



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA  
PRESIDENTE PRUDENTE**

---

**Programa de Pós-Graduação em Geografia**

**CLOVES ALEXANDRE DE CASTRO**

**CURSINHOS ALTERNATIVOS E POPULARES:  
Movimentos Territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no  
Brasil.**

**Presidente Prudente, SP  
Novembro de 2005**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**  
**PRESIDENTEPRUDENTE**

---

**CLÓVES ALEXANDRE DE CASTRO**

**CURSINHOS ALTERNATIVOS E POPULARES.**  
**Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior público no**  
**Brasil.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Área de Concentração: Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Jayro Gonçalves Melo

Presidente Prudente  
Novembro de 2005

“O intelectual não pode se dissociar da prática política, sob pena de perder a perspectiva de classe e cair no vício acadêmico do pensamento abstrato.”

Florestan Fernandes

## AGRADECIMENTOS

Às pessoas que contribuíram para que chegássemos até aqui. Meus pais, Ana Maria e Cloves de Castro, pelos esforços empreendidos para que seus filhos pudessem estudar em um país com tantos milhões de analfabetos. Meus irmãos: André (*in memoriam*), pela lucidez com que lidava com os problemas, por mais aterrorizantes que fossem; Denise, Nádia, Ana Paula (nosso porto-seguro), e Tiago, começando a trilhar os caminhos na Geografia.

Ao *Cursinho Ideal* da Unesp, importante espaço de aprendizado, disputa e luta política. Aos nossos alunos e colegas dos cinco primeiros anos de existência do projeto. Aos que chegaram depois, na esperança de que continuem construindo esse projeto que é nosso. A todos os Cursinhos Alternativos e Populares do Brasil. Aos que se dispuseram a narrar suas experiências, sem as quais este trabalho não seria possível.

Ao amigo, professor e orientador Jayro Gonçalves Melo, pela contribuição iconoclasta e antidicotômica da realidade. À CAPES, pelo apoio financeiro nos últimos dois anos. Aos funcionários do Departamento de Geografia e da Seção de Pós-Graduação.

Aos amigos e professores Raul Borges Guimarães e Everaldo Melazzo, pelas contribuições a nosso processo de formação ao longo destes quase 8 (oito anos) de convivência, sem as quais, certamente, o ingresso na pós-graduação e a realização deste trabalho não seriam possíveis.

Aos professores Nestor André Kaercher e Raul Borges Guimarães, por aceitarem participar da banca e terem levantado questões que certamente propiciarão outras pesquisas.

Ao GASPERR (Grupo Acadêmico Produção do Espaço e Redefinições Regionais), pela estrutura, e ao nosso eixo temático, “Atores Políticos e suas Representações Sociais”, pelas frutíferas discussões sobre a questão da escala geográfica.

À Thaís Cavalcanti, amigona de muitas horas, pela revisão gramatical.

Ao Ítalo, pelas manutenções no computador, sempre em nome da camaradagem dos anos de convivência na FCT-UNESP. Ao Oséias, pelo socorro na confecção dos mapas. E ao SIMESPP – Sistema de Mapeamento da Exclusão Social em Presidente Prudente - pela estrutura e o aparato técnico.

Às amizades construídas para toda a vida nesses 8 (oito) anos vivendo em Presidente Prudente. Aos companheiros e companheiras das grandes lutas compradas e levadas a alto custo na FCT-UNESP (nem todos sobreviveram). Ao Movimento de Moradia Estudantil de Presidente Prudente, pela sua coerência e combatividade nos fins dos anos noventa do século passado, materializadas no Bloco C da Moradia Estudantil.

Aos amigos com os quais, nesse período, compartilhamos moradia: Sandrão, Marquinhos, Magno, Kelly, Bia, Gogô, Roberto, Priscila, Fabrício, Evandro, Rones, Ivair e aos outros com os quais compartilhamos quase tudo: Sandrão, Marquinhos, Camila, Anastácio, Karina, Jean Pierre (Santo), Renato (barra brava), Luizão, Neto, Nizete, Gelson, Fernando....

Ao espaço da Moradia Estudantil, importante espaço de convivência e socialização política, principalmente ao bloco A2 (popularmente conhecido como “Renegados”) e ao B3, sem dúvida alguma precursores dos “habitus” do Bloco Carnavalesco “Unidos da Mellen Isaac”. A todos da Mellen Isaac 96.

Aos amigos Maria Inês, Osvaldo, Pablo, Iris e Ernesto, que acompanharam de perto as dificuldades e as angústias surgidas durante a realização deste trabalho, as quais foram amenizadas por muito incentivo e solidariedade.

Finalmente, à Isis e Sofia (a princesinha do papai) por tudo o que vivemos e por juntos termos chegado até aqui.

## RESUMO

Os Cursinhos alternativos e populares por meio dos processos que os constituíram, contados por seus atores é o enfoque desse trabalho. Educadores populares, estudantes, agentes de pastorais, movimento negro e um terreno bastante fértil oriundo dos movimentos populares das décadas passadas contribuíram para dar expressão aos Cursinhos pré-vestibulares alternativos e populares disseminados, hoje, em todo país. Apresentam-se assim como alternativa econômica aos “fast food” da educação e como alternativa política a projetos educacionais que têm como centralidade a reprodução de valores da sociedade competitiva do capital e suas avaliações pautadas em análises “meritocráticas”, as quais não revelam com fidelidade as potencialidades dos candidatos em quaisquer exames de concursos. As duas frentes nas quais nosso objeto se projeta como alternativa, têm suas raízes na forma que tem assumido o aparelho de Estado na sociedade brasileira. Desde os seus primórdios, a sociedade brasileira se organizou, com relação as suas instituições, a exemplo dos colonizadores portugueses, de uma forma confusa envolvendo a coisa pública e privada e seus respectivos interesses. Ao fazermos o resgate do processo de constituição do aparelho de Estado português, expressão daquela sociedade nos tempos em que foi analisado, foi possível compreender a sociedade brasileira e o aparelho de Estado que ela gerou, pois o Estado é a expressão da hegemonia política e cultural da sociedade em uma determinada época. No Brasil, essa hegemonia transformou, por meio do comando da máquina pública, uma rede de serviços essenciais em grandes negócios particulares com investimentos públicos. Esse quadro traçado anteriormente, explica a hegemonia dos agentes do ensino pago na disputa com os movimentos sociais por uma outra agenda para a educação, e é nesse cenário que nós construímos uma compreensão de escala geográfica ligada às acumulações de poderes que podem projetar atores locais para espaços de decisões e disputas globais. Os milhares de Cursinhos pré-vestibulares alternativos e populares territorializados no Brasil, caracterizam-se, para nós, como movimentos territoriais, por conta de suas lutas pelo acesso dos mais pauperizados ao ensino público superior. Tais lutas se realizam por meio de ações políticas, que contribuem para a ultrapassagem da “cerca” do exame vestibular, e de ações políticas por meio de protestos e conseqüentes projeção de seus atores sociais no espaço de poder, ou seja, no território da disputa e decisão política: o aparelho de Estado.

Palavras-chave: Cursinhos alternativos e populares; Estado; hegemonia; escala geográfica; movimento territorial.

## ABSTRACT

The main focus of this work is the alternative and popular preparatory undergraduation's courses told by their participants as processes which constituted a form of social improvement. In the last decades popular educators, students, pastoral's members, black people movement are important actors, enabling opportunity to young people from popular class to study when they seek alternatives preparatory courses to reach university courses. Nowadays this kind of preparatory courses are spread everywhere in Brazil. They are an economical and alternative way in opposition to neo-liberal private education system called "fast food" which was installed in Brazil since the eighties of XX century. The target of these popular courses is an opposition to the reproduction of the competitive society of the capital. They were against exam's success inspired in the "meritocracy way", which not always reveal actual candidates' potentialities. The aims of this study have two branches linked of State influence in the Brazilian educational system. By institutions point of view, the origins of the Brazilian society was organized under Portuguese settlers' model, which made great confusion between public and private subjects and their respective private interest. The overview of the Portuguese State constitution process makes possible to understand the constitution of Brazilian State and as political and cultural expression of the high society hegemony. In Brazil, this hegemony was installed and solidified through the command of the public machine attached in the great businesses with public investments. This scenery explains how Brazilian education was transformed like a business and why these businessmen are against social movements for openly education. In this context we have understood the geographical scale linked to power accumulation, as local actors are set at the global decisions spaces. The thousands alternatives preparatory courses in Brazil are like territorial movements according to their fights to attend public universities. Such struggle takes place through political actions and will contribute to succeed in university selection exams, and also empowers the actors to dispute spaces of power, territory of dispute and political decisions named: State.

Word-key: Alternative and popular preparatory courses; State; hegemony; geographical scales; territorial movement.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
INTRODUÇÃO	09
<b>1. PARA ENTENDER OS CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES NO BRASIL</b>	<b>13</b>
1.2. Os pré-vestibulares no Brasil: um breve histórico	15
1.3. Cursinho da Umes – São José do Rio Preto	20
1.4. Cursinhos nas universidades públicas A partir dos anos de 1990.	21
1.4.1. Cursinho do DCE – UNICAMP	21
1.4.2. A experiência dos estudantes da USP Ribeirão Preto: A trajetória do CAPE	24
1.4.3. O Cursinho do Núcleo da Consciência Negra da USP	27
1.4.4. Cursinho do IAPSI-Instituto de Atividades Psicossociais	28
1.4.5. Cursinho do XI de Agosto	30
1.4.6. Cursinho da USP campus zona leste - SP	31
1.4.7. Outros pré-vestibulares na USP	33
1.4.8. Cursinho dos alunos da PUC-SP	35
1.4.9. Curso pré-vestibular/ Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	35
1.5. Cursinhos que funcionam nos campi da UNESP	37

1.5.1. Cursinho Ideal	37
1.5.2. CUCA – Curso Unificado do Campus de Araraquara	40
1.5.3. Curso pré-vestibular Primeiro de Maio	42
1.5.4. Cursinho Lions Clubs e UNESP	43
1.5.5. Cursinho da Computação	44
<b>2. CURSINHOS POPULARES: UMA NOVA AÇÃO POPULAR</b>	<b>46</b>
2.1. EDUCAFRO-Educação para afro-descendentes e carentes	47
2.2. Cursinho Paulo Freire	50
2.3. Cursinho Popular da Comunidade São Pedro	52
2.4. Cursinho Popular “Rosa Luxemburgo”	54
2.5. Centro Comunitário de Estudos Paulo Freire	55
2.6. Thema Educação	56
2.7. Experiências de Cursinhos nas Gestões Municipais Populares.	57
<b>3. ESTADO E ESTRUTURA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL</b>	<b>60</b>
3.1. Introdução	61
3.2. Elementos constitutivos do Estado no Brasil	62
3.3. Universidade: gênese, concepção e formação no Brasil	68

<b>4. MOVIMENTOS SOCIAIS, ESCALA GEOGRÁFICA E CURSINHOS POPULARES</b>	81
4.1. Escalas e poder: Elementos indissociáveis	85
4.2. Cursinhos: movimentos territoriais?	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	98
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	103
<b>FIGURA</b>	
<b>Mapa II</b>	
<b>ANEXOS</b>	
Entrevista com Fábio Sato - Cursinho da Poli.	I
Entrevista com Roberta no CAASO	VI
Entrevista com Ivete no Projeto Casa Aberta - Prefeitura de São Carlos.	IX
Entrevista com Eliézer - CPV - Curso Pré-vestibular - São Carlos	XII
Entrevista com Cleyton - EDUCAFRO	XVII
Entrevista com Frei David - EDUCAFRO	XIX
Entrevista/ Sérgio Custódio-MSU	XXII
Entrevista com Juliana e Patrícia: estudantes dos cursinhos da Poli e Psico	XXVIII
Entrevista com Marcelo Carneiro/ Cursinho Lions Club - Bauru	XXXV
Entrevista com Reinaldo e Lucília - Cursinho Paulo Freire - Sertãozinho	XXXVIII
Entrevista com Tiago - Cursinho da Computação - Unesp - Rio Preto	XLIII



## APRESENTAÇÃO

O trabalho de dissertação de mestrado ora apresentado significa o encerramento de um período na trajetória do autor. Este período tem seu início em datas que antecedem sua aprovação no vestibular para o curso de graduação em Geografia no ano de 1998. Remonta ao início dos anos de 1990, quando, militante no setor de juventude do Partido dos Trabalhadores, atuava no movimento secundarista na cidade de São Paulo e pôde participar de dezenas de eventos político-sociais, vivenciando “grandes” e “pequenas” lutas. Entre as “grandes”, inserem-se o “Fora Collor”, os “Anões do Orçamento”, o movimento contra as privatizações. As “pequenas” relacionaram-se às reivindicações locais, no “lugar de cada um”, mas que, para cada um daqueles protagonistas, representaram grandes lutas.

Em junho de 1995, em meio às articulações para o Congresso da União Nacional dos Estudantes, durante uma reunião no Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UNICAMP, ocorreu o primeiro contato com um projeto de curso Pré-Vestibular não comercial, voltado a alunos oriundos das classes mais pauperizadas e vindos obrigatoriamente da escola pública. Tratava-se do Cursinho do DCE-UNICAMP fundado na gestão “IDENTIDADE” no ano de 1995.

Após o Congresso da UNE, na capital federal, o grupo político que se organizou em torno da chapa “Ousar Lutar Ousar Vencer” partiu para reflexões que contribuíssem para repensar o papel da mais importante entidade de representação dos estudantes. Constituiu-se, então, um fórum de discussões que agrupou atores da Bahia, Distrito Federal, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Em meio a vários debates, concluiu-se que era preciso mudar a forma de atuação dos militantes do movimento estudantil e, ao mesmo tempo, levar um outro ator para universidade: aqueles que têm o acesso à universidade pública obstruído por suas condições sociais e formação precária. A inserção desses novos personagens permitiria não só modificar o perfil do movimento estudantil e do meio universitário como também disputar espaço nestes ambientes e na própria sociedade. Para isso era necessário o fortalecimento da prática de se criar Pré-Vestibulares semelhantes ao do DCE-UNICAMP nos *campi* universitários espalhados pelo país.

Em 1998, quando calouro do curso de Geografia, houve uma assembléia geral de estudantes, na qual o então vice-diretor da unidade, professor Néri Alves, foi questionado sobre qual deveria ser o papel da única universidade pública do

extremo oeste paulista frente à realidade da região divulgada pelo o IBGE naquela semana de agosto de 1998. Os indicadores divulgados por aquele órgão mostravam que, segundo dados colhidos no ano de 1997, a região de Presidente Prudente havia superado a do Vale do Ribeira no quesito pobreza.

Depois de algumas discussões, foi proposta a criação de um Curso Pré-Vestibular voltado para estudantes de baixa renda, originários da escola pública, e foi constituído um grupo de trabalho para viabilizar a idéia. Esse grupo foi composto por três estudantes e o vice-diretor, que propôs transformar a idéia em um projeto de extensão universitária.

No final do mesmo ano, foram selecionados alunos dos cursos de graduação da FCT-UNESP para ministrarem aulas no projeto social de extensão “Cursinho Ideal”. Aprovado para ministrar o curso de História do Brasil, foi possível aprender bastante sobre a realidade brasileira e suas causas, durante os quatro anos de prática pedagógica no cursinho.

Por conta desse aprendizado, a experiência no Cursinho Ideal foi transformada num registro, materializado na Monografia de Bacharelado, sob orientação do professor Everaldo Melazzo, intitulada “Cursinho Ideal da Unesp: por uma política pública de combate à exclusão social”. Já era possível notar, porém, em práticas de cursinhos vistas em algumas unidades da federação ou no Encontro Nacional de Cursinhos Populares, ocorrido no ano de 2000, em Florianópolis, um perfil ou postura de movimento social popular. Esse incômodo levou ao desafio desta pesquisa de mestrado, que pretende apresentar um breve histórico dos Cursinhos Alternativos e Populares por meio do olhar de um geógrafo e analisar as origens do aparelho de Estado brasileiro e das suas políticas para a educação, as quais, certamente, influíram no surgimento do movimento social que é objeto deste trabalho. Por último, tentamos trazer para o campo da Geografia o debate sobre movimentos sociais, compartilhando com alguns geógrafos a necessidade de se criar categorias geográficas para a análise dos movimentos sociais, o que nos levou a fazer uma reflexão sobre o de conceito de movimentos territoriais.

## 1 – INTRODUÇÃO

Falar de Cursinhos Alternativos e Populares na atualidade brasileira significa levar para o centro do debate a problemática histórica das classes menos favorecidas em nossa sociedade. Essa é uma questão construída historicamente por meio da apropriação social do trabalho dos que só têm a venda deste recurso como possibilidade de obtenção das condições mínimas de sobrevivência com dignidade. Isso molda a sociedade e suas relações e demarca interesses e posições, expressos por políticas que refletem os interesses dos que dominam o aparelho de Estado por meio da construção da hegemonia política e cultural na sociedade (GRAMSCI, 1999).

No decorrer deste trabalho, procuramos analisar, por meio de nossos referenciais, a trajetória destes Cursinhos, os quais 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.

Tal processo é iniciado por volta dos anos de 1950 com os Cursinhos da Poli, na Faculdade Politécnica da USP, na cidade de São Paulo, e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira, o CAASO, na USP de São Carlos, durante um momento em que os trabalhadores urbanos estavam se desvinculando da estratégia populista em voga desde a chamada “Revolução” de 1930. Na mesma época, o professor Paulo Freire inovava com sua prática educacional que situa o educando no mesmo nível do educador, mostrando o caráter bilateral do processo de ensino e aprendizagem, provando a inexistência de culturas superiores entre os seres humanos. (BETTO, 1991).

Em meio às radicalizações que precederam o golpe militar de 1964, o movimento nacional de alfabetização, o Centro Popular de Cultura da UNE (CPC) e a atuação da esquerda católica foram importantes instrumentos de luta contra a ofensiva conservadora que se desenhava e se tornou hegemônica com o golpe de Estado em Março de 1964.

A dura repressão a qualquer ação social que tivesse como objeto a contestação do regime autoritário ou da ilegitimidade das condições de vida da maioria da população fez com que somente a partir da metade da década de 1970 surgisse uma

oposição com base social que desafiasse a ditadura militar. Tal base social foi capitaneada pela esquerda católica que atuou no período pré-golpe militar - oriunda da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Juventude Operária Católica (JOC). Esses grupos tinham como referenciais os escritos de Camilo Torres, padre colombiano que atuou na luta do seu povo e foi um dos ideólogos da Teologia da Libertação e a prática educacional popular de Paulo Freire, que fazia dos espaços institucionais das igrejas espaços de socialização política (SADER, 1988). Assim surgem as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) como agentes de formação dos novos atores sociais, estabelecendo, assim, novas dinâmicas para a luta política e social no Brasil durante as décadas de 1970 e 1980.

As novas ações foram pautadas por uma série de demandas reivindicadas pelo movimento popular organizado a ponto de, a partir da metade dos anos de 1970 até 1997, de acordo com Maria da Glória Gohn (2000, p. 379) haver três grandes ciclos de movimentos sociais representando grande parte das necessidades e anseios populares, muitos deles ainda não alcançados.

Considerando os períodos trabalhados pela autora, os Cursinhos por nós estudados se encaixam no terceiro ciclo, no campo dos movimentos populares nacionais, periodizado entre os anos de 1990 a 1997. Ressalte-se, porém, que o movimento de Cursinhos Alternativos e Populares é resultado de um longo processo de lutas travadas durante o século XX, as quais tiveram como tema central a questão da educação e os meios para democratizar o acesso à formação nas instituições de ensino público superior.

O trabalho que ora apresentamos é dividido em quatro capítulos. No primeiro procuramos situar o leitor no universo dos Pré-Vestibulares Alternativos a partir de sua gênese e das contradições que os fizeram emergir. Abordamos a história de cada um dos Cursinhos Alternativos visitados em pesquisa de campo. Para isso, recorreremos às entrevistas feitas por nós com os atuais dirigentes e coordenadores dessas entidades, assim como a algumas matérias publicadas em jornais e aos poucos trabalhos existentes sobre o tema. Tudo isso com o objetivo de contribuir para a compreensão do processo de constituição dos Cursinhos Populares, já no início da década de 1990.

No segundo capítulo, retratamos a trajetória dos Cursinhos que, depois de uma reflexão teórica, passam a ser chamados de Populares. Tal reflexão se deu fundamentalmente a partir de nossa observação da prática de ex-alunos dos Cursinhos designados de Alternativos. Tais alunos levaram para seus espaços de vivências

cotidianas as experiências adquiridas nos Cursinhos Alternativos, recriando-as nos meios populares das periferias e inaugurando a prática dos Cursinhos Populares no Brasil.

Com o objetivo de identificar as causas primeiras das contradições que fizeram emergir os Pré-Vestibulares em geral no Brasil, não poderíamos deixar de entender as origens das posturas que tendem a privilegiar as iniciativas privadas nas prestações de serviços de caráter público. Não estamos querendo situar a educação no campo dos serviços. Marilena Chauí (2001) já nos adverte sobre isso em seu texto “A universidade hoje”, mas, para a iniciativa privada, toda ação caracteriza, no mínimo, uma perspectiva de reprodução do seu capital, reprodução que se dá por meio da apropriação de trabalhos sociais designados de “serviços”.

Para compreender essa questão, dedicamos o terceiro capítulo à análise da formação do aparelho de Estado brasileiro e do projeto social que a elite que o comanda construiu na sociedade por meio de sua hegemonia política e cultural. Assim, fizemos uma análise da estrutura do ensino superior no Brasil e apontamos a necessidade de a universidade brasileira pensar seu papel e seus objetivos, sob o risco de ser atropelada no processo dinâmico de constantes mudanças.

O quarto capítulo trata da discussão dos movimentos sociais e da teoria da escala geográfica no interior da Geografia. Partindo das leituras sociológicas dos movimentos sociais, procuramos situar o momento em que, na Geografia, este tema passa a adquirir certa centralidade, compartilhando do esforço de vários geógrafos em criar categorias geográficas para análise dos movimentos sociais. Percorrendo essa seara, entramos no debate em voga, na nossa disciplina, sobre os movimentos socioespaciais, socioterritoriais e territoriais.

Acoplada ao debate do parágrafo anterior está a questão da escala geográfica. Preocupação recente na Geografia brasileira, ela já foi objeto de trabalhos de Ives Lacoste nos anos de 1970 e tem sido de Neil Smith a partir da metade dos anos de 1980. Tratamos a escala geográfica na perspectiva dos elementos de produção e acumulação de poderes, o que, no nosso modo de ver, lança os atores e suas representações nos campos decisórios da sociedade sem necessariamente desvinculá-los de suas origens.

Nas considerações finais, tivemos a preocupação de recuperar, de forma sintética, o debate efetuado ao longo desta dissertação e apontar algumas questões que entendemos ser positivas para o avanço da luta social pelo acesso ao

ensino superior público de qualidade no Brasil. Entre tais questões figuram fundamentalmente a necessidade de uma representação nacional dos Cursos Alternativos e Populares e a compreensão de que ela é apenas expressão de parte de uma luta mais geral contra a organização social existente na chamada ‘sociedade do capital’.

Por último, disponibilizamos, em anexos, a transcrição das entrevistas feitas durante a pesquisa de campo realizada em março e abril de 2004, nas cidades de Presidente Prudente, São José do Rio Preto, Ribeirão Preto, Sertãozinho, Araraquara, São Carlos, Bauru, Campinas e São Paulo.

## 1. Para entender os Cursinhos Pré-Vestibulares populares no Brasil

Nosso objetivo neste primeiro capítulo é situar o leitor no universo dos Cursinhos Populares e dos movimentos sociais de luta pelo acesso ao ensino superior gratuito que surgiram por meio das ações dos primeiros. Não temos dúvidas de que tal caminho deve ser feito por meio do conhecimento e da análise histórica da constituição de uma série de eventos os quais permearam a sociedade brasileira e, evidentemente, suas instituições. Optar por esse caminho é reafirmar a impossibilidade de analisar qualquer fenômeno social, seja ou não por meio da Geografia, sem o domínio da história do objeto, que é parte da história da sociedade, pela qual o pesquisador deve ao menos transitar.

Os Cursinhos Populares começaram a se organizar em meados dos anos de 1980, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Integrantes do movimento negro, após a constatação da ausência de negros no mercado de trabalho, na representação política e nas universidades públicas, resolveram levar para o movimento negro a tarefa de encontrar meios para a inserção da comunidade da “Baixada” nas listas de aprovação dos vestibulares das universidades públicas. Nasceu naquele momento o que, mais tarde, se constituiu na “Educação Para Negros e Carentes” (EDUCAFRO), representativo movimento de luta pela democratização do acesso à universidade para afro-descendentes e pobres, economicamente falando<sup>1</sup>.

Mas não se analisa um fenômeno apenas por uma das partes que o constitui. Os Cursinhos Populares têm sua gênese 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 Armando Sales de Oliveira, o CAASO, na USP de São Carlos, surgidos na década de 1950, quando o país vivia a discussão sobre qual (?) projeto de desenvolvimento deveria seguir. O presidente Getúlio Vargas radicalizava o discurso voltado às instituições e aos “interesses nacionais”, ao mesmo tempo em que aumentava a dependência do país frente aos interesses internacionais, historicamente convergentes com os da elite dominante no Brasil. Seu sucessor institucional, Juscelino Kubitschek, apenas engrossou o caldo da

---

<sup>1</sup> Discutiremos, em especial, a gênese de alguns Cursinhos em outro momento do texto. Para saber mais sobre a EDUCAFRO, ver Sérgio José Custódio, “Cursinhos Populares: Democratização do Acesso à Universidade e Inclusão Social”, monografia de bacharelado em economia pela UNICAMP, e também a Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Educação da USP por João Galvão Bachelto.

dependência por meio de sua política desenvolvimentista. No entanto, o curto período de “respeito” às instituições democráticas, de 1946 a 1964, contribuiu para que a sociedade brasileira entrasse, como nunca até então, no debate sobre as concepções de Brasil e os supostos caminhos para seu desenvolvimento democrático. Podemos arriscar dizer que foi um dos momentos de mudança da consciência e, certamente, das ações dos trabalhadores frente às práticas até aquele momento dominantes. Foi o primeiro grande confronto contra as práticas populistas (WEFORT, 1978).

O segundo momento da constituição da gênese dos Cursinhos Populares foi o período de vinte e um anos de ditadura militar no Brasil (1964-85). As experiências acumuladas, no período, por diversos atores políticos foram socializadas com os “novos” movimentos sociais em formação nos anos de 1970. A contribuição da Teologia da Libertação (chamada “ala esquerda” da Igreja Católica) foi de vital importância na composição da identidade dos Cursinhos Populares, os quais são pautados na prática da solidariedade e da organização social, herdadas das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) (SADER, 1988).

Já o terceiro momento de formação dos Cursinhos Populares está expresso no período que vai do final dos anos de 1980 até os dias de hoje. 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, o período também se caracterizou pela disseminação das práticas do que se convencionou chamar “novíssimos movimentos sociais” e das experiências de Cursinhos Pré-Vestibulares nas universidades públicas, originados das iniciativas de estudantes e de suas representações.

Por fim, o quarto momento é o encontro (do ponto de vista da assimilação das experiências) dos três momentos anteriores e, ao mesmo tempo, um retorno à prática e ao método da educação popular no Brasil. 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. Por isso, a intenção deste capítulo é esclarecer os processos políticos e sociais que constituíram o desenrolar dos momentos fundamentais para a formação dos Cursinhos Populares e dos movimentos sociais de luta pelo acesso ao ensino superior público.

## 1.2 – Os Pré-Vestibulares no Brasil: um breve histórico

Os Cursinhos Pré-Vestibulares surgem no Brasil em meados dos anos de 1940, em um momento marcado por pressões sobre as Universidades diante da escassez de vagas para satisfazer à demanda existente para o ensino superior público. Esta crescera em função da expansão das matrículas em instituições públicas de ensino básico e médio, impulsionadas pelo reconhecimento, por parte da Constituição de 1946, do direito à educação básica para todos os cidadãos (OLIVEIRA & ADRIÃO, 2002).

Essa pressão pela escolarização se deu em um momento peculiar do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, expresso no intenso movimento migratório, ocorrido entre meados dos anos de 1940 e início dos anos de 1970, para as grandes cidades do “sul maravilha”, particularmente São Paulo e Rio de Janeiro, berço do capitalismo industrial do país. Tais transformações urbano-industriais obtiveram maciços investimentos públicos, objetivando a criação de uma estrutura técnico-industrial para a nascente indústria de base (OLIVEIRA, 2003).

Enquanto a chamada ‘burguesia nacionalista’ junto com setores médios, representantes dos trabalhadores e comunistas enxergavam a educação, fundamentalmente, como meio para o desenvolvimento e a conquista da soberania nacional, uma outra fração burguesa, muito mais conservadora e com forte influência na máquina estatal, considerava a escolarização popular apenas uma forma de transmissão de conhecimentos básicos para que os trabalhadores fossem capazes de operar os instrumentos relativos à produção de mercadorias que o momento exigia (BEISIEGEL, 1974). Sobre essa política, que resultou na expansão oficial do ensino no Estado de São Paulo, o professor Celso Rui Beisiegel afirma:

[...] a constituição de um certo modo de produção de bens e serviços, que se faz dominante, no Estado de São Paulo, nesse período, explica a emergência e a generalização de aspirações educacionais voltadas para a realização de expectativas de ascensão social vertical, despertadas pelas mudanças do mercado de trabalho. Com a abertura do processo político, após a queda do Estado Novo, essas aspirações encontram canais de expressão e provocam o alargamento da oferta de oportunidades escolares. A expansão das oportunidades e a transformação qualitativa deste ramo de ensino encontram, assim, no crescimento e procura de vagas, um elemento explicativo privilegiado: o desenvolvimento social fomenta a emergência e a generalização da procura; esta, por sua vez, conduz às progressivas alterações

introduzidas na organização e no funcionamento de todo o ensino de nível médio (BEISIEGEL, 1989, p. 3).

Nesse contexto, Talma Alzira Bonfim acrescenta que “a expansão do ensino ocorreu em função das pressões populares, e não como uma política nacional de educação”. (BONFIM, 2003, p. 14) Ora, os dirigentes do Estado brasileiro têm se caracterizado por se antecipar às pressões populares. Ao extrair delas elementos constitutivos que contribuem para elaboração de uma política que “alcance” tais reivindicações e assegure, ao mesmo tempo, a continuidade dessa hegemonia no comando da elaboração de políticas para a sociedade brasileira, anula-se o conteúdo reivindicatório e revolucionário das pressões populares e garante-se a perpetuação no poder. Negar a existência de uma política de Estado para a educação e atribuir tais mudanças às “pressões populares”, que muitas vezes aparecem no imaginário coletivo como “agente” da construção de determinada política, implica desconsiderar o papel da educação institucional para o desenvolvimento do capitalismo, bem como o jogo de forças travado nas instituições sociais que caracterizam o Estado e a hegemonia que o comanda em determinado momento<sup>2</sup> (GRAMSCI, 1978).

É evidente que se tratava de políticas conservadoras, até porque a formação reservada para as classes populares estava restrita ao ensino primário e ao profissionalizante, essenciais para a satisfação da latente necessidade de arrumar um “ofício”. Já as chamadas elites, e as entendemos como representantes (legítimas ou não) dos interesses de classe junto à gestão do Estado, valiam-se do acesso ao ensino secundário normal e científico. Estes eram, na época, a porta de entrada para a conquista de uma vaga no ensino superior público e, conseqüentemente, para a garantia de cargos de comando que a sociedade do capital reservava aos que tinham o privilégio de estudar, no Brasil, em uma universidade pública nos anos de 1940 e 1950.

Ao se popularizar o ensino primário e expandir-se o secundário, mesmo de forma fragmentada, atendiam-se expectativas do setor privado, que, naquele momento, atuava no que chamamos hoje de ensino médio. A expansão de vagas nas instituições públicas de ensino fez com que a iniciativa privada alçasse vôos mais altos e seguros no setor dos serviços em educação, pois, a partir daquele momento, a pressão

---

<sup>2</sup> É nossa intenção discutir o Estado brasileiro para compreender a ausência de vagas nas universidades públicas e as “facilidades” das instituições privadas de ensino frente aos interesses nacionais.

por mais vagas nas instituições de ensino superior cresceria de forma avassaladora. Isso abriu um enorme e lucrativo campo de atuação para a iniciativa privada na preparação dos vestibulandos e, mais tarde, durante o regime militar, no ensino superior. É nesse período que surgem os cursos preparatórios para os exames vestibulares (PEZZI, 2002) que chamamos de “cursinhos comerciais” ou *business*, nos dizeres de Sérgio José Custódio (CUSTÓDIO, 1999).

É nesse contexto que, em 1950, estudantes de vários cursos de Engenharia da USP de São Paulo, por meio do Grêmio da Escola Politécnica da USP, fundaram o Curso Politécnico. Não há muitas informações sobre essa primeira versão do Cursinho da Poli, pois, segundo Fábio Sato, um dos atuais coordenadores do cursinho<sup>3</sup>, “muitos daqueles documentos se perderam”. Ainda segundo Sato, no prédio do Grêmio (que se situava na antiga moradia dos estudantes da USP) havia ficado um pouco dos documentos que provavelmente foram extraviados e deteriorados com o tempo. Essa versão do Curso do Grêmio da Politécnica durou até 1982. Para Sato, ele tinha uma finalidade diferente do Cursinho da Poli de hoje, que começou em 1987, quando o diretor da Poli, professor Décio Leal de Zagottis, sugeriu ao Grêmio que fizesse um cursinho voltado a pessoas carentes, “... inicialmente só para quem estava interessado em entrar na Poli, mas, no ano seguinte, para todos os que tinham interesse em entrar numa universidade pública e não tinham condições para se preparar”.

Desde 1994, o cursinho vem sofrendo algumas reformulações a fim de oferecer melhor qualidade de ensino e infra-estrutura aos alunos. Em 2000, passou a produzir material próprio. Antes, utilizava o do curso Anglo, que, nas palavras de Sato, “foi um parceiro, pois vendia material a um preço acessível pra gente”. Atualmente, o Cursinho da Poli atende a 20.000 alunos e possui dois prédios próprios no bairro da Lapa, onde funciona.

Fundado, em 1957, pelos alunos da USP de São Carlos e por membros do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira, o Cursinho do CAASO também é uma referência para quem pretende resgatar a história dos Pré-Vestibulares surgidos nas universidades brasileiras e encontrar a gênese dos Cursinhos Populares.

---

<sup>3</sup> Entrevista realizada pelo autor em abril de 2004 com Fábio Sato, no Cursinho da Poli, bairro da Lapa em São Paulo.

Ele surge, segundo declaração de Roberta, coordenadora do projeto, por conta da percepção da falta de preparo dos calouros que ingressavam nos cursos<sup>4</sup>.

Os calouros estavam chegando à universidade, muitas vezes, sem uma base muito boa, principalmente na área de exatas (o campus aqui é mais na área de engenharia) e eles decidiram, então, criar o cursinho para atender uma população de menor poder aquisitivo, para dar a essas pessoas uma possibilidade de ingressar na universidade pública com uma boa base nos conteúdos.

Nota-se que o grupo que formulou o Cursinho do CAASO pretendia sanar as deficiências nas áreas de exatas que os alunos ingressantes na USP traziam da seqüência anterior do ensino institucional no Brasil. Entretanto, a opção pelas camadas menos favorecidas ou “de menor poder aquisitivo...” não estava posta de imediato. Veio depois, no processo de construção do projeto, que fez do CAASO uma importante referência para os Cursinhos que se formaram nos últimos vinte anos.

Na década de 1970, a diretoria do CAASO fundou o supletivo e, na de 1980, o colégio. Ambos, junto com o Cursinho, atendem atualmente (2004) a 290 alunos e funcionam no campus da USP em São Carlos. No final de 2003, o Centro Acadêmico decidiu, por meio de assembléia, diminuir o valor da mensalidade de R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais) para R\$ 110,00 (cento e dez reais), com o intuito de torná-la mais acessível. É interessante frisar o fato de o Centro Acadêmico ser o gestor de uma empresa que funciona no interior do espaço público há mais de 20 anos, o que acaba sendo uma contradição, pois se trata de uso do espaço público para fins comerciais, camuflado pelo discurso de educação de qualidade para alunos de baixa renda a um custo de cento e dez reais mensais!

Ao que parece, a história do CAASO é muito parecida com a do Cursinho da Faculdade de Filosofia da USP, na famosa Rua Maria Antônia, em São Paulo - que se tornou o colégio particular Equipe no final dos anos de 1969 - e também, por que não, com a do Cursinho da Poli. Os três iniciaram suas trajetórias no interior do espaço público, por meio do movimento estudantil, num campo próximo aos chamados excluídos, mas hoje o único que permanece no espaço público é o CAASO, embora, do

---

<sup>4</sup> Entrevista realizada, em abril de 2004, com Roberta, membro da Coordenação do CAASO, no Campus da USP de São Carlos, lugar onde funciona o CAASO.

ponto de vista do que é público, a presença de uma escola privada no interior da USP é uma aberração.

Já o Cursinho da Poli inaugurou um novo perfil de instituição de ensino privado no Brasil. Sua prática nos últimos quinze anos permitiu aglutinar novas práticas pedagógicas e experiências de combate à exclusão. Certamente, o fato de ter virado uma “empresa” não mancha sua história na luta pela democratização do ensino público, e, ao mesmo tempo, viabiliza as condições e possibilidades de instituições privadas de ensino oferecerem serviços de qualidade, como sugere Fábio Sato, um dos coordenadores do Cursinho.

[...] Sempre foi um sonho da gente oferecer cursos de formação superior para esse público carente que a gente vem trabalhando (sic) há muito tempo, mesmo porque, estamos em um momento de disseminação de faculdades privadas com cursos de baixa qualidade. Logo, dentro da linha que sempre trabalhamos (sic) ao longo de nossa história, acaba sendo legítima a possibilidade de virarmos uma escola que tenha no horizonte a qualidade e o compromisso social.

É do ano 2000 o convênio firmado entre a FUNAP (Fundação de Amparo ao Preso) e o Cursinho da Poli. Esse convênio disponibiliza 30 vagas, com bolsa integral, para egressos do sistema penitenciário ou para presos em regime semi-aberto. Embora todos saibam que existe esse convênio e que as vagas são preenchidas, os beneficiados só se identificam como ex-presidiários caso se sintam à vontade para tal. O Cursinho também reserva vagas a índios, quilombolas, um grupo do MST e moradores da Favela Pantanal, todos com bolsa integral. Isso demonstra que sua trajetória herdou a dos atores que o construíram e permitiu que se transformasse numa empresa de educação parceira da luta pelo ensino público e com largo compromisso social.

Agora, depois de introduzir o leitor na história dos “demiurgos” dos Cursinhos Populares, continuaremos nossa tarefa de reunir todos os elementos que possibilitaram a existência de um Movimento de Cursinhos Populares, e, por que não, um “Movimento dos Sem Universidade”. O próximo período do texto discorrerá sobre os Cursinhos, surgidos por volta do início dos anos de 1990, que funcionam em universidades públicas.

### 1.3 – Cursinho da UMES – São José do Rio Preto

O Cursinho Pré-Vestibular da União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES) da cidade de São José do Rio Preto foi inaugurado no ano de 2002. No entanto, a perspectiva de construir o projeto data de meados dos anos de 1990. Funciona em um prédio doado, reformado e estruturado pela Prefeitura. Começou com 70 alunos, cobrando uma mensalidade de R\$50,00 (cinquenta reais). Na ocasião da entrevista, já havia 200 alunos e o valor da mensalidade permanecia o mesmo. Embora ele reivindique o caráter popular, não é essa a leitura que se tem após a entrevista com os agentes gestores<sup>5</sup>.

Nota-se, em vários momentos das falas desses atores, a tendência a um discurso destoante da prática. A idéia de que o Cursinho Popular deve funcionar como uma empresa é sugerida por Tiago, coordenador do Cursinho, na transcrição a seguir: “foi muito importante ter essa visão que, embora o Cursinho seja popular, ele tem de funcionar como uma empresa, nos moldes dos outros cursinhos”.

Não obstante, foi a partir da crítica a essa concepção comercial de Pré-Vestibular que surgiram os Cursinhos Alternativos e Populares. É, portanto, incoerente um projeto que se reivindica “popular”, construído pela representação dos estudantes, funcionar como empresa, já que isso implica lucro e gestão de interesses privados e, ao mesmo tempo, opera mediações que contrariariam tais interesses por conta da ação popular que o Cursinho, em tese, representaria.

A fala transcrita abaixo, sobre qual o perfil de aluno que o Cursinho da UMES procura, acaba sendo um flagrante das características que um Cursinho Popular, de fato, não deve herdar em hipótese alguma.

No momento não há critérios. A gente não faz distinção de pessoas, até porque a gente tem uma dificuldade de agir em São José do Rio Preto. Aqui o Popular não dá IBOPE. Eu não sei se é uma característica regional ou em várias cidades tem isso. O pessoal usa muito a marca. Por isso a gente não recusa aluno até nós tivermos (sic) uma procura maior que a oferta, aí a gente vai ter que começar a selecionar pelo critério social.

---

<sup>5</sup> Entrevista executada em abril de 2004 com Tiago, então dirigente da UMES-SJRP, e com Márcio Ladeia, vereador eleito com apoio dos secundaristas para o mandato de 2000 a 2004.

A ausência de critérios para selecionar os alunos beneficiados pelo suposto “projeto popular de Pré-Vestibular” denuncia seu esvaziamento de sentido, já que seu público-alvo deveria ser os economicamente excluídos, os quais majoritariamente ocupam os bancos das escolas públicas de ensino fundamental e médio. A que pode ser atribuído tal comportamento por parte de uma entidade cuja base é formada, em grande parte, por estudantes de escolas públicas? Essa postura reflete a ausência de uma perspectiva transformadora nas entidades de representação estudantil como a UMES. Por conta dessa deficiência, não desenvolvem projetos que tenham como objetivo central a inclusão por meio da educação e, assim, se diferenciem, na prática, do atual, excludente e privatizante sistema educacional, a ponto de a “liderança” estudantil afirmar, com naturalidade, que o Cursinho “Popular” da UMES só poderá assumir de fato seu caráter popular quando a oferta for maior que a procura!

Em razão desses fatores, o projeto não pode ser considerado popular. Mas, por ser gerido pela UMES, é um patrimônio dos estudantes de São José do Rio Preto e, dessa forma, pode ser objeto de disputa, já que seguirá o rumo que a entidade seguir, a partir das decisões e posturas assumidas por estudantes organizados em Grêmios Estudantis.

## **1.4 - Cursinhos nas universidades públicas a partir dos anos de 1990**

### **1.4.1- Cursinho do DCE – UNICAMP**

No início da década de 1990, começou a se constituir um número significativo de experiências de Cursinhos em universidades públicas e em algumas católicas em todo o Brasil. Havia, na organização deles, majoritariamente, estudantes organizados em entidades de representação; mas também, estudantes que, por meio de novas práticas de atuação, estabeleciam oposição às direções de suas próprias entidades representativas. Este é o caso do Cursinho do DCE da UNICAMP. Embora tenha iniciado suas atividades para a sociedade em março de 1995, o cursinho passou por um intenso processo de construção, que remete ao ano de 1992 e às perspectivas que o “Fora Collor” traria ao movimento estudantil, resumidas por Sérgio José Custódio, na época estudante de economia naquela universidade, em sua monografia de Bacharelado:

Neste ambiente de incentivo real e objetivo à participação política dos estudantes frente às mazelas nacionais, os estudantes da Universidade

Estadual de Campinas (UNICAMP) não deixaram por menos. Ganha fôlego então, no debate estudantil, para além da crítica acalorada, a necessidade de uma intervenção social concreta dos estudantes sobre a realidade. A idéia presente no meio estudantil de forma avulsa e vaga da possibilidade de se montar um cursinho para estudantes de baixa-renda de ensino público é assumida por um conjunto de estudantes que decidem partir para as vias de fato. Desde então, muita água passará por debaixo da ponte (CUSTÓDIO, 1999, p.49).

Ainda segundo Custódio, os componentes da chapa que venceu as eleições do Diretório Central dos Estudantes da UNICAMP, em outubro do mesmo ano, “nem bola deram para aquilo”, e o sonho do Cursinho foi adiado por mais um tempo.

No decorrer do ano seguinte, o movimento de oposição representado pela chapa “Identidade-Oposição”, uma das três chapas concorrentes à direção do DCE UNICAMP, saiu vitorioso das urnas e levou avante o projeto de criação do Cursinho dos estudantes da universidade. O objetivo, desde então, foi a conquista da Casa de Cultura do DCE da UNICAMP, lugar com grande importância histórica e também estratégica, por se localizar no centro da cidade de Campinas, para que ali fosse constituída a sede do cursinho. Foram muitas e tencionadas as reuniões com os representantes da Reitoria, até que o DCE apresentou uma série de documentos que provaram a história de mais de vinte anos da Casa de Cultura do DCE-UNICAMP.

Diante da impressão de que a luta pela Casa de Cultura estava encerrada, o grupo de trabalho paritário começou a se reunir com a missão, estritamente técnica, de apresentar à Reitoria um parecer sobre o projeto de Cursinho, pensando a melhor tática para viabilizá-lo. Logo no primeiro momento, os representantes do DCE na comissão perceberam que se tratava de uma articulação da Reitoria para ocupar um lugar central no desenvolvimento do projeto do DCE. Isso fica explícito no texto já citado de Sérgio José Custódio:

A primeira reunião foi um exercício de cenários possíveis do ponto de vista da Reitoria. A segunda reunião desfez o encanto da comissão: foi veiculada a notícia que a casa pretendida pelo DCE já havia sido alugada e a Reitoria nada podia fazer a respeito (CUSTÓDIO, 1999, p.51).

Posto isso, o Diretório Central dos Estudantes resolveu rever internamente sua estratégia de negociação. Percebeu que o apoio dos estudantes e da

comunidade ao projeto era, em grande medida, abstrato. Por outro lado, os principais interessados - os estudantes que poderiam vir a frequentar o Cursinho como alunos - mal sabiam o que se passava na UNICAMP. Frente a essa realidade, o DCE tomou a decisão política de anunciar publicamente o projeto na imprensa. Isso, no registro de Sérgio José Custódio, representou muita “articulação e zelo do DCE Unicamp, que assumiu todos os riscos e incertezas” que certamente povoavam o imaginário dos atores que dirigiam a entidade, especialmente a partir da publicação no Jornal “Correio Popular”, em Campinas, dia 28 de agosto de 1994, da seguinte manchete: “DCE CRIA CURSINHO PARA EXAME DA UNICAMP – INFORMAÇÕES PELO TELEFONE 397042”. Já na primeira semana, houve mais de quinhentas pré-inscrições feitas no DCE. Em 4 de Setembro de 1994, o jornal “Folha de São Paulo” publicou uma nota em seu caderno semanal “Folhateen”: “DCE UNICAMP CRIA CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR NO MÊS QUE VEM”.

De posse da tática de angariar apoio popular e da ótima acolhida ao projeto pela opinião pública, o DCE voltou fortalecido à mesa de negociações com os representantes da Reitoria. No entanto iniciava-se uma nova fase de disputa pelo projeto, já que não era mais possível inviabilizá-lo diante de tanto apoio popular. Mais uma vez, recorreremos ao trabalho de Sérgio José Custódio para expressar este novo momento de luta pelo comando do projeto político que nasceu no seio do movimento estudantil da UNICAMP:

Cada vez ficaria mais claro (sic) a presença de um ingrediente invisível na retomada das negociações junto à reitoria, nos debates acalorados e apaixonados do movimento estudantil, junto às demais entidades do Campus e mesmo em ambientes externos à universidade ocupados com a lógica do poder político no município: a disputa pelo controle político do projeto social do DCE UNICAMP (CUSTÓDIO, 1999, p.52).

O ingrediente invisível ao qual ele se refere é a disputa política pelo projeto, a qual mobilizou as diversas forças sociais da cidade de Campinas. Isso contribui para enxergarmos como os atores sociais das forças mantenedoras do poder econômico e do Estado exercitam o poder simbólico. Na verdade, essas forças são um elemento fundamental para que, no imaginário social, sejam representadas por uma

relação inversa ao que realmente são, isto é, sejam produtos de uma relação de mando e poder. Trata-se do poder simbólico. Bourdieu (2002, p. 7 e 8) diz que:

[...] é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

A capacidade de os dirigentes do DCE compreenderem que o projeto gerado era viável e que sua autoria e controle estava sendo objeto de disputa com a instituição – que vislumbrava controlá-lo como ‘projeto de extensão’ – e com forças políticas da cidade – articuladas com a universidade a fim de utilizá-lo como moeda eleitoral - mostra onde a ação do poder simbólico é mais eficiente. Certamente, nos espaços em que a maioria não o identifica, muito menos o procura. Quando descobrem a existência dele, não acreditam na sua reprodução em lugares, instituições ou pessoas tão próximas, num ritmo de convivência cotidiana. Isso acontece quando não conseguimos transpor as barreiras das aparências, da percepção do que está por trás do discurso e da fala dos atores, para compreender que a análise do contrário é de fundamental importância para a legitimidade de algo que julgamos ser verdadeiro.

Foi com muita astúcia e habilidade que os atores do DCE conseguiram se constituir e seguir como força hegemônica no processo de construção do Cursinho, mostrando, para a comunidade da UNICAMP e para a sociedade campineira em geral, que eram eles os agentes precursores do projeto do Cursinho desde 1992. Essa significativa carga simbólica construída na práxis daqueles sujeitos, em torno da ânsia de viabilizar um projeto de tal envergadura, permitiu-lhes obter apoios e condições para exercer com autonomia a condução do projeto social dos estudantes da UNICAMP.

#### **1.4.2 - A experiência dos estudantes da USP Ribeirão Preto: a trajetória do CAPE.**

O Curso de Apoio ao Estudante (CAPE) surgiu em 1990, por iniciativa de estudantes de vários cursos do campus da USP em Ribeirão Preto. Com a proposta de atender alunos comprovadamente carentes da cidade de Ribeirão Preto e

região, a gestão do Campus cedeu infra-estrutura e espaço para seu funcionamento. Inicialmente foi gratuito, e os professores se revezavam como voluntários. As aulas eram ministradas no interior do campus e o material didático era preparado pelos professores. Segundo Talma Alzira Bonfim (2003, p.64), a proposta era criar, de imediato, um centro para trabalhar com alfabetização de adultos. Ao verificarem qual a demanda para aquela proposta, perceberam que havia outra necessidade mais emergente: a de trabalhar com as camadas menos favorecidas que visavam ao ingresso no ensino superior público.

Tratava-se de um projeto que deveria se diferenciar dos demais Cursinhos com características similares. Isso se daria fundamentalmente pela gratuidade, pelo trabalho voluntário dos professores e, principalmente, pela participação dos alunos nos rumos de seu projeto social e coletivo. No CAPE, alunos, professores e funcionários são sócios titulares, com direito a voto<sup>6</sup>.

A primeira turma do CAPE demonstra a opção pelo “sonho de construir um projeto verdadeiramente popular no interior da USP de Ribeirão Preto<sup>7</sup>”. Ela foi oriunda do bairro Quintino Facci II e a Associação de Moradores local “Círculo de Ação Popular” teve efetiva participação na execução do projeto. Depois de ficar cerca de cinco anos funcionando em lugares diversos, enquanto perambulava em busca de um espaço para se instalar, o CAPE retorna, em 1999, para as dependências de onde saiu a idéia de o constituir, ou seja, o campus da USP/Ribeirão Preto.

Em 2002, a Faculdade de Ciências Farmacêuticas pediu as salas e as instalações que o CAPE utilizava. O Cursinho foi, então, transferido para Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, onde permaneceu até o final do ano, quando novamente ficou desabrigado (BONFIM, 2003, p.66). Houve uma tentativa de negociação para a transferência do Cursinho para a Faculdade de Enfermagem, mas acabou não sendo viabilizada. Diante disso, já em 2003, o que nascera como projeto social e político de certos atores que integravam a comunidade da USP Ribeirão, no início dos anos de 1990, estava caminhando para sua descaracterização em relação aos seus princípios

---

<sup>6</sup> Segundo Talma Alzira Bonfim em sua Dissertação de Mestrado sobre o CAPE defendida no ano de 2003, existem duas categorias de sócios no interior do CAPE: os titulares e os colaboradores. O primeiro é composto por professores, alunos e pela funcionária administrativa. Eles têm direito a voz e voto nas decisões que envolvem o CAPE. Já os segundos, são todos aqueles que contribuem direta ou indiretamente e possuem apenas direito a voz, não sendo permitido que votem nas assembleias do CAPE.

<sup>7</sup> Entrevista com Miro (pesquisador da USP Ribeirão Preto), em março de 2004 na USP Ribeirão. Na época da fundação do CAPE, ele era estudante de Química.

constitutivos: compromisso social, gratuidade e independência em relação às forças políticas conservadoras locais. A necessidade de manter uma sede própria, as perspectivas de ascensão social que o CAPE possibilita(va) aos seus gestores naquele momento e a influência de empresários que atuam na política local de Ribeirão Preto permitiram que o projeto individual falasse mais alto frente ao que teria sido o “sonho” mencionado por Miro em entrevista já citada. Segundo Miro, o projeto foi se descaracterizando na medida em que novos “colaboradores” passaram a ocupar o espaço dos primeiros, que se ‘desenraizavam’ em função da necessária mobilidade em busca de melhores condições de vida e perspectivas de trabalho em outros lugares. Muitos ex-alunos do CAPE viraram professores do Cursinho e até mesmo estão cursando doutorado, seja nesse campus da USP ou de outras universidades públicas do país. Nas palavras de Miro:

[...] isso fez nós perdermos o CAPE para grupos conservadores da cidade. Muitos dos nossos ex-alunos, que fizeram o curso gratuitamente, estavam lá defendendo a mensalidade. Eles ganharam o CAPE, mas não apreenderam o melhor que o CAPE produziu, ou seja, o sonho de transformar. Quanto ao CAPE de hoje, não tem problema, a gente sonha outros, já que vivemos sonhando.

A fala otimista de Miro, por detrás dos óculos pequenos e redondos que escondem seus olhos miúdos, é compreensível apenas para quem vive e aprende com experiências coletivas de tendências socializantes como as dos Cursinhos em diversas partes do país. Para “nós”, as perspectivas de transformação estão sempre presentes, coladas nos seus tempos, embora muitas vezes não percebamos que a forma como agimos em determinada situação nova refere-se à ordem e à atuação anterior.

Ao avançarem as discussões no interior do projeto sobre os problemas cotidianos, os jovens se dispõem a falar e partem para práticas coletivas, oferecendo contribuições para o exercício da cidadania e da prática política. Certamente, a atuação de mais de uma década do CAPE, mantendo seus princípios, discutindo a inclusão social e contribuindo para a democratização do ensino público superior, não foi anulada pelos rumos que os atuais dirigentes impuseram à entidade. Pelo contrário, da “árvore

do CAPE” saíram sementes que germinaram outros frutos e transformaram-se em Cursinho Popular<sup>8</sup>.

### 1.4.3 - O Cursinho do Núcleo da Consciência Negra Da USP

No ano de 1972, em meio à fase de reestruturação dos movimentos negros brasileiros, formou-se, no interior da USP (Universidade de São Paulo), um grupo para discutir a temática do negro entre alunos e funcionários daquela universidade (CUNHA JR, 2002). Isso se configurou como uma iniciativa importante, uma vez que constituiu uma tentativa de encontrar um lugar para o negro no espaço que formula e delibera os lugares dos atores e classes sociais na produção historiográfica e cultural do Brasil. Além disso, passou a constituir um instrumento de combate ao racismo e a suas consequências sociais, tais como a ausência do negro estudando na universidade pública e participando do mercado de trabalho, o que caracteriza forma de exclusão social.

Apesar da ação desses atores do movimento negro na Universidade de São Paulo, até 1986 não havia no cenário político da USP nenhuma ação coletiva que evidenciasse a presença do movimento negro naquela instituição. Essa situação estava prestes a ser revertida, pois, por coincidência, naquele ano, as três diretorias das entidades de representação da comunidade uspiana foram ocupadas por diretores negros: Wilson Honório Silva, no Diretório Central dos Estudantes (DCE); Jupiara de Castro, no Sindicato dos Trabalhadores da USP (Sintusp) e Henrique Cunha Jr. na Associação dos Docentes da USP (Adusp) (CUNHA JR, 2002).

A conquista dessas importantes entidades levou à tona a necessidade, cada vez maior, de trazer à luz a discussão sobre a questão racial na USP e sobre a ausência de negros nos bancos daquela universidade. Isso viabilizou a fundação do Núcleo de Consciência Negra da USP, que começou a funcionar em 1987 em uma sala do Sintusp.

Em 1994, aconteceu em Salvador o Seminário Nacional de Universitários Negros (SENUM), promovido por um grupo de estudantes que se constituiu como uma dissidência da UNE (União Nacional dos Estudantes), uma vez

---

<sup>8</sup> Estamos nos referindo ao Cursinho Popular “Paulo Freire”, na cidade de Sertãozinho, sobre o qual falaremos quando abordarmos os Cursinhos Populares.

que, no congresso nacional da entidade, no ano anterior, em Goiânia, tentaram introduzir sem sucesso a discussão acerca das relações étnicas. Como resultado do SENUM, organizou-se, na USP, o Núcleo de Estudos Interdisciplinar sobre o Negro no Brasil (NEINB). João Galvão Bacchetto, em “Cursinhos Pré-Vestibulares Alternativos no Município de São Paulo (1991-2000): A luta pela igualdade no acesso ao ensino superior”, localiza a inspiração do Cursinho da Consciência Negra da USP “no projeto da Cooperativa Educacional Steve Biko da Bahia – o primeiro do movimento negro no Brasil” (BACCHETTO, 2003, p, 77). Foi, porém, em 1995, nas comemorações do Tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares, que a universidade organizou uma ampla programação instruída pela comunidade negra universitária (CUNHA JR, 2002, p.25). A partir desse momento, o Núcleo de Consciência Negra da USP teve um papel preponderante no estabelecimento de uma pauta para as relações étnicas no contexto da universidade. Isso possibilitou o surgimento, no ano de 1996, do Cursinho da Consciência Negra da USP, cujo objetivo central é contribuir na preparação de afro-brasileiros e egressos das escolas públicas que não tenham condições de custear um Pré-Vestibular comercial para o exame vestibular das universidades públicas.

#### **1.4.4 – Cursinho do IAPSI - Instituto de Atividades Psicossociais**

Conhecido no campus da USP, em São Paulo, por alunos, ex-alunos e moradores de alguns bairros periféricos da cidade e da Grande São Paulo como “Cursinho da Psico”, a trajetória desse projeto organizado por estudantes do Curso de Psicologia da USP começou em 1999 e já faz parte da história dos Cursinhos Populares. Segundo Bacchetto (2003, p. 88), a idéia surgiu em 1997, quando o Cursinho da Poli, sem prédio, ficou acomodado temporariamente no IPUSP – Instituto de Psicologia da USP. Alguns alunos do curso de Psicologia, percebendo a grande procura por outros espaços voltados à população de baixa renda, começaram a pensar a possibilidade de organizar uma ação semelhante à do Cursinho da Poli.

Em 1999, o Cursinho da Psico iniciou suas atividades com 300 alunos. Voltado aos estudantes de baixa renda oriundos da rede pública de ensino, o Curso pretende, entre outros objetivos, contribuir para a democratização da educação em todos os níveis. Suas atividades não se resumem ao conteúdo do vestibular e buscam o apoio

de diferentes setores da sociedade com o intuito de difundir atores sociais multiplicadores de práticas que tenham a solidariedade e a coletividade como pontos centrais.

O Cursinho da Psico tem também o compromisso de produzir conhecimento para a Psicologia, enquanto ciência, e para a Educação. Isso implica comprometer-se com pesquisa científica, formação e extensão universitária para a sociedade com atividades como: orientação vocacional, avaliação do desempenho dos professores e alunos do Cursinho e atendimento aos alunos. Atuando no Fórum de Cursinhos da cidade de São Paulo, o Cursinho da Psico destacou-se na luta pela isenção do pagamento de inscrição nos vestibulares das universidades públicas do estado de São Paulo para estudantes da rede pública oficial de ensino.

Para as professoras Patrícia e Juliana<sup>9</sup>, formadas em Geografia pela UNESP de Presidente Prudente e, respectivamente, ex-alunas dos Cursinhos da Psico e da Poli, a experiência de terem estudado em Pré-Vestibular organizado por estudantes no interior da USP foi muito positiva. Segundo Juliana, sua passagem pelo Cursinho da Poli, em 1999, foi:

[...] um dos períodos mais ricos, ricos nos vários sentidos, excepcional, nunca vi nada parecido, depois que passei pela universidade, depois de todo esse tempo, eu nunca vi nada parecido com que aconteceu ali, era demais. As iniciativas dos próprios alunos era um ambiente que proporcionava iniciativas de todas as ordens, então tudo acontecia, acontecia tudo assim, eles aproveitavam muito a riqueza que as pessoas tinham, sabe?!

Já Patrícia, moradora do Butantã, bairro próximo à cidade universitária, sempre aproveitou a influência que a USP exerce naquela região da zona oeste da cidade de São Paulo. Mesmo não sendo aluna regular daquela Universidade, freqüentava o campus, ia a festas e, por meio de cartazes, soube do Cursinho da Psico. Inscreveu-se no Cursinho da Psico e também no do Núcleo da Consciência Negra, optando depois pelo primeiro. Segundo seu relato,

[...] a vivência foi muito boa também [...] maravilhosa, primeiro porque é mais plural, muito mais plural que o Núcleo da Consciência

---

<sup>9</sup> Entrevista com Patrícia e Juliana, professoras da rede oficial de ensino no Estado de São Paulo e ex-alunas do Cursinho da Psico e Poli, respectivamente.

Negra; segundo que o Núcleo não conta com as estruturas que o Cursinho da Psico contava, eles aproveitavam o prédio da Faculdade de Psicologia e não pagam água, [...] então ajuda bastante. Naquela turma de 1999, éramos 300 alunos, três salas. Como era uma primeira experiência, eles tentavam de alguma maneira copiar, espelhar o Cursinho da Poli [...]

Percebe-se, pela última fala, os rumos que o Cursinho da Psico decidiu tomar já em seu primeiro ano, cabendo-lhe o adjetivo “plural” em comparação ao Cursinho do Núcleo de Consciência Negra, que, na fala de Patrícia, “não era o meu lugar” por conta de algumas leituras e práticas equivocadas na abordagem da questão racial. Nota-se também o papel do Cursinho da Poli na construção do Cursinho da Psico. O acúmulo de doze anos de experiência atuando no interior da USP sem sombra de dúvidas fez dele a grande referência das experiências de Cursinhos não-comerciais que surgiram na USP a partir dos anos de 1990.

#### **1.4.5 - Cursinho do XI de Agosto**

O Curso surgiu em 1996, da organização dos estudantes da Faculdade de Direito da USP no Largo São Francisco. Naquele ano, funcionou de setembro a dezembro, no período da tarde, nas dependências daquela faculdade (CUSTÓDIO, 1999, p, 36). São critérios para ingresso a análise socioeconômica e a exigência de o candidato ter estudado em escola pública. O vínculo com o Centro Acadêmico, do qual o Cursinho carrega o nome, se dá apenas nas ações que visam a estruturar o projeto para torná-lo patrimônio político dos estudantes daquela faculdade e, ao mesmo tempo, dar respostas ao exterior da universidade quanto à função social que os estudantes, principalmente das universidades públicas, podem e devem exercer. O Cursinho do XI recebe uma contribuição financeira do centro acadêmico, além do apoio institucional do mesmo e da direção da Faculdade de Direito da USP. Atualmente, o Cursinho do XI oferece um total de 400 vagas divididas entre os períodos diurno e noturno.

#### **1.4.6 - Cursinho da USP campus zona leste - SP**

Depois da frustrada tentativa de encerrar as atividades dos Pré-Vestibulares que funcionam nas dependências das suas faculdades na cidade de São Paulo, com o argumento da suposta ilegalidade da existência de cursos “pagos” no interior da USP, a direção da Universidade de São Paulo, em conjunto com a Secretária de Educação do Estado, criou o Curso Pré-Vestibular da USP Zona Leste. Ele começou a funcionar no mês de agosto de 2004, oferecendo 5000 (cinco mil) vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e, preferencialmente, moradores da região leste da cidade.

Apesar de o argumento para tirar os Pré-Vestibulares da USP ter sido proferido pelo Ministério Público, ele é frágil e não se sustenta, uma vez que não atinge os diversos cursos pagos instituídos pelas dezenas de fundações existentes na Universidade de São Paulo e em outras instituições de ensino superior público.

Essas fundações privadas que atuam no interior das instituições de públicas de ensino superior geram orçamentos milionários por meio da exploração da marca da universidade e possibilitam remunerações extraordinárias para os docentes participantes. De forma evidente, essas práticas contrastam com as experiências dos Pré-Vestibulares alternativos que cobram apenas uma taxa simbólica para a manutenção do curso e do material didático usado pelos alunos.

O paradoxo está posto, não é?! Qual o sentido de a USP não fazer qualquer esforço para salvar brilhantes experiências de extensão universitária, diga-se de passagem, construídas e geridas pelo movimento estudantil, e, ao mesmo tempo, mobilizar esforços enormes para justificar a existência e a ação dessas fundações, entidades teoricamente sem fins lucrativos? Ora, certamente o sentido encontra-se na concepção de universidade que cada um desses campos representa.

Por isso não causou estranheza o fato de a direção da USP apenas comunicar os Pré-Vestibulares do prazo que tinham para deixar o campus. Antes mesmo do vencimento do prazo, em meio às discussões de políticas afirmativas, isenções de taxas de vestibulares para alunos de escolas públicas e cotas raciais para afro-brasileiros, travadas no interior da universidade por aqueles Cursinhos, a instituição já anunciara a criação do projeto de Pré-Vestibular da USP Zona Leste.

Pois bem, das três universidades públicas do Estado de São Paulo, a USP é a que tem expressado maior resistência às políticas para tentar desobstruir o acesso ao ensino superior público para as classes mais pauperizadas. Usa o argumento da qualidade e excelência para manter vagas ociosas em suas graduações e inviabilizar, em seu interior, projetos que visem a instituir cotas raciais e para estudantes oriundos de escolas públicas. Para ganhar fôlego contra as cotas na discussão sobre a democratização do ensino superior público e não ser acusada de não contribuir para a democratização do setor, a Universidade de São Paulo instituiu o projeto do Cursinho no campus zona leste poucos dias depois de anunciar que os Cursinhos da Cidade Universitária deveriam deixar o campus.

Para Frei David, coordenador da rede EDUCAFRO, em entrevista concedida ao autor em março de 2005:

A idéia do governador Geraldo Alckmim em criar um Pré-Vestibular deve ser saudada se levarmos em conta a postura de omissão histórica do Estado frente a esta questão. No entanto, se levarmos em conta a organização da sociedade civil e o quadro de exclusão em São Paulo, podemos ver que esta é uma ação insignificante. Certamente falta coragem ao governo paulista para admitir a exclusão dos pobres e assumir políticas públicas eficazes. Gastar o dinheiro público em cursinho pré-universitário para atender a 5 mil alunos não é nada frente ao que o Estado pode fazer. Isso é piada de mau gosto!

É evidente que essa iniciativa deve ser saudada como uma contribuição para o avanço da luta pelo acesso ao ensino superior público. Aparadas as arestas, é uma contribuição importante que integra um amplo projeto de desenvolvimento de uma importante região da zona leste da cidade de São Paulo. Em princípio, o projeto é semelhante ao que o atual Ministro da Educação, Fernando Hadad, desenvolveu na Prefeitura de São Paulo quando Secretário da gestão Marta Suplicy. Um projeto de educação que gerasse desenvolvimento local, infra-estrutura, abastecimento e inclusão social: os CEUs. Mas, em hipótese alguma, deve-se deixar de investigar as verdadeiras motivações dessas ações.

Infelizmente, a falta de coragem, associada às piadas de mau gosto atribuídas por Frei David ao governo do Estado de São Paulo, vieram à tona logo após as eleições municipais do ano de 2004. O projeto intitulado “Pró-Universitário”, que teve sua aula inaugural proferida pelo governador do Estado de São Paulo no mês de agosto do ano passado e contou com um investimento de três milhões de reais, durou apenas quatro

meses. O argumento utilizado pela Secretaria de Educação para um fim tão precoce foi que eles não poderiam oferecer um serviço como aquele Pré-Vestibular para apenas uma região da cidade.

Ficou claro, dessa forma, o caráter eleitoreiro do projeto, que constituiu apenas uma tática para favorecer o candidato do governador no pleito municipal que ocorreu naquele ano. No entanto, lideranças populares da região, por meio de Antônio Luiz Marchioni, o padre Ticão, estão se articulando para cobrar do Secretário Gabriel Chalita a continuidade do Pré-Vestibular da USP zona leste.

#### **1.4.7 - Outros Pré-Vestibulares na USP**

Este item será baseado em informações extraídas em Bacchetto (2003) e Custódio (1999). Tratar-se-á de Pré-Vestibulares que atuam no interior da USP, na cidade de São Paulo. Seus atores fundantes não foram entrevistados, mas, por meio do que foi contado por quem por lá passou, conseguimos apreender o fundamental da prática de suas ações. Todos são ligados ao movimento estudantil uspiano, mas nem todos às entidades de representação estudantil. Entre os ligados a centros acadêmicos estão os Pré-Vestibulares do Centro Acadêmico Visconde de Cairu, da Faculdade de Economia Administração e Contabilidade da USP e do Centro Acadêmico do curso de Química.

Ambos cobram mensalidade para custear o funcionamento do Cursinho e a confecção do material didático e priorizam a seleção socioeconômica dos candidatos que, impreterivelmente, devem ser oriundos do ensino público. Os candidatos são atraídos por meio de cartazes colocados em pontos de ônibus da cidade universitária e de panfletagens em estações do metrô; os professores passam por uma seleção composta por análise de currículo, entrevistas e aulas-teste de avaliação didática. O corpo docente é constituído por alunos da graduação e pós-graduação, sendo que alguns recebem por hora-aula, enquanto outros, os mais próximos do projeto, são voluntários. O valor pago por aula era de 15 reais em 2004.

Outros Pré-Vestibulares organizados no campus da USP, em São Paulo, ligados ao movimento estudantil, construíram suas práticas por meio da atuação

nos espaços de representação da moradia estudantil, o Conjunto Residencial da USP (CRUSP), e do Centro Acadêmico de Estudos Homoeróticos (CAEHUSP).

O Pré-Vestibular organizado pelos estudantes da moradia, conhecido informalmente como “Cursinho da AMORCRUSP” (Cursinho da Associação dos Moradores do Conjunto Residencial da USP), foi fundado em 1998 por estudantes de graduação e pós-graduação da USP e está articulado a moradores da comunidade Parque Continental, bairro situado entre as cidades de São Paulo e Osasco, próximo à USP (CUSTÓDIO, 1999, p, 47). As aulas são ministradas na igreja do bairro e têm o objetivo de não se restringir ao conteúdo do vestibular. O projeto constitui um bom exemplo da práxis estudantil na construção de relações entre a universidade e a comunidade dos bairros próximos ao campus universitário e, ao mesmo tempo, na popularização de experiências surgidas no interior do movimento estudantil que, muitas vezes, são apropriadas pelas instituições por meio da extensão universitária ou de políticas públicas de governos municipais. O Cursinho da AMORCRUSP já está no campo do que chamamos Cursinhos Populares, mas resolvemos deixá-lo neste item por se tratar de iniciativa da associação dos estudantes que residem no CRUSP e, dessa forma, situar-se no interior da USP.

Quanto ao Pré-Vestibular organizado pelo CAEHUSP, trata-se de mais um projeto desse grupo, organizado no interior da USP desde 1992, embora tenha sido devidamente reconhecido em 1996, quando lançou uma revista com o objetivo de ser o manual do calouro gay (BACCHETTO, 2003, p, 84). O Pré-Vestibular foi montado em 1999 para atender à camada mais empobrecida da população, oferecendo formação de qualidade no preparo para o exame vestibular, e, a partir disso, avançar na luta pela democratização do acesso ao ensino superior gratuito. Embora os candidatos sejam oriundos de escolas públicas, a forma de ingresso não escapa do tradicional vestibular, que seleciona os mais bem preparados, para, depois, passar à análise socioeconômica. Das 60 vagas disponíveis, 30% dos que ingressaram em 1999 declararam não ser heterossexuais, mostrando que, embora seja promovido por uma entidade de Estudos Homoeróticos, a opção sexual não foi critério de seleção (BACCHETTO, 2003, p, 85).

#### **1.4.8 - Cursinho dos alunos da PUC-SP**

O Curso foi fruto da iniciativa dos alunos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da PUC-SP (NEAFRO). Inteiramente gratuito, surgiu em 1997 com os objetivos de atender aos alunos da rede pública, moradores das regiões mais pauperizadas da Capital e da Grande São Paulo e de propiciar reflexões conjuntas sobre a condição do povo pobre e trabalhador e a perspectiva de mudança dessa condição por meio do que seria apreendido no projeto do Cursinho.

O Centro Acadêmico de Ciências Sociais (CACS) apoiou o projeto, cedendo seu espaço para o funcionamento da secretaria do Cursinho. O xérox do Amauri da “Sociais” garantiu as apostilas, fotocopiando o material das aulas ao gosto de cada professor (CUSTÓDIO, 1999, p, 39).

Inicialmente foram criadas 120 vagas, mas, diante da grande quantidade de inscritos, foram ampliadas para 440 vagas. No ano seguinte, em razão da ausência de estrutura para atender o mesmo número de alunos, foram oferecidas 300 vagas para um total de 3000 inscritos. Esses números mostram a enorme demanda de vagas para o ensino superior que apenas será efetivada diante de uma política para o ensino superior que priorize a criação de vagas públicas nas universidades e, ao mesmo tempo, estimule a criação de novas instituições públicas<sup>10</sup>.

O Curso não cobra nenhuma taxa ou mensalidade, apenas 1000 folhas de papel sulfite para confecção de apostila e material didático e para o pagamento do trabalho da fotocopadora, vinculada aos Centros Acadêmicos dos alunos da PUC (BACCHETTO, 2003, p, 82).

#### **1.4.9 - Curso Pré-Vestibular da Universidade Federal de São Carlos (CPV - UFSCar)**

A história do Curso Pré-Vestibular da Universidade Federal de São Carlos (CPV-UFSCar) nasceu em 1998, a partir das experiências e reflexões dos alunos que moravam no alojamento estudantil daquela universidade. Muitos dos que

---

<sup>10</sup> Quanto à discussão de vagas públicas em instituições privadas, trataremos ao falar das políticas afirmativas.

assumiram a idéia foram alunos de Pré-Vestibulares vinculados a projetos sociais que visam à democratização do acesso ao ensino superior público. Esses alunos se reuniram e chegaram à conclusão de que a UFSCar precisava de um projeto de Cursinho voltado a quem conclui o ensino médio e não tem condições de pagar um preparatório para o vestibular<sup>11</sup>.

Segundo Eliézer, um dos coordenadores do CPV, a reitoria enxergava com bons olhos a iniciativa dos alunos, que já tinham uma equipe formada. Para orientar e coordenar esse grupo, a reitoria sugeriu a presença da professora Ana Luiza Rocha Vieira Perdigão, por conta de sua experiência com cursos Pré-Vestibulares, já que participou da criação do projeto do CAASO e era atuante no campo das políticas afirmativas.

O projeto-piloto foi montado com alunos da escola pública “Araci Pereira Lopes”, no bairro “Araci”, periferia da cidade. As aulas eram aos sábados à tarde e aos domingos de manhã. No primeiro ano do projeto, 1998, as aulas começaram com 40 alunos, mas, no final do ano, sobraram 20.

No ano de 1999, o CPV-UFSCar passa a ter como sede o núcleo “UFSCar escola”, coordenado por Ana Maria Perdigão. Isso permitiu a construção de uma infra-estrutura mínima – computador, linha telefônica - para o funcionamento do Cursinho, oferecendo-lhe condições de encaminhar um projeto (não caro), com a envergadura social que tem caracterizado essas iniciativas em outras universidades e comunidades populares. Dessa forma, foi possível aumentar o número de vagas para 180 alunos em 1999, e 220 em 2000.

Como critério de ingresso no CPV, o candidato deve ter cursado o ensino fundamental e médio em escolas públicas. A partir de 2001, o Curso passou a adotar as cotas raciais como mais um elemento na busca pela equidade na avaliação socioeconômica e, certamente, na disputa por uma vaga no ensino superior gratuito.

Atualmente, o CPV-UFSCar recebe investimento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o que tem permitido investimentos em outras ações sociais, como a divulgação da prática da capoeira e cultura africana, certamente em função da

---

<sup>11</sup> Entrevista com Eliézer, em abril de 2004, estudante de Física na Universidade Federal de São Carlos e um dos coordenadores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar.

grande comunidade negra da região, que acompanhou a rota de expansão das fazendas cafeeiras a partir do fim do século XIX e faz parte da história da região de São Carlos.

### **1.5 - Cursos que funcionam nos campi da UNESP**

Há dezenas de Cursos Pré-Vestibulares funcionando no interior dos *campi* da UNESP no estado de São Paulo. Os Cursos têm sido práticas recentes no que diz respeito às “prioridades” de exercer a extensão universitária na Universidade Estadual Paulista. Fruto da atuação do movimento estudantil, a trajetória dos Cursos “da UNESP” está ligada às experiências dos Cursos da Poli, do CUCA (Curso Unificado do Campus de Araraquara), o primeiro Pré-Vestibular da UNESP, e do Curso Ideal da FCT-UNESP em Presidente Prudente. Relaciona-se também, por outro lado, à vivência de centenas de pessoas beneficiadas por tais processos, que, aprovadas no vestibular da UNESP, reproduzem e reconstroem práticas que viabilizaram suas aprovações na menos excludente das universidades paulistas. Essas práticas são os Pré-Vestibulares voltados aos que não possuem condições financeiras de se preparar para o vestibular de instituições públicas de ensino superior.

Se, por um lado, esses Cursos aparecem como acúmulo de experiências produzidas pelo movimento estudantil e reconstruídas por atores que foram beneficiados pela iniciativa desse movimento; por outro, a universidade catalisou a demanda e valeu-se do fato de a UNESP estar presente em praticamente todas as regiões do estado, para viabilizar, por meio da prática da extensão universitária, alternativas regionais de desenvolvimento e inclusão social. Atualmente, quando se fala em extensão universitária na Universidade Estadual Paulista, fala-se em Cursos Pré-Vestibulares.

#### **1.5.1 - Curso Ideal**

O Curso Ideal da UNESP de Presidente Prudente começou a ser gerado em uma assembléia geral dos estudantes convocada pelo “Diretório Acadêmico

03 de Maio”. Na época, o diretório acadêmico estava se reestruturando, pois sua gestão anterior havia desmobilizado as entidades do campus e a participação discente.

Essa assembléia de reconstrução teve significativa presença dos estudantes, junto com o professor Neri Alves, na época vice-diretor da unidade. Nela, discutiu-se a reconstrução das entidades de representação dos estudantes do campus e questionou-se qual seria o papel da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP frente aos indicadores sociais revelados pelo IBGE, os quais apontavam a região de Presidente Prudente entre as mais precarizadas do Estado de São Paulo.

Depois de algumas horas de debate, uma comissão provisória foi formada para reconstruir todas as entidades estudantis do campus que não estavam funcionando. Todos os órgãos colegiados sem representação discente tiveram as indicações cabíveis. Ao final da reunião, estava montado um grupo de trabalho para discutir a proposta de criação de uma alternativa que efetivamente contribuísse para a reconstrução do movimento estudantil por meio do diálogo entre universidade e a comunidade local (CASTRO, 2002). Isso não significa que fossem ou estivessem separadas, mas esse diálogo passaria impreterivelmente pela busca de qual contribuição pontual a instituição universitária forneceria à comunidade local que a abrigava.

Naquele momento, estava claro, para nós estudantes, que essa contribuição deveria se dar por meio de um Pré-Vestibular popular. Este deveria auxiliar a preparação de estudantes oriundos de escolas públicas que não tivessem condições financeiras para custear a preparação para o vestibular de uma universidade pública, prioritariamente a UNESP, cujo exame vestibular aborda sem “traumas” todo o conteúdo do ensino médio.

O projeto elaborado inicialmente deixou claro o real objetivo e as intenções dos atores envolvidos, os critérios para o ingresso do público que julgavam alvo e qual deveria ser o papel da Pró-reitoria de Extensão Universitária da UNESP (PROEX) no já batizado “Cursinho Ideal”. Para o movimento estudantil, os objetivos prioritários eram o ingresso de “novos personagens” no espaço e bancos universitários e, assim, o fortalecimento da disputa das entidades estudantis nos níveis local, regional e nacional. Já para a universidade, o objetivo imediato era o controle do projeto. Isso não foi difícil e nem gerou oposição do movimento estudantil, pois os estudantes sabiam que não seria fácil tocar um projeto de tal envergadura sem o apoio institucional

e financeiro da universidade. Além disso, a presença institucional da universidade não inviabilizava a luta pelo comando político, o que, para o movimento estudantil, era fundamental.

Aprovado pelo Conselho Universitário (C.O), abriu-se concurso para a seleção, entre os alunos da FCT-UNESP, dos monitores que assumiriam as dezenove disciplinas oferecidas pelo Pré-Vestibular “Ideal”. Como projeto de extensão universitária financiado pela PROEX, os alunos monitores e três coordenadores de turmas, também alunos, recebiam uma bolsa, na época, de um salário mínimo. O coordenador-geral era o vice-diretor, que indicou o professor Alberto Albuquerque Gomes, do Departamento de Educação, para compor a coordenação.

Montada a estrutura, urgia naquele momento a divulgação do projeto e de suas intenções para a comunidade de Presidente Prudente e região. Houve um verdadeiro mutirão: foram percorridas todas as escolas públicas de ensino médio da cidade; cartazes e panfletos foram espalhados em toda a região; foram feitos anúncios nos mais diversos meios de comunicação - rádio, televisão e jornais. No final daquele mês de outubro de 1998, quando se encerraram as inscrições, somavam-se 680 inscritos para 120 vagas, divididas em uma turma vespertina e outra noturna.

É claro que os critérios estabelecidos no edital de abertura das inscrições - entre os quais o principal era ter cursado o ensino fundamental e médio em escolas públicas - não espantaram aqueles que não se enquadravam neles. Além disso, foi elaborado, com o apoio da assistente social da universidade, um questionário de avaliação socioeconômica que procurava traçar alguns indicadores sociais dos candidatos, que passaram por uma entrevista individual, fundamental para o acesso às vagas.

É claro que, como traço típico do patrimonialismo brasileiro, houve algumas pressões por parte de membros da própria universidade, emolduradas em frases como: “Olha, encaixa ele(a) porque já falou com Fulano”. Porém a maioria dos estudantes envolvidos no processo foi taxativa em rejeitá-las.

Em agosto de 1999, o professor Neri, em uma reunião da coordenação com os membros do Cursinho, aventou a possibilidade de se abrir mais uma sala para o Cursinho. A postura do professor, enquanto coordenador-geral do projeto, foi a de não intervenção nas decisões coletivas do grupo, ao mesmo tempo em que operava para que

todas as decisões fossem coletivas. Por isso deixou que o coletivo decidisse sobre a viabilidade da abertura da nova turma e definiu a quem atenderia. Foi, então, decidido que a nova turma seria no período noturno por conta de a demanda ser maior e serem os interessados majoritariamente trabalhadores.

A participação de membros do Cursinho “Ideal” no I-Encontro Nacional de Cursinhos Populares, em maio do ano 2000, na cidade de Florianópolis-SC, contribuiu para fortalecer o debate sobre o papel dos Pré-Vestibulares Alternativos e Populares na sociedade e a autonomia do projeto “Ideal” frente à esperança que certos grupos da universidade nutriam de influir no vetor das decisões do Cursinho e no preenchimento das vagas, mesmo à revelia das decisões tomadas pelo grupo gestor. Superado esse momento, houve maturidade e tranquilidade para melhorar o processo seletivo de modo a parecer mais fiel ao projeto institucional que lhe deu origem. Em razão disso, a prova de conhecimentos, com conteúdo do ensino médio, passou a ser apenas classificatória e a entrevista socioeconômica adquiriu um caráter eliminatório. Essa postura teve como objetivo garantir a busca da equidade social, não visando apenas ao ponto de chegada, nesse caso, o acesso à universidade pública, mas ao ponto de partida, ou seja, a política social que gera atores e reproduz práticas solidárias e de inclusão social.

### **1.5.2 - CUCA – Curso Unificado do campus de Araraquara**

O projeto de extensão universitária Curso Unificado do Campus de Araraquara (CUCA) consiste em um curso sem fins lucrativos de complementação para vestibulares. É gratuito, exceto o custeio do material didático. O CUCA iniciou suas atividades em 1993, por iniciativa de um grupo de alunos das quatro unidades da Unesp de Araraquara, com o apoio do Instituto de Química e da Pró-Reitoria de Extensão. A primeira turma, com 80 alunos, foi constituída em 1994. A partir de 1997, transformou-se em Projeto de Extensão Universitária.

O Projeto tem como finalidade complementar a bagagem cultural adquirida pela população de baixa renda, objetivando o ingresso nas universidades públicas. Pretende também proporcionar aos alunos da Unesp a oportunidade de promover e desenvolver a Extensão Universitária por meio da prática de ensino,

fornecendo, assim, aprimoramento profissional em docência para os alunos de graduação da Unesp.

O cursinho funciona no prédio do Instituto de Química da Unesp de Araraquara no período noturno e oferece, anualmente, 340 vagas distribuídas em três turmas. O CUCA conta com a participação de 22 alunos da Unesp, bolsistas na modalidade "extensão universitária". São alunos de graduação vinculados às quatro unidades universitárias do Campus de Araraquara, selecionados por bancas examinadoras formadas por docentes da Universidade. Vinte bolsistas atuam como professores, um como coordenador administrativo e um exerce a função de orientador educacional. A coordenação-geral é de responsabilidade do vice-diretor da unidade que acolheu o projeto.

O curso é anual, funciona de janeiro a dezembro, e o calendário de aulas acompanha o calendário letivo da Unesp. Nos meses de dezembro, janeiro e fevereiro, os monitores-bolsistas dedicam-se ao processo de seleção de alunos para o ano letivo subsequente.

É grande o número de candidatos que se inscrevem para essa seleção e ele tem crescido a cada ano. Em 1997, inscreveram-se 649 candidatos e, em 1998, este número foi de 869. A seleção dos alunos é realizada nos meses de janeiro e fevereiro, em duas fases: a primeira consiste em uma prova escrita de conhecimentos gerais, abrangendo conteúdos do currículo do ensino médio. Nesta fase, são selecionados 200 candidatos. A segunda fase da seleção corresponde à avaliação socioeconômica, realizada mediante preenchimento de um questionário e apresentação de documentos de comprovação de renda pelo candidato, e, ainda, visitas domiciliares, realizadas pelos bolsistas do projeto.

Quanto à caracterização da clientela, o CUCA recebe alunos na faixa etária de 17 a 22 anos, em sua maioria; 60 % dos alunos são do sexo feminino e 40 % do sexo masculino. Considerando o ano de 1999, a condição socioeconômica compreende alunos com renda *per capita* em torno de R\$ 32,00 a R\$ 255,00; entre os quais 55% residem em municípios próximos à cidade de Araraquara. Dez alunos do CUCA são beneficiados com bolsas de estudos que cobrem a metade do valor do material didático. A seleção desses alunos é feita mediante inscrição e avaliação da renda *per capita*.

Tanto a organização como a realização do projeto são de responsabilidade dos bolsistas, com apoio e acompanhamento da coordenação-geral e

dos supervisores. Reuniões mensais são realizadas com todos os monitores para a discussão de problemas e os encaminhamentos necessários. Ainda em relação ao projeto, um dos maiores problemas consiste na rotatividade e na qualificação dos professores do CUCA, pois quando atingem uma certa excelência na prática docente é hora de deixar o projeto. Muitos bolsistas iniciam no CUCA a primeira experiência docente e são forçados a sair do projeto quando terminam a graduação, embora muitos lastimem deixá-lo.

Os resultados têm sido excelentes tanto em relação aos índices de aprovação no vestibular quanto à qualificação dos professores. Em 1998, o índice de aprovação foi igual a 25%, isto é, 24 alunos. Destes, 7 (sete) foram aprovados na UNESP [3 (três) em Química, 1(um) em Veterinária, 1(um) em Computação, 1(um) em Direito e 1(um) em Enfermagem]; dois foram aprovados na USP (Enfermagem), nove na FATEC (Processamento de Dados) e seis em faculdades particulares de Araraquara e região.

Há consenso dos monitores quanto ao potencial do projeto enquanto laboratório de ensino e formação docente, como uma experiência enriquecedora em termos profissionais, pessoais e sociais. A relevância social do projeto e o relacionamento professores-alunos, professores-professores fazem do CUCA um espaço educativo singular, de grande alcance acadêmico e social. A promoção dos alunos é uma aposta e uma conquista coletiva. A motivação e o envolvimento dos professores são notáveis até mesmo nas atividades de organização e administração do projeto.

### **1.5.3 - Curso Pré-Vestibular Primeiro de Maio**

Em meados do ano 2000, alguns alunos da UNESP de Bauru começaram a se reunir com o intuito de construir um Pré-Vestibular que tivesse como prioridade os que não possuem condições financeiras de se preparar para o exame vestibular de uma universidade pública. Na fala de Alex<sup>12</sup>, coordenador do projeto, devido aos “desencontros de opiniões, alguns alunos (cinco pessoas) resolveram sair desse grupo e, através do DAFAE (Diretório Acadêmico da Faculdade de Engenharia da Unesp/Bauru), fundar o Curso Pré-Vestibular Primeiro de Maio. Ele foi fundado com o objetivo de ser gratuito, inclusive o material didático”.

---

<sup>12</sup> Entrevista ao autor em abril de 2004, no Diretório Acadêmico da Faculdade de Engenharia da UNESP, em Bauru.

Quando o curso foi fundado, em 2001, a UNESP cedeu uma sala de aula. Atualmente, ela disponibiliza também uma bolsa de extensão e uma contribuição em dinheiro para as apostilas, a qual, em 2004, foi de mil e quinhentos reais. No primeiro ano do projeto, foram atendidos cinquenta alunos e, destes, 30% foram aprovados em universidades públicas.

O quesito mais importante no modo de seleção do cursinho é ter feito o ensino fundamental e médio em escolas públicas, embora exista uma espécie de vestibulinho para selecionar os 125 alunos que passam por uma entrevista socioeconômica. No final, 50 vagas são preenchidas.

Esse método de avaliação tem sido a tônica dos processos seletivos de cursinhos que funcionam nas universidades públicas brasileiras, particularmente na UNESP. Na verdade, percebe-se que, mesmo tendo críticas contundentes à universidade brasileira e à sua forma de ingresso, o vestibular, a maioria dos Cursinhos que visitamos ou sobre os quais tivemos informações aplicam uma prova eliminatória, ou seja, um “vestibular” como meio de seleção. Agindo assim, desconsideram o fato de que as condições socioeconômicas, muitas vezes, interferem no desempenho dos alunos e, assim, podem levar à exclusão dos alunos mais pobres.

#### **1.5.4 - Cursinho Lions Club e UNESP**

Segundo o professor Marcelo Carneiro<sup>13</sup>, o Cursinho do Lions, como é conhecido em Bauru, é um projeto de extensão universitária da FAAC (Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação) da Unesp de Bauru e não tem apoio institucional. O projeto surgiu na Universidade do Sagrado Coração e foi adotado por atores ligados ao Lions Club. As aulas eram ministradas por alunos daquela instituição até 1999, quando o Lions Club “procurou a direção da FAAC, a princípio solicitando salas. Quando se formou uma parceria, virou projeto de extensão com o propósito de atender aqueles alunos da escola pública que não têm condições de pagar um cursinho particular”.

Ainda de acordo com Marcelo Carneiro, o Lions tem uma visão “conservadora” do Cursinho, o que acaba inviabilizando algumas ações de caráter mais

---

<sup>13</sup> Professor da FAAC-UNESP, em Bauru, e coordenador do Cursinho do Lions. Entrevistado em abril de 2004.

progressista, como o incentivo e a cobrança de uma participação política mais efetiva dos que estão envolvidos no projeto. Em razão disso, ele prevê que “vai chegar uma hora que teremos de romper e a UNESP vai ter que tocar o Cursinho sem a ajuda e colaboração deles [...]”.

Atualmente o Cursinho do Lions possui 140 alunos e as aulas são em forma de palestras, ministradas por professores da UNESP e da rede pública e privada de ensino médio. Todos são voluntários e o Cursinho é gratuito.

### **1.5.5 - Cursinho da Computação**

Este curso surgiu por meio da Empresa Júnior dos alunos do curso de Computação do Instituto de Ciências Biológicas, Letras e Ciências Exatas da UNESP (IBILCE), em São José do Rio Preto. Segundo Tiago, coordenador do projeto, trata-se de uma empresa voltada para o curso de Ciências da Computação e seus alunos. No ano de 2003, os alunos começaram a discutir a possibilidade de organizar um Pré-Vestibular dentro do campus. Já havia existido uma experiência semelhante no interior do IBILCE, organizado em 1995, também por iniciativa dos estudantes. Porém, após sobreviver por alguns anos sem apoio institucional, cobrando uma mensalidade de cinquenta reais, o curso transformou-se em um dos maiores e mais lucrativos Pré-Vestibulares da região de São José do Rio Preto. Em 2000, deixou o IBILCE e se tornou o cursinho “Alternativo”, adentrando no lucrativo mundo dos cursinhos comerciais.

Assim, diante da disposição dos alunos do Curso de Computação, da estrutura da Empresa Júnior, do conhecimento da experiência do curso Alternativo e do apoio institucional por parte da direção da unidade, a idéia de fundar um cursinho comunitário, sem fins lucrativos e encampado por voluntários tinha condições de maturar sem grandes dificuldades.

No primeiro ano, o Curso começou com 100 alunos e agora está com 150. O valor da mensalidade - sessenta reais - equivale ao custo do material didático. É vinculado a PROEX (Pró-Reitoria de Extensão), que paga bolsa aos monitores responsáveis pelas disciplinas ministradas no Cursinho.

A forma de acesso, no entanto, não difere do vestibular e não há análise socioeconômica. Isso demonstra certa incoerência entre o discurso dos atores que encamparam o projeto e suas práticas no interior dele, hoje institucionalizado e distante dos princípios dos Pré-Vestibulares que surgiram nas universidades públicas nos últimos 15 anos.

Talvez por ter nascido no interior de uma empresa e ter o Cursinho Alternativo como referência, as questões sociais, as políticas afirmativas de inclusão e mesmo a tradicional análise socioeconômica não fazem parte da prática daqueles que comandam o projeto do Cursinho da Computação. O projeto nunca teve vínculo com o movimento estudantil e nem o fato de estar se desligando da Empresa Júnior em razão de ter se transformado num projeto de extensão elimina a perspectiva empresarial presente em sua gênese. Possivelmente, o Curso trilhará o mesmo caminho de seu antecessor, o Alternativo, mas, desta vez, pela ação institucional das fundações privadas que atuam no interior das universidades públicas e que geram programas de extensão como os dos “Cursinhos da UNESP”.

Agora, a título de ilustração, apresentamos uma tabela com todos os projetos de Pré-Vestibular nas universidades do estado de São Paulo, dos quais tivemos notícia.

**QUADRO I: Relação dos Projetos de Cursinhos, cidades, números de vagas e ano de início em universidades no Estado de São Paulo**

NOME DO CURSINHO	CIDADE	VAGAS	ANO INÍCIADO
CURSINHO DACA	ARAÇATUBA - SP	70	2000
CURSINHO CUCA – UNESP	ARARAQUARA - SP	340	1993
CURSINHO 1ª OPÇÃO – UNESP	ASSIS - SP	80	1998
CURSINHO LIONS/FAAC	BAURU - SP	140	1999
CURSINHO 1ª DE MAIO	BAURU - SP	50	2000
DAAEF/FCA	BOTUCATU - SP	35	2003
CURSINHO DESAFIO	BOTUCATU - SP	90	2000
CURSINHO CAVJ-IB	BOTUCATU - SP	130	1999
CURSINHO SEUU	FRANCA - SP	180	1998
CURSINHO CV DAFEG	GUARATINGUETÁ - SP	200	1999
CURSINHO DAFEIS	ILHA SOLTEIRA - SP	45	1999
CURSINHO ATIVO	JABOTICABAL - SP	120	1999
CURSINHO CAUM	MARÍLIA - SP	60	1998

CURSINHO IDEAL	PRESIDENTE PRUDENTE - SP	180	1998
CURSINHO CAB	RIO CLARO - SP	190	1999
CURSINHO VEST. JR.	S. J. DO RIO PRETO -SP	150	2003
CURSINHO DA UNESP-TUPÃ	TUPÃ - SP	50	2005
CURSINHO DA UNESP-OURINHOS	OURINHOS - SP	50	2004
CURSINHO DA UNESP-ROSANA	ROSANA - SP	50	2004
CURSO DE APOIO AO ESTUDANTE – CAPE-USP	RIBEIRÃO PRETO	200	1992
DCE-UNICAMP	CAMPINAS	360	1994
CONSCIÊNCIA NEGRA-USP	SÃO PAULO	140	1996
PSICO-USP	SÃO PAULO	300	1999
XI DE AGOSTO-USP	SÃO PAULO	300	1996
CURSINHO DA FEA-USP	SÃO PAULO	140	2000
C.A DE QUÍMICA-USP	SÃO PAULO	160	2000
CURSINHO DA USP ZONA LESTE	SÃO PAULO	5.000	2004
PUC-SP	SÃO PAULO	400	1997
FAMERP	S.J.RIO PRETO-SP	100	1999

FONTE: Pesquisa de Campo, 2004; PROEX-Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Unesp e Bacchetto, João Galvão, 2003.

Infelizmente, ainda não foi possível elaborar um indicador confiável que nos mostre quantos alunos dos Pré-Vestibulares alternativos ou populares ingressaram na universidade pública nos últimos anos. Em nossa opinião, as instituições responsáveis pelos exames dos vestibulares podem contribuir para isso perguntando, no manual de inscrição, se o candidato preparou-se em um Cursinho Popular ou Alternativo. No entanto, os números apresentados acima mostram que, em apenas um ano, a quantidade de alunos matriculados nos Pré-vestibulares daquelas universidades chega a 4.360. É bem provável que ao menos 10% desses inscritos sejam aprovados nas universidades públicas, isso contando com a evasão. Os coordenadores desses projetos falam em torno de 25%, cifra que achamos um tanto exagerada. Mas, de qualquer forma, são os aprovados que ingressam na universidade pública por meio de tais projetos, fenômenos típicos dos anos de 1990, que contribuem para a formação do que chamamos de Cursinhos Populares.

No próximo capítulo, traremos em tela a construção, a consolidação e a representação social dos Cursinhos Populares.



## **2 – Cursinhos Populares: uma nova ação popular**

No capítulo anterior, traçamos um percurso para que o leitor percebesse que, embora os Cursinhos populares sejam um fenômeno recente, eles têm suas raízes em ações e projetos que datam de pelo menos meio século. Ao longo desse período, o acúmulo de experiências na tentativa de superar as dificuldades impostas pelo sistema de vestibular esteve entre as principais motivações dos Cursinhos Populares. Partindo dos projetos, já relatados, dos Cursinhos da Politécnica da USP na cidade de São Paulo, do CAASO na USP em São Carlos-SP e do Cursinho da Faculdade de Filosofia da USP em São Paulo, os Cursinhos Populares também se apropriaram, ao longo da década de 1970, das contribuições das vivências do movimento popular articulado nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), chamadas de “esquerda católica”, num momento em que o espaço institucional da Igreja era o único respeitado pelo regime autoritário da época (DAVID, 2002).

Essa “esquerda católica” surge nos idos dos anos de 1960 e é representada, na época, pela Juventude Universitária Católica (JUC), pela Juventude Estudantil Católica (JEC) e pela Juventude Operária Católica (JOC). Esses grupos tiveram grande atuação no campo da educação popular, participando, no período pré-golpe de 1964, do grande movimento de alfabetização popular que tinha como referência o método educacional do professor Paulo Freire (RIDENTE, 2000).

O movimento de redemocratização, concretizado com a nova República, a partir de 1985, devolveu à cena pública um Cursinho da Politécnica da USP renovado com os ventos da democracia, que trazia a esperança de construção de alternativas para uma sociedade mais solidária e socialmente justa. O Cursinho da Poli foi a primeira referência para os Cursinhos surgidos nas universidades a partir da década de 1990. Mais tarde, surgiram os Cursinhos Populares, fruto das ações políticas de atores engajados em projetos e mobilizações cujo eixo é a transformação social da realidade por meio do incentivo e da preparação das classes populares para o ingresso no ensino superior gratuito. Não se sabe ao certo quantos existem no estado de São Paulo, mas, de qualquer forma, ficam registradas as experiências e mobilizações que uniram atores sociais em torno de um projeto coletivo objetivando a inclusão de seus iguais o qual serve como ponto de partida para outras experiências.

A seguir, dissertaremos sobre os Cursinhos Populares com os quais tivemos contato durante a pesquisa de campo realizada em março e abril de 2004.

## **2.1 – EDUCAFRO -Educação para Afro-descendentes e Carentes**

A EDUCAFRO está entre as mais bem sucedidas experiências de Cursinhos Populares do Brasil. 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. Os núcleos são formados a partir do momento em que atores sociais têm o propósito de transformar a luta que a EDUCAFRO encampa numa luta de toda a comunidade. O mapa na próxima página expressa a dimensão da atuação da EDUCAFRO na periferia da cidade de São Paulo, com ênfase para as regiões Sul e Leste da cidade. Nelas se concentram os piores indicadores sociais da cidade, resultado das políticas que não privilegiam as necessidades reais da população mais pauperizada.

Foi na campanha da fraternidade da Igreja, em 1988, com o tema do centenário da abolição da escravatura, que surgiu a idéia de construir um Pré-Universitário para negros e pobres em geral. A Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB) passou a incentivar, a formação dos agentes de pastoral negros. Nessa discussão, surgiu a questão do acesso à universidade e da representação da comunidade negra nos bancos das universidades públicas do país.

Estava posto o desafio de construir um projeto de educação popular que viabilizasse o acesso da comunidade negra e de outros setores de baixa renda ao ensino superior gratuito: um projeto que apontasse para a superação das desigualdades e contribuísse para a absorção, pelos alunos, de capital cultural suficiente para a aprovação nos exames vestibulares.

A EDUCAFRO surgiu, no final dos anos de 1980, na Baixada Fluminense, a partir da constatação da ausência do negro em cargos de prestígio no mercado de trabalho, na representação política e nas universidades públicas.

Paradoxalmente, sua presença é marcante em cargos marcados pela subalternidade e em regiões que têm moradias e condições de vida precárias.

Em São Paulo, a EDUCAFRO encontrou terreno fértil na tradição dos movimentos sociais ligados à Igreja e no movimento negro paulistano. A partir de 1994, a entidade foi acolhida pelos frades franciscanos que, na fala de Frei David, coordenador geral da EDUCAFRO, “foi um gesto político de solidariedade e opção pelos excluídos do sistema público de ensino”.

O primeiro passo para se constituir um núcleo da EDUCAFRO é haver um grupo de pessoas da localidade interessadas nessa proposta de ensino. As pessoas se reúnem para refletir sobre a proposta e definir uma coordenação provisória do trabalho. Na maioria das vezes, a proposta nasce de uma entidade popular, como pastoral do negro, associação de moradores, ex-alunos de um núcleo de pré-vestibular, pastoral da juventude, grupo de amigos etc. Cada novo núcleo de pré-vestibular da EDUCAFRO é uma célula, ou seja, tem vida e coordenação própria. Mas todos são filiados à Sede Nacional da EDUCAFRO, que executa a coordenação central dos trabalhos. Os núcleos se articulam em reuniões mensais e semanais.

O segundo passo é comparecer às reuniões das quartas-feiras, às 19 horas, para a abertura de novos núcleos, enviando pelo menos três representantes do grupo. Nessas reuniões, são transmitidas informações sobre todas as atividades da EDUCAFRO e o setor de núcleos orienta sobre a abertura de uma espécie de “franquia social” EDUCAFRO. Os representantes de núcleos que participam dessas reuniões têm a missão de repassar aos demais envolvidos o conteúdo discutido e deliberado.

O terceiro passo é escolher e conseguir o espaço físico onde o núcleo irá funcionar - sede da Associação de Moradores, uma igreja evangélica, um sindicato, uma escola municipal, um salão da igreja católica... A sede da EDUCAFRO, quando necessário, faz uma carta de solicitação de uso para que a coordenação do núcleo entregue ao responsável pelo espaço pretendido.

O quarto passo consiste em duas atividades conjuntas: visitar os professores que moram no bairro, convidando-os para serem voluntários e divulgar a proposta nas escolas do bairro, rádios comunitárias, jornais e igrejas em busca de profissionais que contribuam nesse mutirão da educação alternativa, doando uma ou duas horas semanais de aula, ministrando a disciplina de sua aptidão.

A EDUCAFRO tem sido uma referência nas ações que visam romper as “cercas” das universidades, materializadas nos exames vestibulares. Impostas por políticas elitistas, tais “cercas” têm como maiores beneficiários o ensino privado e sua rede de cursinhos comerciais. Eles difundem a idéia de que apenas as “feras” e as “melhores cabeças” sobrevivem aos vestibulares das “melhores” universidades e cursos do país. Já as “piores” cabeças ficam reféns da ferocidade do ensino privado, cujas instituições, em grande parte, não têm priorizado qualidade e excelência ao longo de sua história.

A primeira experiência da EDUCAFRO ocorreu no Rio de Janeiro, em 1993, com professores voluntários da comunidade na Baixada Fluminense e em espaço físico emprestado pela associação dos moradores (David, 2002). Hoje, o projeto possui núcleos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais e está desvinculado da Igreja, embora sua sede permaneça no prédio da Igreja São Francisco de Assis, na Rua Riachuelo, centro de São Paulo. A EDUCAFRO está presente em discussões públicas sobre democratização do acesso ao ensino superior público e ajuda na mobilização por isenção das taxas dos vestibulares em instituições públicas para aqueles que estudaram em escolas públicas e não prestam o exame vestibular pelo alto custo da inscrição. Atualmente a entidade tem disputado espaço no processo de elaboração de projetos para democratização da universidade brasileira e é uma das maiores defensoras do sistema de cotas para afro-descendentes.

Hoje existem cerca de 2000 ex-alunos da EDUCAFRO cursando o ensino superior no Brasil, sendo uma parte significativa destes em Universidades Públicas. O aluno EDUCAFRO é orientado a prestar o máximo de vestibulares possíveis para escolas públicas, pois, além de um movimento de educação popular, a EDUCAFRO é também uma importante aliada na luta por uma formação universitária pública, gratuita e de qualidade. No entanto, algumas instituições de ensino superior privado, reconhecendo o trabalho da EDUCAFRO, têm fornecido bolsas para alunos oriundos do projeto que fizeram exames nas universidades públicas e não foram aprovados. São bolsas de 50%, 80% e até 100%. Entre estas instituições, destacam-se o Instituto Metodista Benett, a Universidade de Santo Amaro (UNISA) e, principalmente, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Só na cidade do Rio de Janeiro, existem cerca de 500 ex-alunos da EDUCAFRO obtiveram, nos últimos oito anos, essas bolsas de estudo.

## 2.2 - Cursinho Paulo Freire

O Cursinho Paulo Freire iniciou suas atividades no ano de 2002, na cidade de Sertãozinho, região de Ribeirão Preto, estado de São Paulo. A idéia inicial nasceu, segundo Reinaldo e Lucília, fundadores e coordenadores do projeto, por volta dos anos de 1998/99, quando algumas pessoas entraram em contato com o CAPE, Cursinho Alternativo organizado pelo movimento estudantil da USP de Ribeirão Preto desde 1992, a fim de construir aquela experiência em Sertãozinho. Como uma aluna do CAPE, moradora de Sertãozinho, estava tentando articular junto à Prefeitura da cidade uma parceria com o CAPE, Reinaldo diz que<sup>1</sup> “...naquele momento, a gente respeitou aquelas pessoas que já estavam em um processo adiantado de conversação no município e a gente esperou as coisas acontecerem”.

A administração municipal, porém, não se interessou pelo projeto. Em razão disso, alguns atores políticos de Sertãozinho entraram novamente em contato com coordenadores do CAPE em Ribeirão Preto para viabilizar a idéia de constituir um Cursinho Popular na cidade, já que a demanda de estudantes de escola pública era muito grande e muitos alunos do CAPE de Ribeirão Preto residiam em Sertãozinho.

Finalmente, por volta do final de 2001, início de 2002, começou a se efetivar a conversa entre políticos e vereadores da cidade e parte da coordenação do CAPE. Alunos de Sertãozinho que estudavam no CAPE junto com dois professores do curso foram integrados nesse processo. Enquanto os primeiros tinham o papel de reforçar a base social na construção do Cursinho junto à sociedade; os segundos ofereceram apoio e experiência a fim de construir e sugerir caminhos mais adequados para a viabilização do projeto. A mobilização de professores da cidade a fim de que aderissem ao projeto também foi de fundamental importância para sua concretização. Passado aquele momento inicial de organização e mobilização dos atores políticos da cidade, começou o período de inscrições. A coordenação foi composta por aqueles agentes políticos e pelos professores voluntários que mais se dedicaram à viabilização do projeto durante sua construção.

Os professores, que já haviam participado de Cursinhos em suas universidades, perceberam que os vereadores queriam operar o Cursinho como

---

<sup>1</sup> Entrevista concedida ao autor em março de 2004, na cidade de Sertãozinho-SP.

instrumento político-eleitoral, uma postura com a qual não concordavam. A fala de Reinaldo, na entrevista já referenciada, expressa bem esse conflito:

Bem, chegou um determinado momento que essas idéias começaram a entrar em choque, e a gente, esse grupo de professores, resolveu romper com aquele grupo de políticos da cidade, a gente começou a trilhar um caminho independente, pois o projeto do Cursinho colocado enquanto movimento social estava colocado como pedra fundamental da construção desse processo.

O rompimento dos professores envolvidos no projeto do Cursinho com a elite política da cidade demarcou um campo no interior das disputas políticas daquele lugar, tradicionalmente comandado por usineiros. A partir do momento em que se consolidou o rompimento, toda a estrutura da Câmara Municipal, que havia sido colocada à disposição do projeto, foi retirada. Reinaldo nos fala ainda que “em uma reunião que a gente foi corrigir o gabarito das provas dos alunos (sic), a gente teve de ir para a praça pública”, e prossegue “se a gente não aceitasse os políticos, a gente ia perder o prédio da escola”, cedido pela Prefeitura. Mas, por conta da pressão exercida pelo grande número de pessoas da cidade - cerca de 150 - que estavam envolvidas no projeto, o prédio da escola foi mantido.

Mesmo com o início das aulas, continuavam ocorrendo pressões e tentativas de cooptação por parte daquelas forças políticas a fim de exercer influência sobre o Cursinho. Primeiro, por meio da tentativa de sedução, através da compra de camisetas e do material didático; depois, pela intimidação, dizendo que não seria fácil caminharem sozinhos, com as próprias pernas. Esse conflito fica claro nas palavras de Reinaldo a seguir:

[...] eles tentaram, por diversas vezes, seduzir a gente. Chegaram e falaram que já tinham camisetas com nome do Cursinho e do vereador, que as apostilas já estavam todas compradas, inclusive já em Sertãozinho para colocar à disposição do Cursinho. E que a gente teria muita dificuldade em caminhar com as próprias pernas em uma cidade onde o poder econômico sempre mandou e teve o controle das instituições e dos movimentos sociais.

A relação expressa na fala acima revela as mais diversas formas de pressão que as forças locais exercem para ter controle sobre as iniciativas populares que

podem acarretar melhorias na vida da comunidade local e, assim, dar-lhe consciência de que organização e luta podem alterar as relações de poder nas mais diversas escalas. É uma tradição presente desde os primórdios da formação do Estado brasileiro e tem sido reproduzida historicamente ao longo de nossa história republicana por meio da manutenção das práticas do favor, do clientelismo e da confusão entre o que é público e o que é privado no Brasil (FERNANDES, 1974; MARTINS, 1994).

### **2.3 – Cursinho Popular da Comunidade São Pedro**

Este projeto foi fruto de um debate e de algumas articulações que ocorreram, de setembro de 2001 a agosto de 2003, entre setores da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente e a Comunidade São Pedro, do bairro da Vila Líder, zona leste da cidade. Tal discussão foi pautada na realidade daquela região da cidade, nos indicadores sociais produzidos e divulgados pelo SIMESPP (Sistema de Mapeamento Exclusão Social Para Políticas Públicas), grupo ligado ao Departamento de Geografia da FCT-UNESP, e na reflexão de parte dos atores envolvidos no projeto de extensão universitária “Cursinho Ideal”, o qual já teve sua trajetória relatada neste trabalho.

Segundo os dados produzidos pelo SIMESPP, os piores indicadores sociais da cidade de Presidente Prudente estavam (e ainda estão) concentrados na zona leste: maior índice de analfabetismo, grande número de casos de gravidez na adolescência, excessivo consumo de drogas e atuação do tráfico, acarretando altos índices de violência, entre outras questões.

De posse dessas informações e do histórico de quem eram os alunos do Cursinho Ideal, em 2001 alguns coordenadores e monitores deste Curso começaram a pensar uma estratégia para aumentar o alcance social do projeto. Apontamos, nas considerações finais de nossa monografia de bacharelado, que, embora o Cursinho Ideal fosse uma experiência positiva, por conta de atender alunos oriundos da rede oficial de ensino fundamental e médio e submetê-los à análise socioeconômica, traçando um quadro a priorizar os casos com indicadores mais problemáticos, em nossa avaliação, estava longe de se caracterizar como um Cursinho Popular, por conta do público que efetivamente o freqüentava e de suas condições objetivas de vida (CASTRO, 2002). Ou seja, o Curso não atingia uma demanda que se encontra segregada na periferia da cidade, como era o caso da Comunidade da Vila Líder. Privada de serviços e de

informações, a Comunidade São Pedro tinha a seu favor atores políticos que se articulavam em torno da Paróquia São Pedro e que, com o apoio do padre Edvaldo, aproximaram-se da UNESP.

Neste processo, houve cerca de quatro encontros entre membros da comunidade e atores políticos da UNESP, entre eles o diretor da Faculdade de Ciência e Tecnologia, professor Neri Alves. No decorrer desses encontros, ficou bastante clara a opção de a UNESP, enquanto instituição, não assumir em conjunto com aqueles atores políticos o compromisso de levar o projeto para a Comunidade São Pedro, argumentando não haver recursos suficientes para isso.

Em razão disso, em meados do mês de abril de 2003, um grupo da Unesp - composto por alguns professores e por monitores do Cursinho Ideal - e atores políticos da Comunidade São Pedro se reuniram na Praça dos Tamarindos, na Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/Unesp), para encaminhar as ações que levariam à formação do Cursinho da Comunidade São Pedro. Naquele momento, já estavam reunidos todos os monitores que assumiriam o projeto e parte das lideranças da comunidade que exerceriam tarefas de coordenação.

A partir daquele encontro, a preocupação foi sempre a de encaminhar as medidas práticas, quer dizer, divulgar na comunidade, estabelecer critérios de seleção e capitanear recursos a fim de viabilizar o início das aulas para o começo de agosto daquele ano. Os monitores eram alunos da Unesp, dos mais variados cursos, abrangendo as chamadas “três áreas do conhecimento”. A coordenação foi composta por um aluno da Unesp e alguns membros da comunidade e tinha a tarefa de angariar recursos para viabilizar material didático, alimentação e transporte para os monitores.

Tal mobilização organizou uma espécie de rede solidária que envolveu vários atores e agentes políticos da cidade. Muitos professores da UNESP contribuíram financeiramente e com suas cotas no xérox da Universidade. A Comunidade São Pedro conseguiu, por meio da empresa de Transporte Coletivo de Presidente Prudente (TCPP), o custeio do transporte para os monitores; a empresa “Bebidas Wilson” e outros pequenos comerciantes da região contribuíram doando alimentos durante todo o semestre em que funcionou o Cursinho.

As aulas eram ministradas de segunda a sexta-feira na Escola Plácido Nogueira, das 19h às 22h30min. Durante todo o semestre, a comunidade se revezava para abrir a escola que, antes de receber o projeto, encontrava-se fechada e também para preparar jantar para os 150 alunos e os monitores.

## 2.4 – Cursinho Popular “Rosa Luxemburgo”

Iniciativa dos estudantes ligados ao Diretório Acadêmico da FCT-UNESP, em Presidente Prudente, em parceria com a Cúria Diocesana, o Movimento Negro da cidade e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Curso Pré-Vestibular “Rosa Luxemburgo” começou suas atividades quando já estávamos encerrando este trabalho. Seus idealizadores estão nos três primeiros anos do Curso de Graduação em Geografia da UNESP. Possuem como trunfo as trajetórias do Cursinho Ideal da UNESP, a experiência do Cursinho da Comunidade São Pedro e, fundamentalmente, as vivências que os estudantes da UNESP, atores no processo do “Rosa Luxemburgo”, tiveram quando se prepararam para enfrentar o vestibular, ou seja, foram alunos de outros Cursinhos não-comerciais e Populares em vários lugares do estado de São Paulo, especialmente a EDUCAFRO, o CAPE, o CUCA e o Movimento dos Sem Universidade (MSU).

Os critérios de seleção são os mesmos da maioria dos Cursinhos Populares, ou seja, análise socioeconômica e serem os candidatos oriundos de ensino fundamental e médio da rede oficial de ensino. Uma taxa simbólica é cobrada para viabilizar as cópias das apostilas e outros materiais didáticos. O Curso funciona na sede do Seminário de Presidente Prudente e atende a 50 alunos. O projeto sinaliza, mais uma vez, o esforço dos alunos - de várias gerações - desta unidade da UNESP e a insistência no diálogo e na promoção de políticas voltadas à população mais pauperizada. Esse esforço pretende, por um lado, criar expectativas de inclusão em uma população que se encontra fora da escola há algum tempo e, por isso, enfrenta dificuldades para ingressar no mercado de trabalho; e, por outro lado, busca pingar uma gota de sensibilidade e compromisso social na lente com a qual o núcleo dirigente da UNESP observa a realidade local.

Além das disciplinas habituais do ensino médio, exigidas para o vestibular, a coordenação tem investido em palestras que visem a dar certo “corpo cultural” aos alunos e que extrapolem o limite do exame vestibular. Tem havido grande interesse por parte dos alunos, principalmente quanto ao nome com o qual o Cursinho foi batizado, o que exigiu a organização de uma palestra sobre vida e obra da militante comunista alemã Rosa Luxemburgo.

Diante da rede de agentes e atores políticos, da estrutura física cedida pela Cúria Diocesana e da discussão política em torno do projeto, o “Rosa

Luxemburgo” tem todas as condições de inaugurar com sucesso uma nova prática política que tem caracterizado a reorganização de agentes sociais em torno do que já consideramos um novíssimo movimento social<sup>2</sup>, ou seja, os Cursinhos Populares.

## **2.5 – Centro Comunitário de Estudos Paulo Freire**

Esse Cursinho surgiu a partir da discussão, ocorrida na USP em 1996, sobre cotas para negros como meio de democratizar o acesso ao ensino superior público (BACCHETTO, 2003, p.80). No debate, ficaram claras as propostas do Núcleo de Consciência Negra da USP, que naquele mesmo ano havia inaugurado o seu Pré-Vestibular, e da EDUCAFRO, que já tinha uma forte atuação no Rio de Janeiro e estava se constituindo também em São Paulo. Para esses atores, as cotas, ao tratarem desigualmente os historicamente desiguais, desmascaram o falso discurso de ‘igualdade de oportunidades’ e representam o caminho possível e necessário para obter, quem sabe num futuro próximo, real igualdade de oportunidades – ocasião em que não serão mais necessárias.

O “Paulo Freire” iniciou suas atividades em 1997, na Escola Estadual Armando Machado, no bairro Parque Bristol, próximo ao Zoológico, zona sul da cidade de São Paulo. Começou oferecendo 100 vagas; em 1999, já havia ampliado esta cifra para 210 alunos (BACCHETTO, 2003).

O processo seletivo foi estruturado a fim de atingir o público com o qual os atores fundantes do projeto gostariam de trabalhar. Em razão disso, foram estabelecidos alguns critérios de inclusão os quais servem para atribuir pontuação mais elevada no processo seletivo para aqueles que os possuem. São eles: ser afro-brasileiro ou afro-descendente, ter cursado os níveis anteriores de ensino em escolas públicas, ser mulher, além de considerar também o tempo em que esteve fora da escola e a atuação em movimentos sociais. Atender a estes critérios, ou a grande parte deles, confere ao

---

<sup>2</sup> Esta discussão não está baseada na abordagem clássica dos movimentos sociais que associam os “NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS” à tentativa de superar as lacunas da abordagem marxista e “seu” viés economicista expresso no paradigma europeu e retratado por Maria da Glória Gonh em seu trabalho “Teoria dos Movimentos Sociais” (2002). Trata-se de qualificar os novíssimos movimentos sociais como ações políticas a partir do refluxo dos movimentos sociais populares que atuaram até o dismantelamento do leste europeu e da URSS. Embora muitos desses movimentos fizessem a crítica daquele modelo antes mesmo de eles se desintegrarem, muitos movimentos entraram em crise por não terem projetos além das reivindicações pontuais, por isso depois das conquistas se desmobilizavam. Para nós, novíssimos movimentos sociais são os que surgiram após esse período, por meio da rearticulação solidária e de pautas sociais mais atuais, na tentativa de elaboração de um novo projeto de sociedade.

candidato uma pontuação mais elevada na seleção para o cursinho.

Segundo Bacchetto (2003, p.81), os alunos contribuíam voluntariamente com uma taxa simbólica de R\$ 10,00 que subsidiava o transporte e o lanche dos professores e de um funcionário. O projeto teve apoio do DCE da USP, da APEOESP e da Sociedade Amigos do Bairro, a SAVIL (Sociedade Amigos de Bairro Vila Livieiro).

As atividades foram marcadas por aulas dos conteúdos para o exame vestibular e aulas-palestra sobre cidadania e cultura. Mais recentemente, acrescentaram-se as discussões sobre temas como poder, direitos humanos, cidadania e ideologia.

## **2.6 - Thema Educação**

Este projeto iniciou suas atividades em 1998, objetivando oferecer para negros e estudantes de baixa renda uma preparação de caráter comunitário para o vestibular. Segundo Bacchetto (2003, p.90), inspirada pelo projeto educacional da EDUCAFRO, dona Neusa, militante do movimento negro na década de 1970, idealizou e implementou o projeto na região do Tucuruvi, bairro da zona norte da cidade de São Paulo.

Em linhas gerais, o Thema Educação aponta como seus objetivos básicos o incentivo à formulação de políticas públicas e privadas e de ações sociais de combate às desigualdades, visando à plena realização do direito ao desenvolvimento, seja das pessoas, seja das condições objetivas para se pensar um “novo” projeto educacional de acesso aos mais “altos” níveis de escolarização e formação. Além disso, também apóia a construção de políticas compensatórias que promovam, social e economicamente, a comunidade negra e os estudantes de baixa renda, valorizando a essência da capacidade individual dos alunos excluídos para contribuir com o processo de democratização da sociedade brasileira (BACCHETTO, 2003).

No primeiro ano, foram abertas 100 vagas; atualmente, são 150 vagas. São ministradas as disciplinas regulares do ensino médio, exigidas no exame vestibular, e também a de Cidadania, na qual a temática do negro está sempre presente, no afã de resgatar sua história, condição atual, auto-estima e direitos, objetivando, assim, a construção de uma identidade “positiva” dos afro-brasileiros e de todos aqueles que

lutam contra a exclusão e a discriminação racial no Brasil<sup>3</sup>. Além disso, procura-se fazer com que o aluno se torne ator social no sentido de reproduzir a prática política e solidária de educação comunitária, voltada particularmente aos afro-brasileiros.

O Cursinho recebe apoio do Diretório Acadêmico da Faculdade Oswaldo Cruz e do Centro Acadêmico da Faculdade de Medicina da USP. É cobrada uma taxa mensal não superior a 10% do salário-mínimo, usada para cobrir transporte de professores, lanche e material didático.

## **2.7 – Experiências de cursinhos nas gestões municipais populares**

A partir do ano 2000, muitas Prefeituras, diante dos resultados positivos dos Pré-Vestibulares construídos por estudantes nas universidades e pelos vínculos que estas administrações têm com diversos movimentos populares, assumiram o papel de contribuir com a luta das camadas mais pauperizadas pelo acesso ao ensino público superior. Tal iniciativa se deu por meio de ações governamentais de alcance municipal em conjunto com atores e entidades que já atuavam no campo não comercial de preparação para os vestibulares das universidades públicas. Das diversas experiências em andamento no país, destacam-se as das cidades de Jandira, Araraquara e, principalmente, a da cidade de São Carlos, a qual relataremos abaixo.

O Cursinho Popular da Prefeitura de São Carlos é oriundo de um projeto mais amplo e está ligado ao Programa de Defesa e Atendimento ao Menor (PRODAM), da Prefeitura de São Carlos. Esse Programa criou o projeto “Casa Aberta”, que se propõe a trabalhar com adolescentes e jovens na linha de exclusão. A idéia do Cursinho surgiu da necessidade de complementar o trabalho com jovens que, em razão da idade, deixariam de ser assistidos pelo PRODAM. O programa propõe-se ao desenvolvimento de atividades que contribuam para elevar a auto-estima dos assistidos, viabilizando as condições de continuarem caminhando sozinhos em busca dos seus objetivos individuais e coletivos<sup>4</sup>.

A diretoria do PRODAM, que tem mandato de 2 anos, é formada por membros da sociedade civil, especialmente professores aposentados e da ativa, artistas

---

<sup>3</sup> Ao falarmos de identidade positiva queremos deixar claro que se trata da construção da identidade do sujeito enquanto negro, mas despido de todo o imaginário burguês e racista ao qual foi submetido o povo afro-descendente no Brasil. Imaginário construído por meio de falácias difundidas nos discursos da classe dominante como “negro de alma branca” e outras falas preconceituosas.

<sup>4</sup> Entrevista com Ivete, coordenadora do “Casa Aberta” em abril de 2004 na cidade de São Carlos.

plásticos e outros profissionais envolvidos com educação ou serviço social. Conta ainda com a importante participação de voluntários provenientes de áreas técnicas, do ensino médio e universitário os quais dedicam seu tempo “livre” às iniciativas do PRODAM.

O PRODAM é um órgão “semelhante” ao conselho tutelar, procura trazer ao cidadão comum a responsabilidade de suas ações e ausências no cotidiano social. Conselho tutelar é lei, o PRODAM é uma iniciativa da gestão do município de São Carlos. Os professores do “CASA” são voluntários. A única taxa instituída não é obrigatória e é destinada à compra de material didático. O projeto é financiado pela UNESCO.

O caráter popular presente no projeto “Casa Aberta” não exclui, contudo, o costume, presente em quase todas as administrações, de delegar a entidades da “sociedade civil” (mesmo sob o controle de gestão do Estado) responsabilidades de primeira ordem que seriam dos gestores públicos. Exemplo disso é a naturalidade com que se fala das organizações não-governamentais (ONGs), o chamado terceiro setor, como alternativa de substituição do “Estado” que, ausente na resolução das demandas sociais, vem sendo tirado de cena. Esse discurso tem sido corrente desde a introdução do projeto neoliberal no Brasil, e hoje já se encontra desqualificado, embora seja reproduzido, em diversos momentos, até por atores que desempenham papéis importantes nos processos de resistência ao neoliberalismo e a suas conseqüências sociais.

Procuramos mostrar neste capítulo não o universo quantitativo dos Cursinhos Populares no Estado de São Paulo, até porque seria uma missão “impossível”, levando em consideração a quantidade de projetos com tais características que surgem e desaparecem hoje no Brasil inteiro. No entanto resolvemos apontar a essência e os perfis desses Cursinhos, os quais certamente estão presentes nas experiências não retratadas neste trabalho, construídas nas periferias por membros de movimentos populares, movimento negro, juventude operária católica, clube de mães, sindicatos, entre outros agentes políticos.

### 3 – Estado e estrutura do ensino superior no Brasil

#### 3.1 - Introdução

Neste momento do texto, procuraremos explicitar a compreensão que temos do Estado brasileiro e apontar, de acordo com o nosso ponto de vista, como se tem construído no interior de tal complexo institucional a forma de ser da educação superior no Brasil. Para isso, entraremos em debates que afloram na sociedade brasileira, geralmente em momentos de crises políticas deflagradas por descobertas de práticas corruptas. Após o vendaval, infelizmente tais discussões ficam restritas aos guetos acadêmicos, recebendo, mesmo na academia, a alcunha de “debates caducos” ou “ultrapassados”. Primeiro faremos um percurso que procurará evidenciar nossa concepção de Estado, por meio do diálogo com nossas referências, as quais contribuirão para uma abordagem do Estado brasileiro e de suas políticas para o ensino superior.

Nosso acúmulo sobre a questão do Estado está centrado na concepção da inseparabilidade desta instituição e da sociedade que a produz. Ou seja, para nós, o Estado surge em um determinado estágio de desenvolvimento social no qual as desigualdades emergiram por meio da divisão do trabalho social e da apropriação do seu excedente por certos atores. Nesse sentido, ele é representado como “mediador” dos conflitos em sociedades desiguais; na verdade, porém, tal mediação se dá pela coerção e sempre é favorável aos que comandam a circulação e acumulação de capitais, ou seja, a classe dominante.

Lênin (1978, p. 226 e 227) evidencia esse processo com mais precisão quando aponta o Estado como produto e manifestação do caráter inconciliável das contradições de classes.

O Estado surge precisamente onde, quando e na medida em que as contradições de classe objetivamente não podem ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis [...] se o Estado é o produto do caráter inconciliável das contradições de classes, se ele é um poder que está acima da sociedade e que «cada vez mais se aliena da sociedade», então é evidente que a emancipação da classe oprimida é impossível não só sem uma revolução violenta mas também sem a destruição do aparelho do poder de Estado que foi criado pela classe dominante e no qual está encarnada esta alienação.

Assim, a classe no momento dirigente exercerá a mediação de forma a viabilizar seus pontos de vista e interesses no interior da sociedade da qual o Estado é

expressão. Quer dizer, não existe hegemonia no Estado se não a houver na sociedade. Não se trata, porém, de uma hegemonia do ponto de vista quantitativo, e sim de uma hegemonia política e cultural dos costumes que, historicamente, desde o surgimento do Estado, vêm se constituindo por meio da alienação do trabalho social. Essa alienação transforma em “cultural” a concepção de ser um acaso “natural” as desigualdades entre os homens. Mas, e os exércitos e as armas, instrumentos de repressão de qualquer Estado, podem nos perguntar os leitores. Ora, por quem são formados os exércitos? Quem manuseia as armas? Quem as fabrica? São os atingidos pela arma da ideologia, do fetiche, da alienação, que fazem tal relação aparecer de uma forma completamente diferente do que é. Se desconstruídas tais questões, não há hegemonia que se mantenha, mesmo possuindo as mais avançadas armas.

Está claro, para nós, que não devemos olhar para uma obra fora do contexto que a inspirou. No entanto, entendemos que a contribuição de Lênin para a construção da concepção de Estado significou o avanço e a sistematização dos debates e vivências políticas experimentadas nas revoluções francesa e alemã do século XIX. A obra “O Estado e a Revolução” constituiu uma análise crítica de tudo o que havia sido produzido sobre a questão do Estado e foi o que possibilitou a insurgência daquela visão crítica e revolucionária de Estado, a qual Lênin proporcionou no momento em que ocorria a Revolução Russa de 1917. Mesmo sendo uma obra não concluída - como o autor mesmo frisa no posfácio à primeira edição, dizendo ser “mais agradável e mais útil viver a ‘experiência da revolução’ do que escrever sobre ela” - possibilitou um imenso e frutífero campo para que outros intelectuais avançassem em suas reflexões e contribuíssem para o desenvolvimento do modo materialista e dialético de pensar as relações sociais.

Nesse sentido, Gramsci, militante do Partido Comunista Italiano e protagonista das lutas operárias do final da década de 1910 e início dos anos de 1920, refere-se a Lênin como o “maior teórico moderno da filosofia da práxis”, ou seja, o mais fiel representante das idéias de Karl Marx até aquele momento.

Gramsci construiu sua concepção sobre o Estado quando o fascismo já era poder na Itália. Preso em 1926, o cárcere foi o espaço onde procurou estudar e refletir sobre as origens da dicotomia entre o norte e o sul italiano, a questão meridional e os intelectuais, e onde desenvolveu o conceito da hegemonia gramsciana.

Enquanto Lênin, no comando de uma revolução camponesa, enxergava ser necessário “suprimir” o “Estado, responsável pelas condições de vida às quais as classes que viviam do trabalho estavam submetidas; Gramsci, depois da derrota sofrida pelo movimento operário italiano e da prisão, passou a refletir sobre o que se convencionou chamar de “revolução por dentro” da estrutura do aparelho de Estado, por meio da construção da hegemonia política na sociedade.

A visão de Lênin certamente é oriunda de sua forma de pensar o Estado como “um poder que está acima da sociedade” (LÊNIN, 1978). Mas é necessário refletir se tal visão não contribui para que se acentue o modo comum de pensar que insiste na falsa separação entre Estado e Sociedade. Se o Estado é resultado das relações sociais contraditórias, ele sempre será a expressão da hegemonia de classe que ascenderá das contradições, ou seja, seu poder e sua escala de poder são originários da correlação de forças existente na sociedade, logo seu poder não está acima da sociedade, mas é delegado por ela.

### **3.2 – Elementos constitutivos do Estado no Brasil**

Partindo da necessidade de localizar as origens do aparelho de Estado brasileiro, urge situar a ação do aparelho de Estado português entre nós, que se deu a partir do primeiro contato dos portugueses com o território que mais tarde seria o Brasil. Por conta do movimento político de formação e centralização do Estado português e das lutas contra os árabes na Península Ibérica, entre os séculos XI e XV, o Reino Português estava criando as condições para que fosse possível um dos mais importantes eventos político-econômicos da história da humanidade: as Grandes Navegações.

Esse movimento teve como elemento precursor relevante, além da centralização do Estado nas nações protagonistas, a situação política e econômica da Europa ocidental e, particularmente do ponto de vista político, da parte mediterrânea daquele continente. Isso porque, depois da expulsão dos mouros, os árabes inviabilizaram a navegação européia pelo mar Mediterrâneo - rota comercial para o continente asiático e espaço privilegiado para a prática do comércio em função de possuir mercadorias incomuns nos reinos europeus.

Do ponto de vista econômico, o continente vivia uma crise sistêmica, iniciada entre os períodos que se convencionou chamar de Alta e Baixa Idade Média. Nessa transição reside a crise que impulsionaria as Grandes Navegações e, mais tarde, o modo de produção capitalista: uma crise de produção. Esta tensão crescerá de forma assustadora após cessarem as invasões que puseram fim ao Império Romano do Ocidente, uma vez que a forma de produção dos meios de vida não mudaria a ponto de acompanhar a grande população, levando a enormes epidemias de fome por toda Europa feudal.

Como o território europeu não produzia alimentos suficientes para toda a população, a Igreja convoca “seus povos” para a conquista de novas terras. A tentativa de escapar da crise foi transfigurada em um discurso de luta contra os árabes e conquista de uma “terra santa”. As Cruzadas expulsaram os árabes do continente europeu e criaram uma nova dinâmica no continente, possibilitando caminhos terrestres alternativos para o continente asiático e o surgimento de vários entrepostos de trocas que, mais tarde, virariam cidades. Tudo isso com o apoio da Igreja e dos reinos feudais, já em transição para o Estado centralizado.

Foi por meio desse processo que o Estado português, em abril de 1500, se fez presente nas terras que, de acordo com o Tratado de Tordesilhas (1494), pertenciam a Portugal. A partir desse instante, identificamos quatro momentos de ação do Estado português nas terras que, segundo o “direito internacional”, eram de sua propriedade.

O primeiro trata de uma postura de reconhecimento do território por meio de algumas expedições militares que também tinham como objetivo o patrulhamento do extenso litoral, para inibir outros povos estrangeiros interessados em ocupar as terras portuguesas. Essa etapa estendeu-se do ano de 1500 a 1530, quando a possibilidade de perder o território para outros povos e o cenário econômico internacional pouco favorável ao Estado português levaram o reino daquela nação a optar pela colonização propriamente dita do território já chamado de Brasil.

Ao decidir pela colonização, a atuação do “Estado” português se intensificou. Fazia-se necessária uma tática para viabilizar a estratégia de fazer da colônia uma posse rentável que pudesse livrar Portugal da crise já anunciada, que se acentuaria, mais tarde, com o domínio espanhol sobre aquela nação. A tática foi

transferir à iniciativa privada os custos da colonização no que pese às despesas com transporte e distribuição das mercadorias produzidas que seriam comercializadas no continente europeu.

Não houve custo com a mão-de-obra, pelo contrário, muito lucro foi auferido, pois os negros se corporificavam em capital quando capturados na costa africana. O clima adequado, a familiaridade com o cultivo nas ilhas do Atlântico Sul e a boa aceitação do açúcar no mercado europeu levaram o governo português a escolher a cana-de-açúcar como produto a ser cultivado em quase toda a extensão do litoral brasileiro, embora com muito mais ênfase no Nordeste.

Para completar, foi necessária a presença do Estado, ou ao menos de seus representantes, naquele território que se organizava, já que a “Coroa” estava do outro lado do oceano. Assim, o rei D.João III determinou a criação das capitanias hereditárias. O Brasil foi dividido em 15 territórios por uma série de linhas paralelas ao Equador, que iam do litoral ao meridiano de Tordesilhas. Estes foram entregues aos chamados capitães donatários, grupo diversificado no qual havia gente da pequena nobreza, burocratas e comerciantes. Todos tinham em comum seus compromissos com a Coroa (FAUSTO, 1999, p. 44).

A esses donatários foi destinado o poder de mando e comando, muito embora eles não fossem proprietários das capitanias. Estas equivaliam ao que hoje chamamos de Estados. Tratava-se, pois, de um domínio privado da coisa pública. Aquelas extensões de terras e o poder de conceder propriedade (sesmarias) a quem estivesse disposto a empreender o projeto colonizatório eram a maior expressão do poder de Estado delegado aos donatários.

Alguns fatores significativos no cenário internacional levaram o rei de Portugal a estabelecer um Governo Geral no Brasil. Entre eles, podemos apontar a crise nos negócios da Índia, as derrotas militares no Marrocos, a retirada portuguesa de Flandres e a descoberta espanhola das minas de prata em Potosí (FAUSTO, 1999, p.46). O objetivo deste Governo Geral era garantir a posse territorial, organizar a nova terra e ordenar as rendas da Coroa. Para isso, alguns cargos de caráter administrativo foram criados. Entre os mais importantes, figuravam: o de ouvidor, a quem cabia administrar a justiça; o de capitão-mor, responsável pela vigilância da costa; e o de provedor-mor, encarregado do controle e crescimento da arrecadação. Fausto (1999, p.47) diz:

A instituição de um Governo Geral representou um esforço de centralização administrativa, mas isso não significa que o governo geral detivesse todos os poderes, nem que em seus primeiros tempos pudesse exercer uma atividade muito abrangente. A ligação entre as capitanias era bastante precária, limitando o raio de ação dos governadores.

O Governo Geral não influía no curso do exercício do poder operado pelos donatários, baseado na distribuição e acumulação de poderes materializados na propriedade fundiária. A dificuldade de mobilidade inviabilizava a comunicação entre as capitanias e, assim, abriu-se espaço para as Câmaras Municipais. Estas foram hegemônicas pelas elites locais e podem ser consideradas os maiores focos de poder até a vinda da família real, no início do século XIX. No entanto, a tentativa de centralização administrativa cumpriu seu papel em pelo menos um quesito: o de garantir a posse do território colonial português na América. Todas as invasões estrangeiras no Brasil foram repelidas, e os 60 anos de dominação espanhola sobre Portugal não inviabilizaram a resistência colonial contra a invasão holandesa no Nordeste brasileiro. Assim se deu a presença do Estado português no Brasil até o século XVIII.

Com a descoberta da região aurífera, Portugal procurou estabelecer uma gestão mais eficiente nos negócios da Colônia, seja em razão de ter perdido competitividade no comércio do açúcar, seja, fundamentalmente, por sentir necessidade de se fazer mais presente nos lugares onde havia ouro. Essa eficiência traduz-se em centralização, fiscalização e tributação da região aurífera diretamente ligada à Coroa. Isso fica mais evidente durante a gestão do Marquês de Pombal (1750-77), ministro do rei D. José I.

No início do século XIX, questões de política internacional transferiram o reino de Portugal para o território da Colônia. Estava se desmanchando a estrutura colonial montada no século XVI. Com a abertura dos Portos e o Tratado de Navegação e Comércio, o Pacto Colonial foi destruído. Em 1815, o Brasil foi elevado a Reino Unido a Portugal. Em 1822, houve a formalização da Independência e, em 1824, é outorgada uma Constituição que refletia os interesses de grupos hegemônicos ao longo dos mais de 300 anos de sociedade colonial no Brasil. Assim emergiu o Estado brasileiro: construído por práticas de favorecimento e por íntimas relações com os interesses privados, oriundos da Coroa portuguesa e reproduzidos à “moda” brasileira. Agora, depois do exercício de perceber a presença do Estado Português no Brasil,

acreditamos ser mais fácil compreender o desfecho de alguns processos hegemônicos por meio do aparelho de Estado no Brasil.

Caio Prado Jr., em seu “A evolução política brasileira e outros estudos”, reflete sobre o significado de uma Constituição. É uma postura bastante próxima à do alemão Ferdinand Lassalle expressa no texto “A essência da Constituição”, embora sejam signatários de tempos e posturas político-filosóficas diferentes. Para o autor brasileiro:

Uma Constituição é sempre a tradução do equilíbrio político de uma sociedade em normas jurídicas fundamentais. Ela reflete as condições políticas reinantes, isto é, os interesses da classe que domina e a forma pela qual exerce o seu domínio (PRADO JR, 1966, p. 46).

É também, e fundamentalmente, a expressão da existência e do reconhecimento, por outras nações, do Estado constituído. No caso do Brasil independente do século XIX, a correlação de forças que traduzia o equilíbrio político estava hegemônica pelos proprietários de escravos.

Muitos estudiosos do Brasil não dão a importância adequada ao processo e à consolidação da independência por conta de entenderem ter sido apenas uma transferência de poder da “Casa de Bragança” para a elite colonial. Mas será que o rompimento com a herança de três séculos, a contrariedade aos interesses da Coroa, antes mesmo da transferência do Reino para a Colônia, e o desencadeamento da independência, referendada pela criação do Estado Nacional, já não configuravam um conteúdo revolucionário? Essa leitura emerge se constataremos a veracidade das afirmações de Martins (1994) de que o Brasil é um país de história lenta. Florestan Fernandes (1974, p.31 e 32) contribuiu de forma didática para essa análise:

A Independência acrescenta-lhe o início de um novo tipo de autonomia política: com ela instaura-se a formação da sociedade nacional. É nessa conexão que está o aspecto verdadeiramente revolucionário e que transcende aos limites da situação de interesses da casa reinante. Em contraste com o que ocorria sob o estatuto colonial e, mesmo, sob a ambígua condição de Reino, o poder deixará de se manifestar como imposição de fora para dentro, para organizar-se a partir de dentro...

O caráter contraditório deste aspecto revolucionário está certamente na herança conservadora absorvida pela elite colonial ao longo do processo em que a

Coroa portuguesa exerceu o poder. Tal herança constituiu-se no patrimonialismo brasileiro, herdeiro de práticas tradicionalistas destruídas com a desagregação do sistema colonial. Enquanto as posturas constitutivas da forma de organização do Estado desintegraram-se com a nova ordem; recriaram-se as condições para aperfeiçoar idéias seculares e concepções políticas de favorecimento pessoal e apropriação do público pelo privado. As práticas tradicionalistas deixadas para trás diziam respeito ao estilo de vida, substituído pela aceitação de relações sociais e de instituições mal vistas no passado. Em outras palavras, a antiga elite colonial “aburguesou-se”, mas não no sentido revolucionário que coube à burguesia europeia do século XVIII, e sim, no sentido de aceitar novos padrões que o momento exigia sem abrir mão das condições fundantes do seu antigo status de elite colonial, já que tais condições garantir-lhe-iam o status de elite nacional na nova ordem (FERNANDES, 1974).

Assim, a elite senhorial aburguesou-se na forma e negou o conteúdo burguês até meados do século XIX, quando foi extinto o trabalho escravo e instituída a República, responsável por introduzir de vez o Brasil na era moderna, no sentido do termo trabalhado por David Harvey (1989)<sup>1</sup>.

Houve, porém, uma lenta transição, no mesmo ritmo da formação da burguesia nacional. Esta se constituiu, ao longo do século XIX, na rede de mercantilização da produção interna, negociando e operando a exportação e importação de determinados bens de consumo, e se fortaleceu gradualmente por conta das lutas que encampou, mesmo quando derrotada. A primeira revolução social burguesa, no entanto, emergiu somente com o movimento abolicionista, aparentemente em razão da desaprovação das “desumanidades” praticadas pelos senhores frente à condição humana do escravo. Nesse sentido Florestan Fernandes nos aponta que:

Por fim, desses núcleos é que partiu o impulso que transformaria o antiescravismo e o abolicionismo numa revolução social dos “brancos” e para os “brancos”: combatia-se, assim, não a escravidão em si mesma, porém o que ela representava como anomalia, numa sociedade que extinguirá o estatuto colonial, pretendia organizar-se como Nação e procurava, por todos os meios, expandir internamente sua economia de mercado (FERNANDES, 1974, p. 19).

Mesmo sem ter forças suficientes para conduzir o processo que introduzia o Brasil no mundo moderno, o modo de vida e as instituições burguesas

---

<sup>1</sup> Em “A condição pós moderna”, David Harvey situa o conceito “moderno” no campo dos pilares que sustentam a ideologia do modo de produção capitalista.

foram se consolidando em virtude da impossibilidade de uma outra condução, possível apenas se tivéssemos uma classe trabalhadora organizada. Levando em consideração que a elite rural era a expressão da ordem imperial e se recriou em diversos momentos da história do país com uma incrível representação nos campos decisórios, a burguesia nascente só conseguiu influir, de fato, no interior do poder quando se deu a “Revolução” de 1930. Esta foi conduzida por dissidentes da elite rural que compunha a antiga República e pela classe burguesa, organizada em torno do acúmulo de lutas que se deram ao longo das três décadas do século XX.

O fortalecimento da classe burguesa se acentuou no governo Getúlio Vargas e em seu programa de modernização do Brasil. Isso não significa ter se dado por conta do enfraquecimento da elite rural e das práticas coloniais desta. Ao contrário, ela continuou influenciando no bloco do poder como o faz ainda hoje e suas práticas passaram a ser reproduzidas pela burguesia nascente. Sua atividade econômica continuava sendo a mais importante da locomotiva que levava o país ao desenvolvimento industrial. E mais, mesmo com a burguesia se afirmando enquanto classe no interior do bloco do poder, não cessaram as práticas clientelistas e de favoritismo originárias do Estado português e da forma como este instaurou o projeto colonial. Pelo contrário, elas foram aperfeiçoadas ao modo e sabor da elite burguesa que passou a integrar a hegemonia de classes na sociedade brasileira, intensificando e “perfeccionando” o patrimonialismo no Estado brasileiro e a apropriação do público pelas elites dominantes.

Acreditamos que essa singela introdução sobre os primórdios da formação do Estado e da Sociedade brasileira seja suficiente para começarmos o debate sobre a universidade no Brasil e a política de Estado para este setor, dominado majoritariamente por instituições particulares de ensino. Lembrando que, ao falarmos de universidade, sejam elas públicas ou privadas, estamos falando de sociedade e, portanto, de Estado. Isso porque as políticas de um Estado expressam a correlação de forças construídas na sociedade.

### **3.3 – Universidade: gênese, concepção e formação no Brasil**

A universidade, como instituição, emerge na Europa do século XI. O fim das invasões bárbaras e o surgimento das grandes cidades possibilitaram, já no fim do século XV, cerca de uma centena de universidades (SANTOS, 2000). Segundo Menezes (2000, p.9), “o surgimento da universidade não decorreu da existência de

instituições de ensino fundamental ou básico, mas constituiu, ao contrário, uma pré-condição para o surgimento das demais escolas”. A universidade, da forma institucional como costumamos concebê-la, é precursora do Estado Moderno europeu, constituído no século XV, sendo também necessária a ele. Luiz Carlos de Menezes, em seu texto “Universidade Sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira”, expressa bem o significado da instituição universitária para desenvolvimento e construção das nações européias que fizeram suas revoluções burguesas entre os séculos XVII e XIX. Ele diz:

A Inglaterra no século XVII, A França no século XVIII ou a Alemanha no século XIX têm suas histórias políticas e econômicas associadas às universidades. Na França napoleônica, a Université de France já foi criada para ser uma espécie de departamento de formação de quadros para o Estado (MENEZES, 2000, p.9).

Por conta desse papel delegado à universidade e de outros desafios que vieram e virão com o tempo, nenhuma sociedade deveria expurgar o potencial de produção e criação presente no interior de suas instituições universitárias, sob o risco de permanecer estacionada no tempo histórico e no espaço obsoleto do desenvolvimento anterior.

Já no século XVI, as colônias espanholas na América usufruíam a presença de universidades. A primeira do continente é datada de 1538, em São Domingos. A segunda universidade do “novo mundo” foi inaugurada em 1553, no México, e operava com as mesmas regras da Universidade de Salamanca. Pouco tempo depois, surgiram as universidades de São Felipe (Chile), Córdoba (Argentina) e São Marcos (Peru). Quando se desencadeou a independência do Brasil, a América Espanhola estava com 27 (vinte e sete) universidades (CUNHA, 1980). Qual seria a causa de haver tantas universidades nas colônias espanholas da América e nenhuma na portuguesa? Luiz Antônio da Cunha descarta a hipótese de ter sido uma estratégia de inviabilizar o desenvolvimento cultural da colônia para que continuasse a seguir os passos da metrópole. Para o referido autor, se assim fosse, os colégios confessionais não teriam criado tantos cursos de Filosofia. Ele defende que o fato de existirem universidades nas colônias espanholas reflete uma “cultura superior” dos povos daqueles territórios que resistiam à imposição colonizadora (CUNHA, 1980, p.13).

No entanto esse argumento, além de deixar a sensação de que haveria uma suposta “superioridade” de culturas, também induz a idéia de que não teriam

ocorrido resistências contra a colonização e a imposição cultural portuguesa na América. E mais, fica a impressão de que os povos originários do continente tiveram acesso às instituições universitárias no momento em elas surgiram quando, na verdade, quem teve acesso àquelas instituições foram as elites coloniais.

A inexistência de universidades no Brasil pode ser explicada, no nosso modo de ver, não pela visão estreita de inviabilizar o desenvolvimento cultural da colônia para melhor dominá-la, mas sim a partir de uma leitura do processo histórico de Portugal e da Europa no momento em que tais instituições surgiam na América espanhola. Vejamos. Quando surge a primeira universidade na América, 1538, em São Domingos, Portugal já havia perdido seus postos nas principais praças de comércio e os negócios nas Índias já não supriam as necessidades da “Coroa”. Quarenta anos depois, o Reino português foi submetido ao domínio espanhol durante sessenta anos. Ao se libertar do domínio espanhol, em meio à conjuntura de disputa da hegemonia mundial entre Espanha, Holanda e Inglaterra, Portugal ressurgiu como Estado-Nação no cenário mundial, numa condição totalmente submissa aos ditames do Tratado de Methuen, imposto pela Inglaterra em 1703 (FURTADO, 2003). Tal Tratado preteria as manufaturas portuguesas com a finalidade de criar mercado para os produtos manufaturados ingleses. O ouro descoberto e esgotado no século XVIII não foi suficiente para dar centralidade a Portugal no cenário mundial. O processo da Revolução burguesa na França (1789-1815) inaugurou a varredura do que restava do Antigo Regime na Europa o que levou a Coroa portuguesa a mudar para o Brasil.

Portanto, entendemos que as condições conjunturais existentes permitiram à Espanha construir uma cultura universal a partir da instituição universitária, enquanto Portugal, com grande população rural, longo período (séculos) de decadência e apenas um grande centro universitário (Coimbra), não tinha condições de colocar, no campo das prioridades, centros universitários na Colônia. Caso privilegiasse a construção destes estaria contradizendo o estatuto colonial, o qual tinha como premissa a retirada de recursos da Colônia para a Metrópole e não o contrário.

Os primeiros cursos superiores no Brasil datam do século XVI, criados por jesuítas na Bahia, por volta do ano de 1570. Salvo o curto período da administração de Marquês de Pombal (1750-77), a educação na Colônia foi de caráter confessional. Com a transferência do aparelho de Estado português para o Brasil, vieram os primeiros cursos não-teológicos. Entre eles, destacam-se a Academia Real da Marinha, a Academia Real Militar de Aplicação e as Faculdades de Medicina. A Missão

Francesa, na década de 1810, criou a Real Academia de Desenho, em 1820, que depois se transformou na Escola Nacional de Belas Artes (BONFIM, 2003, p.24).

No período do início da República até a primeira crise de hegemonia no poder, expressa pela candidatura de Rui Barbosa a presidente da República e pelo apoio dos oligarcas ao militar e presidente eleito Hermes da Fonseca, o país viveu expansão do ensino superior. Segundo Talma Alzira Bonfim (2003, p.26), foram criadas 27 (vinte e sete) escolas superiores no intervalo de 1891 a 1910: 9 (nove) de Medicina, Obstetrícia, Ontologia e Farmácia; 8 (oito) de Direito; 4 (quatro) de Engenharia; 3 (três) de Economia e 3 (três) de Agronomia.

Segundo Luiz Antônio Cunha (2000, p. 39), antes de 1920 não houve nenhuma universidade no Brasil, pelo menos com duração significativa. A ressalva vale para as “universidades passageiras”, criadas à revelia do poder central. Entre elas, destaca-se a Universidade de Manaus (em funcionamento de 1909 a 1926), que deu origem à Faculdade de Direito, federalizada em 1949 e incorporada à Universidade Federal do Amazonas, em 1962. No Paraná ocorreu processo semelhante ao de “universidades passageiras”, de 1912 a 1920. As Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina foram reconhecidas em 1922 e, em 1946, junto com a Faculdade de Filosofia, formaram a Universidade do Paraná, federalizada em 1950 (BONFIM, 2003, p. 28).

Duas das principais referências de universidade no Brasil, no que se refere à estrutura e tradição em ensino e pesquisa, também têm histórias que remontam ao período da chamada República Velha. Trata-se da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, e da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criada em 1937.

A primeira (USP) teve caráter passageiro no período de 1911 a 1917. Nenhum dos seus cursos foi incorporado à nova instituição, criada em 1934 com um projeto que se diferenciava dos anteriores. Seu novo perfil, e das outras instituições públicas de ensino superior, adequava-se ao da elite que assumiu a hegemonia do poder a partir do processo iniciado com a “Revolução” de 1930.

A segunda (UFRJ) tem como matriz as faculdades criadas com a vinda da família real para o Brasil. Foi constituída pela reunião das unidades de ensino superior criadas por D. João XI, como a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito. Em 1920 foi transformada na Universidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição de ensino superior do país que se consolidou com o nome de universidade (BONFIM, 2003, p.28).

Na época, ainda tinha caráter passageiro, pois os liberais positivistas enxergavam a instituição universitária essencialmente comprometida com o *ancien régime*, o que inviabilizava dar à instituição um caráter de afinamento com o Estado-Nação e com um projeto de desenvolvimento nacional (CUNHA, 2000). Conferir tal caráter às instituições de ensino superior só foi possível com a ascensão de Vargas.

Assim, em 1937, passou a ser denominada Universidade do Brasil. Em 1965, por meio do decreto-lei n.o. 4831, de autoria do General Castelo Branco, passou a chamar-se Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Manteve esse nome até novembro de 2000, quando recuperou na justiça o direito de utilizar o nome Universidade do Brasil.

A USP e a UFRJ foram as mais expressivas das tentativas de construção de um projeto de desenvolvimento nacional, vide a quantidade de quadros que essas instituições forneceram ao cenário político desde sua fundação. Nesse sentido, essas instituições, assim como sua referência primeira - a Universidade Francesa - formaram os dirigentes do aparelho do Estado e, evidentemente, seus críticos, os quais produziram, ao longo de 2/3 de século, uma série de pesquisas e debates sobre caminhos e alternativas a serem tomados pela nação em negação aos que tinham sido percorridos.

De acordo com Arabela Campos Olive em “A Educação Superior no Brasil” (2002, p. 37), “durante a nova República<sup>2</sup>, foram criadas 22 (vinte e duas) universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais”. Não é de causar espanto o fato de as instituições universitárias, imbuídas do exercício da docência, pesquisa e extensão, só terem se viabilizado por conta de uma outra gestão do aparelho de Estado. Esta começou a despontar a partir da década de 1930 e foi se consolidando no momento em que as novas forças políticas em ascensão ganhavam posições da elite anterior no interior do bloco de poder. Isso permitiu eleger prioridades que, indo além dos investimentos no complexo cafeeiro, tinham como objetivo situar o Brasil no cenário internacional do desenvolvimento capitalista, o que aconteceu a partir do final da Segunda Guerra Mundial.

Tal programa modernizou o país no sentido mais liberal que cabe ao termo, principalmente a partir da ofensiva ultraconservadora desencadeada com o golpe militar de 1964. Nesse sentido, as recém-criadas instituições de ensino superior entraram no processo de “modernização” e dele participaram, dando suas contribuições

---

<sup>2</sup> Vale esclarecer que a autora considera “nova república” o período histórico relativo aos anos de 1930 a 1964, e não o período pós-regime militar iniciado em 1980.

“para o bem ou para o mal”.O fato relevante é que a universidade entrou no debate público sobre a sociedade e o desenvolvimento no Brasil há pouco mais de meio século. Isso ocorreu porque foi criada por uma elite que, embora menos conservadora, ao se apoderar do Estado, manteve a tradição da reprodução das práticas que fazem da sociedade brasileira uma nação onde as instituições funcionam pelo método do favor, do clientelismo herdeiro das praticas patrimoniais detectadas por Raymundo Faoro em seu “Os Donos do Poder”.

Tendo sua concepção oficial oriunda das estruturas do aparelho de Estado, a universidade brasileira tem se pautado no objetivo comum de oferecer formação voltada à qualificação profissional, ou seja, para um trabalho ‘alienado’, no sentido clássico marxista que cabe a esta categoria. Cada vez que, durante uma aula de graduação ou no laboratório de pesquisa, flagramos nossos “mestres”, ou nos flagramos também, afirmando estarem preparando os alunos (ou nos preparando) para o mercado de trabalho, reafirma-se uma concepção de universidade garantida por lei. Ao mesmo tempo, porém, empurra-se para além do horizonte a perspectiva de uma universidade para “todos”, somente possível em um país edificado por uma sociedade com potencial de construir um aparelho de Estado voltado à resolução dos problemas sociais da maioria da população.

A base da atual estrutura e funcionamento da educação brasileira teve a sua definição com a aprovação da Reforma Universitária em 1968. Grande parte das medidas instituídas pela Reforma, expressa na Lei n. 5.540/68, continuam a orientar a organização do ensino superior no Brasil.

Com a Reforma, a organização das universidades passou a se estruturar de forma diferente da tradição que a originou. Nesse processo, optou-se pelo estilo de organização americana de universidade, com a divisão em departamentos e a estrutura de gestão presente dos departamentos ao gabinete do Reitor. A conjuntura em que se deu tal reforma não possibilitou que o acúmulo sobre a questão, presente principalmente naqueles que ousaram contestar naqueles tempos difíceis, pudesse contribuir para gerar um modelo brasileiro de universidade, que não fosse francês, nem norte-americano, nem inglês, simplesmente um modelo brasileiro<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Florestan Fernandes faz presente, em seu livro “Universidade Brasileira: reforma ou revolução”, a discussão sobre a reforma universitária que antecedeu à lei 5.540/68. No livro ficam claros os diversos interesses em torno da reforma, e as propostas do movimento estudantil que tinha consigo setores representativos da universidade.

Ao que nos parece, a Reforma, reivindicada tanto pelo movimento estudantil como por setores democráticos da universidade nos anos de 1960, saiu pior do que podiam imaginar. A resposta do regime militar às reivindicações por mais vagas foi a instituição do caráter “eliminatório” do vestibular, junto com o já existente “classificatório”, e a “permissão” para que o setor privado entrasse no lucrativo e promissor mercado da educação superior. Com isso, atendeu-se, no interior do Estado brasileiro, a uma demanda pública por vagas no ensino superior e facilitaram-se as condições para que agentes privados associados aos governos militares fizessem do ensino superior privado um negócio bem rentável. É dessa forma que a iniciativa privada inicia sua trajetória cada vez mais próspera na educação superior no Brasil. Os dados abaixo permitem visualizar o desenvolvimento desse setor nas últimas décadas, em comparação com o número de vagas oferecidas pelas instituições públicas.

#### **Evolução da Matrícula por Dependência Administrativa Brasil 1972-1998**

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1972	314.598	35.843	19.394	9.779	249.582
1980	1.377.286	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.399.539	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	1.418.196	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	329.423	168.039	87.503	885.590
1988	1.503.555	317.831	190.736	76.784	918.204
1989	1.518.904	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	344.387	216.535	92.594	941.152
1994	1.661.034	363.543	231.936	94.971	970.584
1995	1.759.703	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	408.640	274.934	121.155	1.321.229

Fonte: INEP/MEC

Luís Carlos de Menezes (2000, p.38) nos mostra, por meio de dados aproximados, que a ação do setor privado no ensino superior não é algo recente. A partir dos anos de 1935/40, a criação de instituições particulares de ensino superior já superava a de públicas. Vale comentar que as maiores expressões dessa realidade estão figuradas nos períodos de 1966/75 e 1980/00, nos quais ocorreram, respectivamente, a Reforma Universitária conservadora e o acordo Mec-Usaid, facilitando a abertura de universidades particulares a fim atender à demanda por vagas nas públicas.

A universalização das matrículas no ensino médio, no final da década de 1990, trouxe uma nova pressão sobre a universidade brasileira: absorver esse grande público que concluía o ensino médio e estava sedento por vagas no ensino superior público. A resposta do governo de Estado brasileiro, por meio do então Ministro da Educação, professor Paulo Renato, foi pouco criativa por se assemelhar às respostas históricas quando havia cobrança por mais vagas no ensino superior público. Por meio do decreto 2.406/97, foram criados os centros universitários. Segundo dados do MEC/INEP/ Sinopse Estatística da Educação Superior/2000, 98% desses “Centros” pertencem à iniciativa privada. Em sua maioria, oferecem cursos que têm “prestígio” social e alimentam, de certa forma, o fetiche de melhora de vida por meio da posse do diploma superior. São cursos de Direito, Administração, Economia e algumas licenciaturas. Muitas dessas instituições ainda não tiveram seus cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC), o que coloca os seus usuários numa situação desalentadora: freqüentam um “curso superior” durante três ou quatro anos e não têm a garantia da validade do diploma.

A validação de um curso, em nossa opinião, deveria ser atribuída observando-se maior rigor na avaliação institucional e no controle social das medidas tomadas pelas instituições de ensino para melhorar seu desempenho, de modo a exigir das instituições particulares mais compromisso com ensino e excelência na formação superior no Brasil. A tabela abaixo tem o objetivo de elucidar o poder que os empresários da educação adquiriram nas últimas décadas. Isso fica evidente, em um primeiro momento, quando observamos o crescimento da rede privada em relação à pública. Já em outro momento, ao compararmos os números de matrículas do quadro anterior com da tabela a seguir.

**Número de instituições de educação superior, cursos e matrículas por categoria administrativa – Brasil – 1998 – 2003**

Ano	Instituições			Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1998	973	209	764	6.950	2.970	3.980	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	1.097	192	905	8.878	3.494	5.384	2.369.945	832.022	1.537.923
2000	1.180	176	1.004	10.585	4.021	6.564	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	1.391	183	1.208	12.155	4.401	7.754	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	1.637	195	1.442	14.399	5.252	9.147	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	1.859	207	1.652	16.453	5.662	10.791	3.887.771	1.137.119	2.750.652

Fonte: Inep/MEC.

A tentativa de atender às pressões por mais vagas no ensino superior, ampliando a atuação do setor privado neste campo, faz parte de um receituário aplicado em alguns países latino-americanos pela política neoliberal imposta pelos Estados Unidos da América (EUA) através de alguns órgãos multilaterais, principalmente após a consolidação de sua hegemonia política e cultural pós-derrocada das experiências socialistas do leste europeu. No Brasil, tal processo se anuncia com a assinatura do Consenso de Washington, em 1993, pelo então ministro das Relações Exteriores do governo Itamar Franco, o professor e ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Esse acordo trouxe em seu cerne a necessidade da reforma do Estado a fim de diminuir o custo que sua gestão dava à sociedade. Partindo desta justificativa, não seria difícil encontrar argumentos para entregar grande parte do patrimônio público, construído a duras penas pela sociedade brasileira ao longo do século XX, a interesses do capital nacional e internacional<sup>4</sup>. Tais argumentos foram formados através da “desqualificação” do serviço público e de seus servidores, de forma a situar suas conquistas históricas no campo das contradições capital/trabalho como privilégios que deveriam ser eliminados.

No bojo dessa discussão ocorreu a universalização do ensino médio no Brasil, como já esboçamos acima, e também os movimentos de resistência à alternativa oferecida pelo Estado, colada aos ditames do Banco Mundial e às suas exigências para os setores de educação e pesquisa na América Latina. Essas exigências desviam a universidade de sua rota histórica de “instituição”, desde sua fundação na Europa feudal do século XI, para situá-la no campo de uma “organização social”. Que significa passar da condição de “instituição social” para “organização social”? Marilena Chauí (2001, p. 187) nos explica que uma organização difere de uma instituição por pautar-se em outra prática social, ou seja, em conjuntos de meios administrativos particulares para obtenção de um objetivo particular. E emenda:

<sup>4</sup> Sobre o processo de privatizações no Brasil a partir do governo FHC ver Aloysio Biondi (1999 e 2000).

Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato [...] A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixam os mesmos objetivos particulares (CHAUI, 2001, p.187).

A perda da perspectiva de ser a universidade um elemento fundamental na elaboração de um projeto de desenvolvimento para o país contribuiu para a viabilização do projeto de desmonte ao qual o Brasil se submeteu nos últimos anos. Isso fica evidente quando, na ausência de um projeto coletivo que desperte “paixões”, abre-se espaço para projetos individuais, pautados no descumprimento de contratos públicos e de regimes de trabalho no interior das universidades públicas brasileiras, reféns de uma série de fundações privadas que atuam no seu interior com o aval (político) do corpo docente, considerado por lei “hegemônico”.

Demarcado o viés pelo qual caminhou a política de expansão de vagas no ensino superior nos últimos tempos, a resistência pelas entidades de representação docente e estudantil se deu de forma desorientada. Ambas enxergam as greves como alternativa de barrar tal política, mas só as deflagram ou por conta de suas necessidades salariais, no caso dos docentes, ou, no caso dos estudantes, na perspectiva equivocada de reconstruir ou encontrar o “elo perdido” do movimento estudantil e reerguer-se como entidade representativa no cenário político nacional. Neste cenário, novos atores sociais emergem na luta política brasileira, exigindo mais vagas nas universidades públicas e se organizando em fóruns e entidades oriundas das práticas dos Cursinhos Alternativos e Populares.

Entre eles, destacam-se o “Fórum dos Cursinhos Alternativos e Populares de São Paulo” e o “Movimento dos Sem Universidade” (MSU). O Fórum dos Cursinhos surge como uma entidade que, aglutinando práticas sociais semelhantes, tem procurado uma linha de atuação comum nas posições consensuais. Ele nasceu no ano 2000, a partir da mobilização de Cursinhos Alternativos e Populares do estado de São Paulo em uma luta conjunta frente às práticas de seleção e gestão das vagas nas universidades públicas. Entre seus objetivos estão: lutar pelo reconhecimento da

educação pública, gratuita e de qualidade como um direito inalienável de todos os cidadãos; cobrar a adoção de medidas que garantam a permanência de estudantes de baixa-renda na universidade, como moradia e auxílio-alimentação, e a ampliação de vagas, em especial nos cursos noturnos; incentivar a participação efetiva dos estudantes dos Cursinhos Alternativos e Populares nos processos de discussão, formação e lutas do Fórum e, não menos importante, resgatar os processos históricos, sociais e políticos que produziram o atual sucateamento do ensino público, reconhecendo o papel estrutural das políticas públicas educacionais (Bacchetto, 2003, p.114).

O Movimento dos Sem-Universidade surge no cenário político nacional no ano de 2001, inspirado pela atuação do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra. Carrega esse nome em alusão à fala do Bispo de São Felix do Araguaia-MT quando homenageado com o título de doutor *honoris causa* na Universidade Estadual de Campinas. Em sua fala, o Bispo D. Pedro Casaldáglia convoca os despossuídos do Brasil à luta para acabar com esse Brasil “dos Sem Terras, Sem Tetos, Sem Universidades”. A fala do bispo foi emblemática em relação a uma série de ações que já se desenvolviam no interior da UNICAMP – como as do DCE-Identidade e da primeira versão do Cursinho do DCE-UNICAMP -, fruto do acúmulo de experiências de diversas gerações de estudantes daquela universidade e da socialização com outras vivências de Cursinhos. Todas foram referendadas pela fala de um representante simbólico das lutas do povo brasileiro contra as desigualdades no século XX.

O MSU trouxe para o cenário da luta pela democratização do acesso à universidade pública novos atores sociais, que não aceitam a agenda histórica para educação proposta pela hegemonia do Estado brasileiro. Esses atores assumiram a luta pela construção da “Universidade Popular do município de São Paulo” no espaço onde funcionava o complexo de presídios do Carandiru, onde hoje está o “parque da juventude” em uma grande área pública inutilizada. As posturas assumidas por esses novos agentes geram uma nova tensão por conta da introdução da discussão sobre políticas afirmativas, entre as quais, figuram a questão das cotas raciais e para estudantes de escolas públicas.

As cotas raciais são uma antiga reivindicação do movimento negro no Brasil. No início dos anos de 1980, o recém criado Movimento Negro Unificado (MNU) já expunha em seus documentos a necessidade de uma política diferenciada para a inclusão do negro na universidade. A EDUCAFRO e o MSU alimentam as

mobilizações por esta reivindicação histórica do movimento negro organizado, aprofundando o debate sobre as cotas para acesso à universidade pública.

Não temos uma discussão aprofundada sobre a questão. Os argumentos contra ou a favor são diversos e permitem uma série de reflexões. Para nós, a política de cotas tem de ser vista como uma aposta, pois não é possível vislumbrar seu impacto nas instituições de ensino superior e mesmo na sociedade brasileira. Por outro lado, a sociedade brasileira não deve adiar mais a resolução do problema frente à realidade de a comunidade negra possuir os piores indicadores sociais. No nosso modo de ver, a opção pelas cotas representa a opção pelo caminho da educação, pois cria um mecanismo para estabelecer algo mais próximo da equidade na disputa por vagas no exame vestibular. O exame, camuflado de “seleção por mérito”, parte, na verdade, de uma pseudo-igualdade formal entre os candidatos, desconsiderando o histórico que os levou a chegar ao vestibular em condições desiguais.

A lei da reforma universitária, em discussão, deixa a cargo da instituição de ensino superior a adoção ou não de cotas ou outras ações afirmativas ou práticas compensatórias que, na verdade, nada mais são do que tratar de modo desigual os historicamente desiguais. Desta forma, a Universidade de Campinas avança na discussão, atribuindo, antes do exame vestibular, certa quantidade de pontos aos candidatos afro-brasileiros e aos oriundos de escolas públicas. Certamente o governo tem aberto brechas para cada instituição introduzir de forma menos traumática um modelo que aumente a diversidade étnico-cultural dos matriculados no ensino superior público.

Segundo substitutivo, encaminhado pelo governo, ao artigo que trata das políticas afirmativas na reforma universitária, as universidades públicas teriam até o ano de 2015 para adequar às suas formas de ingresso medidas que diminuam o fosso que tem impedido os pobres (que são majoritariamente afro-brasileiros) de ingressar na universidade pública no Brasil.

Para concluir este item, entendemos que a universidade brasileira ainda esteja em formação, assim como a própria sociedade que ainda procura caminhos para se constituir verdadeiramente como Nação. É a partir dessa perspectiva que a universidade precisa contribuir com a sociedade que a financia, gerando projetos de desenvolvimento regional integrador, pautados nas políticas de combate à exclusão e, ao mesmo tempo, repensar seu papel e objetivos de forma crítica, a fim de colaborar para a construção de um outro país.

Estamos enxergando atualmente certa recusa em se discutir essas questões na academia. Talvez o espaço da reforma universitária seja uma oportunidade histórica de academia, sociedade e financiadores de pesquisas discutirem e, quem sabe, avançarem em direção a uma concepção de universidade que tenha verdadeiramente no centro de suas ações o compromisso de fazer de sua produção um instrumento para a diminuição das desigualdades e da cultura individualista que assola a nossa sociedade e inviabiliza qualquer projeto positivo de mudanças. Desse diálogo é que sairá um projeto realmente alternativo e autêntico de universidade que deverá atender às mais diversas demandas da sociedade brasileira e constituir uma nova política de Estado para o ensino superior, alterando a correlação das forças que atuam no setor, graças aos novos movimentos sociais em sintonia com outros já anteriormente construídos. No próximo capítulo, faremos a discussão sobre movimentos sociais e Geografia, destacando a forma como os Cursinhos Populares são vistos nesse debate.

#### **4 - Movimentos Sociais, Escala Geográfica e Cursinhos Populares**

Tradicionalmente a análise dos movimentos sociais no interior das Ciências Sociais tem sido um atributo da Sociologia. Diversos autores de diferentes matizes teóricos vêm se debruçando sobre o tema nos últimos trinta anos, o que resultou em uma intensa produção a qual tem referenciado a maioria dos trabalhos sobre esse tema e tem transcendido o campo de análise da Sociologia para outras áreas das Ciências Sociais, entre elas, a Geografia.

No campo da Sociologia, a produção brasileira sobre movimentos sociais se amparou, majoritariamente, no paradigma europeu, sobretudo nas obras de Manuel Castells e Alain Touraine. Os temas estavam relacionados, em sua maioria, à ação dos novos movimentos sociais urbanos, oriundos, no Brasil, da práxis de novos atores sociais a partir do início dos anos de 1970. Tais movimentos objetivavam satisfazer antigas demandas, historicamente negadas pela classe dominante. Foram muitos os movimentos (de carestia, de combate ao arrocho e aos loteamentos clandestinos, em favor de habitação, creches e saneamento, entre outros) e tiveram como elementos fundamentais a absorção da matriz discursiva da Igreja, através da práxis libertadora da ‘teologia da libertação’, e a assimilação das experiências populares e de esquerda, vividas no período pré-1964. Esse conjunto de eventos foram “materiais” empíricos importantes que resultaram em diversos trabalhos como os de Pedro Jacobi, Lúcio Kowarick, Maria da Glória Gohn, Eder Sader, os quais são referências quase obrigatórias para pensar a dinâmica e avançar nas leituras dos movimentos sociais no Brasil (GOHN, 2002).

O movimento de renovação da Geografia brasileira, deflagrado no Encontro Nacional de Geógrafos (ENG) realizado em Fortaleza em 1978, contribuiu para que a disciplina fosse oxigenada pelos ventos de contestação e liberdade que a sociedade brasileira começara a saborear por conta de muita reivindicação e luta. Contestavam-se, naquele momento, o método e a práxis da Geografia que se fazia, até então baseada no empirismo e na quantificação de dados coletados em campo. Tudo isso fundamentado num referencial teórico que percorreu as obras de Henri-Lefebvre, David Harvey, Paul Claval, Milton Santos e Yves Lacoste, os quais contribuíram para que, no Brasil, fosse proposta uma Geografia nova que permeasse a área disciplinar da crítica da Geografia à Geografia crítica. Esta se amparava no método materialista-

dialético de ler o mundo e no resgate do espaço enquanto categoria social, afirmando-o também como categoria geográfica (SANTOS, 1978).

Esse movimento também colocou o homem no centro das discussões e análises geográficas. Não o homem apenas ser biológico, mas o homem ser social que, por meio do trabalho social acumulado, recria realidades espaciais em lutas constantes. Isso abriu um rico campo de pesquisas na Geografia, que passou a tomar como objeto, parafraseando Singer e Brant (1980), “o povo em movimento”.

A referência primeira da Geografia na análise de movimentos sociais encontra-se em Orlando Valverde e Manuel Corrêa de Andrade, que estudaram movimentos camponeses e a questão agrária nos anos 50 e 60 do século XX (Fernandes, 2000, p.60).

No decorrer da década de 1990, surgiram diversos trabalhos de Geografia (teses, dissertações e artigos) que abordaram movimentos sociais na cidade e no campo. Entre eles estão as reflexões de Thomaz (1992), Souza (1999), Martin (1997 e 2002), Fernandes (1997, 1999, 2000 e 2001) e García (2004).

Martin (1997) e Fernandes (2000), ao longo de sua produção, têm acentuado a preocupação de contribuir com análises geográficas dos movimentos sociais. Para Fernandes (1999, p.21), “a noção de movimento social é compreendida como uma forma de organização da classe trabalhadora, tomando-se por base os grupos populares, ou ainda os setores populares”.

Thompson (1981, p. 121) revela as classes sociais se formando na luta, “porque homens e mulheres, em relações produtivas determinadas, identificam seus interesses antagônicos e passam a lutar, a pensar e se valorizar em termos de classe...”. Ao concordarmos com essa leitura, não podemos nos render a uma noção de movimentos sociais que se limite a compreender apenas as lutas e organizações populares como movimento social. Dessa forma corremos o risco de cometer o equívoco de entender apenas o proletariado como classe. Se assim fosse, seria mais adequado falarmos em “lutas interclasses” e não em “luta de classes”.

Portanto, avançar no debate conceitual sobre movimento social implica reconhecer como tal a luta das diferentes classes sociais por meio da práxis de seus atores que visam, por um lado, à conquista das demandas populares históricas e, por outro, à manutenção e ampliação dos privilégios que a classe hegemônica vem

mantendo ao longo de seu domínio. Isso acontece, de acordo com Gohn (2002, p.251), “em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil”.

Num ensaio publicado na revista Terra Livre, Fernandes (2000) aponta para a necessidade de os geógrafos estudarem movimentos sociais por meio de dois processos geográficos: o de espacialização e o de territorialização.

Entendemos por espacialização a difusão das pautas de luta do movimento por meio de sua aparição para a sociedade. Isso ocorre por meio de atos públicos e ações sociopolíticas dos atores que compõem esses movimentos, ao levarem suas bandeiras aos mais diversos espaços. Contribui-se, dessa forma, para que as experiências de luta sejam apreendidas e levadas a outros espaços, de acordo com as peculiaridades dos lugares e atores.

Já territorialização, entendemos ser uma apropriação, no decorrer da luta, de um importante campo de força (implícito no espaço) carregado por uma dimensão espacial geradora de poder, que, ao se expressar na e para a sociedade, constitui-se em território (Souza, 1995/1999 e García, 2004).

Desde meados dos anos 1990, Martin (1997) e Fernandes (1997, 1999 e 2000) vêm avançando na construção de categorias que contribuam para leituras geográficas dos movimentos sociais. Essas leituras vêm colaborando para que as análises dos movimentos sociais direcionem-se para além das estruturas e origens históricas desses fenômenos, colocando no centro do debate e no interior das Ciências Sociais a necessidade de ampliar o leque das análises, abarcando a dimensão espacial.

No decorrer deste percurso, Martin (1997, p. 32) propõe a denominação de movimentos socioespaciais para aqueles movimentos que têm o espaço como trunfo:

Contudo, mais do que um abstrato “espaço de cidadania”, o ponto comum desses movimentos é, simplesmente, a luta pelo direito ao espaço concreto: espaço de vida/ou que é sempre a sua base e seu trunfo, a atividade fundamental desses movimentos. É por esse fato que eles não são somente sociais, mas também espaciais, que podem ser denominados de movimentos socioespaciais.

Partindo do raciocínio do “espaço de vida”, todo movimento já seria denominado socioespacial por conta de todos terem, senão como princípio, ao menos como ponto de partida, a luta pelo espaço concreto. No entanto, a nosso ver, trata-se de

uma construção carregada de problemas. Ao querer dar conteúdo geográfico aos movimentos sociais, o autor acabou tirando, por um lado, o caráter social contido na categoria espaço; por outro, alijou o conteúdo espacial implícito nos movimentos sociais, suscitando a idéia de ele não existir em outros movimentos, enquanto, a nosso ver, existe. Entendemos, portanto, tratar-se de uma contradição o termo socioespacial, pois, há tempos, o espaço tem se constituído por meio da produção social.

Partindo das reflexões de Martin, Fernandes (2000 e 2001) amplia tal linha de raciocínio, utilizando a denominação “movimento socioterritorial” para os movimentos que têm como trunfo o território. Maria Franco García, na introdução da sua tese de doutorado, parte para uma instigante polêmica relativa à noção de movimento socioterritorial proposta por Fernandes:

“[...] parece-nos uma contradição em termos utilizar o conceito “movimento sócio-territorial”, já que, acaso o território não é sempre uma entidade social? Se bem que nem todo movimento social é um movimento territorial, como por exemplo o antigo Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), hoje Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil (MCM-Brasil) entre outros, mas todo movimento territorial é social” (Garcia, 2004, p. 16).

Contudo, ao que parece, Franco se ausenta de exercer tal reflexão sobre o binômio socioespacial, talvez pelo fato de compreender apenas o território enquanto espaço de poder. Mas, acaso existiria espaço onde a relação de poder se encontra ausente? Entendemos que não. Se assim for, todo movimento social é territorial, embora possamos apontar diferenças constitutivas que diferenciem, em alguns momentos, os conceitos de “espaço” e “território”.

Essas diferenças despontam no momento em que tais espaços apresentam suas funcionalidades. Estas, embora nunca apresentadas de forma única, aparecem na medida em que os interesses e as demandas se configuram ou são ameaçadas, expressando tais características para o exterior desses espaços e das relações que os caracterizam enquanto território. Ou seja, o espaço só se apresenta sem poder por meio de uma leitura alienada, absorvida pelo seu exterior e propagada pelos seus comandantes. No entanto, compartilhamos da reflexão de Maria Franco García sobre o inadequado uso da noção de movimento socioterritorial por Fernandes e concordamos com o que a autora entende por movimento territorial:

Sob a denominação de “movimento territorial” entendemos que na sua estrutura, organização e consecução depende (sic) “sobretudo” da apropriação simbólica, ou não, do território. O que significa entender o território como um espaço, ao mesmo tempo, de apropriação e reprodução concreta e simbólica. Entendemos que o novo conceito de “movimento sócio-territorial” esvazia o significado político do espaço singularizado no conceito território. Com isto queremos colocar que o binômio “sócio” e “territorial” não é uma mera repetição ou reiteração de termos, senão que é a anulação do significado social que o conceito de território concretiza. A sua vez, isto implica aceitar a idéia de um território homólogo a um espaço cartesiano, neutro e objetivo, que justamente ansiamos superar (García, 2004, p.16).

Entendemos, porém, que negar o conteúdo político-social do espaço é também não identificar as relações que fazem de todo espaço território de outrem, mesmo que tal território não expresse cotidianamente, por meio de suas funcionalidades, as especificidades que têm caracterizado as discussões sobre o conceito dessa categoria na Geografia. Por isso entendemos que, diante da impossibilidade teórica de utilização da noção de “movimento socioespacial”, defendida por Martin (1997 e 2002), o conceito de “movimento territorial” cabe a todos os movimentos sociais, pois sempre constituem lutas para ampliar ou minar o poder de decisão sobre os territórios que os originam. Nesse sentido, deve-se questionar se a denominação de “movimento territorial” assistiria aos Cursinhos Alternativos e Populares. Essa pergunta será respondida ao longo do item seguinte, que discutirá a questão da escala, e, fundamentalmente, do último item, que tem como título o questionamento que fizemos há pouco.

#### **4.1 – Escalas e Poder: Elementos Indissociáveis**

Estamos desenvolvendo no interior do Grupo de Pesquisa Produção do Espaço e Redefinições Regionais (GAsPERR), dentro do eixo temático “Atores Políticos e suas Representações Sociais”, discussões em torno do problema da escala no debate atual da Geografia no Brasil. A escala geográfica já foi objeto das preocupações de Ives Lacoste. nos anos de 1970, e tem sido pensada por Neil Smith a partir da publicação de sua obra clássica “Desenvolvimento Desigual: Natureza, Capital e a Produção do Espaço” em 1984. Nossa preocupação tem sido situar o lugar da escala para além das medidas que delimitam territórios ou que estão presentes em

representações cartográficas - ambas de grande valia aos estudos geográficos, mas que, para nós, não resolvem o “drama” significativo do debate da escala geográfica.

Drama, em razão da dificuldade de deslocar o significado da noção de escala para um conceito e, porque não, uma teoria que, de acordo com Melo (2003, p. 34), “... é uma possibilidade de abordagem metódica do mundo sensível, sustentada por um dado campo conceitual”. Essa discussão é uma necessidade para o debate atual da Geografia e deve se transformar em ferramenta capaz de contribuir para a crítica e para o avanço da teoria social do espaço, que tem a Geografia como instrumento privilegiado, e, por que não, de uma teoria política das escalas geográficas. (CASTRO E MELAZZO, 2003).

Isso implica dizer que problematizar a questão da escala faz sentido enquanto aporte metodológico e epistemológico necessário para romper com a escala como noção oriunda da cartografia que, para Castro, (2001) é o “uso acomodado do termo”. Trata-se, fundamentalmente, de tentar apreender o que está por trás de uma concepção geométrica do espaço.

A pesquisa desenvolvida para esta dissertação de mestrado tem como problema central os movimentos territoriais que atuam objetivando democratizar as formas de acesso ao ensino superior público e gratuito no Brasil. Partimos da análise do Estado brasileiro a fim de identificar elementos constitutivos que nos permitam enxergar as causas da não disponibilidade de vagas nas instituições públicas de ensino superior.

Para nós, trata-se, pois, de uma tradição oriunda da formação da sociedade brasileira. Raymundo Faoro chamou-a de patrimonialismo, raiz da confusão entre o que é público e o que é privado no Brasil. É a origem e a continuidade de práticas clientelistas, difundidas pelas oligarquias numa escala que transita do corpo ao Estado, desde a formação do Brasil, como nos esclareceu José de Souza Martins em seu “O Poder do Atraso” (Martins, 1994).

Essa contradição tem privilegiado a emergência e o poder político das instituições particulares de ensino no Brasil. Nos momentos em que é necessário ampliar o número de vagas públicas no ensino de base, geraram-se imediatamente demandas para os níveis seguintes. Essas demandas têm sido supridas historicamente pelo ensino privado, por meio de políticas públicas introduzidas por atores que comandam o aparelho de Estado brasileiro. O caso mais recente ocorreu durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. A partir do final de seu primeiro

mandato, em 1997, o Ministério da Educação facilitou a abertura de milhares de faculdades particulares a ponto de ter chegado à absurda cifra de haver até três novas faculdades por dia, com a justificativa de que a universalização das matrículas no ensino médio exigia o aumento da oferta de vagas no ensino superior (INEP, 2002).

Também é no interior dessa contradição que os movimentos territoriais de luta por acesso democrático ao ensino superior público emergiram no Brasil. Eles têm suas raízes nas práticas de educação popular, em movimentos históricos de resistência – como a luta dos excedentes, que, embora aprovados no vestibular, não puderam ingressar na universidade em razão da ausência de vagas suficientes para atender à demanda - e nas primeiras experiências de Pré-Vestibulares para os que não tinham condições de recorrer à preparação em um cursinho particular. Nesse sentido, a primeira versão do Cursinho da Poli, em 1950, é a referência primeira.

Mesmo correndo o risco de nos mostrarmos repetitivos, apontaremos três tempos no processo de luta pelo desenvolvimento das alternativas de luta pelo acesso à universidade pública, das quais os Cursinhos Populares são tributários.

O primeiro é embrionário, vai dos anos de 1950 aos anos de 1960/70, e passa pelos debates sobre o modelo brasileiro; pelas práticas de educação popular, originadas da atuação de Paulo Freire; e pelas perspectivas pré-1964 em torno das reformas de base, frustradas pelo Golpe. Houve, no final dos anos de 1960, a luta dos excedentes. Esta foi, porém, achatada pela ditadura militar por meio de uma reforma universitária conservadora que deixou o significado daquela luta perdido no tempo e permitiu que a demanda passasse a ser suprida pelas faculdades particulares, cujo crescimento aumentou a partir do acordo, a partir do Acordo Mec-Usaid, em 1968.

Um segundo momento desse processo de constituição dos Cursinhos Populares encontra-se nas alternativas de atuação política seguidas pela esquerda católica nos anos de 1970. Essas práticas procuraram contribuir para a reflexão das comunidades populares da cidade e do campo sobre suas condições, identificando os agentes responsáveis por tal situação, e, fundamentalmente, transformar seus membros em atores no interior da sociedade de classes. Isso cooperou para a emergência de novos movimentos sociais<sup>1</sup> que deram o tom e a dinâmica da luta popular no final dos anos de 1970/80 e geraram um partido “dos trabalhadores”. Estes novos movimentos populares

---

<sup>1</sup> Trata-se dos movimentos populares ligados às lutas pela moradia, saneamento, saúde e educação popular. Tiveram sua gênese na real demanda por esses serviços e pela atuação das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) na periferia da Cidade e Grande São Paulo a partir dos anos de 1970. Ver Eder Sader “Quando Novos Personagens entram em Cena”.

tiveram seu impulso esgotado no final da década de oitenta do século passado, mas mantiveram suas bases por meio da assimilação de experiências vividas nos verdadeiros mutirões de formação, nos espaços de luta política e nas práticas e compreensões dos equívocos e acertos que haviam vivido até então (Sader, 1988).

Finalmente, o terceiro tempo da formação dos Cursinhos Populares está nos anos de 1990 e nas contradições que eles nos reservaram. Foi a década da desregulamentação do trabalho no Brasil, do esvaziamento estatal enquanto agente do desenvolvimento social (pelo menos em tese) e de crise nas representações dos trabalhadores e nos movimentos sociais, ao passo que também foi a década das ONGs. Nos dizeres do coordenador nacional do MSU (Movimento dos Sem Universidade) Sérgio José Custódio, foi a década da difusão do discurso “...monte uma ONG e seja feliz na Terra... monte uma ONG, faça uma boa ação que você terá seu pecado perdoado, terá mais chance de ter seu passaporte para o céu” (Custódio, 2005).

Essa é a clivagem que, no novo milênio, separa os Cursinhos e movimentos populares que lutam pelo acesso ao ensino superior público no Brasil das experiências que possibilitaram sua emergência. As últimas estão institucionalizadas no interior de diversas universidades públicas, prefeituras e organizações não governamentais. Pelos lugares que ocupam, não podem ir além do instituído, portanto, não as consideramos Cursinhos Populares, o que não significa não serem movimentos territoriais, pois atuam e disputam espaços no interior dos espaços institucionais de decisão.

Neste momento, tentaremos alinhar a discussão sobre a pertinência do conceito de “movimento territorial” para os Cursinhos Alternativos e Populares e as questões elencadas na primeira parte deste capítulo, as quais foram objeto de nossa pesquisa. Vamos tratar da escala como problema e método, problematizando as questões do Estado, do público e privado, através da ação do ensino privado no interior das políticas de Estado e dos movimentos territoriais em luta pelo acesso à educação de nível superior. Para tanto, tentaremos partir de uma formulação da concepção de espaço que não o restrinja, em sua representação, ao visível. Acreditamos ser esse o primeiro passo para superar a concepção da escala enquanto noção.

Parece ser consenso atribuir à existência do espaço as diversas relações sociais no interior da sociedade. Ele está em constante transformação desde que passou a ser produto e produtor das relações sociais, ou seja, desde o surgimento do homem. Há, no período anterior do texto, duas conotações possíveis da palavra

“espaço” as quais contribuirão para desenvolvermos nossa reflexão sobre o problema da escala. A primeira implica evocar a perspectiva do “poder” e do “político” no espaço, expressa nas relações sociais constitutivas da produção e reprodução da sociedade. A segunda apresenta uma concepção de espaço expressa nas rugosidades cravadas no território, que são produzidas por meio do sistema de objetos e ações contidos na primeira conotação (Santos, 1999), sem imaginar-se o que pode estar por trás das paisagens e formas que figuram as imagens do cotidiano da vida urbana na sociedade moderna.

Para nós, a escala do geógrafo não pode ser a que conceba a localização apenas como meio de melhor observação dos fenômenos em questão. Essa visão causa uma entre a noção de escala cartográfica, que representa o local onde o fenômeno se desenrola, e a perspectiva da escala como conceito.

Muitas tentativas têm escorregado no equívoco de fazer da escala um quase, ou senão, sinônimo do conceito de lugar quando justificam que “as análises foram feitas a partir das escalas dos bairros, da região, da nação ou foi global”, dando a impressão de que tais conceitos dariam conta tanto da produção da escala como dos atores que também constroem os bairros, as regiões e as nações.

É neste momento que se dá a confusão escala/lugar: quando pensam ser possível analisar um fenômeno a partir apenas de uma única escala, a saber, de uma única acumulação e articulação de poder produzido que tem potencialidade em todos os campos da esfera social. Aprender a escala geográfica é tomar em consideração todas as escalas possíveis, ou seja, todas as possibilidades de geração, acumulação e articulação de poderes produzidos socialmente, que estão em todos os lugares, exercendo influência na produção social do espaço, proporcional à influência da escala produzida.

Aí está o ponto fundamental que nos incomoda ao olhar para os Cursinhos Populares, movimento territorial de luta pelo acesso ao ensino superior público, e mesmo para os que não constituem Cursinhos Populares e estão no interior de universidades e prefeituras espalhadas pelo país. São as tentativas de apreender o alcance das “pequenas” lutas desencadeadas nos diversos lugares sociais que produzem escalas tais quais as compreendemos e expressamos acima, ou seja, uma relação social fenomênica geradora de poder.

Tais relações demarcam o direcionamento das intervenções do poder de Estado em políticas públicas instituídas pela classe dominante no Brasil. Na

educação isso fica evidente diante da influência que os proprietários de estabelecimentos de ensino superior e pré-universitário exercem na condução das políticas desenvolvidas nas comissões do Congresso, Senado e Conselho Nacional de Educação. Os interesses de tais forças, segundo o Coordenador Nacional do Movimento dos Sem Universidade, Sérgio José Custódio, em entrevista ao autor, são barganhados em “festinhas” “... com convite entregue em cinco línguas na saída das sessões da Câmara e do Senado”. Diz ele:

[...] na Comissão de Educação, da maioria dos membros, você tem 2/3 ligados ao ensino privado. No Conselho Nacional de Educação a coisa é pior. Então, assim, o problema não está apenas no ensino privado, está no grande poder político que ele acumulou e exerce sem nenhum pudor [...].

São estas as escalas que Carlos Vainer (2001) denominou de “escalas do poder”. Elas têm sido constituídas historicamente de forma nociva aos interesses públicos no Brasil pela confusão entre o que é público e o que é privado, confusão criada pelos resquícios patrimonialistas geradores de práticas clientelistas no interior da sociedade brasileira.

Tal confusão gerou, de um lado, um campo escalar originário da construção histórica da sociedade brasileira e tem se reproduzido, de outro lado, pela “modernização” dessas práticas, passando a sensação de mudanças. Na verdade, tais “mudanças” foram tolhidas pelas “modernizações” conservadoras, através das quais a classe hegemônica impõe políticas condizentes com seus interesses de classe.

Neste momento, a escala produzida e apropriada pela classe detentora do aparelho estatal encontra-se em total harmonia com as escalas produzidas por forças privatizantes, que são as escalas de poder reproduzidas e “modernizadas”, constituindo, então, o que Gramsci chamou de “bloco histórico”, ou seja, uma classe dirigente que comanda os rumos a serem seguidos por dada sociedade por meio da apropriação de sua produção social e do exercício da hegemonia política e cultural. A classe dirigente no capitalismo se apropria de tal produção social.

Tais relações, no entanto, não se dão sem contradições e negações das perspectivas, quase sempre hegemônicas, que comandam um Estado durante um ou vários governos, às vezes, com diretrizes diferentes daquelas de quem exerce o comando político do Estado. O bloco histórico constituído não é imutável, muito menos a-histórico. Sua hegemonia é datada e entendida historicamente enquanto acumulação

de poder político e econômico, que se expressa nas múltiplas manifestações sociais por meio da cultura, numa perspectiva gramsciana. Em outras palavras, no nosso modo de ver, configura-se em acumulação de escalas.

A existência de movimentos contra a “ordem” é extensa na história do homem. Desde o surgimento do poder de Estado, possível apenas em sociedades desiguais, tal poder funciona como ordenador jurídico da sociedade e detentor da violência legal (BOURDIEU, 2002), ou seja, há uma grande acumulação de escalas. É esta mesma acumulação que vai projetando as inquietações das classes trabalhadoras frente a questões como exploração do trabalho, más condições de vida, carências de saúde e educação.

Essas experiências constroem projetos coletivos e, por sua vez, tornam-se bandeiras de luta e viram projetos políticos. Assim tem sido a história dos movimentos em luta no Brasil, assim se constroem outras escalas oriundas de origens e desejos contraditórios com os do bloco histórico atual, assim surgiram os Cursinhos Populares, o Movimento dos Sem Universidade, a EDUCAFRO e outras preciosas experiências de Cursinhos em inúmeras universidades e prefeituras do país.

A escala produzida pelo Movimento dos Sem Universidade, pela EDUCAFRO e pelos Cursinhos de universidades e prefeituras tem contribuído para recolocar em pauta na agenda do Estado brasileiro a educação e o acesso aos níveis superiores de ensino para as classes historicamente desprivilegiadas.

Nos anos de 1990, setores de oposição às tendências majoritárias da direção da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de outras entidades estudantis estaduais começaram a mergulhar nas experiências de Pré-Vestibulares para estudantes oriundos de escolas públicas sem condições econômicas de custear um curso preparatório (CASTRO, 2002). Nesse mesmo momento, a recém formada pastoral do negro, junto com outros setores do movimento negro, indagava as causas da segregação sofrida pelos afro-brasileiros e pensava ações necessárias para mudar o quadro de ausência do negro no ensino superior, principalmente, nas universidades públicas (DAVID, 2001). Isso mobilizou iniciativas que já estavam em andamento, como a do Núcleo da Consciência Negra da USP, que tem no Cursinho da Consciência Negra a expressão de décadas de lutas travadas no interior daquela instituição pela comunidade negra que estuda e trabalha na USP.

A experiência desses projetos passou a ser compartilhada e seus atores passaram a se reunir mais e a organizar encontros de caráter regional e nacional,

envolvendo alunos de vários projetos a fim de discutir políticas que mudassem o perfil daqueles que conseguem se inserir nas universidades públicas. Essa gama de relações, ampliada em encontros e fóruns de cursinhos da cidade de São Paulo e de várias outras capitais do Brasil, possui o caldo de cultura, as condições propícias, as escalas adequadas para o surgimento dos Cursinhos Populares, que enriquecidos também são a transmissão de vivências apreendidas em outros lugares.

Assim, esses novos atores sociais têm ocupado os lugares de luta pela educação no Brasil junto com outros movimentos e articulações existentes, mas trazem consigo o novo que, para nós, são as experiências apreendidas, materializadas e fundamentalmente reconstruídas no presente, associadas às posturas que a realidade exige. Essas posturas abrangem desde ações afirmativas, em pauta nos movimentos em questão, até a discussão acerca da universidade e de seu papel. Isso remete à necessidade de uma reforma universitária representativa que dê voz aos que estão fora da universidade, já que esta é uma instituição pública que gera desenvolvimento e desigualdade, poder e escalas, alternativas e escalas de poderes, acumulando escalas em milhares de lugares e atuando de forma unificada nas intervenções e negociações com as forças que disputam o aparelho estatal de aparelho de Estado.

#### **4.2 – Cursinhos Alternativos e Populares: Movimentos Territoriais?**

Ao longo deste trabalho, sempre que possível, temos lembrado a trajetória e a herança de práticas e culturas políticas, das quais os Cursinhos Alternativos e Populares são tributários. Pelo menos meio século de acumulações e assimilações faz dos Cursinhos aqui tratados movimentos territoriais. Organizados em *campi* universitários num cantão do país ou em bairros periféricos de uma metrópole, esses milhares de experiências têm alcance imediato local. Embora, a médio e longo prazo, o alcance desses movimentos chegue aos meios decisórios da escala nacional do poder, eles conseguem se articular apenas até determinado cenário na disputa entre os diversos interesses. Isso ocorre em razão de constituírem uma constelação de milhares de projetos diferentes que, muitas vezes, têm como único consenso a defesa da escola pública e da isenção das taxas dos vestibulares. Os Cursinhos por nós abordados carecem de uma representação que os leve a participar das decisões políticas sobre educação no Brasil.

A que pode ser atribuída esta dificuldade de os Cursinhos avançarem na discussão sobre a educação na escala política do Estado brasileiro?

Para nós, a grande dificuldade que a maioria dos Cursinhos não tem conseguido superar é a visão equivocada de que, com uma suposta “melhora” do ensino público de nível fundamental e médio, o problema do acesso ao ensino superior público estaria resolvido. Em todas as entrevistas que fizemos, essa postura apareceu entre atores que operam por meio dos Cursinhos.

Não é a ausência de qualidade no nível fundamental e médio do ensino público que estabelece a “cerca” que impede as classes populares de entrarem na universidade pública, mas sim a ausência de vagas suficientes para todos os que terminam o ensino médio e querem continuar seus estudos. Essa ausência de vagas e de instituições públicas e gratuitas de ensino superior é fruto de políticas históricas do Estado brasileiro e tem sido mediada pela introdução do vestibular que opera como uma solução “justa”, por se tratar de acesso por “mérito”.

No nosso modo de ver, a grande diferença que leva os alunos de escolas privadas tradicionais a terem desempenho “melhor” que os estudantes das escolas públicas não está na eventual “excelência” das instituições particulares, que estariam anos luz à frente do ensino público, como tem sido propagado por quase todos os discursos. Mas sim, pelas condições históricas possuídas por cada um dos atores que freqüentam uma ou outra instituição, ou seja, pelo capital cultural construído historicamente, que tem no capital financeiro um elemento constitutivo fundamental, mas não único (BOURDIEU, 2002).

A tabela abaixo contribui para visualizarmos a presença de estudantes oriundos da escola pública nos cursos de graduação mais concorridos da UNESP em relação aos de escolas privadas. A presença do curso de Ciências Sociais se justifica por conta de ser um curso muito escolhido por estudantes oriundos de escolas públicas.

**TABELA – I - PERCENTAGEM DE INSCRITOS E APROVADOS NO EXAME VESTIBULAR DE 5 CURSOS DA UNESP**

CURSOS	ESCOLA PÚBLICA		ESCOLA PARTICULAR		MAIOR PARTE ESC. PÚBLICA		MAIOR PARTE ESC. PARTICULAR	
	Inscr.	Matr.	Inscr	Matr	Inscr	Matr	Inscr.	Matr.
Arquitetura e Urbanismo-Bauru	30,1	24,4	59,8	66,7	3,9	4,4	5,8	4,4
Jornalismo - Bauru	25,0	10,0	63,7	80,0	4,5	4,4	5,4	4,4
Medicina - Botucatu	15,6	7,8	77,0	85,6	3,0	3,3	3,5	3,3
Ciências-Sociais Araraquara	49,4	46,0	40,6	50,0	3,4	0,0	5,1	4,0

Fonte: Elis Cristina Fiamengue, (2002), adaptado.

Apesar de toda a campanha de desqualificação do ensino público fundamental e médio e das condições atuais de estrutura e financiamento do ensino público, há presença de estudantes oriundos desse setor nas Universidades Públicas. Além disso, de acordo com Fiamengue (2002, p. 81) “nem a escola particular com sua clientela pagante pode dispensar o treinamento pelos cursinhos”. Isso significa que a ausência dos pobres na universidade não pode ser atribuída apenas a uma “escola pública de má qualidade”, mas à falta de acesso de grande parte de seu público a um treinamento adequado para o exame vestibular. Diante dos custos elevados desses serviços, restam-lhes apenas duas opções: a universidade privada ou os Cursinhos Alternativos e Populares.

Desmistificado o discurso corrente que visa a desqualificar a escola pública, situaremos a discussão na perspectiva daquela representação que entendemos faltar aos Cursinhos por nós analisados. Uma representação que medeie as divergências e lance-as à mesa de negociação junto com o que é consenso para que a sociedade brasileira possa debater e que, ao mesmo tempo, procure construir um discurso, não único, mas comum, do Movimento de Cursinhos Populares e Alternativos.

Entendemos que esse processo está em curso numa escala nacional, embora ele se articule a partir dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, onde há maior quantidade e diversidade de experiências de Cursinhos e onde o processo de criação de tais representações encontra-se em estágio mais avançado.

No Rio de Janeiro, a referência é o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), oriundo da dissidência do grupo que criou a EDUCAFRO. O Curso

tem atuado no sentido de construir debates e mobilizações a partir do seu local de atuação em direção aos centros de decisão.

Já em São Paulo, a atuação do Fórum dos Cursinhos tem cumprido o papel de reunir as diversas experiências e adotar táticas comuns para avançar nas lutas consensuais do grupo.

Territorializada nas periferias de Belo Horizonte, Vitória (ES), Rio de Janeiro e Grande São Paulo, onde articula centenas de núcleos, a EDUCAFRO tem como ponto central a discussão da questão racial no acesso ao ensino superior. Atualmente é produtora de uma escala que chega ao Palácio do Planalto e Legislativo Federal, sendo uma das representações que têm disputado espaço e influenciado no processo da atual reforma universitária, principalmente no tocante às cotas raciais.

Atuando no mesmo cenário, está o Movimento dos Sem Universidade (MSU). Organizado em 10 unidades da Federação (Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, São Paulo, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Tocantins), essa organização vem despontando, na atualidade, como grande alternativa de representação dos Cursinhos Populares.

Isso ocorre por duas razões. Em primeiro lugar, em razão de sua origem plural, já que parte de sua gênese está associada à práxis de uma geração de lutadores dos anos de 1990 que, mesmo atuando no espaço da Universidade Pública, foi buscar no espaço da periferia, por meio da constituição de Cursinhos Populares, “combustível” para fortalecer o movimento popular e a luta pelo ensino superior gratuito para todos. Em segundo lugar, pelo fato de o MSU, materializado nos atores que o construíram, estar presente em todos os processos anteriores de luta popular pelo acesso ao conhecimento como direito inalienável dos cidadãos.

Ao contrário do que pensa Renato Emerson dos Santos (2005, p. 2), os Cursinhos Populares não foram difundidos por todo o país através da atuação do Movimento Negro. Nos anos de 1990, o Movimento Negro incluiu-se nesse processo, que teve como origem o movimento estudantil e a reprodução das práticas de educação popular instituída pelas CEBs até meados da década de 1980. Com isso não se pretende minimizar a contribuição daquele movimento, ao contrário, almeja-se apenas situar a discussão para além da “paternidade” desse movimento territorial que tem contribuído para repensar a formação educacional no Brasil.

Para que o MSU seja, efetivamente, uma representação dos Cursinhos Populares e Alternativos deve estender seu caráter de movimento popular cultural, pois

um movimento dessa dimensão não deve limitar sua atuação somente à luta por isenções de taxas de vestibulares e cotas, como outras entidades que operam no campo dos Pré-Vestibulares Alternativos e Populares têm feito. Urge, portanto, o debate sobre qual(?) instituição de ensino superior podemos e queremos construir. Para isso é necessário situar as necessidades históricas da maioria daqueles que passaram pelas experiências de Cursinhos Populares no centro da discussão e perceber que as cotas são uma necessidade, mesmo que pontual e em médio prazo, e não podem ser elemento de divisão ou retração do movimento.

O MSU poderia conduzir esses e outros debates (como tem feito ao longo de sua atuação) com os diversos Cursinhos Populares e Alternativos do Brasil e, com isso, estruturar nacionalmente um movimento que já existe, mas carece de política de qualidade. Essa responsabilidade também cabe à EDUCAFRO e ao PVNC. A aludida “política de qualidade” é expressa pela necessidade de ocupar os espaços e os fóruns públicos de debates nos lugares onde os Cursinhos atuam. Essa postura solidifica ainda mais este movimento como movimento territorial, pois o lança ao campo da disputa de outros espaços e até mesmo a outros campos de ação.

Acreditamos que, embora haja uma “frustração” generalizada com os rumos do governo de esquerda no Brasil, nunca os movimentos sociais populares tiveram tanto espaço no diálogo com o governo e nas operações no interior do aparelho de Estado, *locus* originário de “solução” das contradições sociais de que tais movimentos são oriundos.

Na qualidade de movimento territorial, o Movimento dos Cursinhos, por meio de suas expressões mais significativas (MSU, EDUCAFRO, PVNC) e de suas ligações históricas com a luta social e política do país nas últimas cinco décadas, disputa a maior expressão territorial de uma Nação. Não se trata do território demarcado pela cerca que determina a propriedade ou a fronteira que delimita uma unidade da Federação ou um país. Trata-se, sim, do espaço que delibera os rumos das políticas desenvolvidas para o conjunto da sociedade brasileira, que, nada mais é, como já apontamos anteriormente, que a constituição da correlação de forças construídas na sociedade e expressas por meio do comando do aparelho de Estado. A disputa desse espaço social faz dos Cursinhos Alternativos e Populares movimentos territoriais.

O atual alcance escalar do Movimento de Cursinhos no território do poder é explicado pelas relações históricas dos atores que atuam nesse e em outros movimentos territoriais com os atores e agentes que, operando o atual governo, têm

procurado uma estratégia para diminuir a correlação desfavorável de forças, responsável por tornar a sociedade brasileira uma das mais desiguais do mundo. No campo da educação, essa estratégia está posta, em um primeiro momento, na definição dos atores e agentes estratégicos e de suas posições no debate das reformas essenciais, como é o caso da universitária. Há, no entanto, setores da universidade – especialmente em suas direções - que se recusam a participar de tal processo.

Será que o fato de a universidade brasileira ter tolerado sobreviver por tanto tempo com uma legislação formulada pelo regime militar (reforma universitária de 1968), dá a ela legitimidade para desqualificar o debate atual sobre a reforma que não teve origem em seu espaço? Não caberia a esse espaço institucional universitário o papel de sempre pensar seu papel e reformular-se em um mundo em constante mudança? Qual será o sentido de alguns agentes da universidade, quando vislumbram a possibilidade de mudança à qual não conseguem se opor, se negarem a fazer o debate necessário para o avanço da sociedade?

Embora parte da academia tenha se negado a fazer tal debate, setores organizados da sociedade (como o MSU, a EDUCAFRO, a CUT, o MST) têm-no feito junto com setores da universidade que lutam, no seu interior, pelos atuais excluídos do sistema público de ensino superior e pela concretização de compromissos relacionados a um projeto de desenvolvimento humano e social que abranja prioritariamente a parcela mais pauperizada da sociedade.

Querer desqualificar o processo por conta da suposta “falta de espaço” em determinadas instituições é apostar no discurso equivocado da dicotomia universidade/sociedade, que tende a acentuar-se quando privilégios são ameaçados. A correlação de forças existente na universidade é a mesma que no interior do aparelho de Estado e é produzida na sociedade. Isso justifica a postura conservadora da instituição universitária, que nada mais é do que a postura das forças hegemônicas na sociedade.

Portanto, os Cursinhos Alternativos e Populares são movimentos territoriais quando operam interesses das classes populares, disputam espaços nos lugares de decisão e contribuem para que a agenda da democratização do acesso ao ensino público gratuito seja uma luta de toda a sociedade.

## 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim deste trabalho com a sensação de termos contribuído para a compreensão dos Cursinhos Alternativos e Populares como movimentos sociais, através da discussão atual da Geografia, que busca solidificar a idéia de categorias geográficas na análise desses fenômenos. Em razão de nossa trajetória, leituras e análises, entendemos ser coerente chamá-los de movimentos territoriais. Isso não nos coloca como paladinos da verdade nem encerra o debate. Pelo contrário, este não pára, mas move, de forma dinâmica, os ambientes e mentes que não aceitam as simples explicações da realidade que têm a pretensão de pairar como verdade suprema e absoluta. Acreditamos ser este o papel fundamental da prática científica: estar freqüentemente contestando o estabelecido, a ponto de sobrepor a dúvida e a pergunta à certeza e à afirmação daquilo que nos aparece como verdade graças ao véu fetichizado que não nos permite enxergar o que está por trás.

Mas, como ficou claro ao longo deste trabalho, os Cursinhos Alternativos e Populares não se constituíram como movimentos por conta do nada. Não surgiram do nada, mas são oriundos das contradições produzidas e reproduzidas pela sociedade brasileira ao longo de sua trajetória. Isso exigiu debruçarmo-nos sobre elas, desde os primórdios da formação do aparelho de Estado e da sociedade brasileira. Esse percurso foi, ao mesmo tempo, opção teórica e aporte metodológico. Teórica, na medida em que se torna uma prática necessária para contribuir para que um “outro mundo seja possível”, quer dizer, uma opção política. Metodológica, por possibilitar a compreensão da gênese dessas contradições, através da busca dos conflitos e confrontos dos primeiros tempos (BOURDIEU, 1996, p.98), reafirmando as desigualdades não como acaso da natureza e sim como produto de relações sociais.

Estudando a sociedade brasileira, foi possível entender as opções feitas pela hegemonia que exerce comando social sobre o aparelho estatal em relação aos caminhos possíveis para a Nação ao longo deste processo. Tais opções estão intimamente ligadas às características patrimonialistas herdadas da sociedade portuguesa quando introduziu as bases da constituição do aparelho de Estado no Brasil. Essas relações produziram outras formas de reprodução e manutenção das elites, as quais são instrumentos de recriação e perpetuação do poder de mando ainda hoje. Trata-se do clientelismo, da prática do favor, do mandonismo local, da cultura do “é dando

que se recebe”, exemplos explícitos, no Brasil, da prática cotidiana do Executivo com o Legislativo e da iniciativa privada com ambos. A fala do coordenador do MSU, já utilizada por nós, na qual ele exalta o poder de barganha do ensino privado no interior do Legislativo Federal, do Conselho Nacional de Educação e do próprio Ministério da Educação, reflete muito bem as relações herdadas dos primórdios coloniais e reproduzidas pelas diversas gerações legatárias daquelas elites que constituíram o bloco histórico atual e que hegemonizam a sociedade brasileira.

São essas práticas que alimentam a mais nociva e, talvez, antiga confusão entre o sentido do público e do privado no Brasil. A exemplo do que ocorria, até vinte e oito anos após a independência, na concessão pública de terras da Colônia para o uso privado, ainda hoje empresas de interesses privados operam, praticando a exploração gratuita do espaço público sem que haja qualquer contrapartida ao interesse público, no sentido lato do termo. Utilizam o investimento público para viabilizar um privilégio privado, individual ou mesmo de alcance social significativo, mas que onera toda a sociedade, como é o caso das empresas de educação, hoje majoritárias no ensino superior.

A hegemonia do ensino privado na educação brasileira não é um elemento novo. Ela tem raízes na correlação de forças travadas no interior da sociedade de classes no Brasil. Luís Carlos de Menezes (2000, p.38) nos mostra que, a partir dos anos de 1930, o número de instituições privadas de ensino superior criadas foi maior que o de públicas em todas as décadas. Nos momentos de expansão do ensino de nível médio, a pressão sobre as universidades por mais vagas foi respondida com o aumento do caráter meritocrático de acesso, por meio da instituição do caráter eliminatório do exame vestibular, e com a facilitação da abertura de instituições de ensino superior privadas.

É dessa contradição que surgem as demandas populares por uma formação alternativa fora da esfera privada. E também é por conta dela que surgem atores dispostos a construir uma outra prática de educação e formação de modo a incluir as camadas mais pobres. Neste sentido, os eventos da década de 1950 tiveram papéis importantes na trajetória dos Cursinhos Alternativos e Populares. Primeiro, pelas suas mais antigas referências: o Cursinho da Poli e do CAASO. Segundo, pelo pioneirismo da prática de educação popular construída pelo professor Paulo Freire na periferia de Recife e difundida para todo o mundo como uma práxis educacional popular libertadora, a qual ajudou a construir um campo progressista no interior da Igreja

Católica no Brasil, já nos fins dos anos de 1950, e que se expressaria por meio das ações das pastorais e comunidades eclesiais de base nos anos de 1970/80.

A construção das lutas junto a movimentos sociais populares com outras e diversas demandas permitiu que as práticas das CEBs se reproduzissem, tais como os vícios das elites. Mas, ao contrário destes, refletiam práticas libertadoras, como o método Paulo Freire de educação popular. Isso permitiu a acumulação de costumes, práticas, sonhos e esperanças, passíveis de produzir poderes, que, no nosso modo de ver, se acumulados, tornam-se escalas geográficas com potenciais de disputa em todos os campos e lugares de decisões, acentuando a polarização de escalas no interior da sociedade e tencionando a hegemonia do bloco histórico atual.

A dissidência estudantil universitária do início dos anos de 1990 foi tributária dessas heranças por conta da assimilação da experiência do Cursinho da Poli e das práticas de educação popular do método Paulo Freire. Depois de fazerem a discussão política de que a retomada da entidade de representação dos estudantes universitários deveria se dar por meio da disputa, na sociedade, de quem deveria ser prioritariamente aluno das universidades públicas, esses atores passaram a atuar com mais frequência nos seus *campi* e nas comunidades em torno, por meio da instituição dos Cursinhos em suas universidades.

Pouco tempo depois, os Cursinhos Populares já eram realidade nas periferias das grandes e médias cidades brasileiras. Por meio das ações e posições da EDUCAFRO e MSU, percebe-se alguma afinidade com o atual governo e, ao mesmo tempo, a disputa de seu projeto político. Afinidade em razão dos laços históricos entre esses atores; disputa, por conta de ser própria do jogo político em uma sociedade de classes, marcada pela mais brutal das desigualdades e por interesses corporativos que têm traçado os rumos das decisões políticas no Brasil.

Em virtude de tais disputas travadas e necessárias ao jogo político instaurado na sociedade, afirma-se a necessidade da construção de uma representação dos Cursinhos Alternativos e Populares em nível nacional. Essa representação pode ser construída pelo MSU e pelo EDUCAFRO, por conta das ações executadas nos últimos anos em defesa de um outro ator nos bancos das universidades públicas brasileiras. Isso é necessário para que seja possível construir uma outra universidade, bem como outra educação que nos leve a uma outra sociedade, quem sabe, para além do capital, “se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional diferente”, como diz István Mészáros (2005, p. 27).

## 6 - BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. - 4<sup>o</sup> ed. - São Paulo: Boitempo, 2001, 258p.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2001):** A luta pela igualdade no acesso ao ensino superior. 2003. 159f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da USP.

BARONE, Luis Antônio. **Movimentos Sociais Urbanos no Brasil:** Por um balanço de seu potencial. In: Caderno do Departamento de Planejamento/ Universidade Estadual Paulista. – n<sup>o</sup>. 4, 2003 – Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia.

BETTO, Frei & FREIRE, Paulo. **Essa escola chamada vida:** depoimento ao repórter Ricardo Kotscho. – 6<sup>o</sup>. Ed. - São Paulo: Ática, 1991, 95p.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular no Brasil:** um estudo sobre a educação de adultos. – São Paulo: Pioneira, 1974, 189p.

\_\_\_\_\_. **Política e educação popular:** A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. – São Paulo: Ática, 1982, 304p.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa:** o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1998, 284p.

BIONDI, Aloysio. O Brasil Privatizado. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil.** – 2<sup>o</sup> ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.137.

BONFIM, Talma Alzira. **O CAPE em nossas vidas:** a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um cursinho pré-vestibular gratuito. 2003. 169f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da USP Ribeirão Preto.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.**- 5<sup>o</sup> edição- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. **Razão práticas:** Sobre a teoria da Ação. – 4<sup>o</sup> edição – Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação.** – 3<sup>o</sup> edição – Petrópolis, 2001.

CASTRO, Clóves Alexandre de. **Cursinho Ideal da UNESP:** por uma política pública de combate à exclusão social. 2002. 60f. Monografia de Bacharelado em Geografia Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Presidente Prudente.

\_\_\_ & MELAZZO, Everaldo Santos. **Escala:** noção, conceito ou teoria. Texto produzido na disciplina Metodologia Científica em Geografia ministrada pelo professor Eliseu Savério Spósito no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp em Presidente Prudente, 2003.

CASTRO, Iná GOMES. **O problema da escala.** In: Castro, Iná Gomes; Costa, Paulo Cesar da; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.) Geografia: Conceitos e temas. – 5º edição - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil:** Mito fundador e sociedade autoritária. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000, 103p.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade.** – São Paulo: Editora Unesp, 2001, 205p.

COHN, Gabriel. **A revolução burguesa no Brasil.** In: Introdução ao Brasil. Um banquete nos trópicos, 1/ MOTA, Lourenço Dantas (org.). – 3º. Ed. – São Paulo: Editora Senac, 2001, p. 395-412.

CUNHA, Luis Antônio. **A universidade reformanda:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, 332p.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã:** o ensino superior da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica:** o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUSTÓDIO, Sérgio José. **Cursinhos populares:** Democratização do acesso à universidade e Inclusão Social. 123f. Monografia de Bacharelado em Economia. Universidade Estadual de Campinas.

DAVID, Frei. EDUCAFRO: **Antes de tudo a defesa da cidadania.** In: ANDRADE, Rosa Maria T; FONSECA, Eduardo F. (Org.). Aprovados: cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro, 2002. p. 133-147.

DE DECCA, Edgard. 1930: **O silêncio dos vencidos.** -6º ed. - São Paulo: Brasiliense, 1986, 205p.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder:** Formação do patronato político brasileiro. vol. 1 - 10<sup>o</sup>. Ed. – São Paulo: Globo; Publifolha, 2000, 448p. – (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

\_\_\_\_\_. **Os Donos do poder:** a formação do patronato político brasileiro. Vol. 2-10<sup>o</sup> ed. – São Paulo: Globo; Publifolha, 2000, 392p.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930.** – São Paulo: Brasiliense, 1972, 118p.

\_\_\_\_\_. História do Brasil. – 6<sup>o</sup> edição. - São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação, 1999, 657p.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil:** Ensaio de interpretação sociológica. – Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, 413p.

\_\_\_\_\_. **Universidade brasileira:** reforma ou revolução? – São Paulo: editora Alfa Omega, 1975, 257p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST.** – São Paulo, Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.92), 120p.

\_\_\_\_\_. **Movimento social como categoria geográfica.** In: Revista Terra Livre n<sup>o</sup>.15. São Paulo: Associação dos Geógrafos brasileiros, 2000, p. 59-69.

FIAMENGUE, Elis Cristina. **Mas afinal que elite é essa?** Elitização /deselitização no vestibular vunesp. 2002. 164f. Tese de Doutorado em Sociologia Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** – 17<sup>o</sup> ed. – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 184p.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade.** – 4<sup>o</sup>. Ed. – São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção educação universal), 142p.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil.** - 32<sup>o</sup>. Ed. – Rio de Janeiro: Editora Nacional, 2003. 256p.

GARCÍA, Maria Franco. **A Luta pela terra sob enfoque de gênero:** Os lugares da diferença no Pontal do Paranapanema. 2004. 192f. Tese de Doutorado em Geografia. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente.

GOHN, Maria Glória. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. – 3<sup>o</sup> ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2002, 377p.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação.** – 5<sup>o</sup> ed. – São Paulo: Cortez, 2001, 116p.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** – 3<sup>o</sup> ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, 444p.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere.** Maquiavel – notas sobre Estado e a política. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, 427p

GUIMARÃES, Raul Borges Guimarães. **Atores políticos, representação social e produção da escala geográfica.** In: MELO, Jayro Gonçalves (Org.) O espiral do espaço. – Presidente Prudente: [s.n]. 2003. p. 7-19.

HAVID, Harvey. **Condição pós-moderna:** Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. – 11<sup>o</sup> ed. - São Paulo: edições Loyola, 2002, 349p.

JUNIOR, Henrique Cunha. **Contexto, antecedente e precedente: curso pré-vestibular do Núcleo da Consciência Negra na USP.** In: ANDRADE, Rosa Maria T; FONSECA, Eduardo F. (Org.). Aprovados: cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro, 2002. p. 17-33.

JUNIOR, Caio Prado. **A revolução brasileira.** – São Paulo: Brasiliense, 1966, 332p.

\_\_\_\_\_. **A formação do Brasil contemporâneo.** – 8<sup>o</sup> ed. – São Paulo: Brasiliense, 1966, 390p.

\_\_\_\_\_. **A evolução política do Brasil e outros estudos.** – 5<sup>o</sup> ed. – São Paulo: Brasiliense, 1966, 245p.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** – 2<sup>o</sup>. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, 248p.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização:** da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial.- 5<sup>o</sup> ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, 227p.

LASSALLE, Ferdinand. **A essência da constituição.** – Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 2001, 40p.

LÊNIN, V.I. **O Estado e a revolução.** A doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. In: Obras escolhidas. Tomo-2. – Lisboa: edições Avante, 1978. p. 220-305.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista 150 depois**. FILHO, Daniel Aarão Reis (org.). – Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998. 208p.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 119 p.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004. 175p.

MARTIN, Jean-Ives. **A geograficidade dos movimentos socioespaciais**. In: Caderno Prudentino de Geografia, n°. 19/20. Presidente Prudente: Associação dos Geógrafos Brasileiros/ seção-Presidente Prudente, 1997, p.26-40.

\_\_\_\_\_. **A Geografia da nova radicalidade popular**: algumas reflexões a partir do caso do MST. In: Revista Terra Livre n°. 19, São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2002, p.11-35.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**: ensaios sobre a sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994, 174p.

MELO, Jayro Gonçalves. **Geografia, História e teoria das escalas geográfica**. In: Espiral do Espaço /Melo, Jayro Gonçalves (org.). \_ Presidente Prudente: [s.n], 2003.

\_\_\_\_\_. **História e Práxis** (do imediato ao concreto). 2004,178f. Tese de livre docência em História. Faculdade de Ciências e Tecnologia. UNESP, Presidente Prudente.

MENEZES, Luis Carlos. **Universidade sitiada**: a ameaça de liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000, 63p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**.- São Paulo: Boitempo, 2005, 77p.

OLIVE, Arabela Campos. **História da educação superior no Brasil**. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. Educação superior no Brasil. Distrito Federal: CAPES, 2002, p. 31-42.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista \_ o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003, 119p.

PEZZI, Antônio Carlos. **Cursinhos – um rito de passagem**. In: ANDRADE, Rosa Maria T. e FONSECA, Eduardo F. APROVADOS: cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002, p. 63-73.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 185p.

RIDENTE, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2000, 448p.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reinventar a democracia**.- São Paulo:Gradativa, 2002, 69p.

\_\_\_\_\_. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Caderno de textos da 1ª Assembléia Universitária da UNESP. Bauru: 2000. p. 1-30.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. 3º edição – São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**.- 5ª edição – Rio de Janeiro: Record, 2001, 174p.

\_\_\_\_\_. **O País distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. RIBEIRO, Wagner da Costa (org.). – São Paulo: Publifolha, 2002, 221 p.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia nova: Da crítica da geografia a uma geografia crítica**. – São Paulo: Hucitec, 1978, 285p.

SINGER, Paul & BRANT, Vinícios Caldeira. **O povo em Movimento**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1980, 230p.

SMITH, Neil. **Contornos de uma política espacializada: veículos dos sem teto e produção da escala geográfica**. In: ARANTES, Antonio A. (org.) *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000. p. 132-175.

\_\_\_\_\_. **Geografia, diferencia y políticas de escalas**. In: Revista Terra Livre nº 19 – tradução: GARCIA, María Franco. - São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2002. p.127-145.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento desigual**. Natureza, capital e a produção *de* espaço. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria, ou, planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. - Rio de Janeiro: Zahar, 1981, 231p.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa**.-vol. 1- São Paulo: Paz e Terra, 1987, 204 p.

\_\_\_\_\_. **Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”**. In: Negro, Antônio Luigi e Silva, Sérgio. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas, SP: Unicamp, 2001, p. 269-281.

VAINER, Carlos Bernardo. **As escalas do poder e o poder das escalas: o que pode o poder local?** Anais IX ANPUR/ Rio de Janeiro, 2001.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. – 4<sup>o</sup> ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, 181p.

### **Matérias e Artigos em jornais**

CAFARDO, Renata. USP terá cursinho gratuito ao invés de cotas. **Folha Online**. 20 de abril. 2004.

\_\_\_\_\_. Seleção para cursinho da USP levará em conta renda e desempenho. **Folha Online**. 4 de maio de 2004.

\_\_\_\_\_. Alckmin extingue Cursinho gratuito. **Folha Online**. 10 de agosto. 2005.

GOIS, Antônio. Vagas não trazem pobres à universidade. **Folha de S. Paulo**. 27 de maio. 2002, p. C1.

\_\_\_\_\_. Aluno da rede pública foge do vestibular. **Folha de S. Paulo**. 18 de agosto. 2002, p. C7.

\_\_\_\_\_. Universitário escolhe escola por localização. **Folha de S. Paulo**. 24 de novembro. 2004, p. C3.

EDITORIAL. Acesso à Universidade. **Folha de São Paulo**. 30 de maio. 2004, p. A2.

\_\_\_\_\_. Cotas econômicas. **Folha de São Paulo**. 6 de novembro. 2004, p. A2.

HADDAD, Fernando. Uma visão sistêmica de educação. *Folha de São Paulo*. 25 de setembro. 2005, p. A3. *Tendência e Debates*.

MAGNÓLI, Demétrio. O princípio Ausente. **Folha de S. Paulo**. 29 de julho. 2003, p. A 3. *Tendências e Debates*.

### **Publicações dos Movimentos Sociais**

JORNAL DO CURSINHO. **Uma publicação dos Alunos do Curso Pré-vestibular Psico USP** – Número IV – abril de 2004.

EDUCAFRO. O que são pré-vestibulares comunitários? 58ª. edição, São Paulo. Sem data.

OLHA AÍ. **Jornal do MSU** - Movimento dos Sem Universidade – Ano I, n-1. 26 de agosto de 2001.

\_\_\_\_\_. **Jornal do MSU** – Movimento dos Sem Universidade – Ano I, n-2. novembro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Jornal do MSU** – Movimento dos Sem Universidade – Ano II, n-3. março/abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Jornal do MSU** – Movimento dos Sem Universidade – Ano III, n-7. abril de 2004.

\_\_\_\_\_. **Jornal do MSU** – Movimento dos Sem Universidade – Ano III, n-8. junho/julho de 2004.