descaracterizarem como movimento social autônomo.

Esse fato também se observa em nosso objeto de pesquisa, que é o curso Oficina do Saber/UFF. A questão da aproximação com patrocinadores é um terreno bastante complexo e os coordenadores evitam ao máximo essa proximidade, especificamente com políticos. Para se ter uma noção de como essa é uma questão difícil para o curso, até a participação de algum político em qualquer atividade pedagógica é evitada. Ressaltando que o curso faz parte de um

Projeto de Extensão da UFF os alunos são eximidos de qualquer pagamento e os gastos operacionais são financiados pela Universidade por meio de concessão de bolsas ao curso.

Discutindo os limites impostos aos MS quanto à sua aproximação com o aparato político, abordando teóricos como Alberto Melucci e Maria da Glória Gohn percebemos que a questão da autonomia é um dos pontos fundamentais, pois estes percebem que à medida que ocorre a aliança entre os MS e o aparato político pode acontecer a perda de identidade e em determinadas situações a cooptação. Dessa feita, uma vez fazendo parte do Estado, na maioria das vezes, de forma submissa a combatividade e a identidade dos movimentos sociais seriam comprometidas. No caso brasileiro, como é discutido por Gohn (1991: 12-14), essa questão é notada a partir década de 1980 quando no período de abertura política, partidos de esquerda chegam ao poder e tentam formar governos em conjunto com representações dos movimentos sociais o que ocasiona uma espécie de refluxo nos pleitos desses movimentos, pois havia em muitos atores sociais a dúvida entre “ser governo” ou “ser movimento”, porém para o governo o horizonte era sempre era o político.

Entretanto, observamos que pode existir espaço para certas alianças táticas entre os movimentos sociais com determinados segmentos do Estado ou financiadores a partir da aproximação, com ressalvas, e com marcos fundamentados e transparentes para não se perder a independência ideológica dos CPVC's, porém alguns espaços comunitários mais ortodoxos não admitem tal aproximação. Essa recusa se fez sentir no PVNC e atualmente no Curso Oficina do Saber/UFF que refuta qualquer tipo de aliança, entretanto fazemos a ressalva que esse último já nasceu no seio de uma Universidade Pública.

Pergunta 2:

Como as coordenações pensavam o pré e atuavam no cotidiano desses espaços educacionais.

- O entrevistado, Robledo Mendes, do CPVC da Baixada Fluminense foi bastante contundente, pois para ele em muitas situações os coordenadores se apresentavam como pessoas que vislumbravam vantagens futuras a partir da experiência desse tipo de movimento social e utilizavam a sua função como moeda de troca em várias ocasiões. Exemplificou esse argumento ao citar as discussões que resultaram em uma parceira informal com a PUC/RJ, onde essa instituição viabilizava bolsas de estudos integrais para alunos dos cursos previamente conveniados. Sendo assim, alguns coordenadores se aproveitavam de sua posição para oferecer as bolsas de estudo a alunos que sequer estudaram no curso.

- No exemplo do **CPVC situado em Niterói**, a coordenação é feita a partir de um modelo participativo. Um colegiado faz às vezes de coordenação. O argumento do grupo é

que essa iniciativa torna mais transparente e democrático o projeto e as tomadas de decisões não ficam nas mãos de poucas pessoas. Para exemplificar essa postura, representantes dos alunos também fazem parte da coordenação, o que permite que os olhares dos dois lados do projeto sejam privilegiados a todo instante. É lógico que mesmo assim ainda ocorrem, mesmo que amenizados, os conflitos entre ambos os grupos, pois existem vários pontos de discordância, como por exemplo, a aceitação de financiamento de particulares;

- Em relação ao curso do **CPVC do Centro do Rio**, ligado à rede EDUCAFRO essa questão ficou bastante controversa, pois ao mesmo tempo em que se apresentava como movimento social, a coordenação é exercida de fato e na prática por representantes da Igreja Católica. Isso nos remete a uma problemática em potencial, pois o coordenador ou representante da igreja é uma pessoa escolhida à revelia do curso, sendo assim pode haver situações em que o representante tenha uma linha de ação e filosofia diversa em relação aos objetivos do curso. Além do mais apresenta uma estrutura bastante institucionalizada o que para alguns teóricos seria um obstáculo a existência de fato de um movimento social.

Percebemos como a temática que envolve a gestão de um curso que se diz comunitário é um terreno complexo, pois além das questões mais concretas, também envolve uma infinidade de possibilidades subjetivas, onde os as disputas de poder, os interesses pessoais, projetos políticos estão presentes em todos os momentos. Como vimos, essas questões mais subjetivas interferem sobremaneira na condução e nos destinos de um movimento social, contribuindo para o sucesso ou fracasso do mesmo.

Percebemos essa questão também no Curso Oficina do Saber, tem em sua coordenação dois professores que são dos quadros da UFF e estes são os autores do Projeto de Extensão que criou o curso, sendo assim estes acabam delineando os caminhos e estratégias que o curso deverá tomar. Isso tem suscitado uma série de questionamentos por parte dos professores e colaboradores, uma vez que contra os coordenadores recaia a crítica de estarem diminuindo o tom de certas críticas por conta do receio da perda de financiamento por parte da Universidade. Novamente se percebe a institucionalização do movimento social.

Outro quesito de importante se refere à práticas pedagógicas e metodológicas empregadas nos CPVC's. Em nossa perspectiva, essa análise é crucial, pois aí reside um dos pontos basilares para qualificar um curso como comunitário, por que como ressalta Silva (1999) “o currículo é a marca determinante de uma instituição de ensino”, pois o currículo é não apenas as disciplinas trabalhadas em uma escola, mas sim todo um conjunto complexo de práticas pedagógicas e metodológicas que norteiam os conteúdos programáticos, o projeto

político-pedagógico, a mentalidade da escola no sentido ideológico e político, a escolha dos assuntos trabalhados, enfim, toda uma gama de atributos que dão a marca de uma instituição.

Tomando ainda como parâmetro Silva (1999: 30) para conceituar os tipos de currículos, verificamos que existem os currículos que possuem como objetivo a manutenção de um cenário social, assim como existem aqueles que estão engajados em mudanças, para tal argumento tomemos a citação:

“Ao tomar o *status quo* (grifos do autor) como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias sociais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. (...)”

Ressaltemos a discussão sobre os currículos nos cursos comunitários, pois, serão esses parâmetros que darão dados para avaliarmos se esses estabelecimentos são comunitários, ou se eles se apresentam como comunitários, mas estão reproduzindo uma ótica liberal capitalista de uma forma camuflada.

Seguindo na estratégia do trabalho a partir das entrevistas podemos inferir algumas impressões a respeito dos currículos:

Pergunta 3:

Uma dos objetivos é analisar como os discursos relativos às questões sociais eram transformados em práticas pedagógicas, pois uma de nossas hipóteses é que um CPVC atue de forma diferenciada das instituições formais de ensino.

Questionamos sobre como eram os currículos nas suas instituições de ensino:

- **Robledo Mendes**, do CPVC da Baixada Fluminense deixou claro que após o racha com a primeira coordenação, que para eles seria “pelega” e comprometida com a máquina política, o novo espaço que militava implantou um currículo altamente progressista, onde os professores faziam questão de apresentar as aulas inserindo questões do cotidiano dos alunos. Lembrou que, em certa oportunidade, por conta das análises nas aulas de História do Brasil, um grupo de alunos dos cursos pré-comunitários da região se articulou de tal forma que foram até à Bahia para protestar contra as comemorações sobre os 500 anos do “descobrimento” do Brasil, e que na oportunidade foram impedidos pelo aparato policial de participar do evento, tal situação culminou em confronto com a força policial e um dos alunos conseguiu

fotografar o acontecido e essas fotos foram remetidas para uma revista mensal de grande porte e as fotografias serviram de suporte para uma reportagem daquele fato.²⁵

- O **Willian** do curso Práxis em Niterói/UFF, revelou que é de praxe incentivar a postura crítica dos professores em relação aos temas, buscando unir os conteúdos cobrados no vestibular às questões propostas pela coordenação em seus debates e que contam sempre com a participação de convidados relacionados ao tema. Segundo o entrevistado, é uma maneira de fazer com que o currículo seja mais questionador e progressista o possível e que os alunos possam perceber que entre teoria e prática crítica pode haver proximidade dependendo da forma de aplicação. Revelaram que uma das palavras que mais são tidas como bandeira do curso é justamente “práxis”, ou seja, prática e teoria em uma constante interação.

- **Janaina**, do curso EDUCAFRO ressaltou a proximidade entre as discussões relacionadas aos movimentos sociais, especificamente ao movimento negro e o encadeamento com as práticas pedagógicas. Segundo ela, o fato de o curso privilegiar um perfil específico de alunos, sem que houvesse o acesso vedado aos não negros, as temáticas trabalhadas em sala de aula abordam questões sociais, porém as discussões acontecem com a temática racial inserida, “para que os alunos percebam que o racismo está em todas as situações sociais”.

No Curso Oficina do Saber, as discussões ligadas às questões sociais ficam concentradas nas disciplinas das Ciências Humanas, sendo que “Cultura e Cidadania”, teria maior destaque na temática. Sendo que em várias entrevistas nesse curso os próprios professores alegaram certa dificuldade no trabalho com a questão. Tal fato será melhor debatido em capítulos específicos.

Aproveitando a discussão sobre currículo, para polemizar a respeito do conceito de *habitus* trabalhado por Nogueira & Nogueira (2006) citando Pierre Bourdieu. Segundo esse, último, autor que possui uma vasta obra e desenvolveu pesquisas em diferentes temas tomaremos em específico a sua análise sobre a questão do que ele conceitua como *habitus*. Esse conceito seria relativo a práticas que estariam cristalizadas ou naturalizadas no cotidiano das pessoas e estariam definidas a partir do estrato social e grupo a que estivessem inseridas. Sendo assim um currículo progressista quando trabalhado se reverteria em uma ferramenta de enorme valia para de quebra do círculo vicioso que o *habitus* pode representar para os alunos, pois estes, em quase sua totalidade, sendo oriundos das classes mais baixas da sociedade e, portanto, próximos ao um determinado tipo de *habitus* referente à baixa estima, carreiras e

²⁵ Revista Caros Amigos, edição 38, maio de 2000. “Reportagem sobre as comemorações dos 500 anos do descobrimento do Brasil sob a ótica de manifestantes”.

atividades menos prestigiosas socialmente, entre outras. A mudança de enfoque curricular é importante para um outro olhar mais crítico e posterior quebra de paradigmas.

Uma questão decorrente dessa temática é a forma como os alunos se apresentam todos os anos para freqüentar as turmas de cursos comunitários. Os entrevistados foram uníssonos em afirmar que uma das situações mais problemáticas que se deparam é em relação à auto-estima que os alunos se matriculam nos cursos, em sua maioria, introjetando quase que por completo o estigma de derrotado e daquele que não é apto a cursar a universidade pública, principalmente no caso dos cursos que possuem maior prestígio social. Como se aquele espaço universitário não dissesse respeito a eles, como se o território da universidade fosse propriedade das camadas mais bem privilegiadas economicamente. Isso é um dos pontos cruciais para que um currículo alternativo, isto é, um currículo crítico, multicultural e questionador, seja trabalhado em um CPVC, pois, segundo os representantes desses cursos pré-vestibulares, em primeiro lugar deve ser trabalhada a mudança de postura do aluno em relação a sua forma de encarar o mundo e aí a questão do *habitus* poderia ser ultrapassada.

Uma das questões que norteiam nosso trabalho e que converge com o nosso referencial teórico é explicitar ao máximo como os cursos comunitários tornam os seus discursos por mudanças, por tomada de postura, por engajamento social, em práticas cotidianas, ou em outras palavras, como o discurso por quebra de paradigma é traduzido na prática. Essa questão também tem relação com as práticas metodológicas / pedagógicas desenvolvidas nos CPVC's. Daí a importância das palavras dos entrevistados, entretanto devemos ter clareza que essas palavras devem ser sempre relativizadas.

Pergunta 4:

Indagamos os entrevistados a falarem de suas práticas pedagógicas:

- **Robledo Mendes** representante do curso de São João de Meriti, revelou que era prática comum de sua instituição que os professores levassem textos, filmes e músicas temáticas, sendo que os parâmetros de escolha em relação aos materiais utilizados fossem o seguinte: que esses materiais didáticos fossem escolhidos privilegiando aqueles fora da grande mídia, ou seja, os meios auxiliares, mesmo que não produzidos diretamente pela instituição de ensino, eram selecionados para que pudessem ser aproveitados no currículo progressista. No entanto, revelou ainda que existiam iniciativas dos próprios alunos em produzir materiais de divulgação de suas questões, dessa forma, foi produzido com certa periodicidade o “Jornal Azânia”, publicação essa que contava com participação ativa e constante do corpo discente dos cursos comunitários e que durante um período dilatado de tempo foi uma espécie de porta-voz daquelas instituições.

- **Janaina**, representante do curso do Centro do Rio informou que mantém diversos contatos com entidades diversificadas que lidam com questões de cidadania e essas instituições cedem materiais diversificados para que sejam trabalhados no curso. Entretanto não conseguimos identificar essas instituições, porém elas estariam, em sua grande maioria, ligadas ao movimento negro, segundo nos informaram.

- **Willian**, representante do curso Práxis em Niterói informou que uma das práticas comuns é utilização de materiais escolhidos a partir de discussões pedagógicas com o grupo de coordenadores, uma vez que não possuem verba para produzir seu próprio material didático. Conseqüentemente, esse material estaria na ótica de um currículo progressista. Sendo assim, trabalham com autores considerados “outsiders²⁶” e de diversas tendências para que os alunos possam perceber a variedade de teóricos de diversas tendências ideológicas.

Como contraponto a essa discussão, ressaltamos outra questão revelada pelos entrevistados dando conta que no início do ano letivo, quando os alunos ainda não possuem uma clara definição do conceito de comunitário, ocorre uma espécie de choque, uma vez que as atividades são propostas a partir de uma didática diferente daquela que estavam acostumados, ou seja, o currículo tradicional, daí acontecer um estranhamento e em certas situações um impacto frente aos temas trabalhados. Essa é uma novidade para muitos alunos, pois quando procuram os cursos o objetivo que norteia é a aprovação no vestibular e muitos deles sequer têm a noção do que significa comunitário ou popular. Isso fica claro na fala de Nascimento (2003: 6) ao discorrer sobre as práticas pedagógicas dos CPVC’s:

“Porém, no caso de um curso pré-vestibular, alguns aspectos devem ser observados. Primeiro, o estudante que procura um curso dessa natureza, o faz com o objetivo de ingressar no ensino superior. Este é um objetivo legítimo, mais que isso, um sonho legítimo, mesmo que seja em decorrência da relação existente entre Diploma e Status Social produzida pela sociedade. Portanto, as intervenções pedagógicas devem ser reflexivas, mas não podem estar dissociadas do vestibular, pois condições concretas de aprovação devem ser criadas. Segundo, no caso específico de um trabalho voltado para as classes populares, não podemos negligenciar as dificuldades que os estudantes enfrentam, sejam de tempo, de cansaço ou o sentimento de inferioridade que levam as pessoas a pensarem que *curso superior é para quem pode*”

Acompanhando o argumento de que um determinado tipo de currículo funciona como elemento fundamental para determinar as posturas no interior de uma instituição de ensino, bem como a principal manifestação de seus integrantes, cabe-nos ilustrar tal pressuposto com diversos exemplos que nos foram passados nas várias entrevistas, a saber:

²⁶O termo “outsiders” é utilizado no presente trabalho para indicar os autores inseridos fora da grande mídia.

- **O entrevistado que representa o pré-vestibular situado na Baixada Fluminense** citou uma série de situações onde os alunos e professores imbuídos desse currículo progressista participaram de eventos que pleiteavam maior visibilidade para a sua causa política. Por diversas vezes, reivindicaram aos dirigentes, coordenadores e diretores da PUC/RJ que concedessem uma espécie de bonificação ou, até mesmo, bolsas de estudos integrais a alunos oriundos dos pré-vestibulares comunitários que conseguissem aprovação no exame vestibular daquela instituição. Organizaram várias passeatas, protestos e enviaram uma infinidade de ofícios para a reitoria da UERJ para que esta universidade tivesse um olhar diferenciado para os alunos dos pré-vestibulares comunitários, isso se materializou em políticas específicas para alunos provenientes das escolas públicas e representantes de outros grupos. Também foi motivo de solicitação do corpo discente dos CPVC's, a possibilidade de isenção das taxa de inscrição para os diversos exames vestibulares, ou seja, uma série de questionamentos relacionados aos currículos específicos dos cursos comunitários.

- **Janaina Garcia**, do curso do centro do Rio de Janeiro fez questão de ressaltar as atividades que são realizadas mensalmente no Cine Odeon, dentro do projeto “Domingo é dia de Cinema”²⁷, quando uma vez por mês são exibidos documentários e filmes relacionados a uma temática previamente escolhida e após a exibição há um amplo debate mediado por convidados para falar sobre o assunto. Exemplo dado pelo entrevistado foi na discussão a respeito da questão agrária no Brasil, houve a exibição do documentário “Nas Terras do Bem Virá”²⁸, após essa um amplo debate com vários pesquisadores, representantes de entidades ligadas à questão agrária também estiveram presentes e puderam dar a sua contribuição sobre tão polêmica questão.

- **Willian**, do curso Práxis de Niterói revelou, com bastante ênfase, uma oportunidade em que conseguiram reunir em pleno Teatro da UFF uma quantidade considerável de representantes e alunos dos diversos cursos comunitários do município de Niterói e São Gonçalo para deliberarem sobre a isenção da taxa de inscrição no vestibular da UFF. Também mencionou que por diversas vezes reuniram os alunos para atividades externas como, por exemplo, aula “aberta” no Centro do Rio de Janeiro para conhecerem *in loco* os pontos onde ocorreram as manifestações culturais por ocasião da Proclamação da República.

²⁷ “DOMINGO É DIA DE CINEMA é um projeto cultural de complementação curricular onde são exibidos filmes para alunos de cursos pré-vestibulares comunitários do Rio de Janeiro, a fim de auxiliar na educação, socialização, valorização da cidadania e resgate da auto-estima”.

²⁸ “Nas Terras do Bem Virá”, diretor: Alexandre Rampazzo. Estúdio Eclipse Produções, São Paulo, 2007. Documentário.

Alexandre Nascimento, do PVCNC e Frei Davi, da Educafro em entrevistas, foram categóricos ao destacarem que os CPVC's se fizeram presentes nas manifestações, datas emblemáticas e eventos de diversos matizes, porém a maioria relacionada a situações voltadas à discussão da questão negra, como por exemplo, nos trâmites relacionados à aprovação de determinados projetos no parlamento, especificamente no Estado do Rio de Janeiro, de leis voltadas à questão étnica. Em datas específicas como o dia da Consciência Negra, dia da Abolição da Escravidão, Revolução do Haiti, enfim, sempre em datas de simbolismo notório para o Movimento Negro ocorrem atividades específicas nos cursos citados.

Ressaltamos com esses exemplos um dos grandes compromissos dos cursos comunitários, que é de apresentar atividades diferenciadas que se distingam do currículo conservador nas suas diversas práticas cotidianas, pois de acordo com os entrevistados e na grande maioria das bibliografias analisadas, é necessário que os alunos tenham contato com o novo, descobrindo novos horizontes e possibilidades com informações até então de pouco acesso ao grande público. Como deixa claro um dos entrevistados: “É necessário que os alunos saiam do senso comum e consigam vislumbrar uma outra realidade mais afeita ao seu cotidiano e consiga enxergar verdadeiramente o mundo como de fato é”, a partir de um currículo realmente progressista e questionador que tal objetivo poderá ser conquistado. Nesse ponto destacamos as palavras de Gramsci (2006:50):

“[...] mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados [...]”

Lembramos que as palavras dos entrevistados revelam suas perspectivas frente ao movimento social que militam, sendo assim é necessário que tenhamos convicção que suas respostas podem estar impregnadas de idéias pré-concebidas, por isso é interessante avaliá-las com maior criticidade, ou seja, em diversas situações, várias questões conflituosas não são mencionadas, isso pode ter ocorrido de forma intencional com o objetivo de isentar o curso. A título de exemplo, o representante do curso do Centro do Rio teria sérias restrições se fosse tentar trabalhar temas como homofobia, questões que envolvessem discussões sobre religiões, entre outras, pois se trata de um curso financiado por representantes da Igreja Católica e nem por isso procurou entrar nessa discussão. Já o curso Práxis mencionou apenas nas entrelinhas as divergências que ocorrem entre os professores que coordenam o curso ao nível de diálogo com a Universidade, ou seja, o professor que iniciou o projeto não era o mesmo que estava

gerindo na época da entrevista. O representante da Baixada Fluminense manifestou que só pôde expressar suas opiniões muitos anos após o seu afastamento sob risco de sofrer algum tipo de retaliação, tal era a disputa em torno das lideranças do projeto.

As respostas demonstram como o universo dos cursos comunitários é um terreno perpassado por diversas questões como correntes que buscam a hegemonia nessas instituições, interesses específicos de algumas coordenações ou direções, que podem estar ligados a propostas realmente sociais como a interesses voltados a questões particulares e nessa questão os cursos lhes dariam visibilidade destacada para conquistar seus intentos. Pensamos que os cursos de caráter comunitários não devem ser vistos como um todo homogêneo como o senso comum insiste em apresentá-los, pelo contrário abarcam um espectro bastante dilatado de diversidade.

Todas essas informações sobre as práticas pedagógicas, forma de gestão, conflitos internos e demais questões inerentes ao universo dos cursos comunitário nos ajudam a compreender até que ponto essas espaços educacionais podem ser considerados ou não como populares ou comunitárias. Analisando de outra maneira, esses dados coletados nos ajudam a perceber até que ponto o discurso militante é transformado em prática pedagógica emancipadora que traduza os anseios dos movimentos sociais.

Fizemos questão de apresentar os espaços de ensino comunitários com o máximo de isenção e um ponto que destacamos é que com apenas uma única exceção, nenhum dos entrevistados mencionou fatos negativos em relação aos estabelecimentos de ensino que estavam ligados. Formulamos nossos argumentos a partir dos relatos dos próprios coordenadores, dirigente, professores e colaboradores desses CPVC's e a partir de trabalhos produzidos, mas não deixando de ter uma visão crítica a respeito do que nos era respondido. Também fizemos questão de mostrar esses espaços educacionais livre de uma linguagem panfletária, mostrando questões como disputas internas, por disputas por maior visibilidade de determinados coordenadores; participantes dos inúmeros projetos de pré-vestibulares comunitários que desconhecem a filosofia que deveria mover essas instituições, vários professores que aderem aos cursos comunitários como possibilidade imediata de somente realizar sua “prática de ensino”, disciplina obrigatória dos cursos de licenciatura.

Porém, vimos que, de fato, existem inúmeros cursos que conseguem colocar em prática um currículo progressista em seu cotidiano, inovando em suas propostas pedagógicas, utilizando materiais específicos como aulas com auxílio de músicas selecionadas, documentários e filmes fora do grande circuito comercial, textos e publicações de autores de tendências ideológicas diversificadas, com professores atuando a todo o momento mesclando

as questões sociais com os temas pertinentes das diversas disciplinas cobradas nos vestibulares, tudo isso, para agregar valores para a construção do conhecimento e que esse novo saber possa para tirar os alunos da inércia apreendida pelo senso comum.

Isso pode ser percebido a partir da transformação de um discurso militante em prática pedagógica e é isso o que se tem como objetivo último nos CPVC's e que vários núcleos superando seus obstáculos, conseguem fazer. Entretanto essa materialização não se faz de maneira tão fácil e mecânica, pois como ficou evidenciado nas palavras de vários entrevistados, uma série de fatores se apresentam como obstáculos a esse fato.

No exemplo do nosso estudo de caso, o curso Oficina do Saber, a questão pedagógica tem grandes ressalvas, pois como se observa nas palavras de um dos professores mais antigos, nem todos os professores conseguem dialogar com as questões sociais. Segundo o professor Jorge Mitrano: “(no curso) existem diversos pequenos grupos de professores que atuam de maneira independente no seu fazer pedagógico, uns articulando mais, outros articulando menos a questão social”. Essa questão será mais aprofundada no estudo de caso.

1.4. Os cursos comunitários e a pressão ao Estado

Shiroma (2004) analisando a ação do Poder Público defende que na grande maioria das situações ele age a partir de questionamentos e pressões vindas da sociedade civil, especificamente dos diversos movimentos sociais. Dialogando com Ruas (1998), Verza (2000) e Souza (2006) percebemos que essa ação se dá de diversas formas, quer seja atendendo integralmente, quer seja atendendo em parte as demandas dos movimentos sociais. Ressalvamos que essa forma de contemplação guarda uma discussão que envolve os grupos e os interesses em disputa. Devemos ter em destaque que o percurso trilhado entre a formulação de uma demanda pelos movimentos sociais até a sua implementação pelo Estado é um caminho tortuoso, cheio de obstáculos e desafios, que pode ser traduzido como um intenso jogo de poder intra e entre as partes envolvidas no processo. Esse é o eixo de análise que teremos nessa seção, ou seja, analisar como as demanda foram / são formuladas pelos movimentos sociais, especificamente os cursos pré-vestibulares comunitários e como se dá esse caminho até que essa seja reconhecida e transformada em ação pelo Poder Público.

Teremos como metodologia o uso de entrevistas (abertas) com determinados atores sociais que estiveram diretamente ligados a formulação de proposições relativas aos interesses

dos movimentos sociais, sendo em diversas situações, estes, os interlocutores dos CPVC's junto ao Estado. Com essa proposta objetivamos, também, discutir como se dão as disputas no interior dos movimentos para a formulação de prioridades entre as diversas demandas a serem apresentadas ao Poder Público. Procuramos o diálogo entre a bibliografia específica que analisa a temática relativa aos movimentos sociais, Políticas Públicas, questão das Políticas Afirmativas ou Discriminação Positiva, para que possamos analisar os dados obtidos.

Ao longo do nosso texto discutimos os CPVC's na sua ótica de atuação e existência como movimentos sociais, entretanto é importante que ressalvemos que tipo de movimento social é esse que o nosso objeto de estudo está inserido, em que contexto social essa modalidade de MS encontra condições de se apresentar como protagonista em determinadas questões, quais são as convicções políticas e ideológicas desse MS, enfim, temos que demarcar claramente de que tipo de Movimento Social estamos discutindo para compreender as suas formas de ação e seus objetivos.

Tomando como base a literatura sobre o tema, em específico Scherer-Warren (1987), Burity (2002) e Gohn (2005) percebemos que o tipo de movimento social em que os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários estão inseridos é de um tipo bastante específico. As autoras admitem certa complexidade para que se faça uma direta conceituação dos Novos Movimentos Sociais (NMS), mas de forma bastante resumida, seriam movimentos sociais surgidos em uma dada realidade histórica e demandas específicas e diversas daqueles movimentos sociais das discussões relativas às questões puramente trabalhistas da primeira metade do século XX. Já Burity tomará como análise as principais transformações ocorridas no cenário mundial, influenciadas pelos reflexos do que se convencionou chamar de globalização para apontar uma série de contextos específicos para o aparecimento de grupos e demandas novos.

Os cursos comunitários estariam relacionados a um novo contexto histórico, este seria afeito às transformações operadas pela chamada “Nova Ordem Capitalista”, à sua vertente neoliberal, onde o estado se apresenta cada vez mais desobrigado nas suas funções enquanto mediador social, onde os interesses corporativos se apresentam como hipertrofiados, em suma, uma globalização que tende a ter como marca indelével a concentração de renda e benefícios cada vez maiores a um número de pessoas cada vez menor. Nesse aspecto, onde o discurso de globalização se faz com maior ênfase, ou nas palavras de Santos (2000) o *Globalitarismo*, que seria a imposição de um formato único de globalização, apresenta-se cada vez mais perverso, privatizando as riquezas produzidas e socializando a exclusão é nesse contexto social que se surgem os chamados NMS, com demandas específicas como a questão

ecológica, de cidadania, questão das minorias marginalizadas como a dos negros, gays, lésbicas, índios e tantas outras. Assim CPVC's surgem e atuam na perspectiva de pressão constante ao Estado para colocar suas demandas nas diversas agendas governamentais, para que as parcelas da população outrora marginalizadas possam ser de fato incluídas.

Na discussão em torno da ação dos CPVC's junto ao Poder Público é interessante notar que diversas questões que hoje se apresentam como corriqueiras e normais devem em muito a ação de lideranças desses cursos. Como evidenciou Frei Davi, da Educafro em sua entrevista, a questão da aprovação de cotas para negros na UERJ passou por um longo caminho de discussões e ações dos cursos com ações junto ao parlamento, junto ao Poder Executivo e também com a estratégia de persuasão perante a opinião pública quando um dia por semana, por um mês inteiro no ano de 2000, os alunos dos cursos comunitários ficavam “amarrados” a cruzes como forma de protesto e um carro de som discursava a respeito da exclusão que os negros estariam sujeitos naquela Universidade.

Outra situação de destaque evidenciada por Frei Davi, foi quando os cursos pressionaram as universidades para isentar os alunos oriundos desses espaços escolares das taxas de inscrição nos vestibulares; Uma das estratégias foi o diálogo, ação essa que não surtiu efeito algum. A medida foi ingressar junto ao Ministério Público com ações judiciais para assegurar que as pessoas que não tivessem condições financeiras pudessem realizar os exames sem pagar a taxa de inscrição. Ressalta-se que quase 400 processos foram abertos só no Rio de Janeiro contras as universidades. Como consequência dessa ação, elas adotaram a possibilidade de isenção para alunos comprovadamente carentes.

Já Alexandre Nascimento, do PVNC, argumenta que a ação dos cursos comunitários se fez presente em inúmeras ocasiões especiais. Por ocasião da Conferência de Durban na África, representantes desses cursos foram convidados pelo governo brasileiro para compor a comitiva que iria representar o país, pois era reconhecidamente um dos interlocutores mais destacados nessa temática devido às inúmeras ações desenvolvidas. Segundo esse entrevistado, uma outra conquista que pode ser creditada aos CPVC's é a possibilidade de ingresso em universidades particulares a partir do PROUNI, essa era uma antiga demanda de alguns segmentos dos cursos comunitários que viam a entrada de alunos no curso superior, mesmo que nas faculdades particulares, uma conquista para as pessoas de classes populares.

1.5. Breves conclusões do capítulo

De posse dessas informações temos dados concretos para realizar um estudo mais detalhado sobre os CPVC's. Em primeiro lugar, podemos verificar que, embora um dos grandes objetivos em comum entre os cursos privados e os comunitários seja a aprovação de candidatos ao vestibular, temos clareza que no aspecto ideológico elas divergem de maneira diametral, isto é, os cursos de perfil comercial estão inseridos na lógica do lucro, sua bandeira de afirmação é a estatística de aprovação anual de seus alunos e seu currículo é pautado na perspectiva dos conteúdos programáticos referentes aos exames anuais. Essas características são inerentes a qualquer instituição privada, ou seja, não estamos querendo com isso fazer juízo de valor para depreciar ou exaltar qualquer vertente de curso pré-vestibular, nosso objetivo é comparar o perfil de cada tipo de curso.

Nas instituições comunitárias, como foi dito pelos entrevistados e observado nos diversos trabalhos pesquisados, a grande preocupação é também quanto a conscientização dos alunos, ou seja, tão importante quanto a aprovação no vestibular, um dos grandes objetivos dos CPVC's é fazer com que o corpo discente consiga ter condições de uma visão crítica frente à realidade, para que ao adentrarem à universidade tenham uma outra postura, e mesmo aqueles que por ventura não consigam a aprovação tenham um outro olhar frente a realidade.

Os diversos CPVC's para conseguir pôr em prática tais objetivos têm de recorrer a currículos de perfil progressista, onde a lógica seja a discussão de temas que tenham conexão direta com o cotidiano dos alunos e com as questões sociais, pois como sustenta Silva (1999) o currículo tem um papel fundamental em uma escola, pois tem a importância de representar o documento de identidade de um determinado estabelecimento de ensino, por que a partir do que professa o currículo, pode-se ter noção do tipo de aluno que se pretenda formar.

Entretanto vimos que alguns cursos pré-vestibulares têm a questão relacionada aos movimentos sociais colocada de uma forma bastante difusa ou até mesmo problemática. Com isso para efeitos de nossa pesquisa passaremos a ver esse tipo de instituição de ensino não como comunitária, mas sim como *filantrópica*, pois estariam atuando em uma lógica híbrida entre a privada e/ou a comunitária, cobrando valores mais acessíveis aos alunos, porém a principal preocupação de seus dirigentes seria relacionada à aprovação no vestibular, mas sem que houvesse um aprofundamento nas questões sociais.

Ressaltamos que sobre os estabelecimentos de ensino inseridos na lógica capitalista, vários pesquisadores, destacando Gentili (2003) e outros, especificamente Frigotto (2006, 180), define em sua discussão sobre “a improdutividade” da escola (pública) capitalista:

“A desqualificação da escola, por diferentes mecanismos (...) constitui-se, ao lado dos mecanismos inseridos no processo produtivo, numa forma sutil e eficaz de negar o acesso aos níveis mais elevados de saber à classe trabalhadora. Esta negação, por sua vez, constitui-se numa das formas de mantê-la marginalizada das decisões que balizam o destino da sociedade. A desqualificação da escola, para a grande maioria que constitui a classe trabalhadora, não é uma questão conjuntural. (...). Trata-se de uma desqualificação orgânica, uma “irracionalidade racional”, uma “improdutividade produtiva”, necessária à manutenção da divisão social do trabalho, e mais amplamente à manutenção da sociedade de classes. Ou então como se pode entender o descaso concreto, historicamente recalcitrante, com a escolarização da classe trabalhadora?”.

Os cursos comunitários trabalham em uma perspectiva diferente dos privados no que se refere aos objetivos finais, ou seja, embora, um dos eixos norteadores seja a aprovação do aluno, a outra meta que se persegue é conseguir que esse aluno, oriundo das camadas menos favorecidas no aspecto econômico, consiga subverter a lógica do conceito de *habitus* (grifo nosso) cunhado por Pierre Bourdieu, possa a vir a ser, quem sabe, um intelectual orgânico como preconiza Antônio Gramsci. Essas são grandes balizas norteadoras dos CPVC's. Por esses motivos a necessidade de uma proposta educacional que seja ao mesmo tempo inovadora, progressista e cidadã. Nessa ótica tem relevante participação a disciplina “Cultura e Cidadania”, uma vez que são espaços privilegiado para as discussões das questões sociais.

Os cursos comunitários são elementos ativos em sua pressão ao Estado, esse diuturno embate se faz na perspectiva de que suas demandas sejam convertidas em Políticas Públicas permanentes no que se refere à implementação de um sistema de ensino superior capaz de absorver todos os que concluírem o Nível Médio deixando de ser, por conseguinte, um privilégio de uma parcela ínfima da classe popular se comparado a outras classes sociais.

Consideramos que os CPVC's seriam estabelecimentos de ensino não formal que consigam subverter a perspectiva de ensino tida como mercantil, mas que ainda consiga se enquadrar nas seguintes características:

- Trabalhem com um currículo progressista e questionador;
- Trabalhem em seu cotidiano com práticas pedagógicas e metodológicas emancipadoras, sem que isso seja compreendido como modismos ou experimentações excêntricas;

- Tenham, na medida do possível, coordenação formada segundo os princípios de colegiado, coordenação participativa ou que possibilite a todos os atores sociais envolvidos participação nas tomadas de decisões;

- Utilizem materiais didáticos especificamente escolhidos, ou na medida do possível, produzidos para cumprirem a função de pôr em prática os objetivos pedagógicos e metodológicos pertinentes a um currículo progressista;

- Sejam intimamente ligados aos movimentos sociais, quer em sua ideologia, quer seja em sua militância política, sendo que o conceito de político, nesse aspecto não se referindo a político partidário;

- Tenham como meta, não só aprovação dos alunos nos exames vestibulares, mas a emancipação cidadã dos mesmos.

- Atuem, na medida do possível junto ao Estado constituído no sentido de formulação de demandas para que essas sejam colocadas nas agendas de discussão política para sua implementação como Políticas Públicas permanentes que assegure maior equidade de oportunidades e de condições de acesso e permanência no Ensino Superior;

- Sejam espaços de ensino-aprendizagem abertos a todos sem distinção de qualquer tipo de credo, raça, opção sexual e qualquer característica em específico;

Porém os CPVC's não devem ser apresentados como panacéia para todos os males da educação e como o único fator facilitador para o ingresso nas universidades. O que se vislumbra é que a escola pública desempenhe o seu papel social proporcionando condições iguais para todos. Nessa questão mais uma vez recorremos a Florestan Fernandes que já na década de 1960, em seu livro “Política e Sociedade no Brasil” criticava os governos que segundo ele estariam mais preocupados em promover um crescimento ao nível quantitativo que ao nível qualitativo das escolas. Percebe-se que atualmente pouca coisa mudou nesse aspecto, em relação ao crescimento da Escola Pública. Tem-se, hoje, quase universalização de matrículas, mas um pequeno número daqueles que se matriculam nas primeiras séries do Ensino Fundamental conseguem chegar à universidade.

Ressaltamos a constante pressão efetuada pelos movimentos sociais na figura dos CPVC's, podemos citar várias medidas como: a implementação da política das diversas modalidades de cotas para o ingresso de alunos na Universidade; a discussão sobre a implementação da política de Ações Afirmativas sendo colocadas nas principais agendas políticas; a possibilidade de ingresso na Universidade Pública por meio do ENEM a partir do ano de 2009; o “ProUni”, iniciativa do governo federal para contemplar candidatos de classe econômica baixa em seu acesso ao Ensino Superior; o projeto REUNI onde inúmeras

alterações são previstas para as universidades públicas; a política de bolsa-auxílio para o aluno sem condições de arcar com os gastos inerentes à sua manutenção na Universidade; entre outras. Todas essas inovações devem ser pensadas a partir da pressão exercida pelos movimentos sociais, daí outra importante contribuição dos cursos pré-vestibulares comunitários que desde a década de 1990 se apresentam como os principais sujeitos sociais pressionando o Estado.

Vale ressaltar ainda que diversas universidades públicas desenvolvem projetos para viabilizar a troca de experiências entre os alunos oriundos das camadas populares no sentido de facilitar a permanência dos mesmos no Ensino Superior, uma vez que de acordo com pesquisas desenvolvidas por estudiosos como André Brandão²⁹ ao se debruçar sobre a temática de como os alunos negros viam seu acesso à universidade, esses alunos frisavam que uma das grandes barreiras que os prejudicava era justamente as dificuldades de se verem representados nos ambientes escolares a que estavam se inserindo. Dessa feita, projetos como o Conexões dos Saberes³⁰ viabiliza que essa troca de experiências seja algo a dissipar essa dificuldade evidenciada pelos alunos, sobretudo os negros.

²⁹ “Discursos sobre o mérito entre alunos do PVNC”, do professor André Augusto P. Brandão (UFF), expõe resultados parciais de uma pesquisa realizada pelo autor (no âmbito das ações do PENESB no biênio 2002-2004), acerca do Pré-vestibular para Negros e Carentes como forma de viabilizar a entrada da população negra e pobre no ensino superior. OLIVEIRA. Iolanda (Org). Cadernos PENESB nr 05, EdUFF, Niterói 2004. In André Brandão: Discursos sobre o mérito entre alunos do PVNC.

³⁰ Projeto Conexões dos Saberes tem por finalidades principais: Estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, com a devida troca de saberes, experiências e demandas; Possibilitar que os jovens universitários de origem popular desenvolvam a capacidade de produção de conhecimentos científicos e ampliem sua capacidade de intervenção em seu território de origem, oferecendo apoio financeiro e metodológico para isso; Realizar diagnósticos e estudos continuados sobre a estrutura universitária e as demandas específicas dos estudantes de origem popular. A partir do diagnóstico, os integrantes do projeto deverão propor medidas que criem condições para o maior acesso e permanência, com qualidade, dos estudantes oriundos das favelas e periferias nas instituições de ensino superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12360&Itemid=714>. Último acesso em 6 de outubro de 2010.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO POPULAR E OS CURSOS COMUNITÁRIOS

Nesta seção abordaremos a questão dos CPVC's relacionados à Educação Popular. Essa análise tem como objetivo discutir as continuidades e rupturas entre as práticas pedagógicas dos CPVC's com as experiências educacionais populares quer sejam em seus aspectos metodológicos e pedagógicos, quer seja ao que se refere à sua postura enquanto movimento social.

Dialogaremos com o paradigma da “Educação como instrumento para a Conscientização”, que é trabalhado por Gramsci (1979), Gadotti (2005), Fávero (1983) e Brandão (1982), que trabalham com a perspectiva que todo ato educativo seria um instrumento político em sua essência. Isto é, nunca o fazer educacional, seria uma atividade descolada de objetivos políticos que tanto poderiam servir para conservar a ordem das coisas como estão, nesse caso teríamos uma educação conservadora, ou então poderia estar a serviço da transformação da sociedade, educação aos moldes progressistas.

Seria forçoso vislumbrar uma transformação que ocorresse somente a partir de uma intervenção feita unicamente pelo viés da Educação. Uma mudança real seria propiciada em conjunto com todas as demais instâncias da sociedade e no que se refere à Educação, essa transformação seria a partir de uma educação ligada a um currículo problematizador, baseado em práticas metodológicas e didáticas diferenciadas onde os alunos pudessem se perceber em uma outra perspectiva frente ao mundo em que estão inseridos. Este seria um dos paradigmas da Educação Popular.

Os cursos comunitários tomariam diversos postulados da Educação Popular no que se refere aos seus objetivos finais, ou seja, a mera e simples aprovação do aluno para a universidade não teria tanto significado como a conscientização do mesmo. A questão que se coloca para esses cursos é que o aluno de classe popular ao adentrar a universidade tenha condições transformarem a sua realidade a partir dessa oportunidade educacional e que sua formação proporcione um profissional comprometido com mudanças no aspecto social. Não que se vislumbre que todos os alunos oriundos dos cursos comunitários sejam engajados, atuantes e transformadores, mas a perspectiva dos cursos comunitários é que seja formado o aluno com uma visão mais ampla e consciente das diversas realidades em seu redor e que possa fazer escolhas baseados em um espírito crítico que leve em conta as suas raízes culturais, os aspectos sócio-econômicos do país onde residem, as questões de identidades e tradições, tudo isso para que não se perpetue as gritantes contradições e desigualdades sociais que se verificam todos os dias.

2.1. Discussão teórica sobre *Educação Popular*

A temática em questão foi objetivo de pesquisa de vários autores, destacando-se Paiva (1987), que faz um balanço da Educação Popular no Brasil, desde os momentos coloniais até finais da década de 1960, polemizando o significado ideológico de conceito de popular, isto é, trabalhando com a perspectiva da Educação Popular estar ligada à questão da transformação e conscientização, entretanto deixa de fora os diversos projetos de Educação desenvolvidos pelos movimentos negros, como aqueles levados a cabo nas primeiras décadas do século XX pela Frente Negra, entre outros.

Brandão (1986) aponta várias questões interessantes, destacando-se uma delas quando discorre sobre o caráter das diversas experiências populares que para ele podem ser separadas entre as de interesse do Estado e as de interesse de grupos sociais engajados. Nessa questão, explica que o grande interesse das experiências desenvolvidas pelo Estado era relativo a uma formação precarizada que tendia a capacitar trabalhadores subalternos para os novos desafios do mercado não tendo nenhuma aplicação prática na questão cidadã. O que se afasta amplamente dos objetivos dos grupos sociais envolvidos com Educação Popular, uma vez que para esses a experiência educacional popular deveria (sempre) propiciar possibilidades de mudanças e transformações sociais.

Lembramos, também, que a Educação Popular não é uma modalidade de Educação restrita ao Brasil, isso se observa em artigo de Paludo (2006)³¹ quando aponta que essa vertente educacional estaria presente em diversos países, principalmente os sul-americanos.

Porém é interessante polemizar a pertinência das experiências educacionais como alternativa à existência da Escola Pública. Sobre isso vejamos Brandão (1986:43):

“Ao mesmo tempo em que é legítima a ampliação de experiências autônomas e alternativas de Educação Popular realizada entre movimentos populares, movimentos sociais e agências civis de educadores participantes, é também importante a redefinição da educação pública de modo a que, à custa de lutas e conquistas, ela venha a se transformar em uma educação oferecida pelo poder do Estado, a serviço de interesses e projetos das classes populares. Isto é parte do projeto histórico de um dia toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como uma Educação Popular.”

³¹ O artigo Educação Popular – Dialogando com as redes latino-americanas (2002-2003) pp 41-63, foi originariamente escrito para o livro “Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas” / Pedro Pontual, Timothy Ireland. (organizadores). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

Esse trecho é importante para percebermos como as experiências de Educação Popular se apresentam como alternativa ao modelo educacional público oferecido naquele momento, uma vez que historicamente a proposta de educação do Estado não refletia as demandas das classes mais pobres. Seria esta uma Educação tradicional voltada à perpetuação das realidades vividas e não com propostas de mudanças.

Amparado em nossos referenciais, temos que a Educação Popular é uma forma alternativa de educação que tende a romper com a modalidade tradicional, a qual não apresenta propostas de quebra de paradigmas com a realidade social, podemos entender o surgimento das experiências de Educação Popular a partir de inícios da década de 1960 como crítica ao modelo de escola pública de então que para muitos não representaria as demandas dos mais pobres. Sobre essa questão é interessante a citação de Fernandes (1989: 80):

“[...] Existem vozes discordantes. Porém há um consenso. O ensino em todos os graus está falido e ao S.O.S Universidade segue-se de um S.O.S, pelo Ensino e pela Educação. Este é chocante (que governos tivemos, na União, nos Estados, no Distrito Federal, nos municípios, que permitiram e até incentivaram o advento do caos educacional?)”.

Analisando mais detidamente um dos momentos mais importantes no que diz respeito às experiências de Educação Popular no país, que foram os projetos da década de 1960, podemos constatar que se trata de uma época ímpar onde inúmeros projetos foram desenvolvidos tendo como referência esta forma de Educação. Entretanto o que nos aproxima dessa discussão é compreender as nuances desse momento histórico e como as práticas progressistas encontraram terreno fértil para se desenvolver.

Fávero (2004) aponta que as condições sociais e ideológicas do momento foram fundamentais para que os projetos dessa época tivessem a dinâmica e o alcance conquistado. Isso deu a partir de uma conjugação de fatores. O primeiro deles foi a questão política-ideológica que polarizava o mundo, onde os preceitos do socialismo estavam fortemente em voga. Sobre essa questão ressaltamos que fatos históricos de impacto estavam recentes, como a Revolução Cubana, como defende Reis (2000) eram momentos das utopias, dos projetos de transformação, de contestação, ressaltando que até mesmo por parte do governo era possível perceber um aceno, mesmo demagógico, em direção de propostas mais avançadas e profundas como as “Reformas de Base”.

Outra corrente de pensamento de grande importância muito influenciava as mentes era a proposta do “desenvolvimentismo” defendendo que a partir da industrialização o país encontraria o desenvolvimento e seria capaz de colocá-lo perfilado junto às demais nações

desenvolvidas. Nesse aspecto a Educação teria grande importância, pois seria a mola propulsora para esse fim, uma vez que a capacitação do “capital humano” seria o elemento que propiciaria as condições que as indústrias pudessem se instalar no Brasil. Porém sobre essa questão destacamos a posição contrária de Gadotti (1998) que se coloca como crítico mordaz a esse preceito de pensar o desenvolvimento em forma de “capital humano” de forma mecanicista. Entretanto todo esse clima, aliado a criação de vários institutos como o ISEB³² foi de grande importância para a disseminação dessa idéia.

Nessa linha de raciocínio, é importante acrescentar a participação da UNESCO que como discorre Fávero (op cit), desde sua criação em 1947 desenvolvia projetos de Educação onde as crianças seriam o grande público assistido, cujos objetivos iam desde a alfabetização até a preparação em temas diversos como higiene, atividades domésticas, saneamento, formação moral e cívica entre outros. Porém era uma formação descolada de um horizonte de transformação e contestação social.

O clima propício, conjugado com a militância de vários grupos de diversas tendências, entretanto, como afirma Ridenti (1993) a penetração cada vez maior da influência do PCB e sua proposta nacional-reformista influenciaram vários políticos e intelectuais, que defendiam modelos de mudanças que não estivessem atreladas ao alinhamento com os EUA, mas sim projetos inovadores e que visassem uma transformação a partir das estruturas da sociedade. Essas idéias, inclusive eram vistas com certa simpatia até por setores ligados ao Governo no início dos anos 1960 com chegada de João Goulart ao poder. Isso reforça que toda essa conjuntura política foi extremamente favorável ao surgimento de propostas ligadas à Educação Popular.

Todos esses grupos viam nesse contexto histórico o momento ímpar para a implementação de seus projetos, isso fez com que nessa época diversas experiências fossem postas em prática em um grande número de Estados da Federação, sendo que os estados mais focados nessa ação estavam na Região Norte, Nordeste e Centro-Oeste devido às suas históricas estatísticas negativas quanto aos indicadores sociais. Daí podemos entender a profundidade das experiências postas em prática e como para alguns desses grupos elas

³² O Instituto Superior de Estudos Brasileiros ou ISEB foi um órgão criado em 1955, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, dotado de autonomia administrativa, com liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra, destinado ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais. O ISEB funcionou como núcleo irradiador de idéias e tinha como objetivo principal a discussão em torno do desenvolvimentismo e, a princípio, a função de validar a ação do Estado, durante o governo de Juscelino Kubitschek. Foi extinto após o golpe militar de 1964.

dialogavam com as propostas mais progressistas, onde a utilização dos meios disponíveis como o rádio teve grande importância para a disseminação dos projetos.

Compreende-se, também, o ambiente favorável a projetos ligados à Educação Popular, que diferentemente das propostas ligadas à UNESCO percebia a Educação como possibilidade de transformação, além de ser também dirigida, não só às crianças como no projeto UNESCO, mas também aos jovens e adultos. Daí a relevância de se conhecer a pertinência desse período, o seu contexto histórico turbulento, bem como os projetos levados a cabo nessa época que tomando como paradigma a Educação Popular irão influenciar em posteriormente as experiências de educacionais, como os CPVC's a partir da década de 1990.

Dialogando com Brandão (1986) percebemos que para ele a proposta de educação popular via Estado tinha como objetivos imediatos a formação e capacitação da força de trabalho, principalmente na época do chamado Desenvolvimentismo³³, porém como mostram alguns pesquisadores como Paiva (1987), Beisiegel (1989), Fávero (1982) e diversos outros, tratava-se de uma capacitação precarizada visando somente a adequação ao contexto de surto industrializante do país. Analisando ainda, o significado da Educação Popular para, Brandão (1986:61), podemos ver:

“A Educação Popular emerge como um movimento de trabalho político com classes populares através da educação. (...) Diante de um modelo oficial de educação compensatória, a Educação Popular não se propõe como uma forma mais avançada de realizar a mesma coisa”.

Percebemos que a proposta da Educação Popular tinha um horizonte mais dilatado quando trabalhado pelos movimentos sociais, uma vez que para esses o propósito maior era uma possível ruptura com o modelo vigente, daí a utilização de uma pedagogia específica no processo ensino-aprendizado. Para essa dinâmica educacional era utilizada uma pedagogia diferenciada, como nas palavras de Gadotti (2005) quando discorre sobre a “Pedagogia do Conflito”. Esse autor é enfático ao defender o que para ele seria a “educação como ato de desobediência”, pois, segundo ele, para transformar de fato é necessário desobedecer no sentido de ir contra os modelos pré-determinados, modelos aceitos a priori sem discussão crítica. Então, fazer progredir um aluno é necessário modificá-lo, daí que para o autor a educação transformadora seria um “ato de desordem/desobediência”. Esse era/é o objetivo dos que trabalham, de fato, com a Educação Popular, romper (desobedecer) com antigos paradigmas conservadores e capacitar os alunos com ferramentas que os transformem de fato.

³³ *Desenvolvimentismo* e sua relação com as experiências educacionais podem ser analisado com mais detalhes em Paiva (1980).

Outra passagem que nos ajuda a entender os propósitos da Educação Popular pode ser vista em Beisiegel (1989: 193) onde o autor analisa o Método Paulo Freire:

“A educação pretendia “instrumentalizar” o homem para capacitá-lo e resistir à absorção acrítica de doutrinas e palavras de ordem. Mais ainda, ao desdobrar-se em seus efeitos em direção ao passado, essa educação buscava fornecer aos educandos o instrumental indispensável à revisão crítica dos valores, atitudes, idéias e conhecimentos assimilados também acriticamente assimilados ao longo de sua formação.”

Com essas falas percebemos que Educação Popular, levada a cabo pelos movimentos sociais, seria uma vertente da Educação em que o objetivo que se vislumbrava era a ruptura com os paradigmas tradicionais, uma vez que a Educação propiciada pelo Estado não dava conta dessas questões e em muitos casos estaria beneficiando determinados setores da sociedade em detrimento da situação de exclusão pela qual passava outra grande parte. Desta feita essa modalidade educacional atua no sentido de desvelar a opressão e exclusão social, propondo uma tomada de consciência e quebra dos paradigmas conservadores a partir de uma prática pedagógica progressista, atuando de forma alternativa ao modelo oficial.

A Educação Popular utiliza em seu fazer pedagógico diversificadas práticas metodológicas, onde o cotidiano dos alunos, seus símbolos, suas realidades e diversas questões inerentes a eles seriam as fontes para o processo educacional. Isso converge com o referencial multicultural crítico ao tomar como referência não somente a perspectiva eurocêntrica, mas todas as variantes de formas culturais que compõem a sociedade. O diálogo permanente com todas as vertentes e contribuições livres de estereótipos e hierarquias possibilitam, com isso, a chance do corpo discente pode se ver constantemente representado no currículo, o que o faz protagonista no processo ensino/aprendizado e não mero objeto passivo.

Tomando novamente Paiva (1987) percebemos as práticas educacionais populares com uma larga existência no Brasil que remonta desde épocas em que o país ainda era Império, porém a autora argumenta que uma divisão na perspectiva do conceito de educação popular. De forma resumida, a conceituação trabalhada por essa autora dialoga com vários outros pesquisadores ao separar as práticas populares levadas a cabo pelo Estado e as práticas desenvolvidas pelos diversos movimentos sociais. Nesse aspecto a questão do popular é trabalhada há muito tempo, mas como uma educação ligada aos diversos governos cujo principal objetivo seria alfabetização e formação rudimentar para o trabalho, tendo o nome de popular pelo fato de ser direcionada às classes pobres ou populares. Num outro pólo estaria a

Educação Popular, desenvolvida pelos movimentos sociais, sindicatos, igrejas e outros grupos, cujo histórico remonta o início do século XX com as escolas operárias de matriz anarquistas e comunistas. Essas experiências são comprometidas não só com a capacitação da força de trabalho, mas também com sua formação cidadã, daí uma real Educação Popular.

Esses formatos de educação se desenvolveram por todo o século XX, sendo que em alguns momentos com maior visibilidade que em outros. Isso se daria por questões ligadas diretamente ao contexto sócio-ideológico de cada época mudando suas questões e objetivos de acordo com o contexto histórico, porém o que se evidencia é que a Educação Popular se apresenta constantemente como alternativa de quebra de hegemonia em relação ao *status quo*.

Diversas foram as experiências de educação popular postas em prática pelo Estado a partir da década de 1940 no seu projeto populista. Podemos destacar A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que tinha como horizonte próximo a alfabetização de jovens e adultos e também, um dos objetivos paralelos seria alargar a base eleitoral em regiões onde o analfabetismo se mostrava com maior vigor. Várias outras experiências podem ser situadas no mesmo rol, exemplificando outras destacamos: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER); e, posteriormente, Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA). Simultaneamente a essa última experiência pedagógica, foi organizado também o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA). Ressaltemos que todas essas campanhas visavam a erradicação do analfabetismo, principalmente no Nordeste brasileiro, porém não se fazendo um trabalho de real capacitação crítica dos alunos, até por que um dos grandes desafios dos governos daquele momento estava em como impedir o avanço do ideário comunista no Brasil, questão essa muito temida em momentos de Guerra Fria³⁴.

No início dos anos 1960, muito por influência dos acontecimentos externos e das diversas tendências ideológicas, começam a ser traçadas as primeiras experiências de caráter realmente popular, aproveitando todo o clima ideológico do momento, uma estreita ligação com a máquina estatal e a perspectiva criada em torno do pensamento desenvolvimentista. Nesse aspecto, é pertinente dizer que na maioria das vezes em que as práticas de Educação Popular ocorreram atreladas ao Estado, eram em parceria com lideranças políticas que partilhavam dos ideais progressistas, como foi o caso de Miguel Arraes na prefeitura do Recife.

³⁴ Sobre essa questão da batalha ideológica entre os defensores do Comunismo e do Capitalismo e ao conseqüente alinhamento do Brasil a um desses pólos ideológicos, é interessante consultar as obras de Daniel Aarão Reis Filho sobre o tema.

Analisando criticamente notamos que as experiências de populares se deram, naquele momento, em diversos setores da cultura no Brasil, como no teatro, nas artes, na música, onde as classes populares pudessem estar inseridas nessas práticas. O grande exemplo teatral foi: “*Eles não usam black tie*”, em 1958. No cinema tem início a fase do chamado *Cinema Novo*, onde a estética era a de representar a realidade brasileira sem muitos retoques, temos vários filmes emblemáticos, tais como: “O pagador de promessas”, “Deus e o diabo na terra do sol”, “Terra em transe” e diversas outras obras. Logo, a questão do popular se deu em diversas outras instâncias que não só à educacional, pois existia toda uma efervescência cultural que propiciava tais propostas. Entretanto, para o caso específico da de nossa pesquisa, trataremos somente das práticas relacionadas a questão educacional.

Tomando como referenciais pesquisadores como Osmar Fávero e Carlos Rodrigues Brandão, que tiveram participação direta nessas experiências educacionais faremos uma análise sobre os diversos movimentos populares que ocorreram a partir de finais da década de 1950. Utilizaremos nesse trabalho o termo “Educação Popular” com iniciais maiúsculas que significa uma proposta de educação mais abrangente e progressista posta em prática naqueles momentos, para diferenciá-la de educação popular escrita de maneira comum, pois como ressalta Brandão (1982 pp.12), “[...] (a Educação Popular) faz a denúncia dos usos políticos da educação opressora e cuja prática, desta, converte o trabalho pedagógico do educador em favor do trabalho político dos subalternos, vinculado aos movimentos populares e às práticas de classe”.

Segundo as palavras de Brandão (1982 pp.55): “Educação Popular (é um tipo de educação) que pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los sujeitos livres que, por igual, repartem uma vida comunitária”. Dentro dessa ótica, ressaltamos que existia uma clara percepção do embate entre as classes sociais do momento. Essa era a grande questão que se colocava pelos signatários da Educação Popular, ou seja, trabalhar com uma forma de educação que fizesse do povo o verdadeiro ator social, uma educação produzida com e para o povo, utilizando sempre os seus referenciais para que fosse uma ferramenta de leitura da realidade vigente, justamente para se contrapor à cultura tradicional, que, por sua vez, era considerada como alienada e alienante, o que sustenta Brandão (2003). Percebe-se que para os articuladores da Educação Popular as metas a serem alcançadas iam além dos pressupostos do desenvolvimentismo, além da mera alfabetização ou capacitação da mão-de-obra, mas visavam contribuir para a conscientização que conduziria a uma revolução social.

A proposta trazida pelo grupo que militava em defesa da Educação Popular era uma nova forma de se trabalhar com Educação para as classes menos favorecidas

economicamente. Brandão (1983) discorre sobre essa questão apontando, a importância do trabalho com novas propostas pedagógicas. A idéia central era subverter a ordem estabelecida em relação à educação, podemos observar isso quando analisamos documentos de organizações da época:

“Dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos, ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas se chamou cultura popular; e ela subordinava outra: a educação popular. Nesse campo tudo se refez e tudo se imaginou se criar ou recriar a partir da conscientização e politização – ou seja, da organização das classes populares. O que se pretendia? Transformar a cultura brasileira e, através dela, pelas mãos do povo, transformar a ordem das relações de poder e a própria vida do país. Os instrumentos? Círculos de cultura, centros de cultura, praças de cultura, teatro popular, rádio, cinema, música, literatura, televisão... Sindicatos, ligas... Com/para/sobre o povo. Instrumentos que convertiam em movimentos. Às vezes, os mesmos que vinham dos anos 50, como os clubes e as escolas radiofônicas, mas redefinidos, reorientados, vistos em novos horizontes em outra dimensão” (FÁVERO, pp 9 op cit).

O eixo norteador desses movimentos culturais foi o trabalho com a formação cidadã sendo desenvolvido em paralelo com a educacional. A partir desse viés, a tônica era implementar uma prática metodológica completamente nova, que tivesse inserção no cotidiano dos atores sociais envolvidos e beneficiados com essas experiências. Percebe-se que mesmo não utilizando uma terminologia característica, podemos ver nesse modo de agir grandes convergências com o preconizado pelo multiculturalismo à medida que no fazer pedagógico se utilizam de vários instrumentos construídos junto ao meio popular, ou seja, deixava-se de lado os paradigmas eurocêntricos e se construía outros a partir da realidade do corpo discente, tomando como base sua cultura, cotidiano e tradições.

Essas práticas inovadoras para a época estão evidentes nas novidades apresentadas pelos conteúdos programáticos estudados, bem como, os diversos materiais didáticos utilizados. Era comum até então, no tocante aos projetos conservadores, o uso de cartilhas que não mencionassem qualquer tipo de questão social, nem mesmo nenhuma referência ao universo vivenciado pelos alunos. Lembremos que estamos nos referindo à alfabetização de jovens e adultos, portanto um universo discente que já possui uma considerável experiência de vida, familiaridade com o mundo do trabalho, enfim, todo um amadurecimento empírico em relação à realidade vivida, ainda que não houvesse uma visão crítica acerca das questões mais profundas das origens das desigualdades sociais vivenciadas até então, entretanto eles conheciam na prática essas questões. Porém lembremos que o currículo da Educação desenvolvida pelo Estado tinha um claro objetivo, não era um simples

processo educacional descolado de uma realidade cuja meta seria a formação e capacitação de mão-de-obra apenas, também servia para amortecer as questões sociais latentes.

Nesse ponto, as palavras de Paulo Freire citadas por Gadotti (2006: 32), são bastante elucidativas: “A construção de uma nova sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas”, mas apenas pelas “massas populares” que são a única forma capaz de operar mudanças”. Essa discussão será de grande valia para fazermos um paralelo com a problemática de nossa pesquisa, quando analisamos a importância dos CPVC's na formação de seus alunos a partir das discussões sobre a questão curricular levada a cabo pela disciplina “Cultura e Cidadania”.

Faremos uma breve exposição dos principais movimentos de Educação Popular, tomando como referência às experiências da década de 1960 por ter sido uma época em que foram desenvolvidos vários projetos inovadores em inúmeros pontos do país, tentando ressaltar as características mais importantes de cada um. Não é nosso objetivo nos deter em demasia em cada um deles, a proposta é apresentar suas principais características para entender seus interesses mais gerais e forma de atuação.

Essa exposição, também, tem como intuito pensar as continuidades e rupturas com o nosso objeto de estudo que são os CPVC's que também se apresentam como espaços educacionais ligados aos movimentos sociais e trabalham com a Educação Popular, daí a importância de uma discussão, mesmo breve, que dê conta de analisar as peculiaridades dessa proposta educacional e como a mesma se apresenta como alternativa ao projeto do Estado.

Para efeitos de pesquisa, destacaremos: Movimento de Cultura Popular (MCP)/Recife, Centro Popular de Cultura (CPC), “Campanha de Educação Popular da Paraíba” (CEPLAR), Sistema Paulo Freire, Movimento de Educação de Base (MEB), “De pé no chão também se aprende a ler”. Diversas outras iniciativas ocorreram no período, porém, não obtendo projeção como as demais.

A lógica expressa na produção do material didático desses movimentos atendia a uma reflexão feita pelo grupo de intelectuais como Paulo Freire, o mesmo que em 1958, no congresso sobre Educação Popular, criticava com veemência as gritantes condições de desigualdades sociais da cidade de Recife. A tônica do material didático era manifestar a realidade social do educando em sua “alfabetização do mundo” fazendo compreender as questões sociais ao mesmo tempo em que se proporcionava a capacitação educacional, logo podemos ver:

“As palavras geradoras das primeiras lições do livro são bastante fortes: *vida, saúde e pão. O pão dá saúde. Saúde é vida.* Treinando também o manuscrito, lemos em seguida: *Pão, povo, voto, saúde, vida. O voto é do povo. O pão é do povo. O pão dá vida e saúde ao povo.* Não é uma mera cartilha de alfabetização; é um livro de leitura usado para a alfabetização e pós-alfabetização.

As palavras-chave são *vida, voto, povo* e delas partem os desdobramentos: *va, ve, vi, vo, vu; ta, te ti, to, tu; pa, pe, pi, po, pu.* Essa decomposição em famílias silábicas é comum no processo de alfabetização da época. Introdz os verbos e vai compondo as frases: *Eu vou, o povo vai, o povo veio* etc. É importante notar o **Sistema Paulo Freire** contraste da figura do *mocambo* existente no livro do MCP com a casa da *Radiocartilha.*” (FÁVERO, 2008; DVD)

Tivemos experiências importantes que onde alunos universitários se dirigiam aos diversos cantos do país para desenvolver os projetos de Educação Popular. O Centro Popular de Cultura (CPC) foi uma proposta de intelectuais ligados à UNE. Esse movimento teve algumas peculiaridades, embora tendo início no Rio de Janeiro onde se localizava a sede dessa entidade, teve ramificações em diversos estados da federação onde a UNE possuía representação. Uma proposta dos idealizadores do projeto era que os universitários fossem conhecer as realidades do interior do Brasil, ensinar e aprender com outros cenários sociais.

Outro movimento que teve características similares, pois contou com participação ativa de universitários foi a “Campanha de Educação Popular da Paraíba” (CEPLAR), e teve duração até 1964, devido ao Golpe Militar. Porém, refletiram muitas das tendências progressistas do momento, até porque seu surgimento está relacionado a um grupo de jovens da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Paraíba, atuaram com apoio do governo estadual e da diocese local, todos com perfil das idéias progressistas da época. Era uma proposta inovadora para o momento, representando uma ruptura com as práticas locais. Alunos que partiam de suas Universidades para produzir um trabalho em conjunto para o povo e com o povo.

Algumas outras iniciativas se desenvolvem a partir da participação de intelectuais de esquerda como o próprio Estado. O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi um deles. O seu surgimento esteve relacionado a questões bastante específicas, como, por exemplo, a vitória eleitoral de Miguel Arraes, em 1959, na disputa pela prefeitura da cidade do Recife, que além de capital do Estado de Pernambuco, também era considerada como uma das cidades mais importantes do Nordeste brasileiro, sendo considerada inclusive como uma metrópole regional.

Citamos também o movimento “De pé no chão também se aprende a ler”, que foi uma experiência iniciada em Natal no ano de 1961, na época em que era prefeito Djalma Maranhão e Moacyr de Góes secretário de educação. Implantando o ensino primário para

crianças nos bairros pobres e marginalizados, sendo a maioria das escolas extremamente carentes na sua infra-estrutura, de “chão de terra batida”, telhados cobertos de palha e utilizando sempre uma metodologia inovadora. Dava ênfase acima de tudo, às festas e culturas locais, músicas e danças populares e foram instalados pequenas bibliotecas populares, praças e espaços de cultura, museus de arte popular.

Essas propostas nos aproximam de nosso objeto de estudo, os cursos comunitários, mais especificamente o Curso Oficina do Saber/UFF, que é um projeto criado por professores da própria Universidade Federal Fluminense, logo, é a Universidade se aproximando das questões sociais logicamente guardando todas as especificidades de cada época. Ressaltamos que as condicionantes ideológicas e históricas são diferentes, mas nas suas origens o curso aludido, também buscava uma aproximação com os preceitos da Educação Popular onde os professores inquietos com a realidade atual buscavam alternativas de ação a partir da Educação, para isso eram propostas inúmeras dinâmicas educacionais sempre tendo como mote o trabalho das questões sociais em sala de aula, para que o aluno, em paralelo com sua preparação para o exame vestibular, também tivesse uma formação cidadã. Entretanto ao longo da existência desse curso, diversas questões internas o farão passar por profundas alterações. Essas questões como diversas outras discussões mais específicas do curso serão mais aprofundadas em capítulos oportunos.

Teve papel destacado o *Sistema Paulo Freire*, que foi implementado em áreas marcadas pelo elevado índice de violência, em regiões de profundos conflitos entre trabalhadores rurais e latifundiários, onde atuavam as “Ligas Camponesas”. Desse exposto, temos noção que a proposta da campanha era a atuação em áreas marginalizadas, contando com um referencial metodológico específico para o trabalho com essa realidade. Já esse projeto, lembra-nos os cursos que são criados em áreas onde as estatísticas de violência são mais agudas, isto é, os cursos cujos núcleos estão localizados em favelas nas grandes cidades.

Outra experiência que teve importância destacada foi o Movimento de Educação de Base (MEB). Essa proposta educativa teve como característica ter sido criada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), grupo este vinculado à Igreja Católica. Polemizando com o nosso objeto de pesquisa, podemos notar como essa experiência educacional guarda algumas peculiaridades com o Curso Educafro, ou até mesmo com o PVNC, cuja origem também nos remete à proximidade com a Igreja Católica. Logicamente guardadas as características de cada época. Também destacamos a aproximação com a Puc/Rio e PUC/SP com os cursos comunitários, uma vez que essas universidades foram as primeiras a conceder algum tipo de benefício aos alunos oriundos dos cursos comunitários,

isso se evidencia nas fala de Frei Davi e do professor José Carmelo Braz em entrevista concedida por ambos.

Passado-se aproximadamente vinte e um anos de Ditadura Militar onde os movimentos sociais permaneceram, em sua maioria, cassados e calados, porém não desapareceram, isso pode ser visto em Vorraber & Fleuri (2001) que defendem a atuação dos movimentos sociais atuando na década de 1970 como uma forma de resistência ao Regime Militar e na década de 1980 como questionadores para a volta ao Regime Democrático, ou seja, mesmo reprimidos os movimentos sociais irão atuar pleiteando o retorno à Democracia.

Após o Regime Militar e com o retorno a um sistema democrático, que Carlos Nelson Coutinho irá criticar que tenha sido uma “redemocratização conservadora”³⁵, o país entra em uma fase de abertura política onde diversas demandas há tanto estagnadas encontram ambiente propício para sua discussão, dessa feita, pode-se compreender várias experiências educacionais que surgem nesse momento, entre elas os diversos espaços educacionais ligados a estrutura sindical, principalmente, muitas delas funcionando nos próprios canteiros de obras das grandes construtoras. Surgem outras experiências de relevo, como as escolas ligadas ao Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST). Outros exemplos podem ser citados como o acesso à educação especial, o crescimento da educação de jovens e adultos (EJA) que passa a ter maior visibilidade, escolas em regiões quilombolas, escolas em penitenciárias, sendo iniciativa de destaque a Pastoral Carcerária, e diversas outras experiências que de certa forma têm como matriz a Educação Popular.

Nos diversos assentamentos do MST, especificamente a partir da década de 1990 passa a funcionar escolas de nível básico, fundamental e universitário que têm como eixo norteador, também, a formação cidadã. Essas escolas vão trabalhar com uma noção específica de pedagogia que para elas será a *Pedagogia da Terra* “influenciada pelas concepções Freireanas, essa pedagogia se define como uma educação em movimento, um processo no qual o camponês, ao se apropriar de saberes que até então lhe eram negados, se constitui como sujeito ativo do processo de transformação histórica e social”. Destacamos nessa análise os diversos níveis educacionais atendidos na proposta de uma educação popular nos assentamentos. Temos desde a Ciranda Infantil, que é um projeto voltado para as crianças de zero a seis anos filhos de camponeses até a Universidade Florestan Fernandes.

³⁵ A crítica de Carlos Nelson Coutinho escrita em artigo cujo título é: “A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje”, faz parte do livro *Democracia e construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Osmar Fávero e Giovanni Sameraro (orgs.).

Mesmo tendo um histórico que remonta muito tempo, foi a partir da Constituição de 1988, por força dos movimentos sociais que o Governo brasileiro se comprometeu de fato a implementar e fomentar educação regular em regiões remanescentes de quilombos. Segundo Pará et al (2007)³⁶ “No Brasil, segundo o Censo Escolar de 2004, existem 49.722 estudantes matriculados em 374 escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos”, porém polemizando com o nosso objeto de pesquisa teríamos nessas experiências escolares os objetivos principais extrapolando a mera formação didática, o que se vislumbra é a formação cidadã e a conscientização dos alunos frente ao seu contexto social. Exemplificando esse fato, pode-se citar a experiência desenvolvida no Quilombo de Santana na região de Quatis, interior do Estado do Rio de Janeiro, onde vivem cerca de 50 famílias remanescentes de escravos e essa comunidade desenvolve, em parceria com os movimentos sociais e com o Estado uma forma peculiar de educação, onde a maioria dos professores é de fora da comunidade, porém o currículo adotado e produzido em parceria com as comunidades quilombolas diz respeito diretamente às tradições e costumes do grupo. Sendo assim crianças, jovens e adultos têm acesso a uma forma diferenciada de educação e cultura que ao mesmo tempo os capacita e os faz reconhecer as suas especificidades culturais³⁷.

Também como forma de educação popular pode ser destacada a educação carcerária levada a cabo quer seja por entidades ligadas ao terceiro setor, quer seja por entidades ligadas às diversas igrejas, destacando nesse aspecto a Pastoral Carcerária ligada à Igreja Católica, que além das atividades mais gerais direcionadas aos detentos também atua na questão educacional. Implementando uma prática pedagógica que consiga capacitar e ressocializar aquelas pessoas para o convívio em sociedade. Para tanto se faz necessário uma prática pedagógica diferenciada que consiga dar conta das especificidades do público assistido e dos objetivos pretendidos.

Além desses exemplos podemos citar também outras experiências como as libertárias, aquelas desenvolvidas junto às populações ribeirinhas na Região Norte e tantas outras, entretanto o foco de nossa pesquisa ao fazer esse pequeno balanço da educação Popular no Brasil, dialogando com nosso referencial teórico é discutir como essa forma de educação tem um histórico bastante antigo no país e como esta se faz presente até os dias de hoje.

³⁶ Artigo escrito originariamente para Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

³⁷ Informações contidas na cartilha “Terra e Saúde – O Quilombo de Santana e as Ervas Mediciniais”. Projeto ligado ao Proetno II, Projeto de Extensão Coordenado pela Professora Dra Maria Amélia de Souza Reis Gomes (UNIRIO).

O que mais nos interessou nessa análise, foram as inovações no que se refere aos procedimentos pedagógicos que nortearam as propostas de Educação Popular, e como estas se estruturavam os currículos de cada projeto apresentado, pois esse é um dos fatores de convergência para a nossa pesquisa, ou seja, entender as práticas pedagógicas inerentes das propostas populares e como se estruturam seus currículos. Percebemos que houve uma série de inovações nas propostas da época, questões antes deixadas em segundo plano, de forma intencional ou não, como valorização de cultura local e atenção às especificidades locais, foram tomadas como parâmetros essenciais.

A questão da Educação extrapolando a simples assimilação de conteúdos didáticos descolados de uma conexão com o contexto social dos alunos, enfim, diversas inovações para aquela época. Seria uma Educação que almejava a conscientização no aspecto social.

Nessa perspectiva percebemos que há um estreito diálogo entre as formas de educação popular analisadas e os Cursos Comunitários, pois como vimos no relato de vários entrevistados e em diversos trabalhos pesquisados, são experiências educacionais que almejam uma forma de educação que rompa com os moldes da mera formação para mercado, ou da simples preparação ou adestramento para os vestibulares. Para tal, também se valem de práticas didático-pedagógicas específicas que consigam converter seu discurso em ação, ou seja, a partir de materiais didáticos específicos, práticas pedagógicas problematizadoras, utilização de atividades diversificadas que possibilitem a identificação do aluno com os objetivos do curso para que esse possa se ver representado nesses espaços educacionais.

Outra questão que apontamos é a pertinência e continuidade da Educação Popular como maneira alternativa encontrada pelos movimentos sociais ao Ensino propiciado pelo Estado, uma vez que este não daria conta das diversas demandas da sociedade, especificamente de incluir as classes mais vulneráveis economicamente. Isso é percebido na proposta dos cursos comunitários em apontar as gritantes distorções encontradas no acesso e permanência no Ensino Superior, que se acentuam mais na medida em que a pesquisa se dá em cursos de maior prestígio social.

2.2. A Educação Popular e o objeto de pesquisa:

Após a abordagem, onde discutimos os conceitos e as principais modalidades de projetos de educação popular, é importante que façamos uma aproximação entre o tema e o

nosso objeto de pesquisa que são os cursos pré-vestibulares comunitários. Faremos uma reflexão sobre as principais idéias que nortearam os principais atores sociais das idéias da chamada “Educação Popular”.

Tomando sempre como eixo norteador que o objetivo de nossa análise é perceber os cursos comunitários como sujeitos coletivos dos movimentos sociais tendemos a conceber as diversas experiências educacionais populares desenvolvidas nas décadas de 1960 como experiências correlatas aos movimentos sociais, pois ambicionavam não só a erradicação do analfabetismo, mas algo, além disso. Como mostramos havia toda uma perspectiva, por parte dos idealizadores dos projetos, de uma tomada de postura frente à realidade vivida. Era necessário que se buscasse a partir de modalidades alternativas de educação, um novo olhar em relação ao mundo. Em outras palavras, tomando os referenciais gramscianos: “uma conscientização frente às realidades vivenciadas”. Esse era o grande objetivo que se buscava naquele momento específico.

Fazendo uma aproximação entre o objeto de pesquisa e o referencial gramsciano no que se refere à questão da dominação, temos que nos debruçar sobre o seu conceito de *Hegemonia*, que em outras palavras seriam as práticas exercidas por um determinado grupo para submeter um outro. Sobre essa questão Macciochi (1976) analisando a produção de Antônio Gramsci destaca, seria o conjunto de instrumentos ideológicos a disposição da classe dominante para se fazer detentora ou se perpetuar no poder, não apenas fazendo uso sistemático da coerção. Essa é a questão central: a hegemonia na visão de Gramsci não se exercia apenas pela coerção. As diversas ideologias forjadas pelos intelectuais a serviço da classe dominante criavam uma atmosfera que possibilitava a aceitação da realidade pela população como se essa fosse natural, ou seja, nas palavras de Gramsci seria o “consenso”. Mas como ele mesmo adverte: o consenso nunca é absoluto, sempre existirão grupos contrários e dessa forma o grupo que detém o poder lança uma série de estratégias para assegurar o controle desse poder.

Ao tomarmos essa lógica de pensamento e tentarmos estabelecer um diálogo com as práticas educacionais populares que analisamos, conseguiremos vislumbrar a lógica que movia os idealizadores das campanhas educativas. Elas não se limitavam apenas à alfabetização ou estariam vinculadas somente ao *desenvolvimentismo* que animava grande parte da sociedade brasileira da época. Algo a mais era pretendido, ou seja, uma nova leitura de mundo, uma conscientização frente à realidade, para que o consenso criado pelo grupo que estava no poder pudesse ser quebrado. De forma bastante resumida, tratava-se de uma árdua

batalha ideológica que pudesse tirar da inércia político-cultural toda uma vasta parcela da população alheia a uma visão mais crítica do mundo.

Nesse processo de implementação de campanhas pedagógicas progressistas naquele momento, também ressaltamos que um dos pilares que era tido como meta dos idealizadores dos projetos e que os aproxima bastante dos preceitos gramsciano era a possibilidade de criar uma massa crítica capaz de sobrepor à ideologia do grupo dirigente, para tal era necessária a criação de uma cultura intelectual que pudesse teorizar a cultura genuinamente popular, que refletisse os anseios e demandas do povo. Seria isso a criação dos intelectuais que estivessem alinhados com as idéias e ideais populares, nas palavras de Antônio Gramsci, seriam os “intelectuais orgânicos”, essa preocupação em torno do papel desempenhado pelos intelectuais na formulação de uma nova sociedade é corrente na obra de Gramsci (1976), isto é, aqueles que saídos das camadas populares teriam condições de “aprender uma leitura de mundo”, retornar ao seio da massa popular para junto com essa organizar um pensamento contrário ao de dominação, quebrando a hegemonia responsável pela manutenção do grupo dirigente no poder, possibilitando a tomada do poder por um outro grupo.

Esses preceitos também estão presentes nas hipóteses que movem a presente dissertação quando analisa os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários e nesse aspecto é que surge a aproximação entre os CPVC's e as diversas experiências educacionais de perfil popular. Logicamente guardando as devidas proporções podemos ter várias continuidades e rupturas entre elas, entretanto se faz mister levantar pontos importantes que as aproximam: ambas tendem a se colocar como propostas educacionais que não se limitam a ter objetivos delimitados na questão de alcance de determinados pontos como aprovação em concursos ou exames, como no caso dos CPVC's. Ou na mera erradicação da alfabetização, como era o caso das práticas de educação popular. Outra questão que se coloca de forma enfática eram as propostas apresentadas mais voltadas às práticas dos movimentos sociais. Em ambas as situações podem ser percebidas a formulação de demandas que pudessem se contrapor à inércia do estado constituído, por melhores condições de acesso a terra, a financiamentos, a condições sanitárias; ou atualmente por uma democratização no ensino, pelo acesso mais aberto às minorias discriminadas, denúncia sobre a questão do preconceito racial, entre outras.

No aspecto referente às práticas pedagógicas apontamos que em ambas as experiências educacionais o ponto destaque é a utilização da realidade vivida e vivenciada pelos alunos como referenciais nos temas de discussão, ou seja, o currículo de ambas as práticas pedagógicas estão embebidos da realidade de seu corpo discente, isso faz com que os alunos percebam as suas questões a todo o momento na relação ensino-aprendizado.

Um dos pontos de divergência é quanto a produção do material didático. Enquanto as experiências anteriores produziam a maior parte de seu material, onde os mesmos eram quase sempre adaptados às diversas realidades em que eram aplicados, os cursos comunitários utilizam essa prática em muito menor escala. Isso pode ser explicado pela realidade material vivida por esses cursos, que atuam na maioria das vezes de forma bastante delicada no que se refere a financiamento, ou seja, esses espaços pedagógicos, salvo algumas poucas exceções, não contam com recursos para produzirem seu próprio material didático, por conta desse obstáculo optam por selecionar materiais já prontos e adaptá-los às suas necessidades.

Ainda sobre a questão pedagógica percebemos que a opção por um currículo que tente representar o corpo discente e as realidades a que os alunos estão inseridos nos aproxima de maneira enfática do referencial multicultural, o qual tem como grande objetivo a inclusão de temas e práticas pedagógicas que consigam aproximar o corpo discente das diversas questões sociais. Trabalhando com um referencial multicultural que privilegia a participação de todos os segmentos da sociedade, quer seja, em seus aspectos culturais, quer seja para explicar as questões mais diversas, onde comumente se tenderia tomar a versão do colonizador como paradigma. Essa postura é a marca das experiências educacionais populares e os cursos comunitários. Como exemplo temos as experiências de tempos idos trabalhando diuturnamente utilizando os tipos e aspectos locais como temas geradores. Em tempos atuais vemos os cursos comunitários privilegiando as leituras e autores de várias partes, muitos deles considerados *outsiders* (grifo nosso), o uso dos dados e questões referentes às periferias para as discussões de cunho social, entre outros. Tudo isso convergindo para uma forma de educação diversa daquela mais afeita ao tradicional, pois como sustentam diversos autores esse modelo de educação tenderia a perpetuar a ordem social vivenciada.

Retomando a citação em que Florestan Fernandes profere uma crítica contundente contra o estado de degradação a que a Escola Pública estaria sendo vítima e daí também um dos aspectos para o surgimento das experiências de Educação Popular da década de 1960, pois estas surgem como alternativas a um sistema educacional que não refletia determinados anseios das classes mais fragilizadas economicamente. De forma análoga podemos pensar o surgimento dos CPVC's como alternativa para a inclusão, via aprovação no vestibular, de jovens de classes populares no Ensino Superior, uma vez que a conclusão do Ensino Médio, na maioria das Escolas Públicas, não proporcionaria a possibilidade de aprovação no vestibular. Entretanto as propostas educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais objetivavam a possibilidade de conscientização das classes mais pobres e oprimidas.

Ainda sobre a questão da chamada degradação a que a Escola Pública vem passando diuturnamente e que é verificado após a sucessão de inúmeros governantes, é interessante fazermos um paralelo com a análise de Frigotto (2006: 134):

[...] A idéia básica é que assim como o *capta*, o seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fosse verso e averso da mesma medalha, a “improdutividade da escola” parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para as relações de capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista.”

2.3. Breves conclusões do capítulo

Vimos como a Educação Popular tem uma larga tradição no Brasil e como suas experiências são marcantes principalmente a partir das primeiras décadas do século XX onde os grupos operários ligados à ideologia anarquista e comunista se fizeram presentes construindo alternativas de capacitação, alfabetização e conscientização para simpatizantes desse grupo. Com a dinâmica histórica, percebemos como essa vertente educacional passa por uma série de transformações e se mantém até os dias atuais, entretanto mantendo suas características básicas que são a capacitação atuando em paralelo com a formação cidadã.

Os signatários das principais experiências de Educação Popular, notadamente as desenvolvidas em inícios da década de 1960, dedicavam-se com vigor à questão cidadã das populações consideradas marginalizadas, estavam imbuídos e absorvidos pelo contexto propício de época, quer seja pela proposta desenvolvimentista, quer seja, pelas influências ideológicas divergentes do capitalismo. Não que esse envolvimento nunca tivesse existido antes, pois podemos citar inúmeras experiências populares anteriores a esse período, como as escolas anarquistas, sindicais, entre outras. O que ocorria naquela época era a conjugação de diversos fatores que propiciaram o surgimento de inúmeros projetos de Educação Popular e estes terão uma dinâmica e alcance diferentes daqueles desenvolvidos a partir do Estado e seus aparelhos. O que se tinha nesse período era um momento histórico em que diversos grupos de várias tendências irão atuar no sentido de propor mudanças a partir da Educação, utilizando métodos e pedagogias específicas para esse fim, ou seja, uma Educação Popular.

Como mencionamos, é nosso objetivo perceber as continuidades e rupturas com o nosso objeto de pesquisa. Analisando criticamente percebemos que existem diversas questões que os aproximam, destacando-se os fins específicos, onde ambas as experiências não se limitavam apenas ao trabalho *stricto sensu* com a questão ensino-aprendizado, mas propõe uma discussão mais global em vistas a formação voltada para uma pretensa quebra de paradigmas com hegemonia em voga.

Não se trata de fazer uma mera comparação de experiências educacionais, até por que cada conjuntura tem suas condicionantes. Um dos pontos cruciais de análise reside na perspectiva de atuação enquanto movimentos sociais, uma vez que percebem a ineficácia do estado em determinadas questões, ineficácia essa dolosa ou não. Logo, parcelas específicas da sociedade se mobilizam em prol de determinadas questões. Isso se observa no exemplo dos CPVC's e das experiências anteriores, porém muito se aproximando a suas formas de ação.

Ressaltando ainda as especificidades pedagógicas dessas experiências educacionais, chamadas de populares. Não se trata de apenas trabalhar com pessoas pobres e nem tampouco de uma modalidade de ensino que tenha como objetivo apenas o letramento e, no exemplo atual, a aprovação no exame vestibular. O que se tem como meta é a possibilidade de ruptura com a realidade vivida e uma posterior tomada de postura a partir do processo ensino/aprendizagem. Isso se dá por intermédio de uma forma diferenciada de se propor uma educação que dialogue com os alunos, que os façam perceber as diversas contribuições de cada grupo que forma a sociedade e, mais importante ainda, como esses grupos são histórica e socialmente hierarquizados. Isso com uma prática metodológica factível onde o aluno se senta em um ambiente que lhe é peculiar, daí a utilização de músicas, imagens, histórias, literatura regional e tantos outros materiais que consigam transformar o discurso da educação popular em prática cotidiana. Esses são os pressupostos da Educação Popular, os quais convergem com os pressupostos do chamado multiculturalismo crítico.

Aproximando-se mais de nosso objeto, que são os CPVC's percebemos como o surgimento desses espaços esteve atrelado à participação dos movimentos sociais a partir da constatação da ineficácia da Escola Pública em proporcionar as mesmas oportunidades para os alunos, que se viam diuturnamente excluídos dos níveis mais altos do Ensino. Como estratégia de atuação inclusiva desenvolveram metodologias e pedagogias tais que pudessem proporcionar a capacitação para o concurso vestibular e também para a formação cidadã, ou seja, se na década de 1960 a grande questão que se colocava era quanto a conquista do direito à escolarização/alfabetização. O que se coloca na década de 1990 é a luta em torno do alargamento e democratização da escolarização/acesso ao Ensino Superior.

Outra questão interessante que ressaltamos é quanto ao surgimento dos cursos comunitários enquanto signatários da Educação Popular. Esses tipos de curso não são exatamente novidades no cenário educacional, como vimos, existe uma larga tradição dessa forma de Educação no Brasil e em vários países, o que se apresenta como novidade, de fato, são as propostas específicas trabalhadas por esses cursos, as demandas que perseguem, as diversas formas de atuação tensionando paulatinamente o estado em incluir seus pleitos nas várias agendas de discussões, a forma de trabalho pedagógico dialogando com as ferramentas dos ambientes virtuais, como o uso do computador, da internet³⁸, redes sociais, entre outras, ou seja, são os movimentos sociais se adaptando e adaptando a Educação Popular para sua utilização, o que corrobora a dinâmica dessa forma de Educação, mas sem perder a sua essência que é a transformação e a mudança.

Daí pode-se perceber os CPVC's atuando em sintonia com as ferramentas tecnológicas de seu tempo como através de portais na internet, realizando debates virtuais, fóruns e outras atividades com alunos e simpatizantes conseguem dialogar com a juventude contemporânea, ou seja, de maneira correlata aos projetos de tempos idos que inovou ao lançar mão dos processos radiofônicos para se comunicar com seu público.

Outra característica desses movimentos sociais atuais é a gama de parcerias com entidades e organização do Brasil e também do exterior, recorrendo a essas alianças, como forma de auferir financiamentos para desenvolver seus projetos, também na defesa e para amparar suas ações e pleitos. Também utilizando essas novas ferramentas para criticar e tensionar o Poder Público em maior escala, uma vez que a disseminação da informação se faz com muito maior facilidade e velocidade.

³⁸ A utilização das ferramentas virtuais podem ser evidenciadas nos cursos como PVNC, Educafro, Vetor e diversos outros.

CAPÍTULO 3 – OS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS COMO MOVIMENTOS SOCIAIS

Partimos do pressuposto que os cursos comunitários são atores sociais coletivos ligados aos movimentos sociais. A análise que faremos nessa seção tem como foco discutir como esses cursos atuam nessa ótica. Para tanto, será feita uma discussão a respeito do conceito de movimentos sociais, especificamente os de educação, suas formas de ação, os principais embates travados, limites e possibilidades. Sempre buscando compreender questões que se desenvolvem no interior desses movimentos, uma vez que partimos do princípio que os CPVC's são espaços escolares heterogêneos e que abrigam em seu interior diversas tendências ideológicas. Dessa forma, polemizares sobre as questões tidas como tabus como os diversos embates proveniente desse mosaico ideológico, os limites e obstáculos para as ações como movimentos sociais, as disputas políticas travadas no interior desses espaços, os jogos de poder e pelo poder, entre outros temas.

Tal discussão tem como objetivo entender as peculiaridades dos cursos comunitários para que consigamos nos aproximar com mais clareza do nosso objeto de pesquisa que é o Curso Oficina do Saber/UFF e compreender a sua dinâmica cotidiana, uma vez que esse curso tem uma série de questões peculiares, pois faz parte de um Projeto de Extensão Universitária, desenvolve suas práticas pedagógicas com professores da própria Universidade e vários outros professores voluntários, participa de editais em busca de verba para fomento, é destinado a alunos da rede pública de ensino e atende jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, entre outras. Isso faz com que esse curso tenha várias questões específicas, daí a importância da discussão em torno dos movimentos sociais para compreensão dos limites de ação e do discurso que move o Curso Oficina do Saber.

3.1. Cursos Comunitários e a dinâmica de suas demandas

Ao longo do texto muito se falou a respeito dos CPVC's como sujeitos coletivos vistos como uma modalidade específica de movimento social, quer pela sua forma de atuação, quer por suas demandas ao longo de sua existência. Entretanto é pertinente que se defina o que estamos querendo dizer quando apresentamos esses espaços escolares como movimentos sociais.

Tomando como base teóricos como Melucci (1994) e Thompson (1987), optamos pela conceituação que determina Movimentos Sociais (MS) a partir da perspectiva da produção de “identidade coletiva” proposta por Alberto Melucci e pela questão da criação da identidade a partir das experiências compartilhadas, como se observa em Thompson (op cit). Faremos uma análise dos MS. Primeiramente buscaremos uma definição de forma mais abrangente o possível.

De acordo com a pesquisadora Santos (2008: pp 9 - 11), na concepção de Boaventura de Souza Santos, Eduard Thompson e Alberto Melucci. Os movimentos sociais seriam: “um setor significativo da população que se desenvolve e define interesses incompatíveis com a ordem social e política existente e que os persegue por vias não institucionalizadas”. Já o segundo dirá em relação aos movimentos sociais: “trata-se de força social coletiva organizada”. Para Melucci movimentos sociais seriam importantes na criação das identidades coletivas ao longo do processo, sendo que para esse autor só existirá movimento social caso haja a luta entre dois atores sociais por uma mesma questão, podendo esse conflito ser baseado na ação organizacional e na ação política. Finalmente, Thompson irá destacar a importância da experiência compartilhada ao longo do processo. Mesmo bastante simplórias e resumidas essas definições são de grande importância para a compreensão desse tema, uma vez que elas convergem em suas definições ao conceituar os MS como um grupo de pessoas que atuam em prol de um interesse em comum na medida em que este não esteja sendo satisfeito pelo Poder Público. Porém para avançar um pouco mais na problematização em torno dessa temática podemos fazê-lo ao tomar ainda como referência Santos (2008: 10):

“[...] os movimentos sociais se colocam contra uma determinada situação de vida e, com base em sua organização, procuram mudar esse estado de coisa (*status quo*), podendo usar ou não a força física ou a coerção (...) coerção política relaciona-se com a capacidade de pressão de cada movimento em específico – podendo, portanto, ser maior ou menor, no sentido de coagir o poder público para o cumprimento das reivindicações deste ou daquele movimento.”

Essa definição avança na discussão ao problematizar a proposta de não aceitação frente a determinadas situações. Pois é a partir da constatação da discordância com alguma questão em específico que surge o foco para o aparecimento de um movimento social pleiteando a mudança desse quadro.

Outra questão importante para análise é a forma de ação desses movimentos sociais, ou seja, a forma com que os movimentos sociais agem para implementar suas reivindicações e obter os resultados esperados. Essa ação pode se dar por meio da força física, através de lutas,

embates violentos com as autoridades constituídas; ou poder agir por meio da coerção ao Estado, sendo que essa maneira pode se fazer presente por diversas maneiras, que vão desde passeatas, atos públicos, ações junto ao Poder Judiciário, etc. Recentemente, uma outra modalidade de ação empregada é a proposição de Projetos de Emenda Constitucional uma vez que a Constituição Federal de 1988, na sua perspectiva de alargamento da cidadania e maior participação da sociedade assegura emendas à Carta Constitucional à medida que se consiga reunir um número mínimo de assinaturas em defesa de um projeto de lei referente a essa mudança. Enfim, são diversas estratégias utilizadas pelos movimentos sociais para a coação do Estado com objetivo de assegurar a implementação de suas demandas nas agendas políticas, para a transformação desses pleitos em políticas públicas.

Porém, os movimentos sociais também são dinâmicos e contextualizados, ou seja, mudam as demandas. Os estudos mais recentes, principalmente os desenvolvidos por Alberto Melucci costumam dividir os movimentos sociais entre os Movimentos Sociais (MS) e os Novos Movimentos Sociais (NMS), uma vez que eles diferem de maneira sensível. Se os movimentos tradicionais como partidos, sindicatos e vários outros estavam relacionados de forma mais direta ao universo fabril e reivindicavam salários mais dignos, jornada de trabalho condizente com um tempo de repouso condizente com o mínimo de respeito ao bem estar do trabalhador; hoje, mesmo que essas questões ainda não estejam de todo definidas, as demandas que se apresentam são por questões mais específicas, ligadas a identidades e desigualdades múltiplas.

É importante que saibamos que existem inúmeras conceituações em torno dos movimentos sociais de acordo com sua ótica de pensamento. Analisaremos as principais correntes para melhor compreender nosso objeto de estudo que são os CPVC's. Em primeiro lugar citaremos a corrente “econômico-estrutural” a qual percebe o surgimento e a ação dos movimentos sociais diretamente atreladas às questões estruturais da sociedade capitalista, onde as ações dos MS têm como características fundamentais à modificação da ordem estabelecida, uma vez que tendem a perceber que dentro de uma sociedade capitalista baseada na lógica do lucro constante a força de trabalho sempre estará em condições desfavoráveis em relação ao capital, daí a necessidade de mudanças que consigam atender aos anseios dos grupos afetados por esse sistema.

Outra corrente que muito nos interessa é a corrente histórico-estrutural. Essa vertente de pensamento tende a analisar os movimentos sociais não apenas diretamente restringidos à contradição capital/trabalho.

Interessante frisar que não basta que haja uma determinada discordância em relação à realidade vigente para que surja de forma mecânica um movimento social contrário. É importante que diversas condicionantes estejam presentes, como pessoas ou um grupo que vivencie e compartilhem as mesmas experiências e consigam se perceber enquanto grupo explorado ou tratado de forma desigual pelo Poder Público, essa forma de pensamento é característica da escola inglesa capitaneada por teóricos como Eduardo Thompson e Eric Hobsbawm. Embora comunguem com diversas premissas marxistas, não fecham questão apenas em torno do materialismo para compreender as questões sociais, como foi visto no grupo anteriormente citado, percebem as experiências compartilhadas como elementos de suma importância para o surgimento dos MS. Esse grupo tende a perceber as experiências populares como norteadoras dos movimentos sociais. Porém sobre essas condicionantes para a existência de um movimento social, temos ainda argumentos importantes:

“[...] Mas, qualquer que seja a abordagem, qualquer que seja o sentido político de um movimento – se voltado para a mudança ou para a conservação – o fato é que, para a sua eclosão e desenvolvimento, não basta a existência de uma situação de opressão. É preciso que as pessoas se percebam enquanto oprimidas, enquanto grupos de classes com interesses comuns; só a partir de tal identidade é que se podem desenvolver ações que venham a se constituir em movimentos sociais.”

“[...] na verdade, saber como é um movimento social permite-nos completar os conhecimentos de um movimento e ao mesmo tempo aprofundá-lo, implica conhecer a sua dinâmica interna e externa, suas relações, seus obstáculos e limites [...]” (SILVEIRA, Ricardo Jesus. Os movimentos sociais, pg 215-16). Cap 8. In TOMAZI, 1993)

Mesmo não desprezando as demais correntes de conceituação acerca dos MS, vamos nos deter apenas nos exemplos citados, pois o que polemizamos é a questão do reducionismo em torno da idéia do surgimento dos movimentos sociais. As principais conceituações a respeito dos mesmos tende a vê-los relacionados de forma direta a partir do maniqueísmo que coloca de um lado o capital e de outro o trabalho, deixando de lado toda uma discussão importante que se dá no campo dos processos políticos que permitem a existência de determinadas realidades sociais, ou seja, a luta pela inclusão, quebra de paradigmas e diversas outras questões se tornam fundamentais para que as demandas dos movimentos sociais se façam presentes nas agendas políticas, mesmo que o estado Constituído o faça por pressão. Mesmo que alguns pesquisadores sustentem que em última análise seja uma luta em torno de identidades como de gênero, raça, entre outras.

Gohn (2004)³⁹ define os novos movimentos sociais de maneira radical e profunda:

“[...] são organizações que possuem uma identidade, têm um opositor e articulam ou se fundamentam num projeto de vida e de sociedade. Historicamente se observa que eles têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade apresentam conjunto de demandas via práticas de pressão e mobilização e têm uma certa continuidade e permanência. Eles não são apenas reativos, movidos só pelas necessidades – fome ou qualquer forma de opressão – pois podem surgir e se desenvolver também a partir de uma reflexão sobre a sua própria experiência. Na atualidade, os movimentos sociais apresentam um ideal civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática. Atualmente suas ações são pela sustentabilidade e não apenas auto-desenvolvimento. Lutam pela por novas culturas políticas de inclusão, contra a exclusão. [...]”

A partir da definição dessa pesquisadora temos uma clara quebra de paradigmas, onde na contemporaneidade a discussão e os horizontes de atuação dos movimentos sociais, ou conforme a nova definição, os Novos Movimentos Sociais (NMS) seriam extremamente dilatados, pois apresentam um rol de demandas e reivindicações mais variado que os movimentos sociais anteriores. Suas demandas não estariam restritas a apenas a aquisição dos direitos mais elementares.

Tomando por base que atualmente a questão do acesso à cidadania é uma temática que inúmeros gestores têm como assegurada, vários setores da sociedade agora lutam por questões inerentes aos seus grupos em específico, mas que teria como norte a possibilidade de mudanças nas relações sociais. Nesse aspecto podemos exemplificar que a luta do movimento negro não seria apenas restrita a esse grupo, mas para a instauração de relações raciais mais justas. Essa perspectiva também pode ser aplicada às questões de gênero, inclusão dos portadores de deficiência, o acesso aos níveis mais elevados do Ensino, como se percebe na luta travada pelos CPVC's. Hoje as lutas se desenvolvem em inúmeros campos diferentes. Nesse ponto é que vemos os CPVC's situado no rol dos Novos Movimentos Sociais (NMS). Atuando, há algum tempo, como interlocutor de grande relevância nesse tema.

Mas se os horizontes dos movimentos sociais em sua nova variante se expandem, seus obstáculos e desafios também crescem. Gohn (2005) aponta para a crise por que passam os movimentos sociais a partir do início da década de 1990, ressaltando que nessa conjuntura surgiram movimentos de enorme relevância como os de atuação no meio agrário Movimento dos Sem Terra (MST), como os de atuação mais restrita à escala urbana como o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), o Movimento dos Sem Universidade (MSU). Esses

³⁹ Entrevista: a socióloga Maria da Glória Gohn fala sobre a diversidade, ONG's e movimentos sociais em São Paulo. Entrevistador Daniel Marques. 20/01/2004. <<http://www.setor3.com.br>>. Último acesso em 12 de dezembro de 2009.

diversos grupos têm suas demandas bastantes minorizadas frente os ideais do neoliberalismo conjugados com o discurso em defesa da globalização que tende a arrefecer a ação dos movimentos sociais com maior contundência. Isso se observa nas reportagens da grande mídia ao associar os movimentos sociais a cena de desordem e violência.

Isso se dá pela perda progressiva dos direitos sociais, a massificação da formação voltada diretamente para o mercado de trabalho e das idéias defensoras da globalização como realidade inexorável, o enfraquecimento dos sindicatos de trabalhadores, o crescimento das ONG's na tentativa de ocupar as lacunas deixadas pelo Estado. Esses reflexos são sentidos de forma mais clara no Brasil, uma vez que a redemocratização no Brasil aconteceu de maneira extremamente peculiar, ou seja, como analisado por Oliveira (2003), a transição se deu como um grande arranjo conservador feito “pelo alto”. Nesse ponto em específico Gohn (2004) sustenta que diversos fatores passam a atuar para o enfraquecimento dos MS, a saber: a cooptação de várias lideranças pelos partidos de esquerda que vão se instalando no poder; o crescimento do papel das ONG's que paulatinamente vão atuar nas lacunas deixadas pelo estado, porém em muitos casos essa ação não se reveste na proposta de mudança significativa nas relações sociais, ou seja, a atuação se dá com uma escala restrita e claramente definida. Sendo que uma outra realidade criticada pela autora é a transformação pela qual muitas das ONG's irão se submeter para se adequar às benesses que representam os financiamentos, isto é, essas instituições vão se transformando aos poucos deixando de lado um perfil mais combativo para se moldar à nova ordem ditada pelos financiamentos e editais que passam a exigir ações cada vez mais pontuais e organizadas. Isso nos ajuda a compreender a força com que o ideário neoliberal foi implementado no país, à revelia dos anseios populares. É nesse complexo cenário, de maiores obstáculos para os movimentos sociais que se desenrolam as disputas e embates sociais.

Nesse ponto é que situamos os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários atuando como sujeitos coletivos oriundos dos movimentos sociais, pois de acordo com os teóricos abordados, são movimentos que se processam a partir da constatação de um grupo (nem sempre coeso) de pessoas que vivenciam uma experiência em comum. Essa experiência é a do acesso negado, por diversas estratégias quase sempre sutis, ao Ensino Superior. Porém a forma pela qual atuam os CPVC's como movimentos sociais e suas bandeiras de lutas são questões vitais que devemos analisar para compreender a lógica que move esses movimentos.

Partindo do pressuposto que os CPVC's têm como norte a perspectiva de uma educação mais democrática e acessível a todos, como bem preceitua Fávero (2006) em sua obra sobre Florestan Fernandes, muito embora aquele intelectual estivesse se referindo à

Escola Pública como ente transformador para a sociedade e em grau maior para elevação das condições em específico no caso das populações mais pobres; vários aspectos defendidos por ele convergem com os objetivos dos cursos comunitários. Porém nesse mister de propor uma educação mais democrática e com ampla participação de todos é que se colocam os CPVC's.

Quando se discute o acesso de camadas da sociedade aos níveis de ensino mais elevados é importante que se faça uma breve discussão para que analisemos quais as camadas estão a margem desse sistema de ensino e os motivos pelos quais isso acontece.

Trabalhamos, no texto, com a idéia que a universidade como foi pensada na sociedade capitalista tem uma função clara e atende a segmentos específicos. Vimos que o Brasil sendo uma sociedade extremamente excludente reserva a poucos a possibilidade de galgar uma vaga no Curso Superior. Os CPVC's se colocam como sujeitos coletivos no embate e coerção ao Estado para facilitar o acesso desses excluídos ao Ensino Superior, bem como, para que a democratização seja colocada na agenda política e seja transformada em Política Pública.

Nesse aspecto destacamos alguns dos argumentos levados à baila pelos cursos comunitários. O primeiro deles é que está intimamente ligado ao surgimento dos primeiros núcleos dessa modalidade de espaços escolares, o PVCN, é o argumento de corte racial, onde há uma constatação notória que no Brasil a pobreza tem cor. Sobre essa questão temos importantes trabalhos produzidos por Paixão (2005) e Henriques (2003) e que serão melhores abordados mais adiante. Entretanto aludimos essa temática para nos referir a uma das questões defendidas pelos CPVC's que diz respeito à implementação do instituto jurídico conhecido como "Política de Ações Afirmativas", ou para outros pesquisadores: "Discriminação Positiva".

Sobre essa questão temos um campo extremamente perpassado por inúmeras correntes de pensamento. Em nosso trabalho nos colocamos a favor da implantação das Ações Afirmativas especificamente aqueles de corte racial. Entretanto é conveniente que ressaltemos que essa posição é refutada por vários setores. Tomando como base, diversos defensores, entre eles destacamos Piovesan (2005) e Gomes (2005), ambos elaboram estudos importantes a respeito do tema. Segundo o jurista Joaquim Barbosa Gomes, este irá analisar a implementação das Ações Afirmativas relacionadas ao campo do Direito Constitucional brasileiro. Vai teorizar a pertinência constitucional para aplicação das Ações Afirmativas.

Para esse jurista, uma das questões que se colocam na contemporaneidade é a perspectiva de que as políticas de cunho universalistas criadas para dar sustentação ao Estado Liberal Burguês e que tendem a proclamar a igualdade, acabam-se tornando inócuas uma vez

que as demandas que se colocam na atualidade não conseguem ser alcançadas. E sustentando a sua argumentação vai recorrer a outros pesquisadores:

“A concepção de uma igualdade puramente formal, assente no princípio geral de igualdade perante a lei começou a ser questionada, quando se constatou que a igualdade de direitos não era, por si só, suficiente para tornar acessíveis a quem era socialmente desfavorecido às oportunidades que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. Importaria, pois colocar aos mesmos níveis de partida. Em vez de se falar em igualdade de oportunidades, importava falar de igualdade de condições” (DRAY, 99 apud GOMES, 2005:47)

Piovesan (2005), jurista que se debruça analiticamente sobre essa questão aprofunda ainda mais a discussão ao analisar a questão das Ações Afirmativas estreitamente ligadas à questão dos Direitos Humanos. Ou seja, ela essa relação se dá mediante a adoção de tratados internacionais voltados à proteção dos direitos fundamentais, uma vez que o Brasil é um país signatário da Convenção de 1948⁴⁰, porém a discussão que sustenta a pesquisadora é que esses direitos ao pensarem a pessoa humana em sua forma genérica, geral e abstrata recorrem em um típico erro de deixar a margem vários segmentos despossuídos econômica e socialmente. Destaca o caso específico das mulheres, das crianças e das populações afro-descendentes como grupos mais vulneráveis nessa pretensa exclusão, ainda nessas questões e prossegue em seu argumento:

“Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial.”

“Destacam-se, assim, três vertentes no que tange à concepção de igualdade: a) a igualdade formal reduzida à fórmula “todos são iguais perante a Lei”. b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça distributiva (igualdade orientada pelo critério sócio-econômico); c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios).” (PIOVESAN, 2005: 36)

De posse dessas duas proposições começamos a perceber como as leis universalistas pecam ao tratar de maneira igual todas as parcelas constituintes do Estado brasileiro, uma vez que as demandas se apresentam de forma específica para cada segmento. Não que se defenda que todas as leis devam estar direcionadas para cada grupo em específico, mas o que defendem os movimentos sociais, e aí nos incluímos nessa defesa, é que a formulação dessas leis não produza distorções ao não dimensionar que historicamente a sociedade é composta de inúmeros segmentos e cada qual com suas características próprias, suas demandas específicas e

⁴⁰ DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

suas realidades peculiares e que em determinadas situações não privilegiados pelas leis mais universalistas. Entretanto é fundamental pensarmos o Estado como um ente que abriga diversos interesses e questões de poder, então ao legislar em prol de determinados grupos em específico devemos analisar criticamente quais os resultados pretendidos com essas ações.

Partindo do princípio que as ações do Estado se fazem ineficazes para a inclusão ou concretização dos direitos para determinados grupos, quer seja por sua condição econômica, quer seja por sua condição social, o são criados instrumentos jurídicos, as Ações Afirmativas, para mitigar ou solucionar tais questões, e nas palavras de Gomes (2005: 53), elas seriam:

“[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo como objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e ao emprego [...]”

Ressaltamos que o Brasil possui um farto repertório de Ações Afirmativas em vigor, como, por exemplo, a reserva de vagas nos concursos públicos para deficientes físicos, ressalvando-se as características previstas para o exercício da função. A reserva de vagas para mulheres nos pleitos eleitorais para que haja uma representação desse segmento no parlamento, reserva de vagas para alunos oriundos da escola pública para o acesso à universidade. Note-se, ainda, que na definição citada anteriormente, as Ações Afirmativas são instrumentos tendo aplicação pontual e de caráter temporário que visam a garantia da igualdade material na tentativa de proporcionar as mesmas oportunidades de condições a todos os grupos, a partir de um tratamento diferenciado para todos aqueles em situação diferente, ou seja, tomando-se por base um exame completamente excludente como o vestibular em que apenas uma prova pode significar o destino de quem prossegue ou quem fica à margem na caminhada ao curso superior, sabendo que o Brasil, como afirmam vários intelectuais entre eles destacamos Henriques (2003), Paixão (2004) e tantos outros, é um país que a marca mais flagrante é desigualdade, sobre isso percebamos a citação seguinte:

“A intensidade da desigualdade de renda do Brasil coloca o país distante de qualquer padrão reconhecível, no cenário mundial, como razoável em termos de justiça distributiva. A pobreza, por sua vez, aflige cerca de 34% da população, que corresponde a 53 milhões de brasileiros pobres, dos quais 22 milhões indigentes. O excessivo e vergonhoso tamanho da pobreza está diretamente relacionado à intensidade da desigualdade” (HENRIQUES, 2003: 13).

Conseqüentemente constatamos é que o acesso a uma preparação mais apurada ou um adestramento especializado para o exame vestibular é proporcionado àqueles que possuem maiores condições financeiras para fazê-lo, matriculando-se em instituições especializadas nesse ofício o que na maioria das vezes corresponde a um custo de grande vulto. Deixemos claro que a questão que estamos analisando gira em torno não de avaliar a capacidade ou o mérito de um grupo definido, menos ainda entrar em uma discussão maniqueísta apontando quem está certo ou quem está errado, o que pretendemos e estamos fazendo questão de evidenciar é que a desigualdade de condições afeta sobremaneira na preparação para o enfrentamento dos exames vestibulares. O que está em análise é que o chamado sucesso de determinados segmentos da sociedade não é avaliado levando-se em conta as questões estruturais; ou seja, suas condições objetivas. Essa análise é tida para muitos como puramente meritocrática, isto é, esse tipo específico de discurso não quantifica as condições estruturais para que todos tenham a mesma preparação, daí a forma obtusa de análise. Por isso a atitude enfática dos movimentos sociais em proclamar as Ações Afirmativas como um dos mais eficazes instrumentos para mitigar tal distorção, pois seria a possibilidade de tratamento diferenciado aos diferentes enquanto o Estado se mantém na inércia no sentido de promover mudança que viabilize uma Educação de qualidade a todos.

Porém a questão relacionada às Ações Afirmativas que mais ensejam discussões está relacionada a reserva de vagas ou cota para alunos negros nas universidades públicas. Ou seja, o estatuto das “Ações Afirmativas” está em voga no Brasil em diversos setores da sociedade sem que o tema levante tanto questionamento, porém a discussão maior reside quando o tema é levado para a questão racial.

Os CPVC's, especificamente os que o corte racial se faz com maior nitidez, são interlocutores destacados na defesa de adequações nas leis que visem a permitir a igualdade de fato aos negros, o que em última instância modificaria as relações em toda a sociedade. Para o Movimento Negro as Ações Afirmativas seriam um começo para que essa igualdade se concretizasse, como nas palavras de Melucci (1992: 153) “mesmo um movimento social que tenha reivindicações muito específicas, acaba influenciando toda a sociedade (...)”, pois criaria condições reais para que mais postos de trabalho fossem ocupados por negros; houvesse maior representatividade no parlamento a partir da eleição de maior número de negros em cargos eletivos; uma outra demanda do movimento negro é pela maior representatividade no Ensino Superior, posto que vários estudos dão conta do número diminuto de pessoas dessa cor nas universidades, e quase invisibilidade à medida que a procura seja feita nos cursos de maior prestígio social. Entretanto essa é uma questão

polêmica onde aqueles que se posicionam em campo oposto utilizam sempre como argumento a defesa da igualdade de caráter universalista entre todas as pessoas.

Para contrapor aos dos opositores às políticas públicas que visem cotas raciais para o acesso ao Ensino Superior poderíamos mencionar uma série de pesquisas, entretanto tomaremos para efeito de comparação as obras de Henriques (2003) e Paixão (2004).

Ricardo Henriques, partindo da constatação que o Brasil é um país que tem como marca indelével a concentração de renda, conseqüentemente a exclusão, propõe-se a um profundo estudo nos dados coletados pelo IBGE para desenvolver uma análise sobre a questão estrutural, mas levando em conta também as questões culturais para pensar a formação da sociedade brasileira no tocante ao papel relegado aos negros. Observa, por conseguinte, que esse contingente está sempre em situação desfavorável aos brancos em inúmeros índices sociais. Segundo sua crítica vários fatores concorrem para que a situação sócio-econômica dos negros se apresente de uma forma significativamente diversa se comparada ao contingente branco, especificamente a questão do Brasil ser um país que postergou ao máximo o instituto da escravidão dos negros, a ausência de políticas governamentais que, de fato, incluíssem esse grupo após a abolição da escravidão, a questão do preconceito velado em relação aos negros, entre outros. Todavia, destaca ainda que uma das questões que mais contribuem para o aviltamento das condições dos negros é especificamente a “naturalização das desigualdades”:

“A naturalização da desigualdade, por sua vez, engendra, no seio da sociedade brasileira, resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas. A desigualdade racial, em particular, é desconsiderada ou ocultada pelo confortável manto do silêncio. Silêncio enraizado no senso comum de uma sociedade convencida, talvez, da pretensa cordialidade nacional e do mito da “democracia racial”. Silêncio que oculta a enorme desigualdade racial a que estão submetidos os brasileiros.” (HENRIQUES. Op Cit: 14)

“Na tabela 6 analisamos os universos das populações totais de cada raça e identificamos a incidência da pobreza e da indigência em cada grupo racial. Ao considerarmos somente a população branca concluímos que, em 1999, 22,6% dos brancos são pobres e 8,1% são indigentes. Ao mesmo tempo, entre os pardos temos 48,4% de pobres e 22,3% de indigentes. Na população de cor preta esses valores são, respectivamente, 42,9% e 18,3%. A constatação incontornável que se apresenta é que nascer de cor parda ou de cor preta aumenta de forma significativa a probabilidade de um brasileiro ser pobre”. (HENRIQUES. Idem)

Tabela 6 do texto de Ricardo Henriques Incidência da Pobreza e Indigência: Brasil e Populações por Cor — 1999

Pobres				Indigentes		
Indicadores	Percentual de pobres	Hiato médio da renda	Nº de pobres (milhares)	Percentual de indigentes	Hiato médio da renda	Nº de indigentes (milhares)
Brasil	34,0	15,2	54.450	14,3	5,9	22.997
Cor						
Amarela	11,0	5,7	76	5,3	2,5	37
Branca	22,6	9,3	19.008	8,1	3,4	8.862
Indígena	56,0	25,8	140	22,3	9,2	56
Parda 1	48,4	22,7	30.041	22,3	9,2	13.84
Preta	42,9	19,2	3.597	18,3	7,3	1.533

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999.

É fácil Perceber a partir dos números expostos na tabela que os argumentos dos opositores das Políticas Públicas com perfis raciais ao discordarem da metodologia aplicada pelo IBGE alegando que seria uma falácia computar como negro o quantitativo de pardos e de pretos para efeitos de composição da população brasileira, muito embora tenhamos que respeitar tal posição são peremptoriamente refutados, ou seja, o ponto de vista dos opositores é derrubado à medida que se observa através de pesquisas como convergem os dados sociais que apontam que a situação social do contingente de pardos e de pretos, desta feita a partimos do princípio que metodologia aplicada pelo IBGE, mesmo sendo combatida por muitos, encontra amparo convincente para sua aplicação.

Os inúmeros gráficos, dados e informações levantadas nas obras tanto de Ricardo Henriques como na pesquisa de Marcelo Paixão são conclusivas quanto ao ponto que estes defendem, isto é, que no “Brasil a pobreza tem cor e ela é negra”. Com base em números levantados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) feita pelo IBGE, Ricardo Henriques produz uma extensa pesquisa que mostra o perfil da formação demográfica brasileira, onde consegue perceber várias nuances importantes como a questão da divisão excludente de renda, situação essa recaindo com maior intensidade na população de cor preta, quer seja no tocante às oportunidades de emprego, quer seja na análise das oportunidades em educação, entre outras; sempre o grupo mais afetado, de acordo com a análise dos dados estudados, será o grupo negro. Ressalta-se que em uma das análises promovidas na pesquisa, uma questão provoca muitos debates, essa se refere à perpetuação das desigualdades ao longo do tempo, ou seja, é verificado que em várias gerações, por maiores que sejam os avanços nos dados analisados, a população negra mantém um distanciamento em relação aos números obtidos pela população branca. Isso revela que as Políticas Públicas criadas pelo Estado para promover a igualdade de oportunidades e condições se mostram historicamente ineficazes.

Marcelo Paixão, também tomando como base os números levantados pelo IBGE, desta vez a partir do Censo 2000, analisa os números a sua disposição para elaborar uma crítica às questões relacionadas com a taxa de alfabetização e, também, o tempo de permanência de ambos os grupos na escola, tanto em aspecto nacional como na avaliação por Regiões e Estados da Federação. Percebe clara distinção entre os números relativos à população branca e a população negra, onde esta última sempre estaria em condição desfavorável, mesmo levando-se em consideração a elevação do número de matrículas nas escolas e as políticas de erradicação do analfabetismo. Esse pesquisador sustenta que mais importante que a simples formação, o acesso a uma Educação de qualidade traria a possibilidade de conquista à cidadania de fato, uma vez que tenderia a favorecer à organização popular, sindical e comunitária, atuaria em sentido contrário à uma baixa consciência política; seria fator preponderante contra à passividade em relação ao aparato político e economicamente dominantes. Para esse pesquisador:

“Para além de uma naturalização deste problema, a maior intensidade do analfabetismo da população brasileira deve ser vista como o resultante de uma opção política levada a termo pelas elites brancas brasileiras ao longo do século XX. Assim, pode-se dizer que, não obstante a ausência de leis abertamente restritivas de acesso dos negros aos bancos escolares, em termos práticos; o resultado acabou sendo muito semelhante” (PAIXÃO, 2004: 4)

Essa breve exposição dos argumentos em prol da questão racial nos ajuda a perceber como essa temática é permeada por conflitos de idéias extremamente complexos, entretanto percebemos, também, que uma das coisas importantes que devem ser pensadas nessa questão é a disputa em torno do poder. O acesso aos níveis mais altos no sistema de ensino possui uma carga simbólica considerável e que possuir a possibilidade de acesso é sinal de distinção se pensarmos no caso específico de uma sociedade marcada pela exclusão como a brasileira, logo, a quebra desse privilégio e o acesso a maiores parcelas desse conhecimento significaria a possibilidade ruptura com a ordem estabelecida e perda de poder para determinados grupos. Assim percebemos a defesa ferrenha desenvolvida por vários segmentos da sociedade em defesa do *status quo*. Vemos a grande mídia promovendo eventos para defender os interesses dos grupos privilegiados que não aceitam perder seus privilégios. Isso cria no imaginário popular a idéia de ilicitude e ineficácia dessas demandas compartilhadas até mesmo por aqueles que poderiam ser beneficiados pelas Ações Afirmativas, alimentando as desigualdades verificadas a partir das pesquisas citadas.

Nesse aspecto é que os CPVC's se colocam como interlocutores privilegiados, onde, como movimentos sociais atuam com uma atitude de constante coação ao Estado para que suas demandas sejam atendidas. Em face de tudo o que foi elencado até o momento no texto em tela, percebe-se que existem inúmeras convergências e afinidades com a questão dos Movimentos Sociais e toda discussão correlata. Primeiro que a razão de ser e a existência dos cursos de matrizes comunitárias trazem em sua origem a marca indelével dos Movimentos Sociais, pois surgem a partir da união de pessoas em torno de uma demanda social que é o acesso e permanência de pessoas pobres aos cursos superiores. Dessa demanda é que surge um movimento que pleiteia a criação de Políticas Públicas permanentes, não apenas uma política de governo que normalmente é abandonada com ao término de um mandato, para o trato dessa questão. Aí a marca ou ideologia dos Movimentos Sociais que ao se apropriarem desses espaços para além de trabalhar com questões da grade curricular clássica exigidas nos vestibulares, incluíram em suas pautas de discussão diversos temas do cotidiano inerentes a essas populações para que pudessem ser trabalhados criticamente no intuito de haver uma conscientização desta em relação ao seu cotidiano no tocante as desigualdades sociais.

Entretanto, ao tomarmos Santos (2006) como referência percebemos que alguns núcleos irão se colocar de forma mais efetiva e combativa que outros. Isso pode ser analisado de diversas formas, desde o engajamento e envolvimento das coordenações com as questões sociais, linha ideológica seguida pelo núcleo, até a proximidade dessas questões com a realidade vivida na localidade que esteja instalado. Porém, na sua essência vão questionar o Poder Público para a formulação de medidas concretas para que o acesso ao Ensino Superior se dê sob a forma mais democrática o possível, onde todas as parcelas da sociedade tenham as mesmas oportunidades e condições de acesso e permanência.

A discussão em torno de ações efetivas que garantam as mesmas oportunidades e condições são um dos temas exaustivamente pleiteado pelos CPVC's, essas medidas vão desde a criação de Políticas Públicas de investimento em melhoria na Educação de Base para todos, reconhecimento das especificidades de certos segmentos sociais e também a implementação das chamadas Ações Afirmativas que, como discutimos, teriam como objetivo avançar no que se refere às leis universalistas, as quais não conseguem contemplar certas camadas da sociedade, notadamente as camadas mais pobres onde os negros estariam em maior número, sobre essa questão Nascimento (1998) diz na Carta de Princípios do PVNC:

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes fundamenta-se nos seguintes princípios:

1. No conceito de democracia como forma de relacionamento social que incorpore igualdade de oportunidades e garantia de vida digna (trabalho com salário justo, cuidados com a saúde, educação, previdência, moradia, terra, acesso à produção cultural), participação popular nas deliberações políticas, liberdade de expressão e respeito as diferenças e diversidades étnico-culturais. Cabe ressaltar que, para o PVNC, a democracia, para ser plena, deve ser também uma democracia étnica:

2. No conceito Ação Afirmativa como ação coletiva de afirmação de identidade e luta por relações econômicas, políticas, sociais e culturais democráticas. Trata-se de uma concepção de Ação Afirmativa que vai além da instituição de políticas públicas direcionadas a um determinado grupo social;

OBJETIVOS DO PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES

8. São objetivos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes:

9. Criar condições para que os estudantes discriminados, por etnia, gênero ou situação sócio-econômica concorram nos vestibulares das Universidades Públicas, em condições concretas de aprovação e inclusão no ensino superior:

10. Realizar um trabalho de formação política, desenvolvendo atividades que contribuam para compreensão histórico-crítica da sociedade, das relações étnicas, das contradições e conflitos da realidade social;

(Carta de Princípios. PVNC, 1998)

Logo, percebemos que os CPVC's têm um longo histórico de ação junto ao Poder Público para a implementação de Políticas Públicas para a democratização da Educação Superior. Isso pode ser notado em trechos de entrevistas realizadas com lideranças de renome como o caso de Frei Davi Raimundo dos Santos, uma das referências no tema, um dos fundadores do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e atualmente coordenador da “Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes” (Educafro) ligado à Igreja Católica, e Alexandre Nascimento, também um dos fundadores do PVCN, que são tidos como os pioneiros nessa questão.

Em entrevista (aberta) com esses dois dirigentes percebemos uma riqueza enorme de informações a respeito do contexto do surgimento e também como esses cursos se colocavam frente ao Poder Público para encaminhar as suas demandas. Para tanto foi formulado um roteiro de perguntas (em anexo) que giravam em torno do surgimento, militância e formas de atuação dos CPVC's. Notemos que em várias situações eles se colocam em posições conflitantes, sobre isso devemos ressaltar um aspecto interessante que pode ser percebido é da tentativa de se posicionar como protagonistas nos embates frente ao Poder Público.

Uma das questões centrais que nos movia era perceber como se deu a aproximação desses personagens em relação à criação de cursos comunitários e em qual contexto histórico isso aconteceu.

Frei Davi ressalta que essa questão já o tocava já em sua própria formação enquanto sacerdote, nos idos da década de 1970, onde dificilmente percebia jovens negros no seminário

onde estudava. Essa inquietação o fez um questionador em relação ao tema, isso levando em consideração toda a efervescência cultural da época, onde se vivia em meio a uma ditadura cívico-militar, polarização ideológica, reflexos dos anos conturbados de 1968. Tudo isso participa da formação desse dirigente, chegando mesmo se filiar, mesmo que de maneira clandestina ao Partido Comunista. Sobre a questão mais específica de sua aproximação com a temática dos cursos comunitários, observamos que nos idos de 1988 por conta do centenário da Lei de Abolição da Escravidão no Brasil, Frei Davi tenta mobilizar a Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) para que a Campanha da Fraternidade⁴¹ daquele ano fosse relativa à temática negra, onde o tema escolhido foi: “Fraternidade e o Negro, ouvi o clamor desse povo!”. Porém algumas lideranças do clero da época se colocaram frontalmente contrários a essa temática por discordar da existência do racismo no Brasil e por temerem que essa discussão pudesse despertar conflitos internos.

Frei Davi busca caminhos alternativos para a sua militância mesmo dentro do catolicismo ao tentar incluir uma espécie de sincretismo em seus cultos ao mesclar temas afro-brasileiros às missas tradicionais. Isso tem como consequência a sua transferência para uma pequena paróquia na área metropolitana do Rio de Janeiro, especificamente no município de São João de Meriti, onde mais tarde irá ter a sua experiência com os CPVC's. Esse início se deu de forma curiosa, a saber:

“ (...) Naquele momento (**início da década de 1990**) ao reunir-se com os jovens (na paróquia de São João de Meriti), cerca de mais ou menos cem jovens, ao perguntar quem tentaria curso superior. Apenas dois deles levantam o braço... Eles são colocados em posição de destaque para que possam ser apresentados como exemplo se de superação para o restante do grupo, porém quando questionados como fariam e porque fariam o curso respondem que só fariam por que a sua mãe era funcionária da limpeza de uma universidade particular, ou seja, somente por que sua mãe limpa os banheiros é que eles poderão ter uma bolsa de estudo... Fato esse indignou demais... Daí surge a idéia de construir um curso para capacitar jovens negros para o vestibular (...)”

Segundo as palavras de Frei Davi, a idéia inicial era a tentativa de possibilitar aos negros pobres daquela região o acesso ao Ensino Superior como contraposição à exclusão que se colocava como fato histórico.

Já Alexandre Nascimento tem sua aproximação ao grupo pelo fato de compor a comunidade católica dessa paróquia e justamente nesse momento Frei Davi solicitar que pessoas que tivessem algum tipo de formação pudessem ajudar na proposta. Porém

⁴¹ A Campanha da Fraternidade é uma campanha realizada anualmente pela Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil, objetivo é despertar a solidariedade dos seus fiéis e da sociedade em relação a um problema concreto que envolve a sociedade brasileira, buscando caminhos de solução. A cada ano é escolhido um tema, que define a realidade concreta a ser transformada, e um lema, que explicita em que direção se busca a transformação. A campanha é coordenada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Nascimento, em sua entrevista, deixa claro que naquele momento não existia para ele a idéia de luta racial, para ele que pertencia a movimentos de bairro o importante era a militância popular, tão em voga naquele momento.

Tal fato converge com a fala de Frei Davi ao mencionar que um dos problemas enfrentados por ocasião da criação do projeto estaria ligado ao nome que este deveria receber. Enquanto Frei Davi não abria mão de se colocar a temática negra como referência, Alexandre Nascimento refutava de maneira explícita essa questão, por isso a primeira denominação que a experiência recebeu foi PVC (Pré-Vestibular para Negros) o “C” relativo a carente é foi agregado ao nome do projeto algum tempo depois de muita discussão interna quando o grupo mais radical se coloca de forma enfática na proposta mais ligada à questão de classe.

Uma temática que suscita muita discussão é em torno da formulação das demandas. Enquanto uma das alas do curso vislumbrava uma tendência mais ligada ao quesito renda, a ala ligada a Frei Davi levantava propostas em que a componente racial tivesse destaque. Somente depois de algum tempo é que passa a haver uma maior coesão entre o grupo nesse aspecto, porém ambos os entrevistados foram peremptórios ao afirma que a formulação de demandas era ocasião de muitas discussões sempre acaloradas, onde as várias tendências buscavam hegemonia e utilizava-se de estratégias para conquistar seus pontos de vista.

Ao serem questionados como agiam em relação a coação ao Poder Público, eles responderam: Para Frei Davi, a militância deveria ser constante e não se contentar com as discussões diárias de sala de aula. Deveriam ocorrer passeatas, comícios, ou seja, o movimento dos cursos comunitários deveria se fazer presente para o tensionamento social. Alexandre Nascimento concorda com essa forma de agir e vai além ao frisar que uma das maneiras exitosas para ele foi o fato de produzir farto material, quer seja, para seminários, quer seja para revistas e jornais. Segundo ele essa proposta aumentava consideravelmente a visibilidade do projeto a ponto de setores ligados ao governo passarem a perceberem o fenômeno dos cursos comunitários como interlocutores privilegiados nas questões sociais.

Entretanto, continuando na discussão anterior, mas situando a mesma em debates atuais. é importante ressaltar que ambos divergem quanto a ação dos cursos. Para Frei Davi estaria ocorrendo um refluxo em relação a combatividade CPVC's pelo fato que as diversas coordenações não estariam delineando propostas realmente combativas frente a realidade, não estaria havendo uma preocupação das coordenações com o tensionamento social. Para Alexandre Nascimento essa questão pode ser explicada pelo fato do Estado já ter elaborado uma série de Políticas Públicas como o Prouni, Cotas Raciais, Cotas Sociais, entre outras, o que faz com que o movimento dos cursos comunitários estivesse sem demandas específicas.

CAPÍTULO 4: O CPVC VISTO POR DENTRO

4.1. SALA DE AULA E AMBIENTE DO CPVC: (Discursos X Teoria)

Na presente seção teremos o “*Estudo de Caso*”, o qual representa oportunidade ímpar de ir a fundo em direção a nosso tema de estudo, que são os CPVC’s. É a possibilidade para mostrarmos o cotidiano de uma instituição comunitária, seus objetivos, obstáculos, suas contradições e desafios enfrentados todos os dias. Essa atividade será desenvolvida procurando continuidades e rupturas com o que verificado nos outros capítulos.

Tomaremos, também, esse espaço de ensino com o intuito de perceber questões relacionadas à participação da disciplina Cultura e Cidadania no processo de formação do currículo dos CPVC's, uma vez que um dos argumentos que se repetiram em diversas entrevistas com ativistas junto dos CPVC's é que essa disciplina seria o cerne dos cursos comunitários por representarem o espaço privilegiado para as discussões de cunho social e onde os alunos mais conseguiam se ver representados.

A partir do Plano de Curso da disciplina “Cultura e Cidadania”, faremos um recorte em um dos seus módulos, que é como a disciplina é dividida em conteúdos por meses, para estudo detalhado de como são as práticas pedagógicas aplicadas na relação ensino-aprendizado, ou seja, como e quais são as estratégias metodológicas aplicadas, como se dá a relação entre o corpo docente e o discente no cotidiano de sala de aula.

Essa dinâmica se dará a partir da análise dos diversos tópicos que são objeto de estudo da disciplina, a saber: como os diversos temas são escolhidos, como a disciplina foi formatada, quais foram os principais embates ao longo do processo de maturação da mesma até que o presente modelo fosse efetivado; também faremos uma comparação dessa disciplina, no refere a outras congêneres trabalhadas em outros CPVC’s.

A ida ao campo se deu ao longo do ano de 2009 e início de 2010. Entretanto, nossa experiência de quase cinco anos junto ao curso, tem dois pontos a serem ressaltados, se por um lado nos permite uma aproximação mais pormenorizada junto a esse estabelecimento de ensino, por outro lado nos obriga a uma disciplina metodológica ainda maior em relação aos rigores da pesquisa para que não a contaminemos com um olhar por vezes familiarizado.

Como principal estratégia de pesquisa, optou-se, na medida do possível, pela análise das informações contidas no banco de dados daquele curso, bem como, entrevistas com professores, alunos e colaboradores. As entrevistas se deram na modalidade de “entrevistas

abertas”. Recorremos ao formato de análise de relatórios ao término de módulos de discussões que se desenvolviam na disciplina “História do Tempo Presente” ao longo de vários anos.

De acordo com o banco de dados do curso e entrevista concedida por um dos seus principais coordenadores, o Professor José Nilton da Silva⁴², o projeto de pré-vestibular comunitário ou universitário surge em 2000 por conta de ações desenvolvidas junto às crianças em situação de rua que residiam no município de Niterói, essas ações iam desde o cadastramento dos jovens em situação de risco, encaminhamento destes para órgãos específicos, até aulas de reforço para as crianças e jovens. O projeto de pré-vestibular é um dos desdobramentos das diversas ações junto a essas populações que viviam nas imediações do Centro do município de Niterói e que destas participavam, de forma autônoma, professores e funcionários da Universidade Federal Fluminense. Dessa forma, após diversas ações junto aos jovens em situação de vulnerabilidade social e muito influenciados pelos exemplos de cursos pré-vestibulares comunitários daquele momento, esse grupo apresenta uma proposta de Projeto de Extensão Universitária com essa temática, ou seja, um pré-vestibular aos moldes comunitário que atuasse na preparação de jovens oriundos de Escolas Públicas para os exames vestibulares e inovando quando apresenta como propostas para esse projeto a possibilidade dos alunos da universidade terem um primeiro contato com o campo de atuação.

Na discussão dos marcos definidores daquele espaço escolar, entra a questão do nome a ser escolhido. Embora fosse uma proposta de curso para a preparação para os vestibulares e trabalhasse majoritariamente com parcelas da sociedade menos favorecida no aspecto econômico, os seus fundadores optaram por não denominar de comunitária, ao invés disso trabalharam com a denominação de “pré-universitário”. Segundo palavras de um de seus fundadores, isso se deu não que estivesse refutando os cursos de matrizes comunitárias, porém, para trabalhar ainda mais com o imaginário e auto-estima dos alunos, pois era como se para ele o curso representasse apenas um degrau antes da entrada na universidade. Entretanto a partir de dados conseguidos junto aos coordenadores, tal denominação estaria também relacionada a questões formais, pois o referido curso é fruto de um Projeto de Extensão Universitária e sob essa ótica se justificaria a denominação: “pré-universitário”.

Dessa forma surge o Curso Pré-Universitário Oficina do Saber, no Centro de Niterói, atuando no Espaço de Ciências da UFF. Sobre a questão do espaço devemos pensar no jogo de poder existente lá. Naquele território atuam diversos projetos de extensão, dessa feita, ocorre uma grande batalha por visibilidade e por maiores incentivos vindos da Reitoria.

⁴² Professor José Nilton da Silva é professor de nível médio tendo sua matrícula junto ao Colégio de Aplicação da UFF.

Assim percebemos como cada um desses projetos tenta se alinhar aos gestores para que não percam terreno para as outras experiências desenvolvidas. Isso se revela em uma prática de grande luta interna onde cada projeto tenta se apresentar como mais importante e mais inovador. Nessa relação, quem mais sofre são os alunos que deixam de ter uma atividade mais enriquecedora se houvesse um diálogo entre as diversas experiências educacionais. Exemplifica-se essa questão no exemplo notório da existência de várias salas de aula vazias ou ocupadas com mobiliários, mas elas têm sempre um “dono”.

O curso Oficina do Saber se inicia como atividade isolada levada a cabo por alguns professores da Universidade Federal Fluminense, sendo que esse início se deu de maneira bastante conturbada, segundo relatos de seus coordenadores, pois essa iniciativa não era bem recebida pela maioria dos professores daquela Universidade. Primeiro devido ao perfil do público a que se dirigia o projeto e em segundo lugar por não se tratar de uma proposta de pesquisa aos moldes das quais os professores estariam habituados a desenvolver na Academia. Sobre isso é importante lembrar que as bases da Universidade se assentam sobre os pilares do Ensino, Pesquisa e Extensão, esse último seria o de menor prestígio social.

Entretanto a ligação dos coordenadores do “Oficina do Saber” com questões ligadas aos diversos movimentos sociais reforçaram os objetivos de levar adiante o projeto de CPV diferenciado destinado a alunos oriundos da Escola Pública que não tivessem condições de arcar com os custos de um curso privado para a sua preparação para os exames vestibulares.

Uma outra questão que motivou os coordenadores foi a possibilidade de um espaço onde os alunos dos diversos cursos de licenciatura da UFF e das demais universidades de Niterói e São Gonçalo pudessem ter oportunidade de aplicar seus conhecimentos, de realizar estágio de docência, enfim, de ter os primeiros contatos com a sala de aula numa perspectiva de desempenharem as funções de professores. Essa questão foi recorrente na entrevista do professor José Nilton, que via no curso uma oportunidade de formação diferenciada para os universitários. Dessa feita, seria a oportunidade de um trabalho em conjunto que focasse tanto os da Universidade, como os alunos vestibulandos, porém tendo como horizonte a proposta do novo, da experimentação, da quebra de paradigmas com o ensino tido como tradicional e na questão específica da formação para o vestibular, que essa não fosse apenas um mero adestramento para um exame específico, mas que os alunos pudessem adquirir uma identidade de grupo ao longo do processo e que com isso pudesse ter uma conscientização sobre o mundo que está inserido.

Num primeiro momento, de acordo com as nossas entrevistas, vários professores tidos como utópicos se dirigem a essa proposta de ensino. Além das disciplinas classicamente

cobradas no vestibular, também foram formados núcleos diversificados, com Assistentes Sociais e Psicólogos que desenvolviam atividades junto aos alunos e professores, também foi formado um núcleo de música onde um professor da UFF formava grupos com alunos do pré que já tinham alguma experiência na área. Ou seja, eram momentos de experiências nas diversas áreas do saber.

A entrada do Professor Sérgio Aboud, sindicalista da ANDES e militante de grupo GLBT, para o projeto insere nesse espaço uma visão ainda mais voltada para a questão social, porém com um enfoque mais pedagógico, pois ele com sua experiência na área da Educação consegue imprimir uma formatação mais humanista ao curso, propondo maior carga horária às disciplinas da área das Ciências Humanas, indicando temáticas de discussão mais profundas em Cultura e Cidadania, participando da elaboração de editais para que o curso conseguisse financiamentos junto a instituições de fomento, entre outras.

Sobre a evolução da procura por vagas no “Curso Oficina do Saber”, os números são peremptórios em demonstrar como a demanda cresce a cada ano, sobre essa questão devemos analisar o quadro a seguir e a partir dos dados pensar algumas questões importantes:

Tabela: Demanda de alunos por ano letivo⁴³

Ano	Número de alunos inscritos	Número de alunos selecionados	Número de alunos aprovados
2000	69	69	05
2001	432	120	19
2002	1504	118	24
2003	2262	134	45
2004	1400	142	32
2005	711	130	28
2006	388	130	Dados não disponíveis

Fonte: Pré-Universitário Oficina do Saber/UFF

Ao longo dos anos é comum verificar o crescimento da procura dos candidatos em busca de vagas nesse espaço escolar, a partir do ano de 2002 todos os processos seletivos contavam com muito mais de 400 inscritos em média, onde esses realizavam uma avaliação inicial para verificar o nível de conhecimento que possuíam; uma redação onde eram

⁴³ É importante frisar que as informações contidas na tabela não fazem referência ao efetivo que todos os anos se evade do curso, ou seja, é comum as turmas iniciarem o ano letivo com um determinado número de alunos e chegarem ao final do ano com aproximadamente de 10 a 15% desse número. Maior discussão sobre esse fato será feita ao longo do texto.

colocadas situações problemas que versavam na temática social. Dessa avaliação e posterior análise documental, cerca de 120 alunos eram selecionados para compor as turmas do curso.

Essa ampliação na demanda pode ser compreendida em parte pela estrutura do curso que crescia a cada ano motivada pela adesão de vários professores da UFF que por conta da especificidade do curso ser um Projeto de Extensão, estes em diversos momentos, conseguiam ficar *cedidos* ao curso, ou seja, cumprir sua carga horária no curso, alocar suas bolsas de pesquisa de projetos pessoais junto ao curso, participar de vários editais a partir de projetos ligados ao curso, entre outros. Dessa feita este passa a se destacar em relação aos congêneres que funcionavam, na maioria das vezes, de forma precária. A título de ilustração, o curso Oficina do Saber foi um dos raros cursos do Estado do Rio de Janeiro que tiveram projetos aceitos pela UNESCO/SECAD nos anos 2000, isto é, dentre inúmeros projetos enviados de todos os estados do Brasil, o curso Oficina do Saber foi um dos poucos, do RJ, contemplados com verbas e insumos do governo federal. Tudo isso faz com que o curso se destacasse a olhos vistos. A queda no número de inscritos pode ser explicada muito mais em função de diversas falhas internas como preparação de edital fora de tempo hábil de divulgação e falta de planejamento para uma divulgação mais enfática do que por outros motivos.

Ainda sobre a análise do quadro referente aos dados quantitativos dos matriculados no Curso Oficina do Saber ao longo de vários anos é sensato discutir: Um dado de grande importância não foi passado pelo curso, é o que se refere em qual área do conhecimento os alunos mais conseguem a aprovação; entretanto é sabido, a partir da experiência junto ao campo, que estas aprovações ocorrem em sua grande maioria nas carreiras ligadas às licenciaturas e nas ciências humanas. Isso revela questões importantes como a relativa maior possibilidade dos alunos ingressarem nas universidades a partir dessas carreiras, pois as mesmas apresentam historicamente uma menor relação entre candidatos e vagas disponíveis tendo como consequência a aprovação a partir de uma pontuação mais modesta no vestibular.

Essa questão suscita uma outra análise que já se coloca em um plano mais subjetivo. Isto é, se em tese um curso de menor prestígio social seria aquele em que o retorno financeiro após a formação seria mais módico ou menor na questão salarial motivada pela dificuldade de alocação no mercado de trabalho e na maioria das vezes com remuneração baixa, poderíamos ter os alunos dos cursos comunitários tendendo a reproduzir o próprio quadro em que foram criados. Essa é uma questão muito criticada por aqueles que tendem a ver a inclusão dos alunos, via cursos menos valorizados como problemática por não estar, de fato, havendo uma superação de sua camada social anterior. Entretanto nossa pesquisa se coloca contra esse argumento quando questiona o que pode representar para os aprovados no vestibular ter uma

outra perspectiva, mesmo que em carreiras que, para muitos, seja sem o chamado prestígio social. A título de exemplo, vários são os casos conhecidos de alunos que conseguiram romper com uma dada realidade de vida e se colocarem em uma outra, casos como de uma determinada aluna que na época do curso trabalhava como empregada doméstica, tinha que residir no seu local de trabalho e conseguiu aprovação no curso de Pedagogia na UFF, atualmente está realizando estágio remunerado em uma instituição escolar e pretende fazer concursos ou continuar nessa instituição de estágio. O caso de um aluno que era *office-boy* e conseguiu aprovação no vestibular da UNIRIO para o curso de Biblioteconomia, no momento da pesquisa estagia na Biblioteca Nacional e tem grandes possibilidades de efetivação; um outro aluno que também estuda na UNIRIO no Curso de Biblioteconomia, está estagiando na Escola do SESC⁴⁴ e também está com grandes chances de efetivação, sendo que no caso desse último exemplo, trata-se de um jovem, oriundo do Estado do Maranhão, que morava com a irmã no Rio de Janeiro em São Gonçalo, esta voltou para sua região natal, o jovem trabalhava como caixa de supermercado na Zona Sul do município do Rio de Janeiro, depois como Operador de Telemarketing em uma renomada empresa de telefonia. Tudo isso foi mostrado no sentido de relativizar as críticas em torno das aprovações dos alunos para os cursos ditos de pouco prestígio social, pois para aqueles situados em uma realidade de vida marcada pela ausência pode significar muito essa aprovação, diferentemente de uma pessoa de uma classe social mais favorecida.

Esse olhar mais voltado à contextualização nos permite um alargamento de percepção frente a cada caso em análise. Tomando o nosso referencial teórico gramsciano, teríamos ainda, uma questão de vital importância ao pensar essas aprovações seguidas de uma conscientização, pois teríamos novos quadros na tentativa de quebra de hegemonia atual. Em tese, seria mais um indicador da ação dos cursos comunitários como movimentos sociais, à medida que possibilitaria aos alunos uma postura com a qual esses poderiam ter uma outra maneira de se relacionar com a realidade a que estão inseridos.

Ao longo do texto defendemos as especificidades dos currículos dos CPVC's. Eles devem proporcionar aos alunos o domínio de ferramentas que os permitam reivindicarem sua cidadania plena, cidadania essa como bem conceitua Carvalho (2000), ou como sustenta outros autores, a cidadania ativa: Segundo esse autor a cidadania plena seria conquistada à medida que se conseguisse garantir a posse de direitos como direitos civis, políticos, sociais e

⁴⁴ Trata-se de uma escola de referência no ensino Médio criada com o intuito de oferecer educação em tempo integral para alunos de vários locais do Brasil, dessa forma possibilita aos seus alunos moradia na própria instituição e também oferece moradia aos seus professores e a estes salários e condições de trabalho acima do mercado. Acessado em <<http://www.escolasesc.com.br>>. Último acesso em 13 de junho de 2010.

atualmente, também os direitos ecológicos e entendemos que o acesso à educação, especificamente aos níveis mais altos permite esse acesso com maior facilidade.

Recorrendo a Carvalho (Op cit.), essas aprovações poderiam representar, também, a conquista da cidadania ativa, uma vez que simbolicamente o aluno deixa uma realidade de vida ingressando em um outro círculo, outra realidade, outra possibilidade de perspectiva de futuro, ele simbolicamente passaria a ser uma espécie de exemplo para os outros de sua comunidade. Isso reforça a visão da importância de um jovem de periferia conseguir uma aprovação no vestibular. Não que isso seja uma panacéia para todos os males da sociedade.

Dá a importância da construção de um currículo em função das demandas do grupo assistido. Tomando como referência implícita ou explícita a metodologia mais ligada à Educação Popular, a formulação dos conteúdos programáticos de algumas disciplinas do curso tendo como eixo norteador às diversas realidades vivenciadas pelos grupos pelos alunos, ou seja, procurando a relação dialética entre a teoria e o cotidiano dos do corpo discente; o trabalho que extrapole o formato tradicional e muitas vezes enfadonho de dinâmica de aula representado por um professor que “tudo sabe” depositando conhecimentos nas mentes dos alunos como bem critica Freire (1987. p 62) na sua conceituação crítica de “ensino bancário”. O que se busca colocar em prática a partir da dinâmica empregada nos CPVC's é a tentativa de possibilitar espaço pedagógico para o aluno, onde esse possa se ver representado no currículo e se perceba como agente ativo do processo ensino/aprendizado.

Até agora fizemos questão de apresentar uma visão geral da questão da formação do currículo dos cursos pré-vestibulares comunitários para podermos analisar criticamente onde e como a disciplina “Cultura e Cidadania“ se insere nesse processo. Em outra vertente de análise, temos essa perspectiva de currículo relacionada às propostas de ações dos cursos comunitários como movimentos sociais, ou seja, um currículo ativo visando a preparar o aluno não apenas para os desafios dos exames vestibulares.

Prosseguindo nessa discussão é importante ainda que façamos uma breve discussão do que representa um CPVC para um aluno. Empiricamente o grande objetivo dos alunos que se matriculam nessas instituições de ensino é conseguir se preparar minimamente, no que se refere a aquisição dos conteúdos pedagógicos para enfrentar as batalhas que são os exames vestibulares, os quais se apresentam mais excludentes a cada ano. Partindo dessa premissa, percebe-se que os alunos nesse primeiro momento não estariam buscando o curso para adquirir conscientização, engajamento político e nem nada do tipo. A questão que se apresenta e muito legítima por sinal, é a procura desses espaços para a preparação para as provas do vestibular.

Outra questão importante é quanto o perfil desse aluno que se matricula nos CPVC's, quase sempre pode ser definido como: jovem em sua grande maioria, morador de comunidade (favela) e/ou periferia de Niterói, São Gonçalo e municípios mais próximos; negro ou mestiço; pobre; egresso da escola pública e com graves lacunas em seu conhecimento intelectual e algumas situações estão vários anos longe dos bancos escolares; muitas vezes já estão inseridos no mercado de trabalho formal ou informal; muitos são os primeiros de suas famílias a tentar o ingresso no ensino superior. Ressaltando que muitas famílias se mostram reticentes com essa tentativa de preparação. Essas são as grandes características dos jovens e adultos que todos os anos procuram os CPVC's.

A grade curricular dos cursos comunitários é montada com o intuito de privilegiar esses anseios dos alunos, ou seja, prepará-los para os desafios das disciplinas cobradas para os exames vestibulares. Para tal, os cursos oferecem todos os conteúdos programáticos, entretanto, a inovação é que em paralelo a essa oferta variada de disciplinas, ditas clássicas, também é ofertado aos alunos a disciplina “Cultura e Cidadania”, a qual pode variar de denominação em determinados núcleos, ou seja, podemos ter: “História do Tempo Presente”, “Formação cidadã”, “Atualidades” e tantos outros nomes, de acordo com a linha ideológica de cada núcleo. O importante é notarmos que essa disciplina se faz presente na grade curricular dos CPVC's e, na maioria das vezes, com o mesmo grau de importância que se dispensam às demais disciplinas, inclusive em alguns núcleos essa cadeira não é cativa de um único professor, a mesma é ministrada por todos os docentes a partir de um planejamento prévio de conteúdos, tema e dinâmica apropriada. Sendo que a ênfase sobre determinados temas é dada de acordo com a linha ideológica de cada curso, ou seja, para os de corte racial, os temas relativos à negritude e suas implicações são privilegiados em detrimento de outras discussões.

4.2. Dialogando com o campo:

Nessa parte do estudo de caso teremos como grande objetivo fazer uma análise relativa à estrutura do curso, para discutirmos criticamente como se dá (ou não) a transformação do discurso relativo aos movimentos sociais em práticas pedagógicas, ou seja, como a estrutura montada potencializa essa transformação.

Localizado no Centro do município de Niterói em um grande terreno arborizado e com uma infra-estrutura privilegiada, o Projeto Oficina do Saber funciona no Espaço de Ciências

da UFF, é um dos diversos Projetos de Extensão Universitária desenvolvidos na Universidade Federal Fluminense que se realiza naquele espaço. Polemizando essa questão temos uma contradição nesse tema, que é a própria Universidade avalizando a situação de exclusão referente aos alunos de classes populares que existe no corpo discente, uma vez que dentre as diversas propostas para a autorização do curso pré-vestibular, uma delas é a que se refere à existência desse espaço escolar como alternativa de melhor preparação para jovens e adultos egressos das escolas públicas, que comprovadamente não teriam condições de arcar com as despesas de um curso preparatório particular para enfrentar a barreira representada pelo vestibular. Em suma, a própria Universidade, um ente do Estado, reconhecendo a exclusão que se processa em relação às pessoas menos privilegiadas economicamente quando se envolve autorizando o funcionamento de um curso pré-vestibular comunitário.

O curso é estruturado da seguinte forma: normalmente as aulas ocorrem de março até dezembro, de segunda à sexta-feira das 18:30 Hs até às 22:00, e aos sábados das 08:00 às 14 Hs, para uma média de 100 alunos divididos em duas salas de aulas. Possui ainda uma pequena biblioteca de apoio às atividades pedagógicas; uma sala que funciona como secretaria para atendimento aos alunos e onde a coordenação do curso elabora seus diversos planejamentos; uma sala para atendimento relativo à Serviço Social; uma sala para atendimento psicológico voltado aos alunos. No que se refere aos meios auxiliares para as práticas pedagógicas, o curso dispõe de televisão, aparelho de DVD, projetor de imagens, aparelho de som, filmadora entre outros equipamentos. Sendo que estes em sua grande maioria foram adquiridos pela Universidade ou através de convênios com entidades fomentadoras de projetos sociais. Sendo assim, pode-se ter clareza que não se trata de um curso que funcione de maneira improvisada, isto é, a estrutura do curso pode ser considerada muito melhor que se comparada a outros estabelecimentos congêneres.

Outra inovação é que o curso conta também com atividades chamadas de monitorias, que na realidade funcionam com aulas de reforço que ocorrem diariamente, das 15 às 18 Hs, sendo esse horário dividido para duas disciplinas por dia, para os alunos que por ventura desejem revisar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Esses monitores, na sua grande maioria, são estudantes universitários que realizam a sua carga horária de estágio pedagógico formando equipes com os professores das disciplinas, assistem às aulas desses professores para estarem sempre em sintonia com o que se está sendo ministrado em sala de aula, as dificuldades dos alunos, os desafios cotidianos da profissão e atuam em conjunto com os demais monitores nessas atividades. Importante frisar que para muitos monitores essa é a primeira oportunidade de contato com os alunos, logo essa proposta de trabalho na forma de

monitoria tem um caráter interessante uma vez que não faz a aproximação entre os alunos e futuro professor de forma contundente e brusca. Nessa questão é importante ressaltar que já existiu uma discussão entre setores da Faculdade de Educação da UFF e o Curso, pois aqueles mesmo fazendo parte da Universidade não reconheciam o curso como campo de estágio⁴⁵.

Também funciona no curso outro projeto denominado de “Atualização”, que consiste em trabalhar com as pessoas que estão há muito tempo longe dos bancos escolares, alunos que na ocasião da inscrição apresentam severas lacunas em sua formação, entre outras. Esse projeto ocorre durante todo o ano letivo de segunda a sexta-feira em paralelo com as atividades normais do curso pré-vestibular, sendo que ao término do período letivo os alunos são convidados para compor turma do de pré-vestibular do próximo ano. Normalmente as turmas são compostas por poucas pessoas, pois muitos são selecionados para participar da atualização, mas poucos aceitam essa proposta. Essa questão carece de maiores informações da coordenação que também não soube precisar o motivo desse fato. Porém, tomando como referência o tempo dispensado, os planejamentos executados, os professores contactados pelo curso, percebe-se que essa vertente não recebe a mesma atenção dispensada ao pré-vestibular.

Uma das características notadas no pré-vestibular é a integração de vários campos do saber ao curso, sobre essa questão ressaltamos os grupos de Serviço Social e o grupo de Psicologia. Quanto ao primeiro, este desenvolve um trabalho de grande importância para o curso como um todo, pois é o responsável por elaborar os editais para e proceder as etapas do exame seletivo que faz a triagem dos candidatos a alunos do “Curso Oficina do Saber”, uma vez que alguns critérios são básicos para se conseguir uma vaga no curso, a saber, a questão social é um dos pontos basilares, onde os candidatos devem comprovar que não têm condições financeiras para arcar com o pagamento de cursos particulares; devem, ainda, comprovar que estudaram em escola pública ou no caso de terem estudado em escolas particulares, o fizeram por intermédio de bolsas de estudo; o grupo de Serviço Social também é o responsável pelas entrevistas com os candidatos selecionados, para poder verificar o perfil dos alunos que se matriculam. No decorrer do ano desenvolvem atividades em paralelo com a coordenação do curso para acompanhamento social dos alunos. Esse grupo é composto de ex-alunos que estão cursando ou que cursaram Serviço Social e demais voluntários da Universidade, no caso desses últimos também se enquadram como cedidos ao CPVC.

⁴⁵ Sobre essa questão um dos motivos que levaram a tal situação foi a disputa interna entre os setores envolvidos, logo a medida de vedar a ida de alunos da universidade para o curso objetivava o seu não reconhecimento acadêmico.

O grupo de Psicologia também tem um papel destacado no curso ao participar de todo o processo seletivo junto com o grupo de Serviço Social e ao longo do ano realizar os diversos testes de aptidão vocacional, prestar atendimento individualizado aos alunos, realizar diversas oficinas relativas a aquisição de conhecimento e relaxamento com os alunos. Ressaltar que muitos alunos se quer tiveram contato com profissionais da área em suas vidas.

A lacuna percebida foi a ausência de um profissional de pedagogia para fazer uma ligação entre as várias disciplinas do curso e as diversas perspectivas metodológicas e pedagógicas, isso se explica em parte por não haver por parte da Faculdade de Educação da UFF um reconhecimento do Curso como espaço para estágio. Outra possibilidade de ação desse pedagogo era no que concerne à formulação propostas pormenorizadas para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP), algo inexistente até o presente momento nesse curso que conta com quase dez anos de existência. Essa ausência é sentida por vários professores que a todo o momento criticam essa falta alegando que tal lacuna deixa o curso sem uma “marca” que o defina e torna as ações de cada disciplina individualizadas. Importante frisar que como nas palavras de Veiga (1995) a própria inexistência ou resistência da coordenação, ou direção de um espaço escolar em viabilizar a construção de um PPP reflete a postura política desses gestores, pois é uma das formas de se eximirem da escolha, em conjunto com o grupo, de uma bandeira ideológica clara e precisa que será tomada como parâmetro nessa escola. Essa problemática pedagógica foi um tema muito ressaltado nas entrevistas que procedemos com integrantes do corpo docente.

Tomando algumas falas para exemplificar nosso argumento, citamos o Prof André Tinoco que leciona Geografia e “Cultura e Cidadania”: “É muito difícil para nós (professores) desenvolvermos um trabalho sem poder contar com uma definição de qual será o perfil do curso (...)”. O Professor Sérgio Aboud, que se afastou do curso por não concordar com os rumos que o mesmo estava seguindo no aspecto pedagógico foi mais enfático: “Era uma luta... toda reunião para divisão de horário e montagem da grade curricular o grupo das Ciências Humanas tinha que brigar para não perder espaço em detrimento das disciplinas das Ciências Exatas (...)”. O Professor Jorge Mitrano, um dos mais antigos do curso, menciona uma questão bem interessante no aspecto pedagógico: “Cada grupo elabora seus planejamentos em separado, dificilmente acontece uma elaboração de propostas em conjunto... Das poucas vezes que isso ocorreu foi entre Geografia e História”.

Essas falas são bem ilustrativas ao mostrar que o curso carece em muito de uma diretriz que o apresente de fato. Existe um discurso construído em defesa das questões mais progressistas, do trabalho com o social, defesa da diversidade, entre outras, porém a prática de

alguns professores e colaboradores diverge um pouco dessa questão. Novamente, por meio das falas de alguns professores tentaremos sustentar nosso argumento. O Professor Jorge Mitrano ao tocar na questão do reingresso de alunos no curso teve uma resposta interessante: “O reingresso é uma questão polêmica no curso, onde vários são os que defendem e vários os que são contra. O problema é ver dentre os que são contra pessoas que foram alunas do curso, que reingressaram por mais de uma vez e hoje têm um discurso contra isso...”. Jailton Lira, ex-aluno, monitor de História também tem uma fala interessante: “Existe um discurso muito legal no curso e vejo vários professores se empenhando em questões sociais, desenvolvendo atividades extraclasse como debates e discussões, principalmente os da área de Humanas, mas sinto falta de ver essa questão nas outras áreas que não se aproximam de nós (...)”. Rodolfo Targino, também ex-aluno e monitor de História falou das atividades extraclasse que eram desenvolvidas: “as atividades que eram desenvolvidas tinham sempre o mesmo grupo coordenando, o grupo das Humanas, foi assim na Roda de Samba do Rio Antigo, na ida ao Teatro para assistir a peça Bakulo, no evento da Reitoria, no Júri Simulado (...)”.

Então o que se vê é um curso muito atuante nas questões de discussão social, propondo atividades diferenciadas, pedagogias inovadoras, mas essas práticas em grande parte influenciadas por determinados setores desse curso. Como nas palavras de Candau (2005) eram setores específicos rompendo com uma lógica pedagógica do tipo conservadora. Não que os demais grupos do curso não tivessem uma proposta de atuação voltada para o social ao dedicarem seu tempo no curso comunitário, mas a forma desempenhada não conseguia romper com práticas vistas como tradicionais. Creditamos isso a um projeto levado a cabo pela coordenação que em determinadas situações não conseguia imprimir uma “cara” mais voltada ao social ao curso, não tinha habilidade para formular estratégias mais progressistas e permitia o trabalho isolado de vários setores em nome da autonomia de cada professor, pois na realidade o que se percebia era a prática de Educação Popular com professores dialogando com o cotidiano dos alunos, trabalhando com autores e obras diversificadas, propondo atividades diferenciadas como aulas debate e discussões, caminhando em paralelo com a Educação Tradicional, baseada na preparação via adestramento para os exames vestibulares. Dessa feita a prática de construção de identidade ao longo do processo, como em Melucci (1994) ficava abalada em parte, pois os alunos se identificavam muito com algumas discussões de certos professores, porém como essa postura não era partilhada pelo curso como um todo, a formação dos alunos ficava comprometida.

Ressalta-se que esse convívio de duas propostas pedagógicas no interior do curso não acontece sem embates. Por várias vezes, professores e colaboradores entravam em conflito.

Isso se revela, novamente, exaltando fatos e tomando as falas dos entrevistados. Nas diversas reuniões pedagógicas sempre o mesmo grupo que comparecia, ou seja, o ligado às Ciências Humanas e alguns poucos das outras áreas do conhecimento. Referindo-se a fala dos colaboradores e professores temos: O Monitor de História Jailton Lira deixou claro: “várias foram as vezes que tivemos que adiar nossas aulas, que seriam dinâmicas diferenciadas planejadas com antecedência por que a coordenação não viabilizava os meios auxiliares para as aulas (...)”. Jorge Mitrano, Professor de Geografia também evidencia certa decepção em algumas situações: “houve momentos em que tive que partir para o confronto com a coordenação para poder viabilizar minha aula de campo na Floresta da Tijuca, por que para eles era considerado como um passeio (...)”. André Tinoco lembra de várias ocasiões em que apenas alguns representantes do curso eram “selecionados” para apresentar trabalhos em seminários e congressos ligados à Educação, enquanto vários professores que vislumbravam um trabalho mais popular sequer eram consultados. Essas posturas mostram como existiam diversos projetos e várias práticas pedagógicas caminhando em paralelo no interior desse curso e que havia um constante embate latente entre elas. Não que estejamos querendo exaltar um determinado campo do saber.

Para se ter noção desse fato, vários foram os professores, tanto das Ciências Humanas como das Ciências Exatas e Biomédicas que conseguiram imprimir uma espécie de aproximação com a Educação Popular em suas disciplinas, nesse rol destacamos o Professor de Matemática Jun, que através de uma abordagem diferenciada conseguia incluir os alunos no processo, mesmo aqueles mais reticentes quanto à disciplina conseguiam acompanhar as dinâmicas propostas. Temos também o Professor Vinícius, da disciplina Biologia que tinha como meta a aprovação no Curso de Medicina. No primeiro exame conseguiu aprovação para enfermagem e continuou estudando para a sua meta final, aí foi aprovado para Medicina e continua no pré como professor e tem um trabalho muito interessante em conjugar os saberes inerentes à sua disciplina com o trabalho de motivação constante junto aos alunos. O professor Jorge Mitrano da disciplina de Geografia, que além de suas atividades na indústria tem questão política o trabalho em curso comunitário e o faz de maneira a sempre incluir “todo tipo” de aluno sem exceção e ainda é um defensor ferrenho da existência do curso enquanto movimento social, ou seja, formação cidadã, o que lhe rende grandes oposições no interior do curso ao defender que o curso deve em primeiro lugar formar cidadãos e depois pensar na aprovação dos mesmos. Tudo isso nos mostra como em vários campos do conhecimento pode existir espaço para atividades progressistas e inovadoras, o que favoreceria, em grande medida a construção da identidade coletiva tanto do corpo discente

como do corpo docente favorecendo uma aproximação ainda maior do CPVC como movimento social e da Educação Popular.

A seguir veremos a grade curricular do curso atualizada, onde percebemos a divisão das disciplinas nos seus respectivos dias:

Carga Horária por Disciplina:⁴⁶

<i>Horário</i>	<i>Segunda</i>	<i>Terça</i>	<i>Quarta</i>	<i>Quinta</i>	<i>Sexta</i>
18:30 / 19:10	Língua Estrangeira (Espanhol)	Física 2	Filosofia	Biologia 1	Geografia 1
19:20 / 20:00	Matemática 1	Física 2	Psicologia	Biologia 1	Geografia 2
20:00 / 21:10	Física 1	Língua Portuguesa	Matemática 2	Química 1	História do Brasil
21:10 / 22:00	Física 1	Língua Portuguesa	Matemática 2	Química 1	História do Brasil

Aulas de Sábado:

<i>Horário</i>	<i>Disciplinas</i>	<i>Horário</i>	<i>Disciplinas</i>
8 até 8:50	Biologia II	11:20 até 11:40	Intervalo
8:50 até 9:40	História do Tempo Presente ⁴⁷	11:40 até 12:30	História Geral
9:40 até 10:30	Literatura Brasileira	12:30 até 13:20	História Geral
10:30 até 11:20	Produção Textual	13:20 até 14:10	Química II

Ao analisar as tabelas ou “quadro de horários” do curso Oficina do Saber podemos verificar como ocorre uma enorme carga de conhecimentos para que os alunos possam se preparar para os exames vestibulares e que algumas disciplinas de cunho social são inseridas nesse grande emaranhado de disciplinas ditas “clássicas” dos vestibulares. Essa questão levanta antigas discussões no interior do curso que giram em torno de maiores preocupações em torno dos temas mais tipicamente cobrados nos vestibulares ou uma maior formação cidadã, essa questão pode ser evidenciada no diminuto tempo semanal ou carga horária que ultimamente vem sendo destinada à disciplina “Cultura e Cidadania”, que como vimos ao longo da pesquisa e reafirmada por diversos entrevistados seria o “espaço privilegiado para as discussões sociais”. Interessante frisar que a discussão em torno de maior ou menor tempo

⁴⁶ Quadro de Horários atualizado em 27 de maio de 2010. Fonte: coordenação do Curso Oficina do Saber/UFF.

⁴⁷ Essa disciplina é a mesma que em outros núcleos se chama “Cultura e Cidadania”.

destinado a cada disciplina é sempre pauta de conflito entre os professores das disciplinas das ciências humanas que se colocam a favor de uma maior humanização do curso e os professores das disciplinas das ciências exatas que defendem uma preparação mais sólida para o vestibular. Frisemos que a disciplina Cultura e Cidadania, em sua concepção no curso não estaria a cargo de um determinado professor, mas sim de todos os professores e colaboradores, entretanto é oportuno lembrar que na prática essa matéria ficava a cargo dos professores de História e Geografia. Mais ainda, os temas desenvolvidos nessa matéria deveriam nortear todas as outras mas isso dificilmente acontecia na prática.

Ainda sobre as disciplinas e seus professores, uma das características do curso é que os professores e colaboradores não recebem nenhum tipo de remuneração, quando muito recebem apenas uma contribuição para auxiliar nos gastos relativos ao seu deslocamento de suas residências até o curso. A verba para essa ajuda de custo para os professores é referente a *bolsas* financiadas pela UFF. Ressaltando que os professores e funcionários da universidade cedidos ao projeto são remunerados normalmente e alguns professores cedidos conseguem alocar suas bolsas junto ao curso, entretanto, de acordo com os dados a que tivemos acesso, por ocasião da pesquisa não havia professores da universidade nessa condição junto ao curso, além dos coordenadores.

Partindo de nossa experiência acumulada após vários anos de atividades docentes no Curso Pré-Universitário Oficina do Saber/UFF, lecionando as disciplinas de História do Brasil e, juntamente com todo corpo docente, a disciplina “Cultura e Cidadania”, que no referido curso recebe o nome de *História do Tempo Presente* e também da análise de dados coletados iniciamos o estudo polemizando sobre o olhar que a disciplina recebeu nesse estabelecimento.

Segundo relatos dos professores mais antigos, por ocasião dos primeiros anos do curso foi notado que por parte dos professores havia um sentimento de dúvida sobre quem, de fato, ficaria responsável por tal disciplina uma vez que essa era responsabilidade de “todo” e também a estratégia de ter seus temas inseridos nas outras áreas também não surtiu efeito. Entre os alunos o problema era ainda mais grave, uma vez que eles não demonstravam o interesse devido à matéria “Cultura e Cidadania”, pois para eles não se tratavam de temas que seriam cobrados diretamente nas provas dos vestibulares, por isso vários alunos se ausentavam das aulas, criavam inúmeras desculpas que pudessem justificar a não participação na matéria uma vez que se tratava de matéria que compunha a grade curricular do curso e, portanto sua participação se fazia obrigatória para todos os alunos.

Essa questão criou um profundo questionamento por parte do corpo docente e coordenação do curso, sobre quais seriam as estratégias a serem seguidas para contornar tal

problema. Chegou-se a solução de que o nome da disciplina fosse alterado para História do Tempo Presente, pois isso daria aos alunos uma sensação que se tratava de disciplina que seria cobrada no vestibular.

Isso nos mostra como os objetivos dos alunos são óbvios e legítimos em sua busca da aprovação nos exames vestibulares. Eles chegam aos CPVC's ávidos em serem aprovados, no raciocínio dos mesmos, o que vale é o estudo dos principais conteúdos cobrados. Discussões sobre movimentos sociais, cidadania e temas correlatos não estão no rol de preocupação de grande parte dos alunos ao ingressarem no curso. Isso fica patente na resistência verificada nos alunos para o acompanhamento da matéria.

Nossa experiência na coordenação de tal disciplina, a partir de várias leituras e horas de discussões com o grupo nos mostrou que a disciplina deveria ser trabalhada de maneira diferente das demais, isso por que se tratava de uma experiência que deveria romper com paradigmas dominantes, ou seja, deveríamos buscar estratégias pedagógicas e didáticas novas, ou retornar às antigas, como no caso das experiências de Educação Popular do final da década de 1950, sobre o tema Fávero (op cit.) discorre com bastante ênfase. Ou seja, queríamos possibilitar aos alunos discutir os temas atinentes ao seu cotidiano, no que se refere à questão da cidadania, construir um sentimento de pertencimento de grupo e identidade social como mencionado por Melucci (1994), mas com um enfoque e abordagem diferente, ou seja, a partir de metodologias diferenciadas pudessem inserir os alunos como protagonistas no processo de aprendizagem tendo a questão social como foco central.

Um outro ponto de extrema valia se relaciona à questão do resgate da auto-estima dos alunos, uma vez que esses ao se matricularem no curso o fazem, mas deixando evidente o receio e a clareza da dificuldade que terão ao enfrentar as provas do vestibular. Essa questão é trabalhada por Zago (2006: 231) que aponta para “o fenômeno da auto-exclusão”, que para ela seria a atitude do aluno de nem tentar o concurso vestibular por não se achar capaz de ser aprovado. O que é muito comum no cotidiano dos cursos comunitários, onde grande parte dos alunos é oriunda de classes populares, bairros de periferia e favelas, isso confirma a fala de Souza (2003: 124) ao confrontar os índices de aprovação no vestibular referente aos moradores da Favela da Maré. “Conforme dados de 1991, menos de 1% dos moradores da Maré, uma das maiores favelas do Rio de Janeiro, possuía Curso Superior, enquanto o percentual da cidade do Rio de Janeiro era de 16,7%”.

Dessa forma a disciplina História do Tempo Presente ao abordar os temas sociais atinentes ao cotidiano dos alunos permite que os mesmos passem a compreender as estruturas sociais que estão inseridos e contribui, sobremaneira, para o resgate de sua auto-estima

possibilitando que estes consigam enfrentar a carga extenuante do curso com muito mais vigor e dedicação, ou seja, como a conceituação de Edward Thompson nas palavras Gohn (op cit) seria a construção da identidade ao longo do processo do movimento social. Essa questão pode ser exemplificada em vários alunos quando esses no início do curso omitiam a religião que professam, não se viam como negros, não percebiam as construções sociais que o faziam terminar o Ensino Médio e não ter condições mínimas de enfrentar o vestibular. Ao longo do ano era comum ver esses alunos conversando abertamente sobre suas religiões, usando penteados e roupas ligadas a questões raciais, indagando sobre questões políticas e sociais, Era a construção de uma *identidade coletiva*, como nas palavras de Alberto Melucci.

Após uma profunda reformulação para tentar aproximar mais as temáticas sociais dos anseios dos alunos, a disciplina passou a ser ministrada da seguinte forma: em primeiro lugar foram divididos os conteúdos por módulos mensais, onde em cada oportunidade seria estudado um tema em específico. Nos meses subseqüentes, os demais temas seriam ministrados de maneira a fazer um encadeamento com o conteúdo do mês anterior onde a complexidade das discussões e dos temas fossem aumentando gradualmente de acordo com o amadurecimento do corpo discente. Sendo que no início do ano letivo, várias temáticas seriam mostradas aos alunos e eles ajudariam a eleger os assuntos que serão debatidos durante o ano. Tudo isso tendo como horizonte de ação a questão da cidadania, onde a aquisição de conhecimentos deveria proporcionar uma espécie de conscientização aos alunos.

Importa-nos também, uma rápida comparação dessa mesma disciplina quando trabalhada por outros cursos congêneres. A partir da matriz ideológica de cada espaço comunitário teríamos uma maior valorização em determinados aspectos em específico, tomando o PVNC, Educafro como referência veremos que nesses espaços a disciplina Cultura e Cidadania tende a privilegiar a questão racial com uma carga maior de discussões e debates; já nos cursos de corte mais voltado à questão do anarquismo e marxismo, veremos a questão de classe e suas implicações sendo discutidas com maior vigor.

Para ministrar as aulas, seriam formadas várias equipes compostas por professores e monitores, sendo que estes últimos são em sua maioria ex-alunos que foram aprovados em anos anteriores e voltaram para somar forças ao projeto. Nessa questão citamos o caso da biblioteca do curso que foi revitalizada com a participação decisiva dos antigos alunos do curso e agora universitários oriundos do Curso Oficina do Saber e que esse fato também se converteu em tema de discussão em Cultura e Cidadania. Ressaltamos que as equipes ficam encarregadas por determinados temas a partir de discussão prévia e afinidade com o assunto em questão. Esses temas deveriam também fazer parte das discussões das demais disciplinas

como matemática, biologia, língua estrangeira, porém, tomando as palavras de Santos (2010: 91) as outras disciplinas acabam se “desobrigando” das discussões sociais, o que é um fato grave, pois além de empobrecer a formação dos alunos, acaba por segmentar as discussões sociais, ficando essas somente a cargo daqueles que trabalham com a Cultura e Cidadania.

É importante frisar que nem sempre todos os professores se candidatam a compor uma dessas equipes, aí os motivos podem estar ligados a um discurso de vanguarda distante de uma prática, a apatia de parte dos professores, a participação restrita no que se refere à preparação para o vestibular, e uma das explicações de grande importância evidenciada na fala e prática de alguns professores está ligada a uma prática social que vê na capacitação dos alunos para os exames vestibulares uma forma de ação social, ou seja, os professores mais ligados às disciplinas das áreas das ciências exatas tendem a ver como real contribuição aos alunos a sua capacitação para enfrentar os obstáculos representados pelo vestibular, isto é, possuem uma visão mais cartesiana da ação do curso, mas não deixam de exercer um tipo de ação voltada à questão social, Morín (2002: 19) ao trabalhar o seu conceito de “reforma de pensamento” costuma a diferenciar os tipos de reformas que alguns adotam; uns mais ao estilo *pragmático* diferentemente de outros que a fazem à maneira *paradigmática*. Com isso podemos ver essa questão se repetindo com os dois grupos de professores do curso, uns ao proporem uma reforma baseada mais em um empoderamento a partir dos conteúdos cobrados no vestibular estariam agindo de uma forma mais pragmática, ou seja, corroborando determinados modelos existentes; já o outro grupo de professores que vê o empoderamento a partir de uma mudança baseada na quebra e superação de paradigmas seria uma mudança, como o nome sugere, paradigmática. Tendemos a ver o segundo grupo com possibilidades de implementar uma mudança mais profunda, pois a partir da quebra de certos paradigmas uma outra perspectiva de pensamento pode surgir, isto é, o que se pretende é que o aluno consiga chegar ao curso superior com um outro olhar e uma outra postura frente ao mundo.

Toda essa questão que no momento analisamos pode estar sendo fomentada a partir de um indicativo de ausência das instâncias diretivas do curso. Resumindo: um dos grandes obstáculos enfrentados no curso que estamos analisando é a ausência de fato de uma coordenação que desempenhe as suas atribuições que é de apontar caminhos, diretrizes e eixos norteadores no campo pedagógico e metodológico e de aparar possíveis arestas criadas no cotidiano, essa intervenção propiciaria a formação de uma espécie de identidade coletiva, tomando o conceito de Alberto Melucci. Sendo assim, é que se percebe vários professores com seus projetos e ações descompartmentadas, mas que comungam do mesmo espírito de ação social junto aos alunos. Com isso a disciplina Cultura e Cidadania acabava ficando, na

maioria das vezes, ao direcionamento do grupo ligado às disciplinas de Ciências Humanas e poucos professores de outros campos de ação como as ciências exatas e/ou biomédicas.

Uma das propostas dessa disciplina é que a mesma não se restrinja ao ambiente escolar, mas que os alunos possam se apresentar como autênticos propagadores dos conhecimentos auferidos. Essa constatação se torna mais clara quando os alunos aprovados retornam ao curso para dar continuidade ao projeto, isso reflete que a filosofia empregada está sendo compreendida. Daí a presença de vários ex-alunos agora como monitores e professores, retomando a nossa referência teórica gramsciana seria a criação de novos quadros para o movimento. Isso também tem um aspecto simbólico para os alunos atuais ao verem pessoas iguais a eles como vencedoras em um projeto de vida firmado anteriormente.

A grande contradição em toda essa temática se apresenta em relação aos demais professores que se colocam como opositores ao espaço muitas vezes conquistado pela disciplina Cultura e Cidadania. Ao se oporem ao ideário pregado pela matéria acabam desqualificando as práticas e projetos elaborados pelo corpo docente. Na maioria das vezes essa oposição reflete até mesmo um tipo de formação obtusa ou o apego às idéias menos politizadas, a uma crítica a exclusão pela qual os alunos são submetidos todos os anos ao verem as suas chances de ingresso no ensino superior vedadas por um exame excludente e que em nada mede de fato o conhecimento dos candidatos, exame este conhecido como vestibular. Contudo, como discutido anteriormente, pode ser, também o indício de uma forma de ação social que tenha como grande referência a capacitação real para os exames vestibulares, ou seja, uma forma mais cartesiana de ação, em detrimento de uma outra ação pedagógica, não a negação de ações diferenciadas como discussões sociais, exibição de documentários, trabalho com músicas, entre outras formas de ação.

Essa recusa também pode refletir uma das grandes carências do curso que é a falta de um Projeto Político Pedagógico (PPP) produzido a partir de discussões entre todos os professores, coordenadores e colaboradores, pois isso daria um verdadeiro eixo norteador às diversas propostas dos professores, pois a ausência do PPP gera como grande infortúnio que os diversos professores acabem colocando em prática, planos e projetos ao nível mais particular que coletivo. Como se percebe em uma entrevista como o professor Jorge Mitrano onde este evidencia que um dos grandes males enfrentados pelo curso ultimamente seria justamente essa forma de ação sem coordenação nítida, a adesão de pessoas ao curso que nem sempre comungam de suas filosofias basilares e a falta de uma diretriz concreta da coordenação no sentido de mostrar aos professores que na falta de um PPP o curso deverá seguir determinada direção.

Isso reacende uma discussão trabalhada por Santos (2006) quando critica os “Pactos ideológicos frouxos”, que segundo sua crítica é um dos grandes obstáculos enfrentados pelos cursos comunitários. Outra linha de raciocínio tende a ver os professores do curso como voluntários que podem ou não ser engajados na questão social, isso pode ser compreendido à medida que o espaço também pode servir como campo para prática pedagógica de alunos recém formados ou em fase de formação nas licenciaturas da UFF. Pode estar ocorrendo a situação de que determinados professores realizem as suas práticas pedagógicas sem nenhum tipo de comprometimento mais enfático com a questão social. Entretanto reafirmamos que de acordo com as deliberações nas inúmeras reuniões pedagógicas do curso giraram em torno de fazer com que os temas dos módulos da disciplina História do Tempo Presente deveriam ser diluídos dentro das diversas disciplinas do curso, o que obrigaria a todos os professores fazer uma adequação aos seus conteúdos programáticos e ter a questão social como tema transversalizado em suas matérias. Para exemplificar nosso argumento teríamos: quando se discutisse o tema da questão de gênero poderíamos ver em História a questão da mulher no Brasil na época colonial, em Geografia a questão vista nas diversas regiões do Brasil, em Biologia, as principais condicionantes biológicas que estas estão sujeitas, em Matemática a estatística em torno da exclusão que a mulher está sujeita, ou seja, seria a inclusão do tema em diversas situações diferentes e a disciplina História do Tempo Presente fazendo uma fundamentação mais teórica e profunda sobre os temas mensais.

Essa análise mostra como as discussões em torno da formatação de um modelo para a disciplina História do Tempo Presente é um projeto que suscita uma série de desafios e discussões frente ao grupo de professores e colaboradores que compõe o Curso Oficina do Saber/UFF e de forma alguma é uma atividade sem contradições e embates, pois a cada momento uma determinada parcela dos componentes quer tornar suas temáticas mais evidentes que as do outro grupo. Nessa questão se evidencia mais uma vez a ausência da coordenação em aparar eventuais arestas pedagógicas entre os professores, elaborar uma real e clara diretriz sobre o papel desempenhado pelo curso e sua proposta; isso pôde ser exemplificado a partir das entrevistas com Alexandre Nascimento e com Frei Davi, ambos deixaram claro que na coordenação central do PVNC mensalmente reuniam todos os coordenadores de pólos para tal atividade, chegando a ser acusado de estar vedando a autonomia dos pólos e agindo de maneira autoritária, porém a questão da ausência ou estar agindo de forma ambígua não poderia ser feita a essa direção. O mesmo se percebe em relação à Rede Educafro, que possui inúmeros núcleos em diversos estados da federação e age de forma análoga ao PVNC. De toda essa questão envolvendo diversos embates relativos ao

corpo docente, realmente engajado e comprometido com as questões do curso, surgiu a formatação que apresentaremos, porém, esse modelo utilizado atualmente por aquele espaço educacional é fruto de intensas e acaloradas discussões no interior desse curso: **PLANO DE CURSO (resumido)**⁴⁸ com apenas três temas

PLANO DE CURSO			
DISCIPLINA: HISTÓRIA O TEMPO PRESENTE (H. T. P.)			
SÉRIE/SEGMENTO: CURSO PRÉ-VESTIBULAR OFICINA DO SABER			
ANO LETIVO: 2009			
NÚMERO DE AULAS: 32 (TRINTA E DUAS)			
PROFESSOR: ELSON LUIZ BARBOSA FILHO (coordenador) e docente			
JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA: Em anexo			
Objetivos específicos	Conteúdos/Temas	Nr de Aulas	Desenvolvimento Metodológico
- o aluno poderá a partir da apresentação teórica de referenciais de renome conhecer e formular uma visão crítica a partir dos conceitos usualmente utilizados, sobre a idéia de cidadania;	1 – Discussão de Conceitos: - Cidadania.	04 (quatro)	- Palestra de apresentação do tema e a dinâmica de trabalho. - Apresentação de textos de teóricos antigos e contemporâneos e suas tendências políticas, trabalho com músicas temáticas e imagens. - Apresentação de documentário “Ilha das Flores” Debate com o convidado, Prof e autor Robert Segall / Seminário com alunos com entrega de relatório.
- Compreender como o negro africano foi introduzido à revelia de sua vontade como escravo no Novo Mundo e as transformações históricas desse processo, bem como sua participação na formação do Estado Brasileiro.	2 - O negro na Sociedade Brasileira	04 (quatro)	- Palestra - Apresentação de textos de teóricos antigos e contemporâneos e suas tendências políticas - Apresentação do documentário “Olhos Azuis” Debate com a convidada, Prof Geane Campos / Seminário com alunos com entrega de relatório.
- Analisar criticamente a questão da segurança pública a partir de um enfoque que tenha a exclusão / cidadania como eixos norteadores;	3. A questão da Segurança Pública	04 (quatro)	- apresentação de músicas de autores como Mv Bill, Bezerra da Silva, Racionais MC’s e outros; Trabalho com jornais, revistas e periódicos; - apresentação / discussão de texto do livro de Cecília Coimbra: “O mito das classes perigosas” - Exibição de documentários: “174” e “Notícias de uma guerra particular” - Debate: com participação de Marcus Alvitto e autor de livros do tema em discussão. (Entrega de relatório)
Bibliografia: Em anexo		Livro Adotado: Textos selecionados	
OBSERVAÇÕES:			

⁴⁸ Para fins de formatação do artigo citaremos apenas três temas do plano de curso, a versão completa possui tantos temas quantos forem os meses em que se desenvolvam as aulas. Importante notar que esse modelo de plano de curso é pensado em uma perspectiva de colocar o aluno como elemento de destaque no processo ensino/aprendizado uma vez que este tem oportunidades de a todo o momento questionar, inquirir e sugerir alterações no plano. Outra característica que dá um tom diferenciado à disciplina é a estratégia de utilização de meios auxiliares pedagógicos em paralelo a todas as temáticas trabalhadas, pois a proposta é que a dinâmica educacional se faça de uma maneira onde a base teórica seja constantemente perpassada por imagens, músicas, textos, relatos e todos os meios disponíveis para que o aluno possa fazer pontes entre os temas trabalhados e as diversas realidades sociais e com isso possa ir conquistando um pensamento mais crítico a cada momento.

PLANO DE UNIDADE DIDÁTICA⁴⁹:

PLANO DE UNIDADE			
DISCIPLINA: HISTÓRIA O TEMPO PRESENTE			
UNIDADE TEMÁTICA: Cidadania			
SÉRIE/SEGMENTO: CURSO PRÉ-VESTIBULAR OFICINA DO SABER			
ANO LETIVO: 2009 – Mês de março			
NÚMERO DE AULAS: 04 (QUATRO)			
PROFESSOR: ELSON LUIZ BARBOSA FILHO e monitores Jailton Lira, Rodolfo Targino, André Tinoco.			
JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA: Em anexo			
OBJETIVOS GERAIS: A partir dos conteúdos trabalhados, possibilitar aos alunos conhecer de forma crítica as diversas perspectivas do conceito de cidadania.			
Objetivos específicos	Conteúdos/Temas	Número de Aulas	Desenvolvimento Metodológico
- apresentar aos alunos diversos conceitos a partir de referenciais teóricos críticos com objetivo de dirimir dogmas preconceituosos e estimular o diálogo em alto nível a partir do desenvolvimento da unidade didática.	1 – Discussões de Conceitos: - Cidadania	01 (uma)	- Palestra de apresentação do tema do mês - Música: cidadão (Geraldo Azevedo) - Debate programado.
Discussão de Textos: A partir da leitura de determinados textos possibilitar um debate com os alunos que possibilite visão além do senso comum.	2. Texto sugerido: do livro Pedagogia da indignação o capítulo “Alfabetização e Miséria”, capítulo 1 e 2 do livro de Robert Seggal sobre direitos Humanos. Também foi aberta a leitura de textos que os alunos achassem interessante sobre o tema.	01 (uma)	Dividir a turma em pequenos grupos e desenvolver debate a partir das idéias destacadas nos textos pelos alunos. Música de início: Zé do carço (Leci Brandão) Imagens selecionadas: Manchetes de jornais da semana.
- A partir de obras de referência o aluno terá a possibilidade de ver de outra perspectiva o que discutiu teoricamente.	3 - Apresentação do documentário “Ilha das Flores” - análise de letra de música, como: “a carne” (Farofa Carioca), “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, “Tribunal de rua” (O Rappa), “Tô ouvindo alguém me chamar” (Racionais MC’s)	01 (uma)	- análise, apresentação e discussão de documentário com participação livre dos alunos. - Discussão das letras das músicas.
- a partir da experiência de um especialista e conteúdo até então apresentado os alunos poderão travar um debate sucinto a fim de suscitar um novo conhecimento Possibilitar a manifestação dos alunos através de diversos modos de expressão com intuito de aferir o grau de compreensão e desenvolvimento de conhecimento novo a partir dos conteúdos ministrados até então	4 - Palestra com o professor Marcos Alvitto do Departamento de História da UFF autor de diversos livros a respeito da temática apresentada. Realização de Verificação / Avaliação por parte dos alunos tanto para a aferição de conteúdos como para que ele possa ter a oportunidade de avaliar os professores e a metodologia aplicada, a dinâmica desenvolvida e poder ter voz ativa no processo ensino-aprendizagem.	01 (uma)	- Palestra proferida pelo seguida de debate a partir das idéias trabalhadas ao longo do mês. Relatório escrito como tarefa para todos os alunos, estímulo a confecção de textos, painéis, performances, quadros murais, atividades em grupo e outras formas de expressão
Bibliografia: Em anexo		Livro Adotado: Textos selecionados	
Observações:			

⁴⁹ Tomaremos um dos módulos mensais como exemplo para demonstrar como é o trabalho pedagógico e as metodologias empregadas no trato com as questões sociais.

Justificativa e objetivos da unidade de ensino:

O grande eixo norteador para a disciplina foi a tentativa de quebra de paradigmas, com isso a postura que se buscou foi a aproximação com os preceitos mais ligados aos teóricos da dita pós-modernidade, sobretudo Edgar Morín e o seu chamado “Pensamento Complexo”, que de maneira bastante resumida seria a possibilidade de se conhecer algo a partir de sua análise tomando-se como princípio o uso das diversas ciências em conjunto para se chegar ao todo, ou seja, a ruptura com as grandes verdades absolutas da modernidade. Nas palavras de Morín (2002, pp 56) temos: “Um conhecimento só é pertinente na medida em que se situe num contexto. [...] Do mesmo modo, um acontecimento só é inteligível se é possível restituí-lo em suas condições históricas, sociológicas e outras”. Essa é a marca que os idealizadores da disciplina História do Tempo Presente (HTP) pretendiam, ou seja, que os diversos temas ao serem propostos fossem discutidos e analisados em suas inúmeras nuances, para que se quebrassem os reducionismos e simplificações, com isso os alunos poderiam ter acesso a discussões mais elaboradas para a sua formação cidadã e para seu empoderamento.

Dentro da perspectiva adotada pelo *CPVC's*, que entre outros olhares vislumbra ao chamado “empoderamento”⁵⁰, que seria a constante valorização da auto-estima e fortalecimento da idéia de cidadania dos alunos. A idéia principal é intervir de fato nas práticas tidas como verdadeiras, só a partir de uma real quebra de paradigma por parte dos alunos é que o plano de ensino realmente atingirá seus objetivos. Como salienta Gohn (2004) seriam “as ações de impulso a grupos e comunidades na qual se busque a efetiva melhora de suas existências, com autonomia, qualidade de vida e aumento de visão crítica da realidade social”.

O curso não ambiciona que os alunos sejam especialistas nas temáticas trabalhadas nessa disciplina, mas quer mostrar aos mesmos que existem outras vertentes de conhecimento e que o mundo que se tem no momento atual é fruto de uma construção social, sendo assim, tendo como eixo norteador a conscientização, empoderamento e visando trabalhar de uma maneira diferenciada e não panfletária os temas recorrentes em suas vidas é que se tem a dinâmica da disciplina HTP. A perspectiva é que o corpo discente consiga, minimamente, o dito empoderamento e construção de uma identidade coletiva a partir de um processo

⁵⁰ Alguns autores sustentam que o conceito de empoderamento no campo da Educação se deve em muito às teorizações realizadas por Paulo Freire ao propor um tipo de educação mais ao estilo transformador e progressista. Sobre essa questão é interessante o artigo Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador, de autoria de Leila de Castro Valoura (“Leila Kaas”), disponível em <www.paulofreire.org/.../Paulo_Freire_e_o_conceito_de_empoderamento.pdf>. Última consulta em 30 de junho de 2010.

desenvolvido dentro de um ano letivo em contato com os conteúdos, debates, discussões e demais atividades pedagógicas.

Sendo assim, a Unidade Didática referente à questão da “Cidadania” procura, ao lançar luzes sobre temas tão complexos e constantes no cotidiano dos alunos, produzir um conhecimento novo a respeito de tal questão. Isso a partir de um referencial teórico crítico e atual conjugado com uma metodologia onde os alunos com suas experiências de vida e conhecimentos acumulados sejam sujeitos desse processo de busca de um novo saber, onde a partir de exposições teóricas, apresentação de variadas correntes de pensamentos, exibição de filmes e documentários, análise de letras de músicas, reportagens de jornais e revistas variados, culminando com um amplo debate onde os alunos exporão seus pontos de vista e suas idéias, possa surgir um novo conhecimento e a quebra de antigos paradigmas. Como nas experiências de Educação Popular de outrora, a questão que se coloca é fazer com que os alunos se percebam como atores sociais protagonistas no processo de aprendizagem.

Com intuito de ser mais específico, a referida Unidade Didática será apresentada em quatro semanas ou quatro encontros e o trabalho será desenvolvido da seguinte forma:

- **No primeiro encontro** será feito um amplo trabalho de exposição teórica dos principais conceitos inerentes ao tema como: Abordando-os tanto na visão contemporânea como a transformações históricas desses conceitos, tudo isso partindo-se da leitura prévia de terminados capítulos de obras de referência. Também será feita a dinâmica de análise de diversos jornais e revistas de grande circulação para que os alunos percebam como é trabalhada a questão da cidadania, ou seja, a diferença como é vista e trabalhada a cidadania. Ex.: “crimes do colarinho branco”, crimes comuns. Gangues juvenis, e “Pitt Boys” (termo genericamente que designa os jovens de classes médias e altas envolvidos com gangues de vândalos), escola de classe alta comparada à escola de periferia; hospital particular comparado ao hospital público etc. Será feita, em conjunto com os alunos, uma grande discussão a respeito do assunto apresentado a partir da ótica dos autores.

- **No segundo encontro**, leitura e debates de textos sugeridos do livro de Paulo Freire “Pedagogia da indignação” o capítulo “Alfabetização e Miséria”, capítulo 1 e 2 do livro de Robert Seggal sobre direitos Humanos e demais temas lidos e assistidos pelos alunos na mídia. A idéia é que os alunos possam ter acesso a leitura de textos diferenciados, que os façam refletir além do senso comum. Também foi incentivado que o aluno buscasse textos, músicas, reportagens e tudo mais que os chamasse a atenção para a condução do tema por

vários formatos de mídias. Mas deixando sempre claro que a todo momento poderia ocorrer a intervenção destes para indagar, questionar e discordar de qualquer discussão.

- No **terceiro encontro** será exibido o documentário “Ilha das Flores” do grupo curtas do Sul produzido por Jorge Furtado em 1989, no Rio Grande do Sul. Também serão analisadas letras de músicas atuais, como: “A Carne” (Farofa Carioca), “Todo camburão tem um pouco de Navio Negreiro”, “Tribunal de Rua” (O Rappa), “Tô ouvindo alguém me chamar” (Racionais MC’s). Isso para que possa haver um exercício comparativo, por parte dos alunos, entre todo o conteúdo apresentado no último encontro e a realidade apresentada nas obras exibidas na aula. Como se fossem exemplos concretos do exposto na teoria, tudo isso tendo como parâmetro a realidade cotidiana dos alunos. Assim, busca-se apresentar aos alunos uma nova ótica a respeito de assuntos aparentemente comuns e triviais para eles, porém que guardam enorme complexidade e inúmeros fatores peculiares, como a desigualdade social, racismo, entre outros, porém a questão que se coloca é de como esses temas tão complexos são tratados para que sejam polemizados em sala de aula. Importante frisar que a escolha das músicas, por se tratar de sucessos atuais, ajudam para que os alunos possam se situar em uma visão mais contemporânea de suas questões, bem como, serve para atrair mais a atenção desses, ao passo que músicas, mesmo as mais enfáticas, mas se estivessem fora do universo imediato do corpo discente poderia causar uma espécie de rejeição frente ao tema.

Esse encontro também é de grande importância uma vez que permite aos alunos uma espécie de confrontação com a teoria estudada e discutida a partir das diversas leituras. Sendo assim, o corpo discente cria um olhar mais crítico frente às imagens e músicas a sua disposição.

- No **quarto encontro** será realizada uma palestra com especialistas na área. O convidado será o Professor do Departamento de História da UFF Marcos Alvitto. Experiente pesquisador da temática sobre cidadania e autor de diversas pesquisas sobre o tema. A finalidade principal dessa apresentação é para que os alunos possam, em primeiro lugar, adquirir maior conhecimento a partir da exposição por parte de um especialista, mas que um amplo debate seja propiciado tendo em vista o conteúdo apreendido até o presente momento. Isso para que seja reforçado um dos alicerces da disciplina que é a possibilidade de todos poderem se expor e apresentarem as suas contribuições acerca dos assuntos apresentados, tudo isso com intuito de fortalecer o sentido de participação, reforço na auto-estima e senso de

cidadania por parte dos alunos, pois nessa dinâmica de aula o corpo discente pode conquistar um sentimento de maior valorização e a sensação de que a sua voz realmente é ouvida.

Essa oportunidade, também será dedicada a uma verificação final de apreensão de conteúdo por parte dos alunos e para que esses também possam avaliar como o professor se houve na condução do tema e se a dinâmica proposta surtiu efeito e como foi recebida pelos alunos. Não que a avaliação seja feita apenas no final do curso, continuamente o processo é avaliado e discutido, porém nesse ponto será dada oportunidade para que os alunos possam apresentar as suas impressões, isso através de várias formas de produção dos alunos, por exemplo, através de trabalho em grupo, confecção de quadro mural, performance, poesia, música, entre outras, porém ao nível de exercício preparatório para exame vestibular, uma redação ou relatório com tema apresentado pelo professor será proposto a todos os alunos. A idéia da verificação é que todos apresentem de alguma forma o que o assunto, de fato, trouxe de novo em sua compreensão sobre o tema, quais dogmas foram quebrados a partir da abordagem que foi feita e o que acrescentou de em suas vidas discutir a respeito do tema.

Acreditamos que essa metodologia será de grande valia para os alunos, pois seguindo essa sistemática pedagógica estaremos quebrando a rigidez teórica como são normalmente apresentados os conhecimentos e convidando os alunos a se verem e verem o seu cotidiano nos assuntos ministrados em sala de aula. A perspectiva é de tentar resgatar vestígios das experiências educacionais populares dos anos 1960, como as práticas desenvolvidas pelo “MCP”, “de pé no chão também se aprende a ler” e outras, logicamente guardando as devidas proporções e os limites teóricos e logísticos que possuímos, porém a idéia e pôr em prática um formato de Educação Popular que conseguisse, a partir de práticas pedagógicas, contribuir para formação cidadã dos alunos e a construção de identidade coletiva ao longo do processo.

Assim sendo estaremos facilitando a participação do corpo discente, pois acreditamos que uma outra metodologia deve ser empregada nesse novo desafio que é um curso de cunho comunitário, onde diversos alunos já foram excluídos indiretamente, ou seja, mesmo que tenham concluído o ensino médio formalmente, informalmente estiveram longe da sala devido a uma prática pedagógica totalmente alheia ao seu universo. Logo a estratégia pedagógica que deve ser adotada é aquela em que o aluno possa se sentir incluído totalmente, seu cotidiano discutido, suas experiências valorizadas, suas tradições e raízes culturais tratadas com respeito e valorização, em fim, a tática deve ser a inclusão total. Isso tem surtido bastante efeito, pois os resultados mostram que vários dos alunos antes tidos como *alunos problemas* a partir do tratamento condigno se apresentam como alunos normais e capazes de superar qualquer desafio como qualquer outro aluno.

4.3. A disciplina Cultura e Cidadania e sua representação:

A disciplina “Cultura e Cidadania”, como ficou evidenciado em vários trabalhos citados na presente pesquisa, tem uma representação bastante destacada em um CPVC, pois é o momento privilegiado em que são desenvolvidas, de maneira mais enfática e elaborada, as diversas discussões de cunho social e político. Para termos noção do que representa a disciplina em questão, ela deve ser pensada numa perspectiva em como foram planejados em sua essência os temas transversais elencados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s):

“o compromisso com as construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual.

Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas [...], os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade.” (PCN, volume 8 - Ética: p 15)

É preciso lembrar que vários intelectuais, diversos trabalhos, artigos científicos e inúmeros seminários teceram severas críticas sobre o caráter conservador, retrógrado, impositivo e ideológico que poderia estar motivando a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) por parte do governo sem que houvesse uma ampla participação dos educadores na discussão e formulação dos PCN’s. Entretanto há de se reconhecer que a partir desses parâmetros mínimos, especificamente a parte que discorre sobre os temas transversais, diversas questões são trazidas para serem discutidas dentro da escola de forma sistemática. Sobre essas críticas é interessante frisar que a crítica formulada é no tocante à maneira transversal, ou seja, não diretamente incluída no currículo oficial como esses temas são trabalhados em sala de aula, ou seja, de forma não prioritária ou enfática, não com destaque que deveria ter, mas de forma quase que secundária...

Ao tomarmos Libâneo (1994) como referência na questão didático-pedagógica temos como um dos paradigmas do trabalho docente é a tentativa de preparação dos alunos para o desempenho da cidadania e essa é uma das premissas do planejamento do trabalho na disciplina “História do Tempo Presente”, sobre isso vejamos:

“[...] A aquisição do domínio teórico-prático do saber sistematizado é uma necessidade humana, parte integrante das demais condições de sobrevivência, pois possibilita a participação mais plena de todos no mundo do trabalho, da cultura, da

cidadania. Eis por que falamos da socialização ou democratização do saber sistematizado.” (LIBÂNEO, 1994:130)

Na realidade o que se vislumbra com a disciplina HTP é que a mesma seja percebida não como uma forma de tema transversal hipertrofiado, ou seja, o que se tem comumente desenvolvido de forma discreta e ocasional nas escolas. Na perspectiva de ação em um CPVC essa disciplina teria figura de protagonismo. Frisando que as temáticas trabalhadas por essa disciplina deverão servir de parâmetros para as discussões desenvolvidas nas demais.

Entretanto algumas questões devem ser discutidas, a saber: vários professores do curso se negam a assumir responsabilidade com “Cultura e Cidadania” e os argumentos são os mais variados, desde a falta de conhecimento específico do tema, dificuldade de formulação de encadeamento entre os temas sociais e os conteúdos trabalhados nos exames vestibulares, até a negação do trabalho das questões sociais em um curso pré-vestibular, fato esse que revela uma profunda contradição, pois se trata de um curso de perfil comunitário, sendo assim, apenas um determinado número de professores acaba desenvolvendo essa temática, especificamente os professores ligados ao campo das ciências humanas. Isso coloca o planejamento inicial da disciplina em questão e ressalta um dos conceitos de Santos (2006) que são os “pactos ideológicos frouxos”, ou seja, a disciplina foi pensada a partir do trabalho de todos os professores e a inserção de seus temas em todas as demais disciplinas, fato esse que não vem acontecendo historicamente no caso abordado. Entretanto, mesmo a revelia de vários obstáculos a disciplina segue sendo ministrada em geral pelos professores da área das ciências humanas, notadamente Geografia e História e também por alguns colaboradores de outras disciplinas.

Por conta da ação dessa disciplina no curso, algumas atividades foram e são desenvolvidas, o que ratifica a proposta da ação a partir de uma abordagem diferenciada e com temas diversificados que consiga tirar o aluno da inércia representada pela pedagogia tradicional, onde o mesmo é um mero depósito de conhecimentos, e reforçando o compromisso inovador ao propor um modelo de Educação Popular; as atividades podem ser exemplificadas como: “Trabalho de Campo no Parque Nacional da Tijuca”, realizado sempre no segundo semestre do ano letivo e se trata de uma aula onde a partir da dinâmica da realização de caminhada através das trilhas da Floresta da Tijuca os alunos possam discorrer sobre aspectos geográficos, históricos, biológicos em suas variadas nuances; “Aula sobre o Rio Antigo”, nessa oportunidade é recriada, guardando as limitações orçamentárias e logísticas, uma “Roda de Samba aos moldes do Rio Antigo”, onde um grupo de samba faz o

resgate da música tipicamente negra fazendo um apanhado das músicas que marcaram época ao longo do século XX, importante ressaltar que paralelo às músicas é feita uma exposição de vídeo do cenário da época como as roupas que se usava naquele momento, as ruas, os morros, os tipos característicos daquele período histórico. “Domingo é dia de Cinema”, projeto que tem como proposta a exibição de filmes e documentários que tenham pertinência com a discussão social, essa atividade é seguida de debate com personalidades dos diversos campos do saber; Palestras com diversos convidados, que são pessoas com alguma inserção no campo social e da cultura para que a partir da experiência teórica e prática os alunos possam ver e se ver como possíveis protagonistas.

É fundamental ressaltar que as diversas discussões são travadas à luz de um referencial multicultural crítico, como preceitua Canen (2005), ou seja, na perspectiva de mostrar ao corpo discente que diversas culturas em variados contextos históricos estão presente na produção histórica e que as inúmeras culturas têm sua importância a serem destacadas, rompendo com isso com a forma usual de se mostrar a construção histórica a partir de um único viés, que quase sempre é branco e ocidental. Daí a importância do uso de materiais variados, de recursos pedagógicos cuidadosamente selecionados, de imagens não caricatas que possam representar qualquer tipo de etnia; do trabalho sistemático com músicas em que o cotidiano dos alunos seja aludido; de livros que coloquem os que sempre aparecem com marginalizados em papel de protagonistas, sobre essa questão em especial, é importante mencionar a oportunidade em que uma atividade de campo foi realizada a partir da ida dos alunos ao teatro assistir a peça “Bakulo”, onde a temática negra era abordada a partir de um viés contado por um elenco negro, coroando a apresentação com um grande bate-papo entre o elenco e os alunos do CPVC, ou seja, uma possibilidade de diálogo com outros referenciais, ou seja, uma perspectiva de trabalho para uma real quebra de paradigmas como bem nos mostra Khun (2003), onde a partir de acesso ao novo ocorre a crise com as antigas verdades pré-concebidas e a possibilidade de construção de uma nova. Ou se tomarmos como referência Souza Santos (2002), podemos ter nessa ação dos CPVC’s a possibilidade da derrubada do Paradigma Dominante e a possível criação do Paradigma Emergente.

O importante é que o objetivo último dessa disciplina seria a possibilidade dos alunos conquistarem os germes de conscientização e do empoderamento para uma tomada de postura

em relação ao mundo ao seu redor, sobre isso podemos perceber a entrevista de um dos coordenadores do Curso Oficina do Saber/UFF⁵¹:

“[...] A dinâmica do pré é garantir a pluralidade e a pulsação de cada pessoa. Tivemos a felicidade mesmo, em notar que nessa disciplina... Ela começou a ter o seu delinear em torno da questão racial, e muito mais da questão dos espaços urbanos de exclusão, na questão dos conflitos do garoto se portar diante dos desafios da sociedade.

Pode ser o grande diferencial do trabalho com relação ao fio que vai conduzir a operacionalização da Lei 10.639. A História do Tempo Presente tem viabilizando isso e tá claramente viabilizando por que no ano de 2005 nós tivemos uma peça de teatro produzida e encenada por alunos, que sinalizou, se tivéssemos a fim de ver um produto ou uma coisa concreta, aquela peça concretizou a disciplina História do Tempo Presente, assim como no meio do mesmo ano tivemos um seminário discutindo a questão racial, (...), mas o evento do final do ano, a peça feita pelos alunos sinalizou, mexemos com os garotos...”

Porém uma questão que temos a frisar é que a dinâmica do curso ao longo dos últimos anos tem construído um novo re-arranjo político onde determinadas questões ideológicas são compartilhadas por grupos específicos, isso se traduz a partir da análise de dados coletados junto aos professores desse espaço escolar.

Em questionário⁵² passado aos professores do curso obtivemos a seguinte realidade:

Um dos tópicos argüidos foi o que se refere a com que periodicidade os professores trabalham a questão social em suas disciplinas. Havia como alternativas de respostas: Sempre, quinzenalmente; bimestralmente/trimestralmente; quadrimestralmente; ocasionalmente. 50% dos professores responderam “ocasionalmente”, ou seja, a metade dos professores afirmou que o trato da questão social não seria uma prioridade para eles, ou que em caso de prioridade essa era secundária. Este fato pode ser compreendido à luz da leitura que foi feita anteriormente quando segundo um dos referenciais teóricos para essa disciplina, Edgard Morín ao conceituar alguns tipos de reformas de pensamento que seriam umas de forma paradigmáticas e outras de forma pragmáticas, esses professores menos afeitos a uma discussão direta tomando como base a questão social poderiam ser incluídos no rol daqueles ligados a forma pragmática, onde os conteúdos didáticos teriam peso preponderante em suas práticas pedagógicas. Ao se fazer uma leitura mais apurada sobre esse fato, iremos notar que essa resposta negativa frente às questões sociais será recorrente entre para quase todos os professores das ditas Ciências Exatas, como Matemática, Física e Química. Polemizando ainda mais, iremos perceber que vários desses que se colocam alheios às questões sociais

⁵¹ Entrevista do Professor José Nilton, um dos coordenadores do Curso Pré-Universitário Oficina do Saber, em 2005.

⁵² Questionário para professores em anexo.

estão no curso ministrando as suas aulas há mais de quatro anos. Reforçando o argumento de nossos entrevistados, tivemos que em sua maioria os professores, monitores e colaboradores ligados à área das Ciências Humanas respondeu que a temática social é recorrente em todos os seus temas de discussão, porém a de ser feita uma ressalva que essas respostas não puderam ser checadas in loco com a verificação dos diversos Planos de Aulas desses professores.

Uma outra questão que também pode ser lida de maneira correlata à anterior, perguntava aos professores como era sua relação ou participação com a disciplina “História do Tempo Presente”, novamente somando as repostas negativas temos que mais de 50% dos professores do curso responderam que: “participavam esporadicamente dessa disciplina, somente quando percebiam condições de inserir algum dos seus temas à sua disciplina” e alguns foram mais enfáticos ao responderem que não conseguiam fazer ligação entre as suas disciplinas e “História do Tempo Presente”. Isso revela que várias das disciplinas não são planejadas de forma a contemplar os temas sociais, notadamente esses professores são em sua maioria das disciplinas de Ciências Exatas. Diferente do raciocínio anterior, grande parte dos professores já foram categóricos ao responderem que não se utilizam dos temas da HTP em suas aulas, aí a discussão reside nos argumentos empregados por estes, que vão desde imperícia, como falta de tempo hábil frente aos conteúdos cobrados nas provas do vestibular.

Outras perguntas foram feitas e dessa vez relacionadas a condução do curso pela atual coordenação:

Uma delas perguntava como os professores planejavam as suas disciplinas e a outra com qual periodicidade ocorriam as reuniões pedagógicas. As repostas foram contundentes: Em relação a primeira pergunta, quase a totalidade dos professores responderam que planejam de forma isolada ou quando muito a partir do grupo de disciplinas afins. Quanto às reuniões pedagógicas novamente a totalidade respondeu que elas ocorrem quadrimestralmente, ou seja, quando ocorrem. Isso revela que o curso passa por uma crise de identidade onde as diretrizes não são delineadas a partir de uma liderança coesa e convicta dos rumos a seguir.

Sobre essa questão podemos nos fundamentar em um de nossos referenciais que é Maria da Glória Gohn quando critica a cooptação por que passa alguns dos movimentos sociais, no caso do curso em específico, esse fato se faz presente a partir da confirmação do próprio coordenador do curso quando atualmente qualifica o curso como um projeto de extensão da UFF onde os alunos da Universidade Federal Fluminense tenham um espaço de atuação. Afirma de maneira categórica que o curso não é um projeto que se qualifique como movimento social e sim um projeto de extensão e como tal deve obediência à Universidade.

Quanto a essa polêmica são interessantes as palavras proferidas na entrevista do professor de Geografia Jorge Mitrano, um dos professores mais antigos do curso quando ao afirmar para que a sua disciplina poder “sobreviver” ao longo dos quase 10 anos em que milita no curso foi preciso que ele desenvolvesse um projeto dentro do projeto maior que é o curso, pois, em sua leitura crítica, o curso ao se comprometer cada vez mais com a máquina estatal representada pela Universidade Federal Fluminense foi perdendo aos poucos a sua essência e identidade e criando distorções como a ação isolada de professores, a não polemização das questões sociais, a burocratização, entre outras, entretanto ainda existe espaço para o diálogo de temas sociais e isso pode ser verificado em específico nas disciplinas ligadas às Ciências Humanas e em específico em História do Tempo Presente, matéria essa que participa ativamente, mesmo a revelia de críticas de outros professores que vêem o curso de maneira diferente. Mesmo driblando certas estratégias para levar a cabo seus planejamentos pedagógicos, isso pode ser evidenciado em suas palavras ao afirmar que sua proposta de trabalho de campo na Floresta da Tijuca só se tornou uma atividade respeitada e reconhecida pelo curso após muita insistência e perseverança, pois não foram raras as vezes que a coordenação esvaziou seus planejamentos de aula de campo ao não apoiar enfaticamente essa estratégia.

Um outro relato de muita valia é o do professor Sérgio Aboud, atualmente se encontra fora do projeto. Trata-se de um professor da própria do Departamento de Educação Física da UFF que participou ativamente entre os anos de 2002 até 2005 lecionando a disciplina História do Brasil, além de participar da elaboração de projetos para financiamento do curso e planejamento de atividades pedagógicas diversificadas como Projeto de Estudos Contra Homofobia, visita guiada ao Rio Antigo, entre outras. Segundo este o curso passa por uma fase de grandes mudanças em que a proximidade burocrática com a UFF tende a desvirtuar as bases comunitárias propostas no início do projeto. Dessa feita, as preocupações mais prementes dos coordenadores tendem a ser direcionadas com as prestações de contas, aquisição de bolsas de financiamento, confecção de editais para bolsas de fomentos junto às diversas agências financiadoras, deixando de lado ou em plano secundário as várias questões pedagógicas e sociais e não permitindo que uma coordenação colegiada e plural fizesse parte do curso. Isso se reflete na postura do projeto que teve vários professores e colaboradores se afastando por conta dessa guinada em direção oposta ao que preconizava as bases do curso.

Essa fala do professor em questão pode estar de fato fazendo uma crítica contundente à coordenação, mas por outro lado pode estar evidenciando uma questão que se apresenta como fato comum a algumas instituições do terceiro setor que têm um crescimento

demasiado, ou seja, trata-se da real institucionalização desses espaços comunitários. Isto é, acaba ocorrendo um crescimento tal, que os elementos de direção do projeto acabam tendo suas atribuições iniciais extrapoladas e tendo que se ater somente a questões tidas como mais burocráticas, como prestação de contas, confecção de projetos e demais atividades, o que dificulta a uma participação mais ativa na militância social e em algumas situações a cooptação pela máquina estatal, fato esse discorrido por Gohn (1991). O ideal seria a pulverização das tarefas desempenhadas pelos coordenadores, composição de uma coordenação colegiada onde as atribuições fossem delegadas aos professores e colaboradores, rodízio de funções, entre outras.

Com todos esses obstáculos, os resultados obtidos na disciplina HTP podem se qualificado como muito bom, uma vez que diversos alunos passaram a ter uma outra visão em relação ao meio em que vivem e ao mundo de uma forma mais geral. Vários desses que chegaram à Universidade o fizeram com uma postura de maior comprometimento e engajamento. É o caso dos alunos Jailton Lira, Rodolfo Targino e André Tinoco. Os dois primeiros chegaram a ser presidentes do Diretório Acadêmico do Curso de Biblioteconomia e participam ativamente de seu curso apresentando trabalhos em seminários, participando de debates e encontros estudantis e ainda participam de cursos comunitários agora como professores e coordenadores. André Tinoco participa de organização de projetos voltados a cursos comunitários, como o projeto “Domingo é dia de cinema”, além de ser professor de cursos comunitários em paralelo com a função de professor da rede particular e privada de ensino. Esses são apenas alguns casos de alunos dos ex-alunos que hoje continuam e renovam o movimento dos cursos comunitários.

Entretanto não devemos ter a ilusão que o processo ensino/aprendizado em um curso comunitário ocorre sem tensões quer seja na parte pedagógica, quer seja na sua estrutura administrativa e durante todo o corpo do trabalho tentamos nos apoiar nessa premissa, pois sabemos que uma das questões que movem o trabalho diuturno de centenas de educadores é saber que mesmo em meio a tantos obstáculos e reveses, diversos jovens de classes populares que se matriculam nos cursos comunitários conseguem chegar por meio de muito esforço ao curso superior, e o fazem na maioria das vezes com um olhar muito mais atento e perspicaz sobre as sua realidade, daí a defesa para que essa modalidade de ensino, na sua essência pedagógica possa ser melhor aproveitada em outros níveis de ensino.

POSSÍVEIS CONCLUSÕES:

A pesquisa tinha como objetivo principal pensar a democratização do Ensino Superior, de modo que o seu acesso se fizesse de maneira mais igualitária e possível a todos que tivessem esse nível de ensino como meta. Entretanto partindo da constatação via pesquisas diversas que dão conta da exclusão que grande parte da sociedade sofre em relação a esse acesso surgem no seio dos movimentos sociais os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários (CPVC's) como elemento de tensionamento frente ao Estado.

Procuramos situar o nosso objeto de estudo na discussão que analisou a sua inserção e dinâmica junto aos movimentos sociais e tínhamos algumas questões de trabalho, como: analisar até que ponto os cursos comunitários conseguem transformar os seus discursos em práticas pedagógicas; como a disciplina “Cultura e Cidadania” participa da formação do currículo desse tipo de curso e qual a sua importância para a formação cidadã dos alunos; analisar como se dão as dinâmicas internas dos CPVC's para compreender os diversos embates e disputas pelo poder no interior desses espaços educacionais; analisar como esses cursos agem no tensionamento ao Estado para a implementação de Políticas Públicas.

Os CPVC's, criados no seio dos movimentos sociais, atuam no sentido de polemizar o acesso ao Ensino Superior às camadas mais espoliadas economicamente através de um formato pedagógico que se aproxima ou toma como referência os preceitos da Educação Popular fazendo com que o corpo discente consiga a preparação para o exame vestibular e em paralelo uma formação no aspecto cidadão. Isso se reveste de objetivo principal à medida que para os movimentos sociais, uma das questões mais relevantes é que o aluno, além do acesso ao Ensino Superior, ele consiga vislumbrar uma conscientização e olhar crítico acerca do mundo que o cerca. Onde ao longo do processo ensino-aprendizado ele crie minimamente uma identidade coletiva.

Outra questão que foi foco de análise era discutir como a disciplina Cultura e Cidadania participa da formação do currículo de um CPVC. Para tal analisamos as falas de vários colaboradores e professores desses cursos, bem como um vasto acervo bibliográfico. Essa pesquisa nos mostrou que em curso dessa natureza a disciplina em questão é o espaço privilegiado para a discussão e debates de temas sociais. O que favorece em muito à criação da identidade coletiva por parte destes. Ressaltando também o surgimento de um reconhecimento de classe com os demais alunos, ou seja, seria a possibilidade de ruptura com uma dita Pedagogia Tradicional e formulação de ações mais afeitas à lógica progressista. Porém vimos como esse discurso não é acompanhado por todos dentro de uma instituição

comunitária e os motivos seriam os mais variados; e como as demais disciplinas se sentem desobrigadas a partir do momento em que percebam a existência de um momento específico para esse tipo de discussões.

Ressaltando que a disciplina aludida se mostrou de suma importância no que se refere à formação cidadã dos alunos. Muito embora essa questão resida no terreno da subjetividade e isso não seja uma tarefa de fácil mensuração; através de entrevistas, relatórios e falas de alunos pudemos perceber como essa matéria agrega valores na formação dos alunos. Isso se percebe nas ações dos alunos ao adentrarem à Universidade, na sua visão de mundo quando questionados sobre sua ação profissional no futuro, no retorno ao pré-vestibular para, de certa forma, retribuir e favorecer a outros como ele uma formação e possibilidade de acesso ao Ensino Superior.

Vimos também, que diferentemente do senso comum, os cursos comunitários não são espaços escolares livres de embates e disputas internas. Isso se evidenciou nas falas dos entrevistados, que em diversas situações frisaram como o cotidiano dessas instituições é permeado por inúmeras disputas por poder e por maior visibilidade, como ocorrem os choques para hegemonia no interior desses cursos, como as demandas a serem apresentadas ao Poder Público são discutidas, enfim, não são espaços ideais. Essa foi uma questão importante, pois rompe com a visão que se tem que esses movimentos seriam como um todo homogêneo. De acordo com as discussões pudemos perceber como em cada núcleo se operam realidades diversas, porém sempre com um mesmo fio condutor que seria a formação cidadã e o acesso ao Ensino Superior.

Por fim, pudemos perceber como os cursos se apresentam como signatários dos Novos Movimentos Sociais e como agem no tensionamento constante do Estado. Entretanto vimos que o campo passa por uma espécie de refluxo e essa questão estaria ligada a contextos sócio-históricos mais específicos. Porém os cursos comunitários têm um papel destacado junto à sociedade ao servir de contraponto a um determinado modelo excludente onde os mais pobres e em específico os negros estariam à revelia do acesso aos níveis mais altos do Ensino.

Finalizando. Tomemos as palavras dos alunos de cursos comunitários para perceber a contribuição que os cursos agregam a sua formação cidadã e perceber a sua visão relação ao mundo que o cerca. Vejamos algumas impressões dos alunos ao término de alguns módulos de estudo da disciplina História do Tempo Presente:

“Com as aulas de História do Tempo Presente eu aprendi a refletir sobre os assuntos atuais, por exemplo, coisas do dia a dia eram coisas que eu achava normais, mas se for refletir bem, não são.” (...)

Aluno Leonardo Martins

“As aulas foram de muita importância. Abordaram temas bastante polêmicos e por isso muito importantes. As aulas fluíram de uma forma bastante legal... (...) Gostaria de ressaltar o mérito da equipe docente que com bastante propriedade iniciava as discussões numa linguagem extremamente acessível a nós alunos (bem *povão* mesmo). Com isso não tinha como não se prender aos assuntos e refletir sobre eles. Foram abordados temas tão importantes para o nosso objetivo principal – vestibular – quanto para o nosso dia-a-dia.”

Aluno (a) não identificado (a)

“Com todo material que foi apresentado, eu tirei uma conclusão: a grande diferença no mundo. Diferença em sentido de discriminação com pobre, negros, religião etc. Esse tipo de pessoas para a sociedade não é gente, não tem os mesmos direitos (e o que eu parei para analisar com tudo isso é que eu me incluo nesse quadro). (...)”

Aluna Línea Gomes

“O que é povo que não conhece a sua História?
O que é povo que não conhece cidadania?
O que é povo que na se indigna?
O que é povo que fecha os olhos para o que acontece a sua volta?
O que é povo que aceita tudo, mesmo o inaceitável?
O que é povo que não sabe que pode fazer a diferença?
O que é esse povo?

Nada!

Está na hora desse povo mudar de atitude

E ele irá

Hoje, amanhã ou depois

Um dia acontece!”

Aluno (a) não identificado (a)

“BRASIL X Brasil

“Vou falar de uma gente, sempre rindo,
Sempre contente. Prazer nem sei se sente!
Quase não tem o que comer”.

“Gente pobre e sofrida, luta sempre
Sem medida, mas não vê uma saída
Acha que é um cidadão...
Ora veja, como não? Se está na Constituição
Posso ser pobre, ser negão, mas eu sou um cidadão
Meu amigo veja bem, se direito você não tem
Vou dizer quem é quem...
É mais um na multidão!” (...)

Aluno Ed Alcântara

“Para mencionar a importância da História do Tempo Presente vou contar um triste fato onde pude perceber como a realidade dos menos favorecidos é cruel: (nesse ponto o aluno descreve sua observação a respeito de um menino em situação de rua que lhe veio pedir que comprasse as balas que vendia e sua angústia frente a todas as pessoas que passavam por esse menino e “fingiam” não vê-lo...)”

Com tudo isso pude entender um dos maiores objetivos das aulas de História do Tempo Presente que é enxergar a realidade e não se conformar com esta realidade, pois sei que a mudança é difícil mas é possível.”

Aluno Rodolfo Che Targino - O que é povo que não conhece a sua História?

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Da Escola carente à Escola possível**. São Paulo, Loyola, 1991.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos Pré-Vestibulares Alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no ensino Superior**. São Paulo, 2003. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da USP.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular (A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil)**. Ática, São Paulo, 1989.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa: Editorial Vega, 1978.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. BEZERRA, Aída. (Orgs.). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo. Brasiliense, 1982. 3ª Ed.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo. Brasiliense, 1999.

_____. **Educação Popular**, 7ª Ed. Brasiliense, 1986.

_____. **Pensar a Prática: Escritos de viagem e estudos sobre a Educação**. Coleção Educação Popular, Vol 1, São Paulo, Loyola, 1980.

BURITY, Joanildo A. **Caminhos sem Fim – Caminhos do Fim? Movimentos sociais e democracia**. In Breno A. S. M. (org.). *Movimentos Sociais: produção e reprodução de sentido*. Recife, Editora Universitária da UFPE, 1999, pp. 13-57.

CANEN, A. **Relações Raciais e Currículo: reflexões a partir do multiculturalismo**. In: Iolanda de Oliveira. (Org.). *Cadernos PENESB: a produção de saberes e práticas pedagógicas*. 1ª ed. Niterói, RJ: EdUFF: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2001, v. 3, p. 63-77.

Carta de Princípios do PVCN (Pré-Vestibular para Negros e Carentes). Disponível em <<http://www.pvnc.sites.uol.com.br/cartadepincipios.htm>>. Último acesso em 12.07.09>.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Hélcio, ALVIM FILHO. COSTA, Renato Pontes. (Orgs.). **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil, um longo caminho**. 5ª edição. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2004.

DRAY, Guilherme Machado. **O princípio da igualdade no Direito do Trabalho**. Coimbra. Editora Livraria Almedina, 1999.

FÁVERO, Osmar. (Org). **Cultura Popular e educação popular. Memória dos anos 60**. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

_____. **Democracia e Educação em Florestan Fernandes**. Niterói, Autores Associados/EdUff, 2006.

_____. **Movimento de Educação de Base: Primeiros tempos 61-66 – MEB**. Artigo apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro, realizado em Évora, Portugal, Abril de 2004. Disponível em <www.forumeja.org.br/book/export/html/1435>. Último acesso em 17 de agosto de 2010.

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**. Cortez, São Paulo, 1989.

_____. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo, Dominus, 1966.

_____. **Integração do Negro na Sociedade de Classes**. V 2: no limiar da nova era. São Paulo, Globo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “**A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**”. 8ª Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. (org). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva de Final de Século**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro - RJ: Vozes, 1998. V. 1. 230 p.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. 14ª ed. São Paulo, Cortez, 2005.

GENTILE, Pablo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **A cidadania negada. Políticas de exclusão em educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2001.

GRAMSCI. Antônio “**Introdução ao Estudo da Filosofia e do materialismo histórico**” In: **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1.984.

_____. **Cadernos do Cárcere. Volume 2**. 1891-1937. 4ª Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2006.

GOODSON. Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, Vozes, 2008. 8ª Ed.

GOHN, M. G. **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. Saúde e Sociedade**. (2004).V.13, n.2, p.20-31.

_____, M. G. **Teorias dos Movimentos Sociais - Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. 4ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. V. um.

_____. **Movimentos Sociais e Luta pela Moradia**. São Paulo, Edições Loyola, 1991.

HEGEMONIA.<http://resistir.info/argentina/poder_hegemonia_port.html> Acessado em 25 de abril de 2009

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. – Brasília: UNESCO, 2002. 100p.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LEMME. Paschoal. In: FÁVERO. Maria de Lourdes Albuquerque e BRITTO. Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. 2ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro. Editora UFRJ/Inep – Comped, 2002, p. 879-89.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACCIOCCHI, Maria Antonietta. **A favor de Gramsci**. Tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

NOGUEIRA & NOGUEIRA. (Orgs.). **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte – MG. Autêntica, 2006. 2ª Ed.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1999. Dissertação de Mestrado em Educação.

Entrevista de Antônio Novoa à edição eletrônica do Jornal Folha de São Paulo, em 24 de junho de 2005. Disponível em <<http://www.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao>>. Acessado em 14 de junho de 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. **Queda da ditadura e democratização no Brasil**. In Fávero. Osmar. SEMERARO. Giovanni. (Orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, Vozes, 2003.

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

Parâmetros curriculares nacionais: APRESENTAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS. ÉTICA / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001. v. 1. 272 p.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil; educação popular e educação de adultos**. 6ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003, 527 p.

PAIXÃO, Marcelo. **O ABC das Desigualdades Raciais: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo 20001**. Texto publicado originalmente na revista *Teoria e Pesquisa* nº 42/43, jan/jul 2004, p.p. 245-264.

PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timoty (organizadores). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas** – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2006.

PRAXEDES, Walter. **A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância** <<http://www.espacoacademico.com.br/042/42wlap.htm>>, acesso em 8 jan. 2010.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura Militar, esquerdas e sociedade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. V. 1.

RIDENTI, Marcelo. **O Fantasma da Revolução Brasileira**. São Paulo, UNESP, 1993.

RUA, Maria das Graças. “**As políticas públicas e a juventude dos anos 90.**” In: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Afrontamento: 2002.

SANTOS, Regina Bega dos. **Movimentos Sociais Urbanos**. São Paulo, editora UNESP, 2008. Coleção Paradidáticos. (Série Poder).

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Agendas & agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes**. Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil. *Ano de Obtenção*: 2006.

_____. et al. **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras**. Petrópolis: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro. Lamparina, 2007. 4ª Ed.

SHIMIDT, Mário Furley. **Nova História Crítica: Ensino Médio: volume único**. 1ª ed – São Paulo, Nova Geração, 2005.

SISS, A. **Dimensões e concepções do multiculturalismo: considerações iniciais**. (135-150). In Cadernos Penesb, nr 4. Relações raciais e educação: temas contemporâneos. EdUFF, Niterói, 2002.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **“Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro. 7 letras, 2003.

SILVA, Elionalva Sousa. **Ampliando Futuros: O Curso Pré-Vestibular Comunitário da Maré**. Rio de Janeiro. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA - CPDOC. Dissertação de Mestrado. 2006.

SILVA FILHO, Penildon. **Cursos Pré-Vestibulares Populares em Salvador: Experiências Educativas em Movimentos Sociais**. Revista da Faced, nº 08 (109-126), 2004.

SOUZA. Celina. **Políticas Públicas: uma revisão de literatura**. In Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SILVA. Tomáz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

THOMPSON. E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa. V 3. A força dos trabalhadores**. Edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. E. P. **Costumes em Comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional**. Revisão técnica Antonio Negro, Cristina Meneguelo e Paulo Fontes, São Paulo, Cia das Letras, 1998.

TOMAZI. Nelson Décio (Coord.) et al. **Introdução à Sociologia**. São Paulo, Atual, 1993.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político-Pedagógico da Escola. Uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VERZA, Severino Batista. **As Políticas Públicas de Educação no meu município.** Ijuí. Editora Ijuí, 2000.

SCHERR-WARREN, Ilse e KRISCHKE, Paulo J. (orgs). **Uma revolução no cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul.** São Paulo, Brasiliense, 1997.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no Ensino Superior: Percorso de estudantes universitários de camadas populares.** Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, vol 12 nr 32 p 226-238, 2006.

ANEXOS:

Anexo 1 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

ENTREVISTADO:

LOCAL: / DIA:

PERGUNTAS:

1. Como se deu a sua aproximação com os movimentos sociais?
2. Qual era a demanda inicial dos cursos comunitários e como vocês se articulavam para apresentar essa demanda?
3. Como eram definidas as prioridades para estipular as demandas que seriam apresentadas ao Poder Público?
4. Como se deu historicamente a dos Cursos Comunitários com o Estado e os seus representantes?
5. Como se dava o jogo de poder (dentro e fora do curso comunitário) entre a apresentação de uma demanda e a sua contemplação ou não pelo Estado? Disputas internas... Rupturas... Embates...
6. Como era a relação dos cursos comunitários na formulação de questionamentos / tensionamentos ao Estado?
7. Como o Sr analisa as políticas públicas do Estado como a criação da SECAD, PROUNI, REUNI, Conexões dos Saberes, Políticas de Cotas, ENEM... Relacionadas como as lutas e demandas dos cursos pré-vestibulares comunitários?
8. Como o Sr analisa atualmente o movimento social pré-vestibulares comunitários após mais de 15 anos de militância e lutas, imerso em um Estado cada vez mais afinado com neoliberalismo?
9. Como o Sr vê os currículos dos cursos comunitários relacionados a sua bandeira enquanto movimento social?

Anexo 2 - QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PROFESSORES PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO

Professor da disciplina: _____

1. Há quanto tempo você atua nesse CPVC como voluntário?

1 ano de 2 a 3 anos de 4 a 5 anos mais

2. Como você percebe a articulação entre os conteúdos do vestibular e as temáticas sociais sendo trabalhadas no CPVC?

Insatisfatória Satisfatória Boa Muito boa Ótima

3. Como você planeja os seus conteúdos?

A partir da sua própria experiência A partir das indicações da coordenação do curso
 A partir do trabalho em grupo com as disciplinas afins A partir do PPP do curso
 A partir do trabalho em grupo na própria disciplina

4. Como você seleciona o seu material didático?

A partir da sua própria experiência A partir das indicações da coordenação do curso
 A partir do trabalho em grupo com as disciplinas afins A partir do PPP do curso
 A partir do trabalho em grupo na própria disciplina

5. Com qual frequência ocorrem as reuniões pedagógicas do CPVC?

- Mensalmente Bimestralmente / Trimestralmente
 Quadrimestralmente Ocasionalmente

6. Com qual periodicidade você trabalha os temas sociais juntos com a sua disciplina?

- Sempre Quinzenalmente Mensalmente / Bimestralmente
 Trimestralmente / quadrimestralmente Ocasionalmente

7. Quais os recursos pedagógicos você costuma utilizar para tratar de temas sociais em suas aulas?

- Músicas Filmes Documentários Jornais / Revistas / Textos Vários

8. As decisões e os rumos pedagógicos do CPVC são tomados:

- A partir da sua própria experiência A partir das indicações da coordenação do curso
 A partir do trabalho em grupo com as disciplinas afins A partir do PPP do curso A partir do trabalho em grupo na própria disciplina

9. Como você percebe sua aproximação com a temática e atividades sociais?

- Engajado Simpatizante Observador Indiferente

10. Como você se sente quanto ao atendimento de suas expectativas sendo atendidas em relação a sua ligação a um projeto voltado a um movimento social ao desempenhar suas atividades no CPVC?

- Insatisfatória Satisfatória Boa Muito boa Ótima

11. Como é a sua participação na construção do PPP do seu curso, mesmo que esse PPP esteja em construção?

- Efetiva Esporádica Só quando solicitado Nunca participo

12. Para você o curso como um todo consegue transmitir a mensagem social aos alunos de maneira?

- Insatisfatória Satisfatória Boa Muito boa Ótima

13. Para você qual o grupo que teria maiores dificuldades para transmitir essa mensagem social aos alunos?

- Humanas Exatas Biomédicas Coordenação

14. Essa dificuldade teria como principal fundamento?

- Dificuldade de relacionar tema social com a disciplina Questões particulares
 Estrutura do curso Pressão para passar conteúdos do vestibular

15. Com qual periodicidade você percebe o curso desenvolvendo atividades extra-classe?

- (...) Mensalmente Bimestralmente Trimestralmente Quadrimestralmente

16. Qual o grupo que se envolve mais nessas atividades?

- Humanas Exatas Biomédicas Coordenação Todos

17. Como é sua participação na disciplina Cultura e Cidadania?

- Participo ativamente Participo inserido seus temas em minha disciplinas
 Participo esporadicamente quando que percebo condições de inserir essa temática em meus conteúdos
 Não consigo fazer uma ligação entre essa temática e minha disciplina