UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PENILDON SILVA FILHO

CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES EM SALVADOR:

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM MOVIMENTOS SOCIAIS

SALVADOR - 2003

PENILDON SILVA FILHO

CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES EM SALVADOR: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM MOVIMENTOS SOCIAIS

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Profª Drª Dora Leal Rosa.

SALVADOR - 2003

Termo de Aprovação

Penildon Silva Filho

CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES EM SALVADOR: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM MOVIMENTOS SOCIAIS

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Drª Dora Leal Rosa (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Professora da Faculdade de Educação da UFBA

Drº Edivaldo Boaventura (Co-orientador)
Doutor em Filosofia e PhD em Administração da Educação pela Universidade The Pennsylvania State University, EUA
Professor da Faculdade de Edycação da UFBA

Drª Yvonne Maggie de Leers Costa Ribeiro
Doutora em Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
Professora de Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Salvador, 5 de maio de 2003

Ao meu pai, Penildon Silva, e a minha mãe, Ana Maria Figueredo Silva, pela indicação dos caminhos, compreensão das minhas escolhas e paciência para aguardar pela felicidade.

AGRADECIMENTOS

A professora Dora Leal Rosa, minha orientadora e mentora, que ensinou os caminhos do projeto de pesquisa, da dissertação e do habitus acadêmico, sempre com a paciência dos verdadeiros professores e com o bom exemplo de dedicação à universidade pública. São esses exemplos de dedicação e envolvimento com a instituição que mantêm a universidade viva.

Ao professor Edivaldo Boaventura, meu co-orientador de Mestrado e orientador "espiritual", pelos estímulos para eu participar cada vez mais do ethos acadêmico, e cuja vida inteira tem contribuído tanto para a construção da educação em nosso país. O cuidado do professor Edivaldo com seus alunos tem engajado muitos, inclusive eu, na prática docente e na paixão pela universidade.

A Nelma Cristina Silva Barbosa, companheira e amiga, que sempre esteve presente para prover outra natureza de conhecimento além do acadêmico, o conhecimento do afeto e do companheirismo. Nelma esteve presente em todo o Mestrado e muito me estimulou para redirecionar o rumo da vida.

SUMÁRIO:

Resumo 9

Abstract 10

1. Apresentação 11

2. Introdução. As mudanças na educação hoje e os cursos pré-vestibulares populares: resposta, reivindicação e afirmação 14

3. Os objetivos da pesquisa 34

4. A Era dos Direitos e a Cidadania 42

5. Cidadania, cultura, raça e etnicidade: categorias estruturantes dos discursos dos cursos pré-vestibulares populares 51

6. Movimentos Sociais, Redes e os cursos pré-vestibulares populares 78

7. Os Caminhos da Pesquisa 100

8. Um movimento novo: os Cursos Pré-Vestibulares Populares 114

9. Cursos Pré-Vestibulares Populares e Trabalho Pedagógico: o confronto entre o ideal e as condições objetivas de trabalho 129

9.1. A Metodologia qualitativa 129

9.2. Os Cursos Pré-Vestibulares Populares e o sucesso no Vestibular: o que indicam as estatísticas 141

10. Considerações Finais 146

Referências 152

Anexos 157

Apêndice 215

Resumo

O presente estudo procura identificar e pesquisar as experiências educativas dos cursos pré-vestibulares populares em Salvador, sua origem e características de cultura organizacional, enquanto espaços de educação não formal, ligados a movimentos sociais na busca da construção de valores de cidadania ativa, etnicidade e solidariedade com os seus alunos. Foram utilizadas duas metodologias: uma qualitativa e uma quantitativa. A metodologia qualitativa foi o estudo de caso, com três experiências de cursos pré-vestibulares populares, junto a uma pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica, para investigar as características desses cursos. A metodologia quantitativa foi a pesquisa survey, utilizada para perceber a relação entre freqüência em cursos preparatórios pré-vestibulares e a aprovação em concursos vestibulares. Os cursos foram percebidos como "novos movimentos sociais", são formados por grupos policlassistas que buscam o reconhecimento social e cultural e a valorização de sua ancestralidade e de suas características culturais. Foi percebida uma organização em rede desses cursos pré-vestibulares populares, que objetivavam a formação de lideranças nos moldes dos intelectuais orgânicos, que, na concepção gramsciana de disputa de hegemonia cultural na sociedade, têm a função de promover uma transformação de valores culturais e da sociedade.

Abstract

The present study tries to identify and to research the educational experiences of the popular pré-vestibular exams courses in Salvador, its origin and characteristics of organizacional culture, while tied up spaces of non formal education to social movements in the search of the construction of activate citizenship values, ethnicity and solidarity with its students. Two methodologies were used: a qualitative one and a quantitative one. The qualitative methodology was the case study, with three experiences of popular pré-vestibular courses, close to a bibliographical, documental and electronic research, to investigate the characteristics of those courses. The quantitative methodology was the survey research, used to notice the relationship between frequency in courses and approval in vestibular exams. The courses were noticed as "new social movements", they are formed by policlassists groups that look for the social and cultural recognition and to strengthen of its ancestrality and of the cultural characteristics. It was noticed as organizations in net of those popular pré-vestibular exams courses, that objectified the formation of leaderships in the "organic intellectuals" molds.

1. Apresentação

As transformações na educação brasileira os movimentos sociais que reivindicam a inclusão de amplas parcelas da população na escola e por melhores condições de vida foram acompanhadas na década de 1990 por dois fenômenos novos que merecem análise e interpretação: o aumento da demanda pela Educação Superior e o aparecimento dos cursos pré-vestibulares populares enquanto movimentos sociais novos no cenário brasileiro.

Assim como já ocorreram outros movimentos sociais, como os empreendidos pelas Sociedades Amigos de Bairro em São Paulo entre 1940 e 1950, que reivindicaram a ampliação das escolas fundamentais, as mobilizações da União Nacional dos Estudantes (UNE) pela reforma universitária na década de 1960 e as lutas por serviços públicos nas décadas de 1970 e 1980, os cursos pré-vestibulares populares ocupam um espaço e mobilizam pessoas por educação, mas com elementos ainda novos no cenário brasileiro, como o resgate da auto-estima, a solidariedade social, a denúncia do racismo e da iniqüidade racial no acesso à educação. Apontamos que desde a publicação da revista Quilombo, na década de 1950, já apareciam artigos sobre a necessidade da socialização da educação de qualidade para promover a igualdade de condições, mas movimentos que procuram mobilizar contingentes de jovens e adultos que demandam educação em experiências de cursos não formais, cujo objetivo é a transformação dessa demanda em reivindicação por políticas públicas que contenham aspectos de reconhecimento social, cultural e simbólico, são novos.

O marco dos “novos movimentos sociais” e o referencial gramsciano de intelectuais orgânicos tentam explicar essas iniciativas, que embora à primeira vista sejam tentativas

pontuais de inclusão de alguns representantes das classes mais pobres na universidade, na verdade se constituem em tentativas de mudanças da própria instituição universitária, seja pelo seu acesso, seja pela busca da integração no sistema de certificação social e busca do fortalecimento de uma identidade demarcadora com o sistema vigente.

Tais fenômenos atestam que as transformações nas políticas educacionais se processam pela relação entre sociedade civil, que demanda mais conquistas de direitos sociais, se torna mais autônoma, se pluraliza e se redefine junto às mudanças sociais, e o Estado, que cada vez mais procura responder a essas demandas, pelo estabelecimento de políticas públicas, pela cooptação, antecipação ou abertura de espaços de participação popular. A educação é por excelência um espaço de disputa e complementaridade dessas duas instâncias, Sociedade civil e Estado, além de ser exercida das mais diversas maneiras, como no caso da modalidade não formal dos cursos pré-vestibulares populares.

A investigação sobre essas experiências não formais de educação é constituída por uma metodologia qualitativa e outra quantitativa, com o interesse de identificar, analisar e interpretar os cursos e suas relações com os movimentos que as constituíram, sendo a primeira mais extensa e aprofundada. Esse esforço procura contribuir para os estudos sobre pluralidade cultural, interculturalismo na educação, a pesquisa sobre cultura escolar e o esforço de compreensão dos movimentos sociais e das políticas públicas na educação do Brasil.

Esse esforço deve continuar, para contribuirmos com a pesquisa sobre as mudanças da educação nacional, que vem alcançando resultados quantitativamente positivos, mas ainda carece de um esforço por transformações no campo da qualidade. Essa reflexão pode sistematicamente influenciar educadores, gestores da educação e cidadãos no esforço

necessário da construção da cidadania no Brasil, que passa pela construção de uma educação diferente, de qualidade e pluralista.

2. Introdução

A Educação Superior e os Cursos Pré-Vestibulares Populares: Resposta, Reivindicação e Afirmação

O Brasil passou nos últimos dez anos por profundas transformações institucionais, econômicas, sociais e políticas. A democracia brasileira consolida-se política, institucional e culturalmente, permitindo a transição de governantes com relativa tranqüilidade, se compararmos com o nosso passado recente e com a situação política e institucional de vários vizinhos latino-americanos. Os movimentos sociais e as entidades da sociedade civil nacional têm demonstrado uma capacidade de participação e intervenção política na conjuntura que aos poucos muda a cultura política brasileira, simbolizada ao longo de nossa história pelo assistencialismo, pela tutela e pela dependência política. Muitas análises terão que ser feitas para perceber e explicar as tendências na economia, nas relações entre os grupos sociais, nos indicadores de desenvolvimento humano no último período, mas procuraremos contribuir para uma análise mais circunstanciada no campo da educação nacional, focando mais especificamente a Educação Superior e os cursos pré-vestibulares populares, que se consubstanciaram em respostas de movimentos sociais à grande demanda por esse nível de ensino.

As necessidades de investimentos em educação têm crescido e irão crescer nos próximos anos, especialmente pelas características demográficas e sociais nacionais e pelo histórico de exclusão da educação que marcaram por séculos a história do Brasil. A taxa de investimentos em educação deverá duplicar em relação ao PIB, apenas para conseguir efetivar a universalização do acesso à Educação Básica e para manter a massificação do Ensino Médio e garantir a continuidade dos projetos do governo anterior no governo atual. Essa situação já

está gerando uma pressão de demanda muito intensa sobre o Ensino Médio e sobre a Educação Superior, que necessitarão de investimentos grandes no curto prazo.

A história demonstra que as raízes da exclusão educacional da maior parte da população do Brasil repousam na exclusão social. Um sistema excludente como a escravatura não permitiu uma colonização de povoamento como aquela da América do Norte, onde o processo hegemônico foi no sentido de construir uma Nação, desenvolver a produção local e não apenas transferir riquezas para a Metrópole. Lá foi possível criar um mercado interno, uma classe média com poder de consumo, um comércio autônomo e, por conseguinte, uma dinâmica social e educacional mais integradora. A estrutura social brasileira escravocrata, na Colônia e no Império, fez com que o país fosse o último a abolir a escravatura no Ocidente, e mesmo assim sem uma política de inclusão social. Os negros, ao deixarem de ser escravos, não tiveram nenhuma política de compensação e condições para se inserir na vida nacional. Não lhes foi dada educação formal, habitação, empregos, terras ou recursos para construir uma condição social diferenciada do período anterior. Esse passado teve papel determinante nas condições de vida dos brasileiros e na educação que a maioria da população não teve acesso.

Durante a maior parte do período colonial, desde o início da ocupação das terras brasileiras até a ascensão do Marques de Pombal, os jesuítas comandaram a educação, voltada para os filhos das elites e para a catequese dos índios. O período pombalino, a partir da segunda metade do século XVIII, proibiu as atividades da Companhia de Jesus, mas as “aulas régias”, que deveriam substituí-las, segundo o decreto do Marquês de Pombal, não funcionaram a contento. A exclusão e o elitismo foram marcas permanentes em todo o período colonial, com a maior parte da população sem acesso à educação. O século XIX veio

encontrar o Brasil sem um sistema de educação, com orientadores e professores pagos por particulares para ensinar, em casa, o que os filhos da elite precisavam saber, para depois ir à Europa estudar em alguma Universidade. A vinda da Coroa Portuguesa ao Brasil e a elevação deste à condição de Reino Unido junto a Portugal permitiram a implantação de cursos superiores de Medicina, Direito, Engenharia e de Academias Militares, iniciativas limitadas e com um público estudantil idêntico ao do momento anterior ao Reino Unido, sem democratizar o acesso à Educação Superior.

A Independência em 1822 não aboliu a escravatura, nem mudou o funcionamento da economia ou os interesses hegemônicos nacionais, o que manteve, por extensão, a educação como peça de ficção legislativa. Os sistemas educacionais provinciais não conseguiram se estruturar como opção para a maior parte da população, que não tinha como pagar por seus estudos. A manutenção da escravatura continuava alijando a maior parte da população de qualquer direito. Os Pareceres sobre a Educação Nacional, do final do século XIX, de autoria de Rui Barbosa, demonstravam que o analfabetismo continuava extremamente alto, seja no fim do Império ou no começo da República.

A Lei que estabelecia que aos analfabetos era vedado o direito ao voto, do início da República, era justificada pelos seus autores com a argumentação de que assim a busca pela instrução aumentaria e essa demanda forçaria o Estado a empreender o desenvolvimento da educação. Na verdade essa Lei acabou por ter um efeito inverso, ao excluir do voto os pequenos e médios comerciantes e empresários da produção que ascenderam economicamente e poderiam votar, mas foram impedidos porque ainda não eram letrados. Praticamente nenhum esforço foi efetivado para mudar a situação educacional no fim do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

Apenas com as transformações provocadas pelos eventos de 1930, com o regime liderado por Getúlio Vargas, houve uma intensificação do processo de urbanização e industrialização e um investimento mais significativo em educação. Tornou-se necessário ter uma mão de obra qualificada minimamente para trabalhar nas indústrias e o ambiente urbano solicitava maior capacidade de leitura e escrita do que o ambiente rural. A própria urbanização criava condições propícias para o surgimento de movimentos reivindicatórios por equipamentos urbanos de uso comum, inclusive de escolas. Os centros urbanos que mais cresciam viam suas necessidades crescerem, com o processo de "inchaço" dessas cidades, onde o oferecimento de infra-estrutura não acompanhava os processos migratórios. Foi um ambiente propício ao surgimento de movimentos sociais que reivindicavam por mais escolas, como os organizados pelas Sociedades de Amigos de Bairro em São Paulo nas décadas de 1940 e 1950, que conquistaram um alargamento das condições de ensino (SPOSITO, 1984). Começa a haver uma lenta abertura de vagas escolares e um decréscimo do analfabetismo. Os movimentos e as reivindicações são importantes para a mudança nas políticas públicas e na destinação de recursos públicos para serviços voltados a diferentes segmentos sociais, como é o caso, mais recentemente, dos cursos pré-vestibulares populares que lutam por maior acesso ao Ensino Superior.

O século XX assiste a um decréscimo constante, porém lento, do analfabetismo, e o Brasil somente na década de 1990 inicia o processo de universalização do Ensino Fundamental. Abaixo transcrevemos um quadro com o decréscimo do analfabetismo nacional:

Tabela 1 – Brasil: indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização 1900-1999

Indicador	1900	1920	1940	1960	1968	1970	1980	1990	1999
População	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397	72.757.000	96.021.000	121.670.000	147.940.000	167.970.000
Densidade demográfica Hab./m2	2,05	3,6	4,84	6,1	8,34	11,36	14,38	17,49	19,86
População Urbana				36,2%	45%	56%	66%	75%	81%
Analfabetismo acima dos 15 anos	65,3%	68,9%	56,2%	50,0%	39,5%	32%	25%	19%	15%

Fonte: IBGE, **Séries Estatísticas Retrospectivas**, 1970 e 1986. Banco Mundial. *Indicadores do Banco Mundial*, 2001. IPEA 2001. (Séries Históricas e Indicadores).

O decréscimo do analfabetismo no Brasil, entretanto, não é tão significativo como em outros países, tanto no grupo daqueles mais desenvolvidos quanto no de países ainda em desenvolvimento. Abaixo colocamos um quadro com a evolução do analfabetismo nos seguintes países: Argentina, Brasil, Chile, Coréia do Sul, Espanha e México. Apenas o México parte de um patamar de analfabetismo em 1970 como o brasileiro, mas seu progresso foi mais acentuado, tendo hoje 8,9% de analfabetos com mais de 15 anos, enquanto o Brasil ainda tem 15,1%. Outros dois países, o Chile e a Coréia do Sul tinham um patamar de analfabetismo menor, mas o Chile diminuiu sua taxa em 62% entre 1970 e 1999; a Coréia do Sul em 81%, e o Brasil diminuiu sua taxa em 52% no mesmo período.

Tabela 2: Evolução das taxas de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos e mais

Países	1970	1980	1990	1999
Argentina	7	5,6	4,3	3,3
Brasil	31,8	24,5	19,1	15,1
Chile	11,8	8,4	5,9	4,4
Coréia do Sul	13,2	7,1	4,1	2,4
Espanha	8,5	5,7	3,7	2,4
México	25,1	17,8	12,2	8,9

Fonte: Indicadores do Banco Mundial 2001.

A grande conquista no último período de oito anos foi a ampliação do acesso à educação em todos os níveis, indicada pelos levantamentos feitos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), ligado ao Ministério da Educação. A inclusão na escola é a

grande possibilidade da diminuição do analfabetismo, da inclusão de milhões de pessoas ao mercado de trabalho e do exercício da cidadania, através da possibilidade de saber se situar no mundo, de leitura da realidade, pela capacidade de estabelecer relações entre informações e refletir sobre essas informações e produzir um juízo de valor. O grande desafio atual é a elevação da qualidade dessas escolas públicas e particulares, que têm sido avaliadas de várias maneiras e têm demonstrado ainda baixa qualidade.

Uma conseqüência clara dessa universalização do Ensino Fundamental e massificação do Ensino Médio é o crescimento da demanda pela Educação Superior, que também é provocada por maiores exigências de um mercado de trabalho mais competitivo, com maiores índices de desemprego e inserido no processo de revolução científica e tecnológica mundial. As taxas de escolarização e atendimento do ensino mostram que o perfil da Educação Básica brasileira está mudando e isso está tendo e terá mais ainda no futuro um impacto sobre a demanda pela Educação Superior.

Tabela 3: Taxas de Escolarização e de Atendimento por Nível de Ensino - 1994/1999 - Brasil

Ano	Taxa de Escolarização				Taxa de Atendimento	
	Ensino Fundamental		Ensino Médio			
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida	7 a 14 anos	15 a 17 anos
1994	110,2	87,5	47,6	20,8	92,7	68,7
1999	130,5	95,4	74,8	32,6	97,0	84,5

Fonte: MEC/INEP

A partir da Tabela 1 do Anexo, que mostra um quadro geral da educação brasileira em todos os níveis, podemos identificar algumas características desse novo momento da educação. A primeira é a prevalência do setor público sobre o privado na Educação Básica brasileira. Essa prevalência é mais forte no Ensino Fundamental, com 32 milhões de alunos nas escolas públicas contra apenas 3,2 milhões das escolas particulares. No Ensino Médio

ainda há muita evasão, pois há 7,2 milhões de alunos no Ensino Médio nas escolas públicas e 1,1 milhões nas escolas particulares. A ampliação da rede do Ensino Fundamental e a diminuição da defasagem série-idade e da evasão escolar tendem a criar nos próximos anos uma demanda social pelo Ensino Médio muito grande, o que solicita políticas públicas nesse sentido. Os alunos da educação de jovens de adultos já somam 3,7 milhões, sendo 3,4 milhões no setor público, pouco menos da metade do número de alunos do Ensino Médio, o que demonstra um crescimento da procura pela escola por quem estava fora dela há algum tempo. O sistema de educação brasileiro tende a absorver mais também a pré-escola, que obteve um crescimento muito grande entre 2000 e 2001. Esses são elementos que contribuem para uma necessidade de investimentos crescentes num futuro imediato.

A prevalência do público sobre o privado se inverte na Educação Superior. Já desde o fim do regime militar, os investimentos no Ensino Superior Federal não têm sido suficientes para atender à demanda pela Educação Superior. Os investimentos nas universidades estaduais conseguiram atender um pouco a demanda crescente dos alunos, mas foi o setor privado o que cresceu mais nas últimas décadas, com um incremento de 170% nos 1995 a 2002, enquanto que o setor das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) cresceu 30% no mesmo período. Os recursos para a educação foram priorizados para a Educação Básica, enquanto que a atuação do Estado no Ensino Superior se manteve mais acentuadamente na autorização do funcionamento de cursos no setor privado e na avaliação destes com uma sistemática de regulação e fiscalização, como a Avaliação Nacional de Cursos.

A tabela abaixo demonstra a situação atual da Educação Superior no Brasil. Ela indica uma maioria de matrículas no ensino privado. São 1,8 milhões de alunos na rede particular de faculdades e universidades; contra apenas 482 mil alunos na rede federal, 332 mil alunos na

estadual e 72 mil alunos nas municipais. Percebe-se a inversão do registrado na Educação Básica. Mas a análise da concorrência no vestibular revela uma concorrência maior nas instituições públicas. Enquanto a média da concorrência nos vestibulares das federais é de 9,8 para cada vaga e nas estaduais é de 10,1 para cada vaga, a concorrência para as particulares é de 2 para cada vaga.

Tabela 4: Grandes Números do Ensino Superior-Graduação - 2000 – Brasil

Grandes Números	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Estatísticas Básicas					
Instituições	1.180	61	61	54	1.004
Cursos	10.585	1.996	1.755	270	6.564
Matrículas	2.694.245	482.750	332.104	72.172	1.807.219
Concluintes	324.734	59.098	43.757	9.596	212.283
Docentes em Exercício	183.194	43.739	30.836	4.137	104.482
Servidores em Exercício	198.074	67.001	43.879	2.693	84.501
Vestibular					
Vagas Oferecidas	1.100.224	115.272	94.441	28.269	862.242
Inscrições	3.826.293	1.129.749	951.594	59.044	1.685.906
Ingressos	829.706	113.388	90.341	23.428	602.549
Indicadores					
Matrículas (percentual)					
Turno Noturno	56,1	23,1	44,6	75,6	66,2
Docentes Total (percentual)					
Com Mestrado	31,4	34,5	25,4	24,6	32,1
Com Doutorado	20,6	33,4	33,1	9,6	11,3
Relação Alunos/Docente em Exercício	14,7	11,0	10,8	17,4	17,3
Vestibular					
Relação Inscrições/Vaga	3,5	9,8	10,1	2,1	2,0

Fonte: MEC/INEP

Um obstáculo para que a maior parte do alunado possa concorrer ao sistema privado, que é o setor que mais tem se expandido na Educação Superior, é o valor das mensalidades, comparando-as com o nível sócio-econômico dos trabalhadores brasileiros. As mensalidades das faculdades particulares variam de acordo com o curso e a região. Em Salvador, os cursos mais baratos, ligados às áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, têm

mensalidades em torno de R$ 500,00 e R$ 600,00, e os mais caros são da área de saúde, como Medicina e Odontologia, que podem chegar a R$1.200,00. Um dado importante para comparar com o valor das mensalidades é fornecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que estabelece o rendimento médio do brasileiro, do país e por região:

Tabela 10: Trabalho e Rendimento - Informações Gerais - 1999

Brasil e Grandes Regiões	PIB(1) *per capita*		Rendimento Médio Mensal (2) em R$	Índice de Gini	Taxa de Atividade (4)	Taxa de Desocupação (4)
	R$	US$				
Brasil (3)	5.861,0	3.229,7	313,3	0,567	61,0	9,6
Norte	-	-	244,3	0,547	58,6	11,4
Nordeste	-	-	144,9	0,587	61,1	8,0
Sudeste	-	-	273,4	0,537	59,0	11,2
Sul	-	-	334,4	0,543	66,0	8,0
Centro-Oeste	-	-	291,3	0,573	63,5	9,6

Departamento de Contas Nacionais do IBGE. O valor em US$ foi convertido pela taxa de câmbio

(1) Os valores em US$ estão baseados na taxa média de câmbio do Banco Central Brasil foi feito pela média anual, divulgada pelo Banco Central. A cotação média em 2000 foi de 1,8147/US$.
(2) População de 10 ou mais de idade, com ou sem rendimentos. O valor em R$ é o valor nominal.
(3) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima,Pará e Amapá.
(4) População de 10 anos ou mais de idade.

Fonte: IBGE. http://www.ibge.gov.br/

O aumento da procura pela Educação Superior é bem mais acentuado nas universidades públicas do que nas instituições privadas, em que pese o fato de que a rede pública hoje não priorize um público de estudantes de baixas condições financeiras, que precisa trabalhar e estudar à noite. No Brasil são as faculdades particulares que atendem ao público trabalhador, que demanda o ensino noturno. Há por outro lado um problema de inadimplência nas instituições privadas, como está demonstrado no caso de Salvador, Bahia (PUJAL, 2001). O baixo número de vagas para o financiamento do crédito educativo em

relação à procura também constitui uma barreira à entrada de alunos sem poder aquisitivo nas instituições privadas.

As análises apontam um quadro atual de um crescimento da procura pelo Ensino Superior, entretanto sem possibilidades de contemplar uma parcela significativa desse contingente, a maioria dele. Recente estudo da Fundação Getúlio Vargas, de 2001, informa que 29% da população brasileira ganha até $80 (oitenta dólares) per capta por mês, e o 1% mais rico da população detém mais riqueza que os 50% mais pobres.

Além disso, o Brasil tem um percentual ainda muito pequeno de jovens de 18 a 24 anos dentro das universidades, apenas 15 %. Enquanto isso, a Argentina apresenta percentual próximo de 40%. Venezuela, Uruguai e Costa Rica têm pouco mais de 30% Até o considerado "pobre" Peru tem mais jovens em suas universidades que o Brasil: juntamente com o Chile apresenta 20% de seus jovens nas universidades. O Brasil só se compara com Nicarágua, Honduras, México e Paraguai. Na Europa a situação é a seguinte: a França tem cerca de metade dos Jovens de 18 a 24 anos nas universidades; Espanha e Holanda têm por volta de 40%; Suécia, Itália e Alemanha têm aproximadamente 35%; Bélgica e Suíça, Reino Unido e Portugal tem em torno de 30%. No Japão cerca de 30% dos jovens são universitários, assim como em Israel. A Austrália ultrapassa os 40%, e os Estados Unidos têm a melhor taxa: 75%. Contribui para isso o sistema de "*Colleges*" norte-americanos, que admitem muito mais gente do que as universidades tradicionais (CATANI, 2001).

Os cursos preparatórios pré-vestibulares organizados por diversas entidades e movimentos sociais no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, se multiplicaram como iniciativas de educação *não formal e popular,* com o objetivo de responder a essa

situação de exclusão dos estudantes pobres da Educação Superior, egressos de escolas públicas e afro-descendentes. Consideramos educação não formal como "toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população" (LA BELE, 1986).

A educação pode se configurar como aquela *formal*, sistemática, com o objetivo de inculcar sobre as novas gerações os valores hegemônicos na sociedade, com sistemas reconhecidos, organizados ou normatizados pelo Estado. A educação também se dá nas famílias, nos grupos sociais, no grupo de amigos, nas Igrejas, de maneira *informal,* inculcando os valores culturais da classe ou grupos social ao qual o indivíduo pertence ou os valores dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Mas a educação *não formal* também é expressiva na sociedade, especialmente em movimentos e organizações na sociedade civil.

Consideramos os cursos pré-vestibulares analisados como uma modalidade de educação *popular*, além de não formal, pois é voltada especificamente para os setores "subalternos" da sociedade, ou organizada por esses setores. Esses setores acima referidos são aqueles que pelos dados oficiais estão excluídos ou mais excluídos dos serviços de educação formal como um todo e da Educação Superior em especial. Na sociedade brasileira fica clara a reprodução das desigualdades sociais pelo acesso diferenciado à educação, de acordo com o Censo Escolar organizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), ligado ao Ministério da Educação (MEC). Essa diferenciação ocorre pela qualidade das escolas, que varia de região para região e pelo fato de que uma parcela minoritária da população, com rendimentos superiores, está em escolas particulares de qualidade superior à qualidade das escolas públicas e outras escolas particulares freqüentadas pela classe média baixa. Essas

pesquisas também indicam uma desvantagem dos negros no acesso à educação de forma geral, especialmente no acesso à Educação Superior, em todos os estratos sociais. A organização dos cursos pré-vestibulares populares tem o objetivo de favorecer a inserção desses segmentos, mas o seu maior intento é na verdade estimular o engajamento social, a cidadania e o reconhecimento social desses setores excluídos, como veremos neste trabalho.

Devido à massificação do acesso à Educação Básica, como ficou atestado no último Censo Escolar do MEC, o contingente do alunado que termina o Ensino Médio cresceu e ainda continua a crescer, aumentando a demanda pela Educação Superior justamente nos setores mais pobres da sociedade, pois é justamente esse segmento que está tendo uma ampliação de seu acesso à Educação Básica no momento atual. Entretanto não há uma criação de vagas na Educação Superior pública na mesma proporção que o acesso e a progressão desses segmentos mais pobres. O aumento de vagas das faculdades e universidades privadas é bem mais significativo, mas as condições sócio-econômicas do público egresso de escola pública são um obstáculo à sua entrada nos estabelecimentos particulares.

As dificuldades de acesso à universidade desse segmento egresso de escolas públicas, especialmente de negros e pobres, ao lado do fortalecimento de iniciativas populares de organização social que lutam por direitos da cidadania, geraram uma gama significativa de experiências educativas de cursos preparatórios ao vestibular, os pré-vestibulares populares. São cursos organizados por movimentos e entidades de caráter não oficial. Tais experiências não se concentram apenas na preparação técnica para enfrentar as provas dos vestibulares, mas têm apresentado um discurso de engajamento na construção da cidadania dos seus alunos, da valorização da identidade social, “racial” e étnica deles, do fortalecimento do sentimento de solidariedade dos grupos socialmente excluídos. Esses cursos também afirmam

ter uma gestão diferente das escolas oficias e tradicionais, com um funcionamento e uma cultura organizacional distintos. Os cursos seriam espaços de socialização política dos alunos, de "incorporação de novos valores". Ao mesmo tempo, os cursos vêm empreendendo, em muitos lugares, uma luta pela ampliação das oportunidades para os segmentos socialmente e historicamente excluídos entrarem na universidade, através de mobilizações e movimentos.

Os cursos pré-vestibulares populares: movimentos sociais

No Brasil já há algumas "redes" com centenas destes cursos. No Rio de Janeiro, a Pastoral Negra tem cerca de 3 mil alunos nos cursos organizados nas paróquias. O Fórum dos Cursos de São Paulo, com mais de 15 membros e um movimento social, o "Movimento dos Sem Universidade" aprovou isenção de taxas para 10% dos candidatos ao vestibular da FUVEST a partir de 2001 e conseguiu a aprovação da criação da Universidade da Cidade de São Paulo na Câmara de Vereadores da capital paulista em 2001. Na região metropolitana de Salvador, há em torno de 17 cursos populares, a maioria gravitando em torno do movimento negro da cidade. Os cursos de Salvador ligados ao movimento negro já constituíram um Fórum de discussões pedagógicas sobre material didático voltado aos afro-descendentes. A recente aprovação de cotas para estudantes negros nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia deve-se em grande parte à mobilização social e ao discurso elaborado por essas iniciativas.

As iniciativas dos cursos populares em Salvador, tendo uma hegemonia das organizações negras, tornaram-se um movimento forte, com vários cursos, ações políticas e debates na sociedade civil e na mídia sobre iniqüidade social e oportunidades educacionais. Essas ações políticas pressionam o Estado em busca da reparação da situação de desigualdade

e pela adoção de políticas públicas que revertam a situação de exclusão social, especialmente dos negros, porque, embora a política de caráter universalista empreendida pelo MEC de universalização do Ensino Fundamental e massificação do Ensino Médio tenha sido bem sucedida no geral, a distância entre a escolarização de brancos e negros continua. Essas movimentações tiveram como resposta do MEC um programa institucional, o *Diversidade na Universidade*, voltado à inclusão de afro-descendentes, indígenas e outros grupos socialmente excluídos das universidades. Esse Programa têm como principal foco o financiamento dessas iniciativas, o que demonstra a força alcançada e o reconhecimento já manifesto por parte do Estado brasileiro. O MEC anunciou em janeiro de 2002 uma verba de 9 milhões de reais para os cursos pré-vestibulares populares voltados para os afrodescendentes e para o reforço do ensino de segundo grau, dando ênfase ao combate contra o racismo com o programa Diversidade na Universidade (MEC, 2002). Esse Programa também é resultado de manifestações de cursos que obtiveram repercussão pela mídia, especialmente no momento que várias pesquisas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) comprovaram que a exclusão social dos pobres no Brasil se estende para a educação e que os negros não mais excluídos que os Brancos.

Várias iniciativas de cursos preparatórios ao vestibular, organizados por ONGs e movimentos surgiram nos últimos dez anos. Todos eles fazem críticas aos cursos pré-vestibulares comerciais, e criam sua identidade principalmente a partir da negação do padrão comercial dos cursos no mercado porque justamente não têm um caráter comercial. Os organizadores dos cursos partem do pressuposto de serem um movimento social sem o objetivo principal de remuneração, então se aproximam do tipo de trabalho das ONGs no terceiro setor, de trabalho voluntário e do princípio da fraternidade e da doação. Tentam

ganhar a simpatia ou adesão dos alunos para sua causa, muitas vezes convidando-os a participar do movimento negro, do movimento de bairro, da ONG, da igreja, e outros promotores dessas iniciativas.

Grande parte dos cursos pré-vestibulares populares defende que sua estrutura de funcionamento é similar ao do movimento, com assembléias, debates e participação democrática de alunos e professores. Afirmam que trabalham com conteúdos de "cidadania", valorização da identidade étnica, "racial" e social nas salas de aula. Os cursos pré-vestibulares populares têm a formulação de que o principal não é a passagem pelo vestibular; mas a "tomada de consciência" das pessoas, o seu engajamento nas lutas da entidade que organizou o curso, tentando criar um espaço de convivência entre alunos, professores e coordenação visando a formação de grupos, com uma mística, uma identidade e uma dinâmica interna.

Recentemente, esses cursos começaram um processo de mobilização social com várias reivindicações, caracterizando um movimento social. Essas mobilizações ganharam maior visibilidade especialmente a partir da Conferência Anti-Racismo em Durbam, na África do Sul em 2001. Devido à dinâmica da Conferência, que estabelecia um peso maior às organizações da sociedade nas delegações nacionais, a delegação brasileira defendeu no encontro internacional essa proposta de cotas para negros para o ingresso nas universidades, apesar da posição contrária do governo brasileiro. A delegação brasileira levou a proposta de estabelecer cotas para negros nas universidades públicas, a exemplo do que ocorre nos Estados Unidos, e os cursos populares ligados ao movimento negro participaram ativamente da mobilização pré-conferência de Durbam e das mobilizações posteriores.

Essa proposta foi repercutida internamente no Brasil, e a ela foi somada a reivindicação feita por outros cursos populares, de cotas nas universidades para estudantes de escolas públicas. Um exemplo é o Movimento dos Sem Universidade (MSU) que existe desde o ano 2000 e realizou várias manifestações em São Paulo e conseguiu envolver as universidades estaduais paulistas na discussão sobre isenção de taxas para candidatos ao vestibular sem condições financeiras. Eles argumentaram que o primeiro obstáculo enfrentado pelos setores mais pobres da sociedade é o custo da inscrição. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), seção São Paulo, intermediou a negociação e uma cota para alunos carentes para isenção de taxa foi conseguida e institucionalizada. Mais recentemente, em 2001, o MSU conseguiu aprovar no orçamento municipal da capital São Paulo recursos necessários para a construção de uma Universidade Municipal Popular. Foi utilizada a argumentação de que a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) não proíbe a criação de estabelecimentos de nível superior por municípios que já tenham universalizado o atendimento ao nível fundamental. O MSU, nos seus panfletos, no *site* e na sua mobilização virtual pela internet, defende que essa Universidade Municipal Popular tenha um "currículo voltado às demandas da população excluída e compromisso com os problemas sociais da Nação" (MSU, 2001), o que lembra reivindicações de períodos anteriores da União Nacional dos Estudantes, por ocasião do 1º Seminário de Reforma Universitária em Salvador, em 1961.

Na Bahia, em 2001, houve uma manifestação conjunta de uma edição local do MSU, da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e da Cooperativa Steve Biko (ligada ao movimento negro). Foi conseguida a isenção de taxa do vestibular para 10% das inscrições do vestibular na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) todos os estudantes de escola pública no último ano do Ensino Médio com média acima de 7,0 tiveram isenção. No Rio de Janeiro, uma rede de cursos pré-

vestibulares populares leva o nome de *Educafro* e promoveu várias manifestações em frente à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), reivindicando a cota de vagas para estudantes de escola pública e para negros, o que foi conseguido. Os Estados do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul adotaram a política de cotas para estudantes de escolas públicas, como resposta às reivindicações dos movimentos negros, especialmente através dos alunos que freqüentam a rede de cursos ligados a eles.

Percebe-se que é um movimento por educação, mas um movimento que quer ampliar o acesso, mudar o perfil da educação, para que tenha outro enfoque, a exemplo dos movimentos negros e seus cursos que reivindicam uma educação intercultural, não eurocêntrica, valorizadora da herança cultural específica de sua ancestralidade, de seu modo de vida. Logo, a inclusão na educação pretendida pelos cursos pré-vestibulares populares é quantitativa e qualitativa, por mais vagas e por uma educação diferente, com uma escola que não exclua pela discriminação nem pela falta de vagas. Os cursos populares denunciam e têm matérias em seu currículo que debatem como a educação e a cultura escolar na rede oficial é eurocêntrica e monocultural.

As desigualdades na sociedade e na educação

Em 1999, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) divulgou o ranking das condições de vida das nações no mundo, que levaram em conta as condições de educação, expectativa de vida e renda *per capta*. Trata-se do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A colocação do Brasil já evidenciava uma grande contradição: o fato de o Brasil estar entre as 12 maiores economias do mundo e de ter um dos maiores parques industriais do terceiro mundo, além evidentemente de ter uma extensão territorial com

grandes riquezas minerais, de biodiversidade e riqueza humana, mas ter a terceira pior distribuição de renda do planeta. No cômputo geral do IDH de 162 países, o Brasil fica na posição de 69º lugar. Mas a população negra fica em 101º lugar e a população branca fica em 46º lugar. Enquanto 91,7% dos brancos são alfabetizados, apenas 80, 2% dos negros o são. No item expectativa de vida os brancos têm uma média de 72,23 anos, enquanto os negros alcançam 65,12 anos. Mas é na renda que há maior distância entre brancos e negros: a renda média familiar *per capta* dos brancos é de R$ 406,35 e a dos negros é de R$ 174,26. Esse levantamento foi feito com os dados do IDH pelo professor Marcelo Paixão da UFRJ (FOLHA, 2002). Os defensores das cotas para negros argumentam que "no Brasil a pobreza tem cor", indicando os dados do IDH descritos acima e outros, como a população carcerária e presença de negros nas universidades. Afinal, há no país uma grande iniqüidade, compreendida como uma desigualdade injusta.

Essa iniqüidade, que submete os negros a condições de vida inferiores, com escolas inferiores, oportunidades menores de trabalho e emprego e discriminação racial, que obstaculiza as oportunidades de ascensão social, seria superada pelo estabelecimento de cotas para o acesso à Educação Superior, na reivindicação destes cursos populares. Os cursos de graduação no Brasil e em outras sociedades são o meio de ascensão social e certificação necessária ao status social (CASTELLS, 2000). O círculo vicioso teria de ser quebrado e o acesso à Educação Superior e às profissões de prestígio social seriam formas de aumentar a renda dos negros e aumentar suas chances de acesso à riqueza, ao poder e à cultura.

Paralelamente, a visualização de negros nos estratos sociais mais elevados da sociedade, nas carreiras de prestígio e com rendimentos superiores contribuiria para a elevação da auto-estima e mudança da auto-imagem do próprio negro. Atualmente o sistema

inculca nesses indivíduos uma ideologia de que eles sempre foram e serão pessoas ligadas aos serviços braçais e sem acesso ao mundo acadêmico e dominante. Ou seja, a visão de uma realidade dos negros como inferiores, que foi construída por uma sociedade com interesses de dominação, pode ser mudada com a ajuda de um "exemplo", afinal todo grupo tem seus heróis e seus mitos. Seria através do reconhecimento do negro nessas funções mais prestigiadas socialmente que garantiria, dentre outras medidas, a mudança da auto-imagem da comunidade negra, historicamente discriminada, como os dados estatísticos demonstram, e isso seria alcançado com as cotas para afro-descendentes nas universidades.

A argumentação dos que defendem as cotas para estudantes oriundos de escolas públicas é de que os negros sofrem tudo aquilo que os seus movimentos denunciam, mas que há brancos submetidos às mesmas condições, mesmo que talvez sejam num número ou percentagem menor que os negros. Logo, não seria justo trabalhar pela "reparação" de uma parcela dos explorados ou oprimidos (mesmo que majoritária como os negros), mantendo outra parcela esquecida. Além disso, há os que argumentam sobre o processo de miscigenação no Brasil e da dificuldade de coincidir uma classificação de "raça", ou cor de pele, e classe, o que implicaria que todos de uma determinada classe social seriam somente de uma raça, como realmente ocorreu e ainda continua a ocorrer na África do Sul, mas não ocorre no Brasil. Como no Brasil as escolas públicas hoje são freqüentadas apenas por aqueles que não têm recursos financeiros para pagar uma escola particular, e há realmente dados empíricos nessa direção, a melhor forma de quebrar o círculo da exclusão seria através de cotas para estudantes egressos de escolas públicas.

Argumentação parecida têm os defensores das cotas para carentes, ao afirmarem que se o interesse é inverter as prioridades e fazer uma "discriminação positiva", oferecendo

maiores benefícios e estímulos aos historicamente excluídos, o mais acertado seria a seleção sócio-econômica, pois esta indicaria efetivamente os estratos sociais mais humildes que deveriam entrar nas universidades públicas.

Resposta, Reivindicação e Afirmação

Os cursos pré-vestibulares populares são então uma resposta, uma reivindicação e uma afirmação ao momento em que vivemos na educação nacional. Trata-se de uma *resposta* de movimentos sociais que perceberam o crescimento do número de formados no Ensino Médio dos setores mais pobres da sociedade, egressos de escolas públicas, que estão aumentando a demanda pela Educação Superior fortemente. Esses movimentos tentam aproveitar essa demanda como forma de não somente preparar essa clientela para os exames vestibulares, mas principalmente fazer seu trabalho de construção de valores e conceitos, numa perspectiva gramsciana de formação de intelectuais orgânicos para a transformação social. Nesse esforço, as organizações desses movimentos abrem turmas a custo muito baixo, ou gratuitos, aos alunos desses segmentos sociais e catalisam as *reivindicações* sociais pela ampliação da Educação Superior, com manifestações e movimentos articulados, ao mesmo tempo em que agregam ao currículo tradicional do vestibular um outro conteúdo, um outro currículo, aquele que diz respeito à sua luta por reconhecimento social, pelo resgate de sua história social, pelo trabalho da etnicidade e de *afirmação* de uma identidade cultural divergente da monoculturalismo europeu da classe dominante.

3. Os objetivos da pesquisa

As reivindicações sobre cotas demonstram muitos pontos importantes do projeto político pedagógico dos cursos pré-vestibulares populares. Os cursos são concebidos pelos seus organizadores como um espaço para a reelaboração da visão de mundo dos alunos, visando uma concepção de *cidadania ativa* e participativa nos movimentos sociais, contra a discriminação e pelo fortalecimento das *identidades* dos sujeitos. E os cursos são também um *movimento social* pela universidade pública e pela educação pública de forma mais ampla. Os cursos tentam construir uma *cultura organizacional* diferente da escola tradicional, com maior envolvimento da comunidade nos cursos.

A nossa pesquisa procurou investigar se esses objetivos dos cursos se realizam, uma vez que já se constituíram em uma rede de cursos, articulada com encontros, com comunicação, com manifestos e formulando propostas de políticas públicas. Procuramos investigar na pesquisa se os cursos pré-vestibulares populares conseguem interferir sobre a visão de mundo, a identidade e a participação cidadã de seus alunos; se realmente alcançam o objetivo de construir uma cultura organizacional interna voltada para o desenvolvimento da democracia, da cidadania e da participação dos alunos dentro de circunstâncias de funcionamento destes cursos; e se sua mobilização se constituiu em movimento social autêntico em favor da educação e pela formulação de políticas de ação afirmativa.

Podemos encontrar base para essa discussão no debate iniciado por Paulo Freire e de sua pedagogia, quando ele discute sobre a necessidade do aluno reconhecer no processo de aprendizagem seu próprio mundo, seu cotidiano e sua cultura, e a partir disso transformá-lo. Foi a partir dos círculos de cultura que os animadores do método de Paulo Freire procuravam

identificar as idéias e palavras significativas do universo vocabular de um grupo para depois trabalhá-la. Esse trabalho não é apenas de maneira formal, gramatical ou "técnica", mas feito para realizar uma reflexão sobre a palavra e as relações que a mesma tem com o mundo do aluno. E a educação não seria para adestrar socialmente, mas para mudar. A educação é para transformar o mundo real, em suas contradições, suas dominações e injustiças. Essas transformações têm um agente, que será o próprio aluno, se reconhecendo no mundo e descobrindo os laços sociais, as relações e as contradições. A educação como instrumento para mudar o mundo. E depois mudar o mundo mudado, pois não há uma finalização do processo, assim como o espírito crítico não deve ser deixado de lado ou esquecido após alguma transformação, evitando novas opressões (FREIRE, 2000).

Seguindo essa definição do Método Paulo Freire, que foi desenvolvido para a educação de jovens e adultos, mas com princípios válidos para diversas outras situações educativas de caráter democratizante e libertador, os cursos pré-vestibulares populares não são prioritariamente para a preparação do vestibular na visão de seus idealizadores, mas, para estimular o engajamento do alunado na construção de um novo mundo. Percebeu-se aí tanto a idéia de Freire quanto de Gramsci, de luta contra-hegemônica.

Assim entendemos que a questão principal na investigação não foi verificar a aprovação no vestibular, até porque não será em um ano que se reverterá toda uma história do indivíduo, de sua vida familiar, no trabalho, na escola, na sua cultura, para colocá-lo apto a reconhecer e manipular o capital cultural dominante e os testes do vestibular. E nem esse é o objetivo desses cursos. Esse processo educativo é lento, cultural, histórico, como bem mostrou Bourdieu (1982) em seu trabalho sobre a Reprodução Escolar. A escola tem alcance limitado na empreitada de transformação do *habitus* do aluno, assim como de seus

conhecimentos, sua cultura, sua forma de ser, agir, pensar e sentir. Não podemos ter um "otimismo pedagógico" que confira à escola uma missão impossível de cumprir, especialmente em apenas um ano de um curso preparatório para o vestibular.

No seu trabalho, Bourdieu e Passeron (1982) defendem que o meio familiar, os grupos de amigos e a classe social são fundamentais para a formação do *habitus* do aluno, que a escola não poderia transformar esse *habitus*, mas apenas selecionar aqueles alunos com o *habitus* da classe dominante para terem sucesso escolar. Assim, a escola reserva os postos sociais mais altos para os filhos das classes dominantes, ensinando e reproduzindo o arbitrário cultural dominante como o legítimo, um arbitrário cultural defendido pela autoridade pedagógica, num trabalho pedagógico constante e persuasivo, no qual aqueles que chegassem de famílias que lhes instrumentalizassem anteriormente com esse capital cultural seriam assimilados melhor pelo sistema. Qualquer trabalho pedagógico na escola concorre com a educação informal na família, no trabalho, no grupo social, na igreja, no sindicato, nos movimentos sociais, nos grupos culturais de jovens, em todo o meio social. E um trabalho de um ano é muito limitado para um adestramento ao vestibular, e esse não é o objetivo principal dos cursos, embora seja um atrativo para arregimentar alunos para as turmas. Por outro lado, um ano também é um curto período para a inculcação de outro arbitrário cultural, para "mudar consciências". Os cursos pré-vestibulares populares pareceriam então, num primeiro momento, um projeto muito limitado no ponto específico de mudar a visão de mundo, a identidade e a participação cidadã de seus alunos.

A busca pela entrada nas universidades é na verdade a busca pela certificação na sociedade contemporânea. Isso não foge à regra da disputa por espaços na estrutura burocrática das organizações, na sociedade capitalista, o que estimula a competição e o

preenchimento de espaços pelo critério das competências, em princípios da impessoalidade e racionalidade com observância das leis (WEBER, 1983). Max Weber analisou a consolidação do capitalismo na nascente Alemanha do século XIX e identificou que esse sistema precisou e engendrou o processo de formação da burocracia, da racionalização das funções do Estado e das organizações econômicas, com o objetivo da otimização dos recursos, aumento da produtividade, da eficiência e viabilização da sociedade moderna. A escola nesse contexto serve para a formação de mão de obra e a certificação dos mais "aptos" para ingressar nos postos de comando e nas profissões de maior prestígio social. A universidade hoje também cumpre esse papel e por isso o ingresso na Educação Superior é percebido como fundamental para a manutenção do status ou para a ascensão social para os oriundos de famílias de baixos rendimentos. Quanto mais industrializada e urbanizada a sociedade, maior a pressão pela certificação e a disputa pelos postos de trabalho mais qualificados.

As condições exigidas para progredir nesse sistema de certificações dependem de vários fatores simultâneos. Um deles é o domínio de um capital cultural dominante, que está no seio das famílias dominantes num sistema social, permitindo uma facilidade maior a quem justamente dispõe desse capital cultural desde o primeiro Trabalho Pedagógico, nos grupos familiares, que é o momento no qual o *habitus* de classe é adquirido. Além disso, as condições sócio-econômicas influenciam os indivíduos desde muito cedo: alimentação, núcleos familiares estáveis e harmoniosos, acesso às diferentes formas de informação além da escola (computador, livros, filmes, conversas, jogos, arte). E a própria escola, a sua ausência ou a deficiência das escolas públicas também determinam o acesso a bens culturais essenciais para a disputa de certificações. As classes mais desfavorecidas, que são os egressos de escolas públicas no Brasil, com o reforço escolar de um ano em um curso pré-vestibular não estariam aptas a entrar nessa concorrência, numa análise mais ampla, mesmo freqüentando cursos pré-

vestibulares comerciais ou populares. Estes últimos, os cursos pré-vestibulares populares, se esforçam em outro sentido, e a nossa pesquisa procurou descrever e identificar esses outros sentidos elencados anteriormente:

1. se os cursos pré-vestibulares populares conseguem interferir sobre a visão de mundo, a identidade e a participação cidadã de seus alunos;
2. se realmente alcançam o objetivo de construir uma cultura organizacional interna voltada para o desenvolvimento da democracia, da cidadania e da participação dos alunos dentro de circunstâncias de funcionamento destes cursos;
3. e se sua mobilização se constituiu em movimento social autêntico em favor da educação e pela formulação de políticas de ação afirmativa.

A análise dos cursos pré-vestibulares populares deve estar acompanhada de uma contextualização da atual estrutura de ensino e do método do vestibular, e não será uma mudança no vestibular, deixando de ser objetivo para ser dissertativo, ou deixando de ser generalista para ser específico de cada área que acarretará mudanças na educação. Essas mudanças no método do vestibular, tomadas como redentoras, sem aumentar as vagas disponíveis aos alunos interessados em entrar na Educação Superior, apenas fortalecerá a ideologia da igualdade condições, da igualdade de oportunidades e da competição e seleção dos melhores. Essas ideologias cristalizam o processo de exclusão e a seletividade continuará de qualquer maneira, independente do modelo de avaliação. O objetivo mais razoável para alcançar a democratização da educação é a expansão do Ensino Superior e a melhoria do Ensino Básico público, e não a transformação do vestibular, e muito menos o fortalecimento

de cursos preparatórios que tentam fazer uma “remediação aligeirada”, em um ano, de um processo educativo formal de mais de onze anos.

É preciso mudar a universidade, sua estrutura, seu funcionamento e sua dimensão para permitir a entrada de mais pessoas, assim como é fundamental a transformação, a democratização, a redefinição dos princípios e das práticas da escola pública básica. A mudança da universidade deve se traduzir no aumento significativo do número de vagas, uma necessidade brasileira, na expansão dos cursos noturnos, no fortalecimento da assistência estudantil, no investimento maciço na educação básica, na qualificação e valorização dos professores e na implementação de uma autonomia universitária que mude a forma de financiamento da Educação Superior, vinculando a dotação orçamentária ao número de alunos.

Além das mudanças educacionais, é fundamental haver uma mudança na sociedade, uma vez que uma sociedade desigual, com concentração de renda, desemprego e violência não mudará apenas através da escola. A escola, embora seja importante, não é capaz, ela exclusivamente, de transformar a sociedade. As últimas avaliações de aprendizagem na educação feitas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que reúne os 27 países mais desenvolvidos do mundo, e que incluíram o Brasil e o México, que não fazem parte da OCDE, trouxeram uma comparação do desempenho na avaliação dos países relacionando-as a três variáveis independentes: o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a renda *per capta* e o índice de concentração de renda (GINI). Essa pesquisa demonstrou que quanto maior a renda *per capta* e o IDH, melhor era o desempenho dos países; quanto maior a concentração de renda, pior o seu resultado. O Brasil ficou em último lugar na avaliação. Além disso, o país apresenta hoje os piores índices de renda *per capta*,

GINI e IDH, comparado aos outros países da OCDE e ao México. Os critérios de avaliação da OCDE estão em debate, mas nos parece importante frisar que a educação responde positivamente à melhora dos níveis de qualidade de vida dos países, pelo menos como uma tendência geral (OCDE, 2001), constituindo ela própria uma variável dependente em relação às variáveis das condições de vida da população.

O objetivo dessa pesquisa então não se consubstancia na defesa dos cursos pré-vestibulares populares como alternativa de melhora das condições da educação no país, mas como uma análise do trabalho de inculcação de valores e princípios de cidadania ativa, etnicidade, no engajamento em movimentos sociais desses cursos populares e da cultura organizacional interna desses cursos. Um pressuposto orientador de nossa pesquisa foi que os cursos pré-vestibulares populares são experiências de movimentos sociais, com funcionamento em rede, que tentam democratizar o acesso à universidade. Entretanto, cursos pré-vestibulares influenciam pouco na aprovação dos alunos, pois essa aprovação é resultante de um longo período de estudos em escolas que adestram os alunos para responder às questões de testes que aferem o volume de informações do aluno e, caso os exames vestibulares procurem aferir competências, também não será em um ano que estas serão desenvolvidas significativamente. Consideramos que os movimentos dos cursos pré-vestibulares populares se constituíram em espaços de socialização e aprendizado político para os alunos, tentando contribuir para a formação de identidade e da cidadania ativa, mas o sucesso desses objetivos está condicionado a uma experiência anterior dos próprios alunos, um *habitus*. Dependerá desse *habitus* anterior a participação nesse exercício da cidadania ativa, embora o esforço empreendido pelos cursos seja notável do ponto de vista político pedagógico. O tempo exíguo do curso e as características do pré-vestibular interferem no estabelecimento de uma cultura organizacional que favoreça o exercício da cidadania ativa e

da identidade. Os cursos populares têm características distintas das escolas formais, com um funcionamento mais horizontal, mas padecem de outros problemas similares à rede oficial de ensino.

A educação é um processo persuasivo, não imediato, e há vários espaços educativos formais, não formais e informais concorrendo entre si. A família, a escola formal, o grupo de amigos, a classe social, o sindicato, as igrejas concorrem para influenciar na educação dos indivíduos. O cumprimento do objetivo dos cursos pré-vestibulares populares de engajamento social, cidadania ativa, luta pelo reconhecimento da etnicidade e pela justiça dependerá em grande parte de uma certa pré-disposição dos alunos nesses cursos, de uma familiaridade com esses conceitos e práticas, justamente por se considerar a educação como algo cumulativo e não isolado de outros campos sociais.

4. A Era dos Direitos e a Cidadania

O debate sobre a cidadania e os direitos, especialmente os Direitos Humanos, ganhou relevo no século XX, especialmente com as duas grandes guerras mundiais, a emancipação da mulher, as lutas pela libertação contra o imperialismo europeu na África e na Ásia, a luta contra o racismo e as leis segregacionistas nos Estados Unidos da América (EUA), contra o *apartheid* na África do Sul e a luta contra as ditaduras militares na América Latina e no mundo. O termo cidadania vem sendo constantemente usado, muitas vezes equivocada ou superficialmente. Torna-se importante debater e estabelecer um conceito abrangente e articulado para dialogar com o discurso dos pré-vestibulares populares, que utilizam esse conceito para explicar o seu projeto político pedagógico, como engajado na construção da cidadania. O próprio conceito de cidadania vem mudando com o tempo, assim como o conceito de Direitos Humanos, ele é construído historicamente.

O conceito de cidadania surge com os gregos e depois se aprofunda no Império Romano. A cidadania garantia a discriminação e a manutenção dos privilégios e do poder na sociedade, diferenciando aqueles que poderiam intervir na sociedade daqueles não cidadãos, ou então apenas cidadãos, mas sem serem cidadãos ativos. Isso denota que a democracia grega e o sistema romano eram sistemas restritivos, com a participação exclusiva aos homens livres de certas posses materiais. Mais tarde, a Grécia foi indicada como paradigma de democracia. Certamente o conceito de vida na *pólis* e de intervenção sobre as coisas públicas em sociedade era interessante, mas apenas para a minoria admitida no referido sistema. Isso pode ser visto numa citação de Dalllari (1998) sobre Roma, mas que se aplica à Grécia da mesma maneira:

> A palavra cidadania foi usada na Roma Antiga para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa tinha ou podia exercer. A sociedade

> romana fazia discriminações e separava as pessoas em classes sociais. Havia, em primeiro lugar, os romanos e os estrangeiros, mas os romanos não eram considerados todos iguais, existindo várias categorias. Em relação à liberdade das pessoas era feita a diferenciação entre livres e escravos, mas entre os que eram livres também não havia igualdade, fazendo-se distinção entre os patrícios — membros das famílias mais importantes que tinham participado da fundação de Roma e por isso considerados nobres — e os plebeus — pessoas comuns que não tinham o direito de ocupar todos os cargos políticos. Com o tempo foram sendo criadas categorias intermediárias, para que alguns plebeus recebessem um título que os colocava mais próximos dos patrícios e lhes permitia ter acesso aos cargos mais importantes. Quanto à possibilidade de participar das atividades políticas e administrativas havia uma distinção importante entre os próprios romanos. Os romanos livres tinham cidadania: eram, portanto, cidadãos, mas nem todos podiam ocupar os cargos políticos, como o de senador ou de magistrado, nem os mais altos cargos administrativos. Fazia-se uma distinção entre cidadania e cidadania ativa. Só os cidadãos ativos tinham o direito de participar das atividades políticas e de ocupar os mais altos postos da Administração Pública. (DALLARI, 1998:8)

O conceito de cidadania também pode ser encontrado na definição de Touraine (1994), no seu esforço de definição da democracia e dos caminhos para seu aprofundamento e fortalecimento. Segundo o autor, a democracia não pode ser entendida apenas como conjunto de regras pré-estabelecidas, ou lista de procedimentos a serem seguidos e a relação de ações a serem executadas que poderiam caracterizar a democracia, assim ela não teria apenas esse aspecto "procedural". Afinal, a realização de eleições não garantiria a democracia, pois grupos minoritários dominantes podem monopolizar as eleições entre facções burocráticas ou plutocráticas do Estado que não têm diferença nos programas ou práticas. O simples direito de votar não garante o envolvimento e o sentimento de participação e a vontade de interação pelo bem público. A liberdade de expressão e reivindicação dos interesses de classes pode também atingir os direitos individuais. E a inscrição de direitos em leis não assegura a sua efetivação.

A democracia então precisaria de três elementos que se complementariam e se interporiam para se equilibrarem: a liberdade individual, a defesa dos interesses coletivos/representação dos interesses e a cidadania. A inter-relação e a mútua limitação que esses três elementos exercem entre si são fundamentais para a consolidação de uma verdadeira democracia, dentro da qual a cidadania ganha relevo. Aproveitaremos essa

definição de cidadania inserida nas reflexões de Touraine para estabelecermos nosso conceito. O primeiro elemento da democracia para Touraine é a liberdade individual:

> A liberdade individual é preservada pelo conjunto de leis e mecanismos que impedem o Estado de interferir e violentar a vida privada do indivíduo, é a limitação dos interesses do Estado pelos direitos fundamentais do ser humano. O Estado não pode, em nome de uma classe social, como ocorreu no socialismo real, ou de uma raça ou etnia, como ocorreu no nazismo e ocorre em Estados tribais/religiosos/étnicos, ou em nome da Lei de Segurança Nacional (caso do Brasil), violar os direitos fundamentais das pessoas, como a vida, a liberdade de expressão, locomoção, cultura, opção de estilo de vida. Mas se o Estado tiver seus poderes muito limitados, o que emergirá será uma distorção, com a ausência da presença do Estado nos aspectos redistributivos ou de proteção aos setores sensíveis na sociedade. O liberalismo vai nesse caminho da limitação excessiva do poder do Estado, com a prevalência do mercado.(TOURAINE, 1994)

O segundo elemento, a representação dos interesses, está intimamente ligado à idéia de uma sociedade civil organizada, viva e ativa, e que nunca essa sociedade chegará a uma situação de resolução definitiva dos conflitos, através de uma concepção teleológica qualquer. Os diversos interesses, empresariais, trabalhistas, de gênero, de raça, de faixa etária, de grupos culturais, de opção sexual e outros devem estar atuando. É pela organização da sociedade em grupos de pressão que se buscam os direitos de diversas gerações. Os direitos sociais podem ser analisados em quatro gerações. Os direitos de primeira geração são os civis, direito à vida, de livre locomoção e de propriedade; os de segunda geração são aqueles que conferem associação livre e organização partidária; os direitos de terceira geração garantem emprego, habitação, saúde, educação, moradia; os direitos de quarta geração são direitos de opção sexual, gênero, diversidade cultural e por um meio ambiente saudável. Mas a hipertrofia da representação de interesses pode gerar uma ditadura de um grupo sobre outros. O exemplo da ditadura do proletariado é ilustrativo: um regime totalitário que se justificava pelo argumento de que o proletariado era a maioria da sociedade e que detinha como seu papel histórico a satisfação dos interesses da sociedade como um todo. Na prática esse tipo de totalitarismo é a concentração de poder nas mãos de poucos, que falam em nome de uma suposta maioria

silenciosa e vigiada contra os “desvios ideológicos”. Assim, é importante que a limitação dos poderes do Estado pelos direitos fundamentais e a representação dos interesses se equilibrem.

A cidadania é compreendida como o “sentimento de pertença” (TOURAINE, 1994), de indivíduos em relação a um grupo, o que gera uma identidade que estabelece as formas de relação com esses grupos, de atribuições, obrigações e direitos, assim como o sentimento de exigir os direitos próprios ainda não conquistados. O sentimento de identificação com o grupo resulta no interesse de participação grupal e social, pelo interesse de contribuição com o crescimento, a defesa, o reforço do grupo ou da sociedade. A cidadania é antiga, desde os gregos e os romanos o sentimento de pertencimento a uma Cidade-Estado ou ao Império Romano era definidor das relações sociais. Esse aspecto que contribui decisivamente para a democracia, que é a cidadania, pode ter também um exagero, o “comunitarismo”, ou seja, a identificação com grupos fechados, de ordem religiosa, tribal, étnica ou cultural, com a negação da participação na sociedade mais ampla, ou até mesmo a negação do direito de existência dos outros grupos, que é a negação do direito à diferença. O fortalecimento de grupos religiosos que se negam a votar nos pleitos da sociedade ou só votam em candidatos de sua seita ou o desinteresse de grupos de jovens integrados apenas às suas “tribos” urbanas, *holligans*, *skinheads*, *yuppies*, e o declínio da participação política são sinais disso. Por outro lado, a proliferação de conflitos étnicos, na África, EUA e Europa são a face mais visível do comunitarismo.

Assim, os três elementos interagem, se limitam e se estimulam, e a percepção de uma maior ou menor democracia está ligada a uma vivência na prática e a uma análise circunstanciada e específica. As oposições entre democracia burguesa versus democracia operária; a democracia formal e democracia real; a democracia limitada e a democracia

popular perdem sentido quando se percebem o caráter ideológico de classe que caracteriza essas denominações. A democracia é a libertação dos indivíduos com pluralismo, através de um sistema político que faz a mediação entre a sociedade civil e o Estado, entre os atores sociais e políticos.

A democracia perde ou deixa de existir quando o Estado fica submetido à economia; ou quando a representação de interesses torna-se totalitarismo; ou quando a cidadania vira comunitarismo. A democracia perde quando o Estado fica mais forte que a sociedade civil e a tutela ou desestimula a participação cidadã; e também perde quando o Estado fica submetido às instabilidades próprias das ações sociais e prescinde de um amortecimento institucional necessário contra as arbitrariedades de movimentos ou insurreições sociais.

Touraine (1994) ainda faz uma identificação "didática" de três tipos de democracia. Aquela em que a principal característica do Estado é ser limitada pelos direitos fundamentais é aproximada da experiência da sociedade inglesa, com sua tradição secular de parlamentarismo, limitação dos direitos do Rei e com presença de um poder judiciário forte. O segundo tipo é aquela onde a representação dos interesses é mais forte está mais identificada com a sociedade francesa, com seus movimentos sociais e defesa dos direitos de seus setores sociais. O terceiro tipo é identificado com a sociedade estadunidense, ou norte-americana. A sociedade norte-americana é mais lembrada pelo sentimento de pertença, pela cidadania. É uma sociedade muito patriota, ao mesmo tempo em que é um condomínio de grupos que defendem seus interesses. Pela ordem, seria a liberdade, igualdade e fraternidade, uma alusão bem francesa de Touraine.

No Dicionário de Ciências Sociais, editado pela UNESCO, traduzido pela Fundação Getúlio Vargas, cidadania pode ser definida como:

> a) estatuto oriundo do relacionamento existente entre uma pessoa natural e uma sociedade política, conhecida como o Estado, pelo qual a pessoa deve a este obediência e a sociedade lhe deve proteção. Esse estatuto é, nascido entre o relacionamento entre o indivíduo e o Estado, é determinado pela lei do país e reconhecido pelo direito internacional.
> b) Cidadania indica nacionalidade no direito internacional. "A cidadania quando distinta de nacionalidade, é um ponto exclusivo da lei interna de um país". Nacionalidade é considerada como de significação mais ampla que cidadania... Mas num Estado onde o governo é eleito de forma mais ampla, "não é raro dar-se o nome de cidadão apenas àqueles que têm o direito de votar em tais eleições".
> c) ... T.H. Marshal (Citizenship and Social Class, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1950), discutiu a evolução da cidadania à luz das mudanças na concepção dos direitos e deveres na Inglaterra no século XIX. Para ele o movimento ocorreu a partir dos direitos legais para os direitos políticos e daí por diante, a partir do exercício dos direitos políticos até chegar aos direitos sociais. (FGV, 1986)

Observamos que nessa definição fica implícito o sentimento de pertença, mas também outro aspecto, o aspecto da conquista de direitos, direitos no primeiro momento legais (individuais), depois políticos e sociais. Os direitos políticos e sociais foram resultado das conquistas dos setores explorados da sociedade que paulatinamente vão avançando nas "gerações de direitos". Ao direito à vida, à liberdade, a ir e vir vai se somar o direito à organização em sindicatos, associações políticas e partidos, estes últimos direitos de segunda geração. Essa possibilidade de associação para lutar por direitos coletivos é o pré-requisito para o alcance de direito à moradia, à saúde, educação, ao emprego, à previdência social, direitos de terceira geração (BOBBIO, 2002). A história dos direitos está ligada à história da conquista desses direitos.

O conceito de cidadania também foi trabalhado por Nilda Teves Ferreira (1993), numa comparação entre a cidadania norte-americana e a brasileira, levando-se em conta os processos históricos de cada país. A cidadania americana é expressa pelo respeito às leis, ao espaço e direito do outro, marcada por um protestantismo puritano, e por um sentido de

conquista pelo trabalho e ascensão social pelo "mérito" (FERREIRA, 1993). A autora usa uma expressão, *"quem você pensa que é?"*, como aquela que melhor definiria as relações dentro da sociedade norte-americana, no sentido de sempre chamar os seus membros a não se colocar acima da lei, das obrigações sociais, para que todos se coloquem no seu devido lugar.

No Brasil, marcado por quase quatro séculos de escravidão, onde a colonização foi de exploração e o poder da metrópole sempre foi de uso da força para estabelecer privilégios, especificamente privilégios para aqueles que estavam ao lado do poder do Estado, a cidadania brasileira estaria calcada pelo desejo de riqueza advinda do privilégio, no desprezo pelo trabalho (relacionado à escravidão), e pela manutenção de relações de vassalagem e favores que pudessem burlar as leis. A expressão definidora da nossa cidadania seria: *"você sabe com quem está falando?"* (FERREIRA, 1993). Fica claro o interesse de quem usa a pergunta de se colocar acima do interlocutor, através de um apego a uma outorga de privilégio de alguma autoridade. Assim, a autoridade está acima da lei.

Outra análise similar pode ser encontrada em Maria da Glória Gohn (1995), quando esta autora analisa a constituição da cidadania brasileira ao longo dos séculos. Nos primeiros séculos de nossa história, o poder político estabelecido pela metrópole se incumbia de estimular a ocupação do território nacional, e de cobrar taxas e pesados impostos sobre a população. Essa população era majoritariamente indígena, dominada pelos jesuítas e aprisionada pelos senhores, e depois de escravos, que também não tinham influência política nas decisões, eram coisificados para serem explorados. A parte pequena da população que ficava nos povoados não escolhia representante nenhum, e era obrigada a pagar impostos que não eram revertidos sobre melhorias nas construções dos vilarejos, que deveriam ser todas assumidas por ela mesma, o que ocasionava burlas, fugas para o interior e formas de "dar um

jeito". A relação da sociedade com o Estado "era uma relação com o fisco" (GOHN, 1995, p.178)

A relação da sociedade com o Estado nasceu com o viés da busca de burlar ou conseguir privilégios. O Estado não existe como espaço público de solução de problemas coletivos, mas como propriedade particular de alguns e estranho ao meio social. Mesmo depois que o conceito de "bem comum" se estabelece na administração do Estado para fortalecer e dinamizar as atividades econômicas, prevalece a lógica dos interesses privados sobre sua gestão, que é um traço da cultura política patrimonialista até os dias de hoje. O interesse da população em fugir, corromper e enganar o sistema político como forma de subsistência e sobrevivência se fortaleceu. Diante do exposto acima, trabalharemos com o conceito de cidadania ativa. Cidadania ativa, segundo FERREIRA seria:

> A educação para a cidadania precisaria empenhar-se em expurgar de cada homem as crenças, as fantasias, as ilusões e, quem sabe, as paixões, que em nada contribuem para o desenvolvimento de uma consciência critica. Sob esse enfoque, a ingenuidade, para não dizer ignorância, é profundamente negativa, já que a pessoa ingênua é facilmente enganada pelos detentores do poder, movendo-se no espaço das crenças e opiniões, ela não consegue discernir o foco de sua dominação e acaba aceitando o discurso hegemônico do interesse geral criado pelo consenso. Por subestimar a importância do seu papel no jogo político da sociedade, o ingênuo abre mão de participar na solução dos conflitos, nas tensões sociais. Assim procedendo, não chega a desenvolver a prática democrática necessária nas negociações desses conflitos, de modo geral sufocando sua insatisfação e descontentamento. Superar essa ingenuidade — aquela que sufoca o deslocamento ou aquela que se lança cegamente nos conflitos — é tarefa da educação. (FERREIRA,1993: p.21).

E cidadania ativa não se restringiria apenas a votar, aos ritos formais prescritos na constituição, mas à participação social e grupal dos indivíduos, como fica claro na citação abaixo:

> Estamos descobrindo que cidadania não implica apenas a obrigação de votar e o direito de reclamar dos políticos. Significa isto, com certeza, mas também é muito mais, o sentido de co-responsabilidade pela vida em sociedade. Cidadania é para

> todo dia. Não é só para a política... Ser cidadão não precisa ser uma coisa chata e ressentida. Ser cidadão pode ser bom... Cidadania profunda. Os cientistas políticos enfatizam o lado formal. Agir segundo regras universais. Respeitar as leis. Aceitar as regras do jogo. É o cidadão dos modelos abstratos... Estamos descobrindo que a cidadania implica generosidade, compaixão, caridade, solidariedade, respeito. Até mesmo esta desgastada palavra amor reaparece, sem vergonha na fala das pessoas (FONSECA apud GRASSI, 1999:112).

A *cidadania ativa* tem então essas características: a participação social, mais próxima do que Touraine (1994) identifica como representação de interesses, e o sentido e sentimento de pertença à sociedade para interagir e respeitar as regras sociais e defender seus direitos também. Esse conceito de *cidadania ativa* é usado para identificar o processo de superação da situação de não participação política, subserviência política e de tutela, desconhecimento dos direitos e falta do sentido de pertença. Esse conceito nos serve para dialogar com a realidade das experiências dos movimentos sociais, das experiências de educação não formal ligadas a esses movimentos, como foram no passado as iniciativas dos anarquistas com seus cursos livres e universidades populares no início do século XX, o Movimento de Educação de Base(MEB), o esforço de alfabetização de adultos de Paulo Freire em Pernambuco e mais recentemente as experiências das escolas comunitárias e os cursos pré-vestibulares populares.

5. Cidadania, cultura, raça e etnicidade: categorias estruturantes dos discursos dos cursos pré-vestibulares populares

Os cursos pré-vestibulares populares sempre trabalham afirmando que querem resgatar a cultura afrodescendente, a identidade cultural da parcela discriminada pela sociedade branca, ocidental, racionalista e eurocêntrica, começando a mudança social com o processo de auto-reconhecimento de parcela majoritária da população brasileira, que sempre foi marginalizada do trabalho, da renda e do reconhecimento social nacional. Trata-se aí da conquista dos direitos de quarta geração, os direitos culturais, ecológicos, identitários, definidos anteriormente, e essa conquista se dará através da cidadania ativa, de uma atuação na sociedade voltada à mudança de valores, de conceitos, de posturas, de percepções de mundo, de uma mudança cultural. Assim como o conceito cidadania, o conceito de *cultura* também vem sendo muito empregado, especialmente pelo discurso pró-globalização, que afirma vivermos numa etapa pós-moderna e multireferencial, onde não há mais fronteiras entre culturas e civilizações; assim como também por aqueles que insistem em estabelecer uma identidade entre cultura e raça, como se cada cultura fosse uma marca de uma raça diferente da humanidade, e como se existissem raças na espécie humana.

Cultura

O conceito de cultura não é um consenso no momento atual e sofreu mudanças ao longo da história, inclusive refletindo o processo de disputas internas numa sociedade e as disputas de poder entre sociedades diferentes. A definição de "cultura" de forma específica tinha implicações sobre as relações de poder e sua justificação e por isso não é possível entendê-la sem fazer essa genealogia. Podemos identificar, grosso modo, três tipos de

concepção de cultura: a inglesa, a francesa e a alemã (KUPER, 2002). Até os dias de hoje, percebem-se esses três "ramos" ou formas de encarar a cultura.

A identificação da cultura como a "alta cultura", ou aquilo de mais avançado, sofisticado, rebuscado e aceito pelas classes dominantes produzido por uma sociedade, é a concepção de cultura inglesa. Seriam as grandes tradições da filosofia e da arte européias, a cultura da alta classe, aquilo que de "mais precioso foi elaborado pela sociedade". Segundo Mathew Arnold, a definição de cultura era "o melhor de tudo que se tem conhecimento e foi dito" (MATHEW, 1873 apud KUPER, 2002). Trata-se de uma visão elitista e associada aos valores e produções de uma elite social, que justificava seu poder a partir de uma compreensão de que cultura era aquilo que poderia ser apreciado por poucos, que estariam capazes de poder usufruir da cultura. A cultura era "a esfera dos valores supremos sobre os quais se acreditava que se apoiava a ordem social" (KUPER, 2002).

A compreensão francesa e alemã encerram entre si uma aporia, uma confrontação entre civilização (civilization) e Kultur. A Revolução Francesa, que sacudiu o país e o mundo ocidental com seu ideário racionalista, pregava que a sociedade pode e deve perseguir um modelo de progresso constante e irrefreável. O instrumento desse constante progresso e das conquistas da ciência, da industrialização, da urbanização, que poderia explicar tudo, era a razão, e por isso esse período foi batizado como o Século das Luzes na França, pois as luzes, metáfora da razão e da ciência, deveriam acabar com a escuridão, que representava o misticismo e as explicações religiosas. Hoje essa concepção positivista e iluminista está presente nos discursos da globalização, que entendem que o processo de avanço tecnológico e científico inexoravelmente colocará todos os países em interconexão, com trocas de informações, de comércio e constante submissão das resistências locais ao processo global de

assimilação. A história caminha no sentido do desenvolvimento, lastreado pelo avanço da ciência e da técnica, e todos os países alcançariam essas fases, e havia aquelas nações mais adiantadas nesse processo, que deveriam ajudar ou colonizar as mais atrasadas, que ainda estariam envoltos no misticismo, na barbárie e na pré-ciência. A civilização tinha seu paradigma no universalismo, no monoculturalismo e na superioridade de uma cultura e de uma nação sobre as demais, com uma escala de gradação entre as mais avançadas e as mais atrasadas, sendo que estas deveriam ser submetidas pelas primeiras. A diversidade e as diferenças não são valorizadas, mas sim a identidade e um determinado valor e cultura sobre os demais.

A visão de cultura alemã, a *Kultur* na Alemanha, era diferente e pode ser explicada pela conjuntura política, militar e social da época, quando no século XIX o país sofreu a derrota contra a França na Guerra e perdeu a região da Alsácia, e quando as elites políticas alemãs eram francófonas e francófilas e a cultura francesa era vista como a mais avançada para toda a Europa. As elites intelectuais alemãs, que não tinham o acesso ao poder, da maneira como suas similares elites intelectuais francesas tinham ao poder na França, trataram de engendrar uma visão relativista, idealista, historicista, configurando o movimento contra-iluminista, ou romântico. Segundo a Kultur, não há comensurabilidade ou comparação entre culturas, cada uma é específica e própria, distinta e incomparável à outra, não devendo haver comparações ou hierarquias entre diferentes culturas. Por isso não deve haver um universalismo, uma forma única de compreender a situação social, cultural e política de um povo, mas ela deve ser entendida a partir dos modelos, dos paradigmas de cada cultura. Hoje, a resistência contra a imposição de um padrão único e monocultural de um centro sobre toda a periferia é feita com muitos traços desse discurso. O “centro” que detém e opera a expansão e circulação de bens culturais na globalização não teria, segundo essa tradição, o direito de

intervir, colonizar, impor modelos. As culturas, por essa concepção de Kultur, não são superiores ou inferiores, elas são apenas diferentes, e sua singularidade as impede de serem hierarquizadas ou colocadas num único sistema de valores para análise, mas haverá tantos sistemas de valores para análise das culturas quantas forem as culturas. Assim a Kultur é o conjunto de contribuições simbólicas de um determinado povo. Não há como negar que essa polêmica deixou marcas nos debates atuais sobre cultura

Esse debate não é algo novo na antropologia e tem raízes no embate pós-Darwin na Alemanha da segunda metade do século XIX. Naquela época as idéias de seleção natural, competição para a sobrevivência dos mais fortes e o determinismo biológico influenciaram todo o debate nas ciências humanas. O liberalismo econômico e político encontraram muita sustentação para suas idéias de livre mercado e para acabar com os privilégios hereditários da nobreza com as idéias de seleção natural e de que a Natureza se aprimorava por si só, e que os seres vivos devem ser deixados livres na natureza, ou no mercado, para assim permitir a sobrevivência dos mais fortes. A idéia de que o Estado deveria intervir o mínimo possível para que a sociedade encontrasse seu caminho de progresso advém dessa concepção darwinista de sociedade. As idéias de raça identificada com cultura também floresceram, justificando que algumas etnias encontradas pelo globo constituíam raças diferentes entre si, embasadas na época por explicações equivocadas da medicina e antropologia física que pregavam que essas supostas diferenças biológicas teriam correspondência cultural, e que raças identificadas com culturas específicas são algo estanque, imutável e que havia algumas raças superiores a outras, justificando a colonização.

Essa visão pode ser vista como uma possibilidade de interpretação tanto da concepção cultural francesa de civilização quanto da alemã que estabelecia diferenças e relativizações

entre culturas. O cientista darwinista alemão Ernst Haeckel desenvolvia seu raciocínio nesse sentido. “Sua teoria poderia ser usada para demonstrar a superioridade da raça prussiana e para subscrever as políticas de Bismarck, que demonstrava os efeitos maravilhosos da luta e da seleção” (KUPER, 2002). Na concepção de Haeckel está presente a idéia de um positivismo cultural, uma cultura superior à outra, um único modelo de cultura e civilização a ser perseguido, o universalismo; mas presentifica-se ao mesmo tempo a concepção de separação e das diferenças entre culturas, sempre de maneira a reforçar a visão de separação, segregação e impossibilidade da convivência entre diferentes. As duas teorias, a francesa e a alemã, para Haeckel, estavam na vertente darwinista para impor uma visão de superioridade da raça prussiana sobre as demais raças. A justificativa de que grupos humanos têm culturas diferentes e que há uma ligação imbricada entre raça e cultura já foi utilizada na África do Sul para justificar o Apartheid, pois como as raças teriam sua cultura própria, deveriam ser mantidas à parte, com tratamento diferenciado, específico, com leis próprias e formas diferentes de se apropriar do espaço geográfico e das riquezas naturais e dos bens públicos, como saúde e educação. A justificativa civilizatória dos colonizadores serviu para a política assimilacionista em várias experiências históricas, que levou ao genocídio de amplas populações e à submissão de suas culturas à cultura dominante.

Também na Alemanha e contemporâneo de Haeckel, Rodolf Virchow, o mentor da Sociedade de Antropologia de Berlim, iria num caminho diametralmente oposto, apresentando uma concepção de que o conceito de raça não poderia ser aplicado como queria Haeckel. Virchow indicava um grande número de acasos na mudança evolucionária, com grande miscigenação entre as “raças” e “raça, cultura, língua e nacionalidade não coincidiam necessariamente”. Assim como as raças, as culturas são híbridas, instáveis, mutantes, se influenciam mutuamente e não há um determinismo ou uma linearidade ou um padrão fixo de

desenvolvimento histórico. Essa visão de Virchow, lançada no século XIX, influenciou Franz Boas a levá-la para os Estados Unidos e influenciar a Antropologia lá também.

> Essa antropologia liberal berlinense foi caracterizada como um misto de idéias iluministas e românticas, mas na realidade baseava-se numa rejeição dupla. Se as culturas são abertas, sincréticas e instáveis, obviamente não podem expressar identidades essenciais imutáveis ou um caráter racial subjacente. E se as mudanças culturais são resultado de fatores locais imprevistos, por conseguinte não existem leis gerais de história. Acima de tudo, entretanto, a escola berlinense insistia em afirmar que a cultura funciona de uma forma bastante distinta das forças biológicas - e pode até mesmo sobrepujá-las.(KUPER, 2002)

A definição do conceito de cultura passou por um longo processo de debates. Podemos encontrar definições distintas, ligadas mais ou menos às vertentes inglesa, francesa, alemã, evolucionista ou relativista. Mais recentemente, a percepção do simbolismo na cultura tem ganhado força. O ser humano é um animal simbólico, que através dos símbolos, que sempre são metáforas da realidade utilizadas mentalmente para produzir sentido, é possível entender a realidade e encontrar parâmetros e formas de viver nela. A cultura passa a ser a linguagem com que nos comunicamos e operamos no mundo, nossa mediação com a natureza e nossa forma de intervir na natureza, na sociedade e na cultura mesmo em que vivemos. Não se trata das belas artes, nem tampouco da "alta cultura", que seriam apenas justificativas de um elitismo, nem uma civilização superior com suas realizações científicas e tecnológicas, suas instituições políticas, educativas e jurídicas complexas. Todos os seres humanos têm cultura, isso é o que os diferencia de outros animais (em termos, até porque golfinhos, baleias e chimpazés têm simbolismo e se comunicam). Todas as comunidades têm sua cultura, e não há uma gradação, uma escala ascendente de culturas mais avançadas ou menos avançadas, todas as expressões simbólicas sociais são igualmente válidas e importantes para a riqueza da humanidade e uma cultura não pode julgar ou valorar outra, assim como também não pode colonizar, subjugar ou fazer outra cultura avançar. Isso não significa que as culturas estejam isoladas. As diversas culturas se relacionam, se intercomunicam geograficamente. As

diferentes culturas não são imutáveis, pela influência do meio e pelas relações sociais elas mudam e se transformam no tempo, historicamente.

> Kroeber e Kluckhohn realizaram uma intensa pesquisa na literatura e no final, tiveram de concordar que Parsons encontrara a definição correta de cultura, para os propósitos da ciência. Tratava-se de um discurso simbólico coletivo sobre conhecimentos, crenças e valores. (KUPER, 2002)

Esse é o conceito de cultura que utilizamos, pois está mais consistente com a nossa proposta para fugir de uma perspectiva positivista ou etnocêntrica de cultura, sempre entendendo que é fundamental entender cultura como algo dinâmico, que não está isolado das demais culturas, que pode interagir e se modificar, e que todas as sociedades são equivalentes em valor, sem hierarquia, mas não são equivalentes em seus sentidos. Também entendemos como mais apropriada a concepção da Escola de Berlim do século XIX, liderada por Virchow, que não estabelece identidade entre cultura e raça, até porque não há raças, há na verdade a raça humana.

Raça etnia e etnicidade

As diferenças encontradas pela genética moderna entre pessoas que têm fenótipos diferentes, como cor de pele, tipo de cabelo, formato e linhas da face são menores no código genético do que aquelas diferenças genéticas que geram os tipos sanguíneos: A, B, AB, O e as variações do RH. Interessante notar que a genética já foi anunciada como uma ciência que serviria para estabelecer e comprovar diferenças entre grupos humanos que implicariam em "raças diferentes" dentro da espécie humana, mas hoje o avanço da genética contribui para comprovar que a perspectiva racista do século XIX só poderia ser explicada por motivos políticos. Os conhecimentos genéticos de hoje comprovam que não há raças, mas apenas a raça humana. Tampouco podemos identificar sub-espécies na espécie humana, pelo que já se

identificou de miscigenação entre os diversos grupos humanos no planeta, devido aos fluxos migratórios ao longo da história que sempre provocaram grande intercâmbio de carga genética.

É fundamental então perceber que o conceito de raças foi criado numa perspectiva racista, preconceituosa e discriminatória, com o interesse da dominação européia e branca. Muitas vezes hoje a utilização do termo raça não se reporta a esse passado discriminatório, mas com o interesse de marcar a disputa política do reconhecimento daqueles que atualmente são discriminados e precisam estimular a sua auto-estima e identidade. No âmbito dos movimentos sociais percebe-se o uso do termo, com o interesse de criação de um espírito de identidade e fortalecimento de laços de grupo e de uma "mística" desses movimentos. Mas o uso do conceito academicamente sofre essa restrição pela origem histórica do termo e pela ciência genética que comprova que não há mais de uma raça. Uma temática sempre presente nos discursos dos cursos pré-vestibulares populares, aqueles dirigidos pelas organizações do movimento negro e outras iniciativas, é o estímulo e a valorização à identidade e à solidariedade do grupo, objetivando uma mudança de postura frente à vida social. As identidades sociais, étnicas e raciais são as mais usadas nesses discursos, especialmente as duas últimas, pois a discriminação racial e étnica é apontada como fundamento do processo de exclusão social brasileira.

A discriminação racial e social é um dos aspectos marcantes da realidade brasileira. O acesso dos negros à educação continuou e continua inferior ao acesso dos brancos, assim como há grande diferença na renda média, no IDH e na expectativa de vida (vide dados anteriores, na p. 28). Na contemporaneidade, o processo de discriminação não é percebido apenas pelos aspectos econômicos, mas também pelos aspectos sócioculturais, e a busca do

reconhecimento é uma demanda tão importante quanto a disputa pelos recursos materiais e pelo poder político e de Estado no âmbito de uma sociedade. O interculturalismo traz para a arena política temáticas outras que ganham muito relevo e que não são excludentes de demandas anteriores. As questões étnicas, de liberdade de opção sexual, de satisfação pessoal, de felicidade individual perpassam agora o espaço público, quando anteriormente o sistema monocultural insistia em conservá-las no âmbito do espaço privado (SEMPRINI, 1999).

O processo de transformação social passa pela recuperação da identidade e da solidariedade dos menos favorecidos, o que resulta na elevação de sua auto-estima. A definição de conceitos como etnia, etnicidade e raça é fundamental para a investigação dos cursos pré-vestibulares populares. Esses são conceitos muito utilizados nos discursos das organizações que promovem os cursos e que perpassam esse debate sobre o interculturalismo. Esses cursos são demonstrações desse esforço de colocar na arena política a demanda dos negros, dos excluídos, dos “invisíveis” de nossa sociedade. Etnia, raça e etnicidade não são a mesma coisa e após a análise de alguns referenciais teóricos, preferimos trabalhar com o conceito de etnicidade. O conceito de etnia é definido da seguinte maneira:

> Barth toma por referência uma definição consensual, conforme pode ser deduzida da literatura antropológica. Segundo essa definição um grupo étnico designa uma população que:
> a)"se perpetua principalmente por meios biológicos";
> b)"compartilha de valores culturais fundamentais, postos em prática em formas culturais num todo explícito";
> c)"compõem um campo de comunicação e interação";
> d)"tem um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como constituinte de uma categoria distinguível de outras categorias da mesma ordem" (OLIVEIRA, 1976)

Já para Glaser e R. Cardoso de Oliveira, "identificação étnica refere-se ao uso que uma pessoa faz de termos raciais, nacionais ou religiosos para se identificar e, desse modo, relacionar-se aos outros" (OLIVEIRA, 1976). A identificação de etnia fica mais simples

então, agregando-se os elementos de comunicação interna, que gera uma língua ou dialeto, tem características biológicas que o identificam e uma cultura singular. É importante salientar que etnia então se diferencia de etnicidade. Esta última seria a valorização dos aspectos culturais, ancestrais e biológicos de um determinado grupo, mesmo que esse grupo já esteja inserido numa sociedade mais ampla, misturada e diversificada (OLIVEIRA, 1976). Assim, o movimento negro atual trabalha mais com a etnicidade, ou seja, a valorização dos aspectos estéticos do grupo, da ancestralidade, do resgate da história dos negros, da reconstituição e valorização de sua cultura, o resgate e divulgação de seus heróis, de suas lutas, ou seja, a sua auto-afirmação.

É importante salientar que Melucci (2001) e Gohn (2000) também salientam a importância dos movimentos sociais terem o objetivo do fortalecimento da auto-estima, e de constituir uma cultura interna que permita a construção de relações no movimento que mantenham o grupo e o fortaleçam para apresentar uma cara própria à sociedade e também influenciar a cultura mais geral da sociedade. Essas atitudes também podem ser encontradas nos movimentos feministas, movimento da contra-cultura, de jovens, movimentos de trabalhadores, ecológicos, movimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que trabalham muito com a mística do movimento, com o fortalecimento dos laços internos. Gohn (2000) inclusive adverte que isso não significa que todos dentro do movimento convivem em perfeita harmonia e num consenso permanente, inclusive as disputas internas existem, mas no momento de se apresentar à sociedade os movimentos estabelecem uma aliança interna para criar uma identidade externa e aí serem reconhecidos socialmente e entrarem no espaço público com cara e mensagem próprias. Essa postura é sedimentada internamente com essa mística, que está presente nos cursos pré-vestibulares principalmente pela etnicidade, pois a maioria dos cursos é organizada por organizações ligadas ao movimento negro. Há outros

cursos que têm origem diversa dessa, mas que tratam de estimular a constituição de laços internos, com outros aspectos identitários, como ser de escola pública ou pertencer a alguma denominação religiosa ou comunidade.

Por outro lado, não há como ignorar a relação dessa discussão com o conceito de cidadania, que a identifica como sentimento de pertença, além de outros elementos. O sentimento de pertença é que permite ao indivíduo se situar no mundo, com o seu reconhecimento, a auto-valorização, a participação no grupo e a sua interação no grupo que reivindicará por seus direitos e exigirá uma conduta baseada em normas e valores.

O conceito de raça é mais polêmico, porque, como vimos anteriormente só há a raça humana, e o que teríamos no planeta são etnias diferentes. É o que explica Rex (1983, p. 3-4), citado por Guimarães (1995):

> 1) Raça é um conceito taxonômico de limitado alcance para classificar os seres humanos, podendo ser substituído com vantagens pela noção de população. Enquanto o primeiro termo se refere a "grupos humanos que apresentam diferenças físicas bem marcadas e primordialmente hereditárias", o segundo se refere a "grupos cujos membros se casam com outros membros do grupo mais freqüentemente que com pessoas de fora do grupo e, desse modo, apresentam um leque de características genéticas relativamente limitado".
> 2) De qualquer modo, chamem-se esses grupos de raças ou populações, a diversidade genética no interior deles não difere significativamente, em termos estatísticos, da diversidade encontrada entre grupos distintos. Desse modo, nenhum padrão sistemático de traços humanos — com exceção do grupo sanguíneo — pode ser atribuído a diferenças biológicas. E esse último traço, por seu turno, não coincide com os grupos usualmente chamados de raças. (GUIMARÃES, 1995)

Mas há outros autores que sustentam o uso do termo “raça”, mesmo admitindo que não se trata mais de conceito biológico, pois na verdade foi formulado pelos biologistas do século XIX para justificar a dominação da Europa sobre os outros povos da África e Ásia. Segundo esses autores, a necessidade de continuar usando o termo raça está justamente no fato de que a discriminação se dá com o argumento, explícito ou implícito, da raça, então

deve-se tratar do assunto com a mesma denominação, por uma opção política mesmo. É o que defende Guimarães(1995):

> Por um lado, aqueles que se opõem ao uso do conceito de raça nas ciências sociais o fazem ou porque a biologia nega a existência de raças humanas ou porque, mesmo que a sociologia ou o direito possam ter uma definição não-biológica de raça, consideram essa noção tão impregnada de ideologias opressivas que o seu uso não poderia ter outra serventia senão perpetuar e reificar as justificativas naturalistas para as desigualdades entre os grupos humanos. Por outro lado, aqueles que defendem a utilização do termo pelas ciências sociais enfatizam, em primeiro lugar, a necessidade de se empregar o conceito para demonstrar o caráter específico das práticas e crenças discriminatórias que fundamentam formas agudas de desigualdades raciais e, em segundo lugar, o fato de que, para aqueles que sofrem ou sofreram os efeitos do racismo, não há outra alternativa senão reconstruir criticamente as noções dessa mesma ideologia — a vitimação é uma prova mesmo de que o terreno conceitual que justificou tais práticas discriminatórias tem uma efetividade maior que a de um círculo de giz. (GUIMARÃES, 1995)

Guimarães reconhece que o conceito de raça não se sustenta mais cientificamente, e os sujeitos históricos que a construíram estavam mais interessados em assinalar as diferenças entre os seres humanos, quando na verdade as diferenças entre os indivíduos do ponto de vista biológico são mais significativas em outros aspectos que não os fenótipos de cor de pele, tipo de cabelo ou traços faciais. Neste trabalho não utilizamos o termo raça, que encerra em si a determinação de que a espécie humana teria distinções biológicas que na verdade não tem, e também por nos filiarmos mais à intenção de analisar os fenômenos numa perspectiva intercultural de não identificar cultura e raça, mas de compreender sua dinâmica e interseções e mútuas influências.

Outra fonte sobre o problema do conceito e uso de raça pode ser encontrada em Cashmore (2000), quando ele também se refere à raça, mas como um termo que sofreu mudanças de concepção ao longo do tempo. A termo foi incorporado à língua inglesa no século XVI, para designar características físicas comuns de grupos de pessoas com ascendência comum tomando por base o Antigo Testamento. Nesse momento haveria três sentidos para raça: a ancestralidade, o desígnio de Deus ou o efeito de influências climáticas.

Somente no século XIX, George Curvier, anatomista francês, estabeleceu raça como tipo específico e imutável de um determinado grupo de seres humanos. Darwin trouxe e defendeu a concepção da mutabilidade e transformação/evolução das espécies, e utilizou raça como sinônimo de subespécies, que somente se constituiriam como tais pelo isolamento e incapacidade de estabelecer relações. Hoje já se sabe que a espécie humana não tem subespécies, logo não tem raças. Cashmore identifica também o uso do termo "raça" com conotação racialista, ou seja, um grupo humano poderia apenas ser identificado como possuidor de traços biológicos e fenotípicos, e não pelas suas idéias, cultura, condição frente ao mundo, o que tem caráter racista.

Etnicidade estabelece uma relação com cidadania, cidadania ativa e sentimento de pertença do ponto de vista conceitual e também no discurso dos movimentos sociais e dos cursos pré-vestibulares populares, assim como o conceito de identidade e solidariedade. Solidariedade nos movimentos sociais é entendido como o conjunto de laços e as relações dentro dos movimentos que permitem a conformação de uma cultura própria, de valores, crenças e condutas que tornam o grupo coeso e com cara própria frente à sociedade, mesmo que tenha uma diversidade interna.

Reconhecimento e valorização da diferença

As guerras tribais na África, as guerras étnicas na Europa, os conflitos religiosos e os conflitos culturais se intensificam no momento em que a globalização afirma que há um suposto multiculturalismo. Entretanto o que ocorre na realidade de vários países é a massificação e a imposição de um modelo padronizado de cultura e de valores de um país ou grupo específico de países sobre os demais. Essa imposição provoca a reação de etnias e

culturas pelo mundo, que intensificam seus traços como forma de defesa, resvalando muitas vezes em fundamentalismos. A resistência contra a invasão de traços culturais estrangeiros, traços estes intolerantes à diversidade cultural, se constitui algumas vezes também com traços de intolerância. A imposição do modelo cultural único é facilitada pela força dos meios de comunicação e por padrões de consumo dos países ocidentais desenvolvidos, que são impostos às economias periféricas.

Contrapondo-se a essa situação, o direito à diferença e à diversidade cultural se constitui em um direito de quarta geração. O direito à livre opção sexual, à preservação do patrimônio cultural, à igualdade de tratamento independentemente de etnia, gênero, origem, idioma, e o direito a um modelo de desenvolvimento próprio sem intervenções coloniais se inscrevem nesse campo de direitos. A tolerância ganha relevo como um ponto defendido nos movimentos sociais que defendem esses direitos para se contrapor tanto ao velho racismo de brancos contra negros quanto à xenofobia contra estrangeiros, árabes, e pessoas que dentro das fronteiras nacionais têm origem diversa. Os cursos pré-vestibulares populares são um movimento que articula a luta por direitos de quarta geração com a luta pelo direito à educação, de terceira geração.

Anteriormente estabelecemos os direitos de primeira geração como os direitos individuais de liberdade, direito à vida, direito de locomoção. São os direitos clássicos do liberalismo, que estabelecem o modelo político liberal clássico, com direitos e deveres entre os cidadãos e destes com o Estado. O Estado, pelo ideário clássico, deve ser operativo, ou seja, ele deve influenciar o mínimo possível na vida dos cidadãos para permitir que a sociedade possa se desenvolver, e depois ele deve se adaptar às mudanças desses cidadãos, estes compreendidos sempre de forma individual, que estão livremente na sociedade e no

mercado e que tomam decisões racionais sobre quais os melhores caminhos a serem tomados. A esfera pública do Estado pode ser ocupada por todos que paguem seus impostos e cumpram a legislação em vigor. Nesta concepção liberal não deve haver mistura entre essa esfera pública e a esfera privada, composta pelos desejos, as inquietações e as demandas particulares dos indivíduos. Trata-se do Estado com igualdade formal entre os indivíduos, mas na prática essa igualdade formal se consolidava como desigualdade de fato. Esse Estado liberal, com a esfera pública impermeável pela esfera privada, é produto e criação do iluminismo, que preconiza o universalismo e o monoculturalismo, uma cultura única expressando uma Nação representada por esse Estado.

Já no século XIX a igualdade formal foi questionada pelos movimentos dos trabalhadores urbanos na Europa durante Revolução Industrial, que reivindicaram e conquistaram os direitos de segunda geração, os direitos políticos de liberdade de associação em sindicatos e partidos, o voto universal. Os trabalhadores no final do século XIX e início do século XX na Europa conquistaram os direitos de terceira geração, sociais, como previdência social, salário mínimo, limitação da jornada de trabalho, educação, saúde. Essa situação se consolidou após a Segunda Guerra Mundial com o Estado do Bem Estar Social.

A satisfação dessas demandas sociais, aliada às correntes migratórias para os países desenvolvidos e o processo de libertação e constituição de países no terceiro mundo colocou outra ordem de demandas para o sistema. A partir da década de 1960, com a incorporação de parcelas significativas de negros ao mercado de trabalho e de consumo, começa a Luta pelos Direitos Civis nos Estados Unidos, com a derrubada do sistema de segregação racial daquele país e o estabelecimento de ações afirmativas, acompanhada por vários outros movimentos: as reivindicações feministas por maior liberdade e participação no mercado de trabalho; a

revolução sexual nas décadas de 1960 e 1970; o movimento estudantil; o movimento em defesa do meio ambiente, contra a Guerra do Vietnam, pela Paz, contra as armas nucleares.

Surgem na cena essas reivindicações e a demanda sóciocultural emerge, cobrando o reconhecimento das culturas, dos valores e da estética que durante muito tempo foram discriminadas, e isso dá força à questão intercultural. Hoje no Brasil muitos grupos de pressão e parlamentares discutem a "invisibilidade do negro", ou seja, um país com 45% de afrodescendentes, segundo o IBGE (e podemos considerar esse dado subestimado com certeza), não tem o negro presente em seus meios de comunicação: televisões, cinemas, revistas. E quando está presente, sempre é em posições negativas, associadas à criminalidade, ao sexo fácil ou às profissões sem prestígio, como empregados domésticos. O acesso muito pequeno às universidades e as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho contribuem muito para que o negro não tenha participação social nas carreiras de maior prestígio social. Essa situação exige um reconhecimento social e cultural. O reconhecimento está na esfera privada do indivíduo, que para a sua realização pessoal necessita de valorização, referências positivas, participação em meios profissionais, artísticos e políticos. Assim, a esfera pública é invadida pela esfera privada (SEMPRINI, 1999): são os homossexuais que fazem paradas (manifestações) em defesa do seu reconhecimento, o movimento negro que mobiliza centenas de milhares de pessoas no dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra, são os deficientes físicos que se organizam, as mulheres que buscam a igualdade de remuneração no mercado de trabalho e vários outros exemplos.

A recente Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece o ensino da história da África, da luta dos negros do Brasil e da contribuição dos negros para a cultura brasileira, representa o resultado da pressão de educadores e de movimentos pelo reconhecimento da

existência de negros em nosso país, reconhecimento que deve se dar na educação. Vejamos como a referida Lei 10.639 altera a Lei 9.393/96. Agora, temos acrescido nesta última o artigo 26-A, que diz:

> Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no Âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras.

Um pouco antes, em ofício de 08 de novembro de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitou dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE's), "no âmbito de suas atribuições e em regime de colaboração" com o mesmo CNE, apoio nas seguintes iniciativas:

> - orientar, com medidas anti-racistas e antidiscriminatórias, educadores, bem como todos os adultos, pois, queiram ou não, têm eles importante responsabilidade no que diz respeito à educação e felicidade de todas as crianças e jovens com quem direta ou indiretamente convivem.
>
> - recomendar às instituições responsáveis pela formação de professores que incluam, em seu currículo, estudos sobre relações raciais no Brasil e seus efeitos na formação da auto-estima e da identidade de crianças e jovens negros.
>
> - recomendar que as instituições de ensino, em especial seus professores, caso ainda não o tenham, solicitem urgentemente a publicação do MEC, organizada pelo prof.dr. Kabengele Munanga, *Superando o racismo na escola*; que, além disso, recebam orientação precisa e detalhada sobre Direitos Humanos, sobre Didática para combater o racismo, bem como as discriminações, em cursos e reuniões pedagógicas.
>
> - propor que as secretarias de educação estaduais e municipais organizem oportunidades de formação, explicitamente com vistas a combater o racismo e toda sorte de discriminações.
>
> - destacar o direito que têm todos os cidadãos brasileiros de ver o seu grupo étnico-racial positivamente representado em todas as situações."

As recomendações do CNE demonstram bem como vemos o processo de debate na educação sobre a questão intercultural, que procura se contrapor ao paradigma monocultural anterior, que apresentava o homem branco descobrindo o Brasil, construindo o país, o negro sempre em posição de inferioridade. A escola, como lugar de formação de valores, passou a ser vista como espaço fundamental para essa disputa de hegemonia nos conceitos e visões que orientam o mundo.

As iniciativas dos cursos pré-vestibulares populares podem ser descritas como interculturais, pois não têm apenas as matérias comuns ao vestibular, geralmente têm também as matérias cidadania, consciência negra e história da África também. Os cursos pré-vestibulares populares são expressões de movimentos sociais que procuram se contrapor ao currículo oficial e pressionam para fazer com que o currículo oficial assimile essas demandas, como a "representação positiva de seu grupo étnico e racial". No primeiro parágrafo da recomendação do CNE há a especificação de que a educação deve garantir a "felicidade" de todas as crianças e jovens com quem convivem os educadores, e essa é uma demonstração do que falamos anteriormente da emergência e premência da esfera privada dos indivíduos sobre a esfera pública, o reconhecimento, o respeito e o conceito de beleza devem ser discutidos e redefinidos na esfera pública, uma vez que dizem respeito diretamente à sociedade, rompendo com a visão liberal clássica, que procura estabelecer a sociedade como um espaço ideal em que todos são auto-suficientes e capazes de intervir sobre a situação e definir seu sucesso ou fracasso em igualdades de condições.

Interculturalismo, universalismo e relativismo

O interculturalismo propõe também refutar o universalismo, em defesa do relativismo (SEMPRINI, 1999). O debate atual entre o relativismo cultural e o universalismo aborda os princípios de *verdade, beleza e justiça*. O universalismo na modernidade, com o triunfo do Iluminismo na sociedade, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, foram responsáveis, na sua vertente mais forte e dominadora, pela visão etnocêntrica e autoritária do ocidente. Sua postura colonizadora procurava estabelecer cientificamente uma visão evolucionista das sociedades em que o final dessa evolução seria a sociedade ocidental, urbana, capitalista e cristã dos países centrais, e as demais sociedades seriam atrasadas, retrógradas, abaixo do ideal de verdade, de beleza e justiça dessa sociedade. A visão etnocrêntrica justificou o neo-colonialismo, o racismo e todo a ação expansionista dos países capitalistas desenvolvidos, e a Escola foi fundamental no processo de reprodução de valores que apresentavam aquele modelo de sociedade, de cultura e aquele padrão de consumo como o melhor. O paradigma do progresso linear e absoluto era reverberado nas escolas e o paradigma das sociedades industriais e de padrões culturais específicos e locais foram globalizados e entendidos como universais.

Boaventura de Souza Santos (2000) entende esse processo como de localismo globalizado, em que um local impõe seu modo de vida aos demais; e de outro lado o globalismo localizado, quando uma região sofre a influência e a força de uma outra cultura sobre sua realidade. Não há troca, ou livre circulação sem fronteiras das diversas contribuições culturais no globo, mas a imposição de uma cultura específica sobre as demais.

A reação a esse universalismo autoritário e uniformizador se desenvolveu, questionando a razão instrumental uniforme que compreendia a realidade de um único modo para defender determinados interesses sociais. Desenvolveu-se a crítica à idéia de progresso

permanente e linear que estabelecia hierarquias entre as civilizações e se constituía em teleologia. O questionamento é fundamental, e as incertezas e dúvidas são importantes para um arejamento da compreensão social e para uma reflexão constante sobre o mundo e o fazer dos homens no mundo.

Acompanhando esse esforço de reflexão e debate de nossa época, há também o que poderíamos chamar de exagero relativista, quando alguns teóricos, por duvidar de uma razão que durante muito tempo foi instrumento de dominação, proconizam que não é mais possível estabelecer comparações, julgamentos, numa incomensurabilidade entre culturas em que a única opção que nos restaria é a pura aceitação do que já existe.

A razão deixa de ser o instrumento de apreensão da realidade, e a sensação, a emoção, a intuição são mais valorizados, e o relativismo absoluto pode levar a um certo pragmatismo, um certo desencanto e uma desresponsabilização frente aos fenômenos sociais, em que os indivíduos deveriam apenas sorver as diversas realidades, aproveitar o que é apresentado pelo mundo social e apreciar o desenrolar de acontecimentos e o desfilar de culturas diferentes e impermeáveis à nossa compreensão (PÉREZ GOMES, 2001). Em nome do respeito à diferença e da não intervenção sobre a realidade social, para que se evite um suposto olhar colonizador, não se critica uma gama de atentados aos direitos humanos e à democracia em nome desse respeito à diferença. O caso da Nigéria, que recentemente adotou leis islâmicas que punem com a morte mulheres acusadas de adultério, é um exemplo de realidade cultural que pode e deve ser criticada e a razão deve estar presente para nos permitir criar um juízo de valor. A prática milenar da mutilação genital feminina na África e a patriarcado em grande parte das sociedades humanas ocidentais e orientais são outros exemplos de situações em que caberia uma discussão sobre os direitos fundamentais da pessoa humana, da dignidade,

inclusive com o respeito às diferenças, à autonomia de decisão dos indivíduos, mesmo que o desrespeito a essas diferenças esteja respaldado em culturas locais.

A cultura é um produto da ação humana e pode ser mudada, na verdade não é estática e está em permanente mutação, seja por contato com outras culturas e realidades, ou por contradições internas, injustiças, deficiências, disputas, não há situação estática, a cultura de diversas comunidades está em mudança e esta pode ser analisada, criticada e debatida.

A razão continua sendo um instrumento importante para a reflexão das situações sociais e a própria razão precisa ser colocada em dúvida para seu permanente aprimoramento. Esse debate é importante para a radicalização do processo de dúvida e reflexão iniciado com o Iluminismo, que foi abortado pela postura conservadora que assumiu a racionalidade ocidental. Encontramo-nos, na contemporaneidade, num momento de radicalização da modernidade, que a razão pode ser e é um instrumento de reflexão sobre a realidade, questionando constructos anteriormente aceitos e fundamentados nos interesses sociais e políticos dominantes.

Uma síntese de muitas discussões nesse campo foi feita por Edgar Morin (2000), no livro “Os Sete Saberes Essenciais à Educação do Futuro”, quando distinguiu a racionalidade da racionalização. A primeira é a postura de sempre colocar as percepções da natureza e do social em dúvida e em reflexão dura e submetida ao escrutínio público; a segunda é a procura de justificações para o anteriormente adotado como certo pelos interesses constituídos hegemonicamente. Ficamos com a racionalidade e procuramos evitar a racionalização.

Esses balizamentos nos permitem ter conceitos “universais” de beleza, verdade e justiça, orientados pelo respeito aos direitos humanos, direitos de primeira, segunda, terceira e quarta gerações. Esses conceitos devem também ser orientados pelos ideais de um mundo socialmente justo, com a distribuição das riquezas produzidas pela civilização para todos os seus membros; a construção de um ecossistema viável e sustentável e a correção das injustiças que impedem a vida digna de diversas culturas e grupos sociais. Muitos desses princípios estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação do Brasil.

Um conceito universal de Direitos Humanos preconiza o reconhecimento das diferenças e que essas diferenças não signifiquem desigualdade, o que se consubstancia nas lutas e práticas pedagógicas dos cursos pré-vestibulares populares, quando estes almejam a inclusão na universidade de grupos socialmente excluídos e ao mesmo tempo debatem em fóruns a elaboração de material didático diferente do usado na rede oficial. E o reconhecimento da diferença pelo Estado implica um tratamento específico para a correção das injustiças historicamente construídas. As reivindicações dos cursos populares por cotas ou reserva de vagas para afrodescendentes ou estudantes de escolas públicas, por mais vagas nas universidades, por cursos noturnos e por um currículo diferenciado se inscrevem nessa perspectiva.

A cultura organizacional dos cursos pré-vestibulares populares

Outra dimensão cultural importante da nossa pesquisa foi a dimensão da cultura interna dos cursos pré-vestibulares populares. O seu funcionamento, seu projeto político pedagógico, sua hierarquia, sua organização interna, tudo isso integra as preocupações dos organizadores dos cursos, que expressam uma preocupação com uma estrutura mais

democrática, descentralizada e participativa, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Muitos cursos procuram envolver os alunos em atividades durante o curso, como debates, manifestações e grupos de discussão, e após os cursos, em atividade docente e serviços de apoio ao funcionamento dos mesmos. Esse funcionamento interno gera rotinas, expectativas, relações de poder, ideais e valores que norteiam e estimulam o funcionamento dessas iniciativas. Tudo isso concorre para construir uma cultura interna, uma cultura organizacional, que foi pesquisada.

O conceito de cultura organizacional na escola é importante para a compreensão de que os fatores econômicos, sociais e políticos de uma sociedade não são os únicos a influir sobre o funcionamento escolar em geral e desses cursos pré-vestibulares populares em específico. As políticas públicas do governo, a legislação sobre educação, o plano de cargos e salários dos profissionais da educação não condicionantes essenciais para saber como é a qualidade dessa educação. Da mesma maneira, as características de uma sociedade, sua distribuição de renda, seu grau de urbanização e industrialização, o grau de organização de sua sociedade civil e a sua cultura política geral são igualmente importantes para compor um quadro da educação formal. Esse quadro condiciona fortemente, mas há um campo de relações sociais dentro de cada escola que a diferencia das demais, e a história e a experiência singular de cada instituição podem e devem ser levadas em conta para identificar problemas e apontar soluções que podem servir àquela instituição em particular e ao conjunto da educação. Cada escola tem uma história, uma cultura diferente, está situada num contexto e numa comunidade diferente. Logo a escola jamais poderá ser compreendida como uma linha de montagem em série de alunos, independente de sua região geográfica, de sua cultura local, e de sua história com seus atores específicos e suas lideranças próprias. O conceito de Cultura Organizacional tenta dar conta dessa dimensão. Essa cultura é que acaba condicionando o

sucesso ou fracasso de uma comunidade escolar no seu intento de educar e interagir com a comunidade interna e externa, o grau de comprometimento dos professores e dos alunos com o cotidiano da escola. Afinal a escola é uma instituição social, e as relações e interações são fundamentais para compreendê-la na sua especificidade. Podemos assim definir cultura escolar:

> (...) um modelo de concepções básicas- inventadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo ao aprender a lidar com seus problemas de relação externa e integração interna - que funcionaram bem o suficiente para serem consideradas válidas e por isso ensinadas aos novos membros como a maneira correta de perceber e sentir em relação a esses problemas (SCHEIN,1991: p. 9 in TEIXEIRA, 2000)

É necessário observar cada realidade específica e compreender como as pessoas, no caso professores, alunos, demais profissionais da escola e os pais se relacionam e como estão construindo, reproduzindo e reinventando os padrões de comportamento, as crenças, os valores daquela organização, como se comunicam, como estabelecem normas e condutas aceitáveis e outras condutas proibidas, quais são seus objetivos, quais suas representações sociais, e seu comprometimento com aquele projeto. Segundo TEIXEIRA (2000):

> Enfrentando os problemas de interação interna e externa, os membros de uma organização passam por um processo de aprendizagem que vai, aos poucos, estabelecendo os padrões culturais que são incorporados à vida organizacional. Ela é produto da aprendizagem grupal, se constitui como propriedade de uma unidade social definida, ou seja, um grupo de pessoas que compartilharam importantes experiências que, ao longo do tempo, vão deixando nelas uma visão "compartida" do mundo em que vivem. Pela repetição das experiências, essa visão compartilhada vai sendo interiorizada, dando aos membros do grupo segurança para agir. As concepções e crenças comuns do grupo constituem respostas por ele aprendidas diante dos desafios de sua sobrevivência no meio externo e dos problemas de sua integração interna. São respostas aceitas como corretas e adotadas pelo grupo, tendo impacto sobre o desempenho da organização e a satisfação dos seus membros, tornando-se algo visível e sensível. (TEIXEIRA, 2000).

É importante perceber que a cultura é forjada através do contato com o meio externo e que a organização escolar vai tentando se manter, crescer e se legitimar nesse meio social externo, mais amplo. Nesse ponto encontram-se os condicionantes sociais, econômicos,

políticos e culturais da sociedade mais ampla. Ao mesmo tempo há uma articulação interna para permitir uma conformação da organização. Os elementos da cultura interna em nossa pesquisa podem ser subdivididos em três grupos. Há em primeiro lugar os artefatos, que são o espaço físico, o ambiente de trabalho, "a linguagem falada e escrita, a produção artística e do comportamento aparente dos membros do grupo" (TEIXEIRA, 2000). Como justamente fazem parte da cultura, foram naturalizados e precisam de um olhar de estranhamento que os distinga. Há o segundo nível que são os valores, crenças e os ideais a serem perseguidos pelo grupo. "Os valores servem a uma função normativa ou moral que guia os membros do grupo no processo de lidar com certas situações chave, enquanto as crenças são valores interiorizados, mas ainda não tornados inconscientes" (TEIXEIRA, 2000). O terceiro nível já não é perceptível pelos membros do grupo, são as crenças interiorizadas, ou concepções básicas, que não são percebidas ou refletidas. A cultura então estaria entranhada na Escola, que seria, segundo Gómez (2001), o espaço de mediação de diversas culturas da sociedade no esforço de socialização das gerações mais novas pelas mais velhas.

Há, segundo Gómez (2001), a *cultura crítica*, que é o conjunto de conhecimentos científicos, filosóficas e artísticas de alto valor, adquiridos por um esforço sistemático e submetido a escrutínio público; a *cultura acadêmica*, que é o reflexo das determinações do currículo da escola; a *cultura institucional*, conjunto de ritos, papéis, normas constituintes do cotidiano escolar; a *cultura social*, que é o conjunto de valores hegemônicos no cenário social; e a *cultura experiencial*, adquirido espontaneamente pelo aluno no seu convívio com o meio ambiente. É uma outra taxonomia da cultura escolar, mas tem pontos de contato com aquela de Teixeira (2000) e ambas nos servem para entender o universo simbólico de uma instituição educacional, tanto de uma escola da rede oficial de ensino quanto de uma iniciativa

de educação não formal ligada a um movimento social, como os cursos pré-vestibulares populares.

Essa concepção culturalista da Escola abre caminho para uma interpretação mais complexa e rica dos caminhos escolares, não restringindo essa instituição a uma única determinação e nem a tornando subsumida ao ambiente mais amplo e incapaz de ter uma margem de autonomia e liberdade dentro dessa conjuntura mais abrangente.

Mas os cursos pré-vestibulares populares não existem sem seus alunos, e como Gomes (2001) afirmou, há a *cultura social*, que é o conjunto de valores hegemônicos no cenário social, e os alunos trazem para os cursos suas vivências, suas histórias de vida e todo um capital cultural anterior ao curso. Parece-nos mais plausível que um curso de apenas um ano letivo de aulas não poderá atuar na inculcação de valores sem levar em conta esse capital cultural anterior, sem interagir e disputar com essas informações anteriores. O *habitus* dos alunos é tão ou mais importante quanto o conteúdo pedagógico ministrado no curso. Segundo Bourdieu (1983), *habitus* é "aquilo que se adquiriu, que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições duráveis", ou então "um sistema de esquemas geradores de práticas e de esquemas de percepção de práticas". Bourdieu trabalhou com esse conceito para tentar demonstrar que nas escolas não havia possibilidade ilimitada de transformação social e de promoção de justiça e progresso.

O conceito de *habitus* serviu para designar o conjunto de posturas e disposições que a pessoa adquire no seu grupo social, na sua família, no grupo de amigos, anteriormente ao período escolar, e que incorpora a visão de mundo, as expectativas sociais, a forma de se comportar e de se relacionar e de se colocar frente à realidade, de maneira automática e não

premeditada. Antes de qualquer racionalização ou reflexão, é a postura, a tendência, a pré-disposição frente às relações sociais, às escolhas em diversas situações que os indivíduos tomam. Bourdieu usou esse conceito para demonstrar os limites da escola na promoção da ascensão social de estudantes de classes sociais mais desprivilegiadas na pirâmide social, justamente porque a escola estaria orientada para permitir a ascensão daqueles alunos com um *habitus* e um capital cultural dominante que é valorizado pelo mercado. As famílias mais abastadas e as classes dominantes já instrumentalizam seus herdeiros nesse *habitus*, enquanto os filhos de outras classes teriam outro capital cultural. Nessa análise sociológica não se via nenhum juízo de valor na comparação entre as qualidades desses capitais culturais de distintos grupos, apenas havia uma seleção social estruturada pelo *habitus* e pelo capital cultural de cada classe.

A participação nos cursos pré-vestibulares populares não garante por si apenas uma "conscientização" ou mudança de valores substanciais na maioria dos alunos, embora esse seja o objetivo dos organizadores dos cursos, numa perspectiva gramsciana de formação de intelectuais orgânicos para a transformação social. Mas as pessoas não são caixas vazias a serem preenchidas, como Paulo Freire já havia insistido ao denunciar a "educação bancária". O *habitus* dos alunos é condicionante nas posturas e atitudes a serem tomadas pelos alunos. Os cursos populares entram como mais um elemento na sociabilidade das pessoas que concorre para constituir os valores sociais, ao lado de vários outros, como família, igreja, grupo social, classe social, grupo de amigos, escola formal, trabalho e outros.

6. Movimentos Sociais, Redes a os Cursos Pré-Vestibulares Populares

Estamos considerando esses cursos pré-vestibulares populares como um movimento social, como um espaço de aprendizado político, de estabelecimento de identidades e de construção de solidariedade, visando transformar a sociedade, seja pela ampliação das oportunidades de educação, seja pela mudança de consciências e posturas para uma cidadania ativa. Isso será conseguido através da formação por esses cursos, entre os alunos, de intelectuais orgânicos para fortalecer a disputa contra-hegemônica no seio da sociedade civil. Os cursos têm o interesse do engajamento dos alunos em suas "causas", procuram criar espaços educativos à semelhança de seus ideais e organizações. Definimos os cursos como movimentos sociais em busca da constituição de novos intelectuais orgânicos para um projeto de transformação social e que atuam em "rede", como as organizações não governamentais (ONGs) atuam hoje. Um movimento social pode ser definido, segundo Maria da Glória Gohn, no seu livro, Teoria dos Movimentos Sociais, como:

> ...ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. A ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não-estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política. (GOHN, 2000).

Percebemos uma concepção gramsciana na atuação desses movimentos, na medida em que eles procuram formar pessoas que sejam multiplicadoras de uma nova concepção de mundo, de ideologia, não ideologia concebida como falseamento da realidade social por parte do grupo social hegemônico, mas ideologia como conjunto de valores e crenças sobre a

realidade. Esses agentes multiplicadores dessa cidadania ativa e dessa nova forma de ver o mundo encaixam-se no modelo de intelectual orgânico, de Gramsci, que se refere não somente ao intelectual da academia ou escolarizado, mas também ao homem do povo que está nos movimentos, no partido e na sociedade e faz o processo de ligação e educação, conscientização e mudança das mentalidades e da cultura. A sociedade estaria então numa situação de disputa de hegemonia, de culturas em conflito, em que a cultura dominante ainda é a dos setores dominantes, que tem os valores do elitismo, da discriminação social e racial, do consumismo, do individualismo e do egoísmo, em torno do fetiche da mercadoria.

O trabalho dos cursos preparatórios das ONGs, do movimento negro e de outras iniciativas é justamente procurar ter acesso a um contingente de alunos ainda de fora desses movimentos e trabalhar formando intelectuais orgânicos para esses movimentos, em favor de uma contra-hegemonia. O conceito de intelectuais orgânicos, segundo Bocayuva e Veiga (1992) é que:

> Para Gramsci, os conceitos de intelectuais, bloco histórico e hegemonia estão diretamente interligados. Para se construir a hegemonia é necessário que se tenham os elaboradores do projeto político que, por sua vez, atrairá adeptos e permitirá a constituição do bloco histórico, o qual encaminhará o próprio processo da criação do consenso (ou hegemonia). Estes elaboradores são os intelectuais que trabalham como "funcionários" -no dizer de Gramsci-, como “persuasores permanentes”, fazendo a soldagem das bases de um novo projeto de regime econômico e social ou trabalhando para a reprodução do projeto dominante já existente. O conceito de intelectuais é central em qualquer visão que relacione a organização da sociedade como um conjunto articulado por práticas, idéias e projetos, cuja unidade depende de atividades destacadamente ideológico-culturais. Esta unidade não decorre diretamente das condições materiais da produção ou dos meios de força. O corpo social é unificado, de maneira mediada, através da cultura, da ideologia e das concepções de mundo. (BOCAYUVA, VEIGA, 1992)

O intelectual orgânico atua em busca da hegemonia, que é conseguida não pela força, mas pela disputa cultura, de valores de visões de mundo. Hegemonia para Gramsci é:

> Termo derivado ao grego - eghemonia • de origem militar, que significa direção, supremacia no comando de um exército. Modernamente, a expressão significa a

> capacidade de direção política e cultural de um grupo ou classe social sobre as demais classes sociais e suas frações. Esta capacidade de direção se expressa na concretização de um projeto político em uma forma de governo e de Estado através de um sistema de alianças, no qual as forças dirigentes universalizam e transcendem interesses particulares dos grupos, classes ou frações que aderem ao seu projeto. Exercendo uma tarefa de reforma intelectual e moral, essas forças dirigentes fazem concessões aos vários setores que compõem seu bloco de alianças, indo além de seus interesses corporativos específicos. A base desta ordem social, que se cria e recria continuamente, é o consentimento e não a força. Ela é montada por todos aqueles que desempenham um papel organizativo na sociedade.. (BOCAYUVA, VEIGA, 1992)

A concepção de Gramsci permite uma compreensão mais ampla de disputa política. Em vez da disputa militar pelo aparelho burocrático e de força do Estado, procura-se "uma reforma intelectual e moral". Gramsci também valorizava a disputa de hegemonia como disputa cultural, de valores, de consciências. Não se tratava mais de uma única classe social chegar ao poder através de um governo ou Estado monolítico, mas de engendrar alianças na sociedade política para conseguir imprimir uma direção. Nesse processo o papel da militância é fundamental, especialmente como militância de combate a alguns valores e busca de substituição desses valores por outros. Os cursos pré-vestibulares populares têm o interesse de efetivar essa prática, de tentar criar esses intelectuais orgânicos, que mais tarde reforçarão esses movimentos, reproduzindo suas idéias de libertação, combate ao racismo, à discriminação social e racial, tanto dentro da universidade quanto no meio social de origem dos alunos.

Outra característica a ser levada em conta na definição dessas iniciativas é o seu funcionamento em "rede", que fica muito claro quando são observados os fóruns constituídos entre os cursos pré-vestibulares populares no Rio de Janeiro, em São Paulo e na Bahia, e nas relações desses movimentos com outros movimentos e inclusive parcelas do próprio aparelho Estatal. Os cursos congregam diversos atores, em caráter pluriclassista e atuam internamente de maneira mais consensual, e disputam a opinião pública externamente. Essas redes não têm um caráter hierárquico interno, apresentam grande horizontalidade, uma ampliação grande nas

formas de participação social, e elas atuam na sociedade civil organizada e também em espaços estatais.

Maria da Glória Gohn (2000) já observara que os movimentos sociais no Brasil, após o período de maior recrudescimento da ditadura militar, no pós-Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968 (AI-5), passaram por um momento de rearticulação longa, especialmente estimulada pelas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica (CEBs). Naquele momento e nos fins da década de 1970 e na década de 1980, os movimentos sociais se originavam, se constituíam e fortaleciam contra o Estado e apesar do Estado. A relação dos movimentos com o Estado era de reivindicação, de confronto e de denúncia. Toda relação institucionalizada era encarada como sinal de cooptação e subserviência. Com o processo de democratização, que se deve em sua maior parte à ação dos movimentos sociais contra a Ditadura Militar (1964-1984), e o processo Constituinte, as relações entre Estado e Sociedade foram mudando, foram abertos espaços de participação popular, como os Conselhos de Saúde, de Educação, de Assistência Social, Conselhos Tutelares, da Criança e do Adolescente e o orçamento participativo em algumas cidades. O Estado passou a apresentar políticas de institucionalização das demandas dos movimentos, de incorporação à legislação dessas demandas, de co-participação popular na gestão de algumas políticas públicas.

Tudo isso provocou uma participação de diversos movimentos e organizações de movimentos junto ao Estado ou atuando por ele, o que por sua vez iniciou uma discussão sobre a independência desses movimentos frente ao Estado e se eles perderiam seu caráter combativo com esse processo de institucionalização. Outra interpretação possível é que o próprio processo de democratização gera outras bases para a participação popular, inclusive

com parcelas e segmentos da sociedade participando do Estado, com parcerias do Estado com as referidas redes desses movimentos sociais.

Por outro lado, segundo Alberto Melucci (2001) os movimentos sociais na sociedade contemporânea têm características próprias e diferenciadas em relação ao passado:

> Os conflitos pós-industriais, além da novidade dos atores e dos conteúdos, são caracterizados pela sua relação peculiar com os sistemas políticos e com as formas tradicionais de representação. Os movimentos juvenis, feministas, ecológicos, étnico-nacionais, pacifistas não têm somente colocado em cena atores conflituais, formas de ação e problemas estranhos à tradição de lutas do capitalismo industrial; eles têm colocado, também, no primeiro plano, a inadequação das formas tradicionais de representação política para colher de maneira eficaz as questões emergentes(...) O movimento é composto de unidades diversificadas e autônomas, que dedicam à sua solidariedade interna uma parte importante dos seus recursos. Uma rede de comunicação e de intercâmbio mantém, todavia, essas células em contato entre elas; informações, indivíduos, modelos de comportamento circulam por muito tempo nas pequenas redes, passando de uma unidade a outra e favorecendo uma certa homogeneidade do conjunto. A leadership não é concentrada, mas difusa; além disso, ela é limitada aos objetivos específicos e diversos indivíduos podem assumir gradativamente papéis de líder, para absorver determinadas funções (MELUCCI, 2001).

Uma teoria dos movimentos sociais, a *teoria dos novos movimentos sociais* aponta para a emergência de novas ações coletivas de caráter pluriclassista, e não apenas motivados pela contradição econômica de classe. Os movimentos da década de 1960 na Europa e Estados Unidos, que reivindicam mudanças de caráter ético, ecológico, comportamental, cultural, pelos direitos humanos, de âmbito cívico, estimularam a interpretação dos movimentos sociais feita por essa corrente de pensamento européia, que tem também nos movimentos sociais do Brasil da década de 1990 um campo para estudo. A Campanha pela Ética na Política, que resultou na cassação do mandato do presidente Fernando Collor de Mello em 1992, a Campanha contra a Fome, organizada pelo IBASE (ONG de assessoria ao movimento popular e de estudos coordenada por Herbert de Souza) a partir de 1993, os movimentos em defesa do meio ambiente e da qualidade de vida, os movimentos pela segurança e pelos direitos humanos nas grandes cidades brasileiras e o movimento negro são

alguns exemplos de movimentos de caráter pluriclassista de reivindicação de interesses coletivos difusos e com formas inovadores de reivindicar (GOHN, 2000).

Os cursos pré-vestibulares populares são novos movimentos sociais, com funcionamento em rede e em busca de transformações na educação, pela ampliação do acesso às universidades públicas, pela mudança no conteúdo curricular, para que reconheça o interculturalismo brasileiro, mas fundamentalmente, eles procuram formar novas lideranças, procurando aproveitar a demanda pela Educação Superior para ter acesso aos indivíduos que mais tarde podem ser novas lideranças formadas por esses cursos, como "intelectuais orgânicos".

O texto *Introdução à Filosofia da Práxis*, de Antônio Gramsci (1979) faz parte de seu esforço para descrever o papel do intelectual orgânico no processo de luta política na sociedade. Para isso, Gramsci utiliza o conceito de disputa de hegemonia na sociedade, que é entendida por ele como o processo pelo qual uma classe social imprime o seu projeto político, exerce o poder, em aliança com outras classes sociais e segmentos de classes, num processo de permanente negociação, em que é o processo de disputa política que determina a forma como essas alianças se estruturam e que determina o programa de transformação social. Mas a disputa de hegemonia que ele proconizava era feita através principalmente de uma disputa cultural, de valores e normas aceitos pela sociedade como válidos para organizar a vida social. O intelectual orgânico é justamente o que ele chama no texto da "elite intelectual" que está ligada às massas e que faz a mediação da prática social dessas massas com a elaboração teórica acerca dessa prática, com o intuito de transformar a "senso comum", as normas e valores socialmente aceitos e hegemônicas, em outro senso comum, através da filosofia. A filosofia não é entendida por ele como uma abstração inatingível pelo homem comum, pois o

homem comum, ou “as gentes simples” como muitas vezes se refere, também pode exercer a filosofia, na linguagem, no senso comum e na religião. A filosofia também deve ser contextualizada, para saber quais os interesses políticos a que ela responde, ou protege, no que chama de “história da filosofia”.

A elite intelectual das massas então operaria como uma “ponta” nas transformações do senso comum, pois a filosofia da práxis seria justamente a contraposição ao que já está instituído, através da composição entre teoria e prática, entre o fazer e o agir num processo de permanente reflexão sobre a situação do mundo real em que vivemos, mas também numa permanente tensão entre esses intelectuais e as massas. Essa tensão ocorreria conjuntamente entre intelectuais e “massa”, pois a intelectualidade na verdade não paira acima das massas, ela não deixa de ser um reflexo das massas, da consciência média das massas que vai “avançando” ao que ele considera mais universal, justo, importante. A elite intelectual das massas, os intelectuais orgânicos, nunca deixam de conviver com as massas, sabendo as suas aspirações, valores, visões, normas, interagindo no processo de mudança de conceitos. O conceito de filosofia da práxis é importante especialmente quando ele acena para a indeterminação do futuro e para o fato que novas situações são mesclas e bricolagens de antigas situações e de forças que se contrapunham a essas novas situações, o que não deixa de ser dialético.

Na contemporaneidade, as redes de Organizações Não Governamentais (ONGs) aparecem como esses grandes espaços de educação informal das pessoas, além dos partidos e sindicatos, e cumprem essa função estudada por Gramsci de “reeducar os valores no mundo”. O que caracterizaria as redes é que se trata de um sistema de nós e elos capazes de organizar pessoas e instituições, de forma igualitária e democrática, em torno de um objetivo comum.

Cada integrante mantém sua independência em relação à rede e aos demais integrantes. Numa rede não há subordinação e o que une os diferentes membros de uma rede é o conjunto de valores e objetivos que eles estabelecem como comuns. Ninguém é obrigado a entrar ou permanecer numa rede. O alicerce da rede é a vontade. Uma rede é uma costura dinâmica de muitos pontos; só quando estão ligados uns aos outros é que indivíduos e organizações mantêm uma rede, e a cooperação entre os integrantes de uma rede é o que a faz funcionar. Uma rede só existe quando em movimento. Sem participação, a rede deixa de existir. A liderança provém de muitas fontes e as decisões também são compartilhadas. Inspiradas na internet, que também é uma rede, a informação circula livremente, emitida de pontos diversos e encaminhada de maneira não linear a uma infinidade de outros pontos, que também são emissores de informação. Como uma rede é mais aberta e fluida que um partido ou sindicato, ele tem uma estrutura plástica, dinâmica e em movimento, que ultrapassa fronteiras físicas ou geográficas.

A estrutura de rede se contrapõe à estrutura de "pirâmide", que se caracteriza pela hierarquização de diversos níveis de poder e onde a comunicação deve se dar de cima para baixo ou de baixo para cima com diversos intermediários; onde há uma disciplina de coesionamento e um comando mais claro e estável para orientar e representar as organizações. Estruturas por excelência de pirâmides são os partidos políticos, os sindicatos, e o Estado moderno.

Por excelência essa forma de organização serve às ONGs, que tem cada vez mais aumentado seu poder de interferência no mundo contemporâneo, e realizado um trabalho que podemos identificar que é de paulatinamente mudar o senso comum na sociedade, como Gramsci indicou. Recentemente o Fórum Econômico Mundial realizou uma pesquisa mundial

sobre a variável credibilidade, perguntando em vários países dos diversos continentes quais as instituições inspiravam maior credibilidade. As ONGs foram as instituições com maior credibilidade em todo o mundo. No item "que lideranças de instituições têm maior credibilidade?", as lideranças das ONGs ficaram com 56%; os líderes das Nações Unidas com 42%; os líderes espirituais com 41%; os gerentes da economia nacional com 35%; em último lugar ficaram as lideranças dos Estados Unidos, com 27%. Os dados apresentados aqui são uma média de uma pesquisa survey mundial. Evidentemente que os resultados em cada país variaram, e os norte-americanos confiam mais em suas lideranças que em todas as outras.

Levantamos que hoje há redes que se articulam e transitam na sociedade civil e no Estado com vistas à transformação de ambos. Milton Santos (2000), em seu livro, *Uma Outra Globalização é Possível*, já identificara a formação de redes de convivência, comunicação e produção social nos espaços urbanos modernos das grandes cidades pelo mundo e no Brasil também. Essas redes seriam, segundo Santos, os embriões da formação de uma nova sociabilidade dos setores não assimilados totalmente pela parte hegemônica do capitalismo financeiro, mas que, utilizando os instrumentos sociais, econômicos, de comunicação e tecnológicos dessa mesma globalização, poderiam constituir outras formas de se apropriar da riqueza produzida pelo sistema e reivindicar mudanças no mesmo.

Há uma série de redes associadas ou ligadas à Associação Nacional de Organizações Não Governamentais (ABONG), um dos organizadores do Fórum Social Mundial. A ABONG defende que as ONGs e as REDES não devem ser um complemento da atuação do Estado, nem se focalizar em trabalhos filantrópicos, mas devem se comportar como representantes dos interesses coletivos difusos da sociedade e reivindicar mudanças na sociedade, no Estado e na economia, de modo a redistribuir a riqueza, o poder e a informação entre todos, além de

defender os direitos humanos e os direitos de primeira a quarta geração, como já os definimos anteriormente. De acordo com os princípios da ABONG (2001), essas redes e ONGs estariam mais próximas do paradigma dos Novos Movimentos Sociais (NMS), que Melucci (2001) definira. Esses pressupostos também podem ser encontrados nas redes de cursos pré-vestibulares populares, pois eles não se contentam em preparar as pessoas para o teste dos exames vestibulares, mas realizam manifestações públicas por direitos e trabalham pedagogicamente com uma proposta de abordagem da realidade diferente da atualmente inscrita nas escolas, apesar do esforço de mudança dos Novos Parâmetros Curriculares nacionais e da recente Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

A outra característica dos cursos pré-vestibulares, além de ser organizado em rede e buscar a formação de "intelectuais orgânicos", é ser um movimento social, como abordamos anteriormente. Esse movimento se inscreve na história dos outros movimentos sociais brasileiros, especialmente dos movimentos de educação.

Movimentos Sociais no Brasil

Desde os primeiros momentos da colonização brasileira, houve movimentos ou outros tipos de ações coletivas de resistência contra o autoritarismo. Em muitos lugares não se constituía como movimento por não ter uma certa perenidade no tempo e no espaço, ou por não ter uma organização que lhes permitisse ter interlocutores, mas eram insurreições, revoltas e conflitos que ensejavam o descontentamento social, com a resistência dos índios e negros à escravidão, como a Revolta dos Malês, ou de pequenos agricultores livres, como a Guerra dos Farrapos(1835-1845). Em outros momentos, as ações coletivas não tinham o caráter de reivindicação ao Estado de uma pauta específica, mas se constituía na negação do

próprio Estado Colonial ou Imperial. As lideranças desses movimentos de negação do Estado colonial eram delatadas, perseguidas e massacradas pelo poder constituído, como os inúmeros quilombos, a Revolta dos Alfaiates, a Revolução Pernambucana, a Confederação do Equador, a Balaiada, o Movimento da Cabanagem, o Quilombo Cecília em Santa Catarina, a comunidade e a Revolta de Canudos e a Revolução Praieira. Reclamações difusas e protestos também eram constantes, como o movimento do Quebra-quilos(1873), a Revolta contra Comerciantes Estrangeiros(1872), protesto contra a alta de gêneros alimentícios e outros.

Podemos identificar que o movimento abolicionista e o movimento republicano realmente se constituíam movimentos sociais com um ideário, estratégia, base social, interlocutores e uma pauta de reivindicações a ser negociada com o poder constituído, o Estado. O processo de urbanização e crescente industrialização no começo do século XX inaugura uma forte presença do movimento operário, primeiro com forte inclinação anarquista e mais tarde com inclinação socialista, com deflagração de muitas greves, inclusive greves gerais, como em 1917 e 1919.

A Revolução de 1930 redefine a correlação de forças políticas no país e aprofunda uma industrialização e urbanização, especialmente no eixo Centro-Sul. Os sujeitos sociais urbanos que vinham ganhando terreno na disputa por melhores condições de vida conquistam direitos mínimos, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), uma iniciativa de Getúlio Vargas, que tenta com o Estado corporativo adestrar e controlar o movimento sindical. Tratava-se de uma cópia do modelo liderado por Benito Mussolini na Itália, através dos sindicatos atrelados ao Estado e do imposto sindical.

A redemocratização de 1946, a luta pela constituinte e a eleição de representantes constituintes, inclusive do Partido Comunista (PCB), inauguram uma fase de efervescência e organização. Mas logo esbarram na colocação na ilegalidade e perseguição contra o PCB e outros movimentos sociais em 1948. É a era do Populismo, em que os políticos procuravam sua legitimação através do atendimento de reivindicações populares, mesmo que de maneira superficial, ao lado de cooptação de lideranças e da imposição de políticas aos setores populares. Estes setores populares tinham que ser levados em conta pela sua crescente expressividade social e urbana e pela necessidade dos políticos conquistarem votos que assegurassem sua eleição no regime "semi-democrático", mas não havia suficiente autonomia dos movimentos e uma intervenção decisiva dos setores populares para escapar da tutela dos populistas.

A urbanização, industrialização e o crescimento econômico no período de 1946-1964 foram acompanhados de vários movimentos como o movimento do "Petróleo é Nosso", de nacionalização de empresas estrangeiras e do Movimento das Reformas de Base, que reunia a mobilização por várias reformas, como a urbana, a agrária, a universitária, a bancária. Mas as elites dominantes optaram pelo projeto do desenvolvimento capitalista associado, como sócias menores do capital estrangeiro, derrotando a perspectiva nacional-desenvolvimentista. Isso desembocou no regime militar de 1964. O regime militar de 1964 a 1984 constituiu talvez o pior e mais duro período de repressão política contra os que lutavam pela democracia. O movimento estudantil, as poucas greves e a resistência armada e a parlamentar se colocaram contra o golpe entre 1964 e 1968. Mas não resistiram ao Ato Institucional nº 5 em 1969 e sua subseqüente repressão política. A reorganização popular passou pelas *Comunidades Eclesiais de Base*, pelo *Movimento Contra a Carestia* e pelo paulatino ressurgimento do movimento estudantil a partir de 1974/1975. Posteriormente há a reconstrução da UNE em 1979 e a

emergência de um movimento operário forte e autônomo de novo tipo no ABC paulista e em outras cidades. Talvez devido à repressão forte, bem diferente da tática de cooptação do populismo, e também pela expansão de operariado no Estado de São Paulo, criaram-se as condições para um "sindicalismo autêntico" (como se auto-intitulava) que lutava por melhores salários e depois por liberdade e democracia.

A partir do início da década de 1980, a deterioração econômica do regime militar e a aceleração da reorganização dos movimentos foram ensejando um momento muito rico desses movimentos, como movimento contra a carestia, por melhores condições de vida nos bairros, por saúde, educação, transportes públicos, creches, salários e empregos, reforma agrária (com a fundação do *Movimento dos Sem Terra* e de outros) além do movimento sindical, no setor das empresas privadas e do serviço público – educação, saúde, funcionalismo público em geral. Apesar da derrota da campanha das Diretas Já em conseguir eleições diretas para presidente em 1984, o movimento cresceu e teve seu ápice na participação da Constituinte, contribuindo de forma decisiva para a inscrição de vários direitos na Carta Magna de 1988.

Os novos movimentos sociais já mencionados se firmam também, para marcar o cenário na década de 1980. Nessa década de 1990 o movimento sindical entra em baixa devido à crise econômica, à reestruturação produtiva, às privatizações e abertura de mercados. A novidade da década de 1990 e início do século XXI está justamente no fato de que esses novos movimentos sociais despontam com maior visibilidades com a sua articulação e atuação internacional, que tem mobilizado contingentes razoáveis de militância e opinião pública, a exemplo do Fórum Social Mundial. Essa relação mundial não é tão nova assim, e vários analistas já a identificavam desde a década de 1950 (GOHN, 2000). Ao mesmo tempo, as novas tecnologias e novas formas de sociabilidade ligadas a essas inovações permitem uma

estrutura mais em rede. A busca por um meio ambiente de qualidade, por justiça, pelos direitos humanos, contra a discriminação racial, pelo direito à diferença, e à diversidade, por um novo comércio mundial, por uma taxa que onere o fluxo mundial de capitais financeiros (a Taxa Tobin), contra a xenofobia, pelo perdão das dívidas dos países pobres, todos são exemplos de reivindicações que se dirigem a aspectos singulares do sistema, não propõem um outro sistema social total oposto, mas que por suas características podem colocar em questão os fundamentos do sistema atual.

Os movimentos da Educação e os Cursos Pré-Vestibulares Populares

O desenvolvimento da sociedade civil brasileira e dos movimentos sociais gerais foi também acompanhado pelos movimentos em defesa da educação, que gerarão os cursos pré-vestibulares populares mais recentemente. No primeiro momento da colonização do Brasil, a educação ficou sob responsabilidade e monopólio da Companhia de Jesus (os Jesuítas), de 1549 até 1772, quando foram expulsos pelo Marques de Pombal. O Brasil tinha sua imensa maioria de índios, que eram catequizados para serem dóceis ao trabalho escravo dos colonizadores, e de negros trazidos à força da África para serem escravizados e permitir altos lucros ao tráfico e à lavoura açucareira, e mais tarde à mineração. Logo a única ação educativa engendrada era realmente a catequese para esses setores majoritários. A educação para os filhos da classe de proprietários na colônia era feita em colégios particulares dos jesuítas que cobravam mensalidades. Ao lado disso, os jesuítas recebiam terras da Coroa para explorar, constituindo-se em atividades também lucrativas. Nessa época não havia um movimento social, apenas fugas e resistência de índios e negros contra a catequese e a escravidão.

Após a saída dos jesuítas, localmente se instituiu um imposto, o subsídio literário, que deveria servir para pagar os professores nas “aulas régias”, ou aulas do Rei, em formato disperso, ministradas de forma particular e separadamente, sem uma instituição geral agregadora. O imposto demorou trinta anos para começar a ser cobrado (XAVIER, 1994) e mesmo depois disso o sistema não funcionou, destruindo o pouco de educação jesuítica para a elite que havia na colônia.

Apenas em 1808 a situação muda com a transferência da família real portuguesa para o Brasil e a elevação do Brasil à condição de Reino Unido e a abertura dos portos às nações amigas, entenda-se a Inglaterra. As necessidades da corte em terras brasileiras levaram ao aparecimento de faculdades isoladas de cirurgia e depois medicina, de engenharia militar, de direito. Percebe-se o interesse com a educação da elite, enquanto que os escravos, os pequenos comerciantes e pessoas livres ficaram à margem de qualquer política pública para a educação. Nessa mesma sociedade do Reino Unido e depois do Império, que não mudara quase nada em relação à colônia, formalmente a legislação estabelecia que a obrigação da escola nos níveis elementares era das províncias, enquanto o Ensino Superior era do poder central. Como este não repassava recursos necessários às províncias, a situação da educação pública elementar continuou praticamente arrasada, com exceção apenas do Colégio Pedro II, a partir de 1850, no Rio de Janeiro, capital da época, que recebia recursos do Governo Imperial. Os Liceus e Ginásios nas províncias, criados através de leis, não lograram êxito, e a imensa maioria da população continuou excluída da educação formal, uma vez que a os filhos dos grandes proprietários freqüentavam os colégios particulares.

Escravos, pequenos comerciantes e assalariados urbanos, de uma incipiente classe média não tinham espaço de participação social e política e muito menos de inserção social

pela educação. Essa situação demonstra a longa tradição brasileira de permitir uma escola privada para elite e não priorizar a escola pública para a maioria do povo, além de evidenciar as estreitas relações entre as condições da educação e da sociedade em geral, pois a precariedade da educação refletia a sociedade escravocrata, agro-exportadora e autoritária em que vivíamos. A sociedade brasileira continuava a ser uma sociedade de analfabetos em sua quase totalidade.

Os movimentos pela educação começam efetivamente apenas com a industrialização e a urbanização, em fins do século XIX e início do século XX. Nota-se a criação do Movimento da Liga contra o analfabetismo, em 1915; do Movimento das Ligas Nacionalistas, em favor do voto secreto e da expansão da educação pública, em 1917 e da Criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924(GOHN, 1994). Os anarquistas imigrados da Europa que se estabelecem nos principais centros urbanos, especialmente São Paulo, deram também uma grande contribuição no movimento pela educação no início do século XX. Coerentes com sua repulsa ao aparelho estatal, "repressor e burguês" no entendimento deles, eles investiram nas *Escolas Modernas*, que preconizavam o racionalismo, um ensino desvinculado da religião, para a época uma inovação, a participação dos dois gêneros na escola e a educação para a libertação e o respeito pela liberdade alheia (XAVIER, 1994). Podemos dizer que se tratavam de precursores de outras iniciativas de educação não formal por movimentos sociais. Essas escolas eram bem divulgadas, até porque os anarquistas, maioria no movimento sindical da época e responsáveis pela fundação de sindicatos e implementação de greves, sempre levantaram a bandeira de uma educação libertadora como essencial para os planos de transformação social. Como eram escolas autônomas, precisavam de contribuição dos pais dos alunos. Organizaram ainda uma "Universidade Popular", de caráter livre, com vários

cursos abertos e de curta duração sobre vários temas. A curta duração era para permitir que os trabalhadores pudessem participar da iniciativa.

Os socialistas, em minoria no movimento sindical até a propagação no Brasil dos ideais da revolução de Outubro, da Rússia, também levantaram a bandeira da educação, reivindicando uma responsabilização do Estado com a educação pública, gratuita e laica, pela sua ampliação, preconizando o aumento da remuneração dos professores, pela participação de ambos os sexos na escola e a multiplicação de escolas profissionalizantes para ambos os sexos (XAVIER, 1994). Ao contrário dos anarquistas, disputavam as verbas públicas para suas bibliotecas populares e operárias e exigiam a responsabilização do Estado para com a educação.

O Movimento dos Pioneiros da Educação (1931) articulou intelectuais que desde o início do século XX implementavam reformas em defesa e pela expansão do ensino público, gratuito e laico. O Movimento lançou um manifesto e divulgou o ideal da educação como pilar da verdadeira democracia, que não poderia ser efetivada com uma maioria tão expressiva de analfabetos, problema que teimava em se arrastar pelos quarenta primeiros anos da república (e que até hoje se arrasta) e impediria o exercício da vontade popular. Anísio Teixeira, o principal representante desse movimento, figura importante na educação da Bahia e do Brasil, que criou a Universidade do Distrito Federal em 1935, e tanto defendeu o ensino público em nosso país, era adepto da filosofia de John Dewey, talvez o teórico mais citado da Educação nos Estados Unidos, que preconizava que as pessoas são capazes de aprender tudo, e que através da educação formal é possível democratizar a ascensão social dos indivíduos e fortalecer a democracia.

A partir desse momento, houve o início do embate histórico entre os defensores da educação pública e os defensores do ensino privado, nesse caso pela Liga de Educação Católica (LEC). Esse embate irá se repetir na tramitação da primeira Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN), entre 1947 e 1961. Nesse período a LDBEN não pôde ser votada pela disputa entre esses dois projetos. Do lado privatista se aliavam Gustavo Capanema e Carlos Lacerda. Fernando de Azevedo, eminente sociólogo que havia feito o Dossiê do Estado de São Paulo que deu origem ao movimento pela Universidade de São Paulo, articulou um extenso manifesto de intelectuais e autoridades pela educação pública no país e pela imediata aprovação de uma lei que estabelecesse as responsabilidades do poder público.

Nesse intervalo entre o fim do Estado Novo e 1964, o populismo abre brecha para as reivindicações populares. Num livro que foi a sua tese, Marília Pontes Sposito (1984) faz uma pesquisa sobre a expansão das escolas no Estado e na cidade de São Paulo. No núcleo urbano mais dinâmico do país e com o maior crescimento industrial, que atraía grandes contingentes de imigrantes, a população se debruçava com a precariedade dos bens de consumo públicos, como habitação, transporte e educação. O aparelho estatal municipal carecia de recursos mínimos para a ampliação da oferta, que já era ínfima, e tornara-se crítica com as migrações internas da época. Nesse período, a ascensão de líderes populares, a exemplo do ex-prefeito Jânio Quadros, dependia do atendimento das reivindicações por mais escolas primárias, mais ginásios, ginásios noturnos, mais professores, o que foi atendido pelo menos parcialmente. Da mesma maneira, na Assembléia Legislativa, que na época tinha a prerrogativa de aprovar a construção dos ginásios nas cidades do interior (hoje esse direito não mais existe), os deputados aprovaram dezenas de ginásios. Isso garantia a manutenção de sua “clientela” eleitoral assídua na recondução ao mandato do “representante da região”(SPOSITO, 1984).

Mesmo sem um desenvolvimento muito autônomo, mantendo relações clientelistas e com os políticos cooptando líderes comunitários para serem assessores ou vereadores, as Associações de Amigos de Bairro conseguiram algum avanço na construção e expansão da rede oficial de ensino. Some-se a isso o fato de ser a região de maior dinamismo industrial, o que exigia uma mão de obra minimamente qualificada para a indústria, e que era o maior centro urbano da época, e até hoje o maior colégio eleitoral, e perceberemos razões para uma situação da educação melhor do que nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste.

Outros movimentos sociais surgiram, de caráter mais autônomo, com a intenção de alfabetizar a população brasileira, como o Movimento de Educação Básica (MEB), e Movimento de Consciência Popular (MCP), inspirado pelo método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. O método de Freire foi depois adotado pelo governo João Goulard, mas seu trabalho foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964, que o classificou de subversivo, pois ensinava a ler dentro do contexto social dos alunos e discutindo os problemas daquela cultura local. Os Centros Populares de Cultura (CPCs) são uma experiência singular. Vários artistas foram lançados pelas suas atividades, e os CPCs se constituíam em espaços de educação política e agitação cultural para dentro e fora das universidades, enquadrados na estratégia de fortalecer uma consciência nacional-desenvolvimentista com a população e voltar os universitários para uma consciência dos problemas nacionais e sociais. Os CPCs estavam inscritos na verdade numa movimento mais amplo, o movimento pela Reforma Universitária. A visão dos estudantes propunha uma Universidade aberta ao povo, a serviço do povo e de suas necessidades, com vagas para todos, exigindo o tempo integral de dedicação ao trabalho dos professores, o fim da cátedra, a adoção dos departamentos, a

assistência ao estudante e uma visão humanista de formação, que desse aos estudantes uma "visão integral da realidade nacional".

Mesmo após o golpe militar, o movimento estudantil (ME) continuou ativo, constituindo-se num espaço de contestação ao regime. O ME catalizou outros setores de fora da universidade, mas mesmo assim, suas manifestações não deixavam de tratar de assuntos da educação, como a luta contra os excedentes no vestibular. Na década de 1960, muitos membros da classe média almejavam uma ascensão social através do Ensino Superior e havia um contingente muito grande de excedentes que não ingressaram na Universidade. Mais tarde a própria reforma universitária de 1969 abriu mais vagas nas universidades, dentre outras mudanças na estrutura interna.

Após o AI-5 e um período de maior repressão, a reorganização dos movimentos sociais na década de 1970 trouxe o movimento sindical fortalecido e em novas bases. Os sindicatos municipais, estaduais e nacionais de professores e de trabalhadores na educação fazem uma grande mudança na relação dos governantes com esse setor. Indubitavelmente, esses movimentos foram e continuam sendo essenciais à defesa da educação pública. A Central de Movimentos Populares, que tenta abarcar uma série de movimentos a partir de 1991, vêm mantendo suas reivindicações em favor da educação também, ao lado da Coordenação Nacional de Associação de Moradores (CONAM), que representa outro segmento no movimento de bairros. A luta no local de moradia e no próprio bairro tem significado avanços na concretização do direito à educação.

Ainda há organizações e iniciativas que não se configuram como movimentos sociais, mas servem de espaços de encontro e articulações de movimento sociais ligados à educação,

como o Fórum em Defesa da Educação Pública, a Campanha em Defesa da Educação Pública, organizada pelo Congresso Nacional de Educação (CONED) e o Fórum Mundial de Educação. O Fórum em Defesa da Educação Pública reúne a Associação Nacional dos Docentes em Ensino Superior (ANDES), a Coordenação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE-CUT), UNE, Federação dos Trabalhadores Técnicos das Universidades (FASUBRA), Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), União Brasileira de Estudantes secundaristas (UBES) e outras entidades sindicais. Teve atuação durante o período Constituinte e após ele, na década de 1990. Primeiramente não conseguiu evitar a inclusão da destinação de verbas para escolas particulares de caráter filantrópico ou confessional na Constituição, numa disputa que a Igreja Católica conseguiu impor sua posição. Na década de 1990 manteve-se como articulador institucional no Congresso, sem conseguir mobilizar contingentes expressivos de militância para combinar a atuação parlamentar com a pressão social. A Campanha em Defesa da Educação Pública, organizada pelo CONED vem tentando articular as lutas salariais dos setores sindicais com a mobilização social dos usuários do sistema de ensino. Finalmente, há o Fórum Mundial de Educação, que foi um desdobramento do Fórum Social Mundial e teve o primeiro encontro em 2002, estabelecendo uma carta de princípios em defesa da educação pública, gratuita e laica. Trata-se de um evento histórico, pois os eventos internacionais sobre educação se caracterizavam pela participação eminentemente governamental, com representantes de Estados. Segundo os seus idealizadores, a criação e fortalecimento de um Fórum da sociedade civil levam para a esfera mundial o trabalho dessas sociedades civis que em cada país têm papel fundamental na consolidação da democracia. É importante salientar que há vários acordos e protocolos de diminuição da pobreza e melhora dos indicadores sociais por parte dos Estados junto a organismos da ONU, como a UNESCO e a UNICEF, e a presença e participação de movimentos, ONGs, sindicatos, universidades, acadêmicos têm sido apresentados por esses

órgãos internacionais como elemento positivo de aprimoramento e acompanhamento desses compromissos. Cada vez mais os organismos internacionais têm lançado mão de entidades da sociedade civil como parceiras no processo de avaliação, acompanhamento e controle de políticas públicas em países. Mas o Fórum Mundial de Educação não é também um movimento, mas um espaço de discussão e articulação, inclusive para possíveis futuros movimentos.

Os cursos pré-vestibulares populares podem ser classificados como um movimento social, na medida que estão realizando manifestações de rua e pressionando autoridades no sentido de democratizar o acesso à universidade. Assim como movimentos sociais, os cursos pré-vestibulares populares têm suporte de organizações da sociedade civil, como as entidades do movimento negro, ONGs, associações e entidades ligadas às igrejas, eles têm um programa, apresentam um discurso unificado e alcançaram uma certa perenidade ao longo dos últimos anos. O estabelecimento de alianças com outros setores sociais é um indicativo dessa realidade de movimento social. Nesse sentido, inscreve-se num movimento mais amplo em defesa da educação pública, pela valorização de suas identidades sócioculturais e pela reivindicação de políticas de ação afirmativa.

7. Os caminhos da pesquisa

Os cursos pré-vestibulares populares são um fenômeno novo no Brasil e na Bahia. Em nosso Estado, a primeira experiência consistente que começou em 1992, e que perdura até hoje, é a Steve Biko, que iniciou como cooperativa e hoje está organizada enquanto Instituto Cultural Steve Biko, contando com apoio institucional da UNEB. O Instituto recebeu um prêmio pelos Direitos Humanos do Ministério da Justiça em 2001 e foi selecionado para participar do Programa Diversidade na Universidade em 2002. Hoje existem cerca de 14 experiências de cursos pré-vestibulares populares em Salvador. O estudo dessas experiências é muito rico e diverso porque cada experiência é autônoma e independente da outra e se torna necessário um estudo mais aprofundado em um caso ou poucos casos para conseguir atingir uma riqueza de detalhes e de informações que nos permita descrever e discutir mais essas experiências educativas em movimentos sociais à luz de nossos pressupostos orientadores. Decidimos fazer duas abordagens para alcançar os objetivos da pesquisa. A principal abordagem é o estudo de caso, de perfil qualitativo; mas utilizaremos a pesquisa survey como uma segunda abordagem para identificar um aspecto importante que indicamos como pressuposto orientador desde o momento introdutório do trabalho: a pouca relevância de um curso pré-vestibular, comercial ou popular, para a aprovação nos exames vestibulares da universidade.

O nosso objeto no estudo de caso são os cursos pré-vestibulares populares, iniciativas de educação não-formal de origem recente, originado pela iniciativa de diversas organizações. Organizam-se no meio da sociedade civil, não têm inserção no mercado, nem pretensão de auferir lucro, e apresentam uma proposta de mudança dos valores e da cultura de seus alunos, através de uma diferença no seu projeto político pedagógico. Um objetivo geral da pesquisa

está configurado na confirmação ou não do discurso verbalizado por esses cursos, e na constatação de sua constituição cultural para efetivar os objetivos a que se propõem, como cidadania ativa, valorização da etnicidade e solidariedade. Também é um objetivo da pesquisa analisar o seu caráter de movimento social.

O estudo de caso exige que estabeleçamos primeiro qual é a unidade caso, seguida posteriormente pela coleta de dados, pela interpretação dos mesmos e pela redação final (GIL, 1996). Antes de delimitarmos a unidade caso, é importante salientar que o estudo de caso se configura como a metodologia que por excelência permitirá, através da análise de um caso exemplar, identificar as características do que pode ser generalizado para os outros casos ou indivíduos de uma determinada população. Logo, a escolha da unidade caso deve ser precedida de um esforço para que se tenha claro qual é o objeto da pesquisa (BOURDIEU, 2001). O importante, antes de lançar mão de técnicas e métodos de pesquisa, é ter claro no esforço da pesquisa o que se estuda, de forma a elucidar as relações sociais em questão, as relações da unidade caso com o problema, as questões orientadoras e os objetivos da pesquisa, para que o relatório de pesquisa não se configure apenas como uma enumeração exaustiva de dados, sem correlação com o problema de pesquisa.

A escolha da unidade caso pode ser no intuito de se ter um "tipo ideal" da população que se pesquisa; ou de um caso extremo, para evidenciar as possibilidades do objeto de estudo; ou ainda de um caso desviante do habitual, para identificar as características da população estudada (GIL, 1996). Nosso recorte de pesquisa foi a cidade de Salvador, que hoje tem um contingente de cerca de 14 cursos pré-vestibulares populares. Pudemos identificar e comprovar o funcionamento efetivo dos seguintes cursos em Salvador: Curso Kilombo Asantewaa, Curso Comunitário, Curso Janira Migliac, Curso da Igreja Filadélfia, Curso

Estudar e Refletir, Curso Conteúdo, Instituto Cultural Steve Biko, Curso Irmã Baquita, Curso de Centro Social D. Lucas, Curso de Santa Teresinha, Koekilombo-Curso de Plataforma, Curso Milton Santos (IAPI), Curso da ONG Oficina de Cidadania, Curso da Pastoral Afro. Os cursos pré-vestibulares populares têm uma flutuação grande do alunado durante o ano, com uma grande evasão durante o decorrer dos meses. Muitos alunos desistem pois já são estudantes trabalhadores, dispõem de pouco tempo e em grande parte já constituíram família, além do fato de que o curso é da modalidade livre, e o seu abandono não implica em reprovação ou prejuízo acadêmico formal. Os curso têm uma média de 50 a 200 alunos. Podemos estimar, pois não é possível ter números precisos a partir dos próprios cursos, uma população atendida de 1.500 alunos em Salvador.

Além de numerosa, é uma população diversa. Há muitos cursos, a maioria, que são originários do movimento negro, que trabalham a questão étnica ou "racial" (como é apresentado nos discursos). Outro contingente de iniciativas é produto de igrejas, a Igreja Católica e a Igreja Batista se sobressaem. Por fim, há um segmento ligado às ONGs, organizações não governamentais, que se inspiram nas iniciativas públicas não estatais, com características também próprias. Entretanto há interfaces. Há iniciativas realizadas pela igreja Católica e pelo movimento negro, intermediadas pela Pastoral do Negro, inclusive com missionários que são militantes do movimento negro e que desempenham um papel de articuladores dos cursos. Há também ONG's que trabalham com a Igreja Católica.

É também importante salientar que há uma gradação, um espectro de variação dos cursos pré-vestibulares partindo do extremo dos cursos tradicionais de preparação para os vestibulares e os cursos mais "engajados na transformação social e cultural". Os cursos tradicionais de pré-vestibular são de caráter meramente comercial, que hoje contam com

muitos representantes em bairros populares, formados pelo mercado crescente de alunos egressos de escolas públicas. Há graus diferenciados de caráter mais popular ou caráter mais "comercial", inclusive há os cursos comerciais que tem como marketing o discurso sobre a preocupação com a cidadania. Os curso apresentados acima e os pesquisados aqui neste trabalho estão no extremo da gradação de cursos populares, sem nenhum envolvimento comercial.

O estudo de caso realizado envolveu três cursos pré-vestibulares populares em Salvador. Escolhemos um curso ligado ao movimento negro, o Asantewaa, um ligado à Igreja Católica, o curso do Centro D. Lucas Moreira Neves, no Alto do Peru, e o curso Oficina de Cidadania, uma organização não governamental (ONG). Também buscamos conhecer o trabalho e entrevistar os membros do fórum de cursos negros que formula o material didático para cinco cursos em Salvador, através dos coordenadores do Asantewaa, que fazem parte do fórum. Entendemos ser de fundamental importância conhecer o trabalho do fórum.

A escolha do Asantewaa deveu-se ao fato de ser um curso em funcionamento desde 1999, e ser ligado ao movimento negro. O referido curso tem uma história de trabalho com a população afrodescendente, focando mais no trabalho com mulheres negras, por compreender que elas sofrem uma dupla discriminação. O Asantewaa tem uma coordenação pedagógica e é um curso que integra o fórum de cursos do movimento negro, responsável pela produção dos módulos. Funcionou no ano de 2002 nas instalações da Associação de Moradores da Federação e contou com uma média de 60 alunos. Esteve à frente de manifestações em busca de benefícios que pudessem aumentar as chances de ingresso de seus alunos na educação superior, como a isenção de taxas no vestibular da UFBA e da UNEB.

O curso do Centro D. Lucas Moreira Neves, no Alto do Peru, foi o representante nesta pesquisa das iniciativas das igrejas. Entendemos que as dinâmicas e as propostas político-pedagógica são diferentes. Enquanto os cursos de primeiro tipo, o Asantewaa, se caracterizam pelo fortalecimento das identidades étnicas, o segundo trabalho, da Igreja Católica, busca o incremento da identidade e das relações na comunidade paroquial.

O terceiro tipo, representado pela Oficina de Cidadania, se apresentou como iniciativa laica e sem o vetor determinante da questão racial na constituição da identidade dos alunos e professores. A forma de seleção para ingresso no curso não se dá pelo critério de ser afrodescendente, como ocorre na Asantewaa e outros ligados ao movimento negro, mas pelo critério de serem alunos egressos de escolas públicas.

Retornamos a salientar que a constituição de tipos ideais serve para visualizar características que em maior ou menor grau estão espalhadas em todos os três tipos. Há igrejas que formaram cursos com a proposta de valorizar a afrodescendência nas comunidades dos fiéis. Nas aulas da ONG e do Centro Dom Lucas Moreira Neves a discussão do racismo no Brasil e a necessidade da valorização do negro e a etnicidade também estão presentes. Os tipos ideais servem para compreender melhor as características que distinguem os cursos, mas há pontos de contato entre os três cursos escolhidos como unidades caso.

O Estado de Caso é uma metodologia abrangente, que pode envolver a pesquisa e análise documental, entrevistas, observação e história de vida nos casos estudados. Esses quatro itens foram perseguidos na pesquisa, por permitirem níveis e enfoques complementares essenciais à apreensão da cultura organizacional dos cursos, da proposta política pedagógica e do *habitus* dos alunos.

O estudo de caso envolveu a utilização de questionários para todos os alunos dos cursos Oficina de Cidadania e Dom Lucas Moreira Neves, para que os mesmos pudessem responder sem se identificar. A não identificação se justificou para evitar o constrangimento de apresentar suas idéias sobre assuntos que eles poderiam temer contrariar a direção dos cursos e possivelmente comprometer a sua permanência nos mesmos. Os questionários foram todos recolhidos e guardados para comprovação posterior da pesquisa. Os questionários preenchidos pelos alunos do curso Oficina de Cidadania totalizaram 67 e no Dom Lucas Moreira Neves totalizaram 22. Não foi possível passar os questionários para os alunos do curso Asantewa.

Acompanharam os questionários acima referidos nove entrevistas semi-estruturadas com alunos escolhidos aleatoriamente nos cursos Oficina de Cidadania e Dom Lucas Moreira Neves. Tanto nos questionários quanto nas entrevistas tivemos o objetivo de identificar as características de *cidadania ativa, identidade, participação em movimentos sociais e os elementos da cultura organizacional do curso*. Nos questionários e nas entrevistas usamos os mesmos indicadores, mas tentando um aprofundamento maior nas entrevistas. As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas. Além dos alunos, foram entrevistados duas coordenadoras e um professor do Centro Lucas Moreira Neves, o coordenador pedagógico do Curso Asantewaa e o coordenador pedagógico e três professores do curso Oficina de Cidadania.

A observação sistemática nas salas de aula dos cursos Oficina de Cidadania e Dom Lucas Moreira Neves foi essencial para perceber durante o período da pesquisa de campo o desenrolar das atividades, a relação entre os alunos e os professores e a coordenação dos cursos, as conversas informais, os objetivos de cada grupo, as aspirações. Essa observação

ocorreu no período de outubro a dezembro de 2002, que foi o mesmo período de realização das entrevistas. O registro nessa fase foi por um diário de campo.

Utilizamos a observação não sistemática no encontro "Fórum Nacional Diversidade na Universidade", promovido pelo Programa de mesmo nome, realizado entre 10 e 13 de dezembro de 2002, em Brasília, que contou com a presença de cursos pré-vestibulares populares dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso de Sul, Bahia, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Santa Catarina e Brasília. Essa observação foi extremamente importante para o recolhimento de informações sobre os movimentos dos cursos populares nos estados e sua relação nacional, sua temática e perspectivas no atual momento.

A convivência diária à frente da coordenação da ONG e do curso Oficina de Cidadania, o trabalho de professor nesse mesmo curso e a participação em várias reuniões de professores do curso Oficina de Cidadania e com vários outros cursos da Bahia e de outros Estados permitiu uma posição privilegiada de conhecimento das características dos cursos para a presente pesquisa, muito semelhante a uma "observação participante", com a diferença de que estávamos envolvidos nas tarefas do curso, na sua atividade docente e nas reuniões políticas anteriormente ao período da pesquisa, sem uma preocupação sistemática de anotação de dados, mas continuamos a estar envolvidos nas atividades de direção do curso Oficina de Cidadania e de reuniões com outros cursos após o início da pesquisa.

Mesmo assim, com a implicação individual do pesquisador com o objeto pesquisado, conferimos relevância a essas vivências, pois elas acabaram por nos guiar no processo de entrevistas de coordenadores e alunos e na observação da cultura organizacional interna. O

esforço de “objetivação”, proposto por Bourdieu (2002), foi sempre perseguido em nossa pesquisa, para elaborar um trabalho de identificar os aspectos subjetivos, de corte afetivo, social, político, ideológico de quem está envolvido com um tema (e geralmente os pesquisadores estão envolvidos com seus temas de alguma forma) e depois tentar descobrir de que forma esses aspectos influenciam nossa suposta objetividade. Esse esforço é essencial para tentarmos evitar uma postura de objetividade plena, quando na verdade estamos num empreendimento para descobrir quais são os laços que sempre temos e que influenciam nossa observação e interpretação da realidade.

A técnica da história de vida foi utilizada com um aluno do curso do Centro Dom Lucas Moreira Neves e dois alunos do curso da Oficina de Cidadania, com o objetivo de traçar os momentos mais significativos de constituição de sua percepção de mundo de *cidadania, etnicidade, solidariedade, além da sua percepção do curso e suas opiniões sobre o mesmo*. Os registros dessas entrevistas foram gravados.

Conceitos como identidade, cidadania, valorização da etnicidade e cultura organizacional não podem ser quantificados matematicamente, mas comportamentos ou mudanças desses comportamentos puderam ser percebidos nas observações sistemáticas e não sistemáticas e os questionários e entrevistas nos permitem levantar dados para a pesquisa sobre esses conceitos transformados em indicadores. Os conceitos de identidade e solidariedade dos alunos estão ligados ao conceito de cidadania e estabelecemos alguns indicadores para relacionar esses conceitos com comportamentos.

Um indicador foi a valorização da cultura própria ou nativa, que é a identificação das tradições do grupo a que pertencem e sua relação com essa tradição. A valorização estética do

grupo étnico ao qual pertence é o indicador ligado à identificação da própria cor, comparação com outras raças, preferências de cor nas relações sociais. O indicador da valorização social do grupo e classe social ao qual pertence é procurado com o questionamento sobre se já se sentiu discriminado por origem social e qual sua postura diante disso.

O reconhecimento do que é cidadania ativa é feito com o indicador da participação social em sindicatos, associações e movimentos, identificando como representação de interesses, o sentimento de pertença à sociedade para interagir e respeitar as regras sociais e defender seus direitos também. O indicador da superação de situação de não participação política está ligado à subserviência política e de tutela, desconhecimento dos direitos e falta do sentido de pertença.

Sobre a participação em movimentos sociais, que faz parte da cidadania ativa, pôde-se tentar uma comparação sobre os comportamentos dos alunos no momento anterior ao curso e no momento posterior ao ingresso no curso. Isso foi pesquisado com perguntas nos questionários sobre a participação social antes e depois do início do curso. Os comportamentos são:

1. Participação em passeatas (antes e depois do início do curso)
2. Participação em reuniões de movimentos fora do horário de aula. (antes e depois do início do curso)
3. Participação em sindicatos. (antes e depois do início do curso)
4. Participação em partidos políticos. (antes e depois do início do curso)
5. Participação no movimento que organizou o curso. (antes e depois do início do curso)

6. Participação em movimento de bairro. (antes e depois do início do curso)

7. Abstenção ou não nas últimas eleições. (antes e depois do início do curso)

8. Atenção dispensada ao noticiário político, econômico e social: leitura de jornais, assistir aos noticiários televisivos. (antes e depois do início do curso)

O conceito de cultura interna/cultura organizacional diferenciada do curso pré-vestibular popular pôde ser pesquisado com a inquirição sobre os comportamentos e práticas, que servem como indicadores:

1. Realização de reunião entre professore e alunos / Permissão para a participação dos alunos;

2. Realização de atividades de reflexão e debates em sala;

3. O grau de protagonismo dos alunos;

4. Transparência na gestão administrativa, financeira e definição de planejamento do curso, com os professores e com os alunos;

5. Realização de atividades lúdicas e educativas no curso;

6. Relação de interlocução ou subordinação a um movimento ou instância externos;

7. O grau de hierarquização interno do curso: há possibilidade de falar com os professores, de falar com o coordenador; os professores e coordenadores aceitam sugestões e críticas.

Além dos questionários, foi importante a observação sistemática sobre os seguintes pontos da cultura organizacional*:*

1. as construções do espaço físico;
2. a linguagem falada;
3. a produção artística e do comportamento aparente dos membros do grupo;
4. Valores e crenças das pessoas e seu senso do dever ser;
5. Concepções básicas ou crenças interiorizadas, que orientam, de modo inconsciente, as ações dos indivíduos.

A pesquisa documental e eletrônica faz parte da abordagem do estudo de caso em busca de evidências da atuação dos cursos como movimentos sociais e de suas características de funcionamento em rede. A população dos cursos pré-vestibulares populares é numerosa em termos nacionais. A pesquisa eletrônica demonstrou ser a melhor opção para conhecer as experiências no Brasil, suas reivindicações, seus manifestos, suas ações na justiça e sua participação em programas institucionais. A nossa participação no Fórum do Diversidade na Universidade permitiu o contato com outras iniciativas de cursos e com o Programa Políticas da Cor, da UERJ, que trabalha com experiências educativas em todo o Brasil com o perfil intercultural, incluindo principalmente cursos pré-vestibulares populares.

A pesquisa Survey foi a abordagem usada para investigar o nosso pressuposto orientador de que a freqüências em cursos pré-vestibulares não influi significativamente nos resultados do vestibular. Para isso, utilizamos o banco de dados da UFBA dos alunos ingressos entre 1993 e 1997 e o programa SPSS para estabelecer o grau de correlação entre freqüentar os cursos e aprovação no vestibular. Utilizamos assim, dados de uma pesquisa Survey (levantamento) anterior da UFBA para fazermos as correlações. A UFBA é a única universidade federal no Estado da Bahia, é a principal referência acadêmica e profissional para uma grande parcela de jovens baianos e de outros Estados, além de contar com 18 mil

alunos ativos e 23 mil no seu cadastro. O banco de dados permitiu fazer uma análise não de uma amostra, mas de toda a população ingressa entre 1993 e 1997, totalizando 12.364 alunos. O banco de dados foi constituído através de pesquisa Survey, permitindo a tabulação de inúmeras variáveis, como idade, ano de ingresso, situação de trabalho, cor do aluno, renda familiar, escola de origem, totalizando 84 variáveis.

Esse levantamento de dados foi realizado entre esses mesmos anos de 1993 e 1997 com formulários preenchidos pelos vestibulandos desses anos e foi utilizado anteriormente em outras pesquisas, como as realizadas pelo projeto A Cor da Bahia e na tese de doutorado em Educação da professora Delcele Mascarenhas. O banco de dados foi disponibilizado pelo professor Robert E. Verhine, Diretor do Centro de Estudos para o Setor Público (ISP), órgão suplementar da UFBA. A utilização do Pacote Estatístico para as Ciências Social (SPSS), software no qual o banco de dados foi manipulado, permitiu uma facilidade em várias operações de correlação, cruzamentos e análise de significância.

Nosso objetivo inicial era estabelecer uma relação entre as variáveis "freqüência aos cursinhos" e "aprovação no vestibular", e por isso precisávamos estabelecer uma variável de controle, para saber se realmente a variável independente "freqüência no cursinho" tem relevância, ou se não seria outra variável, fator, que influenciaria a aprovação no vestibular. Escolhemos a variável de controle "escola onde estudou", para saber se o que determinou realmente a passagem no vestibular havia sido o cursinho ou se isso não influenciava, mas sim a escola de origem. Agrupamos os alunos nas quatro categorias de escola de origem para depois estabelecer a correlação entre freqüência em cursinhos e aprovação: CEFET, outros colégios públicos, escolas privada e outras opções. Isolamos o CEFET por sabermos que a qualidade de ensino naquele estabelecimento não é simular às escolas públicas estaduais.

A variável “freqüência no cursinho” já existia no banco de dados do SPSS. Bastou usar os dados referentes à variável pertinente aos 12.364 alunos do período de 1993 e 1997. Por fim, a última variável é “aprovação no vestibular”, mas esta variável não existe no banco de dados do SPSS, por isso tomamos a variável “escore no vestibular”, pois não dispúnhamos dos dados dos candidatos ao concurso vestibular que não foram classificados e aprovados, mas inferimos que o desempenho nas provas dos aprovados poderia nos dar um quadro para saber se a maior parte dos aprovados dentro das quatro categorias de escolas de origem seria de indivíduos egressos de cursos preparatórios, comerciais ou populares. Entretanto tivemos que criar a variável “escore agregado” (escore3 no SPSS) a partir da variável escore total. Escore total tem uma quantidade de categorias igual ao número de alunos (mais de 12 mil categorias), o que impossibilitava qualquer análise, enquanto a variável escore agregado (escore3) tem apenas três categorias, numa escala ordinal de escore baixo, médio e alto, permitindo realizar o estudo. Todas as operações realizadas no SPSS estão nas tabelas explicadas e interpretadas no capítulo seguinte, permitindo visualizar as conclusões a que chegamos.

8. Um movimento novo: os Cursos Pré-Vestibulares Populares

Os cursos pré-vestibulares populares podem ser considerados um "Novo Movimento Social" (NMS) se utilizarmos a concepção de teóricos como Melucci (2001) e de Gohn (2000). Os cursos têm um caráter policlassita, trabalham na reivindicação de direitos de quarta geração (BOBBIO, 2002), disputam a pauta dos meios de comunicação para influenciar a opinião pública e trazem para a esfera pública os debates e argumentos que anteriormente eram vislumbrados apenas na esfera privada, como o reconhecimento de outras culturas discriminadas e a necessidade de criar políticas de ação afirmativa que permitam ao Estado tratar os indivíduos diferenciadamente para corrigir as desigualdades de fato, construídas no Estado de Direito formal. Os cursos também reivindicam o direito à educação, de terceira geração. A forma de organização não é centralizada, eles atuam em redes descentralizadas e realizam manifestações, articulam pressão sobre os poderes constituídos e contam com organizações que lhes dão suporte.

O Movimento dos Sem Universidade (MSU) de São Paulo teve os cursos populares como seus embriões. A sigla MSU foi enunciada como protesto por Dom Pedro Casaldáliga, bispo de São Félix do Araguaia (Tocantins), em setembro do ano 2000, na conferência em que recebeu da Unicamp o título de Doutor Honoris Causa. Em sua aula magna, Dom Pedro falou, entre outros temas, sobre os milhares de jovens brasileiros "sem universidade". A partir do batismo feito pelo Bispo do Araguaia, o MSU foi se organizando e em fevereiro de 2001 realizou uma manifestação de duas mil pessoas na Avenida Paulista, em São Paulo (UNICAMP, 2001). O MSU também conquistou, junto com o Fórum dos cursinhos populares de São Paulo, o direito de uma percentagem de alunos com isenção de taxa nos vestibulares das universidades estaduais paulistas, a USP, a UNESP e a UNICAMP em 2001. O MSU e o

Fórum de cursinhos de São Paulo reuniram-se por vários meses em 2000 com as reitorias das instituições, com a coordenação da FUVEST e tiveram a mediação da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) - Seção São Paulo para conseguir um acordo que garantisse uma cota de isenção da taxa do vestibular para alunos carentes, com a argumentação de que o valor da taxa era o primeiro obstáculo financeiro à entrada de setores sociais na universidade, além de entrarem com ação na justiça para garantir um prazo maior de inscrição dos candidatos a essa isenção (FOLHA DE SÃO PAULO, 2000) (Documento 1 do Anexo). O MSU tem uma programação de atividades durante todo o ano, divulgada por página da internet, faz pressão sobre os poderes constituídos, como na ocasião em que aprovou no orçamento da cidade de São Paulo recursos para a construção de uma "Universidade Popular" no município. O MSU se define como um movimento que surgiu da militância de vários outros movimentos, como o movimento estudantil, dos cursos pré-vestibulares populares, Sem Teto, Central de Movimentos Populares, Consulta Popular e Movimento dos Sem Terra (MST), pastorais da juventude, movimentos culturais de periferia, anarco-punk, e apresenta como principal pauta de reivindicação a mudança do sistema educacional brasileiro e da própria sociedade, por entender que a constituição de cursos populares são apenas um momento provisório de acúmulo de forças, preparatório para uma mudança na universidade, que eles resumem nos seguintes pontos: fim do vestibular, abertura de mais vagas nas universidades e "controle" popular da produção acadêmica. A estrutura em rede é explicitada quando o referido movimento indica que não há uma estrutura formal de trabalho, mas apenas realização de ações que reúnem uma variedade de outras organizações, sem uma liderança estabelecida (ver documento 3 do Anexo).

Mais recentemente, a principal mobilização do MSU foi reivindicar a transformação do Complexo Penitenciário do Carandiru em uma "Universidade Popular", para a qual deveria ser reservada uma parte do orçamento municipal. A mobilização ocorreu através de um

abaixo assinado distribuído na internet, que foi depois coletado e enviado à prefeitura de São Paulo (Documento 4 do Anexo).

O Núcleo de Consciência Negra da Universidade de São Paulo (USP) tem um curso popular para afrodescendentes e realiza manifestações anti-racistas dentro e fora da universidade, aliando o caráter de curso pré-vestibular com movimento, identificando a luta anti-racista como sua prioridade e demandando outra modalidade de educação, demonstrando também esse caráter de movimento social. O Núcleo da Consciência Negra começou a se estruturar no final da década de 1970, com intelectuais e estudantes que pretendiam inserir na temática das pesquisas da pós-graduação na USP a questão do racismo, da discriminação, da história dos povos africanos e afrodescendentes (ANDRADE, FONSECA, 2002). O curso pré-vestibular popular ligado ao Núcleo de Consciência Negra debate nas suas aulas a história da África, as formas de discriminação racial no Brasil e a necessidade dos afrodescendentes construírem um outro padrão de beleza, centrado na beleza negra, nos referenciais negros.

Há uma rede de cursinhos da zona Leste de São Paulo, organizada pela Igreja Católica e que já reúne cerca de 1,5 mil alunos (FOLHA, 2001), com uma similar no Rio de Janeiro, a Rede de cursinhos da Educafro, no Rio de Janeiro, sob a coordenação do Frei Davi, da Igreja Católica também, além de ter 3 mil alunos, que trabalha na perspectiva da identidade racial e realizou manifestações em frente à UERJ, reivindicando mais vagas e cotas para alunos negros e de escolas públicas nas universidades. Uma dissidência da Educafro, o Curso Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), também trabalha na mesma perspectiva e ajudou a organizar, com recursos do Ministério da Justiça, em 2002, um encontro de cursos populares no Rio de Janeiro com participantes de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Rio de Janeiro. O objetivo do PVNC é a "luta contra qualquer forma de racismo e exclusão e, em caráter

específico, uma frente de denúncia, questionamento e luta pela melhoria e democratização da educação, através da defesa do Ensino Público, gratuito e de qualidade em seus níveis fundamental, médio e superior, nos âmbitos municipal, estadual e federal"(PVNC,2002).

A constituição de redes entre os cursos é entendida como de fundamental importância para o sucesso do "movimento" organizado por eles. A internet é utilizada com listas de discussões virtuais, sites de auxílio aos alunos e aos professores para a confecção de material didático, espaço de preparação para movimentos de pressão e debate sobre os princípios e bandeiras do movimento (FÓRUM, 2002). A Assembléia Legislativa de São Paulo decidiu destinar 16 milhões de reais para que as universidades paulistas investissem em cursos "populares", mas dentro das universidades estaduais e com aulas ministradas pelos professores das próprias instituições, argumentando que se tratava de uma iniciativa para contribuir para a superação da exclusão de alunos egressos de escolas públicas do Ensino Superior. Essa destinação foi resultado da participação dos referidos cursos pré-vestibulares populares e da criação do Programa Diversidade na Universidade pelo Governo Federal (USP, 2002). A conseqüência disso foi a procura dos cursos populares de São Paulo por esses recursos, para o incremento de suas atividades. O debate sobre a pertinência do uso de recursos públicos por movimentos sociais perpassa a discussão interna dessas organizações, que em grande parte decidem pela utilização desses recursos, mesmo que depois venham a se colocar contra as decisões sobre as políticas públicas do Estado.

Na Bahia, nos anos de 2001 e 2002, também foram conquistadas cotas de isenção de taxa no vestibular na UFBA e na UNEB, depois de manifestações no mês de agosto de 2001 e negociações durante o ano de 2002 (A TARDE, 2001; CORREIO DA BAHIA, 2001). O Instituto Cultural Steve Biko também acionou o Ministério Público Federal na Bahia, que

concedeu liminar, a seu pedido, para isentar todos os alunos que prestariam vestibular em 2002 (A TARDE, 2001, 2002).

Os cursos realizam manifestações, atos e conseguem espaço na imprensa pautando o espaço público da sociedade com suas reivindicações, como é o caso das cotas para estudantes negros, isenção de taxa no vestibular, lutas por mais vagas, abertura de mais universidades e o combate ao racismo e à discriminação. A discussão sobre racismo no Brasil foi intensificada a partir dessas mobilizações, como pode ser visto em várias colunas de jornal, a exemplo do dia 21 de dezembro de 2002, com o debate sobre conceito de "raça" (FOLHA, 2002). No dia 8 de setembro de 2002, o Ministro da Educação afirmou que as políticas universalistas para a educação foram bem sucedidas (FOLHA, 2002), mas logo depois começou o debate sobre políticas universalistas e afirmativas, em grande parte suscitado pelos cursos pré-vestibulares.

As políticas universalistas são aquelas dirigidas à população como um todo, sem nenhum tipo de distinção e objetivam a promoção de direitos básicos a todos os indivíduos, indistintamente, são as políticas de extensão da educação pública, da saúde pública pelo Sistema Unificado de Saúde (SUS), trata-se da previdência social universal. As políticas afirmativas são aquelas planejadas e implementadas para corrigir distorções sociais historicamente sedimentadas que demandam uma atenção e um tratamento específico para corrigir a situação de desigualdade injusta, ou iniqüidade de um determinado grupo social. Um exemplo disso é o Programa Bolsa Escola, que trabalha com as famílias muito pobres, que são levadas a colocar os filhos para trabalhar desde crianças para complementar a renda familiar e que o crescimento da rede oficial de ensino não é suficiente para incluir essas crianças, pela situação sócio-econômica estabelecida, logo é mister que se criem políticas

afirmativas de perfil social para incluir esse segmento social, com o Estado tratando de forma diferenciada os diferentes.

Esses debates na arena pública, a reivindicação de políticas públicas, a criação de programas governamentais (um de âmbito federal e outro pelo Estado de São Paulo), a implementação de cotas em universidade cariocas, gaúcha e baiana são conseqüência desse movimento social dos cursos pré-vestibulares populares. Há mais tempo o movimento negro já existia e atuava mas os cursos pré-vestibulares conseguiram alargar o público participante de manifestações e debates sobre o tempo, e inseriram mais a temática da educação, muito instrumentalizados pelos recentes estudos sócio-econômicos que demonstram as desigualdades entre negros e brancos na economia, nas condições de vida e na educação. Durante a campanha presidencial um dos candidatos a presidente, o Srº José Serra, colocou como uma de suas metas de governo cursos preparatórios gratuitos ao vestibular para os pobres, no dia 25 de agosto (FOLHA, 2002). Esse compromisso de campanha indica a envergadura que o referido movimento tomou, sem entrar na discussão sobre o pertinência ou oportunidade da proposta colocada, ou se essa deve ser uma iniciativa do Estado ou da sociedade civil.

Essas ações e esse cotidiano de conflito e estabelecimento de pautas de negociação com o Estado configuram um movimento social. "Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais" (GOHN, 2000), identificando relações entre a citação e o material coletado, percebemos que há setores sociais representados. Esses movimentos também estão "com ações que se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo... a partir dos interesses em comum" (GOHN,2000).

As ações são em busca da inclusão na universidade, que se torna cada vez mais necessária à participação no mercado de trabalho e na inclusão social, e esses movimentos criam mesmo uma identidade própria: os negros, os estudantes de escolas públicas, as pessoas de renda mais baixa, aqueles que são desprivilegiados pelo sistema. Ainda pela definição de Gohn(2000), "Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados". O documento do *Seminário do Fórum dos Quilombos Educacionais da Bahia,* realizado dias 23 e 24 de janeiro de 2003(ver Documento 8 do Anexo) mostra essa identidade coletiva criada em símbolos de resistência contra a dominação, os "quilombos", adaptados para a realidade atual de disputa no campo da educação: são "quilombos educacionais", mas os cursos pré-vestibulares populares têm o mesmo objetivo de lutar pela libertação do "povo negro", nomenclatura sempre usada para criar a identidade e a força motriz dos projetos do movimento. No manifesto do seminário podemos ler:

> Histórico do Fórum dos Quilombos Educacionais do Estado da Bahia.
>
> Diante das questões levantadas pela Pastoral Afro Brasileira da Igreja Católica de Salvador, acerca da constatação da quase inexistência de negros nas universidades baianas, não obstante às iniciativas de grupos e cooperativas surgidos do Movimento Negro, foi idealizado o Seminário Sobre Educacional para a Comunidade negra. Este seminário, promovido pelo CAAPA (Centro Arquidiocesano de Articulação da Pastoral Afro), realizado em outubro de 2001, teve como objetivo discutir a educação na Bahia e, particularmente, o ingresso e permanência da população negra nas Universidades. O Seminário contou com a participação de 10 entidades que trabalham no campo da educação para a população afrodescendente da Bahia. (FÓRUM, 2003)

As diversas iniciativas dos cursos pré-vestibulares ligados ao movimento negro na Bahia convergiram para a formação de uma rede, nos moldes que analisamos no capítulo referente ao tema de "redes". São entidades que mantêm sua identidade, continuam com seu trabalho específico em cada cidade da Bahia onde elas atuam, mas que estão criando a sistemática de reuniões para avaliação do trabalho, especificamente qual a melhor maneira de

inserir e manter o negro nas universidades. É interessante observar que há a ressalva no documento citado acima que "não obstante às iniciativas de grupos e cooperativas surgidos do Movimento Negro" é fundamental não se ater apenas à preparação dos alunos, mas ter uma visão mais macro. Trata-se de um dado que reafirma nosso pressuposto orientador que o principal interesse dos cursos pré-vestibulares populares não é a preparação para a realização das provas, mas o resgate da auto-estima, a participação nos movimentos e a mudança do sistema de educação de forma geral. Perceberemos mais abaixo que as entidades que trabalham com os referidos cursos não são todas de uma mesma denominação religiosa, embora a iniciativa tenha partido da Pastoral Católica Afro Brasileira. É notável verificar o grau de ecumenismo encontrado nessas articulações, que envolvem mais de um credo e preconizam a valorização da cultura afro, inclusive do Candomblé.

A necessidade de reflexão para estabelecer uma estratégia para a inclusão social comprova o pressuposto orientador de que os cursos não são somente para preparação dos alunos para enfrentar as provas do vestibular, mas têm o interesse de disputar os recursos públicos disponíveis na sociedade para mudar a situação de apropriação desses recursos, no caso a Educação Superior, para um setor historicamente excluído. É um movimento social claro, que se propõe a trabalhar com um público específico, os afrodescendentes.

> Neste seminário, algumas questões foram debatidas pela assembléia, surgindo daí as seguintes proposições, que foram aprofundadas em grupos de trabalho específicos: o que fazer para multiplicar os núcleos de Pré-Vestibular, em Salvador e no interior do Estado? Qual pedagogia a ser adotada nestes cursos voltados aos afrodescendentes? Quais são as alternativas para acesso e permanência dos/as negros/as nas Universidades? Como criar uma central única para refletir sobre questões referentes à educação do povo afrodescendente? A partir da reflexão das proposições acima, foi criado o FÓRUM DOS QUILOMBOS EDUCACIONAIS DA BAHIA, tendo como entidades fundadoras e proponentes deste projeto: Curso Dom Climério de Vitória da Conquista - BA, o Curso de Cruz das Almas, O Curso Milton Santos (IAPI), O Curso Pré- Vestibular Alternativo COEQuilombo (Plataforma), O Curso Alternativo Santa Terezinha, o Curso Pré-Vestibular Irmã Bakhita, o Instituto Cultural Steve Biko, o Quilombo Asantewaa, todos situados em Salvador.(FÓRUM, 2003)

Nesse outro trecho percebe-se a fundação de uma organização e uma articulação com cursos de várias cidades da Bahia e a afirmação de que se buscam duas coisas: a inclusão dos afrodescendentes, mas não a assimilação absoluta da cultura dos afrodescendentes pela cultura hegemônica. A inclusão ocorre pelo acesso e permanência do negro nas universidades, o que é fundamental para que o mesmo possa alcançar postos de destaque na sociedade capitalista que exigem uma escolarização elevada e para obter altos rendimentos e ocupar posições de poder efetivo nas empresas e no governo. Mas, ao mesmo tempo, quando se propõe a criar uma pedagogia específica para o negro, afirma explicitamente que a educação atual é monocultural e branca, e que ela deve ser questionada. Os saberes acadêmicos não são neutros e precisam ser analisados sob o olhar de uma etnia que sempre foi colocada numa posição de inferioridade na história. Encontra-se aqui a crítica à modernidade e ao racionalismo etnocêntrico feitas pela abordagem intercultural. Esse dado coaduna o nosso pressuposto orientador de que os cursos pré-vestibulares populares são movimentos sociais, estimulam a cidadania, o sentimento de pertença/pertencimentoe procuram estimular a formação de intelectuais orgânicos para o movimento a que eles pertencem.

> Estamos agora realizando o II Seminário do Fórum dos Quilombos Educacionais do Estado onde propomos refletir sobre as políticas de ações afirmativas para afrodescendentes, destacando a questão de Cotas e Estratégias de Permanência dos Estudantes Negros na Universidade; e o Papel dos Quilombos Educacionais na Formação de Quadros para o Movimento Negro.(FÓRUM, 2003)

O pressuposto básico levantado de que esses movimentos sociais têm o interesse precípuo da transformação social e não da aprovação no vestibular fica comprovada quando o Fórum dos Quilombos Educacionais se propõe a formar quadros para o Movimento Negro. A perspectiva gramsciana de formar intelectuais orgânicos está presente, preparar pessoas que possam, independentemente de passar ou não na universidade, realizar no seu cotidiano o questionamento dos valores da modernidade racionalista e etnocêntrica, questionar o modelo

único de beleza branca, a história do Brasil na ótica do colonizador e vários outros aspectos da sociabilidade. E isso não deixa de ser um "Novo Movimento Social", de caráter pluriclassista e de disputa de valores culturais visando o reconhecimento de um grupo componente da sociedade, trabalhando a etnicidade. O importante então não é somente a busca da distribuição dos recursos da sociedade e a inserção desse segmento nas elites econômicas e políticas. Também, é importante a busca do reconhecimento, da identidade e a disputa de versões sobre a história da sociedade, vista como intercultural e não universal.

"Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não-estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política" (GOHN, 2000). Nesta perspectiva de Gohn os movimentos procuram influenciar sobre a formulação de políticas públicas e debatem para se posicionar contra e a favor diversas políticas. Adotando essa concepção do que seja um movimento social, podemos fazer a análise do comunicado de uma iniciativa de curso pré-vestibular popular para uma rede nacional de cursinhos, se pronunciando sobre o programa Diversidade na Universidade, lançado em 2002:

> Cursos pré-vestibulares populares. Quantos somos?...A Medida Provisória do Governo Federal onde o senhor Presidente destina nada menos que 9(nove) milhões de dólares para cursos pré-vestibulares para negros e indígenas. Essa verba faz parte do programa Diversidade na Universidade promovido pelo MEC... alguns pontos relacionados ao contexto político do programa me preocupam: ...por que fortalecer cursos pré-vestibulares quando todos sabemos que o grande problema encontra-se no Ensino Fundamental e Médio?; qual o interesse do BIRD em financiar os cursos pré-vestibulares populares?; por que não fazermos uma parceria com o MEC e aplicamos a verba em instrumentos pedagógicos que promovam o recorte racial nas escolas do Ensino Fundamental e Médio?; ...Convido a todos os cursos pré-vestibulares populares do Brasil para fazermos a primeira Reunião Virtual pela Internet e discutirmos três grandes pontos: os 9(nove) milhões de dólares; um projeto sério de Educação junto com outros setores; e a construção do III Encontro Nacional dos Cursos pré-vestibulares populares. Mandem o e-mail para laboratoriofuvest@yahoo.com.br . Juntos, somos mais de um milhão de pessoas. Comissão Nacional dos Cursos pré-vestibulares populares. (LABORATÓRIOFUVEST, 2002)

Evidentemente que uma das características das redes é a sua proliferação, pois são horizontais, sem hierarquia e mais fluidas, e essa rede não tem contato ainda com a rede da Bahia, mas já está marcando o seu terceiro encontro nacional, em Mato Grosso do Sul. O Laboratório Fuvest realmente tem contato com vários cursos populares em São Paulo, sendo responsável pela confecção de materiais didáticos sem direito autoral, para que eles possam ser reproduzidos livremente nas redes de cursos pelo Estado e fora dele. Além disso, promove cursos de reforço para jovens negros e carentes com alunos da USP, privilegiando o treinamento para as questões dissertativas dos vestibulares, exigidas nos vestibulares de São Paulo e de outros Estados (LABORATÓRIO FUVEST, 2002) (ver Documento 6 do Anexo)

O mais pertinente para avaliar nesse comunicado que foi distribuído pela internet pelo Laboratório Fuvest é o questionamento do Programa do governo Diversidade na Universidade e a preocupação com a formulação de uma política pública para o Ensino Fundamental e médio com um "recorte racial". Ao mesmo tempo, há a convocação de um terceiro encontro nacional, novamente com a intenção, já identificada no Fórum da Bahia, de concatenar ações políticas de pressão em favor de uma pauta de reivindicações e ao mesmo tempo contribuir para a elaboração teórica e pedagógica alternativa ao currículo oficial. Na parte do Anexo (Documento 6) colocamos o comunicado completo e o programa pedagógico do Laboratório Fuvest.

Ainda com relação à característica dos movimentos sociais de que eles interferem sobre a luta política do país, o MSU, quando propôs a constituição de uma universidade pela Prefeitura de São Paulo, fez um movimento para que fosse feita essa instalação no ex-Presídio do Carandiru. Várias reuniões foram feitas para mobilizar as pessoas, com repercussão nos meios de comunicação e inclusive uma manifestação ocorreu, no dia 17 de agosto, um dia de

sábado às 13 horas, com o lema de convocatória: "Marcha Cultural ao Carandiru: Por universidade pública e popular no Carandiru. Dez anos do massacre do Carandiru. Por uma cultura de vida. Pelo fim da cultura de morte". A manifestação foi uma passeata da Fatec, próximo ao metrô Tiradentes até o Carandiru. No mesmo mês de agosto de 2002, dia 23, sexta, o MSU entregou o Relatório Final do Grupo de Trabalho Sobre a Questão Universitária em São Paulo para a Prefeita Marta Suplicy. O grupo de trabalho foi constituído pela prefeitura como resposta às pressões feitas pelo movimento.(Ver Documento 5 do Anexo)

Outro aspecto a ser considerado é o conjunto de respostas da parte do Estado a essas mobilizações e as parcerias que acabam sendo firmadas entre instâncias do Estado e a sociedade civil para o debate sobre a temática e a formulação de políticas públicas. O Laboratório de Políticas Públicas, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) lançou um edital em 2002 para selecionar "projetos orientados a promover ações, programas e iniciativas que visem ampliar as condições de acesso e/ou permanência de membros dos grupos historicamente excluídos das instituições de Ensino Superior brasileiro, especialmente os afro-brasileiros carentes" (Documento 7 do Anexo).

Foram selecionados projetos de vários Estados da Federação, sendo que mais de três mil se inscreveram, revelando uma quantidade e uma diversidade de iniciativas de educação não formal desses movimentos e ONGs, que são núcleos de atuação social. A maioria dos projetos selecionados se aproximou da proposta dos cursos pré-vestibulares populares, mas todos trabalhavam de forma similar o resgate da identidade negra ou outra identidade, a busca de inserção no espaço universitário para melhorar a mobilidade social dos setores historicamente excluídos, ao mesmo tempo em que afirmavam a necessidade de ter uma pedagogia específica para trabalhar com esses segmentos. A constatação por esses grupos do

legado histórico de discriminação e de uma ideologia de inferioridade que lança parte significativa, quiçá majoritária, da população brasileira numa situação de baixa auto-estima, indica que a reversão dessa situação só pode ser alcançada com um trabalho de valorização da cultura afrodescendente e da cultura dos excluídos, como a dos sem terra e dos índios, Também fica reafirmada a necessidade de valorização dos símbolos de luta, de beleza e de saber dos afrodescendentes e esses outros grupos.

Podemos dessa maneira estabelecer uma relação entre dois pólos que sempre orientam essas iniciativas: a "integração" e a "identidade". A integração é condição para a cidadania e o pleno gozo dos direitos na sociedade e o combate à segregação, segregação que pode ocorrer por mecanismos mais ou menos explícitos ou sutis. E a identidade é fundamental para fortalecer o grupo no sentido de distingui-lo, redesenhá-lo na sua mística e no seu sentimento de pertença, fundamental para a mobilização de energias e engajamento em lutas e causas.

O projeto *Educadoras e educadores sem-terra na Universidade*, selecionado pelo Laboratório de Políticas Públicas, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), "tem como objetivo geral garantir o acesso e a permanência de educadoras e educadores Sem Terra em um Curso Superior de Pedagogia organizado através de uma parceria entre o ITERRA e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)"(POLÍTICAS DA COR, 2001). A proposta mobiliza 25 educadoras e educadores oriundos de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária dos estados de MG, SP, PR, SC, e RS. Há um caráter simular ao debatido anteriormente nos cursos do movimento negro, mas desta vez é relacionado ao Movimento dos Sem Terra (MST). Esse movimento também procura a sua integração na sociedade mais geral, mas faz questão de manter a sua identidade, com uma mística, hinos, hierarquia e as escolas nos acampamentos devem ter uma pedagogia diferente daquela oficial. É emblemático

quando os “sem-terrinha”, como são denominados os filhos de sem-terra, freqüentam a escola, pois o movimento se esforça para criar livros didáticos próprios, um conteúdo de História próprio e manter os laços do movimento, mesmo depois do assentamento. O MST afirma que a reforma agrária é fundamental para a sociedade, mas em seu programa também consta a reivindicação por mudanças mais profundas no sistema social. O referido projeto selecionado tem o interesse de manter os professores dos acampamentos nas universidades, para que depois eles possam voltar a seus acampamentos. Assim, podemos acrescentar mais uma categoria de grupo social que reivindica uma identidade e autonomia frente ao sistema, os sem-terra, ao mesmo tempo em que eles procuram a sua integração na economia e na produção.

Outro projeto aprovado pelo Laboratório de Políticas Públicas, da UERJ foi o Pré Vestibular para Negros(as) e Carentes: educação e consciência. Ele foi criado em 1994 e tem cerca de 140 alunos, negros e negras em sua maioria, provenientes de escolas públicas e das regiões mais carentes da Grande S. Paulo. O financiamento obtido através do Concurso foi para investir na compra de material didático, paradidático e de suporte, contratar ao menos dois profissionais, um(a) assessor(a) pedagógico para auxiliar na revisão do material utilizado, aprofundando temas raciais, que geralmente apenas são tangenciados nas apostilas utilizadas, dar acompanhamento aos alunos e auxiliar na preparação e realização das reuniões pedagógicas com os professores. O interesse também foi de fazer o acompanhamento para no mínimo 10 alunos que ingressem em instituições de Ensino Superior — através da concessão de uma “bolsa” mensal, durante o primeiro ano de estudos —, não só visando a sua permanência no curso escolhido, mas também um maior relacionamento com o Núcleo de Consciência Negra (NCN) e seus alunos (POLÍTICAS DA COR, 2001).

A Cor da Bahia - Projeto Tutoria foi outro selecionado pelo Laboratório Políticas Públicas da UERJ. "O Projeto Tutoria é um projeto de ação afirmativa voltado para a formação de estudantes universitários negros/mestiços da Universidade Federal da Bahia, homens e mulheres, com renda familiar de até cinco salários mínimos" mas eles devem estar residindo em Salvador e ter cursado escolas públicas. O interesse é permitir condições mínimas de permanência na universidade para os 18 estudantes da UFBA selecionados e tem também algumas atividades que são dados que coadunam com nosso pressuposto orientador inicial de que essas iniciativas têm o interesse pela formação de quadros para promover a discussão da discriminação racial e as relações étnicas no Brasil. Não se trata se um curso pré-vestibular popular, mas tem o mesmo interesse de mudar o quadro de exclusão social do segmento negro da sociedade e questionar a monocultura e o universalismo da cultura branca, com atividades como

> seminários de formação teórica, metodológica e que abordem temas relacionados com a cidadania e a democratização das relações na sociedade brasileira, com destaque para os vários aspectos da discussão sobre as formas atuais de desigualdade existentes no Brasil e em outras partes do mundo; grupos de discussão de textos e vídeos selecionados; atividades culturais. Além disso, os alunos do Curso de Ciências Sociais serão inseridos como estagiários em projetos de pesquisa desenvolvidos no Programa A Cor da Bahia, obtendo dessa maneira treinamento nas técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa. (POLÍTICAS DA COR, 2001).

Nos anexos colocamos os demais projetos inscritos e selecionados pelo Programa Políticas da Cor do Rio de Janeiro (Documento 7). Eles têm basicamente essas características descritas acima e também confirmam não somente os pressupostos orientadores iniciais de que os cursos pré-vestibulares populares são experiências de movimentos sociais, com funcionamento em rede, que tentam democratizar o acesso à universidade, mas também que estes tentam interferir sobre a visão de mundo, a identidade e a participação cidadã de seus alunos e desenvolver a democracia, a cidadania e a participação dos alunos dentro de circunstâncias de funcionamento destes cursos. Não resta dúvida também quanto à

confirmação do pressuposto orientador de que esses movimentos também se constituíram em espaços de socialização e aprendizado político para os alunos e tentam contribuir para a formação de identidade e da cidadania ativa.

9. Cursos Pré-Vestibulares Populares e Trabalho Pedagógico: o confronto entre o ideal e as condições objetivas de trabalho

A nossa pesquisa tem uma metodologia qualitativa e outra quantitativa, que estão articuladas com o objetivo de trabalhar com nossos pressupostos orientadores da pesquisa, debatendo o trabalho pedagógico interno no curso, sua cultura organizacional, seu interesse de criar um ambiente favorável à cidadania ativa, à participação cidadã, ao debate social e étnico na sala, à formação de líderes sociais, ou intelectuais orgânicos, com esses elementos articulados à concepção de que o prioritário a esses cursos não é competir para passar no vestibular, até porque esse sucesso depende de mudanças mais substanciais na educação. Como não são cursos comerciais e foram engendrados como partes ou criações de movimentos sociais ou entidades da sociedade, os seus objetivos são mais sócio-culturais-políticos, e deve-se acrescentar a isso a pouca relevância de um curso pré-vestibular para o ingresso na universidade.

9.1 A metodologia qualitativa

Entendemos que, a partir do estudo de caso, os cursos pré-vestibulares populares são produto de ideais e sonhos, utopias que contribuem para transformar a sociedade, e neles há uma concentração de esforços de lideranças e militantes de movimentos sociais interessados não somente no ingresso de indivíduos na universidade, mas também na transformação dos valores da sociedade e da dinâmica dessa sociedade. Mas as condições objetivas do trabalho pedagógico dessas experiências fragilizam a eficácia desse trabalho. Os cursos acabam por se constituir em espaços de socialização e aprendizado político, de contato com uma temática diferenciada da rede oficial de ensino, mas a mudança de posturas ou engajamentos dos

alunos não se constitui em regra ou em tendência nos cursos. Nosso pressuposto orientador é que os movimentos dos cursos pré-vestibulares populares se constituíram em espaços de socialização e aprendizado político para os alunos, tentando contribuir para a formação de identidade e da cidadania ativa, mas o sucesso desses objetivos está condicionado a uma experiência anterior dos próprios alunos, um *habitus*. Dependerá desse habitus anterior a participação e o exercício da cidadania ativa, embora o esforço empreendido pelos cursos seja notável do ponto de vista político pedagógico, muitas vezes realizado de forma voluntária pelos seus líderes e professores.

O trabalho pedagógico nos cursos populares é limitado por vários elementos. O pouco tempo do curso, apenas um ano, a demanda que os alunos têm de se preparar para o vestibular nesse pouco tempo e sua expectativa de priorizar a preparação para as provas do vestibular de uma maneira tradicional obrigam que essas experiências de educação não formal tenham que tentar cumprir um currículo formal de pré-vestibular comercial, o que leva a uma sistemática, uma rotina e uma cultura interna que não é totalmente diferente dos outros cursos.

Os dados recolhidos dos questionários dos alunos da Oficina de Cidadania e do curso Dom Lucas Moreira Neves indicam por parte do alunado uma sensibilidade para a questão "racial", étnica e para o entendimento do que é a cidadania. A maioria dos alunos que responderam aos questionários nos cursos Oficina de Cidadania e do Centro Dom Lucas Moreira Neves, (cerca de 95% deles) 62 e 20 alunos respectivamente, admitem que já tinham conhecimento da existência do racismo, da discriminação racial e do que é a "cultura negra". Na mesma proporção, os alunos afirmavam que o racismo é algo a ser combatido e afirmaram que não deve haver discriminação ou separação de indivíduos por origem social ou cor de pele. Demonstraram a percepção da questão racial, identificando a própria cor, sem incorrer

na tendência estudada por outros pesquisadores de que há um “embranquecimento” nas respostas sobre qual a cor das pessoas em questionários e entrevistas. Houve a identificação de já terem sido vítimas de discriminação racial e social. Essa percepção pelos indivíduos é importante porque muitas vezes a discriminação está tão acobertada pela ideologia do “mito da democracia racial” que ela primeiro deve ser percebida para ser depois combatida.

Os alunos, em sua quase totalidade, apreciaram os debates realizados no curso pelos professores sobre a temática social e política, e expressaram um juízo de valor favorável, afirmando que eram debates importantes para a formação deles e a preparação para as provas do vestibular também. Um contingente bem menor já tinha participação em movimentos sociais, 31 alunos da Oficina de Cidadania e 10 alunos do Dom Lucas Moreira Neves afirmaram que antes de começar o curso participavam de alguma modalidade de movimento respectivamente. O interessante a ser notado é que a dedicação ao curso acaba tirando o tempo de participar dos movimentos, fazendo com que esses números diminuíssem para 15 e 5 respectivamente após o início das aulas. Por outro lado, aqueles alunos que não tinham participação em movimentos, embora reconheçam a importância desses movimentos, não começaram a participar após o início dos estudos, durante o curso.

Um aspecto positivo apontado por praticamente todos os alunos foi a criação nos cursos de um espaço para debate e discussão de problemas sociais, sendo 60 alunos no Oficina de Cidadania e 19 no Dom Lucas Moreira Neves apreciadores de debates sobre a conjuntura nacional, combate ao racismo, política econômica, universidade e educação. O contingente de alunos que freqüenta esses cursos populares em sua maioria trabalha durante o dia e raramente têm oportunidade de acompanhar o noticiário jornalístico com as principais notícias do Brasil e do mundo. O curso pré-vestibular popular acaba se constituindo no espaço

para o contato com conhecimentos da atualidade, dos debates sociais mais candentes e de muitos conhecimentos não vistos na escola pública, ao mesmo tempo em que se converte em espaço para a expressão das idéias desses alunos, e a participação é apreciada pela oportunidade da interação com outros colegas e professores. A relação dos alunos com os professores é apontada pelos alunos como democrática, próxima e aberta, sendo essa percepção compartilhada por 59 alunos do total de 67 que responderam o questionário na Oficina de Cidadania e 18 alunos do total de 22 que responderam no Dom Lucas Moreira Neves.

Nos dados recolhidos na pesquisa, obtivemos informações sobre a capacidade do curso pré-vestibular popular Oficina de Cidadania e Dom Lucas Moreira Neves mudar a visão de mundo e a participação cidadã dos alunos na sociedade. Encontramos um resultado na Oficina de Cidadania de que 62 alunos já tinham uma visão "consciente" sobre a discriminação social e racial antes de entrar nos cursos. Após a entrada deles, 65 tinham uma visão "consciente" sobre a discriminação social e racial. Ou seja, a mudança foi pequena e anteriormente à entrada dos alunos já havia uma percepção de mundo mais aguçada da maioria dos respondentes, identificando problemas sociais e de discriminação na sociedade. No caso do curso Dom Lucas Moreira Neves, 20 alunos já tinham uma visão "consciente" sobre a discriminação social e racial antes de entrar no curso e 22 passaram a ter uma visão "consciente" sobre a discriminação social e racial após a entrada.

Classificamos o resultado "consciente" como três tipos de respostas das pessoas: 1) que identificaram já terem sido discriminadas socialmente e/ou racialmente; 2) que acham que esse preconceito social ou racial não deve existir; e 3) que entendem que é necessário mudar essa situação.

A “participação cidadã” na sociedade está presente nos discursos dos cursos pré-vestibulares populares, como um dos objetivos destes para estimular tal comportamento nos alunos, por isso também foram recolhidos dados empíricos para tentar identificar essa participação antes e após o início do curso. Foi considerada “participação cidadã” a resposta de que participa de algum movimento social, expressando o conceito de cidadania ativa dos alunos participantes do curso. Na Oficina de Cidadania, 30 alunos acham importante a participação cidadã, mas nunca tiveram condições de participar de movimentos; 31 acham importante a participação cidadã, já participaram de mobilizações antes do início das aulas, mas nem todos têm condições de participar por estarem se dedicando mais aos estudos, destes apenas 15 acham importante a participação cidadã, e tem condições de participar no momento em que estavam freqüentando o curso. No curso Dom Lucas Moreira Neves, o quadro se repete. No curso do Alto do Peru ligado à Igreja Católica, 11 alunos acham importante a participação cidadã, mas nunca tiveram condições de participar de movimentos; 10 acham importante a participação cidadã, já participaram de mobilizações, mas não têm condições de participar por estarem se dedicando mais aos estudos, desse conjunto apenas 5 acham importante a participação cidadã e tem condições de participar no momento em que estavam freqüentando o curso.

Os dois resultados reforçam o nosso pressuposto orientador inicial de que embora os movimentos dos cursos pré-vestibulares populares possam se constituir em espaços de socialização e aprendizado político para os alunos, para a formação de identidade e da cidadania ativa, a eficácia desses objetivos está condicionado ao *habitus dos alunos,* depende desse habitus anterior a participação esse exercício da cidadania ativa. Embora o esforço empreendido pelos cursos seja notável do ponto de vista político pedagógico, há toda uma vivência no grupo social de origem dos alunos que condicionam a percepção da realidade e

seu comportamento nela, além das próprias circunstâncias próprias de um pré-vestibular, que contribuem para uma dedicação maior dos alunos ao estudo.

Nas observações de sala de aula e nas entrevistas com os alunos e professores, foi solicitada uma comparação entre as características da escola pública e dos cursos pré-vestibulares populares, e as respostas apontaram para a opinião de que na escola pública a intensidade do ensino e da aprendizagem é menor, faltam muitos professores, e não há estímulo ou abertura para o debate sobre temas da atualidade. Na entrevista em profundidade com a aluna do curso Oficina de Cidadania, ela revelou que durante os seus anos de estudo na escola pública ela havia passado de ano por três vezes sem ter professor de Geografia, embora tenha reconhecido que "em alguns momentos os professores na escola pública eram muito bons haviam colocado questões em sala e possibilitado um acesso a conteúdos significativos para o vestibular", na opinião dela. Um maior dinamismo no curso pré-vestibular popular do que na escola pública é percebido nas opiniões expressas e nas entrevistas com os alunos, professores e coordenadores. Nos dados recolhidos na pesquisa com os alunos dos cursos Oficina de Cidadania e Dom Lucas Moreira Neves essa opinião também estava presente. Essa opinião pode ser creditada à situação de precariedade a que muitas escolas públicas estão submetidas, e que o reforço do pré-vestibular apresenta um conteúdo muitas vezes não ministrado nas escolas estaduais. Nas entrevistas, nos questionários e nas observações sistemáticas fica claro que a vida escolar dos alunos dos cursos se dividiu em duas, sob o ponto de vista simbólico relatado por eles mesmos. A primeira é terminar o Ensino Médio na escola pública e a segunda é, depois disso, "começar a se preparar para o vestibular", seja no curso popular ou outro comercial mesmo.

Analisando os elementos da cultura organizacional, um elemento que influencia bastante o trabalho pedagógico é a precariedade da estrutura e das formas de remuneração do trabalho docente. Embora haja toda uma elaboração no ponto de vista conceitual desses movimentos e mobilizações que organizam esses cursos, o cotidiano do curso sofre as limitações econômicas de ser uma modalidade de educação não formal, sem apoio do Estado, ou então com um apoio limitado, como a cessão de espaços físicos ou parcerias para empréstimos desses espaços. Outros cursos fazem parcerias com outros movimentos para conseguir se viabilizar, como.

No caso do curso Asantewaa, trata-se de uma Ong que busca trabalhar também com a saúde reprodutiva da mulher e o planejamento familiar. A conquista de parcerias com a Coordenação de Serviços Ecumênicos (CESE), e financiamento para projetos nessa área foram importantes para o reconhecimento do trabalho da organização e a sua auto-sustentação. Mesmo assim, a dificuldade de espaço físico levou a Asantewaa a fazer uma parceria com a associação de moradores da Federação para conseguir o espaço para suas atividades. Na Oficina de Cidadania o começo do curso de 2002 ocorreu somente no mês de junho, pois somente nesse momento foi conseguido um espaço para realizar o curso na UFBA. Anteriormente, a procuradoria jurídica da universidade havia se oposto à cessão de espaço para as atividades do curso, o que provocou um período de negociação e espera. O curso do Dom Avelar teve desde o início uma estrutura de sala de aula e uma remuneração para ajuda de custo para os professores, o que significou uma situação mais tranqüila que os outros dois, pois o curso foi organizado pelo Centro Social e Comunitário Dom Avelar, que já tinha uma prédio à disposição conseguido através de uma parceria com a Igreja Católica na Itália.

O segundo ponto a considerar na cultura organizacional dos cursos é a questão docente. A situação profissional do docente no Brasil, caracterizada pela baixa remuneração, é a razão que o leva a ter múltiplos empregos e a não poder se dedicar a nenhum deles em específico, não está ausente da realidade dos cursos pré-vestibulares populares, com várias repercussões. O docente no Brasil é um dos menos valorizados do mundo, segundo estatísticas da própria UNESCO, e o trabalho nas ong's movimentos que organizam os cursos pré-vestibulares populares é de cunho voluntário ou com uma pequena ajuda de custo. Essa situação precária não estimula a permanência ou dedicação dos docentes aos cursos, por motivo de sobrevivência, o que acaba provocando uma alta rotatividade de professores durante um ano de atividades desses cursos.

Não é incomum durante uma parte do ano letivo haver falta de professores em uma disciplina. Enquanto um professor que iniciou as atividades saiu para ocupar algum trabalho remunerado em alguma escola particular ou pública e outro não foi ainda encontrado para substituí-lo, os alunos ficam sem aulas. A procura e convencimento de um professor para assumir essa responsabilidade não são simples, especialmente porque esse tipo de trabalho demanda um comprometimento do docente com a proposta, uma vez que não há garantias trabalhistas. Problema semelhante foi encontrado na Oficina de Cidadania, com a falta de um professor de biologia durante a maior parte das atividades letivas de 2002. Os professores da Oficina de Cidadania ficaram sem remuneração entre junho e novembro, até porque o curso é gratuito e os professores eram voluntários. Os professores somente receberam uma ajuda de custo em dezembro, por ocasião do aporte financeiro através do Programa Diversidade na Universidade do MEC. Quando as atividades não são remuneradas e a tarefa é longa, durando um semestre ou um ano, o trabalho puramente voluntário não surte efeito. As faltas de professores ocorrem com mais freqüência, prioriza-se outros trabalhos remunerados, os

atrasos no início das aulas não podem ser repreendidos, até porque o trabalho não é remunerado.

Essa é a razão dos programas Políticas da Cor e Diversidade na Universidade terem muitos candidatos aos seus financiamentos, justamente são os cursos populares em busca de um aporte de recursos que melhore seu funcionamento, garantindo uma ajuda de custo regular aos professores. Esses dois programas do Estado brasileiro abriram a possibilidade de financiamento dos cursos e outras experiências semelhantes. As reuniões pedagógicas são poucas para socializar os professores, pelas razões indicadas acima, sobrando pouco tempo disponível destinado a debater um projeto político pedagógico diferenciado

Atualmente o trabalho no terceiro setor, o setor das ong's, vem passando por um grau de profissionalização crescente no Brasil, a exemplo do que ocorre em outros países, e os trabalhadores de ong's geralmente são remunerados. Há organizações que disputam o espaço na sociedade e conseguem financiamentos do Estado, de contribuição de particulares e de fundações de empresas particulares. Há inclusive o papel das fundações filantrópicas que têm isenção fiscal e tributária para exercer suas funções.

As aulas acabam ocorrendo dentro da dinâmica dos cursos tradicionais muitas vezes, até porque a expectativa dos alunos é que se cumpra o programa e que se prepare para o vestibular de um lado, e há falta de tempo dos professores do outro para preparar uma didática diferente, premido que são eles pelos múltiplos empregos, pela extensão incomum dos programas dos vestibulares e pela falta de apoio pedagógico especializado. Quando não há tempo e recursos para repensar a prática pedagógica, o que ocorre é a repetição da prática pedagógica hegemônica, de caráter conteudístico, aligeirado, superficial e competitivo para

enfrentar as provas do vestibular. Percebe-se que há uma diferenciação entre os professores com relação ao engajamento nas atividades dos cursos populares, e não poderia ser diferente com as solicitações de sobrevivência deles. Há aqueles mais inteirados nas atividades, os parcialmente interessados, os participantes ocasionais e ainda os professores iniciantes em busca de prática pedagógica antes de tentar o emprego em alguma escola formal.

A possibilidade de ter um material pedagógico diferente dos cursos tradicionais ainda está remota para a Oficina de Cidadania e para o Curso Dom Lucas Moreira Neves. Esses dois cursos ainda trabalham com módulos de cursos comerciais tradicionais, o que compromete bastante a idéia de se diferenciar na proposta pedagógica. Há o Fórum dos Cursos que trabalham a perspectiva afrodescendente, que vem anunciando a produção de um material pedagógico diferente e específico para o seu projeto político pedagógico. Apesar dos insistentes pedidos feitos para termos acesso a esse material ao Instituto Cultural Steve Biko, esse último coordenador desse fórum, não tivemos acesso ao material para uma análise.

As relações internas nos cursos são mais horizontais do que nos cursos tradicionais, tanto entre os docentes e a coordenação como entre os docentes e os alunos, com um grau de informalismo e não hierarquia acentuado. As reuniões realizadas entre os professores do Oficina de Cidadania e as reuniões outras entre os cursos populares por ocasião do encontro do Programa Diversidade na Universidade em dezembro de 2002 demonstram o idealismo, o voluntarismo e a disponibilidade de trabalho das coordenações dos cursos, que são notáveis. Mas analisando as reais condições objetivas de trabalho do curso e sua cultura organizacional, percebemos que eles se situam numa dicotomia que resume sua existência: ideal X real.

O ideal é o motivador, o conjunto de valores, crenças e a mística que mantém as aulas funcionando, coesiona o grupo e permite o estabelecimento de parcerias para conseguir o apoio ao funcionamento do curso e conseguir o trabalho voluntário dos professores. Sem esse aspecto simbólico, não haveria essas iniciativas. Os cursos pré-vestibulares populares são experiências que dão certo por liderança forte e pelo carisma de seus líderes ou pelos ideais da equipe de professores e de alunos, que muitas vezes voltam para ao curso depois de passarem nos vestibulares para lecionar. Há a formação de uma comunidade, com identidade, uma distinção em relação ao meio, mitos e sonhos que alimentam as ações diárias. Essas ações diárias ocorrem tanto nos cursos quanto nos movimentos, para os quais vários voltam após os vestibulares, depois do período mais difícil de estudos, tensão e dedicação acadêmica. A constatação do aumento dos quadros no movimento negro e outros movimentos é feita pelos relatos dos coordenadores, tanto do Asantewaa, que testemunhou esse fenômenos nos curso ligados ao movimento negro de forma geral, quanto das coordenadoras do curso dom Lucas Moreira Neves e no curso Oficina de Cidadania, que já conta com um terço dos atuais professores constituído por ex-alunos das duas primeiras turmas do curso. Por outro lado, há a situação de dificuldades de manter uma sustentabilidade alcançada por cursos educacionais comerciais ou pela rede formal de ensino, que tem o financiamento do Estado. As conseqüências disso são trabalho docente precário, falta de dedicação ao curso, poucas reuniões pedagógicas, pouca preparação pedagógica das aulas, inexistência de material didático específico, falta de planejamento.

Como já definidos, os elementos da cultura interna em nossa pesquisa são três. Nessa definição, os primeiros elementos são os artefatos, que são o espaço físico, o ambiente de trabalho, “a linguagem falada e escrita, a produção artística e do comportamento aparente dos membros do grupo” (TEIXEIRA, 2000); eles foram observados nos cursos como o espaço

cedido precariamente para os cursos; o comprometimento dos professores com a "causa" social; o trabalho voluntário que gera alta rotatividade de professores. Os segundos elementos são os valores, crenças e os ideais a serem perseguidos pelo grupo, que são explicitadas. As informações e dados recolhidos em nossa pesquisa permitem identificar esses elementos como a busca de uma sociedade mais justa, mais intercultural, a valorização das culturas discriminadas pela monocultura ocidental universalista, a inclusão dos mais pobres, negros e dos excluídos na universidade; o conceito de luta social pela transformação da sociedade, a formação de lideranças (intelectuais orgânicos) para essa transformação. Os terceiros elementos são as crenças interiorizadas, ou concepções básicas, que não são percebidas ou refletidas, que podem ser a busca da afirmação frente ao sistema social e a busca da inclusão social ao lado do fortalecimento da identidade.

Nosso terceiro pressuposto orientador, de que as características do pré-vestibular interferem no estabelecimento de uma cultura organizacional que favoreça o exercício da cidadania ativa e da identidade, pode ser parcialmente aceito, pois há um comprometimento e envolvimento do trabalho por parte dos docentes, há a realização de debates, discussões e palestras sobre temas sociais, políticos, de etnicidade durante todo o ano, o grau de satisfação dos alunos é visível e percebido nas observações sistemáticas e nos questionários. Mas pelo fato de ser uma modalidade de educação ligada a movimento social, os cursos populares não têm uma infra-estrutura, um apoio financeiro, um apoio pedagógico que permita ultrapassar os obstáculos de uma didática ainda muito calcada na didática tradicional, inclusive dos cursos tradicionais. A dedicação ao trabalho é grande, justamente se considerando que se trata de trabalho voluntário, mas falta, por exemplo, uma abordagem transversal preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As disciplinas são ainda estanques, com cada professor com um planejamento próprio feito antes das aulas, sem reuniões por área, material

didático integrado ou aulas conjuntas. Os programas são executados isoladamente, muito lastreados pelo conteúdo estabelecido pelos exames vestibulares.

9.2 Os Cursos Pré-Vestibulares Populares e o sucesso no Vestibular: o que indicam as estatísticas

O método quantitativo utilizado foi a pesquisa survey, de levantamento de dados, que manipulou dados sócio-econômicos dos alunos da Universidade federal da Bahia entre 1993 e 1997, totalizando 12.364 alunos. Foi um arquivo utilizado para tentar encontrar indícios sobre a correlação entre fazer um curso pré-vestibular e passar nos exames vestibulares, uma vez que entendemos como um de nossos pressupostos orientadores que somente transformações profundas na educação brasileira de nível básico, com a melhoria da escola pública, a ampliação de vagas nas universidades e as transformações na sociedade poderão efetivamente democratizar o acesso à universidade. Os cursos pré-vestibulares populares são importantes como espaço de resistência, reconhecimento social e de etnicidade e como movimentos sociais que reivindicam essas transformações mais amplas na sociedade, mas são pouco relevantes para democratizar a entrada nas universidades, especialmente nas universidades públicas que são mais concorridas.

O arquivo tem muitas variáveis. Como definimos no capítulo dos Caminhos da Pesquisa, utilizamos as variáveis “freqüência aos cursinhos” e “aprovação no vestibular” em cruzamentos de variáveis e a variável “escola onde estudou” como variável de controle, para saber se o que determinou realmente a passagem no vestibular havia sido o cursinho ou se isso não influenciava, mas sim a escola de origem. As quatro categorias de escola de origem

para depois estabelecer dentro de cada uma delas a correlação entre freqüência em cursinhos e aprovação foram: CEFET, outros colégios públicos, escolas privada e outras opções.

O cruzamento de variáveis serve para identificar de que maneira um variável influencia outra, o grau de correlação. Mas antes disso é necessário estabelecer o grau de significância da operação de correlação de variáveis. Temos os testes de significância dos cruzamentos feitos (crosstabs), que são ANOVA e qui-quadrado. Foi feito o teste de qui-quadrado, demonstrando alta significância, de 0,000. Esse teste demonstra que o cruzamento é altamente significativa por dois motivos. O primeiro é que utilizamos toda a população e não uma amostra; o segundo motivo para haver uma alta significância é que trata-se de uma população de mais de 12 mil alunos, entre 1993 e 1997, o que dá uma visão ampla da realidade do ingresso nessa universidade, a Ufba ela é altamente significativa, pois quanto mais próxima de zero, maior essa significância.

Tabela com o teste do qui-quadrado que estabelece que o cruzamento de variáveis é significativo.

Chi-Square Tests

Escore total agregado		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
420133 a 550827	Pearson Chi-Square	52,149[a]	3	,000
	Likelihood Ratio	53,959	3	,000
	Linear-by-Linear Association	26,146	1	,000
	N of Valid Cases	3695		
550828 a 656725	Pearson Chi-Square	82,482[b]	3	,000
	Likelihood Ratio	82,473	3	,000
	Linear-by-Linear Association	,624	1	,429
	N of Valid Cases	4928		
656726 a 1058460	Pearson Chi-Square	96,327[c]	3	,000
	Likelihood Ratio	95,592	3	,000
	Linear-by-Linear Association	,000	1	,991
	N of Valid Cases	3643		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 128,35.

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 223,70.

c. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 103,20.

Na coluna da direita, estão classificados os três tipos de escores dos alunos nos exames vestibulares: baixo (420133 a 550827), médio (550828 a 656725) e alto (656726 a 1058460). Na coluna do meio estão os tipos de testes, o que nos interesse sempre é o "chi-square", que em inglês siginifica qui-quadrado. Na coluna da direita há os valores dos testes após da aplicação do programa estatístico do Pacote Estatístico das Ciências Sociais (SPSS), que demonstram o valor de 0,000 para o qui-quadrado nas três categorias analisadas.

Já os testes de correlação demonstram que o fato de fazer um curso preparatório não tem grande influência. No caso da medida de associação do teste ETA, dentro do grupo de alunos com escore total baixo no vestibular (de 420133 a 550827), os alunos tinham uma correlação de 0,084 para o colégio de origem e 0,119 para fazer ou não o cursinho. No escore total médio no vestibular (de 550828 a 656725) a correlação para o colégio de origem foi 0,011 e para o cursinho foi de 0,129. No escore total alto (de 656726 a 1058460) a correlação do colégio de origem foi de 0,000 e para o cursinho foi de 0,163. Percebe-se que quando o escore vai aumentando o fator cursinho se torna mais preponderante, mas o valor da correlação ainda assim é muito baixo, sendo que para a medida de correlação ser considerada média, o valor deve ser de pelo menos 0,300 ou mais na escala positiva; ou –0,300 ou menor negativamente (maior que 0,300 em módulo). Note que o teste de correlação foi feito no interior de cada categoria de escola de origem, sem comparar ou cruzar dados entre estas escolas.

Tabela dos testes de correlação ETA

Directional Measures

Escore total agregado				Value
420133 a 550827	Nominal by Interval	Eta	Colégio de segundo grau Dependent	,084
			Fez cursinho Dependent	,119
550828 a 656725	Nominal by Interval	Eta	Colégio de segundo grau Dependent	,011
			Fez cursinho Dependent	,129
656726 a 1058460	Nominal by Interval	Eta	Colégio de segundo grau Dependent	,000
			Fez cursinho Dependent	,163

Na coluna da direita, estão classificados os três tipos de escores dos alunos nos exames vestibulares: baixo (420133 a 550827), médio (550828 a 656725) e alto (656726 a 1058460). Na coluna do meio está o tipo de teste, no caso o de correlação ETA. Na coluna da direita há os valores do teste após da aplicação do programa estatístico do Pacote Estatístico das Ciências Sociais (SPSS), que demonstram uma baixa correlação entre as variáveis.

No segundo teste, o teste Gamma, que também mede a correlação, como pode ser visto abaixo, os valores encontrados foram negativos, o que poderia comprovar que fazer cursinho até prejudica o desempenho nas provas do vestibular. Mesmo assim, os seus módulos (os seus valores absolutos apenas) são muito baixos e não demonstram relevância. Para as três categorias, escores baixo, médio e alto obtidos no vestibular, os valores de correlação foram respectivamente –0,118; 0,024 e –0,058. Como foi colocado acima, são valores muito abaixo de um valor que pudesse indicar correlação mediana de pelo menos 0,300 ou –0,300. O valor de correlação varia, em módulo, de 0,000 a 1,000. O valor abaixo de 0,300 é considerado baixo.

Tabela do teste Gama

Symmetric Measures

Escore total agregado			Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
420133 a 550827	Ordinal by Ordinal	Gamma	-,118	,026	-4,597	,000
		Spearman Correlation	-,075	,016	-4,579	,000[c]
	Interval by Interval	Pearson's R	-,084	,016	-5,131	,000[c]
	N of Valid Cases		3695			
550828 a 656725	Ordinal by Ordinal	Gamma	,024	,024	,998	,318
		Spearman Correlation	,014	,014	1,011	,312[c]
	Interval by Interval	Pearson's R	,011	,014	,790	,429[c]
	N of Valid Cases		4928			
656726 a 1058460	Ordinal by Ordinal	Gamma	-,058	,032	-1,786	,074
		Spearman Correlation	-,031	,017	-1,875	,061[c]
	Interval by Interval	Pearson's R	,000	,017	,011	,991[c]
	N of Valid Cases		3643			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

Na coluna da direita, estão classificados os três tipos de escores dos alunos nos exames vestibulares: baixo (420133 a 550827), médio (550828 a 656725) e alto (656726 a 1058460). Na coluna do meio estão os tipos de testes, neste caso nos interesse sempre o primeiro, o teste de correlação Gamma. Na coluna da direita há os valores do teste após da aplicação do programa estatístico do Pacote Estatístico das Ciências Sociais (SPSS), que demonstram uma baixa correlação entre as variáveis.

A tabela abaixo é a mais ilustrativa, pois demonstra visualmente que a freqüência aos cursos preparatórios (os cursinhos) não influencia no escore do vestibular. Na verdade o que influencia é a escola de origem, e não a freqüência ao "cursinho". Essa foi a razão de primeiro dividirmos os alunos por escola de origem, que no nosso entender é o que no Brasil

condiciona muito a passagem ou não no vestibular, para isolarmos o seu efeito em relação à variável freqüência ao vestibular.

Tabela com o cruzamento entre as variáveis frequência ao curso pré-vestibular e escore no vestibular

Colégio de segundo grau * Fez cursinho * Escore total agregado Crosstabulation

Count

Escore total agregado			Fez cursinho		Total
			Não	Sim	
420133 a 550827	Colégio de segundo grau	CEFET	75	196	271
		Outros Públicos	565	600	1165
		Privados	639	722	1361
		Outros	471	427	898
	Total		1750	1945	3695
550828 a 656725	Colégio de segundo grau	CEFET	218	270	488
		Outros Públicos	462	350	812
		Privados	1115	1621	2736
		Outros	464	428	892
	Total		2259	2669	4928
656726 a 1058460	Colégio de segundo grau	CEFET	166	156	322
		Outros Públicos	122	126	248
		Privados	902	1586	2488
		Outros	326	259	585
	Total		1516	2127	3643

Na coluna da direita, estão classificados os três tipos de escores dos alunos nos exames vestibulares: baixo (420133 a 550827), médio (550828 a 656725) e alto (656726 a 1058460). Na coluna do meio estão, dentro de cada categoria de escore, a subdivisão entre CEFET, outros públicos, privados e outros e na coluna da direita há os valores do número de aprovados separados por categoria de "fez vestibular" e "não fez vestibular", após da aplicação do programa estatístico do Pacote Estatístico das Ciências Sociais (SPSS), que demonstram uma baixa correlação entre as variáveis.

10. Considerações Finais:

Nesta pesquisa nos debruçamos sobre os cursos pré-vestibulares populares, uma experiência de educação organizada por movimentos sociais, movimentos negros, ONG's, igrejas, associações, representações da sociedade civil. Houve e há outras experiências de educação não formal também organizadas por movimentos sociais, como as universidades populares dos anarquistas no início do século XX, o Movimento de Educação de Base em 1930, o Movimento de Conscientização Política em 1940/50, os Centros Populares de Cultura da UNE na década de 1960 e as escolas Comunitárias nas décadas de 1980 até hoje, que são alguns exemplos de experiências educativas que não advieram da organização estatal. Os cursos pré-vestibulares populares são mais recentes, começaram na década de 1990 e rapidamente se multiplicaram em todo o território nacional, provavelmente por ter uma demanda grande que são os egressos de escolas públicas que em número crescente conseguiram de formar no Ensino Médio e procuram adentrar à universidade.

Um outro motivo do crescimento desses cursos foi a busca da formação de um espaço para o fortalecimento da luta pelo reconhecimento das culturas e das identidades discriminadas e tornadas "invisíveis" pela cultura eurocêntrica, que perdurou e perdura na sociedade e na escola. A instituição escolar é um lugar privilegiado da reprodução da sociedade, o lugar por excelência da reprodução dos valores hegemônicos, e por isso os movimentos sociais dos cursos pré-vestibulares populares, com o perfil dos "novos movimentos sociais" (GOHN, 2000) escolheram esse espaço como espaço privilegiado de disputa, por se querer disputar os valores, a visão de mundo, cidadania, a postura frente à sociedade.

Entendemos que esses cursos atraem seus alunos pela grande demanda social por Educação Superior. Os cursos, para encher suas turmas, nada cobram para dar aulas ou cobram um valor condizente com as possibilidades desse público mais pobre, e seu objetivo precípuo é formar para a cidadania ativa, o que implica um reconhecer-se no mundo e posicionar-se no mundo, especialmente no sentido de se tornar um agente da transformação social. Os cursos se tornam espaço de socialização e educação política para formação de "intelectuais orgânicos", uma vez que as organizações dos movimentos sociais que mantêm os cursos têm o interesse de se reproduzir, na militância e na possibilidade de transformar a educação brasileira. A Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e as reservas de vagas nas universidades do Rio Grande do Sul, Bahia e Rio de Janeiro são mudanças na educação para as quais esses movimentos dos cursos pré-vestibulares populares contribuíram. O próprio debate sobre racismo na sociedade brasileira, que no momento de nossa história atual experimenta uma visibilidade inédita, deve à discussão das cotas o mérito de ter se efetivado. Independente da pertinência acadêmica do tema das cotas foram elas que propiciaram o debate sobre o racismo (escamoteado) na sociedade brasileira. O debate sobre o reconhecimento do valor, do trabalho, da beleza e das injustiças cometidas contra 45% da população brasileira, que é afrodescendente, demonstra um objetivo desses cursos, que é o debate intercultural.

As limitações do trabalho pedagógico existem pela precariedade de condições de trabalho e de apoio e também porque numa determinada sociedade são os valores hegemônicos aqueles reproduzidos pela educação, e a educação só pode mudar com a mudança da sociedade. Neste sentido concordamos com Bourdieu (1982) com sua "Teoria da Reprodução". Não será através da atuação de um professor isoladamente em sala de aula que se conseguirá mudar os valores do mercado exterior à sala de aula, uma vez que a sala de aula

está inserida neste mercado mais amplo de valores, certificações e hierarquias, que é a sociedade.

Mas talvez o principal objetivo dos cursos pré-vestibulares populares não seja mesmo ter um trabalho pedagógico e uma cultura organizacional (interna) superior ou libertária. Há uma distinção de sua cultura e o comprometimento de seus professores e alunos comparando com a rede oficial de ensino, mas o principal objetivo dos cursos populares nos parece ser a própria transformação social, através da possibilidade de inserção desses movimentos na sociedade para debater temas como racismo, discriminação, políticas de ação afirmativa, reconhecimento da cultura afrodescendente, a participação do negro no mercado de trabalho, a qualidade da escola pública e outros. A maior contribuição para a transformação social, em direção à conquista dos direitos de terceira e quarta geração, como apresentamos anteriormente, é através da entrada no espaço público dessas demandas, que podem repercutir na opinião pública e aí se transformar em políticas públicas de Estado, com movimentos sociais que atuam localmente e virtualmente. No "local" há uma atuação com seus alunos na disputa de valores e conceitos de mundo, realizando a disputa pela hegemonia cultural, "formando" intelectuais orgânicos e fortalecendo os movimentos, que se mostram em manifestações e ações; "virtualmente" as manifestações desses movimentos impactam no debate nacional e têm conseguido pautar uma série de assuntos. Um exemplo dessa última assertiva é que pela primeira vez o mito da democracia racial esteja sendo bem debatido pela sociedade, fora do âmbito acadêmico, devido à ação desses movimentos.

Os cursos populares se tornaram sintoma do momento histórico em que vivemos, um momento de expansão da educação pública de nível básico, com a ampliação rápida do número de matrículas neste nível e o subseqüente aumento da demanda pelo Ensino Superior

pelas camadas que antes não disputavam tanto essa modalidade, com a crescente necessidade de qualificação e certificação para adentrar nas profissões com maior remuneração. É um período de crescimento dos movimentos sociais de caráter não classista, como os "novos movimentos sociais" que lutam pelo reconhecimento étnico, pelo interculturalismo e pela cidadania, com a formação de redes de atuação, reivindicação e solidariedade sociais. Os movimentos sociais souberam auscultar a sociedade e suas necessidades e perceberam a imensa demanda pelo Ensino Médio e superior iniciadas na década de 1990 pelas políticas governamentais no âmbito da educação, que consolidaram as conquistas democráticas e os avanços da Constituição de 1988.

A percepção desses movimentos lhes permitiu enxergar que o número de candidatos nos vestibulares estava num processo ascendente, que são novos candidatos oriundos especificamente dos setores mais pobres, que antigamente nem tentavam adentrar as universidades, especialmente pelo fato de não conseguirem vaga na educação fundamental e média. Essa percepção permitiu que esses movimentos, ONGs, movimento negro, igrejas participassem dessa demanda social, ligando-se a um genuíno anseio popular por melhoria das condições de vida e ascensão profissional, e, ao abrir os cursos populares, esses movimentos participaram da vida de centenas de milhares de pessoas (se contabilizarmos os alunos que participam das redes de cursos populares em todo o Brasil poderemos estimar essa ordem de grandeza).

Os movimentos sociais ligados a esses cursos populares puderam empreender uma disputa de hegemonia cultural. Os cursos pré-vestibulares populares então são sintoma, parte e expressão desse momento de mudanças históricas em que a educação é cada vez mais necessária ao domínio das funções no mercado de trabalho; em que a reivindicação por

educação cresce no interior da sociedade civil; e em que os movimentos querem não somente mais educação, mas apresentam uma reivindicação por uma educação diferente, de qualidade diferente, de perfil diferente, que respeite as diferenças culturais, sociais, étnicas, e que não seja homogeneizadora, mas aberta à contribuição dos diferentes atores sociais.

Perece-nos que os movimentos sociais no Brasil não estão em crise na sua totalidade. O movimento sindical entrou numa fase de menor mobilização na década de 1990, com menos greves e campanhas salariais mais amenas, certamente devido à recessão econômica, à diminuição dos postos de emprego e à reestruturação produtiva e à globalização. Mas outros movimentos sociais ascenderam, como o movimento pela ética na política, o movimento ecológico, o movimento dos sem terra, movimentos que preconizavam a liberdade de opção sexual e o movimento negro, contra a discriminação e a xenofobia. Esses movimentos têm desempenhado papéis importantes na definição de políticas públicas no país (como a retomada da Reforma Agrária), conseguindo empreender manifestações, interferindo politicamente (como foi o caso do impeachment em 1992) e estabelecendo mudanças e reformas (cotas nas universidades, políticas de ação afirmativa). A relação desses movimentos com o Estado, as próprias configurações do Estado e da Sociedade Civil na contemporaneidade e sua relação com a opinião pública são elementos importantes, especialmente se estabelecemos uma pesquisa sobre a conquista dos direitos de quarta geração e as políticas de ação afirmativa dentro de um contexto de busca do interculturalismo.

A contemporaneidade é convocada a responder a esses desafios do paradigma da diferença frente ao paradigma da identidade e a estabelecer de que forma a sociedade e o Estado devem agir frente aos diferentes, afinal o tratamento igual do Estado aos diferentes, quando essa diferença é desigualdade e iniqüidade, reproduz essa iniqüidade. A diversidade

cultural se torna interculturalismo quando ela é valorizada e respeitada, e ela será construída a partir do caminho trilhado pelos diversos atores sociais para constituir uma sociedade mais plural. A educação é um elemento importante nessas mudanças, pois ela pode se tornar atrasada e anômala nessa conjuntura e também reproduzir os valores hegemônicos, como sempre faz em qualquer sociedade, mas pode ser um espaço do tencionamento existente na sociedade para contribuir para a transformação da mesma. Os temas do interculturalismo, da diversidade cultural, das políticas de ação afirmativa, do reconhecimento cultural e da educação estão entrelaçados nesse início de século e perpassam as diversas disciplinas da educação e do conhecimento.

Referências

ABONG. **Site Oficial da Associação Brasileira de ONGs**. Disponível em:http://www.abong.org.br Acesso em : 12 jun 2001

ANDRADE, Rosa Maria T.; FONSECA, Eduardo F. (org.) **Aprovados!**: Cursinho Pré-vestibular e a população negra. São Paulo: Selo Negro, 2002

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Quadro demonstrativo das receitas das IFES/ Protocolo ANIFES/MEC. Disponível em: < www.andifes.org.br/principal.htm > Acesso em: 9 jun. 2002

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos/USP, 1971.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**. Las lecciones derivadas de la experiencia.Washington, D.C.:Banco Mundial, 1994. ISBN 0-8213-2773-9. 115p.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Universidade e Multiversidade**. Rio de Janeiro: Tempo Presente, 1986.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 2002. 216 p.

BOCAYUVA, Pedro C. C. VEIGA, Sandra Mayrink. **Novo Vocabulário Político**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Beirão. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 322 p.

BRAGA, Reinaldo. Estudantes protestam contra taxa de inscrição no vestibular da UFBA. **CORREIO DA BAHIA.** Salvador, 11 ago. 2001. Caderno Folha da Bahia, p. 5.

BRITO, Luis Navarro de; CARVALHO, Inaiá Moreira de. **Condicionantes Sócio-Econômicos dos Estudantes das Universidades Federal da Bahia**. Salvador: Centro de Recursos Humanos-Ufba, 1976.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Summus, 2000

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Censo da Educação do Ensino Superior. 1999**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br > Acesso em: 3 jun. 2001.

CATANI, Afrânio. **A Educação Superior no Brasil**. São Paulo: ANPAE, 2001 CD-ROM WINDOWS

CLAY, Vinícius. Estudantes reivindicam abertura de novas vagas e cursos noturnos. **CORREIO DA BAHIA.** Salvador, 4 ago. 2001. Caderno Folha da Bahia, p. 7.

CLAY, Vinícius; CARVALHO, Tatiany. Inscrição gratuita: liminar garante isenção de estudantes carentes no pagamento de taxa para o vestibular da Ufba. **CORREIO DA BAHIA.** Salvador, 18 ago. 2001. Caderno Folha da Bahia, p. 1.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In TOMMASI, Lívia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas educacionais**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, Luis Antônio **A Universidade Temporã**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

ESCÓSSIA, Fernanda da. Brasil negro é 101º em qualidade de vida. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 jan 2002. Folha Cotidiano, Caderno C, p.1.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania:** uma questão de educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FÓRUM dos Cursos Populares. Site Oficial. Disponível em : <http://www.grupos.com.br/forum/fcp> Acesso em: 14 nov. 2002

FÓRUM DOS QUILOMBOS EDUCACIONAIS DO ESTADO DA BAHIA. **Histórico do Fórum dos Quilombos Educacionais do Estado da Bahia.** Re**: lucas@yahoo.com.br** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por<penildonfilho@hotmail.com> em 4 jan 2003.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. Página Oficial. Disponível em: http://www.weforum.org/ Acesso em: 14 jan 2003.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. Página oficial. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org> Acesso em: 5 jun. 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar projeto de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros**.** São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais.** São Paulo: Loyola, 2000.

GOIS, Antônio. Falta de Verba Ameaça sistema de cotas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 maio 2002. Folha Cotidiano, Caderno C, p.4.

GOIS, Antônio. Vagas não trazem pobres à universidade. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 27 maio 2002. Folha Cotidiano, Caderno C, p.1.

GOMES, Cândido Alberto. **A Educação em Perspectiva Sociológica. –** 2 Ed. São Paulo: EPU, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **A Filosofia da Práxis**. Lisboa: Antídoto, 1979

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça, Racismo e Grupos de Cor no Brasil**.** In **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos, 1995. p. 45-63

GUIMARÃES, Sônia. **Como se faz a Indústria do Vestibular.** Petrópolis: Vozes, 1984.

IBGE, **Séries Estatísticas Retrospectivas**, 1970 e 1986. Banco Mundial. *Indicadores do Banco Mundial*, 2001. IPEA 2001.

KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LA BELE, Thomas. Nonformal Education in Latin America and the Caribbean.Stability, Roform or Revolution? Nova York: Praeger, 1986.

MAGGIE, Yvonne; REZENDE, Cláudia Barcellos. **Raça como Retórica**: a construção da diferença. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MEC-INEP **Censo da Educação do Ensino Superior. 1999**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br > Acesso em: 3 jun. 2001.

MEC-INEP. **A Universidade de 1980 a 1998:** Relatório do INEP, 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br >Acesso em 3 de jun. 2001.

MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente:** movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A Universidade no Brasil *in* **Revista Brasileira da ANPED**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

MINISTÉRIO da Ciência e Tecnologia. **Livro Verde**. Brasília: MCT, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Diversidade na Universidade. Disponível em : < www.mec.gov.br/ensinomedio/diversidadenauniversidade > Acesso em 2 out 2002

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976.

OS SEM Universidade. **UNICAMP FATOS** Disponível em : <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/fatos/n8/fatos_excluidos.html> Acesso em: 21 jun. 2002

PENA, Sérgio Danilo; SILVA Jr., Hédio. Há uma base científica para definir o conceito de raça? FOLHA DE SÃO PAULO**.** São Paulo, 21 dez. 2002. Caderno A, p. 3.

PÉREZ GOMES, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Construindo Competências. Entrevista concedida a Paola Gentili e Roberta Bencini. **Revista Nova Escola** set 2000, p.19-31

PRÉ-VESTIBULAR para negros e carentes. PVNC. Disponível em: http://www.terravista.pt/Ancora/2206/ Acesso em: 12 jan 2003.

PUJAL, Carlos. **A inadimplência estudantil**. O caso da Fundação Visconde de Cairu. Texto, Salvador, 2001.

REUNIÃO na Fearp discutiu Cursos Pré-Vestibulares Populares **USP Ribeirão.** Disponível em : < http://www.pcarp.usp.br/acsi/anterior/759/mat11.htm> Acesso em: 25 out. 2002

ROSA, Dora Leal. **Trabalho Pedagógico e Socialização:** Um estudo sobre a contribuição do escola para a formação da moral do sujeito. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA. Salvador, 1999

SAMPAIO, Maristela Estudante Carente reivindica isenção de taxa do vestibular da. A TARDE, Salvador, 4 ago 2001. 1º Caderno, p.3

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice,** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo. Cortez, 2000.

SANTOS, Céser A. P. dos. Re**: laboratóriofuvest@yahoo.com.br** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por<penildonfilho@hotmail.com> em 8 set. 2002.

SANTOS, Wladimir dos. **A Verdade sobre o Vestibular**. São Paulo: Ática, 1988. ISBN 8508029209

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira:** Estrutura e Sistema –8 ed.-Campinas: Editores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política-34.ed. revista. Campinas: Editores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino-4 ed.Campinas: Autores Associados, 1999.

SEMPRINI, Andréa. **Interculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SERRA PROMETE CURSINHOS GRATUITOS. **FOLHA DE SÃO PAULO**. São Paulo, 26 ago. 2002. Caderno Especial de Eleições. P. 4.

SOUZA, Paulo Renato. Melhor Educação para Todos. Folha de São Paulo**.** São Paulo, 8 set. 2002. Caderno A, p. 3.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Cultura Organizacional da Escola: Uma Perspectiva de Análise e Conhecimento da Unidade Escolar *in* **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. V16, n 1, p 7-22(jan./jun. 2000) Porto Alegre: ANPAE, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. **A política da educação não formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURAINE, Alain. **O que é democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Estudo sobre dotação Orçamentária da UFBA**. Salvador: UFBA, 2001.

Universidades de São Paulo darão 16 mil inscrições grátis no vestibular. **FOLHA DE SÃO PAULO**. Folha online. Disponível em : < http://www.oul.com.br/vestibuol/ultnot/ult305u7.shl> Acesso em : 1º set. 2000

VILLALTA, Luis Carlos. O que se fala e o que se lê: Língua, Instrução e leitura. In: MELO E SOUZA, Laura de. **História da Vida Privada no Brasil, V.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

WEBER, Max. **Fundamentos da Sociologia**. Porto: Rés, 1983. 254 p.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **História da Educação**: a escola na Brasil**.** São Paulo: FTD, 1994.

Anexos

Tabela 1: Grandes Números da Educação Básica - 2001 - Brasil

Grandes Números	Níveis e Modalidades de Ensino					
	Pré-Escola	Classe de Alfabetização	Fundamental	Médio	Especial	Jovens e Adultos
Escolas						
Total	90.682	30.794	177.780	20.220	6.775	30.160
Públicas	65.611	19.253	159.228	13.916	4.786	28.133
Privadas	25.071	11.541	18.552	6.304	1.989	2.027
Urbanas	54.877	15.715	70.410	19.399	6.568	17.136
Rurais	35.805	15.079	107.370	821	207	13.024
Funções Docentes						
Total	248.632	41.045	1.553.181	448.569	42.641	152.302
Formação Completa						
Nível Fundamental	12.828	4.315	37.197	244	397	3.526
Nível Médio	169.633	30.794	737.277	49.682	21.394	53.739
Nível Superior	61.395	4.021	792.850	398.594	20.694	101.632
Matrícula						
Total	4.818.803	652.866	35.298.089	8.398.008	323.399	3.777.989
Pública	3.594.896	405.522	32.089.803	7.283.528	130.494	3.425.928
Privada	1.223.907	247.344	3.208.286	1.114.480	192.905	352.061
Urbana	4.160.161	482.638	28.864.106	8.269.981	318.174	3.343.894
Rural	658.642	170.228	6.433.983	128.027	5.225	434.095

Fonte: MEC/INEP

Notas: 1) a mesma escola pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino.

2) o mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de uma escola.

3) o mesmo docente de Ensino Fundamental pode atuar de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries.

4) Educação de Jovens e Adultos em Cursos Presenciais com Avaliação no Processo

Documento 1:

AÇÃO JUDICIAL SOLICITANDO A PRORROGAÇÃO DO PERÍODO DE INSCRIÇÃO PARA ISENÇÃO DE TAXA NO VESTIBULAR DA FUVEST

EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR PROCURADOR GERAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO

O MSU, MOVIMENTO DOS SEM UNIVERSIDADE, vem, mui respeitosamente, à presença de Vossa Excelência, expor os seguintes fatos e solicitar sejam tomadas, em caráter de URGÊNCIA as medidas necessárias para proteger os interesses difusos dos estudantes, e milhares de sem-universidade, do Estado de São Paulo.

Foi veiculado por jornais de grande circulação, conforme se pode depreender das inclusas reportagens publicadas no dia 17 de julho de 2002 nos jornais Diário de São Paulo e Folha de São Paulo, cuja cópia se anexa à presente, que a FUVEST – Fundação para a Vestibular, Fundação criada e vinculada à Universidade de São Paulo, isentaria determinado número de candidatos do pagamento de taxa para inscrição no certame de ingresso na universidade de São Paulo.

Considerando que as referidas publicações não têm qualquer caráter oficial, consistindo em simples matérias nos aludidos jornais, sem qualquer destaque, foi verificado na página da instituição da *internet*, (www.fuvest.br) donde pode-se depreender que:

a) o prazo para solicitação de isenção termina no dia 31 de julho;
b) existe necessidade de que seja comprovado que a renda dos peticionários não seja superior a R$ 286,00 (duzentos e oitenta e seis Reais);
c) certificado de conclusão do Ensino Médio em escola pública ou privada de ensino gratuito.

Com efeito, em primeiro lugar deve-se ter em vista que o momento em que foi efetivada a divulgação da possibilidade de isenção da taxa para inscrição no vestibular administrado pela FUVEST coincide exatamente com o período em que ocorre o recesso escolar, impossibilitando, desta forma, que a maioria dos estudantes tivessem sequer conhecimento desta possibilidade.

Ora, não se poderá considerar como publicidade efetivamente realizada a simples divulgação, através de matéria de serviço efetivada independente de qualquer formalidade, veiculada em período de recesso escolar e através de meio que não é, conforme é cediço, instrumento adequado à divulgação para o grupo que poderia ser beneficiado pela medida.

Pode-se verificar que a própria FUVEST, ao fazer a divulgação de seu certame, e das condições gerais de inscrição e participação, utiliza-se de cartazes que são afixados em diversos locais freqüentados pelos estudantes, notadamente as escolas, bem como palestras e visitas às escolas.

As informações divulgadas através dos sobreditos cartazes são, ademais, de modo sucinto, todas as informações que o estudante que pretende se inscrever no concurso deve ter em mente, remetendo ao manual do candidato para informações complementares.

Ora, não seria no mínimo razoável que as escolas públicas, no mínimo, tivessem acesso a esta informação, em momento hábil para que a mesma pudesse ser disseminada entre os estudantes? Não seria razoável que o Estado de São Paulo fizesse chegar em tempo hábil às escolas da rede pública com prazo de antecedência mínimo de quinze dias

letivos a informação a respeito, considerando-se ainda que é notório que as inscrições ordinárias para a FUVEST não se encerram no mesmo prazo, criando assim uma situação de desigualdade.

Assim sendo, não se pode cogitar que a informação acima mencionada deixe de chegar a cada um dos estudantes do Estado, inclusive aquele estudante carente da escola pública do Ensino Médio da pacata cidade de Barão de Antonina, que apesar de pequena ainda fica no Estado de São Paulo e ainda poderá ser prejudicado pela publicidade mal feita pela instituição responsável pelo vestibular da USP.

No que se refere à possibilidade de que seja concedida a isenção nenhum cuidado houve nesse sentido, não havendo a publicação de um cartaz sequer, não existindo qualquer menção nos cartazes a respeito da gratuidade. Assim, verifica-se que a própria FUVEST não reputa que o modo exclusivo de atingir os estudantes seja a publicação em jornais, independentemente da quantidade de cópias que os mesmos editem diariamente.

Assim sendo, não se poderá considerar que a publicidade tenha sido efetivada a contento.

Ademais, outro fator que causou espécie ao Movimento dos Sem-Universidade, consiste na existência de limite numérico para a inscrição de candidatos isentos, sem que tenha sido publicado ou divulgado, isso mesmo na página da FUVEST, qualquer critério para a classificação dos candidatos que solicitarem a isenção.

Considerando-se tanto, deve-se ter em vista que a impessoalidade da norma editada pela FUVEST também fica prejudicada, determinando mais uma vez a nulidade da decisão.

Ora, se a isenção limita-se a 15.000 (quinze mil) candidatos, no universo de 502.641 (quinhentos e dois mil seiscentos e quarenta e um) formandos na rede pública estadual, mais 8.498 (oito mil quatrocentos e noventa e oito) nas diversas redes municipais que atendem ao Ensino Médio, e finalmente, 95.203 (noventa e cinco mil duzentos e três) estudantes na rede privada de ensino, conforme dados do Centro de Informática do CIEE, órgão do Governo do Estado de São Paulo, para o ano de 2000, resta evidente que o

número estipulado é evidentemente ínfimo, devendo portanto ser ampliado a bem da efetividade da medida.

Ou seja, o número de concluintes, que deverá ainda ser acrescido do número de participantes do vestibular que concluíram o segundo grau em anos anteriores, de sorte que proporcionalmente o número de isenções é absolutamente desproporcional.

Ora, de acordo com o dados acima mencionados, verifica-se que o número de estudantes da rede pública corresponde a 85,27% dos concluintes vem da escola pública, correspondendo ao número total de 551.139 estudantes, conforme dados de 2000, não se pode considerar que o número de 15.000 isenções seja consoante ao padrão da distribuição da renda das famílias que têm seus filhos na escola pública.

Esse quadro deve ainda ser observado tendo-se em vista que a distribuição de renda no Brasil e também no Estado de São Paulo são das mais desiguais do mundo, devendo portanto ser visto o acesso ao ensino como forma de reverter esse quadro, tendo em vista especialmente que a qualidade do ensino público, como também é notório, vem caindo vertiginosamente.

Deixar os alunos da escola pública fora de Vestibular da Universidade Pública implica em escantear seu valor, fazendo com que seja ainda mais desvalorizado o ensino oficial.

Deve-se ainda verificar que as demais Universidades Estaduais não podem também deixar de observar a necessidade de que seja oferecida gratuitamente a possibilidade de participação no concurso de ingresso, favorecendo assim a democratização do acesso à informação.

Assim sendo, é a presente para solicitar os bons préstimos de Vossa Excelência no sentido de que sejam tomadas as medidas judiciais cabíveis a fim de que sejam sanados os vícios acima apontados, notadamente que se divulgue e prorrogue o prazo para pedidos de isenções da taxa para o vestibular, especialmente nas escolas públicas, em período que não seja de recesso.

Nestes Termos,
Pede Deferimento.

São Paulo, 25 de julho de 2002.

ALTEMAR AGUIAR BALEEIRO, coordenador do MSU

EDITAL PARA ISENÇÃO DE TAXAS DA FUVEST

O Conselho Curador da FUVEST concederá isenção da taxa de inscrição para o vestibular de 2003, para um número máximo de 15 mil candidatos que comprovarem insuficiência de recursos financeiros para o seu pagamento.

Os candidatos à isenção deverão atender as seguintes condições e requisitos:

1. apresentar documento de conclusão do Ensino Médio, ou de concluinte no ano de 2002;

2. apresentar comprovante de conclusão do Ensino Médio em instituições das redes públicas de educação ou de Escolas mantidas por Fundações com ensino gratuito;

3. comprovar que a renda familiar não ultrapassa os valores estabelecidos pelos critérios sócio econômicos definidos pela Divisão de Promoção Social da Universidade de São Paulo (R$ 286,00, por indivíduo pertencente ao domicílio);

4. comprovar que reside no Estado de São Paulo

Os interessados em participar do programa de isenção de pagamento de taxa de inscrição para o vestibular FUVEST 2003 deverão retirar os formulários para solicitação de isenção entre os dias 22 e 31/07/2002, nos locais abaixo discriminados:

Capital e Grande São Paulo

* Poupa Tempo – Sé
Praça do Carmo, s/n – São Paulo
Segunda a Sexta, das 07 às 19 horas / Sábado, das 07 às 13 horas

* Poupa Tempo – Alfredo Issa
Praça Alfredo Issa, 57 – São Paulo

* Poupa Tempo – Santo Amaro
Rua Amador Bueno, 176/258 – São Paulo
Segunda a Sexta, das 07 às 19 horas / Sábado, das 07 às 13 horas

* Poupa Tempo – Itaquera
Rua do Contorno, 60 – Metrô Corinthians-Itaquera – São Paulo
Segunda a Sexta, das 07 às 19 horas / Sábado, das 07 às 13 horas

* Poupa Tempo - São Bernardo do Campo
Av. Nicolau Filizola, 100 – Centro
Segunda a Sexta, das 07 às 19 horas / Sábado, das 07 às 13 horas

* E. E. Maria Eulália Nobre Borges - Itaquaquecetuba
R: Taubaté, 39 - Bairro: Monte Belo
Segunda a Sexta, das 08 às 17 horas

* Cursinho Instituto / Apoio Familiar - Guarulhos
R: Lisboa, 29 – térreo
Segunda a Sexta, das 09 às 21 horas

* Coseas / USP

Rua do Anfiteatro, 295 / Serviço Social – bloco G térreo – Cidade Universitária – São Paulo
Segunda a Sexta das 08 às 17 horas

Interior

* Poupa Tempo – São José dos Campos
Shopping Colinas – Av. São João, 2.200
Segunda a Sexta, das 09 às 21 horas / Sábado, das 09 às 15 horas

* USP - Campus de Ribeirão Preto
Av. Bandeirantes, 3.900
Serviço Social da Prefeitura do Campus
R: Pedreira de Freitas, casa 15 F
Segunda a Sexta, das 08 às 17 horas

* USP - Campus de Piracicaba
Divisão de Atendimento à Comunidade – Campus Luiz de Queiróz
Av. Pádua Dias, 11
Segunda a Sexta, das 7:30 às 12 horas / 13:30 às 17 horas

* USP - Campus de Pirassununga
Serviço Social da Prefeitura do Campus
Av. Duque de Caxias, 225
Segunda a Sexta, das 8 às 12 horas

* USP - Campus de Bauru
Seção de Graduação da Faculdade de Odontologia – FOB / USP
Alameda Octávio Pinheiro Brisolla, 9 - 75
Vila Universitária
Segunda a Sexta, das 8:30 às 12 horas / 14 às 17 horas

* USP - Campus de São Carlos

Serviço Social da Prefeitura do Campus
Av. Trabalhador São - Carlense, 400
Segunda a Sexta, das 8 às 11 horas / 13:30 às 17 horas

* Poupa Tempo – Campinas
Av. Francisco Glicério, 935
Segunda a Sexta, das 07 às 19 horas / Sábado, das 07 às 13 horas

* Instituto de Ajuda ao Aluno Carente - Santos
Av. Nossa Senhora de Fátima, 855 – sobre loja - Centro
Segunda a Sexta das 14 às 21 horas / Sábado, das 09 às 18 horas

* E.E. Fernando Costa - Presidente Prudente
Av. Washington Luiz, 672 – Centro
Segunda a Sexta, das 08 às 11 / 14 às 16 horas

* E.E. Cardeal Leme - São José do Rio Preto
R: Independência, s/n - Centro
Segunda a Sexta, das 09 às 12 / 14 às 17 horas

Documento 2:

Evento promovido pelo "Movimento dos Sem Universidade" (São Paulo)

SEMINÁRIO UNIVERSIDADE PÚBLICA NO CARANDIRU

SALÃO NOBRE DA CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

SÃO PAULO, 10 DE MAIO DE 2002

Universidade Pública e Popular no Carandiru: Por uma cultura de vida

Num domingo a tarde do ano de 2001 milhões de casas no Brasil foram invadidas por imagens de uma grande rebelião no Carandiru. Ali se viu claramente o Estado brasileiro alimentando uma verdadeira universidade do crime. Nos "bancos escolares" do país das calças beges, muitos eram jovens, a maioria.

Quando Dom Pedro Casaldáliga disse que o Brasil deveria zelar pelos seus milhões de sem universidade, ele acabou dando nome a um movimento cultural, social e popular: o MSU, movimento dos sem universidade.

Mas, babar, se omitir ou se lamentar com as imagens atrozes daquele domingo não era o papel do novato MSU. Carecia então reagir a tudo aquilo, como cidadãos e cidadãs e não como índices de audiência. Por isso, dos debates do MSU nasceu a proposta de que a desativação total do Carandiru deveria abrigar uma universidade, uma universidade pública, uma universidade popular que atendesse nos seus cursos as três grandes áreas do conhecimento: o estudo das humanidades, das ciências exatas e das ciências biológicas, que tivesse um sistema diferenciado de acesso, que não o viciado sistema atual dos vestibulares, e

que tivesse uma forte vocação social. Ora, não pode o Estado, por exemplo, formar médicos que depois de formados com o dinheiro do povo, não queiram trabalhar na periferia, como hoje se vê em São Paulo. Por sua abrangência, a idéia da universidade pública e popular no Carandiru é um destino preciso e objetivo para uma área total de 427 mil metros quadrados, dos quais 58 mil são de área verde remanescente de Mata Atlântica. A abrangência da idéia da Universidade Pública e Popular no Carandiru se dá na prática porque ela é capaz de ter muitos significados para a população: um hospital escola, um centro esportivo, centro de ONG's, movimentos sociais e extensão universitária, um pólo cultural com cineclubes, teatro e museu, um centro de ensino tecnológico, colégios de aplicação que contemplem outros níveis de ensino para crianças e adolescentes como lugar formador de multiplicadores por uma cultura de vida, um memorial histórico do que ali sofreu seres humanos, como as nefastas mortes em massa de 1992, para que sirva como memória viva contra o interesseiro esquecimento, a criação de cursos já conhecidos de graduação e até de pós-graduação e de novos cursos, como na área de economia solidária e cooperativismo. Sua efetivação só será possível através de uma parceria entre os vários níveis de governo: o Estado, o Município e a União, bem como parcerias sadias com o estrangeiro e a sociedade civil.

Pobrezinhos, inocentes, coitadinhos dirão os incrédulos.

Só nos cabe dizer: é de escola e não de cadeias que se faz uma nação. Onde a regra é semear cadeias, é a cultura de morte que manda. Então é preciso dizer alto e bom som: queremos sonhar e alimentar a teia da vida em toda a sua plenitude. Não podemos, e isto é urgente e inadiável, deixar gerações e gerações serem ganhas para o mundo do tráfico, do crime, do desemprego, da pobreza, da família desestruturada, da vida banalizada. É preciso não desperdiçar talentos, é urgente ganhá-los para o mundo do conhecimento, da cultura.

Sobre isto o Estado não pode se omitir.

Como um bumbo destes de fanfarra, coube ao MSU, Movimento dos Sem Universidade, bater e fazer ressoar a idéia da universidade pública e popular no Carandiru desde aquela megarebelião em 2001, nunca sozinho, sempre junto, de mãos dadas com sérios e respeitáveis parceiros sociais, dos quais muitos estão aqui hoje presentes: foram vários debates em várias regiões da cidade, manifestações, a proposta de projeto de lei apresentada na Comissão de Educação desta Câmara Municipal, visitas ao Carandiru, audiências com autoridades do Estado, da Prefeitura, do Legislativo, debates na imprensa, um seminário internacional. A repercussão foi muito mais do que imaginávamos para um novato movimento social, porém muito menos do que merece o assunto na esfera pública, por ser de interesse de toda a população alarmada com a onda de violência e de cultura de morte que assola o Brasil.

Ao falarmos em cultura de morte falamos em última instância do projeto que hoje tenta domesticar o Brasil e o mundo tornando seres humanos como coisas descartáveis. O que se traduz em pit bulls desfilando nas calçadas para proteger e intimidar uns de outros, condomínios eletrificados, seguranças privadas onipresentes, carros blindados, armas nas calças e nas casas, violência em todos os horários na TV, indústria do crime, recrutas do tráfico, a lei e o estado de não direito em conflito com o presente e o futuro de milhões de jovens ao mesmo tempo, nas cadeias da vida. As revistas feitas nos estudantes da periferia antes de entrarem nas escolas cheias de filmadoras revelam o domínio vasto da violência instalado na sociedade. Outras revistas em carteiras de trabalho, panelas, prateleiras, barrigas e cabeças talvez revelassem a causa social da violência.

Jovens e famílias que querem trabalhar, comer, morar, estudar, se divertir, namorar, casar, ter filhos, ser feliz. É no meio urbano, na grande cidade que está essa ronda do pecado, como o capão do pecado. Em alguma medida o Carandiru é um símbolo maior desta cultura de morte.

Onde se ausenta um Estado Social é preciso gastar muito dinheiro com um Estado Carcerário, para manter, a base da vigilância e da opressão, dos que mandam para com os que tem que obedecer, as distâncias sociais no país com uma das piores distribuição de renda do planeta Terra. Numa das mãos eles oferecem o último modelo de carro importado em horário nobre da propaganda na TV como o máximo da felicidade na nossa curta passagem pela Terra, na outra mão é uma arma engatilhada atirando cotidianamente o chumbo grosso do desemprego, da miséria, do salve-se-quem-puder. 140 milhões de brasileiros são usados para manter a ostentação social dos outros 30 milhões. Menos social, mais policial, mais vigiado. Há que se dizer, há algo de fascismo, de Hitler no ar da sociedade brasileira dos nossos dias. O Carandiru tem deste símbolo

Novamente dirão os incrédulos: são sonhadores, utópicos, fora da realidade.

Para o MSU lutar por uma universidade pública e popular no Carandiru é também lançar o chamado por uma cultura de vida, por uma outra opção de presente e futuro para a sociedade. É clamar por uma reação da cidadania.

Há quem queira que aquele espaço vire um shopping, um estacionamento, um entre aspas centro cultural como alguns da Paulista. Há quem se apegue ao problema do zoneamento, das galerias, da criação de factóides midiáticos. Soube-se até da proposta de uma universidade americana que dá rios de dinheiro para lá montar um grande MBA (*Master in Business Administration*), um cursão de pós-graduação, de massa, moderno e adequado. São Paulo já não tem a USP, a Unesp, a Unicamp... E o dinheiro? Não tem nem professor de letras na USP e vocês tão querendo universidade pública... francamente! Não tem a idéia do Parque da Juventude? Da estação Carandiru de metrô se chamar estação da Juventude?

Tem tudo isso sim. E é por isto que estamos aqui. Para buscar inventar um espaço público para este debate, um espaço público que abrigue a imaginação, o encontro e o

compromisso social. Afinal, a área do Carandiru é pública e sobre ela a sociedade tem que lhe dar destino preciso e o poder público tem que acatar a soberana vontade popular.

Não se pode é em nome de qualquer bom mocismo fazer maquiagem no campo cultural e social porque "a vida dos pobres está muito difícil, e os índices de violência na juventude compromete a eleição de Fulano ou Beltrano". Não se pode deixar de debater porque é ano eleitoral e milionários interesses privados já estão escalados para o leilão privado da área.

Falta universidade pública em São Paulo, onde há 10 milhões e quinhentos mil habitantes para menos de 10.000 vagas públicas oferecidas anualmente nos vestibulares. Se pensarmos também na região metropolitana, temos 17,5 milhões de pessoas, para as mesmas cerca de 10 mil vagas.

Portanto, na proposta do MSU de que o Complexo do Carandiru, totalmente desativado, contemple uma universidade pública e popular, muitos rios se encontram para criar um mar combatente, por uma cultura de vida, necessidade urgente desta querida São Paulo. Para alimentar de idéias e ações este bom combate é que estamos aqui.

SAUDACOES A TODOS OS PRESENTES

MSU

MOVIMENTO DOS SEM UNIVERSIDADE
PELO FIM DOS LATIFÚNDIOS NA EDUCAÇÃO

Documento 3: Manifesto do MSU

Movimento dos Sem Universidade

---

movimento_dos_sem_universidade@hotmail.com

Quando surgiu o MSU?

O MSU é fruto de vários movimentos e lutas que ocorreram ao longo dos anos 90 no Estado de São Paulo. Vale destacar: a luta pela isenção da taxa dos vestibulares públicos paulistas, os cursinhos populares, a participação no movimento estudantil secundarista, a participação no movimento estudantil universitário, a participação nos movimentos sociais (Sem Teto, Central de Movimentos Populares, Consulta Popular e MST), pastorais da juventude, movimentos culturais de periferia, anarco-punk e no Partido dos Trabalhadores. Neste sentido, é uma articulação de vários segmentos distintos da juventude do meio popular, que passa de atuações localizadas para uma atuação geral. O nome Sem Universidade surgiu de uma palestra de Dom Pedro Casaldáliga na Unicamp, no 2o semestre de 2000, quando falava da exclusão da maioria da juventude da universidade brasileira. No Fórum Social Mundial, em Porto Alegre-RS, neste ano, o MSU ganhou mais força e desde então tem sido organizado em várias regiões, de forma horizontal, tendo como eixo centrais de atuação: a formação teórica, a organização e a ação social.

Qual a relação com o MSE?

Nenhuma. Respeitamos os vários movimentos que existem no meio da juventude. Respeitamos as autonomias e a pluralidade dos movimentos. Sabemos apenas que o MSE vincula-se a um grupo político trotskista, com matriz em Londres, e organizado internacionalmente, com atuação no Brasil há pelo menos 10 anos e que recentemente migrou do PSTU para o PT.

Onde surgiu o MSU?

No Estado de São Paulo.

Existe algum "líder" do movimento?

Não é este o objetivo do MSU. Os vários movimentos das várias regiões que compõem o MSU têm suas lideranças naturais. O estímulo ao personalismo e ao vanguardismo é algo que repudiamos. Não temos pressa.

Qual é o objetivo, alvo do MSU?

O MSU é mais um ponto na rede social de luta por transformação social na sociedade brasileira e que atua no cotidiano em várias lutas. Caracteriza-se como um movimento cultural, social e popular. Lutamos por uma universidade popular, pelo fim do vestibular, pela democratização do ensino público superior.

O MSU tem ligação com algum partido político?

Não. No MSU tem gente de vários partidos e de vários movimentos populares e muita gente que não tem partido nenhum. Apesar de ter alguns militantes com histórico de atuação no PT, o movimento é autônomo, tanto com relação a quaisquer instâncias partidárias, calendários partidários, como as instâncias do movimento estudantil como UNE e Ubes, suas agendas e seus calendários.

O MSU acredita que a melhoria do Ensino Fundamental e médio (assim o aluno estaria preparado p/ o vestibular) é suficiente para a resolução do problema do acesso à universidade?

Não. No Brasil, país campeão mundial em desigualdade social, onde falta e muito: comida, casa, emprego, saúde e educação básica, parece até um luxo, parece meio " chique no urtimo" lutar pelo

acesso a universidade. Logo, não somos ingênuos, para mudar a universidade brasileira e o acesso a universidade é preciso um projeto popular para o Brasil, mudar o poder. Que bom seria se mudasse a qualidade do ensino público fundamental e médio, que diga-se de passagem não deve ser fabriqueta em série de gente para fazer vestibular. O vestibular como ordenador do sistema de ensino é uma lástima, uma merda, é a meritocracia, o auto-engano, não é conhecimento, não é emancipação. Hoje, há falta de vagas no Ensino Superior público e os caras que montam universidades a torto e direito enchem as burras de grana. Depois das farmácias, Ensino Superior privado é o negócio que mais se vê pelas esquinas das grandes cidades do Brasil afora. Então precisamos de mais vagas, mais universidades públicas, o fim do vestibular. No projeto que apresentamos à Comissão de Educação da Câmara Municipal de São Paulo, propusemos a criação da Universidade Popular do Município de São Paulo, nos locais onde funciona hoje presídios como o Carandiru e a Febem, verdadeiras escolas do crime pra juventude excluida da sociedade. E como meio de acesso a esta universidade popular propusemos o simples sorteio das vagas.

Qual a relação do MSU com os cursinhos populares?

Não se pode pensar nunca em substituir o Estado, mas não se pode ver pasmado um monte de gente, de talentos, morrerem afogados pelos Positivos, Anglos, Objetivos, Etapas da vida. Por isso incentivamos a criação de cursinhos populares sem fins lucrativos e comprometidos com a constituição de sujeitos de direito que denunciem, protestem e participem da luta pelo acesso à educação superior pública de qualidade e por transformação social no Brasil e comprometidos com a qualificação de milhares de jovens pobres para o embate do maldito vestibular. Os cursinhos populares estão na origem do MSU, não são nunca fim em si mesmos, mas ao atenderem uma demanda concreta de milhares de jovens, socializa informação e conhecimento de uma forma real, cultural e emancipadora, no sentido dos trabalhos educacionais, como dizia Paulo Freire, feitos com os oprimidos no processo de sua libertação.

O MSU aprova a reserva de vagas nas universidades?

Cerca de 85% dos estudantes brasileiros estudam no ensino público, logo reservar 50% das vagas para o ensino privado é jogar contra a maioria e incentivar privilégios. A política de reserva de vagas mira-se no exemplo americano da política de cotas, das chamadas ações afirmativas que garantem na base da lei os direitos de minorias. Mas, no Brasil os sem universidade, estudantes da rede pública em sua grande maioria, pobres, não são minoria que carecem de favores do Estado. Mas são maiorias ultrajadas em seus direitos. Logo, a política de reservas de vagas tem um mérito que é trazer a questão da universidade para o debate público, mas ao se aprofundar no debate, mostra-se suas contradições. Não se pode escamotear a questão. É urgente o fim do vestibular e o controle social da universidade, seus projetos, seus fins pela maioria que sustenta com seus impostos a universidade pública brasileira.

Disponível em: <http://www.sarcastico.com.br/1pags/biblioteca/biblioteca_msu.php> Acesso em: 13 set. 2002

Documento 4: Abaixo assinado do MSU

São Paulo, 18 de outubro de 2002.

MSU
MOVIMENTO DOS SEM UNIVERSIDADE
PELO FIM DOS LATIFÚNDIOS NA EDUCAÇÃO

'ente da República Federativa do Brasil, ao Presidente da utados do Brasil, ao Governador do Estado de São Paulo, ao sembléia Legislativa do Estado de São Paulo, à Prefeita do) Paulo, ao Presidente da Câmara Municipal de São Paulo

ABAIXO-ASSINADO PELA UNIVERSIDADE PÚBLICA E POPULAR NO CARANDIRU

Nós, abaixo-assinados, reivindicamos que o Complexo do Carandiru, uma vez desativado, seja transformado numa Universidade Pública e Popular, pois essa imensa área de 427 mil metros quadrados, com prédios construídos e 58 mil metros quadrados remanescentes de Mata Atlântica tem condições e espaço para tanto. É urgente a maior oferta de vagas no Ensino Superior público em São Paulo, bem como um outro sistema de acesso à universidade pública que garanta maior presença das pessoas de baixa-renda na universidade pública, pois só para os vestibulares 2002, aproximadamente 260 mil pessoas prestaram vestibular na USP, UNESP e UNICAMP, onde no conjunto, foram oferecidas cerca de 15 mil vagas. Da mesma forma, a cidade de São Paulo, tem cerca de 10,5 milhões de habitantes e cerca de 10 mil vagas no sistema público de Ensino Superior. E mais, se considerarmos toda a região metropolitana da Grande São Paulo, com cerca de 17,5 milhões de habitantes, a oferta de vagas no sistema público de Ensino Superior continua na casa das 10 mil vagas oferecidas. Portanto, uma relação número de vagas no Ensino Superior público por número total de habitantes muito baixa, que ajuda a manter uma das piores distribuições de renda do planeta Terra. Ora, pelo menos 85% das vagas no Ensino Superior no Estado de São Paulo estão nas universidades privadas, porém seus preços são incompatíveis com o padrão de renda da maioria das famílias. Por isso, reivindicamos a Universidade Pública e Popular no Carandiru, opção do Estado pela cidadania, por uma cultura de vida, contra a cultura de morte que hoje atemoriza a sociedade, afinal é de mais escolas e menos cadeias que o Brasil precisa.

Este abaixo assinado, uma vez preenchido, deverá ser enviado aos seguintes locais:

- Sindicato dos Metroviários: Rua Serra do Japi, 31, 03309-000, São Paulo, SP (metrô Tatuapé)
- Apeoesp: Praça da República, 282, cep 01045-000 ou nas subsedes (metrô República)
- CMP: Rua Fiação da Saúde, 335 04144-020 (metrô Saúde)
- ONG Ação Educativa: Rua General Jardim, 660 – 01223-010 (metrô República)
- Plenária A Luta Faz a Lei, Rua Martiniano de Carvalho, 358 01321-000 (metrô São Joaquim)
- CMSP – Viaduto Jacareí, 100 – 6º andar, sala 605, centro , 01319-020 (metrô Anhangabaú)

Informações com MSU: fone (11) 3032-2502

NOME	ASSINATURA	RG
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

Documento 5:

LANÇAMENTO DO EDITAL DO CONCURSO DO LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: POLÍTICAS DA COR NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

FUNDAÇÃO FORD

PROGRAMA

POLÍTICAS DA COR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CONCURSO NACIONAL

COR NO ENSINO SUPERIOR

Rio de Janeiro, agosto de 2001

O Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP/UERJ) e a Fundação Ford convocam ao **Concurso Nacional "Cor no Ensino Superior"**, desenvolvido no contexto do **Programa "Políticas da Cor na Educação Brasileira"**. O mesmo destina-se à seleção e financiamento de propostas e projetos orientados a promover ações, programas e iniciativas que visem ampliar as condições de acesso e/ou permanência de membros dos grupos historicamente excluídos das instituições de Ensino Superior brasileiro, especialmente os afro-brasileiros carentes. Entende-se por ampliar as condições de "acesso": projetos que visem aumentar a probabilidade de ingresso no Ensino Superior. E, por "permanência": projetos que promovam o aumento da probabilidade de completar o curso universitário, tais como aqueles que estimulam o envolvimento ativo dos alunos socialmente desfavorecidos em atividades institucionais de docência, pesquisa e extensão.

O Concurso pretende estimular experiências existentes, bem como fomentar a criação de novas iniciativas destinadas a promover ações democratizadoras que estimulem políticas institucionais e/ou governamentais orientadas ao combate das desigualdades étnico-raciais e sociais no Ensino Superior brasileiro. Pretende-se ainda, mapear e contemplar, através das dotações oferecidas, a pluralidade e a diversidade de iniciativas existentes e/ou propostas nesta área.

I. Objetivos

- Estimular o desenvolvimento de projetos de ação afirmativa destinados às populações discriminadas e historicamente excluídas das instituições de Ensino Superior brasileiras.
- Promover políticas públicas para reduzir e limitar os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção social que operam no acesso e permanência dos grupos de baixa renda no sistema educacional universitário.
- Apoiar prioritariamente uma pluralidade de projetos institucionais que visem a ampliação das condições de acesso e/ou permanência de afro-brasileiros carentes no Ensino Superior.
- Realizar, mediante o apoio a essas iniciativas e sua ampla divulgação, uma ativa campanha de sensibilização social perante os mecanismos históricos de exclusão social vinculados à cor e à desigualdade racial.

II. Público-alvo dos Projetos Apresentados

Os projetos deverão ter como público alvo as populações sub-representadas no Ensino Superior brasileiro, destinando especial atenção aos afro-brasileiros carentes.

III. Proponentes

1. Serão consideradas elegíveis para apresentação de projetos: organizações governamentais e não governamentais, associações comunitárias, sindicatos, movimentos sociais e instituições de Ensino Superior brasileiras, com número de registro civil.

2. Cada proposta deverá ser encaminhada por um coordenador que pertença ao quadro funcional da entidade onde o projeto será desenvolvido.

3. Cada instituição poderá inscrever-se com apenas um projeto. Cada proposta poderá envolver mais de uma instituição.

IV. Condições e Critérios de Seleção

1. A avaliação dos projetos caberá a um Comitê de Seleção, designado pela Coordenação do **Programa "Políticas da Cor na Educação Brasileira"**, constituído por três membros da comunidade acadêmica e dois de organizações não-governamentais que desenvolvem projetos vinculados com o tema central do Concurso.

2. A qualidade de membro do Comitê de Seleção é incompatível com a de concorrente.

3. Os seguintes critérios serão levados em conta na avaliação dos projetos:

- experiência anterior da(s) instituição(ões) proponente(s);
- consonância do projeto com os objetivos gerais do concurso;
- relevância e impacto social;
- adequação metodológica e viabilidade de execução;
- potencial multiplicador e difusor;
- mérito e qualidade da proposta;
- apresentação adequada;
- idoneidade da entidade proponente.

4. O Comitê de Seleção aprovará até 40 (quarenta) projetos.

5. Os projetos deverão ser entregues na Secretaria do **Programa "Políticas da Cor na Educação Brasileira"**, do Laboratório de Políticas Públicas (LPP/UERJ): Rua São Francisco Xavier, 524 - Pavilhão João Lyra Filho - 2º andar - Bloco F - Sala 2147 - Maracanã - Rio de Janeiro - RJ - Cep: 20.550-013 - Horário: 12:00 - 20:00 horas, **até o dia 18/12/2001**, ou remetidos pelo correio, via SEDEX ou correio registrado, prevalecendo, neste caso, a data do carimbo postal de origem.

6. Os projetos deverão ser apresentados em cinco (5) vias, seguindo as normas estabelecidas no **Roteiro para Apresentação do Projeto**, anexo ao presente edital

7. O Comitê de Seleção tem autonomia para pronunciar a decisão final.

8. As inscrições incompletas não serão aceitas.

V. Montante dos Recursos

O Concurso será financiado pela Fundação Ford e dispõe de um fundo no valor de **R$ 2.500.000,00 (dois milhões e quinhentos mil reais)** para serem alocados às propostas vencedoras. Esses recursos

serão destinados ao financiamento de cada projeto aprovado ou parte dele.

O Programa não se obriga a financiar o valor total solicitado por cada projeto.

VI. Solicitação de Recursos

Os recursos solicitados terão que ser especificados e devidamente justificados na proposta de cada entidade. Os mesmos deverão ser destinados exclusivamente ao financiamento total ou parcial do projeto apresentado.

VII. Contrapartida

A contrapartida institucional poderá constituir-se em recursos humanos e/ou materiais.

VIII. Prazos deste Edital

Etapas	Prazos
Data de divulgação do Edital	17/09/2001
Data limite para o envio das Proposta (data de postagem ou entrega na sede do Programa)	Até 18/12/2001
Processo de seleção	20/12/2001 a 18/01/2002
Divulgação dos resultados	Até 23/01/2002
Início dos projetos selecionados	01/02/2002

IX. Prazo para Execução dos Projetos

As propostas apresentadas deverão prever um prazo máximo de implementação de vinte e quatro (24) meses.

XI. Responsabilidades das Entidades Apoiadas

1. As entidades apoiadas deverão oferecer todas as informações necessárias à realização e ao desenvolvimento do projeto.

2. As entidades apoiadas deverão acatar as decisões feitas pelo Comitês de Seleção e de Avaliação (ver item XII) implementando as recomendações por eles formuladas.

3. Os coordenadores e membros da equipe dos projetos aprovados deverão participar de seminários e fóruns sobre o

tema do concurso, promovidos pela Coordenação do **Programa "Políticas da Cor na Educação Brasileira"**.

XII. Acompanhamento e Avaliação dos Projetos

1. Os projetos serão acompanhados e monitorados por um Comitê de Avaliação composto de profissionais especializados designados pelo Programa "Políticas da Cor na Educação Brasileira".

2. A qualquer tempo, o financiamento poderá ser interrompido, caso seja identificada irregularidade no cumprimento dos objetivos explicitados no projeto, no uso inadequado dos recursos ou na utilização inadequada da conta bancária específica do projeto, falta de transparência ou de comprovantes solicitados na prestação de contas quadrimestral, no descumprimento deste Edital e/ou de qualquer cláusula do Termo de Compromisso que deverá ser assinado entre o Programa e a entidade selecionada.

3. Em nenhumo pressuposto orientadors será permitida a transferência do projeto para outra entidade.

XIII. Disposições Gerais

1. As unidades acadêmicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) não poderão se apresentar no Concurso.

2. Só serão divulgados os nomes dos projetos e dos responsáveis contemplados com dotações.

3. Os projetos não aprovados estarão disponíveis durante três meses, após o encerramento do Concurso, na Secretaria do **Programa "Políticas da Cor na Educação Brasileira"**.

4. Os casos omissos serão resolvidos pela Coordenação do Programa.

Para maiores informações:

Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira

Laboratório de Políticas Públicas

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rua São Francisco Xavier, 524 - Pavilhão João Lyra Filho - 2º andar

- Bloco F - Sala 2147 - Maracanã - Rio de Janeiro - RJ - Cep: 20550-013 - Telefax: (xx 21) 2565-7569

Documento 4:

Apresentação do curso pré-vestibular popular Quilombo Asantewaa

Quilombo Asantewaa

O Quilombo Asantewaa*, sociedade civil, sem fins lucrativos, com objetivos educacionais e culturais, tem como finalidade principal fortalecer o espírito de resistência e de combate ás práticas racistas e sexistas, que permeiam os 500 anos de história e luta do povo brasileiro.

Elegendo etnia e gênero como linhas prioritárias de ação, desde a sua criação em 1999, o Quilombo Asantewaa vem desenvolvendo uma série de atividades, dentro de sua área específica de atuação, em favor da organização do Movimento Negro da cidade do Salvador, bem como do fortalecimento da auto-estima e da identidade da comunidade negra do nosso bairro. Dentre elas destacamos:

Criação de um Curso Pré-Vestibular para Mulheres Negras (1999).

Filiação á Coordenação Nacional de Entidades Negras — CONEN, onde compõe a Coordenação Estadual e integra a Equipe do Projeto DISQUE RACISMO. (1999).
Participação do Fórum "Brasil Outros 500". (1999/2000).
Coordenação Pedagógica do Projeto Engenho do Futuro, desenvolvido pela Associação dos Moradores do Engenho Velho de Federação. (2000).
Assessoria a Encontros, Palestras, etc.
Oficina de Capacitação de Educadores de Escolas Comunitárias (1999)
Promoção: Associação de Moradores e Escola Comunitária Educar para Libertar.
Capacitação para Educadores da Escola Comunitária Santo Antonio em Coutos.
Organização, em parceria com a Academia da Polícia Militar do Estado da Bahia, do Projeto 20 de Novembro (1999).
Palestra para alunos do noturno do Colégio Estadual Antonio Carlos Magalhães
Tema: A Situação da Mulher Negra em Salvador. (1999).
Palestra para alunos do Colégio Militar. Tema: O Racismo no Brasil. (1999).
Assessoria ao 30 Encontro Estadual de Negros da Paraíba. (1999).
Tema: O Sagrado no Universo Negro.
Assessoria ao Encontro dos Militantes Negros do Maranhão.
Tema: Diálogo Inter- Religioso e o Movimento Negro. (1999)
Palestra no Colégio Salesiano. Tema: Organizaç6es Negras. (2000).
Palestra no Colégio Oficina. Tema: A História do Negro no Brasil. (2000).
Palestra no Colégio da Polícia Militar. Tema: Racismo. (2000).
Participação como Debatedora na Mesa Racismo e Educação.
Promoção: Bando de Teatro Olodum. (2000).
Membro da Comissão de Organização do II Seminário de Educadores AftoDescendentes. (2000).

Coordenação de Debates no 1º Seminário Bahia /Sergipe na Rota da Conferência Mundial Contra o Racismo. (2000).
Promoção: CONEN/BAHIA
Assessoria a Oficina Educação e Cultura. (2000)
Promoção: Associação dos Moradores da Mangueira/lSPAC
Coordenação Financeira da Jornada da Consciência Negra. (2000).
Promoção: CONIEN/BA
Formação dos seus Membros
Curso: A Cultural Afro na Arte Educação
Promovido pelo CEAO
Curso: Racismo e Educação
Promovido pelo Projeto A Cor da Bahia

Dando prosseguimento ao trabalho que vem desenvolvendo, o Quilombo Asantewaa pretende no próximo biênio desenvolver os seguintes Projetos:

DISCR1MINAÇAO	**PERIODO**
Ampliação do nº de vagas no Curso Pré-Vestibular	Julho de 2001
Curso de Formação para Professores Afrodescendentes	Outubro de 2001
Acompanhamento de Comunidade Remanescente de Quilombos em Ilha de Maré	A partir de maio de 2001
Oficina Corpo e Saúde da Mulher Negra	Novembro 2001
Implantação da Coordenação de Cultura Negra, Cidadania e Direitos	Março de 2001
Implantação de Curso de Iorubá e Quicongo	Junho de 2001
Implantação de Curso de Informática	Março de 2002
Implantação de Curso de Alfabetização para Mulheres Negras	Março 2002

CURSO PRÉ- VESTIBUIAR PARA MULHERE NEGRAS

ESPECIFICAÇÃO:

Constitui-se num Curso Pré-Vestibular, cujo público alvo são mulheres negras assalariadas ou desempregadas e, conseqüentemente, impossibilitadas de ingressarem nas propostas tradicionais de formação pré-vestibular, residentes na Avenida Vasco da Gama e adjacências.

APRESENTAÇAO

O Curso Pré-Vestibular para Mulheres Negras, projeto que ora apresentamos, emergiu da constatação da difícil realidade que enfrentam as mulheres da nossa comunidade, sobretudo no que diz respeito ao acesso á Universidade e a ocupaç5es qualificadas no mercado de trabalho.

As mulheres da referida comunidade, quase em sua totalidade afro-brasileiras, travam uma luta árdua para sobreviver. Oriundas de famílias empobrecidas, via de regra, ainda na adolescência, precisam trabalhar, em função da hipossuficiência da renda familiar. Estes fatos

acabam gerando a interrupção de seus estudos ou o acúmulo de duas tarefas: atividade remunerada e escolar.

Geralmente, conseguem, no máximo, concluir o 2~ grau em Cursos Profissionalizantes, de Formação Geral ou Supletivos e são portadoras de um currículo educacional que não asseguram competitividade à disputa aos graus posteriores de formação.

Buscando responder à realidade descrita, o Quilombo Asantewaa inaugurou, no ano de 1999, um Curso Pré-Vestibular para Mulheres Negras, estabelecido provisoriamente na Escola São João Batista, por conta de um Contrato de Comodato para utilização do espaço, firmado com a Comunidade Religiosa das Irmãs Ancilas cio Menino Jesus. Iniciativa vem sendo acolhida com entusiasmo pela comunidade.

OBJETIVOS

- Oferecer uma alternativa de formação educacional para mulheres negras do bairro da Vasco da Vasco da Gama, instrumentalizando-as com perspectivas de viabilizar o acesso à universidade e ao mercado de trabalho.

- Oportunizar reflexões, vivências e estudos de questões relativas a gênero e etnia e cidadania..

- Contribuir para o desenvolvimento da identidade étnica e fortalecimento da auto-estima.

- Favorecer a formação de agentes comunitários, comprometidos com a organização e crescimento do bairro.

JUSTIFICATiVA

Em detrimento das estatísticas oficiais, que asseguram que 44% da população brasileira é constituída de afrodescendentes e da proclamada democracia racial, a inserção e a mobilidade social dos indivíduos pertencentes à raça negra processa-se de maneira discriminativa, seletiva e excludente. A raça, incontestavelmente, é um destacado elemento gerador de desigualdades (expressa nos indicadores sociais de renda, educação, saúde, mortalidade infantil, esperança e qualidade de vida, etc) e um dado relevante na conformação social do país.
Conforme pesquisa realizada em 1998, pelo ISPLR — Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial, a maior concentração de negros, no Brasil, encontra-se na região metropolitana de Salvador (81,1 %). Entretanto, no que diz respeito ao mercado de trabalho, prevalentemente, os negros exercem atividades de execução e apoio, especialmente em trabalho semi-qualificado e não qualificado. A Pesquisa assegura que 16,8 % ocupam postos de trabalho não qualificados (onde 9,1% são homens negros e 26,1% mulheres negras), contra 5,8% dos não negros (sendo 3,7% dos homens não negros e 8,2 % mulheres).
Enquanto isso, 29,2% dos trabalhadores não negros estão exercendo cargos de direção, gerência e planejamento, os quais exigem maior escolaridade ou qualificação, representadas por carreiras técnicas de nível superior, postos de chefia e, em alguns casos, revelam a posse dos meios de produção. Apenas 8,9% dos negros encontram-se na mesma posição.

Como se pode perceber, há na região metropolitana de Salvador a existência de espaços distintos ocupacionais de trabalhos para negros e não negros e aqueles assumidos pelos negros exigem menos qualificação ou escolaridade. Os negros estão mais presentes em serviços gerais: 8,8% atuam como faxineiros, serventes, lixeiros, zeladores, empregados domésticos, etc. Apenas 4,2 dos não negros exercem estes tipos de ocupações.

O nível de instrução é outro fator alarmante e desigual entre negros e não negros, na região metropolitana de Salvador. E brutal e perversa a defasagem entre os níveis de escolaridade dos negros e não negros. A maioria da população ocupada não negra, como já foi mencionado, distribui-se entre os níveis mais altos de instrução, com 67,2% dos trabalhadores com 20 grau completo ou 30 grau. Já entre os negros, quase metade dos ocupados (49,9%) não consegue sequer concluir o 1~ grau. Apenas 24,8% têm o 20 grau completo e 9,3 % o 30 grau. (*)

Em se tratando de educação, identifica-se no sistema escolar a presença de mecanismos que tendem a confinar os negros e negras na base da hierarquia social. Dentre eles, a exclusão de temas relativos à história e à cultura negra nos currículos, à maneira estereotipada e preconceituosa com que o negro é tratado nos livros didáticos e no cotidiano escolar, bem como a falta de políticas que assegurem o acesso e permanência da população de baixa renda nas escolas.

Esses mecanismos, aliados a outros fatores, respondem pela maior incidência analfabetismo, bem como dos elevados índices de evasão e repetência entre representantes da raça negra.

Assim como a condição étnica, sabe-se que também o gênero é um elemento gerador de desigualdades. No que tange à mulher negra, a conjunção dos fatores gênero, etnia e condição social justificam sua destacada posição entre os menos alfabetizados e de menor nível de instrução. No mercado de trabalho, pode significar uma integração subordinada, rendimentos menores e baixo retomo ao investimento em educação. Segundo dados do ISPLR, enquanto 36,2% das mulheres não negras concluem o curso universitário, apenas 10,9% das negras conseguiram alcançar este patamar.

* Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho, ISPUt 19fi8.

Vasco da Gama, bairro eleito para execução do projeto em tela, é uma pequena amostra do quadro acima exposto. Embora tenha tomado-se uma importante via de acesso e lazer, com a construção da Estação de Transbordo da Lapa e a revitalização paisagística e ambiental do Dique do Tororó, o bairro é habitado por uma população de baixa renda. Como dos demais bairros populares da cidade, apresenta gravíssimos problemas sócio-econômicos e infra-estruturais

A população possui um número expressivo de afro-brasileiros, que sobrevivem de trabalhos assalariados e de biscates. Algumas áreas do bairro, a exemplo do Alto da Bola e Vale da Muriçoca, apresentam um elevado índice de desemprego, violência, consumo de drogas e marginalidade. Além disso, cresce de forma assustadora o número de vitimas dos confrontos entre grupos e destes com a policia.

Encontramos no bairro e nas proximidades, algumas escolas de Ensino Fundamental e médio. Todavia, é fato que o contingente de jovens que conseguem alcançar a última etapa do Ensino Médio, encerram neste estágio sua vida escolar. O acesso ao Ensino Superior é um sonho distante e quase inatingível para a maioria.

Os dados expostos justificam o presente Projeto, evidenciando a necessidade de alternativas que possam oportunizar o surgimento de novas perspectivas para as mulheres negras da comunidade da Vasco da Gama. Sensibilizado com essa realidade, o Quilombo Asantewaa, por meio do Curso Pré-Vestibular, espera contribuir para seu acesso ao espaço universitário, bem como para elevação de sua qualificação profissional e melhoria da qualidade de vida.

Esperamos, também, oferecer uma formação direcionada ao desenvolvimento da auto-estima e do compromisso com a construção justa e igualitária, formando agentes multiplicadores que

atuarão contribuindo efetivamente na organização e crescimento da comunidade.
cidadania, ao de uma sociedade dentro do bairro, contribuindo efetivamente na organização e crescimento da comunidade.

METODOLOGIA

Segundo Manuel de Almeida Cruz, "somente uma concepção dialética da realidade tornará possível a formação de uma consciência critica, que conceba a educação como um processo social para a libertação, e a Pedagogia Interétnica deve estar plenamente comprometida com este processo de Libertação". Assim, os pressupostos da Pedagogia Interétnica objetivam um autêntico resgate dos valores e da cultura do negro, buscando ainda combater o racismo e o etnocentrismo, prestigiando conteúdos pertinentes à situação sócio-cultural dos educandos. (1)
Já Moacir Gadotti destaca a importância do aprofundamento da relação entre diversidade cultural e itinerário educativo, ressaltando a urgência de implementação de uma Educação Intercultural fUndamentada no respeito à identidade cultural dos educandos. Para este teórico, a educação intercultural deve colocar em cheque o pensamento branco, masculino e ocidental cristão. (2)
Fundamentando-se nesses e outros pressupostos que constituem-se em uma crítica ao europoncentrismo que norteia a educação brasileira, a proposta educacional do Curso Pré-Vestibular para Mulheres Negras vem buscando instalar uma práxis pedagógica que promova a desconstrução dos valores impostos pela cultura dominante dos colonizadores, o resgate dos valores e a cultura do povo negro, bem como o desenvolvimento de atitudes de combate ao racismo/sexismo.
Tomando como eixos detonadores do processo ensino-aprendizagem os temas cidadania, etnia e gênero, o trabalho pedagógico estará sempre pautado na construção do conhecimento, na valorização da bagagem sócio-cultural, na mobilização do interesse e participação, na instalação do entusiasmo e elevação da auto-estima das educandas.
O Curso possui regime extensivo, funcionando regularmente de segunda a sábado, no período noturno, com aulas de monitoria aos domingos, conforme quadro a seguir:

SEG	**TER**	**QUA**	**QUI**	**SEX**	**SAB**	**DOM**
PORTUGUES	GEOGRAFIA	ATUALIDADES	MATEMATICA	HIST. GERAL	LITERATURA	MNC
PORTUGUES	GEOGRAFIA	ATUALIDADES	PORTUGUES	FÍSICA	LITERATURA	MONITORIA
MATEMATICA	ESPANHOL	HIST. BRASIL	BIOLOGIA	FÍSICA	QUÍMICA	MONITORIA
MATEMATICA	QUÍMICA	HIST. BRASIL	BIOLOGIA	REDAÇÃO	QUÍMICA	MONITORIA

* Mulher Negra e Cidadania

1.CRUZ, MANUEL. Alternativas de Combate ao Racismo, Segundo a Pedagogia Interétnica. Núcleo Cultural Afro BrasileiroSalvador. 1989.
2.GADOTII, Moacir. Pedagogia da Práxis. São Paulo, Corta, 1995.

Documento 5: Agenda do Movimento dos Sem Universidade (São Paulo)

MSU

Agenda do MSU - Julho/Agosto 2002.

Julho:

Dias 06, 07, 08 e 09 - **Encontro da Pastoral da Juventude (PJ) da Grande São Paulo e Litoral**. Em Santo André- SP. Fone 11 39240020 (Secretaria de Organização).

Dia 12, Sexta-feira, 14h - **Seminário de Encerramento do Ciclo de Debates Sobre a Questão Universitária em São Paulo**. Local: Salão Nobre da Câmara Municipal de São Paulo, Viaduto Jacareí, 100.

Presenças confirmadas: KL JAY (Racionais MC's), Heródoto Barbeiro (CBN), Ruth Mantoan (Rádio 9 de Julho), Revista Caros Amigos, Márcio Pochmann, Samantha Neves (Diretório Central dos Estudantes da USP), Presidente da APEOESP, Fórum das Seis, SEMESP, Pró-reitoria de Graduação da USP, Parlamentares.

Dia 21, Domingo, das 07:30h às 16:30 h - **Encontro de Planejamento e Formação do** MSU: Os sem universidade se lançam e o MSU avança!!! **Local: Centro Pastoral Belém.** Rua Álvaro Ramos, 366, próximo ao metrô Belém, São Paulo. Pedimos que as pessoas levem lanches, bolos, tortas, salgados etc., pois iremos fazer um almoço comunitário. Oraganização: Altemar (56817382 - Noite), Elzeli (94425971).

Pauta:

Manhã: 1. MSU como movimento cultural, social e popular. 2. Teoria, Organização, Ação e Parcerias - O "estado da arte" das quatro perninhas do MSU. 3. Cursinhos Populares. 4. Finanças. 5. Coordenação.

6. Eleições 2002 (Apoiar alguém? Que critérios? Majoritários e Proporcionais? Papel das Eleições no Brasil? 5. O Grupo de Trabalho Sobre a Questão Universitária em São Paulo (O que esperar? Resultados já alcançados.)

Dinâmica da manhã: Exposição e discussão geral dos ítens 1 e 2 na plenária (com todo mundo); depois, divisão em grupos em função dos outros temas propostos e de novos temas que eventualmente apareçam, tendo cada grupo um relator; por último, exposição dos relatores e deliberação geral.

Tarde: A mobilização e a organização da Marcha Cultural ao Carandiru.

Outros encaminhamentos. Encerramento.

Agosto:

Dia 17, sábado, 13h. MARCHA CULTURAL AO CARANDIRU. Por universidade pública e popular no Carandiru. Dez anos do massacre do Carandiru. Por uma cultura de vida. Pelo fim da cultura de morte.

Concentração: 13h. Local: Ao lado da Fatec, próximo ao metrô Tiradentes. Ída ao Carandiru.

Dia 23, sexta. Entrega do Relatório Final do Grupo de Trabalho Sobre a Questão Universitária em São Paulo para a Prefeita Marta Suplicy.

Documento 6:

COMUNICADO DO LABORATÓRIO FUVEST

Cursos pré-vestibulares populares. Quantos somos?

Entre outras atividades exigidas pelos movimentos sociais, faço parte da Comissão Nacional dos Cursos pré-vestibulares populares. Esta Comissão é responsável pela organização dos Fóruns dos Cursos pré-vestibulares Estaduais e pela organização do Encontro Nacional previsto para o segundo semestre de 2003 em Mato Grosso do Sul.
Em função desta responsabilidade, outras, como que por osmose, apareceram. A principal delas diz respeito à Medida Provisória do Governo Federal onde o senhor Presidente destina nada menos que 9(nove) milhões de dólares para cursos pré-vestibulares para negros e indígenas. Essa verba faz parte do programa *Diversidade na Universidade* promovido pelo MEC. Este programa pode ser visitado no site do MEC: www.mec.gov.br com o link Diversidade na Universidade. A proposta desta verba é bastante interessante. Entretanto alguns pontos relacionados ao contexto político do programa me preocupam: a) o porquê deste calendário tão apressado do Sr. Paulo Renato; b) por que fortalecer cursos pré-vestibulares quando todos sabemos que o grande problema encontra-se no Ensino Fundamental e Médio; c) qual o interesse do BIRD em financiar os cursos pré-vestibulares populares; d) qual o interesse das Faculdades privadas nesse financiamento, e) por que não fazermos uma parceria com o MEC e aplicamos a verba em instrumentos pedagógicos que promovam o recorte racial nas escolas do Ensino Fundamental e Médio; f) quantos cursos pré-vestibulares para negros ou indígenas existem no Brasil para receber o financiamento dentro dos critérios do MEC, que são destoantes da realidade dos cursos pré-vestibulares; e por fim, g) a principal questão que nos cabe responder é como receberemos esta verba caso os cursos pré-vestibulares deixem de organizar-se.
O MEC receberá no mês de novembro os projetos para serem analisados e financiados. Caso os cursos pré-vestibulares mandem seus respectivos projetos sem organização prévia, correremos o risco de permitir que cursos pouco populares recebam esta verba. Além disso, fragmentaremos as nossas lutas quando lutamos por uma Universidade diversa, pública, gratuita e de qualidade para todos.
As questões são para tirar o sono dos coordenadores dos cursos pré-vestibulares populares. Afinal, quantos de nós já recebemos uma verba de 9(nove) milhões de dólares, já prestamos contas conforme exigência do órgão financiador (BIRD) e quantos de nós temos infra-estrutura suficiente para dobrarmos ou triplicarmos nossos quadros de professores, alunos e funcionários. Para beber a água, minha mãe sugere que regulemos a torneira, desde a conta de água até a nossa sede.
Convido a todos os cursos pré-vestibulares populares do Brasil para fazermos a primeira Reunião Virtual pela Internet e discutirmos três grande pontos, entre outros: os 9(nove) milhões de dólares, um projeto sério de Educação junto com outros setores e a construção do III Encontro Nacional dos Cursos pré-vestibulares populares. Para a organização da Reunião basta que todos mandem o e-mail para laboratoriofuvest@yahoo.com.br .
Juntos, somos mais de um milhão de pessoas.

César Augusto P. dos Santos é membro da Comissão Nacional dos Cursos pré-vestibulares populares, graduando em Ciências Sociais pela USP, coordenador do Laboratório Fuvest e professor de Geopolítica.

Documento 7:

Projeto Laboratório Fuvest- Experiência de um curso pré-universitário para Política Pública

1. Do projeto.

Projeto iniciado em 2001, o Laboratório Fuvest reafirma sua importância política no contexto de acesso a Universidade Pública. Seu público alvo são os estudantes pré-vestibulandos de baixo nível sócio-econômico e universitários interessados pela área de licenciatura. Tanto os estudantes pré-vestibulandos como os universitários participam do processo de construção e administração deste projeto. Dessa forma, acreditamos que a luta pela democracia tem início na nossa própria educação política, esta ainda tão a margem de qualquer sala de aula da rede pública de Ensino. O Laboratório Fuvest pretende constituir-se uma política pública nacional de Educação e numa alternativa de seleção dos vestibulandos para a Universidade de São Paulo sob a administração da Fuvest. Um público diverso, uma Universidade diversa para um país diverso.

2. Do caráter pré-universitário

O Laboratório Fuvest define-se como um curso pré-universitário, gratuito e com qualidade. Tal conceituação foi conseqüência de um processo de entendimento do que seja o nosso compromisso político-educacional e a forma como nós administramos nossas atividades. O caráter pré-universitário do Laboratório Fuvest está fundamentado no tripé que constitui o caráter universitário: ensino, pesquisa e extensão.

3. Ensino

As atividades da área de ensino são realizadas em sala de aula com 25 estudantes pré-universitários e dois estudantes universitários, sendo que um dos professores possui mais experiência pedagógica. A principal atividade de ensino é o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para realização do exame vestibular da Fuvest. Priorizando as questões dissertativas. Pois, uma quantidade significativa de pesquisas acadêmicas notou a deficiência dos estudantes da escola pública no que concerne a elaboração de textos críticos, lógicos e informativos.

É sabido que tal defasagem desses alunos em relação aos estudantes instituições de ensino privadas ocorre a partir do Ensino Fundamental. Não é atribuição do Laboratório Fuvest reparar essa desigualdade, mas é função deste projeto encontrar a uma solução que contribua com o desenvolvimento da capacidade dissertativa dos estudantes de escola pública. Como as salas de aula comportam no máximo 25 estudantes, os professores graduandos têm condições de personalizar o acompanhamento de forma que cada estudante pré-universitário termine o curso com capacidade efetiva de: a) ser aprovado no exame vestibular da Fuvest e b) ser crítico em relação à sociedade em que está "inserido", com o desenvolvimento do hábito da leitura e produção de textos.

Na sala de aula do Laboratório Fuvest, os estudantes pré –universitários são de fato sujeitos da construção do conhecimento. Isso significa que eles participam das dinâmicas de aula de forma efetiva. Os professores, estudantes universitários, planejam a aula considerando a peculiaridade dos estudantes pré-universitários oriundos de escolas públicas dos anos 90. As atividades de ensino têm duração de 1h e 40min onde são contempladas três etapas: exposição informativa do tema de aula, mesa-redonda para a construção do conhecimento e a questão dissertativa cronometrada. Esta os

professores corrigem, sob critérios previamente definidos para que os estudantes possam acompanhar o desenvolvimento de sua capacidade crítica, lógica e informativa. A dinâmica das etapas é de autonomia dos professores que participam de reuniões semanais com a coordenação pedagógica. Nestas reuniões, pedagogos e professores, analisam em profundidade os conteúdos a serem ministrados, de modo a identificar os melhores recursos para dinamizar e maximizar o ensino.

4.Da pesquisa

As atividades da área de pesquisa são desenvolvidas por estudantes universitários com excelente desempenho acadêmico selecionados tanto para área de ensino quanto para área de pesquisa. O principal objetivo da comissão de pesquisa é elaborar o material didático. Na medida em que, o Laboratório Fuvest tem tido um público sempre marginalizado no próprio material pedagógico que pretende formá-lo. O material didático privilegiará em todas as disciplinas quatro temas centrais. São eles: diversidade racial, cidadania, energia e água. Compõe o material didático: livro didático, caderno de exercícios, transparências, filmes, música, quadrinhos, Internet, animações em datashow, entre outros recursos. A atividade complementar da comissão de pesquisa engloba qualificar, a cada dois anos, materiais de apoio para as atividades de ensino, além de atualizar o material didático.
A comissão de pesquisa é renovada a cada dois anos em cada frente na sua metade, ou seja, o quadro de professores e pesquisadores sempre será transformado de forma que contemple a formação quantitativa e qualitativa de universitários interessados desenvolver-se na licenciatura e na pesquisa acadêmica. Com esses mecanismos acreditamos poder absorver os estudantes que foram alunos no Laboratório Fuvest e serão aprovados nos exames vestibulares de Universidades Públicas.
Da parte dos estudantes pré-universitários, os alunos farão pesquisa como fizeram, ou deveriam fazer, no Ensino Médio. Sob orientação dos professores, os estudantes escolherão um tema do vestibular de forma que aprofundem-no de uma das áreas que o estudante fará o exame vestibular na segunda fase.

5. Da Extensão Universitária

A extensão universitária também funciona de forma bilateral. Os estudantes da USP orientarão os estudantes pré-universitários a elaborar um projeto social dentro da área na qual o estudante irá ingressar na Universidade. Desta forma, desarticulamos o caráter utilitarista com que os estudantes, em sua maioria trazem, do Ensino Fundamental e Médio. Evitamos também o alto índice de evasão no Ensino Superior tão custoso para a sociedade.

6. Disposições finais

Para administração do Laboratório Fuvest é necessário a constituição de cinco comissões com planejamento estratégico compromissadas com a aprovação da maioria dos alunos no vestibular da Universidade de São Paulo, principalmente nos cursos de ciências humanas.
Para acesso ao projeto, entrar em contato com:

César Augusto Pereira dos Santos
Membro da Comissão Nacional dos Cursos Pré-Vestibulares Populares
gutoss@bol.com.br / (0xx11) 9791-2872

: César Augusto Pereira dos Santos

Documento 7:
PROJETOS APROVADOS PELO PROGRAMA POLÍTICAS DA COR – UERJ

Proposta Alternativa de Pré-Universitário para Negros e Excluídos (PRUNE)

Em busca de uma educação genuinamente democrática estamos iniciando em Itabuna – BA a implantação de cinco núcleos do Curso Pré-universitário para Negros e Excluídos (PRUNE). Esse projeto visa oferecer alternativas para as comunidades de baixa renda, historicamente excluídas do acesso ao Ensino Superior Público. Priorizamos não a mera aprovação no Vestibular, mas a formação de um grupo de cidadãos críticos e conscientes da realidade a que pertencem para que assim possam transformá-la.

Os núcleos do PRUNE estarão localizados em quatro bairros de áreas periféricas do município de Itabuna – BA (em escolas da Rede Municipal de Ensino) e no centro da cidade (na sede do SINDIALIMENTAÇÃO. A configuração de cada núcleo permitirá o atendimento a sessenta estudantes, totalizando trezentos estudantes ao ano, os quais receberão orientação político-pedagógica necessárias ao ingresso na Universidade, participando também de Círculos de Debate sobre Cidadania, além de um Programa de Orientação profissional que se configura como auxílio a escolha da área/curso a ser optado no ato da inscrição do vestibular.

Um projeto de tal natureza requer uma equipe composta por atores sociais com perfis diversificados. Sendo assim, contaremos com a participação de: três professores pertencentes ao Quadro Permanente da Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus – BA), uma Psicóloga, uma Pedagoga, agentes políticos ligados a movimentos populares e um corpo docente formado por 12 professores/estagiários (estudantes do último ano dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Santa Cruz).

A nossa preocupação é democratizar os conhecimentos universais, mas também elevar o nível de consciência crítica dos alunos e professores do PRUNE, havendo para isso reuniões quinzenais de planejamento político-pedagógico, sendo uma reunião para discussões por área

de conhecimento e outra para discussões envolvendo toda a equipe docente. Vale salientar que o material didático a ser utilizado nesse projeto será confeccionado pelos professores/estagiários sob a orientação dos três Professores do Quadro Permanente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Como estamos direcionados para uma ação que ultrapassa a mera aprovação no vestibular, esperamos que os estudantes atendidos pelo PRUNE possam se configurar como agentes de desenvolvimento comunitário, dando sustentação a nossa proposta mesmo quando já estiverem incluídos na Universidade, dessa forma procurando aliar as experiências vivenciadas no âmbito acadêmico a uma política de melhoria das condições de vida da sua comunidade de origem.

Políticas da Cor na Universidade do Tocantins

O projeto está vinculado ao Centro de Estudos Afro-Brasileiros do Tocantins e visa atividades de tutoria a estudantes de descendência afro-brasileira e indígena da Fundação Universidade do Tocantins. Objetiva dar condições infra-estruturais para a permanência de afro-brasileiros nos cursos por eles escolhidos garantindo, assim, a permanência de estudantes negros na Universidade. Pretende-se ainda aumentar as possibilidades de acesso a um programa de pós-graduação. Os cursos a serem abrangidos pelo projeto são, em potencial, História, Letras, Geografia e Biologia porque tais cursos reúnem um grande número de descendentes afro-brasileiros e indígenas.

Os estudantes selecionados irão participar de atividades de pesquisa em suas áreas de atuação, desenvolvendo projetos sob orientação de professores qualificados e, concomitantemente, freqüentarão curso de inglês. Os resultados esperados são a conclusão do

curso de graduação - diminuindo a evasão escolar – e uma melhor qualificação para a disputa de vagas nos programas de pós-graduação.

Curso pré-vestibular alternativo

O Movimento Cabofriense de Pesquisa das Culturas Negras tem por objetivos:

- Garantir o acesso de uma parcela da camada social, considerados carentes, com ênfase aos negros de 04 (quatro) municípios da Região dos Lagos, Arraial do Cabo, Cabo Frio, São Pedro D'Aldeia e Armação dos Búzios;

- Desenvolver atividades que não só venham a contribuir para o acesso a um curso superior, mas que contribua também para que cada um possa se reconhecer como sujeito do processo histórico e como agente da cidadania;

A população alvo é formada por negros e carentes de 04 (quatro) municípios da Região dos Lagos, Arraial do Cabo, Cabo Frio, São Pedro D'Aldeia e Armação dos Búzios;

Temos como estratégias a serem desenvolvidas:

- Promover uma Ação Pedagógica numa vertente crítico social dos conteúdos, onde a função da educação seja elevar o nível de consciência do educando a respeito da realidade social que o cerca, a fim de contribuir para sua emancipação social, econômica, política e cultural; desenvolver o conhecimento como atividade inseparável da prática social, resultante de trocas que se estabelecem entre o sujeito e o meio.

Os métodos de ensino terão uma dimensão político-social onde o papel do professor será de "guia" orientador do processo educativo, com isto, desencadeando no educando superação de desafios/problemas nos âmbitos pessoal, social, educacional e profissional.

Projeto Auta de Souza - um estímulo qualitativo no acesso à universidade

A ONG Djumbay – Direitos Humanos e Desenvolvimento Local Sustentável atua há dez anos em defesa e promoção dos Direitos Humanos da Pessoa Negra e dos Oprimidos de um modo geral, apresenta o Projeto Auta de Souza como proposta à política de inclusão dos Afrodescendentes no Ensino Superior.

O Projeto, compreendendo que a vivência do conhecimento é o meio de se promover não só o ingresso à Universidade mas, principalmente, a permanência e desenvolvimento acadêmico dos Afro-brasileiros carentes, visa a ativar quatro vetores capazes de dar início a um estímulo qualitativo no acesso à Universidade, fundamentados em diretrizes psicológicas, sociais, jurídicas e científicas, acompanhando o conteúdo do Ensino Formal Pré-vestibular. O Projeto é destinado ao trabalho de estímulo intelectual a 50 estudantes que estejam no terceiro ano do Ensino Médio ou em curso pré-vestibular para carentes, prevendo-se o monitoramento daqueles que ingressem no Ensino Superior.

Objetivando o combate às desigualdades étnico-raciais no processo de construção intelectual, o Projeto Auta de Souza pretende que o ingresso à Universidade seja somado à consciência de ruptura da estrutura racista que alimenta as próprias formas de conhecimento, destruindo os estereótipos negativos da pessoa negra, aumentando a auto-estima e contribuindo para a formação democrática de produtores de conhecimento, visto que os índices comprovam que o acesso à Universidade e a conclusão do curso superior entre Pessoas Negras e Pardas é restrito; no Estado de Pernambuco, por exemplo, apenas cerca de 1,3% da População Negra tem curso superior. Dos 191 mil estudantes avaliados pelo Provão do MEC/ENEN do ano 2000, em 2.888 faculdades de todo o país, 80% são brancos e apenas 2,2% dos negros/as e 13,5 dos pardos concluem o curso superior.

Para fomentar a construção de um complexo de ações afirmativas e políticas públicas que proporcionem, aos grupos étnico-raciais sub-representados no Ensino Superior brasileiro,

medidas para a sua inserção nas Universidades, advém a proposta de se implementar um projeto diferenciado, porque voltado à perspectiva de se possibilitar aos Afro-brasileiros carentes a ampliação de suas condições de ingresso à Universidade e à sua permanência e envolvimento em atividades institucionais de docência, pesquisa e extensão.

Negraeva - Projeto de apoio a afrodescendentes para acesso e manutenção no Ensino Superior

Negraeva é um projeto executado pela Associação Beneficente dos Descendentes de Tia Eva, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e com o Coletivo de Mulheres Negras de MS.

O objetivo principal do projeto é possibilitar a estudantes afrodescendentes condições de acesso e manutenção no Ensino Superior, não só nas atividades de ensino, mas também em ações de pesquisa e extensão. Para viabilizar o acesso àqueles que ainda não estão na universidade – e, ao mesmo tempo, potencializar as chances de ingresso nas instituições públicas (mais concorridas) –, foi proposto um curso preparatório para o vestibular, com grade curricular que inclui também disciplina especialmente voltada à discussão sobre etnia e cidadania, contextualizando a questão do afrodescendente e abordando temas da atualidade.

O projeto visa a interação dos estudantes universitários e do curso preparatório com a comunidade, através do desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. A base operacional do projeto é a Escola Estadual "Antônio Delfino Pereira". Busca-se, portanto, uma ação integradora, para envolver os alunos desde a educação infantil até o Ensino Médio, principalmente a partir da atuação dos universitários-bolsistas. Nessa perspectiva, os procedimentos serão orientados basicamente em dois sentidos: a) estudar/pesquisar questões levantadas a partir de demandas da comunidade e da referida escola, em áreas como Direito,

Educação, História, Serviço Social, etc; b) com a perspectiva de um futuro mestrado e doutorado para os estudantes envolvidos nas atividades de pesquisa.

Com a participação de acadêmicos-bolsistas, sob a orientação de professores, será realizada uma pesquisa básica sobre a comunidade negra de Tia Eva e demais comunidades de afrodescendentes de Mato Grosso do Sul. O objetivo é conhecer e sistematizar toda a produção já existente, acadêmica ou não, que constitui fonte de dados e informações a respeito dessas comunidades. A partir daí é que serão propostos novos projetos com caráter interdisciplinar e interdepartamental, buscando a pesquisa interinstitucional, com a participação da UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (proponente) e da UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal (parceira).

Entre as atividades de extensão estão previstas conferências bimestrais e um seminário anual para discutir a educação de afrodescendentes. Como suporte para as ações dos universitários junto ao projeto serão realizadas oficinas nas áreas de informática, contação de histórias, construção e interpretação de textos.

De forma mais ampla, espera-se como resultado a capacitação dos afrodescendentes para protagonizarem ações positivas no processo de transformação social, através da melhoria na qualificação (profissional e acadêmica), elevação da auto-estima, e valorização étnico-cultural.

Ka-Naombo: Curso Pré-Vestibular para jovens afrodescendentes em Curitiba

O Projeto KA-NAOMBO – Curso Pré -Vestibular para Jovens Afrodescendentes em Curitiba é uma proposta apresentada pela ACNAP- Associação Cultural de Negritude e Ação Popular que desde 1988 tem atuado de diversas formas na luta contra a discriminação racial e racismo no Estado do Paraná e em especial na cidade de Curitiba.

Pretendemos garantir a promoção do acesso à igualdade de oportunidades no Ensino Superior para educandos negros de Curitiba e Região Metropolitana. Pretende-se atingir 200 jovens oriundos de escolas públicas em dois anos a partir do grau de interesse e impossibilidade econômica de participar de um "curso- pré-vestibular" com outro perfil. As aulas acontecerão nas estruturas da UFPR – Universidade Federal do Paraná no período noturno, de segunda a sexta-feira das 19:00h às 22:45h, com encontros de estudos nos finais de semana.

O corpo docente será composto por profissionais experientes em cursinhos pré-vestibular. O material didático utilizado serão apostilas específicas para o curso de pré-vestibular. O intento é alcançar o maior número de ingressos nas instituições públicas da cidade e do Estado como a UFPR mas, também em instituições não públicas através de projetos encaminhados pela ACNAP com objetivo de pleitear "bolsas de estudo", caso haja interesse do público alvo.

Projeto políticas da cor na Universidade Federal de Mato Grosso

Por meio do presente projeto o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE)/UFMT, articulado ao Programa de Estudos sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB)/UFF, propõe-se a estender, no interior da Universidade, as políticas de ação afirmativa para a população negra, em nível de graduação. Pretende-se atuar sobre duas questões fundamentais ligadas aos afro-brasileiros no sistema oficial de Ensino Superior. Tais questões se vinculam ao ingresso e à permanência de negros e mestiços pobres no 3º grau nessas duas universidades públicas.

A questão do ingresso será tratada por meio da sensibilização e da mobilização da comunidade universitária a fim de colocar em discussão, e obter apoio para a aprovação de

um projeto sobre política de cotas, ou outra forma alternativa de políticas afirmativas, para negros na instituição. A questão da permanência visará garantir a um grupo de alunos negros e pobres da UFMT as seguintes condições:

- garantir recursos materiais necessários à permanência e à conclusão do curso;

- garantir orientação e apoio acadêmicos, com vistas ao alcance de um padrão de excelência no desempenho;

- participação em um processo de discussão sistemática da questão racial considerando sua historicidade e contemporaneidade;

- estimular uma formação acadêmica comprometida com a reivindicação individual e coletiva dos direitos de cidadania da população em geral e particularmente da população negra.

Pretende-se trabalhar com 25 alunos negros, ou afrodescendentes, pobres, matriculados nos seguintes cursos de graduação: Economia; Enfermagem; Medicina e Pedagogia (no Campus central, em Cuiabá, e na Licenciatura oferecida pela UFMT na cidade de Vila Bela, também em Mato Grosso).

Como estratégia, realizaremos o acompanhamento do desempenho acadêmico de um grupo de estudantes negros pobres de cursos de graduação com a paralela recuperação de possíveis deficiências constatadas, com vistas ao alcance de um padrão de excelência na sua formação através das seguintes atividades: Orientação Pedagógica; Seminários de Cultura e Cidadania; Curso de Análise e Produção de Textos; Laboratório de Informática.

Curso Pré-Vestibular para pessoas negras e carentes

O PRENEC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes é um projeto que se insere na área da educação popular e tem como principal objetivo propiciar a jovens oriundos das

classes menos favorecidas condições para o ingresso na universidade pública, visando diminuir a gritante desigualdade nas instituições de Ensino Superior brasileira, viabilizando a ampliação qualitativa e quantitativa da participação de afro brasileiros nessas universidades.

Situado na cidade de São Luís do Maranhão, estado que possui uma das maiores populações negras do país, o PRENEC, tem como público alvo os jovens da periferia da cidade, que por falta de condições financeiras e devido à própria deficiência da escola pública de onde são oriundos partem para o vestibular concorrendo em condições de extrema desigualdade com jovens de outros setores mais privilegiados.

Partindo do pressuposto de que a universidade deve ser pública não apenas no papel, mas também na prática, o PRENEC tem como principal meta garantir o ingresso destes alunos no ambiente universitário e por não se tratar de um cursinho, mas de um projeto de inclusão social, pautado nos princípios da ética e da cidadania, a estratégia utilizada para alcançar a referida meta é norteada por uma ação pedagógica que inclui além da oferta de disciplinas inerentes ao conteúdo exigido do vestibular, o trabalho de auto-valorização destes alunos, com a realização de palestras e seminários onde são debatidos temas como a reforma agrária, a importância do voto, racismo, movimentos sociais e outros assuntos constantes da agenda de debates da sociedade brasileira e mundial.

Além de garantir o acesso destes jovens na universidade, o PRENEC também tem como objetivo a criação de núcleos de estudos dentro da universidades para discutir a problemática da exclusão social no Ensino Superior brasileiro.O corpo docente do PRENEC é formado por professores voluntários, muitos dos quais com atuação no movimento sindical e popular. Alguns são ex-alunos do PRENEC que depois de ingressarem na universidade assumiram o compromisso de colaborar com este projeto. Temos certeza de que a ação do PRENEC não vai eliminar com a vergonhosa situação excludente enfrentada pelos alunos pobres em relação ao ingresso na universidade pública, mas é sem dúvida uma contribuição

importante para construir uma nova ordem na sociedade brasileira, baseada na igualdade, na justiça social e acima de tudo na garantia de uma cidadania, sem retalhos, à parcela mais pobre da nossa juventude.

Relações de raça e poder na Educação - Afrodescendentes no corpo discente da Universidade do Rio de Janeiro

O Projeto Relações de raça e poder na educação: afrodescendentes no corpo discente da Universidade do Rio de Janeiro propõe uma ação integrada entre o corpo docente e discente na luta contra a discriminação racial nas relações estabelecidas entre alunos e alunos, alunos e professores e alunos e administração escolar; na literatura científica e nos currículos das disciplinas, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), a partir de duas ações principais: extensão – através de atividades envolvendo a organização e operacionalização de seminários e grupos de reflexão, e assistência jurídica e psicopedagógica; e pesquisa, como atividade de apoio e complementar.

Estas ações concentram-se no conhecimento do problema da discriminação racial na Universidade, na sua reflexão, bem como na criação de subsídios para políticas universitárias anti-discriminatórias; visam promover espaço para grupos de reflexão e diálogo, com o objetivo de formalizar medidas de estímulo e valorização dos alunos afrodescendentes; focalizam o conhecimento e a identificação do problema jurídico da discriminação, promovendo a divulgação de direitos, a solução pacífica de conflitos através de mediação e conciliação, e a prestação do serviço jurídico, caso necessário, sempre apoiada em acompanhamento psicopedagógico.

Com os resultados esperados pretende-se reverter o quadro de desestímulo educacional, tendo como beneficiários principais os alunos afrodescendentes, socialmente desfavorecidos, cujo desempenho compromete a conclusão do curso. Além disso, o Projeto há de subsidiar a afirmação positiva da identidade e o exercício da cidadania, junto à população de afrodescendentes que compõe o corpo discente da UNIRIO.

Dez Vezes Dez

O programa Dez Vezes Dez visa formar jovens pesquisadores negros nas áreas de Antropologia, História, Pedagogia e Sociologia, fornecendo apoio financeiro através do pagamento de uma bolsa e apoio acadêmico aos alunos negros recém-ingressados na Universidade de São Paulo, com o objetivo de mantê-los no curso de origem e encaminhá-los para o campo da pesquisa capacitando-os, após dez (10) meses de treinamento, para concorrer a uma bolsa de Iniciação Científica em instituições de fomento à pesquisa federal (CNPq) ou estadual (FAPESP).

O Programa admitirá duas (2) turmas de dez alunos, uma em 2002 e outra em 2003, por dez meses a cada ano, oferecendo a cada estudante selecionado uma bolsa de Iniciação Científica no valor de R$ 250,00 mensais, orientação especializada através de cinco professores seniores e cinco monitores. As atividades do Dez Vezes Dez são de três tipos: a) seminários de formação teórica; b) reforço em expressão oral e escrita em português por meio de cursos oferecidos gratuitamente pelo programa; c) treinamento em lógica de investigação científica, fornecido pelos orientadores.

A população-alvo são alunos que estejam entre o 1º e o 3º semestre de seu curso, de preferência que tenha estudado em escolas públicas ou passado por cursos pré-vestibulares alternativos, brasileiros natos, com interesse em desenvolver pesquisa acadêmica em temática

afro-brasileira, matriculados, de preferência, nos cursos de Ciências Sociais, História ou Pedagogia, e que já tenham tido algum tipo de envolvimento anterior com a temática negra em qualquer aspecto - político (movimento negro); artístico (escolas de samba, posses, grupos de rap, literatura, dança, vídeo, cinema etc.) ou outras formas de manifestação da identidade negra no Brasil.

Pré-Vestibular para Negros e Carentes

O Pré-vestibular para Negros e Carentes do Engenho do Porto nasceu em 1999, para vencer os desafios por falta de vagas em outros pré-vestibulares, buscando a solução na própria comunidade com profissionais sensíveis aos mecanismos históricos de exclusão social e principalmente à desigualdade racial.

O horário de atendimento aos alunos é de segunda à sexta-feira, de acordo com a disponibilidade dos professores, no salão da igreja e aos sábados no CIEP 434- Antonieta Campos da Paz, sendo que em alguns domingos os alunos(as) são convocados(as) para um aulão.

O saldo tem sido positivo, pois hoje, temos 17 alunos nas Universidades. Alguns contribuem com o desenvolvimento do curso não deixando morrer à esperança daqueles que querem cursar a Universidade e acham que não tem recursos, principalmente financeiros e materiais; além de tirar os jovens da ociosidade e das esquinas.

Temos todas as disciplinas exigidas no pré-vestibular e adotamos uma que não e dada nas escolas chamada CULTURA E CIDADANIA, um espaço alternativo para se discutir e aprofundar as grandes questões que angustiam à sociedade, muitas vezes em forma de seminários com personalidade acadêmicas ou não. Dos temas abordados temos: globalização, MST, fome, desemprego, mídia, políticas públicas, religião, sindicalismo e atualidades. As

aulas são expositivas ou em grupos, em construção pedagógica, numa perspectiva de sociedade justa, humana e solidária.

O núcleo do PVNC- Engenho do Porto possui uma prestação de serviços gratuitos, ou seja professores e coordenadores não recebem nenhum pagamento. Ganham apenas passagens e lanches. A contribuição dos alunos é investida em material didático e pedagógico.

Não temos sede própria, o espaço é cedido pela Comunidade Nossa Senhora da Glória, que pertence à Paróquia Santa Terezinha - Diocese de Duque de Caxias e São João de Meriti e concede gratuitamente luz, água e todo espaço físico como cozinha, salão e banheiros. As decisões para tal apoio foram tomadas através do Conselho Comunitário.

Também recebemos o apoio do CIEP 434 que além do espaço, oferece atendimento médico e odontológico para os alunos, assim como o uso do uniforme e carteirinha para o acesso ao transporte gratuito.

A maioria dos alunos são oriundos de Escolas Públicas e 70% são mulheres que pela história são muito mais marcada pela desigualdade social.

Ampliando as falas pretas: ações afirmativas na PUC-SP

O projeto tem como objetivo desenvolver ações afirmativas na PUC-SP, visando ampliar a permanência de alunos afrodescendentes através da organização de um programa de tutoria que beneficiará os alunos afrodescendentes dos cursos de Ciências Sociais, História e Geografia.

Este projeto será desenvolvido tanto pela PUC-SP quanto pela ONG Fala Preta! Organização de Mulheres Negras.

Os alunos desenvolverão atividades de um lado na área de Português com redação, interpretação e análise dos textos; de outro nas áreas específicas dos respectivos cursos.

Pesquisadores(as) para igualdade: reforço ao processo de permanência e construção de conhecimento para a afrodescendência na Universidade Federal do Piauí

A presente proposta de trabalho visa congregar estudantes afrodescendentes da Universidade Federal do Piauí - UFPI ao IFARADÁ (núcleo de pesquisa sobre africanidades e afrodescendência da UFPI), através da concessão de bolsas de pesquisa para o desenvolvimento de atividades no núcleo, com o propósito de fomentar a aquisição de conhecimentos sobre o negro no Piauí, e assim, fortalecer as imagens positivas e reforçar a auto-estima dos membros dessa população, favorecendo a permanência dos alunos na universidade. Os coordenadores do projeto são os professores da UFPI e pesquisadores do IFARADÁ, Ana Beatriz Sousa Gomes e Solimar Oliveira Lima.

As atividades serão desenvolvidas através de estágios na sala do Núcleo, orientação e instrumentalização para elaboração de projetos, pesquisas de campo e bibliográficas, análises documentais, grupos de estudo e debates externos, participação em eventos acadêmicos e apoio psicossocial para os membros vítimas de racismo. Considerando a infra-estrutura disponível no IFARADÁ, a proposta de financiamento objetiva o fornecimento de bolsa-auxílio de pesquisa para dez alunos, previamente selecionados, e de dois coordenadores do projeto.

Esperamos que com essa proposta de ação afirmativa destinada à população universitária afrodescendente possamos ampliar as condições de permanência de afrobrasileiros carentes no Ensino Superior.

Políticas da Cor na Universidade do Tocantins

O projeto está vinculado ao Centro de Estudos Afro-Brasileiros do Tocantins e visa atividades de tutoria a estudantes de descendência afro-brasileira e indígena da Fundação Universidade do Tocantins. Objetiva dar condições infra-estruturais para a permanência de afro-brasileiros nos cursos por eles escolhidos garantindo, assim, a permanência de estudantes negros na Universidade. Pretende-se ainda aumentar as possibilidades de acesso a um programa de pós-graduação. Os cursos a serem abrangidos pelo projeto são, em potencial, História, Letras, Geografia e Biologia porque tais cursos reúnem um grande número de descendentes afro-brasileiros e indígenas.

Os estudantes selecionados irão participar de atividades de pesquisa em suas áreas de atuação, desenvolvendo projetos sob orientação de professores qualificados e, concomitantemente, freqüentarão curso de inglês. Os resultados esperados são a conclusão do curso de graduação - diminuindo a evasão escolar – e uma melhor qualificação para a disputa de vagas nos programas de pós-graduação.

Cor na Educação - Diversidade Étnica no Ensino Superior: Programa de Inclusão do Negro na Universidade do Estado de Santa Catarina

O Programa Diversidade Étnica no Ensino Superior Catarinense: Projeto de inclusão de negros e negras na Universidade do Estado de Santa Catarina visa desenvolver uma série de ações voltadas para o combate das desigualdades estruturais oriundas da discriminação étnica e racial que, por sua vez, sistematicamente, tem obstaculizado o acesso e permanência de populações não européias, em especial de origem africana, na educação superior.

O Programa será executado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico/ Grupo de Trabalho Interculturalismo do Centro de Ciências da Educação com o apoio da Associação de Mulheres Negras Antonieta de Barros e Centro de Referência do Material Didático Afro-brasileiro e

visa contribuir para a eliminação das desigualdades sociais entre negros/as e não negros/as implementando na referida instituição ações que favoreçam seu acesso e permanência no sistema universitário catarinense.

Voltado para a população afro-brasileira de Santa Catarina, o Programa é constituído de quatro sub- projetos:

1 – Educação e Cidadania – Diagnóstico da situação educacional das populações afro-brasileiras em Santa Catarina;

2 – Formando Educadores Negros / inclusão de professores(as) no curso de Pedagogia a Distância da UDESC;

3 – Acompanhamento Acadêmico / Oferecer acompanhamento acadêmico aos/as alunos/as afro-brasileiros matriculados na UDESC;

4 – Pré-Vestibular Comunitário Vocacionado para alunos negros e carentes.

Os sub-projetos 1 e 2 e 3 estão sendo implantados através do ingresso de 40 professoras no curso de Pedagogia a Distância e com a realização do 1º Seminário Estadual "Políticas da Educação para a população afro-brasileira em Santa Catarina."

Cursinho Pré-Vestibular para Negros, Praticantes dos Cultos Afro-brasileiros e Pessoas Economicamente carentes

O projeto Cursinho Pré-Vestibular para Negros, Praticantes dos Cultos Afro-Brasileiros e Pessoas Economicamente Carentes é da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, em parceria com o Movimento Afrodescendente – MOCAMBO e Federação dos Cultos Afros-Brasileiros do Amapá – FICAB.

Este projeto tem como objetivo a qualificação de pessoas economicamente carentes, de negros e de praticantes dos cultos afros, para o ingresso nas Universidades Públicas nos Estados do Pará e do Amapá : UNIFAP, UFPA , UFAP ou UEPA.

A clientela deste projeto será formada por pessoas advindas das áreas urbanas das cidades de Macapá e Santana que comprovadamente sejam carentes e ainda os que se identifiquem como praticantes dos cultos afro-brasileiros como negros e negras.

O Cursinho funcionará em duas turmas com cinqüenta vagas em cada uma, apenas no período noturno e será realizado nas dependências da UNIFAP, espera-se com esta intervenção social , aprovação de 100% da clientela envolvida .

Espera-se ainda com este projeto, municiar esse segmento com informações de direitos humanos e identidade negra brasileira, na tentativa de desencadear uma prática reflexiva do seu papel de cidadão na sociedade; e contribuindo para a prática da produção intelectual, nas universidades, voltado para as questões raciais, de gênero, religiões e de cultura afro-brasileira .

Políticas de ação afirmativa na Universidade Federal Fluminense

O Projeto Políticas de Ação Afirmativa na Universidade Federal Fluminense tem como objetivo geral promover ações que alterem o quadro de desigualdades raciais no interior da Universidade Federal Fluminense por meio de políticas de ação afirmativa, provocadoras do acréscimo do percentual de ingresso e de permanência de negros no ensino ministrado pela instituição, com a respectiva diplomação em tempo hábil e com padrão de excelência.

Objetivamos ainda:

l Mobilizar a comunidade universitária com vistas à aprovação de um projeto de cotas para ingresso de negros na UFF.

l Estabelecer a articulação com os Programas de Extensão para acesso de estudantes à universidade e com os estabelecimentos públicos de nível médio de Niterói e São Gonçalo, visando a:

– intensificar as discussões sobre a condição do negro em educação e suas implicações na busca da cidadania e no acesso ao 3º Grau.

– analisar o concurso vestibular como critério de seleção para a universidade .

melhoria qualitativa da educação ministrada nos dois tipos de educação e o caráter provisório dos preparatórios para o 3o grau, a partir do fortalecimento da escola pública.

l Oferecer a estudantes negros que ingressaram na UFF, condições materiais necessárias à sua permanência e à conclusão do curso em tempo hábil.

l Realizar o acompanhamento do desempenho acadêmico de estudantes negros pobres de cursos de graduação com a paralela recuperação de possíveis deficiências constatadas, com vistas ao alcance de um padrão de excelência na sua formação.

l Possibilitar a construção da identidade negra dos estudantes sujeitos deste projeto, transformando-os em agentes multiplicadores das discussões e das ações transformadoras da condição do negro brasileiro.

Nosso público alvo é formado por alunos negros pobres dos curso de graduação de: Ciências Sociais, História, Serviço Social, Pedagogia, Enfermagem, Medicina, Direito e Engenharia.

Aulas Preparatórias de Química

A partir de 1993, com a criação do Curso (noturno) de Licenciatura em Química, o Instituto de Química da UFRJ vem desenvolvendo atividades com setores tradicionalmente excluídos do Ensino Superior. Atualmente, este curso conta em seu quadro com,

aproximadamente, 30% de estudantes negros ou pardos e dos formados 20% também são classificados neste grupo.

O presente projeto tem como objetivo aumentar o acesso e consolidar a permanência de membros de grupos excluídos do Ensino Superior, em particular, os afro-brasileiros carentes, através da realização de um Curso Pré-Vestibular, nas dependências do Instituto de Química da UFRJ. Como professores vão atuar os estudantes dos Cursos de Licenciatura em Química e Física, bem como estudantes de outras áreas da UFRJ, sob a orientação da equipe executora, formada por docentes desta instituição.

Os alunos, 50 ao todo, serão selecionados a partir de divulgação realizada nas comunidades situadas ao redor da Ilha do Fundão. As aulas serão ministradas nas dependências do Instituto de Química/UFRJ, de segunda a sexta-feira, no horário noturno, usando como motivação a interdisciplinaridade e o cotidiano. A partir do acompanhamento do processo de ensino, com uma infraestrutura bem organizada e uma motivação adicional, espera-se que o índice de evasão não ultrapasse os 10%, sabendo-se que a média de desistência nos cursos para carentes fica em torno de 60-70%. Espera-se que a aprovação no vestibular seja superior a 20%.

Passagem do meio: qualificação de alunos(as) negros(as) de graduação para pesquisa acadêmica na UFG

O Projeto Passagem do Meio – cujo nome é uma alusão ao trecho mais longo e de maior sofrimento da travessia do Atlântico pelos navios negreiros - objetiva aumentar as chances de permanência na universidade de alunos(as) afrodescendentes carentes do 1º ano e eventualmente do 2º ano de graduação dos cursos de Ciências Sociais, Comunicação, Educação, Geografia, História e Letras da Universidade Federal de Goiás. Para tanto, serão

concedidas 36 (trinta e seis) bolsas de estudo - 18 (dezoito) no ano de 2002 e outras 18 (dezoito) no ano de 2003 – que funcionarão como um mecanismo de integração do(a) aluno(a) na vida universitária, de tal modo que possa competir em condições de igualdade com os(as) demais alunos(as) pelas bolsas oferecidas pela própria universidade: bolsas de monitoria, de iniciação científica e do PET. Além disso, o projeto pretende conceder 4 (quatro) bolsas para o cargo de Assistente de Pesquisa – 2 (duas) no ano de 2002 e outras 2 (duas) no ano de 2003 – para alunos(as) em final de curso (último ano) ou já formados(as) que estejam querendo se encaminhar para a pós-graduação.

O projeto pretende também criar um espaço regular para debates acerca de relações étnico-raciais e um embrião de um Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Federal de Goiás. Para tanto os(as) integrantes do projeto formarão grupos de estudo e de pesquisa, assim como organizarão fóruns de debate com pesquisadores(as) e ativistas negros(as) de projeção nacional.

Esperamos, com isso, auxiliar alguns(umas) alunos(as) afrodescendentes carentes a fazer a Passagem do Meio, isto é, superar as situações adversas encontradas na universidade – sobretudo a necessidade de ter que conciliar estudos com trabalho - e se transformar em alunos(as) tempo integral e conseqüentemente alcançar um perfil adequado para serem selecionados para as bolsas da própria universidade.

Projeto Àfojúbá: Curso Pré-vestibular para Negros e Carentes

O Projeto ÀFOJÚBÁ - Pré Vestibular e Formação Cidadã para Afrodescendentes carentes no Estado de Alagoas, é uma iniciativa interinstitucional. Ele é coordenado pelo Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB-UFAL, Pró Reitoria de Extensão – ProEx UFAL, Secretaria Extraordinária de Projetos Especiais – SEPES AL, Instituto de Pesquisas

Étnicas – IPE, Coordenação de Entidades Negras de Alagoas – CENAL, Casa de Cultura Britânica – CBB-UFAL, Associação de Moradores e Amigos do Reginaldo – AMAR, Associação de Amigos de São Francisco de Paula na Grota do Arroz e o Movimento Dando as Mãos.

O ÀFOJÚBÁ atenderá, numa experiência piloto, 50 alunos e alunas afrodescendentes oriundos(as) de escolas públicas, na cidade de Maceió.

O projeto visa possibilitar o acesso e a permanência de alunos e alunas afrodescendentes ao Ensino Superior, bem como, interferir na formulação de políticas públicas educacionais que contribuam na superação das desigualdades sócio-raciais e na construção de uma sociedade plural e democrática.

Ações afirmativas na UFMG

Este projeto tem por objetivo criar e implementar uma política de ação afirmativa destinada a jovens negros de baixa renda, regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFMG, visando oferecer-lhes instrumental que lhes possibilite uma formação acadêmica de qualidade, a permanência bem sucedida na universidade, a entrada na pós-graduação e, simultaneamente, propiciar-lhes a ampliação da compreensão da questão racial na sociedade brasileira, a partir de uma proposta pedagógica voltada para valorização da cultura negra.

Programa de Ação Integrada: preeparando estudantes afro-brasileiros para o Ensino Superior

O objetivo deste projeto, encabeçado pelo Grupo de Trabalho em Políticas Públicas sobre a Situação do Negro em São Carlos, do Instituto de Estudos Avançados da USP em São

Carlos, é o de aprimorar a formação de alunos afrodescendentes de escolas públicas, o que pode lhes propiciar melhores chances de acesso à universidade pública de qualidade, contribuir para a sua qualificação profissional e auxiliar no processo de sua identificação cultural. Anseia-se, também, potencializar e ampliar as relações entre universidade e comunidade para a construção de políticas afirmativas.

Rompendo com o paradigma de modelo de "cursinho" como ação afirmativa eficiente, pretende-se construir um novo modelo de ação que atenda às especificidades dos beneficiários desta proposta, fornecendo o capital cultural necessário para que se alcance os objetivos acima citados. Isto será feito, estrategicamente, através das seguintes ações:

- formação complementar básica inter-disciplinar de alunos dos 2o e 3o anos do Ensino Médio (que almeja a construção de um conhecimento mais integrado), e de um curso de informática e de inglês, executados pelo Cursinho Popular Palmares, do Centro Acadêmico Armando Salles de Oliveira, com apoio do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) e do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC), todos da USP/São Carlos. Paralelamente, estruturar-se-á um programa de formação de professores para implementar e difundir este novo modelo;

- atividades culturais orientadas pelo Fórum de Entidades Negras de São Carlos "João Francisco" e pelo Centro Cultural Negro Municipal de São Carlos, objetivando manter a coesão e motivação dos alunos durante os 2 anos do curso e diminuindo as possibilidades de desistências. Ações de esclarecimento e o envolvimento das famílias são considerados pontos básicos para o sucesso do programa;

- atividades de acompanhamento durante os dois anos de atividades bem como depois da entrada dos alunos na universidade, visando um melhor entendimento das dimensões envolvidas no processo de acesso e da permanência na universidade. Estas atividades serão executadas sob coordenação do IEA-SC e do Centro Cultural Negro Municipal de São Carlos.

Este projeto beneficiará 30 alunos afrodescendentes de escolas públicas de São Carlos. Espera-se que os participantes melhorem seu rendimento escolar, ingressem na universidade pública, ampliem sua qualificação profissional e se compreendam como sujeitos na construção de sua comunidade.

Documento 8: folder do Seminário do Fórum de Cursos Populares Negros

II Seminário do Fórum dos Quilombos Educacionais do Estado da Bahia

24 e 25 de janeiro de 2003

Dia 24 de Janeiro - 18:00h

- **Palestra**: Cotas e estratégias de permanência dos estudantes negros na universidade.

25 de janeiro – 09:00h

- **Palestra:** Papel dos Quilombos Educacionais na formação de quadros para o Movimento Negro
- **Grupos de trabalho – 10:00h**

Local: Auditório do Campus das Dorotéias – UCSAL
Av. Leovigildo Filgueiras, nº- 270 / Garcia

FÓRUM DE QUILOMBOS EDUCACIONAIS DO ESTADO DA BAHIA

Apêndice

Documento 1:

Questionário utilizado na pesquisa de campo aplicado nas salas de aula dos cursos pré-vestibulares populares

Caro Aluno,

Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação "Cursos Pré-vestibulares populares: experiências educativas em movimentos sociais". A pesquisa quer entender como esses cursos funcionam, quais as suas características, quem são seus alunos, quais os seus anseios e seus sonhos.

Queremos convidar você aluno desse curso a responder as questões abaixo, elas serão muito importantes para a nossa pesquisa. O pesquisador se compromete a trazer a trabalho final de volta ao seu curso depois de terminada toda a pesquisa. Assim, todos poderão ler o texto resultante desse esforço.

Não é necessário se identificar para responder as questões, pode preencher ou não os campos colocados com os seus dados pessoais, eles apenas servirão para depois termos contato com vocês e chamarmos vocês para eventos acadêmicos na universidade. Eu me coloco à inteira disposição para tirar dúvidas sobre o questionário ou para conversarmos sobre a minha pesquisa ou outro assunto que vocês queiram saber sobre a universidade.

Muito obrigado!

Penildon Silva Filho (penildonfilho@hotmail.com ou 9121-9282)

DADOS OPCIONAIS

Nome: _____(não é necessário colocar)

Endereço: _____

_____(não é necessário colocar)

Telefone: _____(não é necessário colocar)

E-mail: _____(enão é necessário colocar)

AS QUESTÕES ABAIXO SÃO IMPORTANTES DE SEREM RESPONDIDAS:

Gênero: mulher ☐ homem ☐

Escola onde estudou no Ensino Médio:

pública estadual ou municipal ☐ particular ☐ federal ☐

Qual a renda da sua família?: _____ salários mínimos

Cor da pele:

Negra ☐ parda ☐ morena ☐ Branca ☐

Você participava de passeatas de movimentos sociais ANTES DE ENTRAR NO CURSO?

SIM ☐ NÃO ☐

Você participa AGORA de passeatas de movimentos sociais?
SIM NÃO

Você participava de reuniões de movimentos antes de entrar no curso?
SIM NÃO

Você participa AGORA de reuniões de movimentos?
SIM NÃO

Coloque abaixo um "x" nos movimentos que você participava antes de entrar no curso e nos movimentos que participa hoje:

MOVIMENTO	Antes de entrar no curso	Agora
sindicatos		
em partidos políticos		
movimento que organizou o curso pré-vestibular que você estuda hoje		
movimento de bairro		
movimento negro		
movimento estudantil		
grupos de jovens de alguma religião		
clube de mães		
outro: (especifique)		
outro: (especifique)		

Você lia jornais, assistia aos noticiários televisivos procurando informações sobre a situação social, econômica e política do país ANTES DE ENTRAR NO CURSO?
SIM NÃO

Você lê jornais, assiste aos noticiários televisivos procurando informações sobre a situação social econômica e política do país AGORA?
SIM NÃO

O curso pré-vestibular no qual você estuda realiza reuniões entre professore e alunos?
SIM NÃO

O curso pre-vestibular no qual você estuda realiza atividades de reflexão e debates em sala sobre assuntos da atualidade?
SIM NÃO

Caso realize, quais são os assuntos debatidos?

_____

_____

Os alunos são ativos no curso? Os alunos propõem debates, ações, discutem o que pode ser melhorado no curso?
SIM NÃO

São r atividades lúdicas educativas no Exemplo: festas. seminários, festivais, mostras culturais, etc?.
SIM NÃO

Quais es são realizadas?

_____

_____

Há possibilidade dos alunos de falar com os professores, de falar com o coordenador sobre algum assunto do curso?

SIM ☐ NÃO ☐

Os professores e coordenadores aceitam sugestões e críticas?

SIM ☐ NÃO ☐

Você acha que a cultura e a identidade negra, afrodescendente é discriminada no Brasil e na Bahia? Por quê?

_____

_____

_____

_____

Você acha que nós devemos valorizar a nossa cultura e identidade afrodescendente? Por quê?

_____

_____

_____

_____

O que é cultura e identidade negra e afrodescendente para você?

_____

_____

_____

_____

Você acha que o curso que você faz mudou sua forma de ver a beleza das pessoas?Você agora valoriza mais a beleza negra ou afrodescendente? Por quê?

_____

_____

_____

_____

Qual é a relação e a forma de convivência que deve existir entre pessoas de diferentes raças ou etnias (negros, brancos, orientais)?

_____

_____

_____

_____

Você já se sentiu discriminado pela classe social a que você pertence?

_____

_____

_____

_____

Você já se sentiu discriminado pela cor, raça ou etnia a que você pertence?

_____

_____

_____

_____

Você acha que o curso pré-vestibular mudou a sua forma de perceber a discriminação racial e social na sociedade? Por quê?

_____

O que você acha da sua participação em movimento sociais?

Você acha que a sua participação no curso pré-vestibular que você estuda hoje mudou sua visão do mundo? Em que mudou? Ou você já tinha a mesma visão do mundo que tinha antes e encontrou um lugar para debater essa visão?

O espaço abaixo é seu. Faça o comentário que achar mais interessante, caso queira, certo?