

LEANDRO SILVA DE OLIVEIRA

**PARADOXOS E DESAFIOS DO ENSINO**  
**SUPERIOR NO BRASIL:**  
A Experiência dos Cursinhos Populares



ARARAQUARA – S.P.  
2013

LEANDRO SILVA DE OLIVEIRA

# **PARADOXOS E DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:**

**A Experiência dos Cursinhos Populares**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

**Linha de pesquisa:** Sociedade Civil, Trabalho e Movimentos Sociais.

**Orientador:** Augusto Caccia-Bava Júnior

**Bolsa:** FAPESP

ARARAQUARA – S.P.  
2013

LEANDRO SILVA DE OLIVEIRA

# **PARADOXOS E DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:**

## **A Experiência dos Cursinhos Populares**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

**Linha de pesquisa:** Sociedade Civil, Trabalho e Movimentos Sociais.

**Orientador:** Prof. Dr. Augusto Caccia-Bava Júnior

**Bolsa:** Bolsa da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

Data da qualificação: 28/10/2012

### **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Augusto Caccia-Bava Júnior**

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular:**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Menezes Pereira**

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/Santa Maria-RS.

---

**Membro Titular:**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Medeiros Paoliello**

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

**Local:** Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

### **Agradecimentos**

Ao Prof. Augusto Caccia Bava Junior,  
Pelo apoio e convivência acadêmica durante os anos em que se deu este estudo.

À Prof<sup>a</sup>. Doraci Alves Lopes,  
Pelos anos de aprendizado que antecederam este estudo.

À Agência de fomento à pesquisa FAPESP  
Pelo suporte financeiro indispensável à realização da presente pesquisa.

Aos coordenadores do “Herbert”,  
Pelo acesso aos documentos, reuniões, discussões e conversas que foram fundamentais  
para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha mãe, pai e irmãos,  
Pela confiança e cumplicidade ao longo dessa caminhada.

“[...] parece paradoxal que a Terra gire em torno do Sol e que a água seja composta por dois gases altamente inflamáveis. As verdades científicas são sempre paradoxais quando julgadas pela experiência de todos os dias, que somente capta a aparência enganadora das coisas.”

Karl Marx (1865, s/p)

“Todo liberal humanitário gosta de pobres impotentes, que se comportam como vítimas, provocam nossa compaixão e nos levam a oferecer a nossa caridade. Mas não suportam aqueles que sofrem mas não são vítimas passivas: resistem e lutam. Aqueles que não querem compaixão e caridade, querem solidariedade ativa. Que exigem mobilização e apoio às suas lutas.”

Slavoj Zizek (2012, s/p)

“En la época colonial, las familias brasileñas que podían darse ese lujo mandaban a sus hijos a estudiar a la Universidad de Coimbra, en Portugal.

Después, hubo en Brasil algunas escuelas para formar doctores en derecho o en medicina: pocos doctores, porque pocos eran sus posibles clientes en un país donde muchos eran los que no tenían ningún derecho, ni más medicina que la muerte.

Universidad, no había.

Pero en 1922, el rey belga Leopoldo III anunció su visita al país y tan augusta presencia merecía el título de doctor honoris causa, que sólo la institución universitaria podía otorgar.

Para eso nació la Universidad. Fue inventada de apuro, en la casona que ocupaba el Instituto Imperial de Ciegos. Lamentablemente, no hubo más remedio que echar a los ciegos.

Y así Brasil, que debe a los negros lo mejor de su música, su fútbol, su comida y su alegría, pudo doctorar a un rey cuyo único mérito era ser el heredero de una familia especializada en el exterminio de negros en el Congo.”

Eduardo Galeano (2008: 233)

## RESUMO

Concebemos a educação como inscrita em uma ampla e complexa rede de relações sociais, de modo que se faz impossível abordar seu papel social sem ter em conta os desdobramentos observados nas demais esferas que compõem a totalidade da sociedade, tais como a política e a econômica. Considerando particularmente o problema do acesso ao ensino superior pelos jovens pertencentes às classes pobres no Brasil, realizamos uma revisão da recente história das políticas para o ensino superior no país, apontando para o significado sociológico deste histórico. Partimos de uma reflexão teórica com foco em certas concepções sobre a função social do aparato educacional e seu significado no cenário nacional. Apoiamo-nos, particularmente, nas contribuições de Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci para nossa incursão nos meandros das disputas que envolvem o acesso à educação no Brasil, com foco no ensino superior. Para tanto, realizamos o cotejo de suas proposições teóricas a fim de aferir limites e contribuições para a melhor compreensão do problema pesquisado. Buscamos, num segundo momento, refletir criticamente sobre as ações dos movimentos sociais denominados cursinhos populares a partir do estudo de caso em um projeto específico, o Cursinho Alternativo Herbert de Souza, situado no bairro Vila União, em Campinas (SP). Com o intuito de ponderar a dinâmica de organização e implementação de estratégias na luta política por acesso ao ensino superior no Brasil, em uma abordagem que discuta cidadania e sociedade civil organizada, a partir da redemocratização do país, em fins dos anos de 1970. Para tanto, combinamos a pesquisa documental, a revisão bibliográfica e entrevistas com membros do movimento social. Consideramos o problema do acesso ao ensino superior a partir da experiência dos cursinhos populares tendo em vista a contextualização do objeto pesquisado a partir das formas de mobilização da sociedade civil organizada frente aos desafios de seu tempo. Ressaltamos, por fim, que estes movimentos sociais constituem estratégias de enfrentamento das desigualdades sociais no acesso ao ensino superior, embora, suas práticas e discursos podem confluir e, não raro, confluem, ainda que involuntariamente, para o aprofundamento do projeto neoliberal ao mesmo tempo em que enfrentam, em sua dinâmica interna, as dificuldades inerentes à concepção de mundo que defendem.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Cursinhos Populares, Educação Não Formal, Movimentos Sociais, Cidadania.

## RESUMEN

Concebimos la educación contextualizada en una red amplia y compleja de las relaciones sociales, de modo que es imposible hablar de su papel social sin tener en cuenta la evolución observada en las otras áreas que conforman la totalidad de la sociedad, tales como la política y la economía. Teniendo en cuenta, particularmente el problema del acceso a la educación superior de los jóvenes pertenecientes a las clases más bajas de Brasil, llevó a cabo una revisión de la historia reciente de las políticas para la educación superior en el país, señalando el significado sociológico de esta historia. Comenzamos con una reflexión teórica con un enfoque en ciertas ideas sobre el papel social del aparato educativo y su importancia en la escena nacional. Nos basamos sobre todo en las aportaciones de Pierre Bourdieu y Antonio Gramsci a nuestra incursión en los entresijos de las controversias relativas a acceso a la educación en Brasil, centrándose en la educación superior. Por lo tanto, se realizó la comparación de las propuestas teóricas con el fin de evaluar los límites y las contribuciones a una mejor comprensión del problema investigado. Buscamos un segundo momento, reflexionar críticamente sobre las acciones de los movimientos sociales llamados “cursinhos populares” a partir del estudio de caso sobre un proyecto específico, el Cursinho Alternativo Herbert de Souza, que se encuentra en barrio Vila Unión, en la ciudad de Campinas (SP). Con finalidad de examinar la dinámica de la organización e implementación de estrategias en la lucha política para el acceso a la educación superior en Brasil, en un enfoque que pretende discutir la ciudadanía y las organizaciones de la sociedad civil a partir de la redemocratización del país a finales de 1970. Así, combinamos la investigación documental, la revisión bibliográfica y entrevistas con los miembros del movimiento social. Abordamos el problema del acceso a la educación superior a partir de la experiencia de los “cursinhos populares” con el fin de contextualizar el problema estudiado por las formas de movilización de la sociedad civil organizada frente a los desafíos de su tiempo. Destacamos, por último, que estos movimientos son las estrategias de afrontamiento de las desigualdades sociales en el acceso a la educación superior, a pesar de sus prácticas y discursos pueden, ya menudo, convergen, aunque de manera involuntaria, a la profundización del proyecto neoliberal, mientras que se enfrentan en su dinámica interna, las dificultades inherentes a la visión del mundo que defienden.

**Palabras clave:** Educación superior; “Cursinhos Populares”; Educación No Formal, Movimientos Sociales, Ciudadanía.

## ABSTRACT

We approach education as something inscribed in a wide and complex network of social relations, so that is impossible to address their social role without taking into account the developments observed in the other areas that make up the totality of society, such as political and economic. Considering particularly the problem of access to higher education by young people belonging to lower classes in Brazil, we reviewed the recent history of policies for higher education in the country, pointing to the sociological meaning of this history. We start with a theoretical reflection with a focus on certain ideas about the social role of educational apparatus and its significance on the national scene. We rely, particularly, on the contributions of Pierre Bourdieu and Antonio Gramsci to think about disputes involving access to education in Brazil, focusing on higher education. Therefore, we performed the comparison of their theoretical propositions in order to measure limits and contributions to a better understanding of the problem researched. We seek, in a second moment, reflect critically on the actions of social movements called “cursinhos populares” in a case study on a specific project, the “Cursinho Alternativo Herbert de Souza”, located in Vila Union, in Campinas (SP). In order to examine the dynamics of organization and implementation of strategies in the political struggle for access to the higher education, in an approach that discuss citizenship and civil society organized from the country's democratization in the late 1970s. To this end, we combine documentary research, the literature review and interviews with members of the social movement. We approach the problem of access to higher education from the experience of the "cursinhos populares" in order to contextualize the problem studied by the forms of mobilization of civil society organizations face the challenges of his time. We emphasize, finally, that these movements are coping strategies of social inequalities in access to higher education, although its practices and discourses can, and often, converge, albeit unintentionally, to the deepening of the neoliberal project while they face in their internal dynamics, the difficulties inherent to the worldview they defend.

**Keywords:** Higher education, “Cursinhos Populares”, Non Formal Education, Social Movements, Citizenship.

## LISTA DE FOTOS

|                |                                             |    |
|----------------|---------------------------------------------|----|
| <b>Foto 1</b>  | Assembléia dos moradores da Vila União      | 34 |
| <b>Foto 2</b>  | Assembléia dos moradores da Vila União      | 36 |
| <b>Foto 3</b>  | Protesto dos moradores da Vila União        | 38 |
| <b>Foto 4</b>  | Assembléia dos moradores da Vila União      | 39 |
| <b>Foto 5</b>  | Jovens do PHS                               | 39 |
| <b>Foto 6</b>  | Construção da sede do PHS                   | 41 |
| <b>Foto 7</b>  | Construção da sede do PHS                   | 43 |
| <b>Foto 8</b>  | Construção da sede do PHS                   | 43 |
| <b>Foto 9</b>  | Construção da sede do PHS                   | 43 |
| <b>Foto 10</b> | Apresentação do material didático “Malungo” | 43 |
| <b>Foto 11</b> | Capa da apostila “Pixinguinha”              | 43 |
| <b>Foto 12</b> | Material de propaganda do cursinho          | 43 |

## **LISTA DE ANEXOS**

1. Roteiro utilizado nas entrevistas com integrantes do Cursinho Alternativo Herbert de Souza
2. Fotografias

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|               |                                                                        |
|---------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>BTDT</b>   | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                  |
| <b>CDH</b>    | Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa                |
| <b>CDI</b>    | Comitê para Democratização da Informática                              |
| <b>CE</b>     | Comissão de Educação, Cultura e Esporte                                |
| <b>CEB's</b>  | Comunidades Eclesiais de Base                                          |
| <b>CEPAL</b>  | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe                    |
| <b>CPC</b>    | Centro Popular de Cultura                                              |
| <b>CCJ</b>    | Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania                          |
| <b>EIC</b>    | Escola de Informática para Cidadania                                   |
| <b>ENF</b>    | Educação Não Formal                                                    |
| <b>ENEM</b>   | Exame Nacional do Ensino Médio                                         |
| <b>ES</b>     | Ensino Superior                                                        |
| <b>FAPESP</b> | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo                   |
| <b>FGV</b>    | Fundação Getúlio Vargas                                                |
| <b>FIES</b>   | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior                 |
| <b>FMI</b>    | Fundo Monetário Internacional                                          |
| <b>IBGE</b>   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| <b>IBICT</b>  | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia             |
| <b>IES</b>    | Instituição de Ensino Superior                                         |
| <b>INEP</b>   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| <b>IPEA</b>   | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada                               |
| <b>LDB</b>    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação                                  |
| <b>MEB</b>    | Movimento de Educação de Base                                          |
| <b>MEC</b>    | Ministério da Educação                                                 |
| <b>MS</b>     | Movimentos Sociais                                                     |
| <b>MPC</b>    | Movimento de Cultura Popular                                           |
| <b>ONG</b>    | Organizações Não Governamentais                                        |
| <b>OCDE</b>   | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico              |
| <b>OMC</b>    | Organização Mundial do Comércio                                        |
| <b>ONU</b>    | Organização das Nações Unidas                                          |
| <b>OREALC</b> | Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe            |
| <b>Pnad</b>   | Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios                            |

|               |                                                                      |
|---------------|----------------------------------------------------------------------|
| <b>PCL</b>    | Projeto de Lei da Câmara                                             |
| <b>PHS</b>    | Projeto Herbert de Souza                                             |
| <b>PT</b>     | Partido dos Trabalhadores                                            |
| <b>PROUNI</b> | Programa Universidade para Todos                                     |
| <b>PVCR</b>   | Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha                                |
| <b>RAP</b>    | Revista de Administração Pública                                     |
| <b>UNESCO</b> | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| <b>USAID</b>  | United States Agency for International Development                   |

## SUMÁRIO

|                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Apresentação</b>                                          | <b>14</b>  |
| <b>1. Introdução</b>                                         | <b>16</b>  |
| 1.1. Ensino superior brasileiro – Transformações e paradoxos | 16         |
| 1.1.1. Apontamentos sobre o acesso ao ensino superior        | 17         |
| 1.1.2. O cenário atual                                       | 19         |
| <b>2. O papel social da educação</b>                         | <b>23</b>  |
| 2.1. Educação como instrumento de desenvolvimento            | 24         |
| 2.1.2. Educação como instrumento de reprodução               | 29         |
| 2.1.3. Educação como potencial emancipatório                 | 36         |
| 2.1.4. Limites e contribuições                               | 42         |
| 2.1.5. Disputas hegemônicas: cenário e perspectivas          | 54         |
| <b>3. Metodologia</b>                                        | <b>61</b>  |
| <b>4. Problematicando os cursinhos populares</b>             | <b>64</b>  |
| 4.1. Movimentos sociais e cidadania                          | 68         |
| 4.2. Cursinhos populares no Brasil                           | 72         |
| 4.2.1. O Cursinho Alternativo Herbert de Souza               | 74         |
| 4.2.2. Cursinhos populares como movimentos sociais           | 81         |
| 4.2.3. A construção de um espaço educativo                   | 86         |
| <b>5. Considerações finais</b>                               | <b>97</b>  |
| <b>6.1. Referências bibliográficas</b>                       | <b>100</b> |
| <b>6.1. Bibliografia consultada</b>                          | <b>106</b> |
| <b>ANEXOS</b>                                                | <b>107</b> |

## **Apresentação**

Num cenário em que o número de vagas disponíveis em instituições de ensino superior supera o número de concluintes do ensino médio, qual o papel e reivindicações dos cursinhos populares? Os cursinhos constituem estratégias de enfrentamento às desigualdades sociais no acesso ao ensino superior ou seus discursos e demandas confluem, ainda que involuntariamente, para o aprofundamento do projeto neoliberal? Nesse panorama, qual é o papel social da educação: uma plataforma para o desenvolvimento da nação ou um âmbito de reprodução dos lugares sociais?

Partindo destas inquietantes questões, buscamos problematizar a luta por acesso ao ensino superior e a experiência dos cursinhos populares no Brasil. Realizamos inicialmente uma reflexão teórica a fim de trazer à tona certas concepções sobre a função social do aparato educacional e seu significado no cenário nacional. Nesta reflexão, que aponta para a interação entre política, economia e cultura, mobilizamos os dispositivos teóricos arquitetados por intelectuais que se debruçaram sobre o tema da educação.

Remetemo-nos, particularmente ao pensamento de Pierre Bourdieu, dada a repercussão de sua abordagem para a explicação de determinadas especificidades da relação entre os sistemas econômico-culturais e o sistema educacional, e ao arcabouço teórico produzido por Antonio Gramsci, do qual mobilizamos mais precisamente os conceitos de *hegemonia* e *intelectual orgânico* em um diálogo com as correntes de pensamento que representam os extremos antagônicos da percepção sobre o papel da educação: o funcionalismo e o estruturalismo.

Embora reconheçamos as inegáveis contribuições do sociólogo francês para a compreensão de alguns aspectos do fenômeno em estudo, atestamos que o autor não aprofunda o debate das formas de atuação dos movimentos sociais com vistas às transformações sociais numa perspectiva revolucionária. Neste sentido,

apoiamo-nos numa abordagem materialista histórica e dialética, notadamente no pensamento do italiano Antonio Gramsci.

Realizamos, ainda, o cotejo das abordagens destes autores e de correntes de pensamento com as quais dialogaram a fim de explicitar semelhanças, limites e especificidades em seus respectivos tratamentos conceituais da realidade estudada.

Buscamos, num segundo momento, refletir criticamente sobre as ações dos movimentos sociais denominados cursinhos pré-vestibulares populares a partir do estudo de caso em um projeto específico, o Cursinho Alternativo Herbert de Souza, situado no bairro Vila União, em Campinas (SP). O intuito é o de ponderar a dinâmica de organização e implementação de estratégias na luta política por acesso ao ensino superior no Brasil, em uma abordagem que discuta cidadania e sociedade civil organizada, a partir da redemocratização do país, em fins dos anos de 1970. Neste sentido, remetemo-nos às disputas pelos significados dos discursos dos projetos políticos e dos projetos educacionais.

O Cursinho Alternativo Herbert de Souza - movimento social por meio do qual vislumbramos empiricamente uma experiência organizada de contestação ao modelo elitista de seleção para o ensino superior representado pelo vestibular - define-se como alternativo e apresenta em seu bojo conexões com outras lutas às quais faremos menção ao longo de nossa abordagem. O primeiro contato com esta experiência educativa deu-se no ano de 2009 no contexto de um projeto de Iniciação Científica coordenado pela professora Doraci Alves Lopes na PUC de Campinas.

As reflexões dessa dissertação apontam, em última análise, para o debate sobre o significado social do ensino superior e dos mecanismos de acesso a este nível de educação. Naturalmente, estamos longe de apreender a complexidade de relações latentes na pluralidade de prismas dessa discussão. Tampouco é este o propósito deste trabalho. Tocamos, contudo, inevitavelmente, planos mais amplos do debate que, uma vez admitida a interação entre as mais diversas particularidades da realidade social sob a égide do capitalismo, são também objeto de nossa investigação.

Há, naturalmente, certo número de perspectivas passíveis de serem adotadas na análise do problema de uma pesquisa e que, uma vez postas em movimento, orientam o desdobramento da reflexão em curso. A decisão de olhar para o problema do acesso ao ensino superior pelo prisma dos cursinhos populares deve-se à nossa opção pela contextualização do problema pesquisado a partir das

formas de mobilização da sociedade civil organizada frente aos desafios de seu tempo.

## **1. Introdução**

### **1.1. Ensino superior brasileiro – Transformações e paradoxos**

Uma análise retrospectiva dos sumários de todos os exemplares da *Revista de Administração Pública (RAP)*, realizada por Edson Nunes (2007), revela que dos 1.579 artigos publicados em seus 40 anos de existência, menos de 8% (124) trataram da educação, sendo que pouco mais da metade disso, 68 (4,3%), ocupou-se do ensino superior (ES). Subtraindo-se os 12 artigos que trataram especificamente da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (Ebape/FGV), um número equivalente a 3,5% dos artigos desta publicação especializada abordou o tema em quatro décadas. Os números apontam, defende o autor, para a relevância do tema nos estudos e pesquisas dedicados à reflexão sobre a administração e as políticas públicas nacionais. Consultados os programas de cursos de administração pública, ciência política e políticas públicas, será possível concluir que a questão “educação superior”, do ponto de vista regulatório, estratégico ou administrativo, é em verdade um “não-assunto” ou “não-tema”.

Considerando-se esta pequena percentagem como *proxy* da relevância do tema “educação superior” no imaginário da produção acadêmica de estudiosos e observadores do setor público, seria possível concluir que a questão tem pequena relevância para a área de estudos e pesquisas dedicada à reflexão sobre a administração e as políticas públicas nacionais. Consequentemente, seria bem possível concluir que a questão representa um “não-desafio” para a administração pública brasileira (NUNES, 2007: 105).

Remonta a menos de dois séculos, quando da chegada da família real portuguesa ao Brasil, a criação de cursos superiores no país. O referido autor destaca três características marcantes deste processo de estruturação. Primeiro, a ascendência do governo central sobre as províncias; segundo, ser um ensino

nascido para a formação e reprodução de elites; terceiro, a opção inicial pela estruturação da educação a partir de faculdades isoladas.

O desenvolvimento do ensino universitário iniciou-se apenas a partir da década de 1930, fortalecendo-se nos anos 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e a reforma de 1968. Na reforma dos anos 1930, introduziu-se a sistemática de autorização e reconhecimento de cursos e instituições, mediante a qual o governo federal regulava e controlava a expansão do setor. Registre-se que, na segunda metade do século XX, começou, por assim dizer, a se desenhar uma primeira divisão de trabalho institucional, predominando nos setores públicos federal e estaduais o formato universitário, e no setor privado as faculdades isoladas e integradas (NUNES, 2007: 111-112).

Os números e análises apresentadas por Nunes permitem-nos refletir sobre a importância dada ao tema do ES enquanto política pública e a relevância de sua discussão nos meios oficiais. O que se nota – e é corroborado por dados e argumentos desenvolvidos ao longo deste trabalho – é que muitas transformações ocorrem à revelia do debate oficial sobre o tema, atendendo a interesses e demandas que pouco tem a ver com a democratização do acesso a esse nível de ensino.

### **1.1.1. Apontamentos sobre o acesso ao ensino superior no Brasil**

Adotamos uma linha cronológica, apresentada por Thiago Ingrassia Pereira (2007), na qual podemos observar quatro períodos que caracterizam um conjunto de procedimentos de acesso ao ES brasileiro.

O primeiro período diz respeito às primeiras faculdades que surgem no Brasil em 1808 e consolidam o ES no país como um espaço de formação das elites. Até 1824, o acesso ao ES atendia aos preceitos de investimento em educação para a formação de quadros visando o desenvolvimento e modernização do Brasil, ficando a cargo dos chamados exames preparatórios que não exigiam do candidato curso em instituições formais de ensino. O vestibular aparece pela primeira vez como meio de seleção para acesso ao ES em 1911. O Decreto 8.659, de 5 de abril

do referido ano, conhecido como Reforma Rivadávia Correa, marca o final deste período inicial. “O grau de escolaridade serve historicamente como um traço distintivo da elite brasileira (...), os bacharéis eram reconhecidos como ‘doutores’, pois se sobressaíam em meio aos analfabetos e ao povo mais humilde em geral” (PEREIRA, 2007: 26).

Outros três períodos são: 1911-1925; 1925-1960 e 1960 em diante. Santos (1988 *apud* PEREIRA, 2007) aponta 1925 como o marco da formação de “excedentes” ao ES, de modo que o vestibular passa de exame de seleção para concurso de preenchimento de vagas e a realização do ensino secundário passa a ser pré-requisito para entrada no ES. É a partir de outro Decreto, o 16.789, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como a Lei Rocha Vaz, “que o vestibular passa a ser reconhecido como um exame de ingresso ao ES” (PEREIRA, 2007: 27).

O terceiro momento do vestibular no Brasil é marcado pela centralidade da educação no projeto modernizante do governo Getúlio Vargas (1930-1945), destacadamente a Reforma Francisco Campos (Decreto 21.241, de 4 de abril de 1932) que consagra o nome vestibular e consolida o padrão universitário no Brasil. É também neste período que a dicotomia educação-técnica (destinada às massas proletárias) x educação intelectual (destinada à elite) ganha corpo no país. Por fim, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na década de 1960, tornando o vestibular um concurso de habilitação, encerra este terceiro período.

A partir da década de 1960, período que marca o quarto período do vestibular no Brasil, destacam-se os testes objetivos, a unificação do vestibular, com uma prova comum a todas as opções de cursos e um caráter classificatório e mais seletivo. Para Pereira (2007), é a partir de 1971, durante o governo ditatorial, que, devido ao caráter estritamente seletivo da prova e à dinâmica das questões objetivas, os estudantes veem-se entremeados com os meandros e macetes, além das “técnicas de chute” do vestibular. Surgem, neste contexto, os cursos preparatórios, denominados popularmente de cursinhos pré-vestibular.

Como decorrência destas transformações, ocorre uma inversão, liderada principalmente pelas escolas de caráter privado, na qual, ao invés de o vestibular testar os conhecimentos aprendidos ao longo da vivência escolar, estas é que passam a organizar seus currículos de acordo com as exigências estabelecidas por este exame.

A inclusão de poucos pela exclusão da grande maioria dá ensejo à “indústria do vestibular” exemplarmente explorada nos cursinhos pré-vestibulares privados (GUIMARÃES, 1984 *apud* PEREIRA, 2007). Tendo em vista a exigência de conteúdos não trabalhados na escola ou tratados abaixo do nível exigido no exame, o vestibular acabou por gerar transformações importantes na própria dinâmica escolar.

Bianca Silva Costa (2009), estudando os desdobramentos das políticas para o ES durante a ditadura militar e o discurso oficial sobre o tema publicado na “Revista MEC”, aponta uma forte influência dos Estados Unidos neste período com a firmação do acordo MECUSAID (fusão das siglas do Ministério da Educação e Cultura [MEC] e a *United States Agency for International Development* [USAID]). A autora destaca que “[d]entre os principais pilares do acordo MEC-USAID, pode-se citar a estreita relação entre educação e desenvolvimento nacional” (COSTA, 2009: 27), atuando no sentido de “aperfeiçoar” o modelo educacional brasileiro.

Como resultado dessa intervenção que teve por parâmetro as práticas estadunidenses para o setor e cujo pretexto para a cooperação foram as deficiências no sistema educacional brasileiro, observou-se o aniquilamento de movimentos de educação e cultura populares, tais como O Movimento de Cultura Popular (MCP); o movimento popular conhecido como Sistema Paulo Freire, a Campanha “de Pé no Chão Também se Aprende a ler”; o Movimento de Educação de base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC), culminando na cassação e exílio de algumas lideranças (COSTA, 2009). É também nesse período que um acentuado enfoque na educação técnica em detrimento de uma concepção humanista ganha espaço.

### **1.1.2. O cenário atual**

Recentes desdobramentos do embate - em grande medida trazido à tona pela atuação de movimentos sociais - sobre a observância de cotas sociais e raciais no processo seletivo em instituições públicas, parecem forçar, nas últimas décadas, a inclusão do debate sobre o acesso das camadas populares ao ES no Brasil na

agenda de temas nacionais de maior relevância. Após quatro anos de discussões, a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) do Senado aprovou, no início do mês de junho de 2012, o Projeto de Lei da Câmara (PCL) 180/2008, apresentado pela deputada Nice Lobão, que reserva no mínimo 50% das vagas das universidades federais e estaduais para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio na rede pública. Aplica-se o mesmo critério para instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Aprovado na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) e na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), dá ao governo federal um prazo de dez anos, a contar da promulgação da lei, para se adequar às novas regras.

Essas medidas ganham espaço num momento de notáveis transformações no cenário educacional brasileiro. Entre outras mudanças, Nunes (2007) chama a atenção à ampliação da oferta de vagas no ES nas últimas décadas. O total de instituições de ensino superior (IES) passou de 882 para 2.166 entre 1980 e 2005, um crescimento de 145%.

A tentativa de transformação da educação superior de um sistema elitista para um massificado começou a se construir na década de 1960. Ainda hoje, contudo, o sistema brasileiro continua a ser elitizado, a despeito de sua frequentemente criticada, mas indispensável, rápida expansão. Em 1908, segundo dados do *Anuário Estatístico do Brasil*, havia 6.735 estudantes matriculados em instituições de educação superior. No ano de 1960, esse total somava 93.202 alunos, um incremento de 1.284% em pouco mais de cinco décadas. Vinte anos depois, em 1980, as matrículas na educação superior somavam 1.377.286, um aumento de 1.378% no período. Até a virada do milênio, conforme dados do Inep, tal número quase dobraria, atingindo 2.622.073 matriculados em 2000. Considerando-se a última estatística disponível (2005), há 4.453.156 estudantes de ensino superior, ou seja, em menos de 100 anos o total de matrículas é 661 vezes maior (NUNES, 2007: 112).

É preciso ter claro, contudo, que não podemos confundir rápida expansão e ampliação da oferta com a democratização do acesso.

As políticas de ampliação do acesso à educação superior têm se estruturado no incremento de instituições, ampliação de financiamentos, criação de programas de inclusão e expansão do número de vagas. Estas medidas, contudo, não foram suficientes para reverter algumas taxas bastante desfavoráveis:

O Brasil ainda apresenta um grande desequilíbrio no acesso dos jovens ao ES quando comparado com o quadro internacional ou mesmo latino-americano [...] apenas cerca de 13% dos jovens brasileiros entre 20 e 24 anos encontra-se matriculado em estabelecimentos de ES - proporção muito menor que a alcançada por países como Estados Unidos (81%), França (51%), Argentina (36%), Uruguai (29%), Chile (28%) e Colômbia (17%) (PORTO, C. & RÉGNIER, K. 2003: 65-70).

Considerando a relação entre renda e acesso à universidade, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) de 2001 revelam que dentre os 10% mais ricos da população do país, 23,4% frequentavam cursos de ES, enquanto que dentre os 40% mais pobres, apenas 4% estavam matriculados nesse nível de ensino.

Ao quantificar as desigualdades de acesso ao ES segundo classe e raça, com foco na população brasileira de 18 a 24 anos, a partir dos dados do Pnad/IBGE de 2006 verifica-se que os jovens da classe baixa somam 27,8% da taxa total; e os jovens brancos da classe alta eram 17,5%. Todavia, se não houvesse desigualdade de classe e raça no acesso ao ES, os jovens de classe baixa seriam 58,8% dos alunos, e os jovens brancos da classe alta, apenas 6,4% (OSÓRIO, 2009).

A realidade, todavia, é que o número de vagas oferecidas atualmente no ensino superior é maior que o número de estudantes concluintes do ensino médio, ou seja, a oferta de vagas supera a demanda por este nível de ensino. Como explicar tal paradoxo?

No Brasil, considerando o total de vagas relativamente ao número de concluintes do ensino médio, a relação passa de 1,72 concluinte por vaga em 1999 para 0,80 em 2006. O número de vagas passa a ser maior que o de egressos do ensino médio. Note-se que o excesso de vagas se deve ao crescimento do setor privado. Neste setor, a relação, que era de 2,27 em 1999, passou a 0,91 em 2006. Tecnicamente, não há em São Paulo, nem no Brasil, escassez de vagas no ensino superior. O sistema tem capacidade de absorver a totalidade da demanda potencial, cujo limite é dado pelo número de egressos do ensino médio. Em São Paulo, em termos de ingressantes, o sistema absorve o total da demanda real. No entanto, considerando que há uma elevada taxa de abandono da escola durante e logo após o ensino básico, a demanda total torna-se maior, incorporando jovens que, na maioria das vezes, continuam a trabalhar enquanto estudam para obter formação de nível superior. O aumento da taxa de matrícula depende de outros fatores, entre os quais o mais importante é a enorme desigualdade econômica e social que caracteriza o país (FAPESP - Indicadores, 2010: 19).

É necessário, portanto, atentar para o perfil das IES que, de acordo com o senso 2010 do INEP, somam atualmente 2.378 unidades. “No que se refere à participação percentual das instituições por categoria administrativa, os totais apresentados mostram-se relativamente constantes durante a série histórica. Em 2010, esses totais representam: 88,3% de instituições privadas, 4,5% estaduais, 4,2% federais e 3,0% municipais” (INEP, 2010). Guarnieri & Melo-Silva (2008) destacam que, de 2002 para 2006, a proporção de instituições privadas no cenário do ensino superior nacional aumentou de 60% para 76%. As instituições de ES dividem-se, segundo o INEP (2006), da seguinte forma nas cinco regiões brasileiras: 48,7% na região sudeste; 18% na região nordeste; 16,7% na região sul; 10,7% na região centro-oeste; e 5,8% na região norte, sendo que há predomínio de instituições privadas em todas as regiões: centro-oeste (92,7%); sudeste (90,3%); sul (90,2%); norte (87,3%); e nordeste (85,4%).

A expansão da educação superior no Brasil vem se processando historicamente por uma lógica que expressa uma forte simbiose entre o setor público e o setor privado. O país logrou uma frágil visão educacional herdada dos colonizadores, e posteriormente, na República, também não assumiu inteiramente tal política. Somente a partir de 1988, alargaram-se no país os horizontes de uma política de cobertura educacional. No entanto, em termos práticos, ela não chegou a se traduzir como uma medida de alcance para o ensino superior, o qual pertence, em sua execução, assumido notadamente pelos setores privados que cada vez mais ocupam os mercados que foram se formando progressivamente nas últimas décadas do século XXI (CABRAL NETO & REBELO, 2010: 29).

Altas mensalidades nas universidades privadas, poucas vagas e tradicionalmente preenchidas pelos filhos das elites no ES público, falta de informação e incentivos que acabam excluindo os estudantes provenientes das classes pobres antes mesmo do concurso vestibular, entre outras razões, são as aquarelas que dão as matizes do cenário paradoxal no qual há vagas ociosas nas IES por um lado e movimentos sociais lutando pelo acesso à universidade, por outro.

## 2. O papel social da educação

Pensar a experiência dos cursinhos pré-vestibulares populares no Brasil demanda considerações sobre o processo histórico em que se deu seu surgimento, o contexto político-social no qual estão inseridos, o que pretendem e como atuam, sob risco de, ao negligenciar tais questões, incorrer na supervalorização de elementos que são constitutivos deste fenômeno social, mas incapazes de, isolados, ponderá-lo com justeza. Por um lado, cedendo a ímpetus românticos, poderíamos sublinhar seu caráter contestador, enfatizando sua dinâmica interna de movimento social e as potencialidades inerentes à sua atuação, descuidando, contudo, dos processos históricos e os condicionantes estruturais que os permeiam. Por outro lado, perigamos ressaltar unilateralmente o peso do contexto no qual os cursinhos estão inseridos, as muitas limitações impostas pela própria dinâmica do sistema capitalista e das mudanças decorrentes da ascensão do neoliberalismo observadas nas últimas décadas, ofuscando, entretanto, o potencial contestador destes cursinhos.

Neste sentido, destacamos duas abordagens que têm demarcado as fronteiras do debate sobre a função social do aparato educacional no Brasil e que, ao nosso entender, trazem evidentes implicações para a discussão do acesso ao ensino superior. De um lado temos um conjunto de ideias elaboradas, especialmente desde os anos 1950, em que a educação aparece como um dos principais instrumentos para impulsionar o desenvolvimento econômico-social no Brasil e nos países subdesenvolvidos em geral, de maneira que se reduzissem as desigualdades e superassem as condições de pobreza extrema presentes na sociedade (SALLES, 2002). Por outro lado, numa perspectiva de inspiração estruturalista, temos a situação das instituições educacionais em um amplo processo de reprodução dos papéis e lugares sociais, espécie de instrumento ideológico para a manutenção do *status quo* das elites, posição representada atualmente de maneira icônica pelo legado do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Grande parte do esforço intelectual realizado pelo autor remete-nos ao diagnóstico das formas de reprodução social nas

quais a escola, juntamente com a família e a igreja desempenhariam papel fundamental.

Aliás, o prestígio adquirido por Bourdieu, tido por alguns como o mais importante sociólogo do século XX, deve-se, em grande medida, à sua capacidade de oferecer, nos anos 1960, um novo modo de interpretação da escola e da educação, visto que, até meados do século passado, predominava nas ciências sociais e mesmo no senso-comum – e ainda persiste em algumas abordagens midiáticas - uma visão extremamente otimista da escolarização (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002). Retomaremos Bourdieu mais adiante. Por ora nos deteremos na análise das correntes que defenderam a educação como instrumento de desenvolvimento social no Brasil.

## **2.1. Educação como instrumento de desenvolvimento**

Em *História e ideologia da educação no Brasil* (2002), discorrendo sobre a confluência entre educação e economia no cenário brasileiro, Fernando Casadei Salles pondera até que ponto a educação se basta, por si mesma - como pretendem algumas correntes que, especialmente desde os anos 1950, tiveram grande repercussão no país -, para superar a miséria e os grandes problemas de pobreza aqui existentes.

Para o autor, esse debate remete-nos à importância e à complexidade da ideia de uma educação vinculada aos objetivos estabelecidos pelo desenvolvimento econômico, ou seja, a consolidação de uma proposta econômica para a educação que, no Brasil, mobilizou intelectuais de diferentes matrizes ideológicas, tais como Roberto de Oliveira Campos, Mário Henrique Simonsen, Golbery do Couto e Silva, Octávio Gouveia de Bulhões, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Hélio Jaguaribe e José Roberto Moreira, entre outros.

Entre essas ideias, destacaram-se: a teoria do funcionalismo tecnológico, que atribui as mudanças tecnológicas no interior do sistema produtivo às mudanças no sistema educacional; a teoria do capital humano, cuja proposição central consiste em verificar a

educação dos indivíduos como um investimento econômico, socialmente produtivo, e, por fim, a teoria da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe – OREALC, que parte da idéia central de que a educação constitui o mais importante fator para a institucionalização do progresso técnico e de equalização das sociedades (SALLES, 2002: 17-18).

A educação desempenharia, segundo as idéias hegemônicas da época, papel estratégico em uma necessária etapa de desenvolvimento rumo à modernidade.

Não é estranha ao ideário da educação brasileira a idéia de educação articulada com o desenvolvimento econômico. Tampouco é estranho o estabelecimento de finalidades econômicas para a educação, uma vez que “[é] da sua própria natureza que tenha, ao lado de outras finalidades, as de característica econômica” (SALLES, 2002: 19). Essas ideias remontam às primeiras ações influenciadas pelo pensamento enciclopedista e trazidas por estudantes brasileiros que cursavam universidades européias, passando pelas influências marxistas que despontavam no país e a sociologia norte-americana estrutural-funcionalista-tecnológica do pós Segunda Guerra, visitando a teoria do capital-humano, até desembocar, na versão economicista elaborada pela CEPAL/OREALC, salienta o autor.

No início do século XX, contudo, flagrantes transformações nos planos nacional e internacional orientam as mudanças ideológicas que trariam novos ares ao campo da educação. Forças sociais modernizadoras impõem suas “concepções urbanas de mundo”, derrotando as forças ruralistas, tradicionalistas, defensoras de uma sociedade de base econômica agrária, anti-industrial, enquanto que no plano internacional o modelo capitalista estadunidense, de natureza exportadora de capital e ligado às forças de um capitalismo urbano, suplanta o modelo inglês que favorecia a economia agrária por sua natureza de exportador de mercadorias.

Assim, participar da nova reorganização do poder econômico internacional significou, naquele contexto, reorganizar a matriz econômica produtiva do país; passar de uma matriz agrária produtiva para uma de base estritamente urbana industrial, buscando a industrialização com base em um programa de substituição de importações. Em outras palavras, tratou-se de criar no país uma nova matriz ideológica, com regras mais adequadas à situação que emergia, bem como de se implantar uma nova filosofia para a educação (SALLES, 2002: 20).

Na década de 1950, com o fim da 2ª Guerra Mundial e o início da Guerra Fria, os EUA, juntamente com os países que formavam o bloco ocidental, temendo uma convulsão social e a perda de influência sobre os países subdesenvolvidos - que, devido aos baixos níveis de desenvolvimento e de miséria, poderiam promover um alinhamento fora deste bloco -, buscam propiciar a melhor integração destes países marginais no sistema capitalista. A fim de manter seu controle, os países do bloco central dos países capitalistas propiciam certo progresso econômico que neutraliza possíveis decisões independentes fora do bloco. A educação aparece como importante instrumento funcional de desenvolvimento para estes países. Somam-se a estes desdobramentos dois fenômenos sociais com enormes repercussões futuras: a transnacionalização do capital e ganho de importância do setor privado em detrimento do poder estatal; e um novo modelo de sociedade: a “sociedade do conhecimento” com destaque para a educação como instrumento de avanços sociais e aculturação da tecnologia.

É nesse contexto que as funções da educação são redefinidas: primeiro como explicação ao subdesenvolvimento; segundo, como alternativa à miséria e, terceiro, como forma especial de sociabilidade do capital na sociedade mundial do conhecimento. A cada uma dessas funções atribui-se uma forma de abordagem ou perspectiva de análise especial da educação: as abordagens técnico-funcionalistas; a teoria do capital humano; a visão da OREALC/CEPAL dirigida aos países da região (SALLES, 2002: 22).

Há nessas teorias, que desde o pós-guerra orientam a reflexão sobre o papel da educação no cenário político nacional, a ideia comum de que o acréscimo de instrução, treinamento e educação incidiria num acréscimo marginal de produção e produtividade econômica que traria aos indivíduos aumento de salário e de renda. A correlação entre crescimento econômico e maior equidade social, no entanto, não se confirma na história do país. O relativo êxito do Brasil em termos de crescimento econômico ao longo do século XX não se reflete proporcionalmente no plano social. “Apesar de inúmeras evidências que demonstram, nesses últimos 50 anos, o acréscimo de instrução e educação do país, não há prova empírica importante atestando a diminuição do grau social de heterogeneidade da sociedade brasileira” (SALLES, 2002: 27).

Lúcia Bruno (2011) aponta para uma dimensão ainda mais dramática da vinculação entre educação e desenvolvimento econômico. Recorrendo à lei do valor formulada por Marx, a autora atenta para o fato de que as mudanças no campo educacional são a tentativa de inaugurar uma nova etapa processual, a partir da reorganização do capitalismo iniciada nos anos de 1980.

Utilizando-se da distinção entre a mais-valia absoluta e mais-valia relativa, a autora observa que, “[n]o que se refere à educação escolar, o que se observa é que quanto mais se expandia, incluindo camadas mais vastas da classe trabalhadora, mais aumentava sua subordinação ao controle do capital”. Ou seja, o incremento da educação quando subordinada às diretrizes do processo de acumulação capitalista, não só não contribuem para a promoção da igualdade social como representam um avanço na implementação de uma nova etapa do desenvolvimento dos meios de exploração do capital. A autora salienta, contudo, que não existe país ou região que trabalhe com apenas uma dessas formas de exploração, na realidade elas se articulam e o que há é a predominância de uma ou outra forma em determinadas economias.

[para] melhor compreendermos a relação existente entre educação e desenvolvimento econômico, cabe destacar que na mais-valia relativa o aumento do tempo de trabalho excedente resulta da passagem do trabalho simples para o trabalho complexo, o qual equivale a um múltiplo do trabalho simples executado em idêntica fração de tempo, constituindo, portanto, um acréscimo de tempo de trabalho despendido, ou seja, de valor produzido (BRUNO, 2011: 549).

A autora explica que as inovações tecnológicas constituem-se em condicionantes na passagem do trabalho simples para o trabalho complexo, de tal forma que o acréscimo de valor produzido se conjuga com o aumento global da produtividade, diminuindo o valor de cada unidade produzida. Sendo assim, apenas o acréscimo das qualificações decorrente de uma formação mais complexa do trabalhador permite a introdução de inovações e garante que se trabalhe eficazmente com elas, viabilizando os ganhos de produtividade.

Essa é a razão pela qual nos países ou regiões em que predominam os mecanismos da mais-valia relativa se observa um aumento da escolaridade e da complexificação dos processos formativos. A luta dos estudantes nesses países ou regiões por acesso a níveis de formação mais complexos e a bens culturais mais diversificados levou

à expansão da matrícula dos níveis médio e superior de ensino e ao desenvolvimento acelerado da indústria cultural. Da mesma forma, a luta dos professores por melhores salários e condições de trabalho resultou no desenvolvimento das tecnologias de ensino, tendo em vista aumentar a produtividade do trabalho docente (BRUNO, 2011: 549).

É, portanto, do interesse dos capitalistas que a força de trabalho seja mais qualificada, pois isso lhes permite explorar também sua capacidade de raciocínio e criatividade.

Nos locais onde predominam os mecanismos da mais-valia absoluta, por outro lado, a situação se inverte. Trata-se de estender a jornada de trabalho ou de intensificá-la sem nenhuma inovação tecnológica, intensificando o trabalho simples sem que haja qualquer aumento da produtividade, e o que se observa é um quadro de estagnação da economia e, inclusive, dos sistemas educativos.

Dada a baixa capacitação tecnológica das economias baseadas nos mecanismos da mais-valia absoluta, os capitalistas não estão interessados em compensar essa baixa qualificação, pois operam com tecnologias convencionais, em geral, menos complexas. Daí a degradação do ensino nessas regiões e a importância atribuída à escola e à formação de professores serem praticamente nulas. Nesses países, o Estado tem garantido na lei, mas não na prática, formação básica para os trabalhadores. Daí serem os próprios jovens (alguns deles) a assumirem os custos de uma formação mais complexa, pagando-a por meio do assalariamento precoce (BRUNO, 2011: 550).

A análise da autora aponta para o fato de que a exploração, inerente ao sistema capitalista, imiscui-se nos recônditos das relações sociais, atingindo cada minúscula esfera da vida dos indivíduos, fato, aliás, amplamente apontado pela tradição marxista. A este respeito, lembramos a observação de Walter Benjamin, que, acertadamente, vê no capitalismo muito mais um sistema de crenças do que um sistema econômico: "Primeiramente, o capital é uma religião puramente cultural, talvez a mais extremamente cultural que já existiu. Nada nele tem significado que não esteja em relação imediata com o culto, ele não tem dogma específico nem teologia. O utilitarismo ganha, desse ponto de vista, sua coloração religiosa." (O Capitalismo como Religião, s/d.)

A educação não está, naturalmente, imune a esta incrível capacidade plástica que tem o capitalismo de entranhar-se nas minúcias da vida dos indivíduos, subvertendo todas as esferas da vida segundo a dinâmica de seu metabolismo.

Nessa perspectiva, mesmo nas economias mais dinâmicas existem setores que utilizam formas convencionais de organização do trabalho e tecnologias menos complexas, recorrendo a uma força de trabalho capaz apenas de desempenhar trabalho simples. Esses setores, em geral constituídos por força de trabalho imigrante ou oriunda de regiões rurais tradicionais que habitam as periferias das grandes cidades, são explorados pelos mecanismos da mais-valia absoluta, vivendo grande parte no subemprego e em verdadeiros guetos. Esses guetos reproduzem-se no interior do sistema escolar mediante o fracasso escolar e a evasão de grande parte das crianças e dos jovens oriundos dessas famílias. Daí se ter verificado nas últimas décadas o aumento da escolaridade das novas gerações da classe trabalhadora em todo o mundo desenvolvido e, ao mesmo tempo, o crescimento do fracasso escolar e da evasão, de tal forma que parcela considerável de jovens se vê fora do sistema escolar antes mesmo de ter conseguido obter qualquer certificado (BRUNO, 2011: 551).

Distinguindo entre a universalização da educação escolar e a mera massificação, termos muitas vezes utilizados como sinônimo na literatura educacional, Bruno sublinha que a primeira diz respeito à expansão do acesso à educação escolar da quase totalidade das novas gerações de trabalhadores, enquanto que a massificação, embora resultante da universalização, diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho. A massificação remete-nos aos conhecimentos requeridos pelo mercado de trabalho, bem como à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos: “A massificação, portanto, resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino” (BRUNO, 2011: 551).

### **2.1.2. Educação como instrumento de reprodução**

A profunda crise da concepção de escola nos anos 1960 tem lugar a partir da divulgação, em fins dos anos 1950, de uma série de relevantes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França) que, em

resumo, mostrou de forma clara o peso da origem social sobre os destinos escolares (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002). Somam-se a esses dados certos efeitos inesperados da massificação do ensino que gerou um progressivo sentimento de frustração, particularmente entre os franceses, com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho, culminando na eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968.

[...] até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual) [...] A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002: 16).

Bourdieu surge, nesse cenário, como um hábil contestador da concepção de inspiração funcionalista que via na educação apenas virtudes. O autor oferece, na década de 1960, respostas com fundamentação empírica e teórica para o problema das desigualdades escolares que se tornariam um marco na história da sociologia da educação.

As teses de Bourdieu ganham notoriedade num momento de sintomático esgotamento do paradigma estruturalista, de sorte que o autor opõe-se duramente aos limites do condicionamento do sujeito no esquema da reprodução estrutural. Contrapondo-se à representação hierarquizada das instâncias do modo de produção da teoria althusseriana, bem como afastando-se da influência primeira de Lévi-Strauss, Bourdieu estabelece todo um dispositivo de análise que se organiza, sobretudo, em torno das noções de *habitus*, juntamente com as de ‘senso prático’ e ‘estratégia’, a fim de mostrar que a ação não é a simples execução automática da regra (DOSSE, 2007).

Inspirado nas contribuições da gramática gerativa de Chomsky, mediada pela sociolinguística de Pierre Encrevé, Bourdieu manifesta sua intenção de “elaborar um estruturalismo genético” (BOURDIEU *apud* DOSSE, 2007: 371). As

noções de competência e de *performance* adaptadas do pensamento chomskyano contribuem para sua elaboração da noção de *habitus*, que designa um sistema de disposições adquiridas, inculcadas pelo sistema social. Desse modo, o *habitus* permite “dialetizar competência e desempenho ao tornar possível a exteriorização da interiorização, restabelecer os mecanismos de reprodução, mas prever também estratégias sustentadas pelos agentes do sistema que variam segundo os lugares e o momento” (DOSSE, 2007: 371). Repelindo o inatismo ontológico ou biológico, o sociólogo francês inscreve o nível de competência no plano das disposições adquiridas pela experiência social.

Bourdieu faz questão de se demarcar de uma leitura estruturalista do determinismo social que faria da atividade humana um simples epifenômeno, e por fim a negaria. E um aspecto considerável do seu trabalho consiste em dar conta da atividade como tal, através de noções como aquelas de tomada de posição, de possível, de jogo ou de senso prático. Mas ele se empenha também em demonstrar que, ao contrário de preconceito corrente, a atividade não é a liberdade (no sentido do livre-arbítrio): a atividade é determinada como atividade, a necessidade social reina também aqui como em qualquer outro lugar, simplesmente de uma maneira complexa e sob uma forma que contribui mais para a ilusão da sua ausência. Portanto, se o homem é de fato determinante, isto é, ativo, ele é determinado socialmente a sê-lo e do modo pelo qual ele o é. Só a ignorância que nunca é um argumento dos processos sociais complicados que nos constituem como ativos nos leva a crer na contingência, isto é, novamente, na liberdade (QUINIOU, 2000: 52).

Aqui, onde o debate remete-nos a problemas fundamentais do pensamento filosófico, com evidentes implicações sociológicas - qual sejam, necessidade X contingência, universalidade X particularidade - Yvon Quiniou (2000) reclama a fidelidade de Bourdieu aos imperativos teóricos marxianos, pois, para Marx, “também, o homem só pode singularizar-se na e pela sociedade”.

O modo pelo qual Bourdieu apropria-se do aparato teórico trazido à baila por Karl Marx é complexo e polêmico. Retomaremos adiante essa temática. Por ora, acentuamos que Bourdieu demarca sua posição dentro da tradição estruturalista, especialmente no campo da educação, tendo na noção de *habitus* a exteriorização da interiorização que tem como interlocutoras as explicações oferecidas pelo paradigma funcionalista que viam na educação o lugar da igualdade de oportunidades, da meritocracia e da justiça social. A teoria de Bourdieu vinha corroborar uma série de já mencionadas pesquisas quantitativas patrocinadas pelos

governos inglês, americano e francês que vieram à tona nos anos de 1950, demonstrando que o desempenho escolar não dependia meramente das aptidões individuais, mas estava relacionado à origem social dos alunos.

Os dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negavam o paradigma funcionalista, transformam-se nos elementos de sustentação da nova teoria [...] A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002: 17).

Bourdieu retoma do marxismo a noção de capital, mas para aplicá-la ao campo cultural e simbólico ao invés de estritamente ao terreno das atividades econômicas.

Essa operação assemelha-se à realizada outrora por Gramsci quando reconsidera a relação entre o econômico e o cultural à luz do conceito de hegemonia, invertendo, por assim dizer, a máxima marxiana que aparece na *Ideologia Alemã*: "Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência". Os desdobramentos realizados por Gramsci a partir da ideia de hegemonia, concebida a partir da leitura de Lênin, estabelecem a primazia do cultural sobre o econômico na perpetuação da dominação burguesa.

Não são poucas, tampouco irrelevantes, contudo, as diferenças existentes entre o pensamento de Antonio Gramsci e o de Pierre Bourdieu, de modo que dedicamos um capítulo ao cotejo das teorias apresentadas, considerando seus limites e contribuições para uma compreensão mais apurada do problema pesquisado.

Para Bourdieu, os indivíduos, uma vez no mundo, desenvolvem esquemas elementares de percepção, pensamento e ação, hábitos e gostos, que traduzem-se na subjetivação da objetividade e, por outro lado, na objetivação da subjetividade: o conceito de *habitus*.

Há em Bourdieu correspondências entre estruturas econômicas e sociais e o comportamento dos indivíduos e grupos de indivíduos. Estes padrões de comportamento e interação com a realidade social são produzidos e reproduzidos a partir de estruturas objetivas, como a família, a igreja, a escola e a imprensa, em

contextos historicamente determinados. O *habitus*, contudo, não é imutável. Sendo uma construção social, é passível de transformação, estando sujeito à ação dos indivíduos.

O conceito de *habitus* é bastante caro ao pensamento bourdieiano. Para Setton (2002), este conceito surge a partir das pesquisas realizadas pelo autor na Argélia e entre camponeses, e atende à necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. Neste contexto, *habitus* é:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983b, p. 65 *apud* SETTON, 2002).

Ou, mais objetiva e diretamente, Setton apresenta a definição sintética de Bourdieu segundo a qual “[o] *habitus* é uma subjetividade socializada”. Na realidade, não há uma definição única e definitiva deste conceito na obra do sociólogo francês. As definições possíveis atendem aos contextos da abordagem, ora ressaltando-se um aspecto, ora outro, na presentificação do conceito. Ressaltamos, aqui, destarte, a dimensão de *habitus* que aponta não apenas para a reprodução das práticas sociais, mas, indo além, para a legitimação destas práticas como arbítrios diferenciadores de comportamento.

(...) o *habitus* é, com efeito, princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas. Na relação entre essas duas capacidades que definem o *habitus*, ou seja, a capacidade de produzir práticas e obras classificáveis, além da capacidade de diferenciar e apreciar essas práticas e produtos (gosto), é que se constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida (BOURDIEU, 2006: 162).

Para Bourdieu, a escola e o conhecimento escolar nada têm de neutros: “ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002: 17). Os processos avaliativos não selecionam os mais talentosos com base em critérios objetivos, mas, tomando como arquétipo os valores, crenças, gostos e

posturas dos grupos dominantes, apresentam-nos como cultura universal e legitimam as desigualdades decorrentes desse procedimento, convertendo-as em diferenças devidas aos dons e méritos individuais.

Remetendo-se diretamente ao problema do acesso ao ensino superior na França, Bourdieu sublinha o peso da herança cultural familiar nas diferentes trajetórias escolares dos indivíduos.

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior, o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada social superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade que um filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem da classe média (BOURDIEU, 2004: 41).

Essa perspectiva está intimamente ligada a outras duas noções centrais da arquitetura teórica bourdieusiana e que, por sua vez, liga-se à já referida retomada do conceito de capital, herdada do marxismo, mas, aplicada ao campo cultural e simbólico. Trata-se das noções de poder simbólico e capital cultural.

O próprio autor situa esse debate na esfera dos estudos que realizou sobre os problemas relativos ao desempenho escolar de alunos oriundos de diferentes extratos sociais. “A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (BOURDIEU *apud* SETTON, 2002: 78).

O capital cultural, portanto, diz respeito a um *ethos* familiar que predispõe o indivíduo a valorizar o conhecimento escolar como caminho necessário para se alcançar um sucesso acadêmico. O bom desempenho escolar estaria, desse modo, diretamente relacionado não somente ao capital econômico da família, mas ao acesso aos bens culturais aos quais a criança é exposta. Ou seja, “na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar” (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Ao apresentar como universais e legítimos os arquétipos valorativos dos grupos sociais dominantes, Bourdieu classifica-os como arbítrios culturais.

Em síntese, Bourdieu alertou para as diferenças nas condições de acesso a uma cultura geral e, como decorrência, apontou para as condições diferenciadas de aquisição de uma cultura escolar. Em outras palavras, distinguiu dois tipos de aprendizado; de um lado, o aprendizado precoce e insensível, efetuado desde a primeira infância, no ambiente familiar, podendo ou não ser prolongado por um aprendizado escolar que o pressupõe e o complementa; de outro, o aprendizado tardio, metódico, adquirido fora da família, nas instituições de ensino ou em outras esferas informais da educação. A distinção entre esses dois tipos de aprendizado refere-se, pois, a duas maneiras de adquirir a cultura e deter acesso a ela, e com ela se familiarizar (Bourdieu, 1979, 1998). Neste sentido, para Bourdieu “capital cultural” é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos (Bourdieu, 1996a). Refere-se a um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação, que predispõe os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas (SETTON, 2002: 79)

O poder simbólico está relacionado à noção de campo, também fundamental no pensamento de Bourdieu. O campo diz respeito ao espaço de posições dos agentes e das instituições que nele estão situados, e que serão dominantes ou dominados de acordo com o volume global dos capitais que possuem, sendo os três principais: o capital econômico, o capital simbólico e o capital cultural.

O poder simbólico converte-se, nas relações sociais de dominação, em violência simbólica. Para Quiniou (2000), quando Marx diz classe, Bourdieu diz forças ou diferenças e a sociedade aparece como um campo de luta, de modo que o conflito dá-se nas relações: “ele se reivindica de um modo de pensamento relacional para o qual os termos não têm realidade substancial ou atomística, e só existem, pelo contrário, no seio de um sistema de relações e, mais precisamente, de diferenças” (QUINIOU, 2000: 45).

A luta de classes, em Bourdieu, é uma luta por classificação. Seu mérito, de acordo com Dosse (2007), terá sido o de ampliar a noção de classe para além da detenção dos meios de produção, estendendo-se para a ainda mais violenta dominação no campo simbólico. “A Sociologia da Educação de Bourdieu se notabiliza, justamente, pela diminuição que promove do peso do fator econômico, comparativamente ao cultural, na explicação das desigualdades escolares” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002: 21).

### 2.1.3. Educação como potencial emancipatório

A contribuição decisiva do pensamento gramsciano para considerarmos o problema do acesso ao conhecimento e os mecanismos seletivos e excludentes utilizados para manutenção do *status quo* elitista, está em que o pensador italiano não se deteve no diagnóstico destes mecanismos em seu tempo, mas refletiu sobre as formas de superá-lo e problematizou a própria educação *per se*. O problema do acesso à educação, visto pelo prisma do constructo intelectual gramsciano, ganha novos contornos, uma vez que o autor entende as relações sociais como um todo cultural perpassado por relações pedagógicas. Desse modo, a educação coloca-se como objeto disputado e de disputa, ou seja, dentro do qual se deseja ascender, mas simultânea e visceralmente transformar em sua essência.

Nesse sentido, a ideia de hegemonias concorrentes traz nova luz sobre o problema, pois não é bastante esquadrihar as entranhas das relações sociais e demonstrar de modo contundente como se dão os processos de seleção, admissão, promoção e ascensão nos variados níveis educacionais. Faz-se necessário pensar uma educação alternativa e isso demanda, em última análise, pensar uma sociedade alternativa. A mobilização política com vistas à transformação faz-se, portanto, imprescindível.

O perigo de pensarmos a educação como instrumento de reprodução dos lugares sociais dos indivíduos, sem abraçar o desafio de ponderar a superação desses condicionamentos, parece ser o desembocar em um ceticismo improdutivo.

Em *Educação e Hegemonia*, Joseph A. Buttigieg assevera que “não há termo mais estreitamente associado à figura de Antonio Gramsci do que ‘hegemonia’” (2003: 39). Se, contudo, pedíssemos a alguém que identificasse uma passagem ou trecho específico na qual Gramsci exponha sucinta e esquematicamente o conceito de hegemonia, este pedido não poderia ser atendido. Isso porque, segundo Buttigieg, o conceito perpassa toda a obra de Gramsci, não havendo uma elaboração sintética e objetiva dele, mas, tal qual suas concepções sobre educação, demanda uma leitura abrangente da obra do pensador italiano.

Luciano Gruppi, em seu *O conceito de hegemonia em Gramsci* (1978), propõe a seguinte definição:

A hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leva à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder (GRUPPI, 1978: 70).

Gruppi busca demonstrar que a noção de hegemonia, tão cara ao pensamento gramsciano, é perpassada por sua leitura de Lênin e está associada à ideia de ditadura do proletariado. “A ditadura do proletariado é a forma política na qual se expressa o processo de conquista e de realização da hegemonia”. A hegemonia é a capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário e, nesse sentido, realiza-se na sociedade civil, enquanto a ditadura do proletariado é a forma estatal assumida pela hegemonia, ressalta o autor. Em notas sobre o *Risorgimento*, no entanto, Gramsci estabelece a distinção entre essas noções. Comentando o caso do estado de Piemonte, “(...) É um dos casos nos quais e tem a função de domínio, e não de direção, desses grupos, isto é, ditadura sem hegemonia” (GRUPPI, 1978: 5). A hegemonia significa essencialmente capacidade de direção.

A primazia da cultura sobre as relações sociais de produção da vida material representa uma inovação em relação aos postulados marxianos no que se refere à interação entre estrutura e superestrutura.

Para Marx, conforme podemos inferir do famoso trecho de *A Ideologia Alemã*, é a estrutura que determina a superestrutura.

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual esta submetido igualmente a classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas na forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias de seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma

consciência e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que estes indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante enquanto seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época; as suas ideias são, portanto, as ideias dominantes de sua época (MARX, 2009: 25-26).

Marx e Engels, estão, aqui, refutando o idealismo alemão, opondo-se a uma concepção metafísica da relação entre a consciência e o mundo material, negando que a consciência seja produto espontâneo da natureza, mas, que o mundo das ideias é também determinado pelas relações materiais.

As relações firmadas no âmbito da infraestrutura econômica, nesse sentido, refletem-se nas ideias dominantes cristalizadas na superestrutura jurídica e cultural.

Para Gruppi (1978), ao privilegiar o momento da vida ideológica e cultural, Gramsci promove um enriquecimento do marxismo. Gramsci não discorda que as concepções, o momento da vida ideológica e cultural, correspondem à estrutura econômica predominante. Mas capta a contradição própria da estrutura; nela vive a contradição entre desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção. Daí decorre que também as ideologias estão em contradição entre si, além de cada uma delas apresentar contradições em seu interior, já que são expressão da contradição da base social.

Marx explica como a classe operária, numa certa fase histórica, aceita a visão do mundo da burguesia. Ele diz que a burguesia, enquanto classe dominante, influencia e educa a classe operária segundo a sua própria concepção (...). Mas é com Gramsci que o processo que tem lugar no nível das superestruturas ideológicas é clarificado em toda sua complexidade, graças à atenção que ele dedica ao momento cultural. O conceito de hegemonia permite precisamente que se capte a complexidade dos planos superestruturais, assim como a complexidade de todo o desenvolvimento da formação econômico-social (GRUPPI, 1978: 90).

Gruppi destaca, ainda, que se Gramsci alcança tal façanha, é, antes de mais nada, porque refuta o materialismo mecânico, ou seja, a relação mecânica entre *classe* e *ideologia*. A difusão de uma ideologia é um processo guiado pela hegemonia. A concepção de mundo da classe dominante no plano econômico, e, conseqüentemente, no plano político, difunde-se para as classes subalternas. A

crise hegemônica se instala no momento em que essa classe dominante não consegue mais justificar um determinado ordenamento econômico e político da sociedade.

As consequências lógicas da abordagem gramsciana das relações entre infraestrutura e superestrutura incidem diretamente sobre a concepção do autor relativa à educação e, mais precisamente, sobre as relações entre o humano e os meios de interação com o ambiente social.

Evocando Antonio Gramsci a propósito de sua concepção da educação como inerentemente imbricada a cultura, o filósofo húngaro István Mészáros remete-nos à seguinte asserção do pensador italiano:

Não há qualquer actividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*. Também todo o homem, fora do seu emprego, desenvolve alguma actividade intelectual; ele é, por outras palavras, um 'filósofo', um artista, um homem experiente, ele partilha a concepção do mundo, ele tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, contribui no sentido de manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, no sentido de encorajar novas formas de pensamento (GRAMSCI *apud* MÉSZÁROS, XXX: ).

As transformações sociais, desse ponto de vista, não atendem exclusivamente aos interesses da elite, ainda que esta se empenhe no uso dos mais variados mecanismos de reprodução de sua visão de mundo. Uma vez que todo homem é 'filósofo', detentor de uma concepção de mundo e intelectualmente atuante sobre este, a dinâmica da história está imersa na multiplicidade de seres que atuam no processo histórico. É neste sentido que Mészáros busca apresentar as alternativas frente aos irremediáveis desdobramentos do atual estágio do sistema capitalista.

Autor da monumental obra *Para Além do Capital* (2002), Mészáros dedica um longo capítulo desta obra – capítulo este posteriormente publicado como livro avulso – à análise da educação sob os imperativos econômicos do sistema capitalista.

Influenciada por Marx, Lukács e Rosa Luxemburgo, a obra de Mészáros visa o escrutínio crítico e analítico contra o capital e suas formas de controle social. Para ele, capital e capitalismo são fenômenos distintos e a identificação conceitual entre ambos fez com que todas as experiências revolucionárias vivenciadas neste

século, desde a Revolução Russa até as tentativas mais recentes de constituição societal socialista, se mostrassem incapacitadas para superar o sistema de metabolismo social do capital. O capitalismo seria uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas.

Mészáros define o sistema de metabolismo social do capital como poderoso e abrangente, tendo seu núcleo formado pelo tripé capital, trabalho e estado - três dimensões fundamentais do sistema materialmente construídas e inter-relacionadas -, sendo impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende este sistema.

Analisando o que chama de *A lógica incorrigível do capital e o seu impacto sobre a educação*, o autor chama a atenção para a ligação entre a educação e os processos de reprodução mais amplos. Uma vez aceita a tese dessa íntima ligação, Mészáros reporta por inconcebível uma reformulação significativa da educação sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Concordar, contudo, com o fato de que educação e ampla reprodução do social estão ligadas e, ainda, que uma mudança se faz necessária, não basta. É preciso considerar as alternativas decorrentes dessa conclusão.

Pois, caso um determinado modo de reprodução da sociedade seja ele próprio tido como garantido, como o necessário quadro de intercâmbio social, nesse caso apenas são admitidos alguns ajustamentos menores em todos os domínios em nome da reforma, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações conjecturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objectivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógico. É-se autorizado a ajustar as formas através das quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se devem conformar com a regra geral pré-estabelecida da reprodução societária, mas nunca se pode alterar a própria regra geral (MÉSZÁROS, 2005: s/p).

Estaria excluída dessa lógica, alerta o autor, a legitimação do concurso entre as forças hegemônicas fundamentais rivais de uma dada ordem social “como alternativas viáveis umas das outras, quer no campo da produção material quer no domínio cultural/educacional” (MÉSZÁROS, 2005: s/p). Razão pela qual, no

passado, até as mais nobres utopias educacionais, tiveram que permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como um modo de reprodução social metabólica. Para Mészáros, as determinações fundamentais do sistema capitalista são irreformáveis.

Uma mudança educacional radical não pode ser realizada às margens corretivas auto-servidoras do capital. Isso significaria abandonar, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Procurar margens de reforma sistemática no próprio enquadramento do sistema capitalista, por sua vez, é uma contradição em termos. É necessário romper com a lógica do capital para uma real alternativa educacional.

Utilizando-se de Robert Owen e Adam Smith, duas grandes figuras da burguesia iluminista, o filósofo húngaro ilustra os limites objetivos e inultrapassáveis de uma transformação educacional sob a égide do capital, mesmo quando portadores das melhores intenções subjetivas. Em suma, “[o]s limites objetivos da lógica capitalista prevalecem mesmo quando falamos acerca de grandes figuras que conceptualizam o mundo a partir do ponto de vista capitalista, e mesmo quando eles tentam expressar subjetivamente, com um espírito iluminado, uma preocupação humanitária genuína” (MÉSZÁROS, 2005: s/p).

Para Mészáros, a totalidade dos processos sociais, ou seja, cada domínio singular da vida dos indivíduos é abrangentemente afetada pelas determinações do capital. As instituições de educação, adaptadas às determinações reprodutivas mutantes do sistema capitalista, abandonaram a imposição da brutalidade extrema como meio educativo – contenção e punição dos marginalizados pelo sistema capitalista – não por considerações humanitárias, mas porque a necessária manutenção desse aparato mostrou-se economicamente inviável.

Aqui a questão crucial, sob a regra do capital, é assegurar a adoção por cada indivíduo das aspirações reprodutivas objectivamente possíveis da sociedade como "o seu próprio objectivo". Por outras palavras, num sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de "interiorização" pelos indivíduos (...) da legitimidade do posto que lhes foi atribuído na hierarquia social, juntamente com as suas "próprias" expectativas e as formas de conduta "certas" mais ou menos explicitamente estipuladas nessa base. Enquanto a interiorização pode fazer o seu bom trabalho, para assegurar os parâmetros reprodutivos abrangentes do sistema capitalista, a brutalidade e a violência podem ser postas de parte (embora de modo algum permanentemente abandonadas) como modalidades dispendiosas de imposição de

valor, como de facto aconteceu no decurso dos desenvolvimentos capitalistas modernos. Apenas em períodos de crise aguda se dá de novo projecção ao arsenal da brutalidade e da violência com o objectivo de impor valores, como o demonstraram em tempos recentes as tragédias dos muitos milhares de desaparecidos no Chile e na Argentina (MÉSZÁROS, 2005: s/p).

Nesse ponto, partindo de Gramsci, Mészáros parece aproximar-se das conclusões apresentadas por Bourdieu, ou seja, de que há uma incorporação, uma interiorização por parte do individuo das concepções universalizadas pelo arbítrio das classes dominantes, de modo a estabelecer padrões de apreensão e interação com a realidade social que resultam na reprodução de um determinado ordenamento social. Esta aparente convergência, contudo, entre Mészáros e Bourdieu, não resiste à uma leitura elementar da obra de Mészáros. O filósofo húngaro, pela radicalidade de sua posição, toma a existência de mecanismos de reprodução como tão somente um ponto de partida para uma teoria da superação dos condicionamentos impostos pelo sistema capitalista, que é, em essência, a superação do próprio sistema. Vincula-se, portanto e definitivamente, a uma postura analítica cuja tradição demanda consequências revolucionárias e interventivas na realidade analisada. Bourdieu parece ter mantido uma postura um tanto ambígua nesse sentido. Se, por um lado, posicionou-se claramente contrário aos ditames do neoliberalismo ascendente que fazia já suas vítimas na Europa quando de sua produção teórica e, particularmente na última década de sua vida, buscou aproximar-se de movimentos sociais e atos políticos, por outro lado, buscou manter-se distante, quando não em franca oposição ao marxismo representado pelo Partido Comunista Frances de inclinações soviéticas.

#### **2.1.4. Limites e contribuições**

Bourdieu tem, entre seus méritos - particularmente no concernente ao debate sobre o acesso ao ensino superior - a desmistificação do mérito como argumento explicativo da ascensão na carreira escolar, o que não é tarefa de pouca monta.

Graças às pesquisas desenvolvidas pelo autor, abordando os mais diversos domínios da vida social e das relações interpessoais, as explicações que apontavam para qualidades inatas e relações consequentes entre investimento em educação e maior equidade social cedem lugar à demonstração de intrincados mecanismos de reprodução da estrutura social e seus arbítrios.

Em *O marxismo encontra Bourdieu* (2011), o sociólogo britânico Michael Burawoy realiza um interessante exercício no sentido de pensar a relação entre Bourdieu e o marxismo e, particularmente, a atualidade do pensamento gramsciano. Burawoy promove “diálogos imaginários” entre Pierre Bourdieu e alguns autores marxistas como Antonio Gramsci, Frantz Fanon e Simone de Beauvoir, além do próprio Karl Marx. Resultado de seis aulas ministradas no *Havens Center* de Wisconsin, a obra busca demonstrar como o pensador francês tem, de modo assumido ou não, um diálogo estabelecido com estes autores ao longo de seu trabalho intelectual.

A nós, interessa nesses diálogos particularmente a questão do engajamento político, tendo em vista o problema anteriormente referido das concepções sobre a função social do aparato educacional e que encontra em Bourdieu o representante mais destacado da corrente de pensamento que desnuda os mecanismos da assim chamada reprodução social.

A questão do engajamento versus distanciamento aparece nos diálogos promovidos pelo sociólogo inglês com pelo menos três autores: Karl Marx, Franz Fanon e, de modo mais aprofundado, Antonio Gramsci. Há, de acordo com Burawoy, uma clara resistência ao engajamento político por parte dos intelectuais em Bourdieu, embora em sua vida pessoal, especialmente na última década de sua vida, o sociólogo francês pareça ter caminhado no sentido contrário às suas formulações teóricas sobre o tema.

Bourdieu sonhava com a sociologia como um campo autônomo – assim como é a matemática - e defendeu a idéia de ‘torre de marfim’ como elemento necessário para uma prática científica autônoma, rechaçando-a, no entanto, poucos anos depois como uma concepção errônea de objetividade científica: a famosa “neutralidade axiológica”. Para Burawoy, Bourdieu queria o bônus sem o ônus, uma *autonomização intervencionista*. A questão do distanciamento versus engajamento é o ponto nevrálgico tocado pelo sociólogo inglês no encontro entre Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci e, não seria exagero afirmar, partindo das formulações de Burawoy,

que Bourdieu, apesar das apropriações que realiza, muito mais distanciou-se que aproximou-se do marxismo.

O filósofo francês Yvon Quiniou (2000), contudo, diverge dessa posição. Quiniou reconhece que a recepção da obra do autor é paradoxal e que as leituras dominantes no mercado editorial que o associam à filosofia americana de inspiração analítica ou de um Wittgenstein e de sua teoria dos jogos de linguagem e das formas de vida não estão totalmente erradas, já que Bourdieu multiplica as referências que vão nesse sentido. Há, entretanto, um outro Bourdieu, reclama o autor. Evidente para quem pratica Marx e reclama-se dele, garante Quiniou: “um Bourdieu por ele influenciado, materialista incontestavelmente, determinista com toda evidência, sensível, é o mínimo que se pode dizer, à realidade das classes e aos seus efeitos, ao sofrimento social e à miséria do mundo, e que pretende através do seu trabalho remediá-la” (2000: 45).

Quiniou lembra que aqueles que criticam Marx ou que dele se demarcaram miram em Marx quando alvejam Bourdieu. É esse Bourdieu que Quiniou quer evocar<sup>1</sup>.

Sublinhando a influência da obra de Karl Marx no edifício teórico de Pierre Bourdieu, Quiniou evidencia que este:

(...) enfatiza o tempo, a historicidade, a gênese, a aquisição, e que é congruente com a visão dialética do marxismo. Pois, ao contrário do que poderia sugerir uma leitura puramente funcionalista da sua obra, esta jamais cessa de destruir as ilusões anti-históricas na compreensão do humano, as quais são apenas o inverso inevitável de todo processo de gênese: os ‘estados’ são o resultado de ‘processos’, o *habitus* é uma disposição adquirida à base de uma história prévia que só é determinante historicamente após ser historicamente determinada, o gosto é uma história social incorporada, etc. (2000: 50).

Burawoy, cotejando *Meditações Pascalinas*, de Bourdieu, com *A Ideologia Alemã*, de Marx, conclui que os paralelos são assombrosos. Mas chama a atenção para uma divergência notável entre os autores. A exploração, uma categoria fundamental do pensamento marxiano, é eclipsada em Bourdieu.

Burawoy, contudo, atina para o fato de que o conceito de violência simbólica em Bourdieu é muito diferente de um conceito fundamental do marxismo, o

conceito de hegemonia, que Gramsci desenvolve a partir de Lênin (Gruppi, 1978). Essa diferença tem implicações distintivas que reverberam em todo o conjunto das obras de ambos.

Para Quiniou,

Bourdieu toma emprestado conceitos de Marx, unívocos neste, com vistas a deslocá-los e reinvesti-los em domínios inéditos, que modificam em consequência o seu sentido, ao preço, também aqui, de uma abstração que os torna disponíveis para essa nova aplicação. É o caso do conceito de capital que deixa de se aplicar apenas à esfera econômica: há um capital cultural, assim como há um capital simbólico (...), e é a distribuição das diferentes formas de capital à disposição de um indivíduo que determina sua conduta social (2000: 48).

Mas Burawoy destaca que, enquanto a violência simbólica envolve o desconhecimento da dominação como tal, o conceito gramsciano de hegemonia implica no consentimento consciente à dominação. “Para Gramsci, existe um cerne de bom senso dentro do senso comum da classe operária, ao passo que para Bourdieu, o senso comum era sempre o mau senso no mau sentido. Os dominados jamais entenderiam as origens e a condição de sua dominação” (BURAWOY, 2010: 16). É, portanto, no embate com Gramsci que melhor se evidencia o distanciamento entre Bourdieu e o marxismo. Talvez, precisamente por ambos terem privilegiado a esfera cultural, de modo a tornar mais visível suas divergências teóricas.

Se, no diálogo imaginário promovido por Burawoy, a oposição de Bourdieu à atuação do intelectual orgânico gramsciano manifesta-se de forma sintética e aguda na rejeição da ideia de falsa consciência, em seu próprio tempo Gramsci enfrentou teorizações marxistas de inspiração positivista, como as de Enrico Leone, que desdenhavam sua ênfase cultural/intelectual por crer que “[o] trabalhador moderno aprende muito mais com suas intuições de classe do que com qualquer livro do conhecimento oficial” (BUTTIGIEG, 2003: 43).

Gramsci, entretanto, discordaria de ambos. De Bourdieu, pois, diferente deste, acreditava ser possível despertar, a partir do senso comum, um senso crítico transformador; de Leone pela mesma razão, mas em outro sentido. Ou seja, o senso

---

<sup>1</sup> É o caso de A. Renault, em *Pensamento 68*, para quem a filosofia francesa dos sixties é uma “repetição hiperbólica da filosofia alemã”.

crítico não é a consequência espontânea da experiência de classe, mas precisa ser trazido à tona por uma educação emancipadora.

Para Burawoy, a teoria bourdiesiana aproxima-se do pensamento gramsciano também em outro sentido: ambos os autores focaram o mesmo aspecto social, dando pouca importância à economia para se concentrarem no efeito dela: aquilo que Gramsci chamou de superestruturas do capitalismo, Bourdieu chamou de campos de dominação simbólica. Tanto Gramsci quanto Bourdieu rejeitaram o determinismo histórico do velho Marx; estavam interessados em entender questões ligadas à dominação e sua reprodução. O papel dos intelectuais na política e, mais precisamente, a questão do distanciamento versus engajamento ocuparam lugar de destaque em ambas as produções teóricas. A grande divergência entre Gramsci e Bourdieu, aliás, situa-se neste ponto. Para Burawoy, Bourdieu depositava confiança na verdade escolástica produzida na academia, ao passo que Gramsci confiava na experiência dos trabalhadores no processo de produção e nos comitês de fábrica, abrindo espaço para o que chamou de “intelectual orgânico”, alguém organicamente ligado a determinada classe social - conceito contra o qual Bourdieu se oporia com veemência. Enquanto para Bourdieu o intelectual orgânico tenderia a manipular ou ser manipulado por aqueles que pretendia representar, Gramsci era completamente cético em relação aos intelectuais universitários, considerando-os não mais que “intelectuais tradicionais”, que, ao final das contas só reproduzem a dominação.

Bourdieu usa as ressalvas que o próprio Gramsci faz quanto à atuação do intelectual orgânico e sobre os partidos políticos e os absolutiza de propósito para rejeitá-los. Para Bourdieu, todas as classes padeceriam de uma fundamental incompreensão a respeito de sua própria posição no mundo e o intelectual não poderia representar coerentemente a classe com a qual se sente ligado porque não possui o *habitus* daquela classe. Aliás, o próprio conceito de classe social é desafiado pelo sociólogo francês.

Bourdieu substitui a universalidade da classe trabalhadora, baseada na produção e forjada pelo partido político, pela universalidade de intelectuais encastelados na academia que, segundo Gramsci, era a forma mais pura da hegemonia burguesa. Na prática, contudo Bourdieu podia ser visto em piquetes com trabalhadores em greve nos anos 1990. “O que ele estaria fazendo então senão aspirando a ser um intelectual orgânico? Sua prática parecia desmentir sua teoria” (BURAWOY, 2010: 64).

Os paralelos entre hegemonia e poder simbólico são impressionantes, diz Burawoy, mas as diferenças entre estes conceitos são decisivas. Para Bourdieu a dominação é garantida graças a um universo simbólico que redefine e mistifica a realidade social, cujas distinções baseadas na afirmação da superioridade aceita pelos dominados como atributo intrínseco dos dominantes são garantidas pelo Estado, que possui o monopólio legítimo não apenas da violência física, mas, também da violência simbólica. Para Gramsci, as lutas de classe manifestam-se como lutas entre duas consciências – de um lado o bom senso que vem da transformação coletiva da natureza, de outro o senso comum que tende para a sedimentação e não criticidade - que, por sua vez, quando devidamente elaboradas, se tornam duas representações hegemônicas e concorrentes do mundo. Seguindo a trilha da teoria gramsciana, os intelectuais (orgânicos) elaboram o bom senso dos trabalhadores, ao passo que, seguindo Bourdieu, concluímos que nenhum bom senso haveria para ser elaborado; e o melhor que os intelectuais (tradicionais) poderiam fazer seria desmistificar a dominação fundada na classe social, mas, não tendo outra audiência óbvia senão eles mesmos.

Finalmente, o holofote reflexivo que fora voltado contra Marx, acusando-o de ser incapaz de entender os efeitos da sua própria teoria, poderia ser direcionado igualmente contra Mills e Bourdieu, por terem fracassado em desenvolver teorias acerca da própria contribuição ao debate público (BURAWOY, 2010: 174).

Para Gramsci, a hegemonia não teria um fundamento inconsciente, mas é uma forma específica de dominação que combina coerção e consentimento. Gramsci mobiliza o conceito de hegemonia para explicar a expansão da sociedade civil, como ocorrida no final do século XIX. A sociedade civil está inteiramente conectada ao Estado que comporta aparatos tanto ideológicos como repressivos. O consentimento se dá pela inclusão da sociedade civil sob a liderança dos intelectuais tradicionais: professores, padres, líderes comunitários, advogados, médicos e assistentes sociais.

A revolução burguesa, como Gramsci explica em “Socialismo e cultura”, não foi algo espontâneo; mas precisamente, foi a culminação de um “intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de ideias”. As expressões “trabalho de crítica”, “penetração cultural” e “impregnação de ideias” são, todas elas, aspectos e variações da ideia gramsciana de “educação”. Gramsci

defendia o que se poderia chamar de concepção ativa ou ativista de educação; noutras palavras, ele relacionava a educação não com a recepção passiva da informação e o refinamento solitário de uma sensibilidade individual, mas com o poder transformador das ideias, a capacidade de produzir a mudança social radical e construir uma nova ordem através da elaboração e da disseminação de uma nova filosofia, uma alternativa, uma visão alternativa de mundo (BUTTIGIEG, 2003: 45).

Neste sentido, é possível dizer que tanto o conceito de hegemonia quanto a própria abordagem gramsciana sobre educação são, a um tempo, resultado e mote de seu pensamento perpassando toda sua produção intelectual. A abordagem da cultura em Gramsci tem na educação para uma nova sociedade a culminância entre sua experiência como ativista político e seu percurso intelectual como teórico.

A educação em nenhum momento está descolada do contexto social no qual se insere e do qual é produto. Assim, vale lembrar que não há como pensar os problemas educacionais sem considerar as conexões existentes entre sistema escolar e as demais instâncias da realidade social (DEMETERCO, 2009).

Carlos Eduardo Vieira, em *Cultura e Formação Humana no Pensamento de Antonio Gramsci* (1999), defende que no âmbito do pensamento gramsciano existe uma indissociável vinculação entre conhecimento histórico, práxis política, luta cultural e formação humana e que a formação do homem em sociedade é parte indissociável da sua teoria política.

Ao pensarmos a educação como instrumento de reprodução percebemos o aparato educacional de uma sociedade, institucional ou não, como imerso em uma totalidade cultural que a transcende enquanto fenômeno singular, ou seja, aquilo que Bourdieu chama de “estrutura estruturada e estruturante”. Falta, entretanto, ao pensamento bourdiesiano uma teorização sobre as formas organizadas de contestação da sociedade civil face à dominação de classes.

É preciso atuar em duas frentes, ressaltaria Gramsci. De um lado, enfrentar os mecanismos excludentes que legitimam o acesso de determinado grupo a determinadas instituições e a determinados níveis de ensino. Por outro lado, urge revolucionar o próprio sistema de ensino dentro do qual se deseja ascender e isso demanda um projeto alternativo de sociedade. Transformar o acesso à educação demanda alterações na percepção social do significado da educação e, conseqüente, de seu conteúdo.

Em uma nota intitulada *Retorno ao De Sanctis*, escrita em meados de 1934, ou seja, um dos últimos escritos carcerários, Gramsci (1977, p.2185) começa por reproduzir uma idéia do filósofo e historiador da literatura italiana Francesco De Sanctis: “Falta a fibra por que falta a fé. E falta a fé por que falta a cultura”. Continua a nota asseverando que cultura, nesse sentido, só pode significar “uma coerente, unitária e nacionalmente difundida concepção da vida e do homem, uma religião laica, uma filosofia que tenha se transformado precisamente em cultura, isto é, que tenha gerado uma ética, um modo de viver, uma conduta civil e individual” (VIEIRA, 1999: 60).

Desse modo, a teoria de Bourdieu, apesar de sua inegável contribuição para a compreensão dos mecanismos de reprodução, parece encontrar seu limite na apresentação de um aparato teórico com vistas à superação da condição denunciada partindo da experiência de vida dos subalternos.

Acreditamos ser necessário posicionarmo-nos de forma crítica tanto perante a denúncia da dominação sem a formulação de um aparato teórico com vistas à sua superação, quanto à ideia de educação como instrumento de desenvolvimento tal qual referida anteriormente.

Este problema [isto é, o problema de atingir coletivamente um dado ‘clima’ cultural] pode e deve ser aproximado da colocação moderna da doutrina e da prática pedagógicas, segundo as quais a relação professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente ‘escolares’ [...] Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI *apud* BUTTIGIEG, 2003: 47).

Seria, no mínimo, temerário pensar a educação como instrumento de desenvolvimento, a “salvação nacional”, sem dar-se conta de que esta está imersa em um conjunto de relações culturais que, em última análise, remetem-nos à totalidade da sociedade.

“A hegemonia, tal como Gramsci a concebe, é uma relação educacional. Para Gramsci, educação significa muito mais do que a instrução escolar. Na

concepção de Gramsci, a educação equivale, simplesmente, às operações fundamentais da hegemonia” (BUTTIGIEG, 2003: 47).

Mészáros (2005: s/p) lembra que,

(...) a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu interrelacionamento dialético com as condições em mudança e as necessidades da transformação social emancipadora progressiva. As duas têm êxito ou falham, sustentem-se ou caem juntas. Cabe-nos a todos – todos, porque sabemos bem demais que "os educadores também têm que ser educados" – a sua manutenção e não a sua queda. Os riscos são demasiadamente elevados para se contemplar a hipótese de fracasso.

Salles (2002), refutando as concepções segundo as quais a educação se basta por si mesma para a superação dos problemas sociais do Brasil, aponta para a necessidade de uma reflexão que seja conjuntural, ou seja, na qual a educação seja vista como parte do problema. A expectativa de que a educação corrigisse as estruturas de desigualdades sociais e bolsões de pobreza predominantes na sociedade foram frustradas não só por sua natureza educacional, mas, sobretudo por ela própria ser decorrente das desigualdades e injustiças sociais que paradoxalmente esperava-se que combatesse. É como se “nosso subdesenvolvimento econômico e social, nossa pobreza, fossem de origem cultural-educacional, nunca de origem econômica, política e histórica” (SALLES, 2002: 19).

Sociólogos como Otávio Ianni e Fernando Henrique Cardoso apostaram na teoria do funcionalismo tecnológico que, em resumo, atribui à mudança tecnológica no interior do sistema produtivo as mudanças no sistema educacional.

“[T]orna-se imperioso, ao mesmo tempo que se planeja a expansão econômica, que se planeje a expansão e a modificação do sistema educacional, tendo em vista tanto os resultados já alcançados nos países adiantados, como as condições histórico-sociais concretas nas quais se processa o desenvolvimento dos países mais atrasados (CARDOSO 1958:72 *apud* SALLES, 2002)”.

Salles observa, contudo que não consta na sedutora argumentação de Cardoso nenhum argumento a favor nem contra a propriedade privada do conhecimento, o que, aliás, se confirma na demonstração realizada por Nunes (2007) da forma dissimulada e evasiva como as políticas para o ES foram se

arrastando ao longo dos anos sem que se fizessem claros seus critérios e limites ao longo da história da administração pública brasileira.

Submeto que há algo de errado acontecendo. Está ausente um assunto crucialmente estratégico para o país e, portanto, para sua administração e suas políticas públicas. Falta analisar a educação superior como um dos mais importantes e cruciais temas operacionais e estratégicos da nação e do Estado brasileiro. Por alguma razão, que não procuraremos explicar, apenas constatamos, o conjunto de decisões tomadas pela administração pública brasileira sobre o ensino superior nunca foi adequadamente codificado pelo governo como tal, alojando-se, talvez, naquela categoria das “decisões não formuladas”, ou “não-decisões” que, entretanto, produzem efeitos constantes e permanentes. Por exemplo, busque-se em qualquer discurso de dirigente nacional, em qualquer momento da história recente, evidência de que houve decisão de expandir o ensino superior através do setor privado. Não se encontrará a decisão, muito menos se precisará o momento de sua efetivação. Mas observando-se a série histórica sobre o setor, será possível constatar a decisão incremental, talvez, mas permanente, repetida e segura de efetivar a expansão da educação superior mediante investimentos privados (NUNES, 2007: 106).

Para Salles, nem o aumento de escolaridade, tampouco o progresso técnico tiveram como resultante aumento de renda da população “a ninguém escapa que o considerável aumento de produtividade ocorrido no Brasil nos últimos 40 anos operou consistentemente no sentido de concentrar os ativos em poucas mãos...” (CELSO FURTADO, 1992: 54 *apud* SALLES, 2007). Ao contrário, a radicalização do modelo econômico-tecnológico no país aprofundou a distância entre as classes sociais, o que é facilmente verificável se comparado o crescimento da produtividade nacional com a evolução do salário mínimo ao longo das últimas décadas.

O resultado de todas essas observações é que, da falta de distinção entre os países que têm a propriedade do conhecimento dos que não têm, fica a falsa convicção, aparentemente democrática, de que basta reformar o sistema educacional de um país subdesenvolvido, adequando-o às necessidades do desenvolvimento econômico, para tirá-lo do atraso e da miséria (SALLES, 2002: 23).

Um relatório divulgado no início de março de 2010, durante o quinto Fórum Urbano Mundial da ONU pelo ONU-Habitat (Programa de Assentamentos Humanos da ONU) no Rio de Janeiro, concluiu que, apesar do desenvolvimento econômico observado nas últimas décadas, o Brasil apresenta-se como o país mais desigual da

América Latina. Enquanto os 10% mais pobres ficam com apenas 0,8% da riqueza brasileira, os 10% mais ricos concentram 50,6% da renda nacional.

O relatório, que analisa comparativamente todos os países da América Latina, traz ainda dados sobre educação, indicando que só 3,1% dos jovens cujos pais têm a educação primária incompleta concluem seus estudos universitários. As mulheres, assim como os indígenas e os afrodescendentes aparecem como as maiores vítimas da desigualdade em toda a América Latina.

Comparando os dados referentes à produtividade da indústria durante os anos 90 com a participação do salário dos trabalhadores no PIB percebe-se claramente o mesmo fenômeno de compressão de renda existente em relação ao salário mínimo. Enquanto a capacidade de produção do trabalhador da indústria brasileira cresceu, segundo os dados da pesquisa, de 1991 a 1998, em média 2,5% ao ano, taxa similar à verificada na economia norte-americana (2,6%), seus salários que, em 1990, correspondiam a 45% do PIB, tiveram sua participação reduzida, em 1999, para 37%. Ou seja, enquanto a produtividade cresceu 19,1% a participação do salário na composição do Produto Interno Bruto (PIB) caiu oito pontos percentuais. Como se verifica, os brasileiros tornaram-se, portanto, mais escolarizados e mais produtivos no mesmo período em que sua participação na divisão da riqueza criada no país diminuía (SALLES, 2007: 28).

Neste período, em que ainda vigoraram teses de defesa da educação como instrumento de desenvolvimento – particularmente na mídia e no senso comum -, verificamos um crescimento absolutamente desproporcional de instituições privadas de ensino superior, o que só aumentou o problema do acesso e permanência de jovens das classes pobres nas universidades. Por um lado, mensalidades altíssimas e inacessíveis para grande parte da população, por outro lado, instituições que oferecem ensino a “preços populares” e de qualidade duvidosa, trazendo profundos traumas para as expectativas de formação dos jovens que têm nessas instituições a única possibilidade de ascensão a um ensino para o qual a alcunha “superior” é no mínimo questionável. Em última instância, essas teorias contribuem para a responsabilização do indivíduo por sua formação.

O acesso ao ensino superior pelo caminho da mercadorização do setor privado pressupõe um alargamento da teoria do capital humano alicerçado na ideia do consumo individual, porém de apropriação privada de um bem que deveria ser público. Essa dinâmica pressupõe dois aspectos que se inter-relacionam e reforçam tal perspectiva: a recriação contínua do processo de qualificação e desqualificação do trabalho, mediante as necessidades forjadas pelas relações

capitalistas; e o processo tecnológico-científico que estabelece as diretrizes de uma inserção social em consonância com o atual contexto de desenvolvimento (CABRAL NETO & REBELO, 2010: 33-34).

A compreensão da educação como instrumento de reprodução das desigualdades sociais, por outro lado, sem um programa teórico de contestação dessa reprodução pouco contribui para a superação dos condicionamentos sociais aos quais os dominados estão submetidos.

A ciência social precisa ser uma criatura com duas cabeças. De um lado, dirigida contra as ideologias dominantes, desmistificando a naturalização do arbitrário social; de outro, destinada a inventar e elaborar alternativas sociais enraizadas nas experiências vividas das classes subalternas (BURAWOY, 2010: 75-76).

Ao pensarmos os limites e contribuições das duas correntes de pensamento que se posicionam nos extremos da compreensão sobre o papel social da educação, por um lado como mero âmbito de reprodução dos lugares sociais e, por outro, como ancoradouro do desenvolvimento nacional, o paradoxo que se coloca parece ser entre autonomia e entranhamento. Explico: Bourdieu, até pelo peso da tradição estruturalista presente em sua orientação teórica, compreende a educação e a escola como visceralmente entranhadas na sociabilidade humana, vista como totalidade. Nega, contudo, a possibilidade da autonomia exigida pela militância nos moldes do intelectual orgânico gramsciano, o que compromete a possibilidade do engajamento político frente aos problemas denunciados pelo autor francês. As escolas de pensamento que despontaram na década de 1950 no Brasil e que veem na educação um instrumento de desenvolvimento, por outro lado, atribuem demasiada autonomia à educação e à escola, concebendo-a como uma espécie de ente externo à totalidade do contexto social, atuando de modo transformador sobre a sociedade. Ao invés de esfera social a ser transformada, compreendem-na como apanágio da transformação. Negligenciam a educação e a escola como produto da totalidade de relações sociais e que é, portanto, parte do problema do qual supõem-na solução.

### 2.1.5. Disputas hegemônicas: cenário e perspectivas

Remetendo-se a Rancière, Francisco de Oliveira (2006), explica que política é a reclamação da parte dos que não têm parte e, por isso, se constitui em dissenso. Significa pautar os movimentos do outro, impondo-lhe uma agenda de questões sobre as quais e em torno das quais se desenrola o conflito. A imposição da agenda não garante o êxito, mas estabelece limites dentro dos quais os adversários se movem. Para Francisco de Oliveira (2006: 266),

Essa concepção abre as portas para sua permanente reinvenção, no sentido de que toda proposta e sua resposta que consigam sair do campo anteriormente demarcado, cria um novo campo que é, em si mesmo, uma nova qualidade dos atores políticos. Há, pois, na política uma permanente mudança de qualidade. A força de uma invenção se expressa na capacidade de manter o adversário nos limites do campo criado pela proposta/resposta e isto confere estabilidade ao campo político, permanecendo a pauta e a agenda das questões.

É a essa capacidade que Gramsci chamaria de hegemonia: uma cultura que torna indeclináveis as questões propostas, que obriga o adversário a jogar com as linguagens, situações, instituições, cultura, inventados e que se tornam, assim, a cultura dominante. “A hegemonia é a produção conflituosa do consenso” (OLIVEIRA, 2006: 266).

As disputas transcorridas no campo delimitado pelos interesses dos agentes em conflito dá-se numa combinação de força e consentimento e tornam-se previsíveis. Não há, portanto, espaço para a compreensão de senso comum de que a política é como as nuvens, pois tal definição demandaria a permanente invenção e reinvenção, o que tornaria a dominação não apenas imprevisível, como, no limite, impossível.

Ainda nos termos de Rancière, Oliveira (2006) assevera que “[o] que pode mudar como as nuvens são as operações policiais no campo demarcado por anteriores invenções/reinvenções”

Em *Hegemonia às Avessas* (2010), o autor retoma a análise do movimento dos atores no interior do campo de “consenso logrado”. Francisco de Oliveira defende que algo análogo ao anunciado pelo cenário político na África do

Sul parece estar em curso no Brasil: “enquanto as classes dominadas tomam a ‘direção moral’ da sociedade, a dominação burguesa se faz mais descarada” (OLIVEIRA, 2010: 8).

Essa “hegemonia às avessas”, típica da era da globalização, inverte os termos gramscianos: parece que os dominados dominam, mas o conjunto de aparências que encontram na figura do presidente Lula uma “direção moral” e presença física do ícone das classes dominadas no governo, apenas esconde outra coisa, algo para que, segundo Oliveira, ainda não temos nome nem, talvez, conceito.

Mas certamente será nas pistas do legado de Antonio Gramsci, o ‘pequeno grande sardo’, que poderemos encontrar o caminho de sua decifração. O consentimento sempre foi o produto de um conflito de classes em que os dominantes, ao elaborarem sua ideologia, que se converte na ideologia dominante, trabalham a construção das classes dominadas a sua imagem e semelhança. Esse é o núcleo da elaboração de Marx e Engels em *A ideologia Alemã*, que o pequeno grande sardo desdobrou admiravelmente. Estamos em face de uma nova dominação: os dominados realizam a ‘revolução moral’ – derrota do *apartheid* na África do Sudeste, eleição de Lula e Bolsa Família no Brasil – que transforma, e se deforma, em capitulação ante a exploração desenfreada (OLIVEIRA, 2010: 26).

Oliveira observa que, dos elementos da hegemonia, que nos termos de Marx e Engels apresentam a equação “força + consentimento”, desaparece o elemento força, e o consentimento se transforma no seu avesso.

Não são mais os dominados que consentem em sua própria exploração; são os dominantes – os capitalistas e o capital, explicitamente – que consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, com a condição de que a ‘direção moral’ não questione a forma da exploração capitalista. É uma revolução epistemológica para a qual ainda não dispomos da ferramenta teórica adequada [...] (DE OLIVEIRA, 2010: 26).

Ainda na mesma obra, Carlos Nelson Coutinho apresenta um artigo no qual contribui para a apreensão dos atributos do cenário atual caracterizando as relações de hegemonia hodiernas como “hegemonia da pequena política”, baseado na distinção realizada por Gramsci entre “pequena política” e “grande política”.

A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena

política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política (política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). Portanto, é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política (GRAMSCI *apud* COUTINHO, 2010: 29).

Na época em que vivemos, tempos de neoliberalismo, é precisamente assim que se apresenta a hegemonia: através da exclusão da grande política, assevera o referido autor. A hegemonia da pequena política diz respeito ao abandono da concepção de política como arena de luta por diferentes propostas de sociedade para apresentar-se como mero terreno alheio à vida cotidiana dos indivíduos, como simples administração do existente. É equivocado pensar que só há batalha hegemônica quando grandes projetos de sociedade se enfrentam, esclarece Coutinho. A exclusão da disputa entre “ideologias orgânicas”, nas palavras de Gramsci, aquelas que expressam de modo claro e sistemático a concepção do mundo das classes sociais fundamentais, e a concepção da política como disputa de elites, apontam para desdobramentos do próprio projeto hegemônico neoliberal.

A apatia torna-se assim não só um fenômeno de massa, mas é também teorizada como um fator positivo para a conservação da ‘democracia’ pelos teóricos que condenam o ‘excesso de demandas’ como gerador de desequilíbrio fiscal e, conseqüentemente, de instabilidade social. Mas, como também vimos, é expressão de grande política reduzir tudo à pequena política. Em outras palavras, é por meio desse tipo de redução, que desvaloriza a política enquanto tal, que se afirma hoje a quase incontestada hegemonia das classes dominantes. Em situações ‘normais’, a direita já não precisa da coerção para dominar: impõe-se através desse consenso passivo, expresso entre outras coisas em eleições (com taxa de abstenção cada vez maior), nas quais nada de substantivo está posto em questão (COUTINHO, 2010: 32).

No que diz respeito às políticas para o ensino superior, Luiz Antônio Cunha (2003), analisando o ES no octênio de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), período que compreende 1995 a 2002, observa que há, na realidade, desde a redemocratização do país em meados da década de 1980, certa continuidade no perfil administrativo quanto às políticas para a educação.

Na reconstrução da lógica intrínseca ao processo de reforma do ensino superior em curso no Brasil, os elementos apresentados

revelam que há um modelo concebido em meados da década de 1980, cuja versão paradigmática foi expressa pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). A continuidade das propostas apresentadas recorrentemente, desde então, deve ser entendida como produto, também, da permanência no governo de dirigentes e quadros técnicos, o que permite traçar um elemento de continuidade entre os governos José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, pelo menos no que se refere ao Ministério da Educação (CUNHA, 2003: 40).

Para o autor, a meta prioritária da proposta de governo posta em prática por FHC era um “novo estilo de desenvolvimento” que privilegiava o papel econômico da educação. O ensino superior ocupa lugar de destaque na proposta de Fernando Henrique, uma vez que a implementação da “proposta” se dá de cima para baixo. Essa proposta, contudo, via necessidade de revisão na rede federal de ensino superior, mas silenciava quanto ao conjunto do ensino privado, que é majoritário e de qualidade bem inferior.

Não é sem significado que Fernando Henrique esteja entre os teóricos que defenderam a educação como instrumento de desenvolvimento e apostaram na teoria do funcionalismo tecnológico que, conforme apresentado anteriormente, atribui, em resumo, à mudança tecnológica no interior do sistema produtivo as mudanças no sistema educacional.

O governo do presidente FHC veio consolidar a política neoliberal e a hegemonia do pensamento privatista no campo da educação e em outras esferas. A esfera pública foi restringida por meio de uma nova regulamentação que possibilitou a expansão da esfera privada devida à Reforma Gerencial do Estado, liderada pelo ministro da Administração Pública, Luiz Carlos Bresser Pereira, como uma das primeiras medidas do então presidente. O projeto de governo de FHC estava centrado doutrinariamente nos pressupostos da desregulamentação do mercado, abertura comercial e, especialmente, financeira e na redução do tamanho do papel do Estado no trato com as questões sociais. Na visão de Silva Junior (2005), a política de reforma desse governo redesenhou o Estado e a sociedade civil, prospectando para o primeiro a condição de Estado enxuto e forte, sob o domínio de uma ideologia gerencial e gerando um novo paradigma de políticas públicas cuja oferta se deu no âmbito da sociedade civil (RIBEIRO, 2012: 303).

Seria falso, contudo, apresentá-lo como o idealizador do processo de privatização do ensino no país, embora este processo tenha ganhado força durante seus oito anos de governo. A realidade, contudo, é que se trata de um projeto cuja

implantação remonta ao período da ditadura militar e cuja continuidade e aprofundamento remetem ao projeto neoliberal vigente desde a redemocratização.

No campo da educação superior, a política constituída restabeleceu a tendência de expansão via iniciativa privada. Nesse sentido, o governo FHC manteve e, em certa medida, acentuou as políticas de reforma do Estado que vinham sendo incrementadas desde o início dos anos 1980. Como consequência, a reforma do Estado promovida pelo governo materializou-se na instituição de uma política de capitalismo concorrencial, voltada para a equalização das condições de concorrência do setor privado (CUNHA, 2003 *apud* RIBEIRO, 2012: 303).

As reformas educacionais, notadamente no campo da educação superior, realizou-se neste período por meio da publicação contínua e abusiva de diversas normas: leis, medidas provisórias, decretos, medidas administrativas e políticas. Em sintonia com o estabelecimento de um Estado Neoliberal, essas ações significaram novos contornos para a universidade e uma nova lógica de avaliação: o Estado Avaliador<sup>2</sup>.

(...) o quadro de avaliação da educação superior, no mandato de FHC, configurou-se por meio de vários dispositivos regulatórios externos, em que predominou o resultado do Provão sobre os demais mecanismos legalmente instituídos e ilegalmente descumpridos. Assistiu-se à desconsideração à identidade das IES, a sua inserção e atuação na sociedade, e menos, ainda, o respeito ao seu projeto institucional. Os resultados do Provão provocaram, inevitavelmente, o estabelecimento de ranking interinstitucional, criando-se situações embaraçosas para as instituições e seus alunos, caso o desempenho não fosse favorável. Foi assim que o governo FHC encerrou o mandato deixando para seu sucessor uma concepção de educação superior balizada na visão mercantil e pragmatista, acendendo a forte expansão da educação superior privada e um modelo de avaliação com foco exclusivo no curso (RIBEIRO, 2012: 304).

Neste sentido, a frustração das expectativas das esquerdas em relação ao presidente Lula quando de sua ascensão ao executivo do país dá-se também quanto às transformações para o ensino superior no que tange à democratização do acesso, ampliação da oferta de ensino público qualificado, melhorias nas estruturas

---

<sup>2</sup> O Estado Avaliador consiste “en una racionalización y una redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto [...]. El Estado evaluador surge del planteamiento de que no se cambia el mundo por decreto” (NEAVE, 1990: 8 cit. por RIBEIRO, 2012: 304).

vigentes. Do ponto de vista operacional, maior participação da comunidade acadêmica nas decisões das políticas para o ES e a adoção de uma concepção formativa e pedagógica de avaliação, numa visão multidimensional de universidade.

Para Ribeiro (2012), o governo Lula chegou a dar passos nesta direção em seu primeiro mandato, retrocedendo, contudo, ao final e mantendo uma linha de continuidade com a concepção de avaliação anteriormente implementada.

No período do governo FHC, o processo desenvolvido para a avaliação da educação superior esteve vinculado ao Estado Avaliador com foco no curso e não na instituição. Com o governo Lula, de seu início até 2007, a avaliação foi tema recorrente da agenda governamental como proposta de superação do viés ranqueador do Provão, para uma proposta cujo sentido seria o de respeito à identidade institucional e ao núcleo operacional - a avaliação institucional - momento em que foi instituído o SINAES (RIBEIRO, 2012: 308).

O que se verificou, contudo, em 2008 foi que,

ao que parece, o súbito aparecimento do CPC e do IGC não mostra apenas questões técnicas, mas parece responder a lógicas e propostas diferentes da estabelecida no primeiro governo Lula, quando da proposta e aprovação do SINAES” (BARREYRO, 2008: 867 cit. por RIBEIRO, 2012: 308)

A intencional confusão entre público e privado, que se verifica também na ordem dos discursos, como apontam os estudos de Maria Célia Paoli (2003) e Evelina Dagnino (2004; 2005) que apresentaremos adiante, servem aos interesses do projeto hegemônico neoliberal, com relevantes implicações para a garantia da educação como um direito inalienável.

Na lógica privatista de referências liberalizantes, cujo entendimento da educação se dá em termos de produto e não de direito, legitima-se a ideia de que o setor público estatal é inoperante para constituir a democratização do acesso ao ensino superior “por não agregar valor (simbólico) e monetário à educação, como defende a Organização Mundial do Comércio (OMC)” (CABRAL NETO & REBELO, 2010: 30-31). Nos *Acordo Geral Sobre Serviços* (GATS – *General Agreement on Trade in Services*, em inglês), a educação, assim como a saúde e os transportes, é considerada como um mero serviço que pode ser comercializada de acordo com as leis do mercado, perdendo sua dimensão de direito humano que lhe é imanente.

No aprofundamento das transformações postas em andamento pelo avanço do projeto político neoliberal, mesmo o papel menor atribuído ao Estado, de mero regulador das chamadas políticas de provimentos sociais, começa a perder força. Ganham preponderância na condução dos rumos das políticas educacionais as entidades supranacionais ou multilaterais, tais como o Banco Mundial, a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), a OMC e a ODCE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), tanto no contexto europeu quanto no latino-americano. Essas organizações contribuem, consensualmente ou não, para a prática mercantil ou 'quase-mercantil' em países signatários (CABRAL NETO & REBELO, 2010). Resta, portanto, àqueles que anseiam por mudanças nas políticas sociais, o permanente reordenamento estratégico frente aos renovados desafios de um cenário em constante mudança e de difícil apreensão na vivacidade de sua dinâmica.

Em uma visão de síntese, pode-se afirmar que não é porque o ensino superior é uma mercadoria aos olhos do capitalismo e de seus agentes, que de imediato ele passe a ser desenvolvido cada vez mais sob o signo do consumo individual, portanto, privado. Ao contrário, o ensino superior também pode ser visto como um bem social, público e coletivo se o Estado e o conjunto da sociedade tiverem forças e recursos suficientes para alterar essa lógica mercadológica, tornando-o extensivo a todos. Cabe realçar, todavia, que o acesso a esse nível de ensino continua dependendo das contradições que os indivíduos ocupam na sociedade: aqueles que têm posses podem ter acesso ao ensino público e quando não conseguem, têm a opção de recorrer ao setor privado. Os que não têm essa condição esperam que o setor público/estatal amplie as estratégias de oferta para que eles possam ingressar no ensino superior. O acesso ao ensino superior no Brasil, para os setores mais fragilizados da sociedade, que foram historicamente excluídos desse nível educacional, se encontra hoje, dificultado, considerando as atuais estratégias adotadas para a expansão desse nível educacional, marcadas pela prevalência da ação do setor privado em relação ao setor público (CABRAL NETO & REBELO, 2010: 36).

Frente aos paradoxos e desafios do pouco alentador panorama que presentemente se vislumbra, cabe rememorar o mote de Gramsci, cuja obra é testemunho de enfrentamento dos desafios de seu tempo: pessimismo da inteligência, mas otimismo da vontade.

### 3. Metodologia

Partimos, conforme destacado na introdução deste trabalho, de perguntas específicas que orientam o desdobramento das reflexões apresentadas nessa dissertação. No percurso desta pesquisa, combinam-se o levantamento bibliográfico, tanto de material sobre o tema específico da atuação dos cursinhos populares e sobre o ensino superior no Brasil, quanto, num sentido mais amplo, relativos ao referencial teórico que orienta a análise do problema pesquisado.

(...) a Metodologia não tem status próprio (...) precisa ser definida em um contexto teórico metodológico qualquer. Em outras palavras, abandonou-se (ou vem se abandonando) a idéia de que faça qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos (LUNA, 1994, p. 25).

Destacamos na metodologia utilizada a pesquisa documental, a entrevista semi-estruturada e a revisão bibliográfica dos conceitos-chave. No intuito de ponderar a experiência dos cursinhos populares, realizamos um estudo de caso no Cursinho Alternativo Herbert de Souza. O método de estudo de caso supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. É uma análise holística que considera a unidade social estudada como um todo (GOLDENBERG, 2007).

A entrevista semi-estruturada, consiste na articulação de estruturas prévias com formulações e abordagens livres do tema proposto ao informante, de modo a criar uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE E ANDRÉ, 2005). Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, os entrevistados foram escolhidos de forma “intencional”, atendendo aos interesses da problemática delimitada na pesquisa (THIOLLENT, 2003).

Foram entrevistados três jovens militantes do cursinho que estão ou estiveram envolvidos nas diferentes frentes de coordenação do projeto. Os nomes dos entrevistados permanecerão sob sigilo, dada a compreensão de que,

[...] o uso de depoimentos colhidos nesse tipo de investigação implica a produção de um texto no qual os recortes das falas, os indivíduos privilegiados, os temas destacados e tantas outras formas de

intervenção expressam menos as dúvidas e opiniões dos informantes que o posicionamento do pesquisador-autor. A preocupação teórica particular deste, referida à formação e aos interesses próprios, estabelece o distanciamento necessário para que seu discurso nunca se confunda com o de seus interlocutores (VELHO *apud* DUARTE, 2002: 148)

Foram selecionados, dentre os militantes do cursinho, aqueles que são membros da Assembléia, instância máxima de discussão dos encaminhamentos do projeto. Dentre estes, dois que estão há aproximadamente uma década no cursinho, tendo atuado em diversas frentes ao longo de seu envolvimento com o projeto: como alunos, professores, coordenadores e membros da Assembléia. Entrevistamos também um militante com envolvimento mais recente, na busca de um possível contraponto aos dois mais antigos.

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semi-estruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado (DUARTE, 2002: 141).

Foram entrevistados, Bruno<sup>3</sup>, 25 anos, branco, no cursinho desde 2004, ex aluno, professor durante o ano de 2012 e membro da assembléia, mestrando em Matemática. Pedro, 34 anos, negro, Coordenador de Extensão e membro da Assembléia, graduado em Ciências Sociais, atuante no projeto há quatorze anos e Ricardo, 24 anos, branco, Coordenador Administrativo, graduando em pedagogia, há seis anos no cursinho, três como aluno, dois como professor e há um ano como coordenador.

A pesquisa documental, por sua vez, é importante na medida em que nos permite organizar as informações, a princípio dispersas, que levantamos durante as visitas e em conversas com os integrantes do cursinho. Os documentos constituem poderosa fonte de evidências na fundamentação de afirmações e declarações do

---

<sup>3</sup> Os nomes dos entrevistados que aparecem neste trabalho são fictícios.

pesquisador (LÜDKE E ANDRÉ, 2005). São considerados documentos “toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação” (CHIZZOTTI, 1998: 109).

A análise das fontes documentais referentes ao Cursinho permitiu-nos, também, contextualizar o cursinho Herbert de Souza no debate sobre cursos pré-vestibulares populares no Brasil. Analisar sua postura enquanto movimento social, assim como ter uma percepção mais apurada da amplitude do debate sobre a ENF desenvolvida por cursos populares, tanto na mídia impressa, quanto nos espaços virtuais e em outras formas de publicações.

A fim de refletir sobre as abordagens que problematizam as experiências dos cursinhos populares, principiamos a leitura de estudos selecionados e o cotejo com uma bibliografia que permitisse a contextualização sociológica do problema abordado. Trata-se da reflexão sobre o compromisso identitário assumido pelos cursinhos populares, a ação transformadora exercida sobre os estudantes do espaço e na comunidade na qual estes movimentos sociais estão inseridos. Refletimos, ainda, sobre os dilemas presentes nas missões distintas e, por vezes, aparentemente conflitantes destes movimentos, ou seja, a preparação para os conteúdos exigidos nos exames vestibulares que nem sempre coincidem com a proposta de “educação crítica e para a emancipação” buscada pelos cursinhos.

#### **4. Problematicando os cursinhos populares**

Num horizonte de aprofundamento e de novas implementações de políticas privatistas, perda de direitos sociais e perversa confluência entre práticas e discursos no âmbito de atuação da sociedade civil frente aos desafios contemporâneos, movimentos sociais como os cursinhos populares, com demandas bastante específicas e espaço de atuação notavelmente limitado, encontram dificuldades de diferentes ordens para articularem-se. Embora vejam fragilizadas suas aparelhagens de mobilização, especialmente no que diz respeito às transformações mais amplas, demandadas pela compreensão da necessidade de um projeto político alternativo para a efetivação de uma educação alternativa, constituem-se como forças sociais de inestimável importância para a garantia de uma “identidade” popular em espaços sociais cuja degradação imprimida pelo processo de exploração capitalista se faz mais aguda. É nas periferias que as feridas sociais abertas pelo continuado processo de devastação de direitos do neoliberalismo se mostram mais agravadas.

[Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI] a iniciativa privada passa a ser concebida, no âmbito da política educacional do país relativa ao ensino superior, como parte complementar da ação do setor público, propiciando, desse modo, espaços significativos ao mercado empresarial-educacional que atua de forma mercantil ou ‘quase-mercantil’. Assim, no país, o ensino superior está muito mais vinculado ao campo do direito privado do que ao do direito público, na medida em que está orientado por uma lógica de serviço e não de direito. E por ter esse cariz, as dinâmicas comerciais-lucrativas que são regidas pelas regras do capital em movimento no mercado se encontram profundamente arraigadas na execução do ensino superior (CABRAL NETO & REBELO, 2010: 29).

Os jovens das classes trabalhadoras brasileiras enfrentam diversos empecilhos na busca pelo acesso ao ES. Além das dificuldades financeiras para bancar um curso preparatório, faltam-lhes informações sobre o vestibular e sobre os procedimentos de preparação para este exame. Os cursinhos populares teriam como bandeira a preparação destes jovens para o acesso à universidade pública.

Mas, mesmo aqueles que descobrem no cursinho a oportunidade de prepararem-se para tentar uma vaga nas universidades públicas brasileiras, que são, a rigor, o meio de obter ensino superior gratuito, deparam-se com uma estrutura que, em nome do mérito, impõe incontáveis obstáculos, dos quais o vestibular é apenas um e não necessariamente o mais dificultoso.

Discorrendo sobre a meritocracia, um dos militantes do “Herbert” assevera:

Eu não tenho problema com a meritocracia. Não tenho problema nenhum. Desde que ela seja verdadeira, porque, que mérito tem um sujeito que tem todo o aparato que um jovem da elite tem, desde a não preocupação com a manutenção material sua e de sua família até o próprio conforto e bem estar que ele tem no seu lar para que possa se dedicar a atividade intelectual, o acesso... os canais que ele tem para fazer isso e tal, enfim... e toda a estrutura educacional que ele pode acessar através do dinheiro. Que mérito tem esse sujeito diante de uma outra realidade que é a do jovem que trabalha, que muitas vezes é arrimo de família, que precisa frequentar essa educação aí, com professores mal pagos, com escolas sendo sucateadas, sem infraestrutura e que, depois, no final deste processo - apesar de toda essa desigualdade - uns vão acessar cursinhos mega, que custam o olho da cara e os outros não vão ter senão um cursinho popular para auxiliá-lo, quando tem, porque tem muitos lugares que sequer tem isso. Cadê o mérito? Não entendi onde está o mérito (PEDRO).

Há uma submissão do acesso aos ditames do mercado, uma vez que os dados apontam para uma larga vantagem daqueles que dispuseram de recursos para financiar o preparo para o exame em detrimento dos que não tiveram esse preparo. E como resultante dessa contradição, temos, ressalta o jovem militante, a escolha das carreiras melhor remuneradas ao invés do privilégio das aptidões. Temos a ascensão dos que podem pagar pelo ensino ao invés daqueles que apresentam inclinações legítimas para aquela carreira.

[...] e aí você tem médicos que não são os melhores, você tem advogados que não são os melhores, economistas, enfim, você tem profissionais que não são os melhores. Porque não foram fazer aquilo para o que tem aptidão, foram fazer o que dava mais dinheiro para eles. E nesse sentido as cotas põe as coisas um pouco mais nos seus lugares, porque você tem muita gente... olha, eu acessei a Unicamp, sem cota, eu conheço pessoas no meu grupo, no meu círculo, que não acessou universidade alguma - talvez nunca acesse - mas que me impressiona com o brilhantismo do que faz. E não estou sendo imbecil de apontar atividades manuais, não estou dizendo sobre isso... mas, assim... a leitura crítica que o sujeito consegue extrair de determinados

aspectos e que eu que, passei pelas Ciências Sociais da Unicamp, não tenho condições de fazer. Não tenho a mesma sacada. E esse sujeito, posto num curso para o qual ele tenha aptidão, com certeza seria um dos melhores profissionais. Porque é um sujeito que, apesar de todas as precariedade à qual ele foi submetido, o cara tem uma puta cabeça, mas não vai acessar a universidade. A sociedade vai ter que se contentar com um imbecil da elite que acessou graças ao dinheiro que pode pagar todo o adestramento dele para passar na prova do exame vestibular (PEDRO).

Os jovens entrevistados nesta pesquisa foram unânimes quanto à posição favorável do cursinho no que se refere às políticas de cotas.

Bom, acho que dentro do cursinho, majoritariamente, as pessoas veem com bons olhos esse lance das ações afirmativas e tal, mas muita gente coloca alguma crítica em torno da coisa. Às vezes eu até desconfio que, na verdade, seja um contrário envergonhado, mas, no geral, a gente entende que é super justo por estas questões que já coloquei, porque muda a mentalidade de quem... da sociedade pensante nossa, dos cientistas, intelectuais... muda na medida em que você coloca gente diferente, gente nova. Mas eu acho que ela tem um outro viés muito importante também - que reverbera sobre todos os outros aspectos - que é essa descrição de campus que fica muito mais nítida. Na medida em que as pessoas - pelo menos aquelas que tem uma leitura mais apurada da sociedade - vê como que as elites negam uma coisa tão claramente justa, eu acho que isso coloca cada um no seu lugar mesmo, porque, assim, esse debate vem de muito tempo e os argumentos tem sido derrotados, inclusive, empiricamente e aí a elite só muda o foco do ataque. Então, assim, fica muito claro a noção de que é a luta de um grupo contra o outro. Um grupo de privilegiados contra um grupo que sempre foi excluído e continuam não querendo [que eles tenham acesso] [...] Em todos os lugares do mundo ou, pelo menos nas democracias mais avançadas do mundo, você teve reparações para os grupos que sofreram com a construção desse estado nação que se baseou (principalmente no novo mundo, mas no velho também, que se valeu disso. Inclusive as colônias do novo mundo eram não para, em sua maioria, criar uma sociedade nova, mas para serem um incremento para a metrópole)... você tem que esse estado nação se valeu para a sua construção da escravização de povos e que, na sociedade moderna, foi uma escravidão, inclusive, restrita etnicamente, coisa que não se via antes. Se um romano submeteu um grego, ele nunca perdeu de vista que intelectualmente um grego era superior, inclusive os tutores de seus filhos eram escravos gregos. Nunca perderam isso de vista. No caso da escravidão mercantilista e moderna, veio esse aspecto da destruição da cultura do outro e da inferiorização completa dele como justificativa e isso gerou danos absurdos e permanecem até hoje. Permanecem sobretudo porque, inclusive, nossa sociedade não foi capaz de botar o dedo na ferida quando tinha que fazer isso, lá atrás (...) (PEDRO).

Para Bruno, contudo, as informações de como se dão os processos para o acesso à universidade por meio das políticas inclusivas, nem sempre chegam de forma clara para os alunos do cursinho, que seriam, os maiores interessados.

O cursinho apóia todas essas... inclusive tem alunos do cursinho que passaram pelo SISU, que passaram pelo Pró-Uni, mas eu acredito que o cursinho ele não (como que eu posso dizer)... não é muito divulgado para os alunos. Não fica muito claro para os alunos. A turma da tarde, por exemplo, para quem eu estava lecionando há um mês atrás aí... eles acreditavam que o ingresso para a universidade era somente por meio do vestibular. Não tinham conhecimento da Unicamp, do SISU. E quando tem esse conhecimento, eles ficam meio perdidos. Então eu acredito que a comunicação do projeto com esses alunos para estar explicando como é que funciona esse ingresso não vem acontecendo. [...]

(...) hoje o ENEM tem dois caminhos. Ou você vai pelo Pró-Uni ou você vai pelo SISU. Hoje, para muitos alunos, o ENEM é uma coisa só. Eles não conseguem diferenciar. (...) Então, o cursinho apóia, mas acredito que não está fazendo um trabalho bem ordenado para informar melhor os alunos. Acredito que se esse trabalho fosse feito, a gente teria... o número de alunos ingressando em universidades federais, principalmente... porque a gente sabe que em uma federal não é tão difícil entrar. O difícil é você conseguir aqui para o sudeste, para o sul, mas, se você prestar o ENEM, facilmente você vai conseguir ingressar numa universidade, pode ser bem lá pra cima, mas provavelmente você vai conseguir. Acho que falta meios de o cursinho estar orientando os alunos nessa questão aí. Hoje... inclusive, quando eu fui aluno, depois quando fui professor, todo início de ano era feito esse debate... tinha uma chamada “aula inaugural” que se fazia essa discussão com os alunos (...) cada ano é diferente, não sei como foi esse ano a aula inaugural... mas, acho que tem até foto, se procurar ali depois (apontando para onde fica o mural de fotos)... fazia com a associação aqui do lado. Chamavam ex-alunos, chamavam ex-professores, ex-coordenadores... dizia qual seriam os caminhos para entrar na universidade, discutia-se bolsas na universidade: bolsa alimentação, bolsa trabalho, era uma discussão bem mais ampla. Como aluno, também, eu percebia que aqui no cursinho você era bem mais amparado, as discussões sobre isso eram feitas diariamente, não somente com coordenadores, mas também com professores... a maioria dos professores eram de fora, então eles tinham uma experiência de sair da sua cidade e fazer universidade em outra cidade, então eles incentivavam muito você, sei lá, prestar em universidades fora até mesmo do estado de São Paulo. Hoje eu vejo que isso não acontece com tanta frequência.

Embora seja possível encontrar diversos estudos sobre a desigualdade de acesso ao ES no Brasil, verificamos, em uma pesquisa de revisão bibliográfica inicial, escassos estudos sobre os cursinhos pré-vestibulares populares e a luta pelo acesso à educação superior.

Os cursinhos populares incorporam em sua atuação certas contradições inerentes à dinâmica dos processos que visam questionar e que dizem respeito também às ambigüidades características dos movimentos populares que ousam posicionar-se frente aos desafios e desigualdades de seu tempo. Opõem-se ao elitismo do projeto político vigente tendo, contudo, que sobreviver dentro de certos limites ditados hegemonicamente por relações de poder estabelecidas assimetricamente dentro de instâncias que lhe são exógenas e, não raro, hostis.

Neste sentido, nossa análise da atuação do Cursinho Alternativo Herbert de Souza, situado no bairro Vila União, tem por intuito ponderar a dinâmica de organização e implementação de estratégias na luta política por acesso ao ES no Brasil, em uma abordagem que discuta cidadania e sociedade civil organizada, a partir da redemocratização do país, em fins dos anos de 1970.

#### **4.1. Movimentos sociais e cidadania**

Para a abordagem do conceito de movimentos sociais, remetemo-nos à *noção de cidadania e pertencimento*, que surge de um exercício realizado por Maria Célia Paoli (2003), no qual a autora distingue três modos de compreender o elo entre experiências de cidadania, bem como seu reverso, as várias formas de exclusão na história do país, para pensar a situação dos movimentos sociais na história brasileira.

Paoli (2003) realiza um exercício de interpretação de alguns momentos distintos de luta e dissenso na história dos movimentos sociais e dos trabalhadores, problematizando a dinâmica política que disputa o sentido da esfera pública, com vistas a aprofundar a questão de como reconhecer seu sentido republicano e democrático.

Uma primeira experiência se situa no chamado republicanismo liberal e pode ser definida pela negação “das possibilidades políticas de diferentes grupos sociais em sua aspiração a ter um papel constitutivo na formação das então novas esferas de interesse e direitos a serem negociadas no âmbito governamental” (PAOLI, 2003: 175-178). Deixaram como legado ao mundo do trabalho em

formação, e a seus atores organizados, uma sobrevivência obscura e cotidiana que a autora chama de '*não-lugar*'.

O segundo modo de experiência de cidadania, transcorrido no período Vargas, acontece como uma solução autoritária, normativa e judicializada para a entrada do Brasil nos tempos modernos. Consiste numa apropriação, pelo Estado, das demandas reivindicatórias das classes trabalhadoras organizadas, visando uma centralidade política para o controle das lutas por direitos sociais, até transformá-las em uma realização do próprio Estado. Profundas transformações nas concepções sobre as relações de trabalho e sua configuração no espaço público acabam por emergir desta dinâmica e traduzem-se na fundação estatal dos direitos do trabalho e dos sindicatos.

Ainda segundo a autora, o surgimento dos chamados *novos movimentos sociais* configura a *terceira experiência de cidadania no Brasil*, ocorrida desde finais da década de 1970 até meados de 1990, caracterizada pela heterogeneidade, diversidade e complexidade da sociedade civil. Embora muito diferentes entre si e dificilmente em contato sistemático, tais movimentos sociais abriram um caminho inédito de ação política e de pensamento acadêmico para a sociedade brasileira, conclui Paoli (2003).

Evelina Dagnino (1994; 2004) contextualiza as experiências dos movimentos sociais no que diz respeito aos distintos projetos de construção democrática e dos significados que os constituem no Brasil, com a ruptura da momentânea "unidade" da sociedade civil que havia se construído em torno do restabelecimento do Estado de Direito e das instituições democráticas (DAGNINO, 2004). Recorremos, portanto, a Dagnino (2004; 2005) para refletir sobre a chamada *confluência perversa* e suas conseqüências para o aprofundamento democrático, sobre a noção de cidadania, as ações da sociedade civil e sua constituição no espaço público.

Para Dagnino, esta noção deriva e está intrinsecamente ligada à experiência concreta dos movimentos sociais, uma vez que a chamada nova cidadania, ou cidadania ampliada começou a ser formulada pelos movimentos sociais a partir do final dos anos de 1970 e ao longo dos anos de 1980. Organizaram-se no Brasil em torno de demandas de acesso aos equipamentos urbanos e de questões como gênero, raça, etnia, etc. Decorre destas mobilizações o surgimento de novos sujeitos sociais e de novos direitos sociais, ampliando naquele

período o espaço da política. Nesse sentido, a nova cidadania cria novas construções culturais, contra a tradição do autoritarismo social como alvo político fundamental da democratização do país. Assim, a redefinição da noção de cidadania, formulada pelos movimentos sociais, expressa não somente uma estratégia política, mas também uma outra cultura política.

[...] não somente a incorporação no sistema político em sentido estrito, mas um formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis, inclusive novas regras para viver em sociedade (negociação de conflitos, um novo sentido de ordem pública e de responsabilidade pública, um novo contrato social etc.). Um formato mais igualitário de relações sociais em todos os níveis implica o “reconhecimento do outro como sujeito portador de interesses válidos e de direitos legítimos” (TELLES *Apud* DAGNINO, 1994: 46). Isso implica também a constituição de uma dimensão pública da sociedade, em que os direitos possam consolidar-se como parâmetros públicos para a interlocução, o debate e a negociação de conflitos, tornando possível a reconfiguração de uma dimensão ética da vida social. (DAGNINO, 2004: 105).

Para a autora, a nova cidadania constitui um projeto para uma nova sociabilidade. Os movimentos sociais são definidos a partir de seu papel na dinâmica das relações políticas e sociais protagonizadas, sobretudo, pela sociedade civil. Ocorreu neste contexto, a criação de espaços públicos complexos, heterogêneos, onde os interesses comuns e privados, as especificidades e as diferenças puderam ser expostas, discutidas e negociadas.

Discorrendo sobre a concepção de cidadania no contexto das atividades do cursinho, Pedro pondera que,

Cidadania é um termo um tanto criticado pela esquerda. A cidadania que nos tem sido oferecida até hoje é uma cidadania muito ligada a sociedade democrática de mercado, é a sociedade de quem tem o direito e a condição de consumir. Numa sociedade em que tudo é mercadoria, cidadão é aquele que consegue exercer os direitos que possibilitam essa sociedade: todos ligados ao consumo. A cidadania que a gente defende é uma cidadania mais ligada à crítica miltonsoniana, que é a verdadeira cidadania. A cidadania na qual o indivíduo, na verdade, é emancipado [...] A gente aponta para uma cidadania onde o sujeito tenha a condição de olhar para a nossa estrutura e entender o que é isso, o que é um estado republicano, o que é uma divisão de poder, como que se acessa os mecanismos de regulação dessa sociedade (...) uma sociedade de direitos plenos de fato... [em] uma sociedade em que você tem direito ao voto, mas não tem uma educação que te possibilite compreender a própria estrutura política da sociedade, não é possível uma cidadania plena. Por isso eu

acho que nosso viés está bem ligado à educação, porque pra gente é o cerne desse processo. Na base de qualquer cidadania plena você tem que ter um indivíduo emancipado e voce não faz isso sem conhecimento crítico. Sem uma autonomia intelectual que te permita entender o que é nossa estrutura, o que ela possibilita, qual é a margem de liberdade que nós enquanto indivíduos temos nessa estrutura que está dada e precisa ser transformada.

As transformações no recente cenário político brasileiro dão conta, todavia, de que muitas das expectativas surgidas com a redemocratização não se concretizaram. Maria Célia Paoli debruça-se sobre as implicações das ações chamadas predominantemente de “responsabilidade social”, exercidas pelo setor privado e realizadas, em grande parte, em parcerias com as políticas públicas. A participação do empresariado na elaboração e gestão de projetos sociais e as crescentes parcerias das empresas no campo das políticas públicas trazem à tona uma reflexão crítica sobre a questão da ambigüidade política na relação entre os setores público e privado. A complexidade de possíveis ‘parcerias’ nas políticas públicas, especialmente no Brasil, com setores organizados da sociedade civil, como ONGs, fundações, empresas privadas, entre outros, são visíveis e apontam para uma ambiguidade do conceito de cidadania. Evelina Dagnino denomina “confluência perversa” a confusão entre práticas e discursos no âmbito de atuação da sociedade civil. As reflexões apontam para a existência de dois projetos políticos fundamentais em contradição na sociedade civil. Um pode ser chamado de projeto democrático-popular, dos movimentos sociais, e outro seria o projeto neoliberal, de defesa do Estado mínimo, ambos em disputa para dar significado a vários conceitos, como cidadania, democracia, participação, entre outros.

Profundas alterações na dinâmica da sociedade civil, incidentes sobre a atuação dos movimentos sociais, que já aparecem em estudos das referidas autoras, especialmente no que diz respeito à configuração do espaço público, remetem ao panorama político contemporâneo e às vicissitudes do projeto hegemônico neoliberal.

## 4.2. Cursinhos populares no Brasil

Os cursinhos pré-vestibulares privados são acessíveis para uma seleta parcela da sociedade e que, em razão do caráter assimétrico do acesso a eles, corroboram uma lógica duplamente excludente. Os exames vestibulares de acesso ao ES selecionam os poucos estudantes que continuarão os estudos e os candidatos com reais chances de ingresso – particularmente nas universidades de maior prestígio - são aqueles que freqüentaram escolas do sistema privado de ensino e se prepararam em cursinhos privados.

A grande maioria dos alunos do ensino superior do Brasil - 73,9% - vieram de escolas particulares. Na região Sudeste, onde se concentra a maior parte dos estudantes de nível superior no país (2,3 milhões), esse índice é ainda maior, chegando a 81,4%.<sup>4</sup>

Se o exame vestibular representa, historicamente “mais um dos mecanismos de seleção numa sociedade que se caracteriza pela marca da exclusão” (BIANCHETTI, 1997 *apud* PEREIRA, 2007: 46), os cursinhos pré-vestibulares populares surgem como estratégia de enfrentamento deste processo excludente; “enquanto vários cursinhos privados cobram mensalidades mais caras que muitas faculdades, multiplicam-se no país cursos pré-vestibulares sem fins lucrativos”<sup>5</sup>.

João Galvão Bacchetto (2003) afirma que, embora os cursinhos sob o rótulo de alternativos tenham sido organizados pelo movimento estudantil “uspiano”, sua atuação remonta a outras épocas. Há, segundo este autor, relatos de cursinho existente na USP ainda na década de 1950, bem como registros de atividades semelhantes no Rio de Janeiro da década de 1960.

Para Castro (2005), contudo, faz-se necessário analisar a gênese dos cursinhos populares em pelo menos quatro momentos diferentes da história do Brasil. O primeiro momento agrega os Cursinhos do Grêmio da Faculdade Politécnica da USP e do Centro Acadêmico Amando Sales de Oliveira, surgidos na

---

<sup>4</sup> Capturado em [http://www.universia.com.br/noticia/materia\\_clipping.jsp?not=27405](http://www.universia.com.br/noticia/materia_clipping.jsp?not=27405) em 03/04/2010.

<sup>5</sup> Capturado em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u5912.shtml> em 12/06/2010.

década de 1950 e situados na conjuntura de radicalização do discurso baseado nos “interesses nacionais” do governo Getúlio Vargas. De acordo com Castro, a importância deste momento está na mudança de consciência política e na confrontação das práticas populistas. O segundo momento, diz respeito ao período da Ditadura Militar (1964-1985) e teve a contribuição da Teologia da Libertação, através das chamadas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), um elemento fundamental para a composição da identidade dos cursinhos populares.

O terceiro momento, que tem início no final da década de 1980 até os dias de hoje foi “Inicialmente marcado pela hiperinflação, pela perspectiva do governo de um presidente eleito por voto direto, depois de vinte e nove anos, e pelo esgotamento das práticas dos movimentos sociais surgidos nos anos de 1970 e 1980” (CASTRO, 2005: 15). É neste período que ocorrem as experiências de Cursinhos Pré-Vestibulares nas universidades públicas, promovidas pela iniciativa de estudantes.

Castro situa o quarto momento como um encontro dos três momentos anteriores e, ao mesmo tempo, um retorno à prática e ao método da educação popular no Brasil. Para o autor, “[é] a partir desse encontro que podemos falar em cursinhos populares, até porque, anteriormente, eles estavam localizados majoritariamente no interior dos *campi* universitários ou em administrações municipais de caráter progressista” (CASTRO, 2005: 15).

É difícil precisar quantos cursinhos existem em funcionamento hoje no Brasil. O cursinho da Poli, que iniciou suas atividades oferecendo 60 vagas em 1987, chegando a 850 em 1999, alcançou, no ano de 2000, 8000 alunos (CASTRO, 2005). O pesquisador Marcos Achado Silva (2001) avalia que, em 2001, existiam mais de 200 cursinhos em funcionamento no país.

Apenas o Fórum dos Cursinhos Comunitários e Alternativos do Estado de São Paulo congrega 62 cursinhos. Muitos deles são organizados em torno de centros acadêmicos universitários ou com forte participação de alunos do ensino superior. Existem 16 cursinhos ligados à USP, 19 à Unesp (Universidade Estadual Paulista) e 5 à Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) (SILVA, 2001 s/p)<sup>6</sup>.

Cícero Santiago de Oliveira (2009), em sua dissertação *Os Pré-vestibulares Populares como Espaço de Educação Política: O Caso da Práxis*

apresenta dados mais recentes, estimando que existem atualmente “mais de 1000 cursos desta natureza no Brasil, mobilizando entre 50.000 e 100.000 pessoas” (PEREIRA, 2009 *apud* OLIVEIRA, 2009).

A revista *Caros Amigos*, na edição de fevereiro de 2000, realizou uma matéria na qual aparecem exemplos de cursinhos com este perfil em São Paulo, Vitória, Recife, Salvador, Porto Alegre, Rio de Janeiro, inclusive com destaque para o Projeto Herbert de Souza em Campinas, apontando para uma mobilização em diversas regiões do Brasil e caracterizando o fenômeno crescente dos cursinhos alternativos como um fenômeno de nível nacional.

#### **4.2.1. O Cursinho Alternativo Herbert de Souza**

O cursinho alternativo Herbert de Souza conta com um estatuto no qual se apresenta como uma associação civil com finalidade não econômica, sem caráter corporativo e suprapartidário. Surgido em meados de 1997 pela iniciativa de jovens universitários, inconformados com o destino dos jovens na periferia da qual eram também moradores, mobilizaram-se para a criação de um espaço educativo que visa a inserção de jovens daquela região da cidade no ensino superior em universidades públicas<sup>7</sup>.

Em 1998, duas salas instaladas no porão da igreja católica Santa Maria Madalena Postel, na Vila União, ensejaram o início do Curso Pré-Vestibular que, no ano seguinte, ganharia nova sede graças aos mutirões promovidos em parceria com a comunidade e os recursos provenientes das contribuições dos alunos.

Desde então, situado ao lado do terminal rodoviário da Vila União em uma área cedida pela Associação de Moradores do bairro, conta com quatro salas, onde são ministradas aulas nos períodos matutino, vespertino e noturno, além de contar com secretaria, biblioteca e devedoteca. As aulas acontecem regularmente de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h, das 14h às 18h e das 19 às 22h40, atendendo

---

<sup>6</sup> Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/fovest/fo1309200101.htm>. Acesso em 23 mai 2010.

a um total de cerca de quatrocentos alunos. Coordenadores, professores e funcionários recebem “ajudas de custo” pelos seus trabalhos e, não raro, funcionários, que também são alunos, acabam ingressando em universidades. Não há trabalho voluntário no Projeto Herbert de Souza (PHS).

O Cursinho Herbert de Souza, na verdade, se inicia de uma outra iniciativa que foi, salvo engano, o primeiro cursinho popular de Campinas. Lá pelos idos de 1996, 1997, na região do Campo Grande. Ele se abre por um sujeito chamado Genésio... ele tinha uma biblioteca comunitária lá também, uma das primeiras experiências, que é a biblioteca Paulo Freire. E é quem hoje faz aqueles seminários Paulo Freire que ocorrem na Unicamp. É ele quem organiza. E, a partir daquela iniciativa (o cursinho deixou de existir), alguns ativistas que já estavam militando lá, vieram aqui para a Vila União, Vila Leda, fundar o Cursinho Herbert de Souza. E aí, desde o início do cursinho Herbert de Souza, os fundadores tentavam se juntar em fóruns. Teve uma relação muito forte com o MSU (Movimento Sem Universidade) por meio de um sujeito chamado Sérgio Custódio, que foi o fundador do MSU e foi um dos fundadores do cursinho DCE aqui da Unicamp, que depois degingolou e acabou se tornando essa iniciativa mais voltada ao mercado mesmo que é a Cooperativa do Saber (PEDRO).

A história do “Herbert” está, de certo modo, entrelaçada com a própria história de formação do bairro Vila União. Surgido cerca de dez anos depois do nascimento da comunidade que o abriga e da qual emergiu, e dois anos após a fundação da Associação da Vila União em 31 de março de 1996<sup>8</sup>, o cursinho é permeado por um contexto de luta social mais ampla que merece um exame mais detido.

Foi uma assembleia da Associação de moradores do Parque Residencial Vila União - órgão máximo deliberativo no estatuto da Associação - realizada em 1998, na qual estavam presentes cerca de 1.000 pessoas, na sua maioria moradores do bairro, que legitimou a doação de um terreno e a aprovação do projeto do grupo de alunosOas da Unicamp para abrir um curso pré-vestibular destinado às classes trabalhadoras (CORRÊA, 2011: 83).

---

<sup>7</sup> Para uma discussão sobre as trajetórias de ex-alunos do Cursinho Herbert de Souza, ver: CORRÊA, Lajara Janaína Lopes. Cursinho Popular: estudo sobre a trajetória de estudantes das classes trabalhadoras (Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC-Campinas). Campinas, 2011. 160 p.

<sup>8</sup> Conforme disponível em

[http://chararas.com.br/site/index.php?option=com\\_content&task=view&id=20&Itemid=38](http://chararas.com.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=38). Acessado em 02 jan. 2010.

O Parque Residencial Vila União é resultado de um processo de luta por moradia que se iniciou com a ocupação da área em 1988. Da ocupação surgiu um processo de negociação com a Cooperativa Habitacional de Araras e a Caixa Econômica Federal que levaria à construção das primeiras habitações no local. As reivindicações de melhorias para a comunidade, como escolas, posto de saúde e o terminal urbano, fazem parte do histórico de desenvolvimento do bairro e da Associação de moradores. A sede da Cooperativa Habitacional de Araras, cuja Diretoria, desde 2004 está a cargo da Associação de Moradores, dividiu, até pouco tempo atrás, espaço com o prédio do “Herbert”.

A história do cursinho está ligada a esta história de reivindicações e lutas por direitos sociais que desde seu início caracteriza o Parque Residencial Vila União. A construção, em 1998, do prédio que até hoje abriga o cursinho, foi possível graças à cessão do terreno aprovada em assembleia pela Associação de Moradores, conforme mencionado anteriormente. A sede do cursinho e as posteriores melhorias, como dois banheiros construídos tempos depois e que liberou maior espaço para os locais de estudo, foram feitos em mutirões envolvendo professores, alunos e moradores do bairro. Conforme pudemos apurar, parte do material utilizado na construção do prédio que abriga o cursinho foi doada por moradores que disponibilizaram sobras de reformas que realizaram em suas residências.

Acreditamos que a atuação do cursinho Herbert de Souza aponta para questões mais amplas e complexas que aprovar alunos em exames pré-vestibulares. A mobilização por acesso à educação superior em instituições públicas, encabeçada pelos jovens que iniciaram as aulas no porão da igreja Santa Maria Madalena Postel, entranha-se e encontra eco na vida social e política local e o reconhecimento de sua importância no processo de construção da “identidade” da Vila União.

[...] o cursinho Herbert sempre trouxe pra dentro do espaço algumas iniciativas do movimento negro para palestrar, iniciativas como o passeio nosso no acampamento do MST. Para você ter uma ideia, um dos financiadores do encontro dos cursinhos populares aqui em Campinas, do qual a gente foi anfitrião, foi um assentamento do MST aqui de Sumaré. Alimentação eles bancaram uma boa parte, assim, dando leitões, carne, verdura e legumes. A gente tem uma relação forte com o sindicato também. O sindicato tem compreendido nossa luta como uma luta importante para os trabalhadores. Então, o sindicato tem sempre nos ajudado com estrutura para eventos. Essa viagem para Viçosa, por exemplo [encontro de cursinhos] o Sindicato da Construção Civil foi quem bancou a maior parte assim...

R\$3.500,00 eles deram pra gente bancar o ônibus. Então, isso é uma questão importante. E eu ainda acrescento que para a nossa relação com o movimento social tem também uma contribuição pelo próprio bairro onde veio se instalar. Porque, em 1997, quando começou o debate em torno de montar um cursinho popular aqui, quem trouxe, na verdade, a discussão para cá e articulou, junto com a associação dos moradores, foi o então vereador Sebastião Arcanjo, o Tiãozinho, que era - e continua sendo - muito ativo no movimento negro, mas acho que estava mais próximo, naquele momento, das bases populares. E a Vila União estava em pé de guerra por conta da luta por habitação, a negociação com a caixa. Tinha um movimento por habitação aqui muito poderoso. Isso ajudou muito. A população, o moradores, as lideranças entenderam como uma causa justa com um viés político popular não partidário, mas popular, muito bem definido, assim. E, então, todo este contexto nos leva a inserir-nos no campo dos movimentos sociais, sem dúvida (PEDRO).

Uma iniciativa que expandiu os horizontes de atuação do PHS é a gráfica popular surgida em 2005. Denominado de Projeto Mocambo Herbert de Souza e instalada a alguns quarteirões do prédio do cursinho, a Gráfica Livre tem como principal propósito produzir materiais digitais a partir do uso de ferramentas livres. A primeira remessa do material didático utilizado pelo cursinho impressa na gráfica do projeto foi rodada em 2009.

A Gráfica Livre é um ponto de cultura que está inserido no Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura, Governo Federal. Um projeto que contempla iniciativas culturais que envolvam a comunidade em atividades de arte, cultura, cidadania e economia solidária. De acordo com o site do Ministério da Cultura, trata-se de

Iniciativas desenvolvidas pela sociedade civil, que firmaram convênio com o Ministério da Cultura (MinC), por meio de seleção por editais públicos, tornam-se Pontos de Cultura e ficam responsáveis por articular e impulsionar as ações que já existem nas comunidades.<sup>9</sup>

Este dispositivo de incentivo do governo federal, que tem sido muito elogiado, financia iniciativas preexistentes, ao invés de implantar artificialmente equipamentos culturais desconectados da dinâmica sociocultural dessas comunidades. Embora sofram críticas quanto aos critérios de distribuição dos pontos de cultura na cidade, muitas vezes implantados em maior número em locais que já gozam de uma rica cena cultural em detrimento de locais com maior precariedade,

---

<sup>9</sup> Disponível em [http://www.cultura.gov.br/cultura\\_viva/?page\\_id=31](http://www.cultura.gov.br/cultura_viva/?page_id=31). Acessado em 22 jan. 2010.

acreditamos que o Ponto de Cultura, quando aplicado corretamente, favorece o entranhamento e a promoção da identidade das comunidades contempladas. Por financiarem iniciativas em andamento, tendem a encontrar eco, como ressaltamos, na vida social das comunidades sede dos projetos culturais.

Corrêa (2011: 91) destaca que,

após a assinatura do convênio e um processo intenso de várias discussões, os coordenadores conseguiram a concessão do prédio do Centro Comunitário 10 de Outubro, que na época estava inativo, também situado no bairro Vila União. A partir daí, começaram a adequar o espaço para a recepção da Gráfica Maloca Escola Livre. Entre a reforma do novo espaço e o trabalho do cursinho, estes jovens tecem aos poucos uma rede solidária e autônoma, tendo como princípio a coletividade, sendo os próprios "produtores" de cultura, articulando teoria e a prática. nesta caminhada, tiveram vários apoiadores e, aos poucos, foram conseguindo maquinários, mobiliários, além da aprendizagem sobre o trabalho de produção gráfica e puderam contar com a colaboração de uma gráfica instalada em Campinas (SP).

Bruno, contudo, aponta para um possível hiato entre debates e práticas na atuação dos cursinhos.

É, tem essa rede. Tem a rede Mucambo. Tem a Rede dos Cursinhos Populares. Na verdade, eu não sei... eu faço, não sei se é uma crítica... mas acredito que fica muito só no debate. Acho que a atuação é bem limitada. Ela perde muita força. Apesar que nos últimos anos vem crescendo bastante. Teve no ano passado, o penúltimo encontro que foi em Campinas, depois teve o outro que acho que foi em Viçosa, o desse ano. Eles tem uma boa conexão, uma boa ligação, mas quando se pensa na atuação mesmo, de efetuar as coisas, está pecando um pouco nesse aspecto aí (BRUNO).

O material de divulgação do curso pré-vestibular, produzido na gráfica, é distribuído em uma verdadeira força tarefa promovida pelo corpo administrativo do cursinho. Deste esforço, que envolve entrega de panfletos, anúncio em jornais, na TV, em redes sociais e muita propaganda boca-a-boca, surgem centenas de inscrições, muitas das quais se convertem em matrículas.

Alguns membros do cursinho veem com reservas os desdobramentos a partir da implantação da gráfica livre: se por um lado trouxe maior autonomia devido à impressão do próprio material didático, material de divulgação e outros materiais, trouxe também o afastamento de alguns importantes membros que se envolveram

mais com a gráfica do que com o próprio cursinho, o que teria se refletido negativamente na atuação do recente grupo de coordenadores do “Herbert”.

Um tema presente de modo bastante acentuado no discurso, nos documentos produzidos pelos militantes do PHS, assim como no próprio espaço físico do cursinho é a valorização da cultura negra.

Na edição de fevereiro de 2000 da revista *Caros Amigos*, no artigo intitulado “Cursinho Para Pobres”, ao abordar a experiência do ex-aluno do cursinho Herbert de Souza Adriano Bueno da Silva, Amaral assevera que:

Além da lacuna deixada por anos de escola pública deficiente e condições de vida precárias, outra estatística pesava contra Adriano. Os estudantes negros como ele representam menos de 5 por cento da população universitária do país e ocupam menos de 2 por cento das vagas nas universidades públicas. (AMARAL, fev. 2000: 13-15).

As paredes das salas de aula são ornamentadas com máscaras tribais, enquanto a figura de uma menina e de um menino, ambos negros, ilustra a placa disposta na entrada do cursinho onde estão as informações para contato.

As salas de aula do cursinho são quatro e recebem os seguintes nomes, inscritos acima das respectivas portas: “Pixinguinha” (instrumentista, compositor, orchestrador e maestro negro que revolucionou a música brasileira e reinventou o choro); “Laudelina de Campos” (destacada militante negra mineira falecida em 1991); “Dandara Zumbi” (conhecida como a esposa e companheira de Zumbi dos Palmares, líder negro que comandou a resistência contra a escravidão) e, por fim, “Florestan Fernandes” (sociólogo e professor universitário, com mais de cinquenta obras publicadas, muitas das quais sobre a condição do negro no Brasil).

Assim como outros cursinhos populares, cujo exemplo de maior destaque é a EDUCAFRO, entidade que conta com 184 núcleos, presentes em toda a periferia da cidade de São Paulo, uma das mais bem sucedidas experiências de cursinhos populares do Brasil (CASTRO, 2005: 49), o PHS une a militância pelo acesso ao ensino superior à valorização da cultura negra.

Apesar das políticas afirmativas adotadas pelas universidades brasileiras para ampliar o acesso da população negra ao ensino superior, 123 anos depois da Abolição da Escravatura permanece o hiato em relação à população branca. Os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que entre 1997 e 2007 o acesso dos negros ao ensino superior cresceu,

mas continua sendo metade do verificado entre os brancos. Entre os jovens brancos com mais de 16 anos, 5,6% frequentavam o ensino superior em 2007, enquanto entre os negros esse percentual era 2,8%. Em 1997, esses patamares estavam em 3% e 1%, respectivamente (CIEGLINSKI, 2011) <sup>10</sup>.

Também este aspecto foi lembrado nas entrevistas realizadas com os jovens militantes. Pelo menos nos dois últimos anos, os eventos culturais promovidos em consonância com a vocação política do cursinho deixaram de ser realizados. As rodas de Jongo, manifestação cultural de tradição africana que une música, danças características e improvisação poética, bem como o Griot, elemento cultural de tradição africana relacionado à tradição oral e ao fazer poético, ambos com forte apelo comunitário, têm sido negligenciados, de acordo com alguns membros. É forçoso lembrar que estas manifestações culturais, mais que fazerem referência à negritude, parte indissociável do movimento, constituem-se num compromisso cultural que transcenda o ensino do conteúdo voltado para o exame vestibular. Trata-se de um elemento eminentemente político.

Ainda neste sentido, é mister destacarmos que se soma às dificuldades enfrentadas pelos habitantes da periferia em geral, a condição do jovem negro no Brasil que tem inegáveis peculiaridades. Fatores históricos e sociais combinam-se, ensejando um cenário pouco alentador para os habitantes das periferias que desejam superar os obstáculos colossais que se interpõe em seus caminhos. Particularmente os negros: a morte é um obstáculo considerável.

A título de exemplo, trazemos os seguintes dados:

Em 2010, 45% das mortes de jovens com idades entre 12 e 18 anos foram causadas por homicídios no Brasil. Ainda de acordo com o estudo, divulgado nesta quinta-feira (13) pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), Observatório de Favelas e LAV-UERJ (Laboratório de Análise da Violência), a cada mil adolescentes com 12 anos, três devem morrer antes de completar a maioridade (Dados do IHA - Índice de Homicídios na Adolescência)<sup>11</sup>.

Os dados acima, contudo, são apenas parte da notícia:

---

<sup>10</sup> Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-05-13/apesar-de-politicas-afirmativas-desigualdade-no-acesso-de-negros-ao-ensino-superior-permanece>. Acessado em 16 mai 2011.

<sup>11</sup> Capturado em <<<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/12/13/em-2010-45-dos-adolescentes-que-morreram-no-brasil-foram-assassinados-diz-estudo.htm>>> em 21/12/2012.

Homens com idade entre 15 e 24 anos, negros e pobres são as maiores vítimas de violência no Brasil. A conclusão consta do estudo Mapa da Violência 2010 - Anatomia dos Homicídios no Brasil divulgado nesta terça-feira em São Paulo pelo Instituto Sangari, que analisa dados coletados entre os anos de 1997 e 2007 (...) Os adolescentes negros do sexo masculino são as principais vítimas de homicídios no país. A taxa de negros vítimas de homicídio é três vezes superior aos de brancos<sup>12</sup>.

Acreditamos que estes dados retratam de forma bastante contundente em que circunstâncias vive o jovem habitante da periferia brasileira. O nível de vulnerabilidade é espantoso. Seria negligente de nossa parte ignorar esses dados ao abordar um tema diretamente relacionado aos jovens, como é o caso do acesso ao ES. De acordo com o estudo, fatores como gênero e raça aumentam a possibilidade de um jovem ser morto. “Em 2010, a chance de um adolescente do sexo masculino ser assassinado era 11,5 vezes maior que a de jovens do sexo feminino. Se o indivíduo for preto ou pardo, a possibilidade aumenta quase três vezes em relação ao branco” (idem nota 6). O IHA realizou ainda projeções desanimadoras com base nos dados. “(...) se as condições que predominavam em 2010, quando foi realizado o levantamento de dados, não mudarem, 36.735 adolescentes serão vítimas de homicídio até 2016” (idem nota 6).

#### **4.2.2. cursinhos populares como movimentos sociais**

Há certos paradoxos inerentes à militância dos cursinhos populares que não podem ser ignorados. Buscando superar a desigualdade de acesso ao ensino superior perpetuada através do exame vestibular, os cursinhos legitimam-no, em certo sentido, ao prepararem seus alunos para este exame.

O “Herbert”, como muitos cursinhos populares, prepara alunos para o ingresso no ensino superior, mas também para o ensino técnico, de modo que percebemos também aqui uma legitimação da dicotomia educação-técnica (destinada às massas proletárias) x educação intelectual (destinada à elite).

---

<sup>12</sup> Capturado em <<<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1200722-negros-sao-principais-vitimas-de-homicidios-entre-adolescentes.shtml>>> em 21/12/2012.

Somam-se ao acima exposto as recentes transformações nas políticas educacionais para o ensino superior (o novo ENEM, o SISU, o PROUNI e o debate sobre cotas e políticas reparatórias) que configuram mudanças paradigmáticas para a atuação dos “pré-vestibulares”, bem como as implicações decorrentes das declarações do ministro da Educação Fernando Haddad, importante quadro do PT ainda relacionado ao ENEM, quando chama os cursinhos pré-vestibulares de anomalia e anuncia o fim do vestibular (embora prontamente ressalte que isso não significa o fim do mérito)<sup>13</sup>.

Nossa reflexão caminha no sentido da compreensão de em que medida estes movimentos sociais constituem estratégias de enfrentamento das desigualdades sociais no acesso ao ensino superior ao mesmo tempo em admite que podem, ainda que involuntariamente ou por força dos imperativos do contexto no qual atuam, ter seus discursos e demandas confluindo para o aprofundamento do projeto neoliberal (MENDONÇA; SILVA; MILLER, 2011). Apontamos para o crescimento de instituições de ensino superior privado, muitas das quais pertencentes aos mesmos grupos que administram os cursinhos pré-vestibulares comerciais de maior destaque. Neste sentido, compreender as implicações da atuação dos cursinhos populares na esfera política para a construção democrática e seu aprofundamento no espaço público significa ponderá-los tendo em conta a complexidade da dinâmica político-social na qual estão inseridos e as contradições que lhes são inerentes.

Para Maria da Glória Gohn, “Movimentos sociais são fenômenos históricos decorrentes de lutas sociais. Colocam atores específicos sob as luzes da ribalta em períodos determinados. Com as mudanças estruturais e conjunturais da sociedade civil e política, eles se transformam (...)”, de modo que “enquanto a sociedade não resolver seus problemas básicos de desigualdades sociais, opressão e exclusão, haverá lutas, haverá movimentos. E deverá haver teorias para explicá-los (...)” (2007: 19-20).

Para Augusto Caccia-Bava Junior (2004), os grupos e movimentos juvenis tornaram-se referência de práticas de resistência em diversos momentos da história,

---

<sup>13</sup> Entrevista do ministro da Educação Fernando Haddad ao Jornal O Globo em 24 de abril de 2009: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2009/04/11/fim-do-vestibular-haddad-diz-que-novo-enem-veio-para-ficar-que-cursinho-anomalia-755234215.asp> e ao jornal O Estadão em 08 de agosto de 2011: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,o-fim-do-vestibular-nao-e-o-fim-do-merito,755564,0.htm>

contestando, entre outros poderes e processos, o elitismo das políticas educacionais. O autor aponta ainda que, de um ponto de vista cultural e político, os jovens poderiam ser considerados, nas sociedades latino-americanas, como grupos que têm a potencialidade de promover uma inversão da lógica dominante.

Essas referências permitem-nos afirmar a possibilidade de uma reflexão otimista e prospectiva da história da juventude brasileira, no século XX, uma vez que os jovens se revelam, a toda sociedade brasileira, como grupo ou movimento, capazes de protagonizar processos de formação cultural e política, alternativos para as novas gerações (CACCIA-BAVA, 2004: 65).

Os cursinhos populares desenvolvem atividades que são chamadas, entre outros nomes, de educação não-formal (ENF). Neste contexto, significa que seus membros trabalham com a perspectiva de projeto social e promovem práticas educacionais para segmentos sociais de baixa renda (PROJETO HERBERT DE SOUZA, 2009).

Na verdade, é o seguinte, acho que os mais orgânicos do processo tem de forma muito consciente que o cursinho é uma ferramenta de intervenção política, necessariamente, e, fora deste contexto, ele perde seu sentido. Ele perde seu sentido porque fora deste contexto fica difícil justificar a nossa ação e o sacrifício das pessoas que estão ali, se não tiver um outro viés claro (PEDRO).

O “Herbert” mobiliza-se, entre 2003 e 2004, para a implementação de um caráter cultural nas atividades do cursinho, com oficinas e atividades musicais que remetem à tradição africana.

A partir daí, a participação do projeto se torna efetiva na comunidade e na região de Campinas, pois além das atividades como curso pré-vestibular, fizeram diversas parcerias com outros movimentos sociais: Casa da Cultura Tainã, Casa Laudelina de Campos Melo - organização da Mulher negra, etc. Como resultado dessa atuação, o cursinho se torna membro da “Rede Mocambos”, em 2004. A Rede Mocambos é uma rede de âmbito nacional, conectando - através das tecnologias da informação e comunicação - comunidades quilombolas rurais e urbanas. É uma rede solidária de comunidades, na qual o objetivo principal é compartilhar ideias e oferecer apoio recíproco. Os eixos principais que a Rede elege como orientadores para suas ações são: a identidade cultural, o desenvolvimento local, apropriação tecnológica e a inclusão social. A Rede nasceu inspirada na resistência encontrada nos espaços quilombolas (MOCAMBOS, 2010 *apud* CORRÊA, 2011: 88).

Ainda pensando a atuação do cursinho, Bruno pondera:

Na verdade é bem simples o que eu vejo. Ele tem uma postura de tentar não somente colocar o estudante na universidade. Ele tem também o propósito de proporcionar ao estudante o conhecimento crítico. Que ele entre na universidade e também faça o questionamento: porque desse processo. De como ele teve que passar para entrar na universidade. Embora eu acredite que nesse momento não vem acontecendo, o cursinho tem esse caráter: de proporcionar ao aluno não somente o conhecimento acadêmico, mas também o conhecimento crítico, o qual ele pode proporcionar [e] depois partilhar dessa construção também.

Nem todo cursinho pré-vestibular sem fins lucrativos reivindica ser um movimento social e há, inclusive, alguns que são mantidos com recursos de governos municipais ou estaduais ou possuem vínculos com a iniciativa privada, o que pode comprometer sua autonomia. Tampouco podemos afirmar que em seu surgimento, que remonta a década de 1950, tratava-se de movimentos sociais com as implicações inerentes ao termo. No entanto, observamos mudanças significativas durante o processo de complexificação da sociedade civil para o qual chama a atenção Maria Célia Paoli (2003) e do qual tratamos mais detidamente na apresentação do referencial teórico.

Questionado sobre a identidade dos cursinhos populares com movimentos sociais, Pedro responde:

Eu entendo que o conjunto dos cursinhos populares caminha para isso. Ele tem um potencial de jogar luz sobre algumas lutas pontuais que outras ações, inclusive, não tem. Mesmo, por exemplo, a luta pelas cotas, essa ação afirmativa que deu muita polêmica e ainda tem dado, isso se inicia dentro do movimento negro, mas o que ecoa bastante são iniciativas no campo do movimento dos cursinhos populares [...] Eu creio que, na verdade, é um pouco amorfo esse movimento, não tomou corpo, ainda. Pode vir a nunca tomar, mas, eu creio que existem condições para isso e este momento, por exemplo, em que as cotas divide um pouco a sociedade, define campos, tal... é um ótimo momento para o movimento dos cursinhos populares tomar corpo, até porque, por meio dessa ação (como as cotas que, para mim, os cursinhos tem um papel muito importante nisso) ela tem um elemento politizador muito maior do que qualquer outra ação em que os cursinhos tenham tomado parte.

Os cursinhos populares constituem, a nosso ver, movimentos que se vinculam a um amplo repertório de ações anti-capitalistas e contestatórias ao modelo neoliberal, difusamente referidos como “novos movimentos sociais”. Constituem processos de reação às práticas educacionais neoliberais de mercantilização do ensino e manutenção da desigualdade no acesso, inclusive, aos direitos constitucionais. Embora heterogêneos e difusos, tais movimentos vem se firmando como referências de lutas setoriais<sup>14</sup>.

Representando os interesses dos novos grupos de concluintes da educação básica, proliferaram, a partir do final dos anos 90, movimentos sociais com um duplo objetivo: preparar segmentos populares para acesso ao ensino superior, mediante a organização de cursinhos pré-vestibulares, gratuitos ou sem fins lucrativos, e pressionar órgãos de governo por ações afirmativas de inclusão social no que tange às oportunidades de continuar os estudos em nível superior (MITRULIS & PENIN, 2006).

A, já mencionada, EDUCAFRO<sup>15</sup> (Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes), constitui-se como um dos exemplos mais bem sucedidos de movimentos dessa natureza e não seria exagero atribuir-lhes méritos pela inclusão de determinadas demandas relacionadas às cotas no debate nacional sobre o acesso ao ES. Mostra-se, todavia, ainda frágil a mobilização dessas experiências em redes e a unificação das pautas reivindicatórias.

O Encontro dos Cursinhos Pré-Vestibulares Populares, ocorrido em Campinas entre os dias 20 e 21 de agosto, contando com mais de 250 participantes

---

<sup>14</sup> Ver, por exemplo, Allan Saffiotti, ‘Crise e Transformação: um estudo sobre a experiência de alunos de baixa renda num cursinho popular’, USP, São Paulo, (dissertação de mestrado), 2008; José Carmelo Braz de Carvalho, ‘Os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários e Seus Condicionantes Pedagógicos’, Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago, 2006; Eleny Mitrulis & Sônia Teresinha de Souza PENIN, ‘Pré-Vestibulares Alternativos: da Igualdade à Equidade’, Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 128, p. 269-2989, maio/ago, 2006; Cícero Santiago de Oliveira, ‘Os pré-vestibulares populares como espaço de educação política: o caso do praxis’, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, (dissertação mestrado), 2009; Juliana Cristina Perlotti Piunti, ‘Diferentes aprendizagens na perspectiva de alunos de um curso pré-vestibular comunitário, UFSCar, (dissertação de mestrado), 2009;

<sup>15</sup> A EDUCAFRO, que nasce da articulação ente o Movimento Negro e aos setores da Igreja Católica nos meados da década de 1980 na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, “atualmente prepara para o vestibular cerca de 5000 (cinco mil) estudantes negros que, sem o curso, teriam dificuldades financeiras para continuar os estudos. A entidade conta com 184 núcleos, presentes em toda a periferia da cidade de São Paulo e em algumas cidades do interior, e mantém intenso diálogo com diversos setores de atuação, como Direitos Humanos, Moradia, Reforma Agrária, entre outros.” (Castro, 2005: 49).

representando vários estados brasileiros, é um exemplo recente de mobilização neste sentido<sup>16</sup>.

#### **4.2.3. A construção de um espaço educativo**

Analisando os estudos sobre cursinhos populares que encontramos na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)<sup>17</sup>, verificamos a presença de um conjunto de parâmetros a partir dos quais estas experiências são pensadas. Trata-se da reflexão sobre o compromisso identitário assumido pelos cursinhos populares, a ação transformadora exercida sobre os estudantes freqüentadores do espaço e na comunidade na qual estes movimentos sociais estão inseridos.

Para Cloves Alexandre de Castro (2005), os cursinhos

aparecem como acumulação de experiências de lutas históricas pela educação e por outras demandas há muito renegadas pelas elites dominantes no Brasil. Surgem também como acumulação de escalas – geradoras de poderes de articulação, mobilização, negociação e até contrapoderes - que possibilitam lançá-los à mesa de negociação com outros agentes que controlam a pauta e a agenda do Estado-Nação (CASTRO, p. 10).

As denominações ‘pré-vestibular’ e ‘populares’ apontam para duas missões distintas e, por vezes, aparentemente conflitantes destes cursinhos. Se por um lado a sua existência justifica-se em função do exame vestibular para o qual seus estudantes são preparados, por outro lado, o projeto democratizante, de educação crítica e para a emancipação, aludem a horizontes mais amplos que estão para além da preparação para o vestibular, ou mesmo em oposição a este. Há nos arquivos do cursinho PHS registros de manifestações públicas, protagonizadas pelos militantes, reivindicando o fim do vestibular.

---

<sup>16</sup> Um novo encontro de cursinhos populares aconteceu nos dias 13 e 14 de outubro de 2012, sediado na cidade de Viçosa/MG.

Outro paradoxo que se impõe aos militantes diz respeito ao conteúdo abordado. O conjunto de saberes exigido nos exames vestibulares nem sempre coincide com a proposta de “educação para a emancipação” buscada pelos cursinhos. Mesmo com as recentes transformações que sustentam a substituição do vestibular e unificação dos exames seletivos através do ENEM, o paradoxo permanece.

Corrêa (2011) que em seu estudo inquiriu militantes do cursinho “Herbert”, remete-nos às falas dos entrevistados que, oriundos de escolas públicas, atestam a precariedade do conhecimento obtido na experiência escolar frente às exigências do exame vestibular. Não é raro ouvirmos, dentre estes frequentadores dos cursinhos populares, que estão vendo pela primeira vez conteúdos que deveriam estar sendo revisados. Além do que, o próprio hábito do estudo, a disciplina exigida, as disposições demandados na preparação para o exame vestibular e o treinamento da capacidade cognitiva para a apreensão e lida com determinados conteúdos não fizeram parte da rotina destes estudante e necessitam ser aprendidas em um curto período.

A descrição da chegada ao cursinho quase como um mero acaso (panfletos em postes, comentários de amigo e namorado, matéria em jornal local), pode, enganosamente, ocultar a longa e laboriosa construção das disposições para a escolarização, que tem suas raízes nas relações de socialização, dentre as quais familiares ocupam lugar privilegiado.

Inscrições feitas, processos seletivos pleiteando bolsas de estudo realizados, matrículas concretizadas, os desafios e os sacrifícios agora são de outras ordens: a agudização da consciência de credenciais para almejar uma vaga nas universidades e os sucessivos fracassados nos vestibulares (CORRÊA, 2011: 106).

Os dilemas que se apresentam à gestão dos cursinhos populares remete-nos, uma vez mais, ao conceito gramsciano de intelectual orgânico, ou seja, ao problema do engajamento político imbricado na atuação de educadores no sentido lato do termo. No “Herbert”, o corpo administrativo é composto por ex-alunos que, depois de entrarem para cursos em universidades, engajaram-se na luta social que não se esgota na experiência individual, mas demanda um envolvimento coletivo e “identitário”.

---

<sup>17</sup> Realizamos um levantamento a partir dos termos ‘pré-vestibular’ e ‘cursinhos’ com o intuito de identificar estudos específicos sobre movimentos sociais com atuação em ENF. Encontramos sete resultados para o termo

Para Gramsci, o intelectual orgânico – alguém organicamente vinculado à determinada classe social – possuiria duas atribuições: de um lado, combater as ideologias e mitologias da classe dominante a fim de revelar o caráter arbitrário daquelas ideias; de outro, elaborar o bom senso a partir do senso comum da classe trabalhadora a fim de transformar esse bom senso em um conhecimento teórico do mundo (BURAWOY, 2010: 60)

Cabe lembrar, ainda, que em consequência da defasagem de aprendizado, em geral apresentada pelos alunos freqüentadores dos cursinhos populares provenientes de escolas públicas em relação aos alunos de escolas particulares, que são, historicamente, os estudantes com maiores chances de ingresso no ES, os cursinhos vêem-se diante do seguinte dilema: privilegiar o conteúdo exigido no exame vestibular ou enfatizar os conteúdos de “formação crítica”?

Somados os obstáculos que subjetiva e objetivamente interpõem-se na trajetória destes estudantes<sup>18</sup>, o nível de desistência, antes de alcançar um lugar na faculdade é enorme. Os registros do PHS dão conta de índices de desistência na casa dos 80% em média (CORREIA, 2011).

Os movimentos sociais denominados cursinhos populares trabalham com a perspectiva de projeto social e promovem práticas educacionais para segmentos sociais de baixa renda (PROJETO HERBERT DE SOUZA, 2009).

Não podemos, contudo, ignorar que, com o tempo, os impulsos iniciais dos movimentos podem perder força; novas lideranças são demandadas e as fragilidades estruturais que caracterizam, em certa medida, o *modus operandi* do movimento, começam a tomar vulto.

Se você pega anos anteriores, tinha o cineclube, no qual tinha um debate... tinha mais esse perfil de tentar fazer discussões com temas voltados ao conhecimento crítico dos alunos. Tinham eventos, como por exemplo o Griot que proporcionavam isso também, o sarau, enfim, eventos que procuravam proporcionar o conhecimento crítico. Hoje, eu como professor, vejo que isso não acontece mais. [Há] pelo menos dois anos que isso não vem acontecendo (BRUNO).

---

‘pré-vestibular’ e os termos ‘cursinho’ e ‘pré-vestibulares’ apresentaram apenas um resultado cada.

<sup>18</sup> Para uma discussão das crises e transformações psicossociais enfrentadas por estudantes de cursinho popular, ver: SAFFIOTTI, Allan. Crise e transformação: um estudo sobre a experiência de alunos de baixa renda num

Não são raros os casos de cursinhos que nasceram como propostas populares e contestatórias do modelo comercial praticado pelos pré-vestibulares com fins lucrativos e findaram por, com o tempo, parecerem-se cada vez mais com o modelo dos quais foram antagonistas inicialmente.

Considerando as perspectivas de atuação dos cursinhos populares no presente contexto político, conforme abordado nos capítulos anteriores, buscamos compreender de que maneira o “Herbert” se posiciona frente aos renovados desafios que se interpõem na sua dinâmica cotidiana.

As entrevistas realizadas com coordenadores e ex-coordenadores tiveram particular relevância para traçar um panorama das perspectivas do projeto. Fica evidente, por um lado, a expectativa de que, apesar das adversidades, a postura contestatória e militante que caracteriza o movimento social seja reafirmada. Por outro lado, encontramos entre os membros, olhos críticos e mesmo céticos em relação ao atual momento do projeto. Não faltam críticas e ressalvas.

Naturalmente, todo olhar é perpassado por elementos subjetivos cuja investigação transcenderia o propósito deste estudo. A própria relação do entrevistado com o movimento, o momento particular dessa relação, repercute em seu olhar sobre o projeto. Ou seja, não podemos tomar as falas dos entrevistados como um diagnóstico definitivo, mas, como prismas de um poliedro.

As intempéries às quais um movimento vê-se constantemente submetido, dado o cenário inóspito - descrito ao longo deste trabalho – dentro do qual atuam, podem causar, com o acúmulo dos anos, fissuras que não são sem importância. Seria negligente subestimá-las. A resistência ou, utilizando um empréstimo da física apropriado pela psicologia, a capacidade de resiliência<sup>19</sup>, vai sendo minada. O movimento social é, por definição, uma ferramenta de luta, mas, simultânea e inevitavelmente uma arena de disputas. Além das divergências naturais existentes entre os militantes quanto aos mais diversos temas, somam-se as contradições com as quais o movimento lida e que são, em determinado grau, incorporadas pela dinâmica do projeto. Neste sentido, mesmo entre os militantes comprometidos com o

---

cursinho popular. (Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia). São Paulo. 2008. 327 p.

<sup>19</sup> A resiliência é comumente definida como a capacidade de o indivíduo, a família ou grupo enfrentar as adversidades, ser transformado por elas, mas conseguir superá-las. Para uma discussão sobre os usos e definições do conceito, consultar: PINHEIRO, Débora Patrícia Nemer. A Resiliência em discussão. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004.

movimento é possível encontrar visões bastante pessimistas em relação aos rumos do projeto.

Destacamos, por exemplo, o seguinte trecho da fala de um dos entrevistados, dissertando sobre o atual momento do projeto quanto a dupla missão do cursinho: preparação para o vestibular e ensino crítico.

(...) Infelizmente hoje, a gente não tá conseguindo nenhuma das duas coisas. Está bem precário. Acho que a gente está tendo sucesso no técnico. Na verdade era uma demanda bem baixa. Começou em 2004, se não estou enganado. Não tinha muita perspectiva, eram poucos alunos. Mas hoje eu vejo que cresceu muito esse tipo de aluno aqui no cursinho, tanto é que se somar (não tenho números) mas, acredito que o número de alunos que fazem o pré-técnico no cursinho e alunos aprovados em colégio técnicos é bem maior que o dos alunos do vestibular. Hoje a gente não consegue fazer nenhuma das duas coisas. Promoção bem pouca, bem pouca mesmo e conhecimento crítico zero (BRUNO).

O mesmo entrevistado, questionado sobre o alcance da atuação do cursinho nos planos local, regional e nacional, pondera que,

(...) A atuação do cursinho já foi, ao meu ver, bem maior. Tanto para política local, regional e até nacional. O movimento dos cursinhos populares é um movimento bem conhecido. O Herbert de Souza participa dos encontros de cursinhos populares e é bem conhecido nessa questão aí. Embora eu veja que se limita só a isso. Infelizmente está se limitando só a esse espaço dos encontros dos cursinhos populares. Em relação, por exemplo, aqui, ao bairro, se a gente pensar aqui na política local, de alunos da região que a gente consegue colocar na universidade, não tem... praticamente aí... bem baixo. Regional também... pouca também. A atuação do cursinho é mais uma atuação mesmo de participar dos eventos para discutir as questões sobre cotas, sobre a qualidade do ensino público, questões de materiais didáticos, até mesmo a questão do vestibular, do que benefícios para a comunidade aqui do local. Acho que a questão política do cursinho envolve essa questão muito mais aberta, muito mais jogada. São questões de discussões e discussões, mas, assim de atuação direta na universidade, muito pouco. Muito pouco (BRUNO).

Pensando a trajetória e missão do cursinho, Ricardo pondera que:

A gente tenta ser o mais democrático possível, conversando com todas as instâncias dentro do projeto. Tanto assembléia, quanto coordenação, professores... inclusive nesse ano acho que a gente teve rodadas bem interessantes, tentando associar todas as instâncias (...)  
[...]

Regionalmente o cursinho já teve muita força política, hoje essa coordenação está querendo retomar. A gente já participou de diversos movimentos. Em 2008, por exemplo, a tomada da Fazenda Roseira foi em grande parte movida por alunos e coordenação do projeto (...)

Regionalmente o cursinho tinha muito poder (e ainda tem) um poder político, uma influência política, acho que a gente está tentando retomar cada vez mais isso... participando de movimentos como o passe livre, esse tipo de coisa...

[...]

O cursinho ganhou muito estruturalmente. A parte estrutural. Mas acho que nos últimos anos a coordenação... não que ela falhou, mas ela não teve braços para isso... infelizmente, é um grupo pequeno... tenta fazer o máximo possível, mas, acho que politicamente, falhou um pouco. Falhou um pouco. Mas, acho que, no demais, estruturalmente, não (RICARDO).

Bruno ressalta que as mudanças ocorridas nos últimos anos, particularmente a dificuldades de dar continuidade, com os novos coordenadores, às práticas políticas que caracterizaram a atuação do cursinho desde seu início, tem esvaziado o potencial contestador do projeto.

Você me pegou num momento bem complicado para fazer as perguntas. Se você me perguntasse, sei lá, há três anos atrás, eu responderia de outra maneira. Não sei. Eu acredito que hoje... infelizmente... (tá gravando, né? [risos]) é até meio complicado... infelizmente eu não vejo hoje diferença entre o Herbert de Souza e, por exemplo, outros cursinhos comerciais. Não, não vejo. Acredito que o cursinho é até pior. Porque o caráter está sendo praticamente o mesmo. Como que funciona o cursinho comercial? – É totalmente conteudista. Ele vai te preparar voltado para passar no vestibular. Os alunos já sabem como vai ser as aulas. Tem aula teórica, plantão de dúvidas, simulado e ponto final. Não tem nenhum mecanismo pelo qual o aluno de cursinho comercial pode discutir, sei lá, questão de universidade, questão de cotas, enfim, como que é a universidade. No cursinho hoje, aqui, eu vejo que não muda muita coisa. O aluno também vem e paga uma mensalidade (a diferença é só o valor da mensalidade) e aí ele paga, aula ele tem, muitas vezes, infelizmente, por falta de professores, não tem. Os plantões também são bem precários. Tem o simulado. Não sei se tem um acompanhamento com eles. Eu não vejo uma perspectiva no que você me perguntou em relação ao cursinho.

[...]

A coordenação que está hoje e o pessoal da assenbléia é um pessoal que tem uma boa base em relação a isso aí. O problema é que não estamos conseguindo fazer essa reciclagem com os novos. Você pega aí novos coordenadores, por exemplo, que não tem essa concepção. Acho que isso ficou limitado a uma coisa dos antigos [mais] que dos novos. Por isso que eu falo que não está tendo essa questão do conhecimento crítico, de inserir as culturas diferentes. Antigamente tinha o Griot, tinha muitas festas que a gente participava e que a gente está bem mais limitado em relação a isso (BRUNO).

Pedro diverge dessa análise. Admite as contradições inerentes à atuação do projeto, mas posiciona-se de maneira bastante diversa do entrevistado acima.

Eu acho que a gente tem esse debate um pouco esclarecido. Assim, para nós, a gente sabe que lida dentro de uma condição necessariamente contraditória. A gente compreende que ao mesmo tempo que é contra esse modo excludente da universidade lidar com sua inserção, a gente acaba que legitima, na medida em que a gente prepara. Porém, eu acho que a única possibilidade hoje, numa sociedade como a nossa, que não tem esse viés... as pessoas não são muito politizadas... é a gente agir como um cavalo de tróia. A gente atrai as pessoas para dar o que elas vieram buscar e - não deixamos de dar a elas o que elas querem buscar - só que por outro lado, a gente tem a compreensão de que nem todas as demandas devem ser atendidas tal como elas se expressam [...] A gente dá uma preparação para o vestibular. Muito embora as pessoas não cheguem pensando que vão tomar contato com isso, a gente as politiza, para que elas compreendam como que elas não são as únicas culpadas por não ter um canal de acesso para o ES, como que o ES atende ao mercado, para quem servem as descobertas, as pesquisas que são feitas, enfim, todo aquele investimento, como se insere na sociedade de mercado, como é a nossa. E como que esse aspecto, da educação, da exclusão de uma educação pública de qualidade e tal, se liga a todos os outros aspectos da sociedade de mercado. Então é assim, é uma janela que a gente abre para fazer uma crítica global. Mas, ao mesmo tempo, obviamente, a gente prepara para que possam disputar esses espaços de excelência com os grupos de elite, os grupos privilegiados, os únicos que tiveram os canais, a preparação para ocupar esses postos (PEDRO).

Quanto ao chamado pré-técnico, a preparação para o ensino técnico nas escolas estaduais de Campinas, ressalta,

Sobre a questão do técnico, é um debate que a gente já teve bastante, também... mas, [há] um reconhecimento nosso de que, boa parte dos colégios públicos, dos colégios de excelência hoje, que mantém um padrão, são os colégios técnicos públicos. Então, é um espaço que a gente também tem que disputar. Haja visto [que] o ENEM, o SARESP tem confirmado isso... os colégios técnicos estaduais públicos estão dentre os melhores colégios públicos e, porquê não? A gente quer disputá-los também. Por outro lado, a ideia de que desse modo a gente forma para o mercado, só alimenta esse mercado, ignorando seu viés, eu acho que também não é bem assim. Porque nossos jovens não deixam de passar pelo cursinho assistindo, por exemplo - e ouvindo a leitura crítica -, de "Tempos modernos", "A classe operária vai ao paraíso", e uma série de elementos críticos ao mundo do trabalho que possivelmente eles não veriam em outros lugares. De que modo eles vão se apropriar disso, qual vai ser... nós não sabemos

[...] a gente faz uma luta no espaço meio que delimitado por essa ordem, o espaço que a ordem deixou, nos permitiu para lutar. Mas a gente faz e faz à nossa maneira. E instauramos a contradição aí também. O resultado dessa equação a gente está muito longe de conseguir avaliar, mas, não deixamos de ser conscientes dela (PEDRO).

O artigo de Rodrigo Torquato da Silva, *A formação de professores e os currículos praticados em um movimento de educação popular na Rocinha* (2008), é uma reflexão sobre as redes de ações coletivas que atribuem sentidos políticos e pedagógicos aos processos de sociabilidade a partir do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR), na favela da Rocinha.

O referido autor identifica dois eixos programáticos a partir dos quais se desenvolve o ensino no cursinho popular analisado: um quantitativo-cientificista e outro político-qualitativo. O primeiro eixo diz respeito à grade curricular com os conteúdos percebidos como necessários para os exames vestibulares. O segundo eixo aponta para a "formação" crítico-política dos estudantes. É neste eixo que Silva reconhece maior potencial emancipatório. Não é possível, contudo, "estabelecer um programa formal e rígido para esse eixo, pois ele se complementa e ganha concretude nas imprevisibilidades do cotidiano" (SILVA, 2008: 67).

Na reflexão sobre a possível incoerência entre os objetivos das ações pedagógicas voltadas para os conteúdos formais e as ações com objetivo de formação crítico-política, percebe-se (...) que o potencial emancipatório está na complementariedade entre as duas abordagens. Não há contradição entre a proposta de escolarização e a de politização. Elas são concomitantes e complementares no processo de emancipação (SILVA, 2008: 67).

O Projeto Herbert de Souza, por sua vez, apresenta como princípio a luta "Pela Difusão do Conhecimento Crítico" e a preparação dos alunos para o exame vestibular. A preocupação com a formação crítica e a luta pela democratização do direito à universidade, tendo como principal objetivo promover práticas educacionais adequadas à promoção de segmentos sociais de baixa renda ao ES (PROJETO HERBERT DE SOUZA, 2009).

Conforme apresentado anteriormente, situamos historicamente a definição de movimentos sociais associada ao conceito de cidadania. Este debate, entretanto, remete-nos a existência de uma disputa entre pelo menos dois projetos políticos fundamentais no país nas últimas décadas (DAGNINO 2004; 2005). De um lado, o

projeto democrático-popular, ligado à tradição dos movimentos sociais, de outro, o projeto neoliberal, de defesa do Estado mínimo, ambos em disputa para dar significado a vários conceitos, como cidadania, democracia, participação, entre outros. É o que a autora denomina de “confluência perversa”, dada as ambigüidades de entendimento que geram no conjunto da sociedade.

Esta disputa de significados, ao que tudo indica, manifesta-se também no uso do conceito de ENF (OLIVEIRA & LOPES, 2010).

A complexidade e a heterogeneidade da sociedade civil contemporânea, não apenas brasileira, indicam a necessidade de análises internas, históricas e culturalmente determinadas que privilegiem a discussão da ‘*confluência perversa*’, que distinga a disputa pelos significados dos discursos dos projetos políticos e dos projetos educacionais, formais e não formais, nem sempre identificados. (LOPES, 2009b: 13).

Há razões para suspeitar que o campo da ENF possa vir a ser redefinido em função de interesses e poderes muito diversos daqueles que o têm constituído historicamente, “sobretudo quando o pensamos como lugar de referência da *educação popular*, da alfabetização crítica, e de muitos outros processos e experiências de educação empenhada e envolvida nas dinâmicas mais amplas de mudança social” (AFONSO, 2001: 32).

Afonso alerta ainda para o fato de a ENF estar fortemente conotada com os efeitos educativos dos meios de comunicação de massa, sua crescente centralidade em diferentes contextos de trabalho, e de estar se espalhando a nova ideologia da sociedade cognitiva que,

numa aparente valorização da educação, pretende, em última instância, responsabilizar os indivíduos pela sua própria formação e qualificação, em função de objetivos que pouco ou nada têm a ver com o seu desenvolvimento pessoal e intelectual numa dimensão crítica e emancipatória (AFONSO, 2001: 33).

É no âmbito da disputa pelos significados dos discursos dos projetos políticos (DAGNINO, 2004; 2005, PAOLI, 2003b) e dos projetos educacionais (OLIVEIRA & LOPES, 2010), que a articulação e implementação de estratégias na luta política por acesso ao ES demandam uma dinâmica auto-avaliativa do

movimento social frente aos desafios sempre renovados do contexto político-social no qual estão inseridos.

Maria Célia Paoli em *Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil* (2003b), analisa a criação de um espaço filantrópico organizado por empresários nacionais e de empresas multinacionais no Brasil, a chamada responsabilidade social que diz respeito ao ativismo social do empresariado brasileiro e têm a ver com a noção de “cidadania” e “direitos sociais”.

A autora chama a atenção para o apelo ao ativismo social voluntário da população, expressos nas noções de “solidariedade” e “filantropia empresarial” e a conseqüente ambigüidade entre público e privado, especialmente no ímpeto neoliberal dos governos dos anos 90, que abdicaram do investimento em obrigações públicas de proteção e garantias de direitos sociais.

Buscamos, através do diálogo com esta abordagem de Maria Célia Paoli, elucidar certas características das disputas implementadas no espaço público e que têm conseqüências diretas sobre o conceito de cidadania.

Neste sentido recorreremos a uma publicação conjunta denominada *Estudos de Caso em Educação Não Formal e a Ambigüidade do Conceito de Cidadania* (BÜHL; OLIVEIRA; MENDES; LOPES, 2010) na qual são apresentados, de um lado, a experiência do Cursinho Alternativo Herbert de Souza e, de outro lado, uma experiência da chamada responsabilidade social desenvolvida pelo Comitê para Democratização da Informática (CDI) e financiada pelo Instituto Robert Bosch.

Ambas as experiências desenvolvem projetos de ENF em Campinas. O cursinho alternativo “Herbert de Souza” é uma experiência ligada à tradição dos movimentos sociais e identifica-se com o projeto político democratizante. A Escola de Informática para Cidadania (EIC), instalada na Escola Estadual Álvaro Cotomacci, bairro Jardim Novo Maracanã, é fruto de uma parceria entre o CDI e o Instituto Robert Bosch, identificada com o discurso da responsabilidade social e do projeto político neoliberal.

O CDI é uma ONG do Rio de Janeiro, com uma rede de 803 espaços no país e em vários países da América Latina, além de representação nos Estados Unidos e Inglaterra. Em Campinas, o CDI tem por volta de 48 EICs e contabiliza cerca de 5.665 alunos formados. Do total de recursos recebidos, o CDI afirma que 18,34% provêm de pessoas jurídicas e conta com destacadas empresas que investem nestas ações. Apresenta em seus documentos, como proposta

pedagógica, a promoção de uma cidadania crítica, além da qualificação profissional dos alunos. O patrocínio do Instituto Robert Bosch na escola estudada iniciou em 2008, mas encerrou-se no final de 2009, interrompendo as atividades da EIC no local.

Estabelecer um paralelo entre estas experiências situadas em projetos políticos antagônicos nos permite refletir sobre as práticas e discursos do Cursinho “Herbert” no sentido de compreender as ações por uma hegemonia contestatória ao modelo social e econômico neoliberal.

Os cursinhos têm intentado recentemente uma maior unidade programática em suas atuações, buscando maior organicidade nas decisões e unidade em certas bandeiras e pautas reivindicatórias, como exemplificado pelos encontros organizados e na auto-avaliação promovida pelas reflexões de intelectuais-militantes. Apresentam, contudo, fragilidades conjunturais que se devem, em parte às próprias características organizativas do movimento e, em parte, aos colossais desafios da dinâmica do modelo neoliberal que transcendem em muito as especificidades reivindicatórias dos cursinhos e, por vezes, atropelam-nos.

A comparação tópica de projetos com características antagônicas ressalta o enraizamento, comprometimento social e entranhamento “identitário” do cursinho com a comunidade da qual surge. Acreditamos que espaços que privilegiem valores comunitários, de cooperação, solidariedade e educação crítica, como os representados por cursinhos como o “Herbert”, constituem-se em ambientes fecundos para o surgimento de uma educação emancipatória com vistas às transformações sociais.

## 5. Considerações finais

Retomamos, nessa conclusão, que não tem qualquer pretensão de ser, de fato, conclusiva, as perguntas com as quais introduzimos essa dissertação. Não para respondê-las de forma definitiva, mas, antes, para reverberá-las, incorporando o que foi dito e buscando inspirar o que se há de dizer. É nesse interstício, acreditamos, que se deve situar essa reflexão.

Não é sem propósito, portanto, que retomamos, nessas linhas que encerram essa análise, o mote que as originou. Se as questões apresentadas nos parágrafos iniciais eram mediadas por um “ou”, nessa conclusão impõe-se um “e”. Ou seja, os cursinhos populares constituem-se em estratégias de enfrentamento às desigualdades sociais no acesso ao ensino superior, mas, suas práticas e discursos podem e, não raro, confluem, ainda que involuntariamente, para o aprofundamento do projeto neoliberal. De igual modo, a educação, sem dúvida, possui um potencial emancipador, de desenvolvimento pessoal e social, mas é, simultaneamente e sem embargo, um âmbito de reprodução dos, assim chamados, lugares sociais. Porque a realidade é complexa, muito além da teoria e há multiplicidade de determinações, como nos alertara Marx. E, acima de tudo, porque o processo histórico é dialético e as relações sociais, eivadas de contradições e paradoxos.

Qualquer afirmação taxativa ou genérica sobre as heterogêneas formas de representação civil e de ações educativas não formais no espaço público, implica no risco de se cair no dogmatismo e abstração ingênua do problema.

Pelo menos dois argumentos deste tipo são bastante recorrentes: um afirma que todas as novas formas de associativismo, com ou sem experiências de ENF, públicas ou privadas, são ‘assistencialistas’, ‘alienantes’, ‘neoliberais’. Outro diz que todas desenvolvem uma formação para a ‘cidadania’, a ‘conscientização política’, ‘democratizam a educação’, fazem a ‘inclusão social’, diminuem desigualdades sociais. Na verdade há muita ambigüidade no uso e sentidos dos termos [...] (LOPES, 2012: 242).

O diálogo que buscamos estabelecer com os autores que permeiam nossa análise, pauta-se, se bem sucedido nosso intento, nestes mesmos princípios. Não se trata de escolher, monologicamente, entre uma ou outra abordagem, mas de, num abrangente diálogo, apontar limites e contribuições. Observando, naturalmente, os

momentos em que as posições mostram-se irreconciliáveis e, por meio do cotejo, adotar o referencial teórico que melhor explica o fenômeno estudado.

É nesse sentido que ressaltamos a contribuição de Pierre Bourdieu na análise aguda dos mecanismos de reprodução do *status* social, com amplas consequências em outras esferas, como a econômica, e particularmente, na desmistificação do mérito como argumento explicativo da ascensão na carreira escolar, elemento fulcral do debate sobre o acesso ao ensino superior.

Antonio Gramsci, por sua vez, contribui decisivamente para o debate que realizamos através do enriquecimento que representa para o arcabouço teórico marxista, ao privilegiar o processo que tem lugar no nível das superestruturas ideológicas, no momento cultural, para uma explicação mais profunda das formas de dominação social. O conceito de hegemonia permite que se capte precisamente a complexidade dos planos superestruturais, assim como a complexidade e o desenvolvimento da formação econômico-social, como destacado por Gruppi (1978).

Nesse sentido, a ideia de hegemonias concorrentes traz nova luz sobre o problema, avançando para além da demonstração dos mecanismos de reprodução da configuração social e seu inerente *status*. Daí a mobilização política dos cursinhos populares com vistas à transformação social - imersos que estão em uma totalidade social que em muito os transcende - fazer-se imprescindível.

As disputas entre hegemonias concorrentes remetem-nos à atualidade do debate sobre a luta pelo acesso ao ES, para situar a experiência dos cursinhos populares no atual cenário político nacional, particularmente no que diz respeito às políticas para o ensino superior e as perspectivas de atuação dos movimentos sociais.

Buscamos refletir criticamente sobre as ações dos movimentos sociais denominados cursinhos pré-vestibulares populares a partir do estudo de caso em um projeto específico, o Cursinho Alternativo Herbert de Souza, situado no bairro Vila União, em Campinas (SP). Consideramos aspectos históricos do surgimento e formação do cursinho, bem como as disputas políticas no nível do discurso e da ação do grupo de jovens militantes. Não somente as disputas com o projeto neoliberal que periga aniquilar a existência de tais projetos, mas, as disputas internas, próprias de movimentos plurais que buscam formas democráticas de gerenciamento.

Nas entrevistas com os jovens militantes do cursinho “Herbert”, ficaram claras as divergências sobre o atual momento do projeto. Uns veem de modo bastante otimista o cenário atual, particularmente pelo fervilhar de debates acerca das políticas inclusivas e reparatórias no acesso ao ES no Brasil, a implantação de mecanismos que, apesar das contradições que representam, são facilitadores do acesso à bolsa de estudos para jovens sem condições de arcar com os custos do ES privado, entre outros aspectos do atual momento político no Brasil. Outros veem com muita reserva os caminhos trilhados pelo projeto. Aparece entre os jovens a preocupação de que, presentemente, o “Herbert” pouco difira de outros cursos pré-vestibulares. Apontam para o arrefecimento do caráter político na atuação da coordenação, o desaparecimento de atividades culturais que num passado recente despertaram uma visão crítica nos alunos. Por outro lado, vêem um envolvimento menos visceral por parte dos coordenadores que, em suma, restringe a atuação do cursinho a mais uma instituição de caráter conteudista e com vistas à autoperpetuação.

Partindo dessas observações, sublinhamos que é preciso cuidado com conclusões apressadas tanto em relação a um quanto a outro aspecto das posições ressaltadas. Se, por um lado, o otimismo sem reservas pode ofuscar as vistas para rachaduras iminentes que perigam comprometer as bases do movimento, por outro, as contradições internas podem representar um momento rico de autocrítica que, se conduzida de forma responsável, tende a contribuir para o amadurecimento do projeto.

Não há soluções fáceis na atuação de projetos populares. Movimentos sociais em tempos de neoliberalismo, pela natureza de sua atuação, vivem à margem e em oposição aos processos políticos oficiais.

Assim, ressaltamos que estes movimentos sociais constituem estratégias de enfrentamento das desigualdades sociais no acesso ao ensino superior ao mesmo tempo em que enfrentam, em sua dinâmica interna, as dificuldades inerentes à concepção de mundo que defendem. Ou seja, para não estar em contradição consigo, estão em permanente refazer-se.

## 6.1. Referências bibliográficas

- AFONSO, A. J.. (2001). *Os Lugares da Educação*. In Educação não-formal: cenários da criação. O. R. M. von Simson, M. B. Park e R. S. Fernandes, organizadoras. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/ Centro de Memória, p. 29-36.
- AMARAL, M. (fev. 2000) *Cursinhos para pobre*. Revista Caros Amigos nº 35. p. 13-15.
- BACCHETTO, J. G.. (2003). *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior*. (Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação/USP). São Paulo. 160 p.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C.. (1975). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- \_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU. P. (2006). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk.
- BRUNO, L.. (2011). Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. p. 545-562.
- BUTTIGIEG, J.. (2003). *Educação e Hegemonia*. In. COUTINHO, Nélon; TEIXEIRA, Andréa de Paula (ORG). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- BURAWOY, M.. (2010). *O Marxismo encontra Bourdieu*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- BÜHL, L. N.; OLIVEIRA, L. S.; MENDES, I.; LOPES, D.A.. (2010). *Estudos de Caso em Educação não Formal e ambigüidade do conceito de cidadania 62ª. Reunião Anual da SBPC*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, 25 a 30 jul.
- CABRAL NETO, A.. (2010). *Os desdobramentos das relações entre o público e o privado no campo da educação superior*. In: Cabral Neto, A.; Rebelo, M.P.P.V (org.). *O ensino superior no Brasil e em Portugal*. Natal: EDUFRN.
- CACCIA-BAVA, A., PÀMPOLS, C. F., CANGAS, Y. G. (Org). (2004). *Jovens na América Latina*. São Paulo: Escrituras Editora.
- CACCIA-BAVA, A.. (2004). *Direitos civis dos jovens e a insegurança urbana*. Estudos de Sociologia, Araraquara, 16, 41-64. Disponível em

<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/130/128>

- CASTRO, C. A.. (2005) *Alternativos e Populares - Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ES público no Brasil*, Presidente Prudente, UNESP. (Dissertação de Mestrado).
- CASTRO, J. A. de. (2009) *Evolução e desigualdade na educação brasileira*. Educ. Soc., Out, vol.30, no.108, p.673-697
- CATANI, A. e NOGUEIRA, M. A. (org). (2004) Pierre Bourdieu. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- CHIZZOTTI, A.. (2001) *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 164 p. BBE.
- CORRÊA, L. J. L.. (2011). *Cursinho Popular: estudo sobre a trajetória de estudantes das classes trabalhadoras* (Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC-Campinas). Campinas. 160 p.
- COSTA, B. S.. (2009). *O ensino superior na ditadura militar brasileira: um olhar através da "Revista MEC"* (Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em História/PUCRS). Porto Alegre. 127 p.
- COUTINHO, C. N.. (2010). *Hegemonia da pequena política*. In DE OLIVEIRA, F., BRAGA, R., RIZEK, C. (Orgs.). *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo, 400 p.
- CUNHA, L. A.. (2003). O ensino superior no octênio FHC. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 23 jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>.
- DAGNINO, E.. (1994), *Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania*, em *Os Anos 90: Política e Sociedade no Brasil* (E. Dagnino, org.), Ed. Brasiliense, pág. 103-115.
- DAGNINO, E.. (2004). "*¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?*" En Daniel Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110.

- DAGNINO, E.. (2005). *Políticas culturais, democracia e o projeto neoliberal*. Revista Rio de Janeiro, n. 15, jan.-abr. disponível em [http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista\\_15/15\\_dossie\\_EvelinaDagnino.pdf](http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_15/15_dossie_EvelinaDagnino.pdf)
- DE OLIVEIRA, F.. (2010). *Hegemonia às avessas*. In DE OLIVEIRA, F., BRAGA, R., RIZEK, C. (Orgs.). *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. São Paulo: Boitempo, 400 p.
- DE OLIVEIRA, F.. (2006). *A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil*. En publicación: *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9.
- DEMETERCO, S. M. S.. (2009). *Sociologia da Educação*. 2. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil. 352 p.
- DOSSE, F.. (2007). *História do estruturalismo*. Tradução de Álvaro Cabral; revisão técnica de Marcia Mansor D'Alessio. Bauru, SP: Edusc. v. 1: O campo do signo – 1945/1966. 513 p. – v. 2: O canto do cisne – de 1967 a nossos dias. 575 p
- DUARTE, R.. (2002). *Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março.
- FAPESP – FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Di Giovanni , G.; Charnet , E. M. R.; Antunes , H. M. C. C.; Archangelo , J. (Eds.). *Perfil do ensino superior: graduação acadêmica, graduação tecnológica e pós-graduação in Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo 2010* - São Paulo: FAPESP, 2011. 2 v. : il. ; 28 x 21 cm. ISBN 978-85-86956-26-3
- GALEANO, E.. (2008). *Espejos – Una historia casi universal*. Madrid. Siglo XXI de españa editores. Pg. 233-234.
- GUARNIERI, F. V. & MELO-SILVA, L. L.. (2010). *Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias*. Psicologia & Sociedade; 22 (3): 486-498.
- GOLDENBERG, M.. (2007). *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro – São Paulo: 10ª. Edição: Record.
- GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos Movimentos Sociais – Paradigmas Clássicos e Contemporâneos*. São Paulo. Edições Loyola. 1997.

- GRUPPI, Luciano. (1978). O conceito de hegemonia em Gramsci. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Graal.
- LOPES, D. A.. (2009). *Educação Não-Formal e Avaliação: em busca de um debate*. V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, Uberlândia, MG, Brasil. Disponível em [www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/anais/001-integra.doc](http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/anais/001-integra.doc)
- LOPES, D. A.. (2009b). *Educação Não Formal e Avaliação: em busca de um debate*. V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, Uberlândia, MG, Brasil.
- LOPES, D. A. & OLIVEIRA, L. S.. (2010) *Movimentos sociais e a Ambiguidade do Conceito de Educação Não-Formal*. Revista Iberoamericana de Educación, nº 53/4, agosto. Disponível em <http://www.rieoei.org/3790.htm>
- LOPES, D. A.. (2012) *Educação não formal e avaliação: em busca de um debate*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.10 n.03 dez. 2012, p. 128-145.
- LUNA, S. V. (1989). *O falso conflito entre tendências metodológicas*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 4, p. 7-15.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A.. (2005) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MARX, K. A.. (1865) Salário, preço e lucro. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CD4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.pstu.org.br%2Fbiblioteca%2Fmarx\\_salario.rtf&ei=gl9xUcPqFo7K9gSH-ID4Ag&usq=AFQjCNEu8PIQKJXobSnbQtEmCqbBPn35Cw&sig2=RQOpqgYPfal08pZiXoUieg&bvm=bv.45373924,d.eWU&cad=rjt](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CD4QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.pstu.org.br%2Fbiblioteca%2Fmarx_salario.rtf&ei=gl9xUcPqFo7K9gSH-ID4Ag&usq=AFQjCNEu8PIQKJXobSnbQtEmCqbBPn35Cw&sig2=RQOpqgYPfal08pZiXoUieg&bvm=bv.45373924,d.eWU&cad=rjt)
- MARX, K. A.. (2011) ideologia alemã. Disponível em: [http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/colecaoaridendo/a\\_ideologia\\_alema.htm](http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/colecaoaridendo/a_ideologia_alema.htm). Acesso em 16 ago.
- MÉSZÁROS, I.. (2005). Disponível em [http://resistir.info/meszaros/meszaros\\_educacao.html](http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html). Acesso em 11 abr 2012.
- MENDONÇA, S. G. de Lima; SILVA, V. P. da; MILLER, Stela (Orgs.). (2009) *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica.

- MITRULIS, E.; PENIN, S. T. de S.. (2006) *Pré- vestibulares alternativos: da igualdade à equidade*. Cadernos de Pesquisa, v.36, n 128, p.269-298, maio/ ago.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 78, Apr. 2002 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=en&nrm=iso)>. access on 05 June 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>.
- NUNES, E.. (2007). *Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro*. Revista de Administração Pública., Rio de Janeiro, Edição Especial Comemorativa, 1967-2007, p 103-147.
- OLIVEIRA, C. S.. (2009). *Os pré-vestibulares populares como espaço de educação política: o caso do práxis*. (Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM). Porto Alegre. 142 p.
- OLIVEIRA, L. S., LAZZARI, F. de C., LOPES, D. A.. (2009). *Educação Não-Formal e Avaliação: Relações à Deriva?* 61.<sup>a</sup> Reunião da SBPC, Manaus, AM, Brasil. <http://www.sbpnet.org.br/livro/61ra/resumos/resumos/5979.htm>
- OSÓRIO, R. G.. (2009). *Classe, Raça e Acesso ao ensino superior no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, set./dez.
- PAOLI, M. C. P. M.. (2002). *Empresas e Responsabilidade Social: os enredamentos da cidadania*. In: Boaventura Sousa Santos. (Org.). Democratizar e Democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, p. -.
- PAOLI, M. C. P. M.. (2003). *Movimentos sociais, Movimentos Republicanos?*. In: F. T. Silva; M. Naxara; V. Camilotti. (Org.). In República, Liberalismo e Democracia. Piracicaba: Editora Unimep, v. 1, p. 163-191.
- PEREIRA, T. I.. (2007). *Pré-Vestibulares populares em porto alegre: na fronteira entre o público e o privado*, UFRGS, Porto Alegre, (Dissertação Mestrado).
- PORTO, C. & RÉGNIER, K.. (2003) *O ensino superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025 - Uma Abordagem Exploratória*. Disponível em <http://www.pdi.ufms.br/manager/titan.php?target=openFile&fileId=404>

- QUINIOU, Y.. (2000). *Das classes à ideologia: determinismo, materialismo e emancipação na obra de Pierre Bourdieu*. In: Revista Crítica Marxista, Número 11. Campinas: CEMARX/UNICAMP, p. 44-61.
- RIBEIRO, E. A.. (2012). *As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 17, n. 2, July 2012 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772012000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200002&lng=en&nrm=iso)>. access on 10 Jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000200002>.
- SALLES, F. C.. (2002). *História e ideologia da economia na educação no Brasil*. Intermeio: revista do Mestrado em Educação Campo Grande, MS v.8 n.16 p.17-29
- SETTON, M. das G. J.. (2002). A Teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação, Nº20, mai/jun/jul/ago, p. 60-70.
- SCHERER-WARREN, I.. (2006). *Das mobilizações às redes de movimentos sociais*. Sociedade & Estado. vol.21, no.1, p.109-130.
- SILVA, R. T. da. (2008). *A formação de professores e os currículos praticados em um movimento de educação popular na Rocinha*. Educ. rev., Dez 2008, no.48, p.61-80
- THIOLENT, M.. (1982). *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo: Ed. Polis.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.
- VIEIRA, C. E.. (1999). Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. Educ. Pesqui. [online]. vol.25, n.1, pp. 51-66. ISSN 1517-9702.
- ŽIŽEK, S. . (2012). Intervenção de Slavoj Zizek no comício da Syriza. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4u2b9xchivc>

### 6.1. Bibliografia consultada

- MENDONÇA, S. G. de L. ; SILVA, V. P. da; MILLER, S. (Orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.
- PINHEIRO, D. P. N. . A Resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004
- SAFFIOTTI, A. . Crise e transformação: um estudo sobre a experiência de alunos de baixa renda num cursinho popular. (Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia). São Paulo. 2008. 327 p.
- CARVALHO, J. C. B. de. (2006). Os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários e Seus Condicionantes Pedagógicos, *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago.
- MITRULIS E. & PENIN S. T. de S. . (2006). Pré-Vestibulares Alternativos: da Igualdade à Equidade, *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 36, n. 128, p. 269-2989, maio/ago.
- PIUNTI, J. C. P. . (2009). Diferentes aprendizagens na perspectiva de alunos de um curso pré-vestibular comunitário, UFSCar, (dissertação de mestrado).

## ANEXOS

Roteiro de entrevistas com integrantes do cursinho alternativo Herbert de Souza

1. O cursinho tem alguma identidade com movimentos sociais ou partidos políticos?
2. De que movimentos sociais o cursinho se aproxima?
3. No contexto dos movimentos sociais, como se deu a formação do cursinho?
4. Qual a concepção política do cursinho e como se reflete em sua estrutura funcional?
5. Considerando a história do cursinho, qual a dimensão de sua atuação no contexto político da sociedade brasileira: dimensões local, regional ou nacional?
6. O cursinho se integra a uma rede social de educação alternativa ou a um movimento social neste sentido?
7. Qual a sua concepção de cidadania no contexto das atividades do cursinho?
8. Quais são as lutas e reivindicações decorrentes dessa compreensão de cidadania?
9. Qual a concepção de formação cultural e política dos jovens presentes na prática do cursinho?

10. Qual a postura do cursinho perante as universidades públicas do Estado de São Paulo?
11. Qual a possibilidade da crítica ao sistema educacional vigente a partir da direção do cursinho popular?
12. Como a direção do cursinho concebe as alternativas políticas à educação hegemônica?
13. Como o cursinho vê os recentes desdobramentos do debate sobre políticas inclusivas e reparatórias no acesso ao ES no Brasil?
14. Como os organizadores do cursinho concebem a educação com autonomia perante o mercado e a formação técnica para o ensino profissionalizante?











# Educação



Com experiência na produção gráfica e editorial colaborativa, no contexto do movimento dos cursinhos populares, o Ponto de Cultura Maloca Escola Livre, vem propondo um material didático "de malungo pra malungo", isto é, um material didático que resulte dos laços de solidariedade históricos entre aqueles que lutam pela transformação social e que exercem a educação como prática emancipadora. Os cadernos didáticos são divididos em quatro fascículos onde cada fascículo, é composto pelos cadernos biologia, física, geografia, história, matemática, química e comunicação & expressão.

Esta empreitada tem nos permitido criar um espaço de intervenção na produção desde o conteúdo/forma até os componentes que compõem o custo do material.

Esta ação se destina fundamentalmente à formação e ao fortalecimento das redes de cursinhos populares que a cada dia irrompem por todo o território nacional reconfigurando a luta pelo acesso a educação pública, popular e de qualidade.

Buscamos parceiros para juntos somarmos forças na aperfeiçoamento desta experiência de construir, ser ou tornar-se MALUNGO. [malocalivre@gmail.com](mailto:malocalivre@gmail.com)



[www.malocalivre.blogspot.com](http://www.malocalivre.blogspot.com)



"A primeira dor para modificar a realidade consiste em conhecê-la. (Eduardo Galeano)"

## O CURSINHO

O CURSINHO HERBERT DE SOUZA ESTÁ EM SEU 12º ANO DE ATUAÇÃO NA VILA UNIÃO NA PREPARAÇÃO DE CANDIDAT@S AO INGRESSO NA UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE CAMPINAS E REGIÃO (UNICAMP, USP, UNESP E OUTRAS UNIVERSIDADES QUE OFERECEM ENSINO GRATUITO E DE QUALIDADE).

MENSALIDADE ACESSÍVEL POIS SOMOS UM PROJETO SOCIAL SEM FINS LUCRATIVOS E TAMBÉM TEMOS UM PROCESSO DE BOLSAS DE ESTUDOS PARA @S CANDIDAT@S COM CARÊNCIA SÓCIO-ECONÔMICA, AS MESMAS VARIAM ENTRE 0 À 100%, ENTENDA-SE BOLSA DE ESTUDOS COMO UM BENEFÍCIO E NÃO COMO DESCONTO, POIS NÃO TRABALHAMOS COMO A LÓGICA DO MERCADO.

O MATERIAL DIDÁTICO PROPORCIONA O ESTUDO COMPLEMENTAR AUTÔNOMO NOS HORÁRIOS EXTRA SALA DE AULA, COM A ORIENTAÇÃO DOS PROFESSORES QUE SÃO GRADUANDOS, MESTRES E DOUTORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS.

O NOSSO PREPARATÓRIO TEM MAIOR ENFOQUE NOS VESTIBULARES DA UNICAMP E USP (FUVEST), DESSE MODO, NÃO É NECESSÁRIO LANÇARMOS UMA PROPAGANDA ENGANOSA DE "PREPARATÓRIO PARA VESTIBULAR + ENEM", POIS NOSSO ENFOQUE CONTEMPLA OS TESTES COMO ENEM E DE OUTROS VESTIBULARES INCLUINDO OS DE FACULDADES PRIVADAS E CONCURSOS PÚBLICOS QUE NECESSITAM DE CONTEÚDOS DO ENSINO MÉDIO.

VENHA PARTICIPAR DESSE PROJETO!

**DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA INSCRIÇÃO:**  
**RG, CPF, COMPROVANTE DE RESIDÊNCIA E TAXA DE R\$10,00.**

**PARA OUTRAS INFORMAÇÕES:**  
**(19) 3223-0617 / (19) 9166-5317**  
**OU CURSINHOHERBERT@GMAIL.COM**

**AS AULAS REGULARES SÃO DE SEGUNDA À SEXTA**  
**MANHÃ: 08:00 às 12:00 - TARDE: 14:00 às 18:00**  
**NOITE: 19:00 às 22:40**

**ATIVIDADES EXTRAS:**  
**AOS SÁBADOS PLANTÕES DE DÚVIDAS, AULAS TEMÁTICAS,**  
**ATIVIDADES AUDIO-VISUAIS \*PASSEIOS, \*\*GRUPOS DE**  
**ESTUDOS E OUTROS.**

"UM DOS GRANDES DEVERES DA UNIVERSIDADE É IMPLANTAR SUAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS AO SEIO DO POVO." (CHE GUEVARA)

\*NÃO INCLUI DO MENSALIDADE. \*\*CONFORME A ADESÃO DOS ALUN@S QUE QUEIRAM PARTICIPAR DESSE GRUPO.



**REALIZAÇÃO:**  
**PROJETO HERBERT DE SOUZA**

**APOIO:**  
**GRÁFICA POPULAR E ESCOLA**  
**MOCAMBO HERBERT DE SOUZA**

**COMO CHEGAR NO CURSINHO DE ÔNIBUS (PARADA DO TERMINAL):**  
1.16 - TERMINAL OURO VERDE / SHOP. D. PEDRO  
1.34 - TERMINAL OURO VERDE / TERMINAL BARRÃO GERALDO  
1.40 - TERMINAL VILA UNIÃO / VIA JO. YEDA  
1.53 - TERMINAL VILA UNIÃO / TERMINAL CENTRAL  
1.54 - TERMINAL VILA UNIÃO / CIRCULAR ROTULA

**"OS GRANDES SÓ PARECEM GRANDES PORQUE ESTAMOS AJOELHADOS"**  
PALESTRA JOSEPH P. FREUDENBERG

**CURSINHO ALTERNATIVO**  
**HERBERT DE SOUZA**

**MENSALIDADE DE R\$ 85,00**  
**MATERIAL DIDÁTICO INCLUI DO NA MENSALIDADE**  
**BOLSAS DE ESTUDOS DE ATÉ 100%**

**INSCRIÇÕES EXTENSIVO 2010**  
**DATA: 04/01 À 13/02**

**HORÁRIO DE ATENDIMENTO:**  
**SEG. À SEX. DAS 08:00 ÀS 19:00**  
**SÁBADO DAS 08:00 ÀS 15:00**

**LOCAL: RUA DUSOLINA LEONE TOURNIEUX (ANTG. 48),**  
**249, VILA UNIÃO: AO LADO DO TERMINAL DE ÔNIBUS**