

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS.
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO.
MESTRADO EM EDUCAÇÃO.**

LAJARA JANAINA LOPES CORRÊA

**CURSINHO POPULAR: ESTUDO SOBRE A
TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES DAS CLASSES
TRABALHADORAS.**

**Campinas.
2011.**

LAJARA JANAINA LOPES CORRÊA

**CURSINHO POPULAR: ESTUDO SOBRE A
TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES DAS CLASSES
TRABALHADORAS.**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Nível Mestrado), do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da PUC (Pontifícia Universidade Católica) de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura L. da Rocha.



2011.

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371 Corrêa, Lajara Janaina Lopes.
C824c Cursinho popular: estudo sobre a trajetória de estudantes das classes trabalhadoras / Lajara Janaina Lopes Corrêa. -
Campinas: PUC - Campinas, 2011.
 160p.

 Orientadora: Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.
 Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós - Graduação em Educação.
 Inclui anexos e bibliografias.

 1. Escolas - Avaliação. 2. Trabalhadores - Educação. 3. Prática de ensino. 4. Vestibulandos. I. Rocha, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós - Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD - t371

Autor: CORRÊA, LAJARA JANAINA LOPES.

Título: "CURSINHO POPULAR: ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES DAS CLASSES TRABALHADORAS".

Orientadora: PROFA. DRA. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA L. DA ROCHA.

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 17/02/2011.

BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA L. ROCHA



PROFA. DRA. DORACI ALVES LOPES



PROFA. DRA. ANA MARIA FONSECA DE ALMEIDA

Dedico este trabalho aos meus
queridos pais, Joanice e Ernani.
Ao meu amor, Tote, companheiro
de todos os momentos.

De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar...
A certeza de que seremos interrompidos antes de
terminar...
Portanto, devemos:
Fazer da interrupção, um novo caminho...
Da queda, um passo de dança.
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro...

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma especial aos jovens e as jovens que compartilharam suas trajetórias escolares, pois sem eles não seria possível a realização deste trabalho. Muito obrigada, pelas horas e tempo que conversaram comigo, sempre dispostos/as a ajudar.

Agradeço meus pais
Pelo incentivo, carinho, compreensão e amor.

A Mãe Corajacy,
Querida amiga e companheira, uma mulher que não tenho palavras para agradecer, sempre disposta a me ajudar e aconselhar em todos os momentos. Sempre linda, com suas roupas e seu sorriso encantador, me alegra bastante poder ser sua filha.

Ao Aristóteles (Tote)
Pela paciência, carinho e amor. Companheiro de tantas histórias vivenciadas foi um dos meus melhores leitores, sempre crítico, me ajudou bastante.

Aos coordenadores/as do cursinho Herbert de Souza e da Maloca Escola Livre
Pelo apoio e confiança. Abriam as portas, espero que ela esteja sempre aberta a todos/as. Obrigada pelos documentos, acesso ao banco de dados e ajuda na procura de telefones dos ex-alunos/as. Valeu!

A Mãe Dango
Pela amizade e apoio.

A Janaina Piantoni
Amigona que sempre me apoia.

Ao amigo Silas Eduardo de Souza
Pelos convites para participar de reuniões, as conversas sobre cursinho Herbert de Souza e o mapeamento dos cursinhos populares que gentilmente o cedeu.

A amiga Márcia Lúcia Anacleto de Souza
Pela atenção, incentivo e importantes sugestões. Foram tantas conversas e quando eu já não tinha mais ideia para as considerações finais, ela foi grande incentivadora.

A querida amiga Magali Mendes
Pela luta das mulheres negras, uma grande lutadora e guerreira. Espero ser como você quando crescer me enche de alegria ver pessoas que acreditam que o mundo pode ser diferente.

Aos amigos do Movimento Negro Unificado (MNU) de SP
Pelas imensas reuniões que parecem não ter fim, pelos encontros, desencontros e pelas contribuições militantes.

Aos queridos militantes do MNU de Campinas
Pela amizade e apoio no início do mestrado.

A querida Jacque - Jaqueline Lima Santos
Pretinha, sem palavras para você, grande amigona me incentivou a entrar no mestrado. Agradeço de coração as nossas andanças e espero que as divergências políticas (com outros) não atrapalhem a nossa amizade. Valeu por tudo!

Ao querido Ailton Pinheiro - Sentwali e ao GT Pan-africanista do MNU-SP
Obrigada pela amizade, valeu pelo apoio e contribuições financeiras para a matrícula.

Aos colegas do Machadinho
Desculpe as ausências neste período. Valeu Márcio (Machadinho e MNU-CPS) pelo apoio.

Aos queridos amigos Cinthia e Moacir
Pela amizade e o carinho de vocês.

Ao querido amigo Banto Palmarino - Rafael Gomes
Desculpe as ausências, agradeço a sua amizade e as nossas longas conversas.

A querida Kassandra Muniz (Kassy)
Pela amizade, apoio e solidariedade. Obrigada pelas aulas! Valeu!

A Márcia Adão
Amigona de sempre.

A Alessandra Ribeiro - Comunidade Jongo Dito Ribeiro.
Pela amizade, sobrevivemos e compartilhamos juntas as inquietações do mestrado.

Aos meus irmãos e irmãs.
Pelo apoio.

A todos os meus colegas e amigos
Pelo incentivo.

Aos meus queridos sobrinhos/as
Pelo carinho de vocês, agora terminei as "100 folhas" ou a dissertação.

A todos os meus familiares
Pelo incentivo e paciência de vocês.

Agradeço as/os professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da PUC
Pelas aulas e importantes sugestões.

Aos colegas e amigos da Pós-Graduação em Educação
Pelas conversas e tardes agradáveis.

A querida Juliana Daros Carneiro
Compartilhamos muitos momentos agradáveis no mestrado.

Aos funcionários da PUC, em especial aos trabalhadores da biblioteca do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Cidinha, Penha e Sergio) e as secretárias Lilian e Regina do Programa de Pós-Graduação em Educação.
Pelo apoio, há vocês muito obrigada!

Agradeço a professora Ana Maria Fonseca Almeida
Pela participação da banca de qualificação e pelas sugestões.

A professora Doraci Alves Lopes
Pela amizade, importantes contribuições e por ter sido a minha orientadora no primeiro ano de mestrado.

Agradeço de forma especial à professora Sílvia - Maria Sílvia P. M. L. Rocha
Orientadora, incentivadora, pelo apoio, atenção, paciência e respeito. Valeu!

A agência de fomento à pesquisa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil.
Pelo financiamento, sem este o trabalho não seria possível.

A todas as pessoas que me ajudaram e contribuíram de alguma forma na minha trajetória escolar e militante. São tantas pessoas envolvidas nesse processo. Agradeço também aqueles e aquelas "desconhecidos" que lutam pela educação. Aos que lutam "aquele abraço"!

Gunzo, (Paz).

RESUMO

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. *Cursinho Popular: Estudo Sobre a Trajetória de Estudantes das Classes Trabalhadoras*. Campinas, 2011. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Campinas, 2011.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as trajetórias de ex-alunos do curso pré-vestibular Herbert de Souza, situado na cidade de Campinas, (SP), que ingressaram em universidades, buscando identificar: (i) pontos nestas trajetórias que contribuiram para a longevidade escolar destes jovens; (ii) como interpretam e avaliam suas experiências educacionais e escolares e (iii) possíveis contribuições que a instituição possa ter fornecido para seus estudantes interpretarem de forma crítica o sistema escolar brasileiro e se tornarem militantes na luta contra as suas desigualdades. Quanto à metodologia, realizamos pesquisa documental sobre o cursinho e entrevistas semi-estruturadas com 7 ex-alunos do Herbert de Souza. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os entrevistados não foram escolhidos segundo critérios estatísticos, mas de forma intencional. A busca pelos entrevistados, ou colaboradores, ocorreu, em parte, através do critério de rede, pelo qual os próprios depoentes indicam outros para serem entrevistados, criando uma comunidade de argumentos. As análises qualitativas do material empírico permitem indicar como resultados: (i) a quase total ausência de incentivo dos professores de Ensino Médio para que os colaboradores almejassem cursar o Ensino Superior; (ii) em contrapartida, houve influência dentro e fora do grupo familiar para o prosseguimento dos estudos, sobretudo por atitudes das famílias dos colaboradores que, embora pouco escolarizadas, destacaram para eles o valor da escola; (iii) a trajetória dos colaboradores como uma arena de lutas em que entra em contradição terem sido considerados maus alunos, não gostarem da escola, terem baixo capital cultural e, ao mesmo tempo, terem disposições adequadas para os sacrifícios da escolarização; (iv) o ingresso desses sujeitos na universidade não põem fim a estas lutas, já que o percurso no Ensino Superior permanece marcado por desafios e obstáculos inescapáveis no encontro entre instituições e professores preparados para trabalhar com alunos de classes sociais mais abastadas e os nossos colaboradores, pertencentes às classes populares; (v) evidências de que as atuações militantes dos ex-alunos se deram em decorrência do ingresso e das relações estabelecidas no cursinho; (vi) indícios de que estas atuações militantes não se concretizam nos espaços universitários e (vii) os desafios na constituição de um cursinho voltado para jovens de classes populares e seu duplo objetivo: o preparo para o exame de vestibular e a formação crítica; apesar dos esforços da instituição para fomentar interpretações críticas do sistema educacional brasileiro e do vestibular, é difícil inferir qual a efetiva concretização deste processo, de um modo mais amplo. Sendo assim, concluímos que as experiências educacionais no cursinho mostram uma contradição entre a preparação para o vestibular e a formação crítica em relação a este exame e ao sistema educacional brasileiro, de uma forma geral. Esperamos com este trabalho contribuir para um aprofundamento do conhecimento da Educação a partir da trajetória de ex-alunos do Projeto Herbert de Souza, tendo em vista o papel político-pedagógico destes espaços de ensino, que se definem como movimentos sociais para a democratização da educação superior.

Palavras-chave: Trajetórias Escolares. Curso Pré-Vestibular. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

CORREA, Lajara Janaina Lopes. PPC Popular: Study on the Path of the Working Class Students. Campinas, 2011. 160f. Thesis (MA in Education) - Catholic University of Campinas, Center of Applied Social Sciences, the Post with graduate courses in Education, Campinas, 2011.

This research aims to analyze the trajectories of former students of pre-university course Herbert de Souza, located in Campinas (SP), who enrolled in universities, to identify: (i) points in the trajectories that contributed to longevity school these young people, (ii) how they interpret and evaluate their educational experiences and school and (iii) possible contributions that the institution may have provided for their students to critically interpret the Brazilian school system and become activists in their fight against inequality. Regarding methodology, we conducted desk research on the local community college and semi-structured interviews with seven former students of Herbert de Souza. Because it is a qualitative research, respondents were not chosen according to statistical criteria, but intentional. The search for the respondents, or employees, occurred in part through the test network, whereby the interviewees themselves suggest others to be interviewed, creating a community of arguments. The qualitative analysis of empirical data allow to indicate how results: (i) the almost total absence of incentive for high school teachers for employees to attend craved Higher Education, (ii) in return had influence within and outside the household for the continuation of studies, primarily by attitudes of the families of employees who, though little educated, they pointed to the value of school, (iii) the trajectory of its employees as an arena of struggle in that conflict were not considered good students, not like the school, have low cultural capital and at the same time, have adequate provisions for the sacrifices of schooling, (iv) the entry of these subjects at university does not put an end to these struggles, because the route to higher education remains marked by challenges inescapable and obstacles in the encounter between institutions and teachers trained to work with students from more affluent social classes and our collaborators, in popular classes, (v) evidence that the actions of militant former students to have as a result of inflow and relations established in the preparatory course, (vi) evidence that these actions do not materialize militants in university spaces and (vi) the challenges in setting up a preparatory course intended for the young working class and its double goal: preparing for the examination of vestibular and training critical, despite the efforts of institutions to foster critical interpretations of the Brazilian educational system and the entrance exam, which is difficult to infer the effective implementation of this process in a broader sense. Thus, we conclude that the educational experiences at prep school show a contradiction between the preparation for the exam and training in relation to this critical examination and the Brazilian educational system in general. We expect this work to contribute to a deeper understanding of education through the lives of former students of Project Herbert de Souza, in view of the role of political-educational teaching spaces, which are defined as social movements for democratization of education higher.

Keywords: Trajectories School. Pre-College Course. Pedagogical Practices.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	12
A Escola Brasileira Reprodutora	13
Educação e Desigualdade	14
O lugar do vestibular	22
Caminhos da Pesquisa - Situando Campo e Sujeitos.....	31
CAPÍTULO I - DE ESTUDANTES A MILITANTES	35
Ex-alunos/as do Herbert de Souza	36
Experiências educacionais até a chegada ao cursinho	41
Ingresso no cursinho	54
As experiências no cursinho e a constituição da militância	58
Reflexões sobre militância e trabalho	64
CAPÍTULO II - ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NÃO REPRODUTORA	67
Cursinhos Populares em SP	69
Cursinho Popular na Bahia (BA)	72
Cursinhos Populares no Rio de Janeiro (RJ)	73
Movimento dos Cursinhos Populares	76
Bairro Vila União	79
Projeto Herbert de Souza (PHS)	82
Material Didático Malungo.....	95
CAPÍTULO III - ESTUDANTES COM DISPOSIÇÕES ADEQUADAS PARA OS SACRIFÍCIOS DA ESCOLARIZAÇÃO E SENSÍVEIS AO DISCURSO MILITANTE	100
As disposições aos sacrifícios ao longo da constituição da posição de estudante universitário	101
A não-militância universitária	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	148
Anexo A	149
Anexo B	155

APRESENTAÇÃO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador do Grupo de Pesquisa Direito à Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUC-Campinas. A pesquisa tem como objetivo analisar as trajetórias de ex-alunos do curso pré-vestibular Herbert de Souza, situado na cidade de Campinas, (SP), que ingressaram em universidades, buscando identificar: (i) pontos nestas trajetórias que contribuíram para a longevidade escolar destes jovens; (ii) como interpretam e avaliam suas experiências educacionais e escolares e (iii) possíveis contribuições que a instituição possa ter fornecido para seus estudantes interpretarem de forma crítica o sistema escolar brasileiro e se tornarem militantes na luta contra as suas desigualdades.

O presente estudo apresenta uma discussão sobre o tema: “Escola Brasileira Reprodutora”, em sua introdução, destacando os dados sobre educação e suas formas de desigualdade; em seguida, ainda na introdução, tratamos dos temas “O lugar do vestibular” e os “Caminhos da pesquisa situando campo e sujeitos” que dela participaram.

No primeiro capítulo sobre “De estudantes a Militantes”, apresentamos os sujeitos da pesquisa, as trajetórias escolares dos ex-alunos do cursinho, as suas lembranças sobre a escola, a entrada no curso preparatório para o vestibular e constituição da militância. No segundo capítulo, intitulado “Organização e funcionamento de uma experiência escolar não reprodutora”, realizamos uma discussão sobre a importância dos cursinhos populares, no Brasil e analisamos o cursinho Herbert de Souza. No terceiro capítulo, “Estudantes com Disposições Adequadas para os Sacrifícios da Escolarização e Sensíveis ao Discurso Militante”, aprofundamos as análises tanto sobre as disposições aos sacrifícios realizados pelos nossos participantes, ex-alunos do cursinho, para superar os limites educacionais a eles colocados, devido à sua posição social em confronto com um sistema escolar reprodutor em sua essência, quanto sobre a constituição de suas militâncias. Buscamos, ainda, enfatizar nestes processos as marcas decorrentes das práticas pedagógicas realizadas pelo cursinho.

Em uma pesquisa de revisão bibliográfica inicial, observamos poucos estudos sobre os cursinhos pré-vestibulares e, ao mesmo tempo, uma diversidade de pesquisas sobre a desigualdade de acesso no ensino superior. De nossa

perspectiva, a pesquisa aqui apresentada se torna relevante por estudarmos as formas de acesso ao ensino superior, bem como por procurarmos analisar a trajetória de jovens oriundos das classes trabalhadoras que ingressaram nas universidades, discutindo como avaliam e interpretam este processo educacional e o que podem fazer dentro dele.

A escolha do tema desta pesquisa envolve sentimentos e muitas recordações. Fui aluna do cursinho Herbert de Souza, em 1998, e por esta razão a minha identificação com este espaço educacional.

INTRODUÇÃO

ESCOLA BRASILEIRA REPRODUTORA

As pesquisas de Bourdieu e Passeron (2008)¹ analisam o funcionamento do sistema escolar francês do final da década de 1960 e tornam explícitos os mecanismos perversos e ocultos responsáveis pela reprodução de desigualdade. O sistema escolar contribui para legitimar diferenças que são de origem social, cultural, econômica, através de classificações de desempenho.

Bourdieu (2008) assinala que o volume de capital e sua composição (cultural, econômico, social, simbólico) marcam a posição relativa das classes no espaço social, enquanto que a sua evolução temporal, - também em termos do volume e composição - constitui a trajetória de cada classe. Nas sociedades de classes, existem diferenças nas condições de acesso à cultura escolar, e estas influenciam as possibilidades de desempenho dos estudantes.

Para esses autores, a escola favorece os alunos com determinado capital cultural e toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, pois reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo pedagógico que favorece a reprodução das relações de poder.

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE)² deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessárias tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou classes (reprodução social) (BOURDIEU & PASSERON, 2008, p.77).

Bourdieu (2008) explicita os mecanismos destinados à consolidação da sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes; o primeiro se manifesta no mundo das representações da estrutura de classes e o outro na própria realidade social. A educação reproduz as desigualdades por meios de mecanismos de dominação e de burocratização dos sistemas escolares, que não são explícitos e que, por isso mesmo, terminam por dar a entender que o sucesso ou o fracasso dos sujeitos no processo de

¹ A primeira edição da obra foi publicada em 1970, na França.

² Sistema de ensino.

escolarização resultam, meramente, de suas aptidões naturais (dentre as quais costumam ser mais mencionadas a inteligência e o esforço pessoal). É a partir destes fundamentos que faremos uma incursão sobre a escola brasileira, destacando os dados sobre educação e as desigualdades. Dado o recorte feito nesta pesquisa, focalizando as experiências universitárias de jovens dos grupos populares, trataremos das questões de desigualdades educacionais do sistema brasileiro enfatizando o acesso ao ensino superior.

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE

O exame de admissão para o ingresso em curso superior torna-se obrigatório, no Brasil, pela Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, publicada através do decreto 8659, de 05/04/1911. A partir de então, o acesso ao ensino superior dá-se por meio de processo seletivo, embora várias modificações relativas a este mecanismo tenham ocorrido ao longo do tempo. Alguns marcos legais contemporâneos merecem destaque, dentre os quais a Constituição Federal de 1988 e a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei de nº 9.394/96 (LDB).

Quanto à Constituição Federal, um aspecto importante a se notar é que, no artigo 208, determina-se que “o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, se dará segundo a capacidade de cada um”, (BRASIL, 1988). Responsabilizando, assim, os candidatos a uma vaga pelos seus sucessos ou fracassos. Portanto, o ingresso no Ensino Superior está vinculado ao que tem sido nomeado como mérito e competência. Quanto à LDB, importa destacar que, a partir dela, as instituições de ensino superior passaram a ter autonomia para deliberar sobre os critérios e normas de seleção e admissão de estudantes. Esta lei estabelece que os cursos de graduação sejam abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, não especificando os mecanismos e as formas de seleção que devem ser utilizadas pelas instituições.

Em decorrência, no Brasil contemporaneamente, existem distintas formas de seleção nas instituições de ensino superior. Algumas instituições efetuam a seleção de candidatos a partir de avaliação dos conteúdos estudados no ensino médio, seja por meio do vestibular (o processo seletivo mais tradicionalmente

utilizado para ingresso no ensino superior), seja por meio do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (exame individual, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP-, ao qual os alunos concluintes e egressos deste segmento educacional poderão submeter-se, voluntariamente).

Nas universidades brasileiras públicas o acesso se dá através de provas que avaliam o conteúdo do ensino médio, desde 1960³. Isto não significa que tal processo tenha se mantido homogêneo ao longo do tempo: o vestibular sofreu várias transformações desde então, sendo a mais recente a oficialização, por parte do Ministério da Educação, de uma proposta de um novo ENEM, e a possibilidade de sua utilização em substituição aos vestibulares das universidades federais (MEC, 2009).

O ENEM, criado em 1998, contou com um número de 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes, na sua primeira etapa; em 2001, já alcançava um crescimento de 1,6 milhões de inscritos e de 1,2 milhões de participantes; no ano de 2006, teve a participação de 2,8 milhões de estudantes, e, em 2009, aproximadamente 3,7 milhões de concluintes e/ou egressos do Ensino Médio inscreveram-se neste exame. Neste contexto de evidente expansão do número de inscritos, é importante lembrar que a isenção do pagamento da taxa de inscrição para os alunos de escola pública propiciou uma maior participação de estudantes oriundos de classes populares. A importância do ENEM é crescente: atualmente, mais de 600 Instituições de Educação Superior (IES) do país estão utilizando os resultados do ENEM como parte do processo seletivo de acesso ao ensino superior. Como as universidades têm autonomia para organizar seus processos seletivos, muitas delas já substituíram ou estudam substituir o vestibular pelo ENEM.

Segundo o ministro da Educação Fernando Haddad, a prova deverá ser mais voltada para a “investigação” e não para a memorização, para avaliar a capacidade analítica e o raciocínio do aluno, diferentemente dos vestibulares atuais. Em seu pronunciamento, em 25 de março de 2009, o ministro declarou:

³ A Lei da Reforma Universitária de nº. 5.540/68 institui o vestibular unificado e classificatório (os alunos aprovados são matriculados por ordem de classificação, até completarem-se todas as vagas).

“Hoje, é muito traumática a passagem da educação básica para a educação superior; se não revermos esta transição, não alcançaremos o padrão de qualidade na educação que queremos” (MEC, 2009). Em janeiro de 2010, o Ministério da Educação instituiu e regulamentou o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Trata-se de um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação, disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. A seleção de candidatos será efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM, a partir da edição referente ao ano de 2009.

O Ministério de Educação divulgou, ao fim desta primeira etapa, que ocorreram 793,9 mil inscrições de estudantes para os 974 cursos de graduação oferecidos por 51 instituições de educação superior que participam do SISU. O balanço das inscrições da primeira etapa mostra que o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do ABC registrou a maior procura, tendo 16.253 candidatos inscritos (MEC, 2010).

Nesta primeira edição da seleção unificada participam do SISU 23 universidades e 26 instituições federais de educação profissional, além das instituições federais, a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf) e a Escola Nacional de Ciências Estatísticas (Ence). No total, serão oferecidas 47,9 mil vagas em cursos superiores, entre bacharelados, licenciaturas e cursos tecnológicos (MEC, 2010).

É importante frisar que há um enorme descompasso entre oferta-procura de vagas no sistema do ensino superior brasileiro: por exemplo, das 51 instituições participantes do SISU, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com 56.703 inscritos, apresentou o maior número de candidatos; contabilizados todos os cursos com vagas disponíveis no sistema, porém, identifica-se que a UFMT ofereceu apenas 5.008 vagas, distribuídas em 97 cursos.

Estamos, portanto, assistindo a uma importante transformação nos mecanismos de ingresso de estudantes no ensino superior, em que o processo de seleção que se tornou legítimo, o vestibular, não sendo mencionado na LDB-96 (ao contrário do que ocorria na legislação educacional anterior), perde sua hegemonia, ao mesmo tempo em que ganham força os projetos de lei destinados

a fazer com que o desempenho dos alunos no ensino médio passe a ser determinante no processo de seleção dos candidatos a educação superior, como, por exemplo, ENEM e SISU.

Não se pode perder de vista, entretanto, que estas determinações legais, garantindo o direito a todos de pleitearem uma vaga no ensino superior, são formuladas num país de extremas discrepâncias na concretização deste direito. Dados de pesquisas, dentre as quais destacamos a intitulada “Juventudes Brasileiras”, realizada pela UNESCO em 2004, demonstram, por exemplo, que quanto ao grau de instrução, 22,9% de jovens cursam ou cursaram até a 4ª série do Ensino Fundamental, 34% cursam ou cursaram da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, 35,8%, o Ensino Médio e apenas 7,2%, o Ensino Superior. Somando os percentuais de jovens que cursam ou cursaram até a 4ª e da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, chegamos a um total de 56,9% que ainda não atingiram o Ensino Médio. Nestes dados, observamos um alto grau de desigualdade nos últimos anos de formação básica (ANDRADE & FARAH NETO, 2009).

Mas, os problemas do sistema escolar brasileiro não se reduzem a questões quantitativas, apenas. Como todos sabemos, a temática da qualidade da educação está, já há décadas, posta como um grande desafio. Neste campo, basta destacar os dados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, (SARESP) que avalia apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de alunos (ano/série) do sistema público estadual de ensino. No ano de 2009, participaram deste processo 326.916 alunos do Ensino Médio; os resultados aferidos mostraram que os estudantes paulistas apresentaram rendimento ruim em Matemática; mais especificamente, 58,3% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio ficaram abaixo do que é considerado mínimo, ou seja, não adquiriram os conhecimentos básicos desta disciplina, 36,8% com desempenho básico, 4,4% adequado, e apenas 0,5% com desempenho avançado. Em relação à Língua Portuguesa, 29,5% dos alunos apresentaram um rendimento abaixo do que é considerado básico, 40,6% o rendimento foi considerado básico, 29,2% adequado e apenas 0,7% avançado (SARESP, 2009). Considerando estes dados, podemos notar que os alunos de escola pública podem concluir o ensino médio sem ter adquirido conhecimentos

fundamentais para sua formação e continuidade nos estudos, incluindo o ingresso nas universidades.

Estes alunos são, em sua imensa maioria oriundos dos extratos sociais mais pobres de nosso país e os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) de 2001 revelam os efeitos desta baixa qualidade da escola ao apresentar a relação entre renda e acesso à universidade. Entre os 10% mais ricos da população do país, 23,4% frequentam cursos de educação superior. Porém, dentre os 40% mais pobres, apenas 4% estão matriculados nesse nível de ensino. Em todas as regiões brasileiras registra-se uma profunda desigualdade de acesso ao ensino superior, segundo o nível econômico da população. Na região Nordeste, por exemplo, entre os 10% mais ricos, 25,8% estão no ensino superior, proporção que é de 0,9% entre os 40% mais pobres.

Outros estudos confirmam a desigualdade de acesso ao ensino superior, como o realizado pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/PR que discute a desigualdade de acesso à educação e a sua relação com classe, gênero, raça/etnia. Esta pesquisa foi realizada em duas universidades, uma pública e outra comunitária com 390 alunos/as matriculados/as em cinco cursos, no período diurno, de cada uma das instituições. No trabalho investigativo foram incluídas “diferentes áreas de conhecimento, sendo que os estudantes da área de humanas representam 19%, da área tecnológica 14,5%, da área da saúde 23,4%, da área de sociais aplicadas 23,1% e da jurídica 20,1%”. “A grande maioria, 76,9%, tem menos de 20 anos, 94,8% são solteiros e 97,5% não têm filhos” (GISI, 2006, p.8). No que se refere à renda familiar, raça/etnia e gênero a pesquisa deixa “evidente que quanto menor a renda, menor o número de alunos” cursando o ensino superior. Acrescenta que 77,7% dos alunos que cursam o ensino superior são de cor branca, demonstrando uma acentuada desigualdade de acesso para estudantes negros (GISI, 2006, p.9).

A pesquisa indica, ainda, que há predominância de mulheres na educação superior, representando 60,9% do total de participantes da pesquisa; porém, os cursos em que há mais estudantes do sexo feminino são aqueles que formam para profissões que “são tradicionalmente ocupadas por mulheres (Serviço Social, Fonoaudiologia, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Enfermagem,

Secretariado, Cursos Domésticos e Serviços de Beleza,)”, enquanto a maioria dos homens está matriculada nos cursos da área tecnológica, de maior prestígio social e, habitualmente, com melhores remunerações para seus graduados (GISI, 2006, p.10).

Os dados sobre o ingresso de estudantes de escolas públicas nas Universidades Públicas Estaduais Paulistas, também são significativos para nossa pesquisa. Por exemplo, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2001, 32,3% dos estudantes que ingressaram eram alunos de escola pública, e em 2010, este percentual cai para 30,6%; na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em 2001, 43,66% e, em 2010, 33,2%, demonstrando uma acentuada redução no ingresso de estudantes originários de escola pública. Vejamos:

	Ano										
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
% alunos escolas públicas UNICAMP	33,4%	32,3%	34,1%	32,5%	30,2%	35,3%	34,4%	34,3%	34,8%	31,4%	30,6%
% alunos escolas públicas USP		24,64%	24,55%	25,77%	24,52%	25,77%	24,02%	26,41%	25,30%	30,10%	25,60%
% alunos escolas públicas UNESP		43,66%	43,90%	42,29%	39,66%	38,00%	35,93%	35,43%	36,60%	36,65%	33,20%
Bolsas ofertadas Prouni (Sudeste)						59.365	69.084	80.635	116.839	128.310	126.253

Tabela 1 - Estudantes de escolas públicas nas Universidades Públicas Estaduais Paulistas e Bolsas ofertadas pelo PROUNI de 2005 a 2010. Brasil, 2000 a 2010.

Fonte: USP, UNESP, UNICAMP, SISPROUNI, 2010.

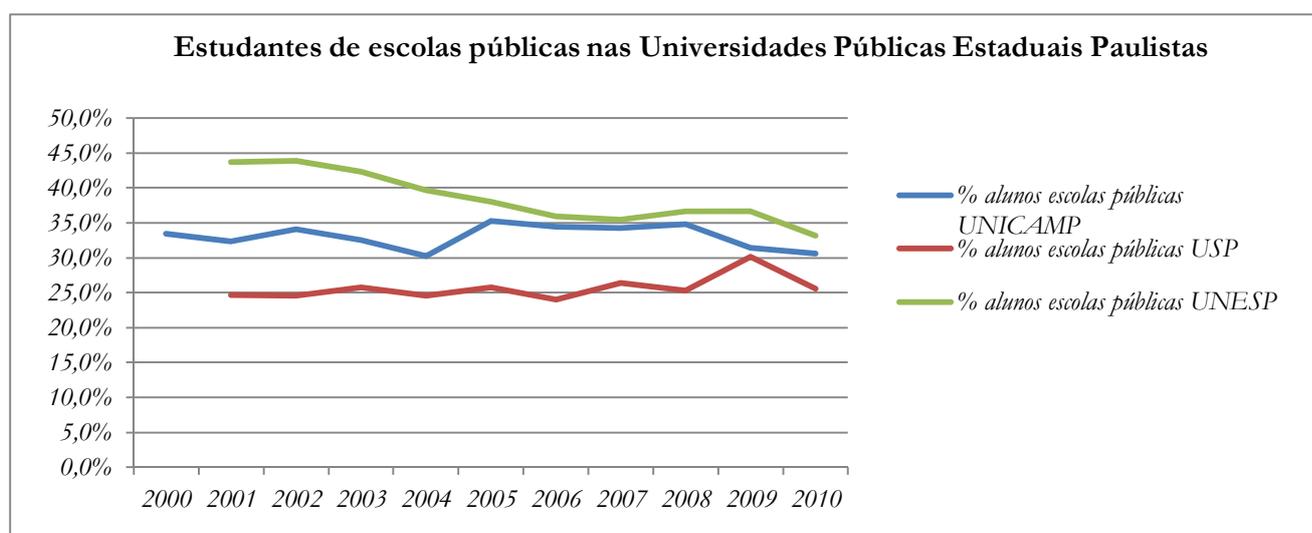


Gráfico 1 - Estudantes de escolas públicas nas Universidades Públicas Estaduais Paulistas. Brasil, 2000 a 2010.

Fonte: USP, UNESP, UNICAMP, 2010.

Estes dados evidenciam que as universidades públicas estaduais paulistas, ao final dessa primeira década do século XXI, não deram um passo no que diz respeito à democratização do acesso de estudantes de escolas públicas aos seus bancos. No caso da UNICAMP, por exemplo, que sustenta ter um programa de ação afirmativa sem cotas, o gráfico mostra o quão ineficiente tem sido esse mecanismo para aumentar o número de alunos de escola pública (levando-se em conta que efetivamente era este o intuito). O mecanismo se mantém completamente sem efeito. Na melhor das hipóteses, pode-se sustentar que sem ele, a situação poderia ser ainda pior.

Para enfrentar estes problemas, o Ministério da Educação tem investido em políticas públicas que permitam “melhor/maior” inclusão de grupos socioeconômicos diversos no processo de escolarização, tais como universalização do ensino fundamental, aumento de vagas no ensino noturno, apoio à proliferação dos cursinhos pré-vestibular para os chamados estudantes - “carentes” -, com ênfase nos negros, como por exemplo, o Programa Diversidade na Universidade e Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

No Brasil, a adoção de ações afirmativas referentes a questões educacionais já é uma realidade. Destas, destacamos que o Ministério da Educação criou um programa de implementação de estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior para negros, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos, denominado Diversidade na Universidade, através da Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002, e regulamentado um ano depois, pelo Decreto 4.876 de 12 de novembro de 2003. O programa piloto foi iniciado no ano de 2002 e entidades de direito público ou privado, chamadas de “sem fins lucrativos”, concorreram em um processo seletivo público e as propostas aprovadas foram financiadas pela União por meio da transferência de recursos às Instituições. O programa apoia Projetos Inovadores de Curso (PIC) que ofereçam “aos estudantes que já concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio a oportunidade de preparo para o acesso à universidade”, com a diretriz de que trabalhem “as competências, habilidades e conhecimentos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), acrescidos de conteúdos e atividades direcionadas para o estudo das questões étnico/raciais do país”, empenhando-se na valorização da história e cultura negra, conforme afirma Silveira (2007, p.45).

Os primeiros convênios assinados ocorreram em 2002, e as entidades selecionadas pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do Ministério da Educação (Semtec) para a execução dos PICs foram seis instituições: Instituto Afro-brasileiro (AFROBRAS) e Núcleo da Consciência Negra da USP, em São Paulo; Oficina da Cidadania e Instituto Cultural Steve Biko, na Bahia; e Pré-vestibular EDUCAFRO Curumim Palmares e o Curso Pré-vestibular Didaquê, no Rio de Janeiro, sendo beneficiados 840 alunos, neste projeto piloto como destaca Fernandes (2007). Entretanto, este programa de apoio aos cursos pré-vestibulares não teve continuidade, tendo sido encerrado em fins de 2007, sem que se tenha explicitado as razões para este encerramento.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2005, também é um importante fato neste contexto de medidas tomadas na direção de transformar o panorama do corpo discente do ensino superior. Este programa oferece bolsas integrais e parciais, dependendo da renda familiar do estudante para colaborar com sua formação universitária em cursos de instituições privadas. Em contrapartida, as instituições que aderem ao programa têm isenção de tributos federais. É importante mencionar que (pelo menos) duas questões estão postas como críticas em relação a esta política: seu verdadeiro significado seria transferência de recursos públicos para as instituições privadas pela isenção de impostos e a qualidade dos cursos oferecidos pelas instituições conveniadas nem sempre parece ser objeto de análises mais cuidadosas, correndo-se o risco de ofertar, a pessoas dos grupos populares, oportunidades de frequentar cursos que têm pouco ou nenhum valor do ponto de vista acadêmico, científico, social e/ou para a concretização de seus possíveis projetos de ascensão social. Barreiro e Terribili Filho (2007), por exemplo, afirmam que a qualidade da formação oferecida não está na pauta das políticas públicas, valorizando-se muito mais os índices de acesso do que aspectos qualitativos do ensino superior. Acrescentam que alguns cursos avaliados como “ruins” pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) continuam oferecendo vagas do PROUNI.

O PROUNI foi criado pela Medida Provisória nº. 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Especifica-se no documento que oficializa este programa que, sob a gestão do Ministério da Educação, serão concedidas bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo

parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Os candidatos do PROUNI são selecionados pela nota obtida no ENEM e por análises de suas condições econômicas. Para implementação do PROUNI o governo federal ofertou 112.275 mil bolsas no ano de 2005, enquanto que em 2010 totalizaram 241.273 mil bolsas; os dados demonstram, assim, um expressivo aumento na oferta de vagas, como segue abaixo no gráfico 02 (MEC, 2010).

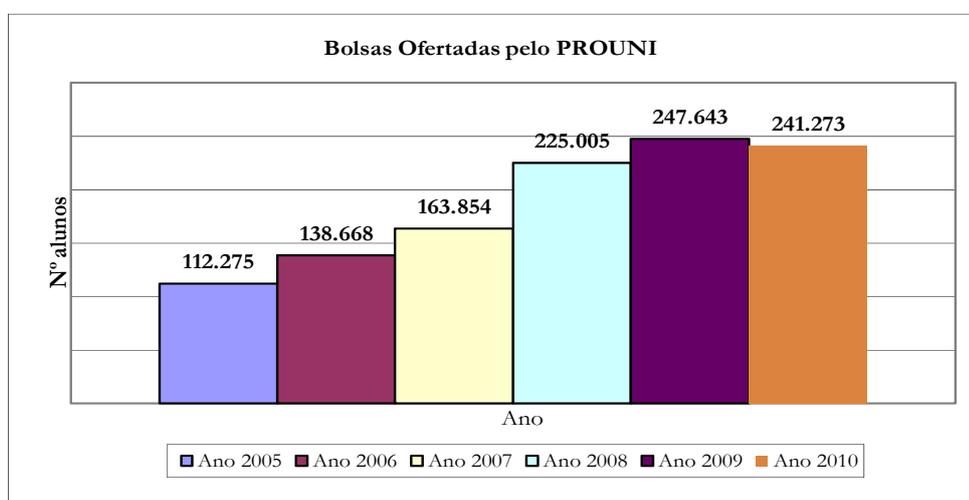


Gráfico 2 - Bolsas Ofertadas pelo PROUNI. Brasil, 2005 a 2010.

Fonte: SISPROUNI - 05/10/2010.

Mas, se garantir o acesso é de fundamental importância para a superação das injustiças e desigualdades sociais, a qualidade e a permanência de alunos e alunas nas universidades brasileiras é uma questão política que precisa ser pensada e debatida.

O LUGAR DO VESTIBULAR

Santos (2008, p.196)⁴ refere-se ao vestibular como “um ponto de tensão social, um filtro que assegura a elitização do acesso a saberes (técnicos e acadêmicos) valorizado nas sociedades modernas, os quais balizam e

⁴ Este artigo tem como base a palestra realizada em 24/10/2004, na 1ª Jornada Pedagógica com os 140 Cursos Pré-vestibulares Comunitários Parceiros da PUC-Rio, e publicado no livro “Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas” em 2008.

potencializam diferenciais de capacidade e possibilidade de intervenção nas formas de reprodução e regulação social”.

De forma eficiente o vestibular se constrói, sob essa ótica, como um exame que põe na condição igualitária “candidatos”, indivíduos oriundos de grupos sociais distintos e, portanto, com bagagens de formação escolar discricionariamente definidas, em função desse processo de triagem socialmente constituído. Mais do que isso, o vestibular confronta, sob o manto da aferição da preparação educacional, indivíduos e trajetórias sociais díspares, sendo, portanto, uma barreira institucional à ascensão educacional e social de estudantes pobres. Enquanto ponto de tensionamento, ele se institui e se autonomiza – política, pedagógica e muitas vezes – por que não dizê-lo? – financeiramente (SANTOS, 2008, p.196).

Para ilustrar esta questão, mostraremos um trecho extraído da entrevista de Adriano Bueno da Silva, estudante do Projeto Herbert de Souza (PHS) ingresso na UNICAMP, realizada por Marina Amaral, e publicada na revista “Caros Amigos” em 2000. Este depoimento nos parece uma expressiva síntese sobre o processo de seleção do vestibular:

O pessoal da minha turma disse: você é louco, só rico entra na UNICAMP, vai perder um monte de grana na inscrição. Mesmo assim, prestei o vestibular. A desigualdade está na cara, não precisa nem pensar: você senta pra fazer a prova do lado de um cara que está com pacote de bolacha, outro de bombom, uma garrafinha de Gatorade, o pai dele está esperando do lado de fora, e você chegou lá de ônibus, apreensivo, sabendo que não fez cursinho, estudou a noite depois de trabalhar o dia todo, pegando o professor que já deu vinte aulas naquele dia e está cansado também. Dá vontade de sair correndo (CAROS AMIGOS, 2000, p.13).

Todos os candidatos podem prestar a prova de vestibular. Adriano Bueno, aluno de escola pública que objetiva entrar em universidade pública prestigiosa, tenta superar as suas dificuldades de formação para responder ao conteúdo cobrado nos vestibulares e intensificar suas esperanças subjetivas, embora as probabilidades objetivas lhe forneçam elementos para não fazê-lo (BOURDIEU & PASSERON, 2008)⁵. Bueno trabalha diariamente e só resta tempo para os estudos à noite; sendo assim, ele conseguiria competir com igualdade

⁵ As relações entre esperanças subjetivas e probabilidades objetivas serão retomadas e trabalhadas no capítulo III.

com seus coetâneos de classes sociais mais abastadas? O dia de Adriano Bueno já está comprometido pelo trabalho, diferente do que costuma ocorrer no cotidiano de estudantes originários de classes privilegiadas que dispõem muito mais do seu tempo para os estudos e ainda contam com respaldo e investimentos familiares⁶.

Almeida (2004, p.31) observa que a população inserida neste tipo “concurso - uma pequena parte da população total-, inclui, de fato, a quase totalidade de jovens oriundos das famílias mais privilegiadas aos quais se juntam, em menor número, aqueles jovens oriundos de famílias mais pobres que conseguiram sobreviver ao [ensino médio]”.

O sistema de ensino brasileiro, formalmente, é aberto a todos, e, ao mesmo tempo, realmente reservado a poucos. Por exemplo, a UNICAMP, em 2010, registrou 3.536 estudantes matriculados em seus cursos. Destes⁷, segundo a raça/etnia, 77,5% eram brancos, 11,4% eram pardos, 5,9% eram amarelos, 2,1% eram pretos, e apenas 0,3% eram indígenas (2,7% dos ingressantes não declararam sua raça/etnia). Os dados revelam, ainda, que 0,6% possuía renda familiar até 01 salário mínimo, 10,3% mais de 1 a 3 salários mínimos, 15,8% mais 3 a 5 salários mínimos, 28,9% mais de 5 a 10 salários mínimos, 39,5% mais de 10 salários mínimos (4,9% não declararam a renda familiar). Cabe registrar que se consideramos o período em que os alunos cursaram o Ensino Médio, encontramos 79,2% cursou no período diurno, 7,6% em período integral, 5,6% outras combinações de horários e apenas 4,7% frequentou este nível de escolarização no período noturno (2,9% não declararam). Vejamos:

⁶ Em pesquisa realizada por Almeida (2000) com estudantes pertencentes à classe média em ascensão, uma proporção de 50,6% dos entrevistados dizia dedicar, semanalmente, dez horas ou mais aos estudos, além do período das aulas.

⁷ As informações foram autodeclaradas pelos estudantes.

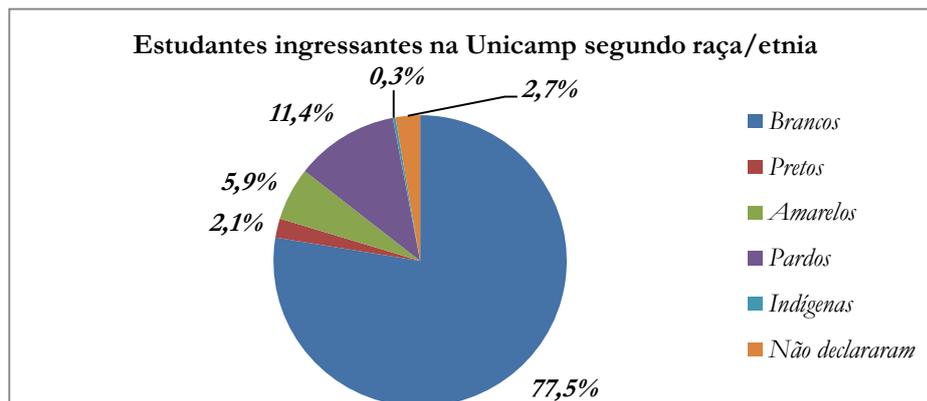


Gráfico 3 - Estudantes ingressantes na UNICAMP segundo raça/etnia. Brasil, 2010.
Fonte: UNICAMP, 2010.

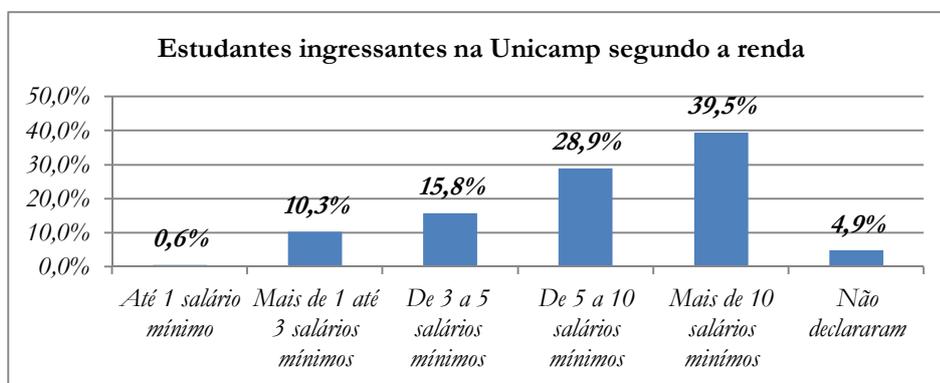


Gráfico 4 - Estudantes ingressantes na UNICAMP segundo renda. Brasil, 2010.
Fonte: UNICAMP, 2010.

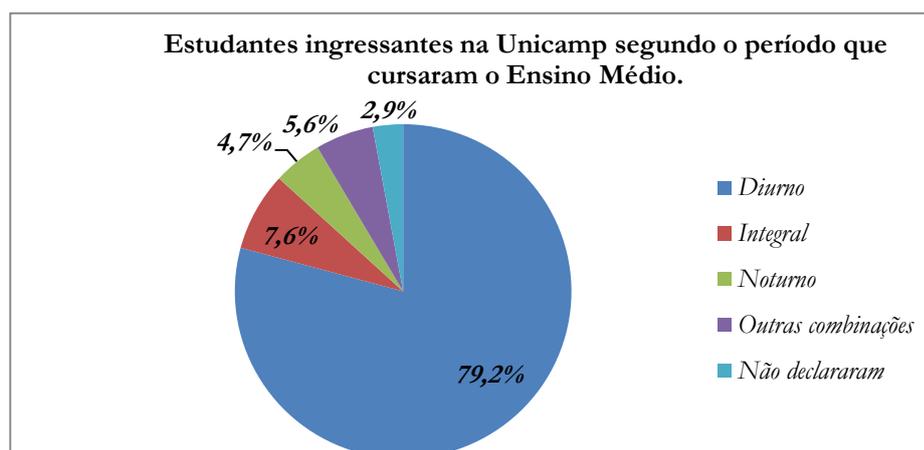


Gráfico 5 - Estudantes ingressantes na UNICAMP segundo o período que cursaram o Ensino Médio. Brasil, 2010.
Fonte: UNICAMP, 2010.

De nossa perspectiva, estas informações dão visibilidade ao fato de que, sob a aparência da “democratização” do sistema de escolarização brasileira encontra-se a realidade da reprodução das desigualdades sociais. Neste aspecto,

Souza e Silva (2008, p.184)⁸ destaca que o “critério de ingresso na universidade é injusto, perverso, porque premia a média, e não a qualidade específica”. Tomando como exemplo o “vestibular da Universidade Federal Fluminense (UFF) para Pedagogia, muitas alunas são reprovadas porque obtêm zero em Química”. “Parece um absurdo que a pessoa deixe de ingressar em um curso de Pedagogia porque não sabe Química”. “Então, essa lógica é preconceituosa, pois a seleção se torna injusta, devido a verdadeiras armadilhas”, algumas das quais são postas pelas próprias desigualdades de formação de cada candidato, ao longo de seu processo de escolarização.

Tomando emprestada a metáfora proposta por Carvalho J. (2006), o mito de Janos parece-nos bastante bom para sintetizar que a questão do vestibular e do acesso aos cursos superiores não deve ser realizada sem um exame mais detalhado - ou pelo menos, algumas considerações - sobre o ensino médio. Informa-nos Carvalho J. que, segundo a mitologia romana, a divindade Janos protegia o acesso aos vestíbulos dos palácios dos nobres mantendo uma face direcionada aos pórticos da entrada e a outra aos caminhos que permitiam aos viajantes ter acesso aos palácios romanos.

Anteriormente, nesta introdução, já apresentamos dados a respeito de graves problemas relativos à qualidade do ensino médio, evidenciados pelos resultados do SARESP de 2009. Estes dados fornecem importantes elementos para salientarmos problemas nas “possibilidades de utilização da educação secundária como estratégia de inserção social e de inserção universitária por grupos possuidores de credenciais escolares relativamente baixas” (ALMEIDA, 2000).

Entretanto, as intersecções entre estes dois segmentos é mais complexa e uma via de mão dupla. Conforme Almeida (2004, p.31) o vestibular das universidades públicas constitui-se ao mesmo tempo meta e “o principal elemento estruturador do espaço escolar” que o antecede.

⁸ O presente artigo tem como base a palestra realizada em 24/10/2004, na 1ª Jornada Pedagógica com os 140 Cursos Pré-Vestibulares Comunitários Parceiros da PUC-Rio, e publicado no livro “Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas” em 2008.

Meta, dada a própria natureza propedêutica deste segmento e dado o fato de que os resultados obtidos nas provas desse concurso possibilitam a construção de uma hierarquia das escolas secundárias: é bastante conhecida de todos nós a estratégia de *marketing* adotada pelas escolas privadas de Ensino Médio em que divulgam (em múltiplas mídias como *outdoors*, televisão, jornais de grande circulação) o número de seus ex-alunos aprovados e, caso seja possível, os nomes dos melhores posicionados no *ranking* final das universidades estaduais ou federais mais prestigiosas. Entende-se (ou quer-se fazer entender) que o número de alunos que ingressam no ensino superior é índice direto da eficácia de cada escola secundária no preparo dos jovens para as carreiras universitárias.

Elemento estruturador porque, conforme argumenta Almeida (2004, p.31), os vestibulares das universidades que “ocupam o polo dominante do sistema superior de ensino (públicas, em sua maioria), através das decisões de privilegiar um tipo particular de prova impõem uma concepção determinada das competências que as escolas secundárias devem se comprometer a produzir (seja pelo tipo de questões - múltipla escolha por oposição” a questões abertas-, seja pelos assuntos considerados importantes, seja ainda pelas características definidoras das respostas corretas). Destaca esta autora que “o estilo do vestibular não é o mesmo em todas as universidades”. “Também não se trata de um estilo imutável”. Por exemplo, quando, “a partir de meados dos anos 1980, a UNICAMP passou a propor exames mais analíticos e interpretativos, progressivamente estes foram tomados como modelo por outras universidades”, registrando-se, assim, pontos de inflexão no que passa a ser valorizado em termos de conjunto de conhecimentos e de estratégias cognitivas que os candidatos devem ter para aumentar suas chances de êxito na disputa por uma vaga universitária (ALMEIDA, 2004, p.32). No caso acima citado, a ênfase nas habilidades de crítica e interpretação, implantada por este novo modelo, muda a relação de forças presentes no vestibular.

Uma base de conhecimentos continua a ser solicitada aos alunos bem-sucedidos, o que só pode ser acumulado através de um volume intenso de trabalho escolar. Esses conhecimentos, porém, passam a servir de pretexto para medir a capacidade dos alunos de analisar e questionar o mundo em que vivem, isto é, a ordem social em que estão imersos (ALMEIDA, 2004, p.33).

Novas mudanças no vestibular da UNICAMP de 2011 foram introduzidas. Até o ano anterior, a primeira fase do Vestibular se compunha de 12 questões dissertativas e uma redação, em que o candidato selecionava uma entre três propostas (dissertação, narrativa ou carta) e preparava apenas um texto. Em fins de 2010, o candidato foi solicitado a produzir três textos de gêneros diversos, todos de execução obrigatória. O número de questões passará de 12 dissertativas para 48 questões de múltipla escolha, nas áreas de conhecimento: Matemática, Ciências Humanas e Artes, Ciências da Natureza, Ciências Biológicas, Física e Química.

Desta forma, mudanças nos critérios, na ponderação do valor de cada área e/ou na estrutura do vestibular, requerem mudanças no currículo das escolas de Ensino Médio, já que conhecimentos e as estratégias cognitivas requeridos nos exames só podem ser acumulados através de um volume intenso de trabalho escolar, ele próprio possível apenas ao longo de um período de tempo. Por várias razões, as escolas da rede privada podem responder de forma mais ágil a estas novas demandas do que as da rede pública.

Os dados sobre o tipo de escola frequentada pelos estudantes ingressantes na UNICAMP, em 2010 são bem pertinentes para a nossa pesquisa. Revelam que 64,3% dos estudantes cursaram o Ensino Médio em estabelecimentos privados, enquanto que 29,1% em escolas públicas observe o gráfico abaixo:

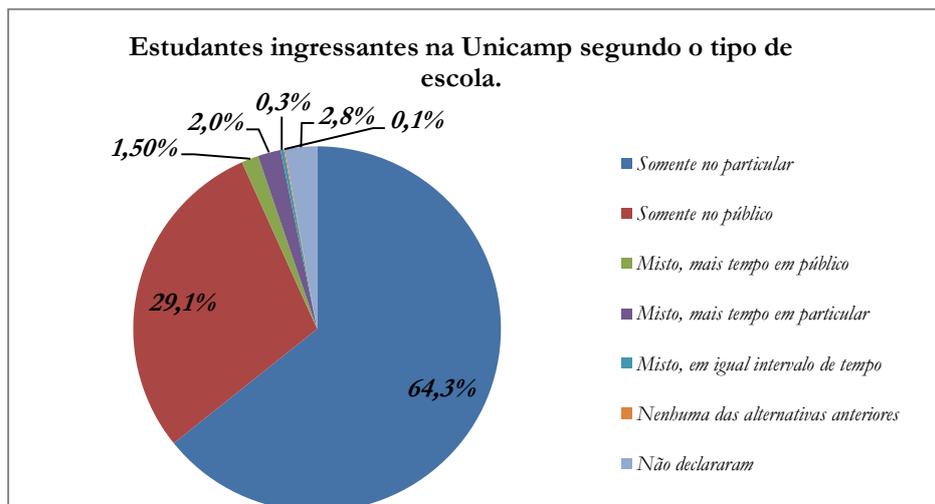


Gráfico 6 - Estudantes ingressantes na UNICAMP segundo tipo de escola. Brasil, 2010.
Fonte: UNICAMP, 2010.

Nesta perspectiva, Santos (2008) ressalta:

Pode-se argumentar que não há vagas para todos, e daí a competição na seleção, mas o que norteia a necessidade e a forma como esta seleção se dá não é a escassez de vagas, mas a função da universidade na reprodução das hierarquias sociais. O acesso à universidade possibilita, não somente uma inserção qualificada no mercado de trabalho, [...] mas também a possibilidade de acesso aos instrumentos de produção de conhecimento, ou seja, é o lócus de criação de uma elite intelectual com alta capacidade de formação de opinião e intervenção política (SANTOS, 2008, 195).

“Ao construir seus exames como uma seleção de “bons alunos”, as universidades públicas produzem, no mesmo movimento, a crença de que a competência escolar é o que define o acesso aos diplomas mais prestigiados, ocultando o que tal competência deve às condições econômicas e ao [capital cultural] das famílias” (ALMEIDA, 2004, p.31).

Mais ou menos conscientes disso, os estudantes secundaristas buscam acrescentar à construção do capital escolar que lhes foi possível mais poder. Novamente aqui, vamos identificar que os investimentos possíveis são profundamente desiguais e marcam (ou melhor, acentuam) o que parece ser consensual: as estratégias de acesso ao ensino superior não são, definitivamente, igualmente poderosas para todos.

“Para preencher a lacuna da formação básica, há uma forte demanda pelos cursinhos pré-vestibular, estratégia bastante generalizada entre os egressos

do ensino médio”. Os jovens de classes populares “dispostos a investir em sua formação fazem esforços consideráveis para pagar a mensalidade do cursinho, geralmente frequentado em período noturno e em instituições com taxas mais condizentes às suas possibilidades financeiras, ou em cursos pré-vestibulares gratuitos”. “Essa formação suplementar é, portanto, bastante desigual entre os candidatos do vestibular” (ZAGO, 2006, p.231).

Conforme os dados sobre o tipo de curso pré-vestibular que os estudantes ingressantes na UNICAMP frequentaram demonstram que 54,6% estudaram em pré-vestibular comercial/privado e apenas 5,0% em pré-vestibular alternativo ou comunitário (40,4% não declararam informações sobre este tópico). O gráfico abaixo apresenta estas informações.

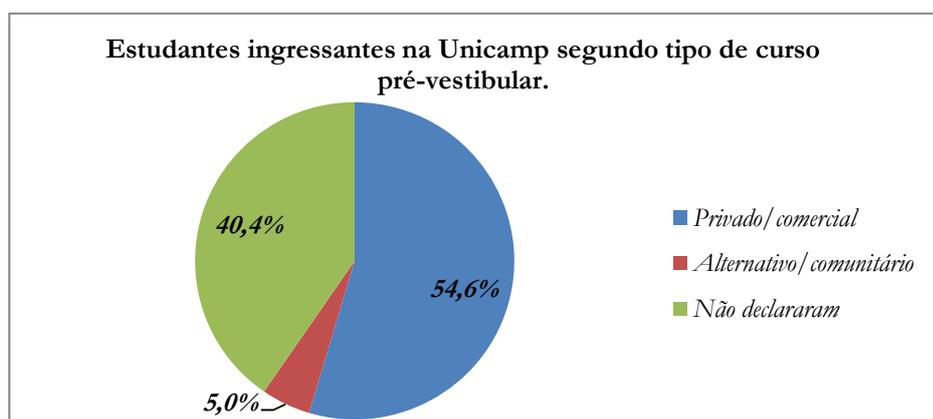


Gráfico 7 - Estudantes ingressantes na UNICAMP segundo tipo de curso pré-vestibular. Brasil, 2010.

Fonte: UNICAMP, 2010.

Estes dados mostram uma profunda desigualdade:

Um dos maiores problemas que enfrentam os candidatos ao vestibular reside na qualidade do ensino obtido para enfrentar o exame de seleção em vestibulares concorridos, normalmente em instituições públicas, da qual dependem para prosseguir os estudos. Os cursos pré-vestibulares populares representam uma oportunidade de retomar os estudos e suprir algumas defasagens da escolaridade básica (ZAGO, 2008, p.161).

Zago (2008, p.163) assinala que o comércio dos cursinhos pré-vestibulares privados, aliado a uma série de estratégias familiares, contribui para a elitização do ensino superior. “A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes

escolares e uma série de investimentos que se transformam em credenciais com peso não negligenciável nos processos seletivos (aulas particulares, viagens, cursos de língua estrangeira, intercâmbios culturais)". Mas a influência não é apenas resultado dessas estratégias objetivas, mas também de um conjunto de disposições que direcionam a "escolha" do curso entre outras práticas.

Portanto, realizamos uma discussão sobre o vestibular em que afloraram mais questões sobre este exame. E se o vestibular acabar, qual será a proposta de ingresso no ensino superior? O vestibular vai ter vida longa? Questões complexas para serem debatidas em poucas páginas, porém, retomaremos em alguns capítulos estas discussões e reflexões. No próximo item serão apresentados os caminhos da pesquisa e situaremos o campo e os sujeitos.

CAMINHOS DA PESQUISA - SITUANDO CAMPO E SUJEITOS

Os procedimentos metodológicos utilizados compuseram-se por pesquisa bibliográfica, análise documental e pelo trabalho em campo. O trabalho de campo foi feito através de entrevistas semi-estruturadas, em seguida transcritas e analisadas qualitativamente.

Adotamos uma abordagem qualitativa ou interpretativa, ou seja, os materiais obtidos compõem-se por descrições de indivíduos, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, e extratos de vários tipos de documentos. Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacamos como procedimento técnico o estudo de caso; conforme fundamentação teórica, entendemos que o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo e ter como meta representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vistas presentes em uma situação social (LÜDKE E ANDRÉ, 2005).

Quanto à pesquisa documental os documentos analisados referem-se a atas, memorandos, ofícios, panfletos e banco de dados do Projeto Herbert de Souza, além de artigos em jornais e revista em que foram publicadas matérias sobre o cursinho (o diário Folha de São Paulo e a revista mensal Caros Amigos).

As entrevistas realizadas com os ex-alunos foram semi-estruturadas; por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os entrevistados não foram escolhidos

segundo critérios estatísticos, mas de forma intencional. A busca pelos entrevistados ou colaboradores ocorreu, em parte, através do critério de rede, pelo qual “os próprios depoentes indicam outros para serem entrevistados, criando uma comunidade de argumentos” (THIOLLENT, 1986). A pesquisa com “amostra intencional” é realizada com um pequeno número de pessoas escolhidas em função de sua representatividade frente ao objetivo que o pesquisador se coloca.

Na entrevista padronizada ou estruturada, o entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem, tem-se uma situação muito próxima da aplicação de um questionário, com vantagem óbvia de se ter o entrevistador presente para algum esclarecimento. É usada quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados. A entrevista semi-estruturada que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LÜDKE E ANDRÉ, 2005).

Ainda argumentam que há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados, cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao “informante”, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece às informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. Uma das principais distorções que invalidam frequentemente as informações recolhidas por uma entrevista é justamente o que se pode chamar de imposição de problemática (LÜDKE E ANDRÉ, 2005).

Para a construção do material empírico, inicialmente (em 2009) um primeiro contato foi feito com dois coordenadores do Projeto Herbert de Souza: coordenador administrativo (representante legal) e o coordenador pedagógico, para prévia explicação dos objetivos da pesquisa, apresentação dos roteiros de entrevistas e solicitação do consentimento para a utilização dos documentos da instituição.

Destacamos, ainda, que o entrevistado é um colaborador, um voluntário da pesquisa e definimos como critérios de seleção: aceitar participar da pesquisa, serem ex-alunos do cursinho Herbert de Souza, terem ingressado em universidades públicas e privadas (estudantes que concluíram a graduação e outros que estão cursando) em diferentes áreas de formação tais como: ciências humanas, ciências exatas, ciências biológicas, artes e comunicação; dentro de cada área buscamos a diversidade de cursos; pretendíamos, portanto, formar uma rede de argumentos composta por homens e mulheres vinculados a diferentes áreas do conhecimento.

A partir do acesso ao arquivo de documentos da instituição e conversas com os coordenadores do cursinho, fizemos contato inicial com os sujeitos da pesquisa por telefone e/ou endereço eletrônico. Em seguida, realizamos as entrevistas com os ex-alunos do Projeto Herbert de Souza, que ingressaram em universidades públicas ou privadas de prestígio. Ao longo das entrevistas, procuramos nos informar sobre suas trajetórias escolares e educacionais e a de seus pais e familiares mais próximos; buscamos estimular os entrevistados a falarem sobre as avaliações que construíram sobre estas trajetórias, explorar como percebem e qualificam o vestibular, como se posicionam quanto ao acesso desigual à universidade, no que diz respeito à classe, gênero e etnia, bem como questões relativas ao sistema escolar brasileiro, de um modo geral.

Na medida em que as indicações em rede iam sendo feitas, observamos que o conjunto dos colaboradores estava composto apenas por homens e consideramos necessário e relevante entrevistar também mulheres; assim, decidimos realizar uma intervenção no procedimento de escolha dos entrevistados e estabelecemos como critérios para a seleção dos próximos o fato de serem do gênero feminino. Na quarta entrevista, portanto, priorizamos uma mulher. Para tal, recorremos às lembranças e memórias dos jovens que atuam no cursinho e tivemos algumas sugestões de nomes; mais uma vez, retornamos ao banco de dados do cursinho para descobrir os telefones, e/ou e-mails destas jovens. Enviamos vários e-mails para ex-alunas que cursavam Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Química e Biologia e também telefonamos; com aquelas que aceitaram participar da pesquisa, agendamos as entrevistas. Em função destas decisões, o conjunto de colaboradores está composto por quatro homens e três

mulheres, todos ex-alunos do Herbert de Souza, que cursam ou cursaram graduações em universidades públicas e privadas.

As entrevistas foram realizadas em diversos locais tais como: nas residências dos jovens, em lanchonetes, no espaço do cursinho e na gráfica popular chamada Maloca Escola Livre⁹; a escolha destes locais foi decorrente de ser espaço acessível para os entrevistados/as. Utilizamos um gravador como recurso técnico, com o consentimento dos participantes; agendamos local/horário com antecedência e este momento em campo foi bem agradável. Além das entrevistas, participei de reuniões realizadas no cursinho com o grupo de ex-alunos da Assembleia do Projeto Herbert de Souza, e de discussões na Maloca, porém estes materiais não compõem as análises qualitativas desta pesquisa. Trataremos, mais detidamente, dos sujeitos da pesquisa, a seguir.

⁹ As iniciativas do Projeto Herbert de Souza serão apresentadas de modo mais detalhado ao longo do trabalho, especialmente no capítulo II.

CAPÍTULO I
DE ESTUDANTES A MILITANTES

Neste capítulo serão apresentados os sete entrevistados, através de informações gerais sobre suas idades, raça/etnia, origem escolar, cursos universitários feitos ou em desenvolvimento, trajetória escolar das suas famílias sobre seus locais de residência; em seguida, serão abordadas as suas trajetórias escolares até ingressarem no cursinho; buscamos sublinhar os tipos de alunos que foram e suas lembranças do período escolar. Apresentamos informações sobre a entrada no cursinho e destacamos as atuações militantes que se deram em decorrência das relações e das práticas pedagógicas estabelecidas neste espaço educacional

EX-ALUNOS/AS DO HERBERT DE SOUZA

O primeiro entrevistado é Malik¹⁰ e tem atualmente 34 anos; ingressou no Curso de História da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no ano de 2005, e é bolsista do PROUNI, de etnia negra¹¹, residente no bairro Vila Padre Anchieta, em Campinas (SP). Atualmente é Coordenador do Ponto de Cultura Mocambo Herbert de Souza¹². Estudou em escola pública no ensino fundamental e médio, ingressou no SENAI nas séries finais do ensino fundamental, fez cursinho durante quatro anos. Trabalha desde os 14 anos; entretanto, na maioria dos empregos trabalhou sem registro em carteira, e sua profissão era de marceneiro.

Malik nasceu em Campinas (SP), é o filho mais novo e tem dois irmãos; o irmão cursou Publicidade e Propaganda e a irmã tem ensino médio completo. Seus pais vieram de Poços de Caldas, ambos são do Sul de Minas Gerais; a mãe de Divisa Nova e o pai da cidade de Machado. Seu pai, que foi metalúrgico, faleceu aos 39 anos de idade, cursou o ensino médio completo; sua mãe tem 76 anos; estudou até a 4ª série do ensino fundamental; foi trabalhadora doméstica e, atualmente, é aposentada pensionista do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

O segundo entrevistado é Thomas; ele tem 23 anos; de etnia branca, ingressou no curso de Matemática da Universidade Estadual de Campinas, no

¹⁰ Todos os nomes dos colaboradores são fictícios.

¹¹ Para identificação étnico-racial utilizamos o critério de autodeclaração.

¹² “Ponto de Cultura” é ação prioritária do Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura (MinC). São iniciativas desenvolvidas pela sociedade civil que firmaram convênio com MinC, por meio de seleção pública, apresentaremos de modo mais detalhado no capítulo II.

ano de 2006 e concluiu a graduação em 2009. Atualmente, é professor de Matemática e reingressou no curso de Física da Unicamp, em 2010. Ingressou no mestrado em Matemática na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2011. Thomas sempre estudou em escola pública, onde cursou o ensino fundamental e o ensino médio. No último ano do ensino médio ele se matriculou no cursinho no período noturno e o frequentou por 2 anos. Começou a trabalhar com 14 anos no período da tarde, pois de manhã cursava o ensino médio.

Thomas nasceu em Campinas (SP), mora no bairro Vila União, e é o irmão do meio. Seu irmão mais velho formou-se em Direito, na Faculdade Comunitária de Campinas (FAC); o mais novo completou o ensino médio e está matriculado no cursinho Herbert de Souza. Seu pai estudou até a 8ª série do ensino fundamental, e, já adulto, fez supletivo e conseguiu o diploma do ensino médio; é gerente de estoque e nasceu em Itaú de Minas (MG). A sua mãe nasceu em Campinas, tem ensino médio completo e, atualmente, está desempregada.

O terceiro entrevistado é Gilson; ele tem 29 anos e é da etnia negra. Após frequentar por três anos o cursinho Herbert de Souza, ingressou no curso de Matemática na Universidade Estadual de Campinas, em 2003. Gilson cursou o ensino fundamental e médio em escola pública. Atualmente, é professor de Matemática na Prefeitura Municipal de Campinas, em escolas particulares e em cursinhos populares e privados.

Gilson veio junto com sua mãe para Campinas quando tinha 6 anos, quando seus pais se separaram e sua mãe decidiu mudar do Maranhão para São Paulo. Sua mãe nasceu em Carolina (MA), cursou até a 6ª série do ensino fundamental. Em Campinas, aos 40 anos, foi incentivada por Gilson e decidiu voltar a estudar; concluiu o ensino médio através da Educação de Jovens e Adultos, e é trabalhadora do lar. Seu pai nasceu em Melancia (MA), reside no Maranhão, cursou até a 5ª série do ensino fundamental, é motorista de taxi.

Gilson nasceu em Imperatriz (MA), mora no Jardim Londres (Campinas) e é o filho mais velho; tem um irmão por parte de mãe e seis irmãos por parte de pai, mas não convive com estes últimos. O irmão por parte de mãe concluiu o ensino médio e o curso técnico em Mecânica. Gilson pertence a uma família extensa (tem 12 tios maternos e 16 tios paternos) e foi o primeiro da família a entrar no ensino superior. Tem pouquíssimos primos que ingressaram

em universidade privada. Começou a trabalhar com 14 anos em um supermercado como empacotador, numa jornada bem intensa: trabalhava durante 8 horas, de segunda a sexta-feira e aos sábados, a jornada era de 12 horas. Anteriormente já tinha tido algumas experiências no mundo do trabalho, mas nenhuma delas coroada com qualquer êxito.

Tive sempre aquela febre de querer trabalhar, trabalhar, querer ganhar meu dinheiro e fazer as minhas coisas. Aí, comecei com algumas coisas de moleque que não deu certo: tentei entregar papelzinho e o cara não pagou a gente e não deu certo; comecei a vender sorvete, mas eu tinha muita vergonha e chupava todos os sorvetes, e não deu certo; trabalhei em uma floricultura, que faliu. Só fui trabalhar mesmo, em um emprego de verdade, quando eu entrei no supermercado de 14 para 15 anos. Comecei a trabalhar como empacotador e fiquei lá até 19 anos. (GILSON)

A quarta entrevistada é Júlia; ela tem 24 anos, e é da etnia branca. Após quatro anos de preparação para vestibular, dos quais três foram realizados no cursinho Herbert de Souza, ingressou no curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2009; atualmente, trabalha como agente de organização escolar em uma escola estadual. Júlia estudou em escola pública no ensino fundamental e ensino médio; quando estava na 8ª série, começou a trabalhar, no período da manhã, em um escritório onde atendia telefone.

Júlia nasceu em Campinas (SP), mora no Jardim Santa Lúcia e tem 4 irmãos, sendo três mulheres e um homem; o irmão não completou o 3º ano do ensino médio; uma irmã cursa a 1ª série deste segmento escolar, outra tem o ensino médio incompleto e a terceira cursa o ensino superior, sendo bolsista pelo PROUNI, na Faculdade de Jaguariúna (FAJ).

A mãe de Júlia nasceu em Mineiros do Tietê (SP), parou de estudar na 5ª série do ensino fundamental e é trabalhadora doméstica. Quanto à família materna, os avós vieram do interior de São Paulo e trabalharam durante muito tempo como trabalhadores rurais em uma fazenda. A sua avó - figura de grande importância na família-, nasceu em Torrinha (SP), cursou a 1ª série do ensino fundamental e em Campinas trabalhou como diarista. Seu avô nasceu em Barra Bonita (SP) não estudou e era guarda na SANASA em Campinas. Os tios e tias cursaram até a 4ª e 5ª série do ensino fundamental.

A quinta entrevistada é Marcela, de 29 anos e de etnia negra. Após dois anos de preparação para o vestibular, ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2001; graduou-se, em 2005. Em 2009, obteve o título de mestre em Educação pela UNICAMP, e ingressou no doutorado na mesma área, em 2011. Atualmente, é professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas.

Marcela estudou em escola pública durante o ensino fundamental e médio-técnico¹³ em Informática Industrial. Aos 17 anos, começou a trabalhar na área de informática; após concluir o ensino médio, veio para Campinas (SP) e mora no bairro Jardim Santa Lúcia. Nasceu em Mococa (SP), tem três irmãos (duas mulheres e um homem) e todos concluíram o ensino médio: a irmã mais nova cursou Técnico em Química e, atualmente, cursa Técnico em Bioquímica; o irmão fez técnico em Mecânica e a outra irmã tem o Ensino Médio regular completo.

Quanto à trajetória familiar Marcela, informa que seus avós paternos eram trabalhadores rurais da região de Mococa. Os avós maternos moravam no interior de Minas Gerais e depois passaram a residir em Monte Santo (MG). O pai e a mãe de Marcela frequentaram a escola até a 4ª série do ensino fundamental e são da região de Mococa. O pai, já falecido, era trabalhador rural e sua mãe é trabalhadora doméstica e do lar.

O sexto entrevistado é Sundyata, de 32 anos, etnia negra, residente no bairro Jardim Santa Lúcia, em Campinas. Após quatro anos de preparação para o vestibular, ingressou no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas, no ano de 2003; graduou-se em 2008. Atualmente, assim como Malik, é Coordenador do Ponto de Cultura Mocambo Herbert de Souza.

Sundyata estudou em escola pública no ensino fundamental e médio, sendo que neste último fez o curso técnico em Informática Industrial. Começou a trabalhar na adolescência, ajudando o pai em serviços de construção civil; quando completou 13 anos, ingressou na Guardinha¹⁴ e após terminar o ensino médio, por não conseguir emprego em sua área de formação, trabalhou por um tempo

¹³ O Ensino médio era integrado ao ensino técnico em uma mesma grade curricular.

¹⁴ Guardinha é a Associação de Educação do Homem de Amanhã - AEDHA, organização não-governamental de fins não-econômicos, situada em Campinas, SP. A instituição insere o jovem no mercado de trabalho, geralmente em funções de auxiliares de escritório.

como servente de pedreiro; empregou-se em uma franquia da Coca Cola; logo em seguida, começou a trabalhar na secretaria do cursinho Herbert de Souza. Sundyata nasceu em Campinas e tem seis irmãos, quatro homens e duas mulheres. Destes, apenas um irmão e uma irmã não concluíram o ensino médio. Dois de seus irmãos estão cursando o ensino superior, um na Faculdade Comunitária de Campinas (FAC), e outro, no curso de Gestão de Políticas Públicas, na UNICAMP, ingresso em 2009.

Os pais de Sundyata são mineiros, do Sul de Minas; sua mãe nasceu em Arceburgo (MG) e o pai, em Monte Santo. O pai de Sundyata é metalúrgico e pedreiro e frequentou a escola até a 3ª série do ensino fundamental; a mãe é trabalhadora doméstica e parou de estudar na 2ª série do ensino fundamental; Sundyata destaca que ambos são alfabetizados.

A sétima entrevistada é Adriana, de 24 anos, sua etnia é parda. Ingressou no curso de Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Campinas, em 2006. Aos 14 anos começou a trabalhar como babá. Após ingressar na universidade, fez iniciação científica e teve uma bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de iniciação à docência no Colégio Técnico de Campinas (COTUCA). Atualmente, é professora de Biologia no cursinho Herbert de Souza.

Adriana mora no bairro Vila União e estudou em escola pública durante o ensino fundamental e ensino médio. Estudou, em 2003, no cursinho, fazendo o preparatório para colégios técnicos e, nos anos finais do Ensino Médio, ingressou no Colégio Técnico de Campinas (COTUCA) da Unicamp. Retornou ao cursinho em 2005, para fazer, agora, o curso pré-vestibular e frequentou por um ano. Nasceu em Campinas (SP), tem três irmãos por parte de pai e dois irmãos por parte de mãe. Os seus irmãos paternos concluíram o ensino médio e os irmãos maternos estão cursando o ensino superior.

O pai de Adriana nasceu em Campinas (SP); atualmente, está aposentado; trabalhou como bombeiro e tem ensino médio completo. A mãe nasceu no Paraná, e trabalha na Prefeitura Municipal de Campinas como agente de apoio em uma escola e tem ensino médio incompleto. Segue abaixo quadro de entrevistados/as.

Sujeitos	Idade	Etnia	Sistema escolar	Graduação	Universidade	Profissão	Tempo de cursinho	Escolaridade mãe/ e ou avó	Escolaridade pai/ e ou avô
Malik	34	Negro	EF e EM Público	História	PUC - CAMPINAS	Coordenador Ponto de Cultura Herbert de Souza.	4 anos	4ª série EF	EM completo
Thomas	23	Branco	EF e EM Público	Graduação em Matemática Física (2010) Mestrado em Matemática (2011)	UNICAMP UFSCar	Professor de Matemática.	2 anos	EM completo	EM completo EJA
Gilson	29	Negro	EF e EM Público	Matemática	UNICAMP	Professor de Matemática da PMC.	3 anos	EM completo EJA	5ª série EF
Júlia	24	Branca	EF e EM Público	Letras (cursando)	UNICAMP	Agente de organização escolar.	3 anos	1ª série EF	Sem escolarização
Marcela	29	Negra	EF e EM Público	Pedagogia/ Mestrado em Educação Doutorado em 2011	UNICAMP	Professora de Educação Infantil PMC.	2 anos	4ª série EF	4ª série EF
Sundyata	32	Negro	EF e EM Público	Ciências Sociais	UNICAMP	Coordenador Ponto de Cultura Herbert de Souza.	4 anos	2ª EF	3ª EF
Adriana	24	Parda	EF e EM Público	Ciências Biológicas	UNICAMP	Professora de Biologia do Herbert de Souza.	1 ano	EM incompleto	EM completo

Quadro1 - Perfil dos entrevistados/as.

Fonte: Entrevistas realizadas em 2010.

EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS ATÉ A CHEGADA AO CURSINHO

Este item mostrará, com base nos depoimentos dos sete entrevistados, as suas trajetórias escolares até chegarem ao cursinho, os tipos de alunos que dizem ter sido e as suas lembranças da época de escola, além de rastrear experiências de incentivo para o vestibular.

São do ensino médio as melhores lembranças de Malik, sobretudo as referentes a um professor de história que comentava sobre a realidade social e debatia sobre a estruturação da sociedade, o capitalismo e o socialismo. Após o ensino médio, passou por um período que ele chama de “*dormência*”, referindo-se a uma época em que não discutia questões sociais, findado quando, no trabalho, se tornou amigo de um diretor sindical e começou a participar de alguns eventos tais como: reuniões, congressos sindicais e debater com maior frequência questões políticas, às quais sempre deu muita importância.

Malik afirma que tinha dificuldades na área de exatas (Matemática, Química, Física) e critica a forma como estas disciplinas são ensinadas no ensino

médio: comenta que nenhum dos seus professores conseguiu trazê-las para o cotidiano. Assinalou também que são tantas dificuldades pelas quais os adolescentes das classes trabalhadores passam em sua trajetória escolar que, às vezes, um comentário de um professor *“equivocado, que fala uma besteira, pronto, pode arrebentar com a trajetória da criança ou adolescente”*.

Durante o ensino fundamental e médio recorda que foi marcado pela presença do trabalho. Vejamos:

Acho que essa trajetória de estudos ela tem algumas fases, não é? No meu ensino fundamental, assim... Foi a questão... Como se diz: fazer por fazer. Na escola, não se fala muito sobre a questão da educação na nossa vida, assim pelo menos na minha. As instituições que eu passei não foram marcantes a esse ponto: “olha a educação serve para isso e tal”. Alguma coisa muito comum que falava no ensino fundamental era a questão do trabalho, [quem] estudar poderia ter trabalho [...]. Eu fiz curso profissionalizante no SENAI, curso de marceneiro e carpinteiro. [...] Eu entrei com 12 anos, no SENAI. Fiz dois anos e foi no final do ensino fundamental, da 5ª a 8ª série, eu fiz junto com o profissionalizante. Comecei a trabalhar com 14 anos, trabalhando sem registro, porque toda a burocracia que os patrões querem evitar: “trabalhar sem registro porque não sei o que, pode entrar no exército” [...]. Trabalhei dos 14 até completar 18 sem registro [risos] e aí eu fui para exército; servi e saí do exército e depois comecei trabalhar de novo, trabalhando sem registro. Aí a desculpa que eu não podia ter registro é porque eu não tinha experiência comprovada em carteira. [risos] (MALIK).

Acrescenta que frequentava as aulas, porém não *“identificava”* com a escola; mas, os familiares diziam: *“se não estiver na escola não arruma trabalho, mas nada que de fato te colocasse “Olha, com estudo você pode alterar a sua história””*.

Thomas aponta que no ensino fundamental *“não gostava muito de estudar”* e, às vezes, deixava de frequentar as aulas para jogar futebol, esporte de que ele gostava bastante na época. Às vezes, também, pulava o muro da escola para fugir das aulas. Comenta que discutia muito com os professores e sua mãe sempre era chamada para reuniões de advertência com professores ou orientadoras pedagógicas. *“Adorava”* participar destas discussões e sempre estava envolvido nos *“conflitos escolares”*. Informa que não era considerado bom aluno pelos professores, *“era aquele aluno que se os professores fossem apontar*

em uma sala de aula se aquele aluno teria algum futuro, se fosse fazer uma faculdade com certeza [...] seria o primeiro a ser descartado”.

Nos primeiros anos do ensino fundamental, a escola era frequentada porque sua mãe o obrigava. A escola era *“um lugar de farra mesmo”*; gostava das aulas de educação física, mas, as outras disciplinas não o motivavam; relembra que nunca participou de feiras de ciências, não se interessava pelos estudos. Adquiriu o gosto pelos estudos no cursinho Herbert de Souza.

Thomas tem pouquíssimas lembranças boas em relação à escola. No ensino fundamental, segundo suas recordações, os professores não se preocupavam com ele, e o *“excluía das atividades em sala de aula”*; mas, segundo informa, nunca teve *“complexidade”* em relação a isso, ressaltando que o posicionamento dos professores não deixou marcas em si ou em sua trajetória.

No ensino médio, as suas melhores lembranças são de seus professores Galdino e Kairo que comentavam sobre a universidade e incentivavam os alunos. Foi em uma das aulas do professor Galdino que Thomas vislumbrou a possibilidade de cursar uma faculdade, quando o professor convidou um de seus ex-alunos para dar depoimento sobre a universidade. Após este debate, depois da saída do ex-aluno, o professor fez o seguinte comentário: *“aluno da FAC, da UNIP vem bastante. Eu quero ver aluno da UNICAMP, USP”*. Este comentário e as aulas deste professor motivaram Thomas a pensar na universidade, fazendo-o pensar: *“Pô, um dia eu poderia voltar naquela escola e falar que fiz UNICAMP. Foi algo que me incentivou bastante”*.

Thomas relembra que os professores Galdino e Kairo sempre o estimularam, porém eram bem realistas: alertaram que para entrar em uma universidade os conhecimentos do ensino médio não seriam suficientes e que ele teria que procurar um cursinho.

Gilson relata que nas séries iniciais do ensino fundamental era um ótimo aluno, considerado pelos professores como um dos melhores da sala. Já nas séries finais do ensino fundamental, não gostava mais de estudar; sentava-se no *“fundão”* e *“bagunçava”*. Recorda que no início do ano era comum fazer uma promessa: *“esse ano eu vou estudar”*; mas, ficava duas ou três semanas sentado na frente, não aguentava e *“retornava para a bagunça”*. Ele destaca que, no geral, foi um *“péssimo aluno”*; na 5ª série, teve que estudar no período noturno e lembra

que os colegas combinaram de entregar a prova de matemática em branco, e ele pensou *“pô que legal que é isso, - molecção entreguei a prova em branco e todo mundo tirou zero”*; sua mãe, então, decidiu mudá-lo de período e o matriculou à tarde, novamente.

Naquela época, Gilson estudava para conseguir o diploma do ensino médio e arrumar um trabalho em uma indústria, pois trabalhava no comércio, aos sábados, domingos e feriados; seu sonho, então, era *“entrar na Motorola, ônibus fretado, coisa do tipo; então, eu esperava só conseguir o diploma para entrar em uma indústria”*.

Gilson relembra que um dia resolveu estudar matemática, a disciplina que ele mais odiava e, para sua surpresa, de forma bem rápida, começou a entender o conteúdo; no dia da prova, coincidentemente, sentou atrás do melhor aluno da sala, fez a prova e tirou a nota máxima. Seus colegas de sala disseram: *“Não, você colou! Como você conseguiu?”*. Segundo suas recordações, a professora ficou ouvindo toda conversa e não fez nenhuma intervenção, embora soubesse que Gilson não tinha colado. É com mágoa que diz que a professora poderia tê-lo defendido e elogiado; como isso não ocorreu, ele retornou para a bagunça; no final do ano, ficou para recuperação exatamente na disciplina de matemática.

Na escola, ninguém comentava sobre o vestibular e destaca que não teve incentivo para prosseguir os estudos; observemos o trecho abaixo:

Não. Quando eu estudava não [se] comentava sobre o vestibular e na minha época eles tinham preconceito. Assim, se alguém perguntasse: “Quem vai fazer faculdade?” e alguém erguesse a mão, a galera já chamava de playboy começava a dar risada [...]. Para você ter idéia, a gente nem sabia que a UNICAMP era gratuito e em Campinas. Não tinha nenhum tipo de informação a respeito disso (GILSON).

Quando fala sobre sua trajetória escolar, Júlia destaca o incentivo da família no que se refere ao prosseguimento dos estudos. Vejamos:

[...] tenho que falar primeiro de minha avó que veio do interior, morava em fazenda. Então, teve minha mãe e minhas tias, todas lá na fazenda, mesmo! E aí, minha mãe veio para cidade com minha avó quando... Acho que ela devia estar com 10 anos e veio morar para cá. Minha mãe, ela deve ter parado... Acho que na 5ª série. E os meus tios também, todos pararam na 5ª série ou 4ª

série por aí... [...] Minha avó não estudou, estudou até na 1ª série e meu avô não estudou nada e é o espelho que a gente tem assim. Ela que falava muito para a gente estudar, que ela não conseguiu... Então, ela queria que a gente estudasse (JÚLIA).

Júlia relata que *“detestava, não gostava de ir para a escola de jeito nenhum”* e relembra que tinha pavor quando o professor pedia para ela falar alguma coisa na frente dos colegas. Para ela, a escola estava muito distante de sua realidade.

Em seu processo de escolarização, teve problemas com as disciplinas da área de exatas; relata que o professor de Matemática da 7ª e 8ª série passava exercícios e eles tinham que entregar no próximo dia; se não entendesse a aula, não tinha como fazer os exercícios; como estratégia de sobrevivência, ela copiava de algum aluno as respostas e entregava o exercício, porque precisava da nota, mas não entendia o conteúdo.

Apesar de dizer que não gostava de estudar, Júlia se considera uma aluna regular: nunca ficou de recuperação, não gostava de bagunçar. Não tem muitas lembranças do ensino médio porque, segundo diz, teve poucas aulas: recorda que um professor de Biologia passou durante o ano inteiro uma única pesquisa sobre a 1ª e a 2ª Lei de Mendel. A professora de História utilizou a mesma metodologia: realizar pesquisa sobre um tema e, em seguida, entregar um trabalho para a nota; *“não tinha aula; assim, não dá para ter um parâmetro”*. Entretanto, houve um professor que lhe deixou boas recordações, o de Química, porque explicava muito bem o conteúdo e ainda se preocupava com os alunos.

Marcela relata que, quando criança, gostava de ir à escola, se preocupava em estudar e *“até [se] identificava com a escola”*; apesar disso, faz críticas ao método de ensino das séries iniciais, que se relacionava mais com práticas pedagógicas para *“transmitir um conteúdo, pouco importando se aquilo tinha alguma coisa a ver com a gente ou não”*, sem preocupações com *“a realidade, de onde vem aquele aluno ou aquela criança”*.

Segundo suas lembranças, até a 8ª série ela *“curtia estudar, eu gostava, eu não gostava de bagunçar, também eu era muito quieta, muito tímida, muito tímida”*. E, concomitantemente com o Ensino Médio, Marcela cursou o técnico em Informática em Mococa (SP); foi *“disciplinada”, “estudiosa”, “CDF”*.

As melhores recordações que tem de sua vida escolar referem-se à sua professora da 4ª série, Sônia, (destacando um episódio em que ela se mostrou amorosa frente a um conceito C que Marcela tirou numa prova de Matemática) e à sua professora da 6ª série, Filó (que organizou uma peça de teatro com os alunos, na qual Marcela, apesar de sua timidez, foi a protagonista). As recordações desagradáveis relacionam-se com as exigências de decorar conteúdos sem compreendê-los, personificadas pelas professoras de História e Geografia, da 7ª série.

Marcela argumenta que no ensino médio não teve incentivo para o vestibular; preocupava-se muito com o mercado de trabalho, e com *“como se preparar para uma entrevista, como se preparar para trabalhar em uma empresa, como se portar, como se vestir”*; para ela, a escola tinha única função de preparar para o trabalho.

Sundyata, quando estimulado a falar sobre suas experiências escolares, relembra sua passagem pela educação infantil: *“não gostava da creche, chorava muito e não me adaptei, acabei saindo”*; deste período se lembra de uma epidemia de piolhos na creche e que, em decorrência dela, as professoras passavam, várias vezes no decorrer da semana, pente fino na cabeça das crianças e esta atividade o incomodava muito, sobretudo por ter cabelo crespo. As recordações negativas incluem, também, uma professora de ciências que comentando os benefícios dos alimentos para a pele, disse para Sundyata, na frente de todos os colegas, que a pele dele não estava recebendo os alimentos necessários (referindo-se ao fato de ele ser negro) e que a pele de uma garota oriental *“era a pele de quem comia alimentos saudáveis”*. Ele *“não gostava”* da escola, segundo os seus relatos *“era uma coisa terrível”*.

Mas, as piores lembranças de Sundyata estão relacionadas à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental; deste período, ele tem poucas lembranças positivas, tais como a descoberta de morangos na horta da escola e a lembrança de algumas professoras que eram carinhosas e amáveis, o que lhe dava um pouco de conforto na sua vida escolar.

Sundyata diz que descobriu, bem tardiamente, que alguns dos seus professores das séries finais do ensino fundamental eram ruins. Para exemplificar, relata uma aula sobre escravidão em que o professor apenas

explicou como os escravos eram tratados; de acordo com Sundryata, um bom professor falaria também da resistência negra e das contribuições da cultura e história dos negros no Brasil. Contrapõe a este professor uma experiência positiva com uma professora do ginásio (séries finais do ensino fundamental) chamada Leda, considerada como “ótima” e que o “despertou” para discutir a temática racial fazendo um convite para assistir um vídeo na Casa Laudelina de Campos Mello¹⁵.

Sundryata relata que na escola jamais ouviu falar sobre o vestibular. Descobriu esta possibilidade após retornar a Campinas, depois do ensino médio que fez em Mococa.

Adriana relembra que estudou em uma escola municipal e tinha um sentimento dúbio sobre a escola: “*gostava da escola*” (anos iniciais do ensino fundamental) e *dos amigos*, mas “*achava muito bagunçado e ruim a escola*”; argumenta que se pudesse não estudaria na escola do seu bairro. A mãe de Adriana trabalhava na escola onde ela estudava e ela frequentava a escola além dos períodos de aula, acompanhando a mãe no serviço, porque não tinha outro lugar em que ficasse protegida; as lembranças em relação a este período são muito boas. Adriana tem ótimas recordações de sua infância e acredita que o ambiente da escola “*é legal, bacana, que a gente aprende e faz amizades, eu gosto*”.

No ensino fundamental, adorava a professora de Português e o professor de Geografia. Do ensino médio, tem ótimas recordações de seus professores e relembra com alegria de sua professora de Língua Portuguesa que teve grande importância e incentivou o gosto pela leitura e, segundo os seus relatos “*até hoje eu gosto de ler por causa dos bons professores de Português*”. Adriana assinala que também teve professores péssimos, mas não faz outros comentários sobre eles.

Relata que no ensino médio foram poucos os professores que falaram sobre o vestibular: alguns comentaram algo, mas a maioria dos docentes não

¹⁵ A Casa Laudelina de Campos Melo - "Organização da Mulher Negra" - é uma organização civil sem fins lucrativos, que tem sede no município de Campinas(SP) e que atua conjuntamente dentro do movimento de mulheres, de mulheres negras e do movimento negro, nacionalmente; foi fundada em 10 de janeiro de 1989, e constituída, juridicamente, desde fevereiro de 2001. Fonte: <http://www.casalaudelina.org.br/> Acesso: julho de 2010.

fazia isto e, segundo suas observações, seus colegas e amigos também não imaginavam ingressar no ensino superior.

Através da construção do material empírico, observamos que a trajetória escolar das famílias dos participantes é marcada por pouca escolarização formal; os dados coletados ilustram bem esta situação: dos pais dos entrevistados, 14 ao total, apenas 5 pais (2 mulheres e 3 homens), concluíram o ensino médio. Porém, todos os entrevistados nos disseram que, de um modo geral, os pais, tios e avós, embora alguns deles não tivessem concluído o ensino fundamental e outros tenham concluído o ensino médio através da educação de jovens e adultos (o que sinaliza, ao mesmo tempo, a importância dada ao certificado e a interrupção dos estudos, em algum ponto da escolarização) valorizavam muito a escola.

A este respeito Lahire (1997, p.334) explicita que “o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares deduzem, a partir de comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazerem as coisas sem intervir”. O autor afirma que os seus estudos revelam a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou “negligência” dos pais. Segundo esse autor quase todos os seus entrevistados (qualquer que seja a situação escolar da criança) tem um sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “saírem-se” melhor do que eles. Destaca que os pais, ao exprimirem seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, estão cientes do baixo status social conferido às suas profissões, de que decorre sua baixa remuneração: almejam para seus filhos um trabalho menos cansativo, menos mal-remunerado, mais valorizado do que o deles.

Sobre isto, Bourdieu, em seu artigo “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”, (1998, p.50) argumenta que “o capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais”. Bourdieu elabora o conceito de capital cultural para designar os determinantes do desempenho

desigual de indivíduos oriundos de diferentes classes sociais no sistema educacional. Afirma que as particularidades da cultura, apreendidas em outras estruturas objetivas pelas classes “dominantes” - como na família -, constituem um tipo de capital que, quando mobilizado no contexto das relações escolares, amplia as possibilidades de êxito dos indivíduos oriundos destas classes; ou seja, o volume de capital e sua composição marcam a posição relativa das classes no espaço social e constitui-se como elemento decisivo na trajetória de cada classe. O *ethos* designa “o sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 1998, p.42). Nesta perspectiva, Bourdieu ressalta:

Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel importante na escolha da orientação [da trajetória escolar], parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos encontra-se na atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, [...] das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada [classe social] (BOURDIEU, 1998, p.50).

Bourdieu (1998) destaca que os obstáculos a serem enfrentados pelas pessoas pertencentes a excertos menos privilegiados “são cumulativos, pois as crianças das classes populares que obtém, globalmente, uma taxa de êxito mais fraca precisam ter um êxito mais forte para que sua família e seus professores pensem em fazê-las prosseguir seus estudos”. Para o autor:

O mesmo mecanismo de superseleção atua segundo o critério de idade; as crianças das classes camponesa¹⁶ e operária, geralmente mais velhas do que as crianças de meios mais favorecidos, são mais fortemente eliminadas, com idade igual, do que as crianças desses meios (BOURDIEU, 1998, p.50).

Desta forma, o autor explicita que “o princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as de classes mais privilegiadas para demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrá-lo para chegar ao ensino “secundário” no sistema educacional francês (BOURDIEU, 1998, p.50).

¹⁶ Bourdieu realizou estudos etnográficos com camponeses na França.

No caso de nossos entrevistados, embora possamos considerá-los sobreviventes no processo de escolarização, este êxito excepcional não se constata. Nas entrevistas, perguntamos como era a escola para os sujeitos participantes desta pesquisa. Com apenas duas exceções (Marcela e Adriana), eles responderam que não gostavam e/ou que detestavam a escola. Percebemos a distância da escola e de alguns professores no que se refere à realidade vivida por crianças e adolescentes populares.

Eu acho que a escola, ela tinha um papel assim... No fundamental era de formar para ler, ler e escrever. Acho que não tinha um compromisso [para fazer com] que a gente compreendesse as coisas. No caso, para além de Mococa não é? E nem em Mococa direito. Era ler e escrever, transmitir um conteúdo, pouco importando se aquilo tinha alguma coisa a ver com a gente ou não. Comparado com hoje, acho que tem algumas escolas que tem uma preocupação de aproximar mais a realidade [...]. Mesmo na ELETRÔ [refere-se ao curso técnico que frequentou], também não. Nas aulas de humanas... E nas de exatas menos, porque é uma preocupação de transmitir aquele conteúdo, aquela matemática, aquela física e não tinha nenhuma preocupação em colocar... assim... É... Tratar mais da realidade mesmo. Porque é tão diverso... Porque tem muita gente que lá em Mococa, por exemplo, que tem dinheiro e gente que não tem nada. Não tinha nenhuma preocupação com isso. As crianças iam, aprendiam a ler e escrever aquele conteúdo lá [...] Escola era mais uma transmissão de conteúdos, não tinha uma preocupação assim com a realidade, de onde vem aquele aluno, ou aquela criança (MARCELA).

Evidenciam, então, que a escola estava preocupada com a transmissão dos conteúdos e a organização escolar estava diretamente centrada no professor, que os transmite para que os alunos os recebam e assimilem.

De acordo com os relatos, percebemos a falta de diálogo entre professor e aluno e aqueles que não aceitavam as “regras” da escola estavam mais próximos do “insucesso” escolar: tinham mais chances de serem desacreditados, descartados, segundo eles encontrando poucos incentivos intra-escola para prosseguir em seus estudos.

Nas entrevistas, procuramos conversar sobre as lembranças que tinham da escola e constatamos que os participantes referem ter, relativas ao período de educação infantil e básica (ensino fundamental e médio), pouquíssimas lembranças boas. Os depoimentos nos ajudam também a

compreender modos pelos quais as ações dos professores podem influenciar de forma positiva ou negativa a trajetória acadêmica de jovens das classes trabalhadoras.

No que se refere às percepções dos participantes quanto ao tipo de alunos que foram, observamos enfatizam que não eram “bons” alunos (com exceção de Marcela e Adriana). Podemos inferir, a partir das entrevistas, que os alunos considerados bons ou regulares eram aqueles que ficavam quietos, ou seja, o comportamento aceitável para a escola era a passividade.

Carvalho (2001, 2009) desenvolveu uma pesquisa qualitativa em escolas públicas de ensino fundamental de São Paulo e argumenta que as crianças caracterizavam um bom aluno pelo seu comportamento e depois pelas suas notas. As professoras afirmavam considerar tanto a aprendizagem quanto o que chamavam de “compromisso da criança com o cotidiano da escola” e era através da avaliação deste compromisso que eram considerados elementos ligados a atitudes e comportamento de forma tão decisiva quanto o desempenho mais estritamente acadêmico.

Neste sentido, questionamos como estes jovens conseguiram escapar do destino que a escola lhes reservava: eram jovens “bagunceiros”, não eram “bons alunos”, na maior parte dos casos não gostavam da escola e não tinham incentivos por parte dos professores. Como ingressaram nas universidades públicas e privadas? Perguntamos aos nossos colaboradores se a escola comentava sobre o vestibular. De acordo as entrevistas realizadas, a maioria deles não teve nenhum incentivo por parte da escola e de seus professores para prosseguir os seus estudos nem recebeu quaisquer informações sobre isso. Dos 7 participantes apenas dois (Adriana e Thomas) como vimos, informaram terem ouvido algo sobre o vestibular nas suas escolas. Mas, vale a pena ressaltar, que no caso de Adriana, tudo indica terem sido apenas menções ligeiras sobre o tema, “*alguns comentaram algo*”. No que diz Thomas, a situação era diferente, já que seus professores Galdino e Kairo participaram de modo mais consistente na formação de percepção sobre o ensino superior como uma perspectiva possível na vida de seus alunos. Neste caso, não se tratou apenas de construção de capital informacional (cf. Souza e Silva, 2003), mas incluiu orientações sobre a necessidade de frequentarem algum curso pré-vestibular e a possibilidade de

delineamento de um espelho em que os jovens pudessem se ver inclusos em um futuro diferente do que somente a inserção no mercado de trabalho, ao convidar ex-alunos (agora universitários) para darem seus depoimentos.

Esta escassez de diálogos nas escolas sobre o vestibular, sobre cursos preparatórios e sobre o ensino superior não é uma característica singular das experiências de nossos participantes, lamentavelmente. Outros estudos também a identificaram, como encontramos em Souza e Silva (2003), Zago (2006), Mitrulis e Penin (2006). Tudo indica ser recorrente a falta de preocupação das escolas de ensino médio, frequentadas por alunos dos extratos normalmente excluídos do ensino superior, em instrumentalizá-los com informações sobre as instituições do 3º grau, os exames para pleitear uma vaga nelas, a existência de cursinhos preparatórios populares, as possibilidades de bolsas de estudos nestes e nas próprias universidades, etc. Como dizem Mitrulis e Penin, as escolas e seus professores terminam:

Reproduzindo, pela ausência de ações de informação, orientação e apoio a condição de juventude desassistida e individualmente responsabilizada pelo seu próprio destino. Os alunos inicia[m] os programas [preparatórios para o vestibular], jejunos de informações sobre exames seletivos, cursos, carreiras, instituições, indispensáveis para suas opções e providências decorrentes (MITRULIS E PENIN, 2006, p. 295).

Parece-nos, neste ponto, importante lembrar que Bourdieu (1998) argumenta:

Os alunos “bem nascidos”, que receberam da família um senso perspicaz do investimento, [necessários para a sobrevivência escolar], assim como os exemplos ou conselhos capazes de ampará-lo em casos de incerteza, estão em condições de aplicar seus investimentos no bom momento e no lugar certo; ou seja, nos bons ramos de ensino, nos bons estabelecimentos, nas boas seções, etc.; ao contrário, aqueles que são [provenientes] de famílias mais desprovidas, [...] muitas vezes entregues a si mesmos, desde o fim dos estudos primários, são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo; são assim, [propensos] a investir, a contratempo e no lugar errado, num capital cultural, no final de contas, extremamente reduzido (BOURDIEU, 1998, p.223).

Para Bourdieu (1998, p.41), “cada família transmite a seus filhos”, principalmente “por vias indiretas, certo capital cultural e um *ethos*” que “contribui para definir, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” e argumenta que é tal sociabilização cultural realizada pela família que define a diferença inicial, e, a partir disso, as diferentes taxas de êxito de seus descendentes dentro do sistema educacional escolar. O autor sintetiza que o capital cultural é o elemento decisivo legado pela família à escolarização de seus descendentes, influenciando mais do que as outras formas de capital reproduzidas no espaço social como o capital econômico, social e simbólico.

Nossos entrevistados, alunos das classes trabalhadoras, são exemplos típicos das lacunas na composição deste capital cultural e de constituição de um *ethos* que pode associar a vida universitária à posição de playboy, tendo tido colegas que ridicularizariam eventuais disposições contrárias a estas. Desconheciam a existência de universidades públicas, “*que não paga*”, inclusive a existente na própria cidade em que residem. Através das entrevistas, percebemos que esta descoberta se deu fora do ambiente escolar, ou seja, as relações sociais estabelecidas, os laços de amizade, os namoros, desempenharam um papel muito mais decisivo para que estes jovens trabalhadores pensassem em ingressar em uma universidade do que os educadores, que por sinal passaram por uma universidade, com quem conviveram durante tantos anos na escola. Que as suas famílias não tenham podido contribuir para a construção de seu capital cultural ou informacional neste campo, é compreensível. O silêncio nas escolas, implicitamente significando “isso não é para vocês”, parece-nos inadmissível.

A despeito de uma confluência de fatores que, pela lógica, encaminhariam nossos participantes da pesquisa para encerrarem sua carreira acadêmica, assumirem, definitivamente, sua condição de trabalhadores em tempo integral e conseguiram, se tudo corresse bem, um trabalho numa multinacional, com direito a “*ônibus fretado*”, eles dão um outro passo e chegam até o cursinho preparatório para o vestibular, Herbert de Souza. A seguir, vamos apresentar o material que diz respeito a este ponto de inflexão na vida destes jovens.

INGRESSO NO CURSINHO

Malik relata que chegou ao cursinho em 2001, bem tarde da noite; não era horário de funcionamento, mas tinha um rapaz - que era um dos coordenadores - que fez a sua inscrição. Relembra a fala do rapaz: *“eu já gravei seu nome e número, da próxima vez, quando chegar na porta, vou falar seu nome e número de inscrição”*. Malik respondeu: *“duvido”*. Passados alguns dias, quando os coordenadores chamaram os alunos que tinham o perfil para receberem as bolsas Malik foi informado que era um deles. Quando entrou na secretaria, o coordenador falou o seu nome e o número de inscrição e perguntou se ele queria a bolsa. Foram estas as primeiras conversas, além de informações passadas nas salas de aulas devido ao atraso de material didático.

Malik acrescenta que a descoberta do cursinho ocorreu de forma casual e não planejada: estava dentro de um ônibus, passando numa grande avenida da cidade e viu um cartaz do cursinho; porém, não conseguiu anotar nenhuma informação sobre a instituição. Depois, retornou ao local de bicicleta, anotou o endereço e foi fazer a inscrição. Afirma, ainda, que o cartaz estava em um local muito alto, em cima de um pilar e argumenta *“pô, os caras deixou em um lugarzinho bem alto, mesmo, para ninguém arrancar aqui”* e finaliza dizendo que a experiência *“foi bem legal”*.

Neste primeiro ano, Malik não precisou recorrer à bolsa de estudos do cursinho; pagava a mensalidade integral porque entendia que era *“importante a gente contribuir num espaço como este; bolsa não é como um desconto, no mercado é diferente, ela tem toda uma questão cultural para o projeto”*. Malik destaca que os alunos passam por uma avaliação socioeconômica; este procedimento é realizado desde 1998, ano de fundação do cursinho e, por isto, explica que faz parte da cultura da instituição.

No segundo ano de cursinho, Malik saiu da empresa em que trabalhava, recebeu o seguro-desemprego e o fundo de garantia. Como era uma *“graninha legal”* resolveu dedicar-se somente aos estudos. Foi nesse período que começou a se envolver nas atividades do cursinho. Percebeu as dificuldades dos secretários/as para atender aos alunos no horário de intervalo e emprestar os livros, pois, a biblioteca *“improvisada”* ficava em uma sala da Associação de Moradores da Vila União, prédio ao lado do cursinho. Ele explica que o espaço da

biblioteca era em uma salinha pequena e, por isso, ficou cheia de livros; o resultado é que só podia entrar uma pessoa por vez na biblioteca, o que dificultava muito a sua utilização.

No último ano do ensino médio Thomas decidiu se preparar para o vestibular. Como mora ao lado do Herbert de Souza, inscreveu-se e, logo em seguida matriculou-se no cursinho. Na época, para ingressar no cursinho o aluno fazia a inscrição, entretanto para se matricular ele tinha que prestar uma prova e também era avaliada a condição socioeconômica dos estudantes. O processo seletivo compunha-se por prova e avaliação socioeconômica, ambos equivaliam 50%, após este processo o cursinho divulgava a lista de aprovados e a data para matrícula.

Thomas entrou no cursinho em 2004. Desde então, segundo ele, “o *Herbert de Souza passou a fazer parte da minha vida*”, desempenhando um “*papel muito importante*”. Relembrando sua passagem como aluno no cursinho, indica que o contato inicial com a coordenação contribuiu para entender a dinâmica do cursinho e, posteriormente, as conversas com professores que eram ex-alunos do Herbert também tiveram esta função.

Gilson descobriu o Herbert de Souza através de um cartaz no ponto de ônibus. Ele anotou o telefone do cursinho e decidiu ligar; o que mais o motivou foi o valor das mensalidades em relação aos outros cursinhos e salienta “*decidi fazer o Herbert, sem mentir e falando a verdade, muito pela questão de ser popular e pelo preço*” além de ser próximo de sua residência. As melhores recordações escolares de Gilson estão nas experiências de estudo no cursinho, que reconhece como fundamentais para o ingresso na universidade; recorda-se do professor de Matemática Marques que o ajudou bastante e afirma que “*ficava tanto em cima dele, tanto ele me ajudava assim que o pessoal do cursinho começou a me chamar de filho do Marques*”.

Para Gilson, o cursinho foi “*quase uma graduação*”, referindo-se aos anos sucessivos que passou lá como aluno, decorrentes das sucessivas reprovações no vestibular. Relata que quando começou a frequentá-lo, “*não sabia muita coisa*”. As amizades, os convites para ajudar na colagem de cartazes nos períodos de divulgação da instituição, tirar xérox dos materiais das aulas e algumas atividades que fazia “*com o coletivo Herbert*” contribuíram,

decisivamente, para a sua formação. Para ele, o cursinho se tornou uma *“família, [porque] fui estudando, reprovando, estudando, reprovando”*; em 2003, passou no vestibular da Unicamp. Lembra que nos três anos que ficou estudando no cursinho pagou uma taxa diferenciada, ou seja, teve uma bolsa de estudos parcial. Assim como Thomas, Gilson enfatiza que a coordenação e os professores têm muita proximidade com os alunos e alunas.

Júlia relata que no ensino médio, começou a namorar e um amigo do seu namorado tinha feito cursinho e comentou sobre o vestibular; Júlia e o namorado descobriram um pré-vestibular na região central de Campinas, que se chama *“Cooperativa do Saber”*; Júlia informou-se sobre as bolsas oferecidas e resolveram se inscrever; fizeram um ano de cursinho, mas não passaram no vestibular. Após o primeiro ano, Júlia não conseguiu mais a bolsa e, também por acaso, descobriu o cursinho Herbert de Souza, através de uma reportagem de uma emissora de televisão local. No mesmo dia em que ouviu a divulgação sobre o cursinho, organizou a documentação necessária para se inscrever e destaca: *“Eu descii correndo para fazer, tirei cópia de tudo e descii correndo. Eu falei: ‘eu preciso, pelo amor de Deus, fazer o negócio’. Eu fiquei com medo de perder”!*

Júlia lembra que na época estava desempregada e o processo de bolsas era posterior à matrícula, o que a deixou preocupada, pois se não conseguisse a bolsa não iria fazer o cursinho e afirma: *“eu ficava nervosa porque...[me perguntava]: ‘e se depois não der a renda para me dar uma bolsa de 100%?’. E eu ia ter que parar”*. Depois de uma semana do início das aulas, foi convidada a trabalhar na secretaria do projeto e conseguiu a isenção integral da contribuição mensal. Ressalta que no cursinho tinha acesso aos professores e podia tirar dúvidas, frequentemente.

O ingresso de Marcela no cursinho ocorreu por intermédio de seu marido Sundryata (também participante de nossa pesquisa), à época seu namorado. Segundo Marcela, foi Sundryata quem *“descobriu esta coisa do vestibular”* e a informou sobre isso, dizendo: *“tem o vestibular! Você sabia? Tem as universidades públicas!”*. Inicialmente, não pensou em prestar vestibular na UNICAMP, porque se interessava por Musicoterapia. Depois, descobriu que este curso só era oferecido numa universidade em Salvador (BA).

Marcela relembra que na época do cursinho estava à procura de trabalho. Frequentava as aulas no período da noite e, quando conseguiu um emprego, teve dificuldade em se dedicar aos estudos, pois chegava muito cansada e sua frequência no cursinho não era diária. Ela tem ótimas lembranças das aulas de humanas:

O que nós tínhamos eram boas aulas de História que traziam questões sobre a escravidão. [...] No cursinho é incrível, sempre se discutiu muito a questão de classe. [...] As aulas de Geografia era muito boas, [refere-se às discussões feitas durante as aulas de humanas] (MARCELA).

Para Marcela, o cursinho foi um espaço de pré- formação, os conhecimentos de humanas e as leituras contribuíram para ingressar no curso de Pedagogia.

Sundyata estava no maior terminal de ônibus da cidade, conhecido como “Terminal Central”, e se deparou com um cartaz de um cursinho popular. E, então, descobriu que no próprio bairro em que morava tinha uma iniciativa de preparação para o vestibular. Ele relata que na primeira vez que fez o cursinho acabou desistindo no meio do ano, por duas razões: estava preocupado em arrumar um trabalho (e isto gerou uma situação de *stress* físico e psicológico), e descobriu que possuía poucos conhecimentos sobre os conteúdos exigidos pelos vestibulares. No segundo ano, foi convidado para trabalhar na secretaria e frequentava as aulas, “*mas ainda com muita dificuldade, principalmente nas exatas*”.

Adriana explica que mora no mesmo bairro em que funciona o Herbert de Souza e foi por este motivo que descobriu a existência do cursinho. Relembra que sua passagem pelo cursinho foi de grande proveito: estudou no pré-técnico, em 2003 e no pré-vestibular, no ano de 2005. Comenta sua atuação como professora e relata que os estudantes do cursinho são jovens que estudaram em escola pública e com uma realidade bem próxima da sua trajetória; diferente de seus amigos de faculdade que os pais cobraram que passem no vestibular destaca “*que não é descuido dos nossos pais, mas eles não comentam porque é uma realidade desconhecida, não têm essa bagagem*”. No cursinho, há um

encontro de ideias e pessoas que compartilham uma realidade social muito parecida que vislumbram ingressar numa instituição de ensino superior.

AS EXPERIÊNCIAS NO CURSINHO E A CONSTITUIÇÃO MILITÂNCIA

Segundo os nossos colaboradores, as relações construídas no cursinho foram permeadas por laços de solidariedade; notamos que alguns ex-alunos (Sundyata, Malik, Adriana, Gilson e Thomas), após a entrada na universidade, retornaram a ele, para desempenhar diferentes atividades. Aqueles que retornaram com o intuito de ajudar outros jovens trabalhadores a ingressarem nas universidades atuam enquanto militantes: como professores, coordenadores da instituição ou do Ponto de Cultura Mocambo Herbert de Souza. Além destes militantes, existem alunos do próprio cursinho que, mesmo antes de ingressarem na universidade, já desempenham duplo papel: são estudantes da instituição e também militantes, como foi o caso de Sundyata, Malik e Júlia. Alguns deles, Sundyata e Malik, ingressaram na universidade e continuaram a desenvolver trabalhos no Herbert de Souza.

Marcela relata que o cursinho teve um papel importante na sua formação, relembra os encontros divertidos que ocorreram em bares, festas e os eventos no cursinho. Nesse período, as festas aconteciam nas casas e para ela foram bem marcantes: *“nestas festas as pessoas conversavam muito sobre assuntos diversos, sobre questões sociais, problemas na sociedade, política, cultura e era uma coisa que [eu] nunca tinha visto”*. Observa-se, pelo relato de Marcela, que as festas, os saraus, transformaram-se em espaço extramuros de consciência política e cultural.

Para Marcela, o cursinho Herbert de Souza foi (e, segundo ela, ainda é) mais do que um pré-vestibular: *“eu estudava, fiz amigos, fiz inimigos, festejava, aprendia muito além do conteúdo do pré-vestibular. Eu aprendia sobre literatura, sobre arte, sobre teatro, sobre crítica social”*. Marcela comenta que o cursinho tem que ser um espaço educacional que prepare os alunos e alunas para o vestibular, porém precisa ser mais que um cursinho.

Ela atuou no Herbert de Souza, após formar-se em Pedagogia, como professora de redação; atualmente, participa da Assembleia Geral, constituída pelos associados/as do projeto, instância que delibera sobre cursinho. Ela finaliza:

“o cursinho é um espaço de relações mesmo, tanto é que vire e mexe, estou lá, sinto como se fosse meu. Acho isso, bem amplo, não é uma simples educação formal”.

Júlia observa que a oportunidade de entrar no cursinho lhe permitiu desenvolver algumas habilidades: *“aprendi a conversar melhor... Não quer dizer que não conversava, mas tinha uma dificuldade de conversar em público”.* Para ela, o cursinho tornou-se não só um espaço de estudos, mas também de atividades *“lúdicas”*. Ela explica que o cursinho foi um espaço agradável e foi uma experiência familiar: *“eu passava a metade do dia aqui, quando eu vinha para trabalhar na secretaria. E não era um trabalho árduo, assim dava para estudar”.* O cursinho era percebido como uma instituição bem familiar, onde Júlia se sentia a vontade e até levava a sua irmã mais nova para acompanhá-la. Destaca as relações de amizade, a convivência no cursinho e explicita que os alunos que permanecem mais de um ano conseguem entender a lógica do vestibular e o discurso do cursinho. Relata que lá foi bem acolhida, recebeu as informações sobre o vestibular e sobre a isenção da taxa de inscrição no processo seletivo.

Júlia se emociona ao relatar a sua saída do Herbert de Souza: *“na verdade, quando tive que sair do cursinho, eu chorei muito”.* Nesse período, passou num concurso público do Estado de São Paulo e foi trabalhar em uma escola. Nesta época trazia lembranças ruins do vestibular, estava aborrecida porque havia prestado vários vestibulares na Unicamp e não tinha ingressado. Ela conseguiu ingressar no próximo ano no curso de letras na Unicamp.

Em 2002, Gilson passou no Vestibular da Unicamp, no curso de Matemática. Aprovado, retorna ao cursinho: *“para ajudar outras pessoas a também realizar este sonho, pessoas da periferia ingressando na universidade pública”.* Para Gilson, o papel do cursinho é possibilitar que indivíduos das classes populares possam sonhar e entrar em uma universidade pública de qualidade; mas, além disso, é também conseguir desenvolver um trabalho de formação crítica. Gilson entende a formação crítica como um desafio para o cursinho: *“a formação crítica desse cara que é a parte mais difícil, uma parte difícil de fazer, nem sempre se consegue”.*

Gilson passou três anos no cursinho, durante os quais aprendeu a parte técnica do vestibular, fez várias amizades, e mudou seu pensamento: *“era*

um cara totalmente alienado não parava para refletir em nada e aí, no cursinho, convivendo com coordenação, professores e com a galera, comecei a me interessar por questões sociais, por desigualdades”. A partir de então, começou a sua atuação militante enquanto aluno: participou de colagem de cartazes e panfletagem para divulgação do cursinho na região de Campinas, ensinava Matemática aos colegas e contribuiu nos mutirões para realizar melhorias na infraestrutura do prédio. Sua formação política se deu através de conversas com colegas, professores e coordenadores do cursinho, além das formações aos sábados, quando frequentava atividades opcionais como grupo de estudos. Gilson descreve que o cursinho implantou aula de Sociologia que pode contribuir para a formação crítica, além de debates aos sábados e finaliza: “o cursinho melhorou bastante e agora está mais sedimentado também na questão política, embora, acho que poderia ser melhor, ainda está bastante conhecido pela formação do vestibular”.

Gilson destaca a importância do Cursinho Herbert de Souza e comenta: “o papel que ele faz é possibilitar a pessoas que não iriam ter chances a sonhar e entrar na universidade [...]. Tem inúmeros casos como o meu”. Ele se sentia em casa e relata a proximidade com os professores. Gilson é professor e atua na Assembleia Geral do Cursinho Herbert de Souza.

Thomas relata que passou por várias etapas no Herbert de Souza e a sua formação militante teve início na época em que era aluno e, ao mesmo tempo, contribuía na manutenção do cursinho, inclusive fazendo faxina. Lembra que o cursinho contava com a colaboração de alguns alunos para ajudar nas reformas e ele participou da reforma do banheiro, da calçada e da secretaria. Também fez panfletagens, para a divulgação do cursinho e declara: “*pelo fato do cursinho não conseguir pagar [orçamento reduzido proveniente de mensalidades dos alunos] então a gente precisa[va] fazer várias coisas entre nós*”. É nesse período que se dá a sua formação política, começando a questionar e refletir sobre assuntos referentes à sociedade brasileira. Diz Thomas que “*o cursinho me formou, assim... Como cidadão, mesmo*”.

Descreve que o cursinho contribuiu para sua entrada na universidade, mas, que também: “*o cursinho não me deu só a base para entrar no vestibular, me deu coisas que eu vou levar para o resto da vida*”. Outro fator importante são

as amizades, as dicas do professor Gilson sobre o vestibular e a proximidade com coordenadores, professores e colegas do cursinho. Ingressou na UNICAMP, em seguida, retornou ao cursinho para dar aula e explica que esse retorno o manteve atualizado em relação aos conteúdos do ensino médio e o ajudou na prática docente.

Acrescenta que quando passou na universidade foi o cursinho, ou melhor, os coordenadores da época que informaram sobre a bolsa de estudos na UNICAMP; além disso, segundo ele, sua experiência no Herbert de Souza colaborou com a sua formação crítica e acrescenta:

Eu não sei se teria esse mesmo impacto, e se [tivesse encontrado] outras coordenações eu teria voltado para o cursinho, [refere aos coordenadores de 2004]; talvez eu não teria voltado ao cursinho. Muito da minha permanência no projeto e muitas das coisas que eu faço hoje, eu tento espelhar naquilo que eu aprendi com estas pessoas [coordenadores] (THOMAS).

Thomas acredita que o cursinho possa incentivar os alunos e alunas a ter uma visão mais crítica da sociedade e ressalta: *“ler uma notícia de jornal e ter a visão de colocar a sua opinião saber se é certo, se não é... Enfim, de poder questionar porque um jornal disse isso, e outro disse aquilo, você entendeu? A importância em relação a isso aí”*. Observa-se pelos relatos de Thomas a sua preocupação com a prática militante concomitante com sua preparação para o vestibular: *“eu não me vejo longe do cursinho”*. Thomas é professor e, atualmente, é coordenador pedagógico no Projeto Herbert de Souza; assim como Malik e Sundryata, participa Assembleia Geral.

Inicialmente, Malik ajudava na biblioteca do cursinho, na parte de empréstimo e devolução de livros. Gostava bastante desse trabalho voluntário. No ano de 2003, convidaram-no para trabalhar na secretaria do projeto e comenta:

Foi uma época que o cursinho estava passando por dificuldades. Teve um racha político no cursinho e ele foi abandonado pelos coordenadores da gestão anterior [...] com dívidas e tal. E aí, o que mais o cursinho precisava era de ajuda nessa questão da infraestrutura, para poder continuar o trabalho, nos anos subsequentes a 2003. A equipe que trabalhava era pequena. Nós não tínhamos como contar com muitos bolsistas e, depois de alguns anos, a gente conseguiu. Foi uma fase bem *punk*, só a

militância mesmo para poder reerguer o cursinho. Não que ele tenha caído algum dia, mas internamente, foi um período difícil para o Herbert (MALIK).

Outro aspecto importante são as menções às festas do cursinho, com discussões acaloradas sobre a realidade brasileira, a política, entre outras coisas. Além disso, os jogos de xadrez e o futebol organizados no cursinho foram atividades de lazer prazerosas. Malik comenta sobre as oficinas de xadrez, lembrando de um campeonato envolvendo os moradores do bairro. Observa-se pelos relatos de Malik que as atividades de divulgação do cursinho, as reformas, enfim as atividades coletivas tiveram um papel muito interessante, sobretudo no sentido de aproximar os alunos e coordenadores, propiciar e fomentar a participação, ou seja, a atuação militante.

Malik entende o cursinho como movimento social e argumenta: *“Eu entendo o cursinho como um grande suscitador de questionamentos porque isso só se consegue quando a gente se envolve mesmo”*.

Para Sundyata, o cursinho foi um ambiente em que *“tinha pessoas que acolhiam que discutiam problemas com os quais eu acabava me identificando”* além de encontrar neste espaço pessoas do bairro, amigos, vizinhos, familiares e a comunidade, porque o cursinho *“é aqui na comunidade”*.

O Herbert de Souza teve um papel fundamental na sua vida:

Foi onde me encontrei mesmo, e eu acabei descobrindo a universidade que eu conhecia muito pouco ainda, nem sabia as possibilidades que ela acenava (SUNDYATA).

Sundyata afirma que o cursinho significou sua inserção na militância política, *“foi meu primeiro espaço de militância política”*. Ele explica o seu engajamento como estudante e o trabalho na secretaria do cursinho e as discussões no grupo de organizadores, gestores e professores. Ele destaca a importância do diálogo e a sua primeira aproximação com o discurso militante:

E uma das atividades que foi marcante, assim neste processo, foi fazer divulgação do cursinho, conversar com pessoas, colar cartaz, divulgar o espaço. Para mim, [...] o primeiro exercício de falar com pessoas, de dialogar, de lidar com público se deu neste momento (SUNDYATA).

Sundyata passou pelo corpo administrativo e gestor do cursinho, atuou como coordenador, professor de História, em uma experiência “*curta e valiosa*”; atualmente, é coordenador do Ponto de Cultura Mocambo Herbert de Souza e um dos idealizadores e articuladores da gráfica e editora popular, sobre a qual falaremos no próximo capítulo. Ele comenta que o Herbert de Souza não se prende aos conceitos de cursinho popular ou alternativo.

Dentre os cursinhos não comerciais, às vezes, eu já vi pessoas fazerem a diferenciação entre cursinhos alternativos e os populares, onde basicamente um cursinho alternativo tem uma estrutura muito semelhante aos comerciais: divisão de matérias e estrutura geral curricular, mas seria um cursinho que atendesse assim, em termos de custos, à população economicamente desfavorecida; e o cursinho popular [...] preza mais a emancipação pelo saber, a politização do que uma estrutura de gestão. Nesse caso, alternativo seria apenas um alternativo ao mercado. Eu acho que um cursinho, a meu ver, ele não se prende nestes dois tipos ideais não, [...] O cursinho é um espaço que transcende um pouco inclusive estas análises [refere-se aos termos cursinho popular e alternativo] (SUNDYATA).

Para Sundyata, o cursinho é um espaço popular, de convivência da comunidade, onde as pessoas “*se casaram, conheceram crítica social e fizeram amigos*”. Acredita que há um campo de atuação política muito grande no contexto dos cursinhos populares, enquanto, movimentos sociais formam “*uma rede de pressão por outro modelo de educação ou pela transformação social por meio da educação*”.

Adriana relata que o cursinho foi de suma importância na sua trajetória escolar e o define como um espaço atrativo, onde “*você conhece outras pessoas, pode ler livros, tem biblioteca e um monte de coisas*”; avalia como muito válida esta experiência. Segundo seus relatos, este tempo de preparação para o vestibular foi uma experiência muito boa, pois conseguiu ingressar em uma universidade pública e ter mais informações sobre as profissões e conhecer melhor as carreiras.

Adriana comenta que teve dificuldades para criar rotinas de estudos durante a preparação para o vestibular e alguns conteúdos trabalhados no cursinho eram novidade “*nunca tinha visto*”, e na escola pública não há muitas cobranças. Ela argumenta que as contribuições do cursinho foram enormes, “*nem sei falar, o cursinho é tudo isso*” e finaliza que enquanto professora incentiva os

alunos/as a não desistirem do cursinho e do vestibular, já que a taxa de desistência no cursinho é muito alta; acredita que precisa motivar os estudantes a não abandonarem o sonho de ingressar em uma universidade pública ou privada. Adriana é professora de Biologia no cursinho Herbert de Souza.

REFLEXÕES SOBRE MILITÂNCIA E TRABALHO

Procuramos entender como foi possível para os jovens trabalhadores (ex-alunos do cursinho) chegar a uma Universidade como a UNICAMP e PUC-Campinas. Neste aspecto perguntamos: Quem são estes sujeitos? O que marca as trajetórias escolares dos estudantes pobres? Por que procuram o cursinho? Como chegam até os cursinhos populares? A partir de suas perspectivas, o cursinho serviu para que?

Viana (2000) busca compreender o sucesso escolar, “estatisticamente improvável”, de jovens oriundos de famílias de camadas populares. A autora discute a longevidade escolar e qualifica o sucesso como a permanência no sistema escolar e toma como indicador desse fenômeno o acesso ao ensino superior. Em suas pesquisas, procura entender as condições que possibilitaram uma escolarização prolongada a indivíduos, cuja probabilidade estatística de chegar à universidade sabe-se ser reduzida.

Destaca ainda que sua pesquisa permitiu constatar que não havia, no ponto de partida, um projeto, conscientemente elaborado pelos entrevistados ou suas famílias, de se chegar ao ensino superior. As práticas, sentidos e disposições que, interdependentemente, tornaram possível a construção dessas trajetórias escolares atípicas, foram progressivamente construídos. A mesma problemática é identificada por Mitrulis e Penin (2006) que segundo sua pesquisa identificaram que:

Os alunos oscilavam, no início do programa, entre a ausência de projetos de futuro e a formulação de projetos irrealistas, entre o sentimento de que nada é possível e a afirmação de um pensamento mágico, mais relacionado ao desejo do que a um investimento pessoal, de que bastava a presença nas aulas para adquirir as condições necessárias para competir nos exames de seleção (MITRULIS E PENIN, 2006, p. 292).

Viana (2009) informa sobre o processo de escolarização de seus entrevistados e defende que as “práticas socializadoras diferenciadas no interior das familiares populares e a constituição de disposições temporais que podem se constituir em condições facilitadoras de longevidade escolar nesses meios” (VIANA, 2009, p.209). Para ilustrar as disposições temporais apresenta a trajetória escolar de uma jovem chamada Júlia e explica que foi construída num “tempo próprio”, entendido como o “tempo do possível”, num duplo sentido:

O primeiro, no sentido de uma “aceitação” de que ela só poderia chegar a Universidade trabalhando dentro de suas condições objetivas de vida. Estamos qualificando essa “aceitação” de ativa e estratégica e colocando a hipótese de que ela expressa um tipo particular de disposição em relação ao tempo que pode ser um importante trunfo facilitador do seu êxito escolar (VIANA, 2009, p.208).

Neste contexto, verificamos os sujeitos das classes trabalhadoras, não esperavam ter uma escolarização prolongada, ou seja, ingressar no ensino superior. Para a família de Marcela concluir o Ensino Médio era *muito*, não esperavam uma escolarização longa. Já a família de Júlia almejava um trabalho menos cansativo e sonhava com outra profissão, diferente das tias e mãe que são trabalhadoras domésticas. Gilson queria estudar para entrar em uma grande indústria.

Os jovens entrevistados sonham com uma inserção no mercado trabalho e com oportunidades melhores que a de seus pais e, em alguns casos, eles próprios procuram escolas melhores para estudar o ensino médio como Marcela que estudou e prestou as provas (conhecido como Vestibulinho) em várias escolas públicas e privadas e acabou ingressando em uma escola pública de ensino médio-técnico, bastante prestigiada na cidade. O mesmo ocorreu com Sundyata que fez o ensino médio técnico em Mococa, distante de seus pais e após o ensino médio foi trabalhar no cursinho Herbert de Souza.

Os sujeitos pesquisados, após ingressarem nas universidades, retornaram ao cursinho, agora para atuar como professores: Gilson, Thomas, Adriana e Marcela, em alguns casos como coordenadores: Malik, Sundyata e Thomas. Desempenham suas funções enquanto professores ou coordenadores e recebem um pagamento por este serviço prestado. No cursinho não existe

trabalho voluntário e todas as atividades são remuneradas; entretanto, o envolvimento destes jovens se torna muito intenso, exigindo extrema dedicação e compromisso.

Os cursinhos pré-vestibulares populares (PVP) “são iniciativas sem fins lucrativos, e o denominador comum destas iniciativas é a democratização do ensino e o acesso à universidade para uma população que, historicamente, vem sofrendo um processo de exclusão do ensino superior (negros, famílias de baixa renda, moradores de bairros populares, egressos de escolas públicas)”. “Embora possam ser identificados objetivos comuns nos inúmeros cursinhos implantados no país, eles podem se diferenciar no seu funcionamento e na gratuidade ou não do trabalho docente, entre outras questões”. Diferentemente do que ocorre no Herbert de Souza, os PVP sobrevivem, sobretudo, “do trabalho voluntário de professores, assim como dos membros responsáveis pela coordenação” (ZAGO, 2009, p.255). A seguir, trataremos mais detidamente dos cursinhos populares e do cursinho popular que estudamos e que representou um ponto de inflexão muito importante na vida dos nossos colaboradores, como vimos neste capítulo.

CAPÍTULO II

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR NÃO REPRODUTORA

Neste capítulo discutiremos a organização do cursinho e do conteúdo instrucional do Projeto Herbert de Souza (PHS). Os cursos pré-vestibulares populares são iniciativas educacionais que têm por objetivos a preparação de estudantes de classes populares para o vestibular, buscam a formação crítica de seus estudantes e se inserem na luta pela democratização do acesso ao ensino superior.

Os cursos pré-vestibulares populares (PVPs), [também chamados alternativos ou comunitários] fazem parte de ações coletivas, surgem na tentativa de fazer frente à demanda pelo acesso ao ensino superior público e se constituem como propostas alternativas a este quadro de desigualdades do acesso a este segmento educacional. Dessa forma, os cursinhos populares preparam os estudantes para o vestibular; porém, junto com essa tarefa, procuram se constituir como espaços de formação crítica das classes populares, oferecendo - com base, na grande parte dos casos, no trabalho voluntário e militante de licenciados e estudantes universitários (de Graduação e Pós-graduação) - na maioria das experiências, práticas pedagógicas também comprometidas com uma educação politicamente informada (cf. também afirma PEREIRA, 2007).

Como destacam Mitrulis e Penin (2006), representando os interesses dos novos grupos de concluintes da educação básica, proliferam, a partir do final dos anos 1990, movimentos sociais com duplo objetivo: preparar classes populares para acesso ao ensino superior, mediante a organização de cursinhos pré-vestibulares, gratuitos ou sem fins lucrativos, e pressionar órgãos do governo por ações afirmativas de inclusão social e racial no que tange às oportunidades de continuar os estudos em nível superior.

Os cursinhos populares “surgem nesse contexto contraditório do sistema educacional, com profundas desigualdades de acesso ao ensino superior”. Desde os anos 1990 multiplicam-se “várias iniciativas organizadas para protestar contra essa realidade e, ao mesmo tempo, produzem ações de combate às desigualdades na educação”, como por exemplo, movimentos de isenção de taxa para o vestibular e da experiência de cursos pré-vestibulares, sistema de cotas para estudantes negros, indígenas e egressos de escola pública (ZAGO, 2008, p. 150).

Na pesquisa de revisão bibliográfica sobre o tema, observamos poucos estudos sobre os cursos pré-vestibulares populares e ou alternativos Nascimento (1999), Souza e Silva (2003), Bacchetto (2003), Castro (2005), Souza (2005), Zago (2006), Mitrulis e Penin (2006), Carvalho, J. (2006); Pereira (2007), Santos (2008). Esta escassez de pesquisas evidencia a importância de estudos neste campo, sejam eles de caráter mais abrangente ou estudos de caso, como o presente trabalho. Neste capítulo, faremos um breve histórico do surgimento dos cursos pré-vestibulares populares suas mutações e, em seguida, analisaremos o PHS. A análise específica deste cursinho será feita a partir de uma base documental e entrevistas semi-estruturadas com ex-alunos do cursinho Herbert de Souza.

O cursinho surge em 1998, mas trataremos, em primeiro lugar, embora brevemente, de experiências anteriores a este período, para demonstrar o contexto dos movimentos de cursinhos populares que antecedem a criação do Herbert de Souza. Ressaltamos, porém, que são inúmeras as iniciativas deste tipo espalhadas pelo país e que ainda não existem dados oficiais e/ou científicos que precisem a quantidade de cursinhos populares e de alunos que frequentam estes espaços. Um estudo realizado por Souza S. (2010)¹⁷ militante do movimento social (Projeto Herbert de Souza) constatou a presença de 68 cursinhos populares no Estado de São Paulo. Nestes dados faltam acrescentar as grandes redes de cursinhos em São Paulo tais como: Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), e União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora (UNEafro), com aproximadamente 42 núcleos espalhados no Estado de SP. Destacamos abaixo as iniciativas dos Estados de São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro, pois são estes os locais onde se encontra, em maior número, informações bibliográficas sobre os cursinhos populares.

CURSINHOS POPULARES EM SÃO PAULO

Castro (2005) numa pesquisa de campo sobre os cursinhos populares aborda o seu histórico e demonstra a quantidade de projetos com estas características que surgem e desaparecem no Brasil. O surgimento dos cursinhos

¹⁷ O mapeamento dos cursinhos populares ficarão disponíveis nos anexos desta dissertação.

populares está relacionado, na maioria das vezes, a alguma iniciativa de movimentos sociais.

Castro (2005, p.14) propõe uma classificação dos cursinhos populares segundo quatro momentos diferentes da história do Brasil. O primeiro momento, que começa na década de 1950, refere-se aos cursinhos do Grêmio da Faculdade Politécnica da USP (o POLI) e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira, (o CAASO), na USP de São Carlos. Nesse período, o Brasil estava marcado por discussões sobre “qual projeto de desenvolvimento o país deveria seguir”, e os cursinhos populares estavam marcados por estas discussões.

Diversos cursinhos encontrados sob o “rótulo de alternativo” foram organizados pelo movimento estudantil e muitos “professores da USP relatam ter estudado no cursinho organizado pelo Grêmio dos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, ainda na década de 1950”. Outros cursinhos foram organizados “pelo Departamento Acadêmico do Curso de Administração na Fundação Getúlio Vargas, e o patrocinado pelo Grêmio dos Alunos da Escola Politécnica da USP, ambos com funcionamento anterior à década de 1970”. Sobre estes cursinhos existe um déficit de informações, pois muitos dos documentos foram destruídos pelo tempo (BACCHETTO, 2003, p.64).

O segundo momento relaciona-se ao período de ditadura militar no Brasil. Nesta época, os movimentos sociais tiveram importante atuação para a abertura do sistema democrático brasileiro, sendo seus integrantes reprimidos durante o regime ditatorial existente no país. Para Castro, a contribuição da Teologia da Libertação (chamada “ala esquerda” da igreja católica) foi importante para a formulação das identidades dos cursinhos populares, desenvolvendo práticas de solidariedade e organização social herdadas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

O terceiro momento é de formação dos cursinhos populares que corresponde ao final dos anos 1980, e está ligado à redemocratização do país. Destaca-se, neste período, experiências de cursinhos pré-vestibulares nas universidades públicas e a atuação dos “novos movimentos sociais”.

O quarto momento é resultante do “encontro (do ponto de vista da assimilação das experiências) dos três momentos anteriores e, ao mesmo tempo, um retorno à prática e ao método da educação popular no Brasil”. “É a partir

desse encontro que podemos falar de Cursinhos Populares, até porque, anteriormente, eles estavam localizados majoritariamente no interior dos campi universitários ou em administrações municipais de caráter progressista” (CASTRO, 2005, p. 15). A partir daqui, torna-se mais frequente a organização de iniciativas deste tipo em contextos não diretamente vinculados ao mundo acadêmico e/ou ao poder público.

Portanto, a diferença dos cursinhos populares que surgiram a partir da década de 1990 dos surgidos nas décadas anteriores é que, contemporaneamente, se observa um número maior de cursinhos e mais multifacetados dos que os anteriores. Mas, continuam tendo em vista o atendimento de parte da população que não possui condições financeiras para optar por um curso preparatório para o vestibular de natureza privada. Em 1991, existia apenas um cursinho alternativo no município de São Paulo; já, em 2000, existiam 15 cursinhos. Como exemplo desta expansão, pode-se destacar o cursinho da Escola Politécnica da USP (POLI) que iniciou suas atividades oferecendo 60 vagas em 1987¹⁸, em 1999 eram 850 vagas, e em 2000 chegou a comportar 8.000 alunos. Sobre as primeiras versões do cursinho da Poli (1950) não há muitas informações (BACCHETTO, 2003, p.72).

Os cursos pré-vestibulares vinculados a setores da igreja católica como, por exemplo, o Projeto Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), também tem importante lugar nesta história. Organizado por Frei David, surgiu a partir da experiência da Pastoral do Negro e do Pré-Vestibular para negros e carentes (PVNC), no Rio de Janeiro. O Educafro foi criado em 1997, na cidade de São Paulo, e se autodenomina como uma entidade do movimento negro, composta por uma rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários. Em seu estatuto social¹⁹, a entidade mantenedora do Educafro recebe o nome de “Francisco de Assis: Educação, Cidadania, Inclusão e Direitos Humanos (FAecidh)” e neste documento indica-se que é uma associação civil, sem fins lucrativos, que luta por justiça e que tem por missão “*melhorar vidas por meio da educação, da igualdade social, étnica e pela valorização dos direitos humanos, inspirada nos valores e ensinamentos de São Francisco de Assis*”

¹⁸ Não há muitas informações sobre as primeiras versões do cursinho da POLI. Para saber mais sobre os cursinhos populares em SP ver dissertação de Bacchetto (2003) e Castro (2005).

¹⁹ Fonte: <http://www.educafro.org.br/> Acesso em julho de 2010.

(EDUCAFRO, 2010). A instituição atua a fim de promover a inclusão da população negra e pobre nas universidades públicas e particulares com bolsa de estudos, através do serviço de seus voluntários/as nos núcleos de pré-vestibular comunitários e setores da sua sede Nacional, em forma de mutirão. Além de manter cursinhos preparatórios para os vestibulares, a Educafro também se mobiliza para a construção de políticas públicas e ações afirmativas na educação voltadas para negros e pobres, promoção da diversidade étnica no mercado de trabalho, defesa dos direitos humanos, combate ao racismo e a todas as formas de discriminação (EDUCAFRO, 2010).

CURSINHO POPULAR NA BAHIA (BA)

No estado da Bahia em 1992 e 1993 surgiram iniciativas de cursos pré-vestibulares para estudantes negros, como é o caso da Cooperativa Educacional Steve Biko (atual Instituto Steve Biko), criada em 31 de julho de 1992, na cidade de Salvador (BA). Esta iniciativa surge devido à mobilização do movimento negro, que funda o primeiro cursinho voltado para estudantes negros e negras. Estima-se que, até 2010, mais de 1.000 (mil) estudantes deste pré-vestibular ingressaram no ensino superior. O Instituto explica sua iniciativa:

Foi no Pré-Vestibular onde tudo começou ainda nos idos de 1992, quando professores e estudantes universitários ligados ao Movimento Negro decidiram que ocupar a Universidade era um caminho estratégico para fortalecer a luta contra a discriminação racial (INSTITUTO STEVE BIKO, 2010).

Segundo dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) de 2009 a quantidade de professores doutores negros nas universidades brasileiras era de 625 (1,06%) num total de 58.618 docentes.

O pré-vestibular Steve Biko, além das disciplinas exigidas nos exames vestibulares, inclui no seu currículo aulas de cidadania e consciência negra, voltadas para elevação da autoestima e valorização da cultura negra, sendo considerada pelos organizadores que *“a grande inovação e efetividade social do pré-vestibular deve-se à formação política²⁰”*. O Instituto Steve Biko além do pré-vestibular desenvolve outros projetos, tais como: Projetos Mentas e Portas

²⁰ Fonte: <http://www.stevebiko.org.br/> Acesso em julho de 2010.

Abertas (POMPA); Projeto Oguntec; Projeto Direitos Humanos e Anti-Racismo; e Bloco @s Bikud@as.

CURSINHOS POPULARES NO RIO DE JANEIRO (RJ)

No Estado do Rio de Janeiro, os cursinhos populares foram estudados por Nascimento (1999), Souza e Silva (2008), Santos (2008), entre outros.

Nascimento (1999) comenta que as experiências de luta pela democratização do acesso ao ensino superior surgiram, em 1986, com o projeto “Universidade para Trabalhadores”, da Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (ASUFRJ, atual SINTUFRJ). Dentro deste projeto, foi criado o curso pré-vestibular destinado a preparar trabalhadores para o vestibular. Ressalta que o curso pré-vestibular “incorporou em seus conteúdos estudos sobre política, economia e sociedade no intuito de contribuir para reflexões sobre a realidade social”. Outra experiência abordada pelo autor foi o Curso Pré-Vestibular Mangueira Vestibulares, fundado em 1990, um curso comunitário voltado a estudantes da comunidade do Morro da Mangueira (RJ); posteriormente, passou a se chamar Associação Mangueira Vestibulares que, além do conteúdo cobrado pelo vestibular, se preocupava com a formação crítica (NASCIMENTO, 1999, p. 68).

A experiência do Centro de Estudos Brasil-África (CEBA), na cidade de São Gonçalo (RJ), também é importante de ser lembrada, já que foi a primeira iniciativa no Estado de pré-vestibular voltado para jovens negros. Relata-se que, em 1976 um grupo de jovens negros estava interessado em frequentar curso pré-vestibular, mas não podiam pagá-los; procuraram, então, o CEBA, solicitando apoio deste Centro de Estudos que desenvolvia diversos trabalhos na área de educação com crianças e adolescentes negros. Dessa iniciativa, surgiu o curso preparatório para o vestibular, do qual participaram seis estudantes; todos ingressaram em universidades; entretanto, a iniciativa foi de preparação apenas desta turma. Na época, não existia o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Podemos dizer que o PVNC, antes de ter esse nome, já havia existido no quintal da professora Dulce Mendes de Vasconcellos, fundadora do CEBA, mulher negra que coloca em prática as reflexões e reivindicações do pensamento

negro conforme entrevista cedida à Flávia Mattar, publicada no portal do IBASE - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, em 2007.

Posteriormente, surge o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) no Rio de Janeiro, em 1993, que tem como objetivo a preparação de estudantes negros e pobres para o exame de vestibular. As experiências mencionadas (curso para trabalhadores da UFRJ, o Mangueira Vestibulares, Cooperativa Steve Biko e reflexões acerca da militância negra em São Paulo) contribuíram para a criação do PVNC. O PVNC foi idealizado e organizado, por David Raimundo dos Santos (conhecido como Frei David), Antônio Dourado, Luciano de Santana Dias e Alexandre do Nascimento, que fundaram o primeiro núcleo em 5 de junho de 1993, em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Em 1994, o PVNC se constitui como um Movimento Social de Educação Popular; é considerado primeiro curso pré-vestibular a se organizar como redes e núcleos, incluindo no currículo a disciplina de Cultura e Cidadania (PVNC, 2010).

Alexandre do Nascimento em seu artigo “Os Cursos Pré-Vestibulares Populares como Prática de Ação Afirmativa e Valorização da Diversidade”, (2007) argumenta que o PVNC inaugurou uma nova fase na educação popular, de preparação de estudantes para o vestibular, fomentando “o debate sobre a discriminação racial como uma questão social de grande relevância”. “Na concepção dos integrantes do movimento PVNC, essa se relaciona diretamente com a produção da pobreza e da exclusão”, além de indicá-la como um dos principais motivos para o baixo número de estudantes negros nas universidades brasileiras, sobretudo nos cursos de maior prestígio social (NASCIMENTO, 2007, p.81).

Nascimento (2007, p.81) destaca que o PVNC criou vários núcleos, se organizou como uma rede e começou “a buscar parcerias, a negociar isenções de taxas de inscrição e bolsas de estudos com universidades públicas e privadas, a mover ações judiciais contra universidades para garantir o direito de estudantes pobres poderem fazer a prova do vestibular, a utilizar a mídia para divulgar amplamente o seu projeto”, além de apresentar sua experiência em eventos políticos e acadêmicos.

O Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes não para de crescer em quantidade de cursos preparatórios para vestibular. Mais que uma

reivindicação do direito ao Ensino Superior, essa multiplicidade de cursos, surgidos a partir das demandas das camadas populares, mostram-se como uma forma inovadora de resistência e de produção de alternativas contra o que parece ser uma lógica social estabelecida na sociedade brasileira, que produz e mantém estabilizadas as hierarquias, as possibilidades e os lugares sociais para determinados grupos.

Outra importante iniciativa carioca é a organização dos Cursos Pré-Vestibulares Comunitários (CPVCs), dentre os quais merece destaque a experiência do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), fundado em 1997. Sua primeira atividade foi a criação do Curso Pré-Vestibular da Maré (RJ), em 1998, como relata Jailson de Souza e Silva (2008), pesquisador que se dedicou a estudar as trajetórias de jovens pobres nas universidades.

Para Souza e Silva (2008, p.178), “este projeto favorecia a aproximação entre moradores com ensino superior e os jovens com alguma chance de ingressar na universidade”. Abria-se, com sua fundação, “a possibilidade de criação de uma rede de jovens que, em curto espaço de tempo, fossem capazes de atuar na multiplicação das atividades e interferir, de forma efetiva, em seu cotidiano familiar e na vizinhança”.

“Paralelamente à experiência do Curso Pré-Vestibular da Maré (CPV-Maré), iniciou-se uma série de atividades” dentre as quais temos: “biblioteca comunitária, laboratório de informática, cursos de línguas, oficinas de memória, oficinas culturais e de comunicação, projetos pedagógicos em parceria com as escolas locais, um observatório local, dedicado à produção de pesquisa e informações” especialmente vinculadas aos temas de violência, comunidades populares; todas essas ações tinham como referência o envolvimento de adolescentes e jovens locais, em variados níveis, de acordo com sua formação escolar e características pessoais (SOUZA e SILVA, 2008, p.179).

Souza e Silva (2008) discute que “a experiência do CPV-Maré e de outras práticas pedagógicas do CEASM demonstram que as atividades a serem encaminhadas por uma instituição educacional e cultural não podem ser dominadas apenas por uma dimensão técnica”. “A realização de um projeto de ensino como o CPV deve - além de ter como objetivo imediato o ingresso na universidade - servir como instrumento de envolvimento dos alunos em reflexões

e ações que permitam a melhoria de sua comunidade, que ampliem seus compromissos com mudanças da realidade global”. E finaliza: a CEASM oferecerá a crianças, adolescentes e jovens alternativas às redes e práticas que reduzem a vida ao consumismo, a competição, a violência. “*Trata-se de Redes que veem o indivíduo como pontos de partida e de chegada e favorecem a construção de um novo mundo, mais justo e fraterno*” (SOUZA E SILVA, 2008, p.181).

MOVIMENTO DOS CURSINHOS POPULARES

O movimento social designado “cursinhos populares” ou “alternativos” tem um papel importante na luta pelo acesso ao ensino superior, trabalha com a perspectiva social e promove práticas pedagógicas de extrema relevância para os segmentos sociais de baixa renda.

Os cursinhos populares oferecem aos estudantes trabalhadores a oportunidade de se prepararem para o vestibular. Na maioria das vezes, para o funcionamento destes cursinhos são utilizados espaços públicos tais como: associações de moradores, igreja, escola municipal ou estadual, sindicatos, etc. Esta é uma primeira diferença, em relação aos cursinhos pré-vestibulares privados que atendem às classes média e alta, já que estes últimos costumam funcionar em estabelecimentos privados. Mas, é fundamental notar as diferenças mais radicais, que se referem aos objetivos de funcionamento de cada uma destas modalidades de cursinhos: os privados, por se tratar de um investimento econômico visam a valorização do capital investido; portanto, a sua preocupação nuclear é com os lucros; os cursinhos populares e/ou alternativos não visam lucros e têm como objetivo preparar os estudantes de classes trabalhadoras, em geral oriundos de escola pública, para o exame de vestibular; buscam a formação crítica e lutam contra as desigualdades sociais/raciais.

As classes trabalhadoras, em geral, se deparam com uma barreira financeira para frequentar os cursinhos privados e não conseguem arcar com os custos das mensalidades; sendo assim, dificilmente têm acesso a este recurso; além desta questão financeira, é frequente a carência de informação entre os jovens destas classes sobre o vestibular, como vimos acontecer com os participantes de nossa pesquisa. Na maioria das vezes, os cursinhos populares

surtem como formas de contestação ao modelo e formato excludente deste exame. Estas iniciativas são executadas por sujeitos sociais participantes de movimentos sociais ou associações civis sem fins lucrativos, e que, de alguma forma, constroem uma proposta de acesso às universidades, incentivando membros das classes trabalhadoras a enfrentarem o desafio do vestibular e, mais do que isso, construindo estratégias que os auxiliem neste processo e que lhes permitam ter melhores chances de ingressarem no ensino superior.

Mas, aqui é necessário precisar a terminologia, em especial sobre os movimentos sociais. Quaisquer ações coletivas podem ser consideradas movimento social? As ações coletivas como, por exemplo, uma partida de futebol, é uma manifestação coletiva, envolve diretamente times, torcidas, mas não podemos qualificá-la como movimento social, pois o resultado do jogo, não aponta mudanças no sentido da vida social das pessoas, não altera as relações sociais.

Um movimento social se constitui através de mecanismos de ações que buscam a mudança ou a conservação das relações de opressão, ou seja, quando os homens e mulheres têm uma ação conjunta, a expressão da força, através de um movimento em direção à mudança da situação de opressão. O movimento social pode ser entendido da seguinte maneira: “trata-se da ação conjunta de homens, a partir de uma determinada visão de mundo, objetivando a mudança ou a conservação das relações sociais numa dada sociedade” (TOMAZI, 2000, p.216).

“Os denominados “movimentos sociais tradicionais” surgem enquanto expressão típica da sociedade industrial (e de sua consciência), dividida em classes sociais, das quais uma delas - o proletariado - encontrava a quase totalidade de seu cotidiano submetido ao mundo da produção e exploração de sua força de trabalho”. “Os movimentos sociais expressavam essa contradição fundamental e o desejo de sua superação” (SCHERER-WARREN, 1987, p.36).

Scherer-Warren (1987) sintetiza que os:

[...] novos movimentos [sociais] se caracterizam por suas lutas para romper com os esquemas populistas do passado, para criação de formas comunitárias de participação direta das bases ou nível de reflexão, da decisão e da execução, diminuindo a distância entre direção e base do movimento. Defendem sua

autonomia frente ao Estado e a partidos políticos, considerando a cidadania um direito do povo, numa situação de um capitalismo particularmente excludente. A defesa da autonomia não significa que o partido não poderá ser utilizado como um canal de encaminhamento das reivindicações dos movimentos sociais (Scherer-Warren, 1987, p.42).

Nota, esta autora, que os movimentos sociais compõem-se de alguns elementos que são extremamente importantes de serem analisados como, por exemplo, o projeto ou a proposta do movimento, a ideologia e a organização que os orientam. As ideias correspondem e fundamentam os projetos e as práticas do movimento, revelando sua “visão de mundo” e definindo o sentido das lutas que serão encampadas por cada um deles. A forma de organização do movimento releva seu caráter ideológico.

As iniciativas dos cursinhos populares podem ser qualificadas como movimentos sociais que lutam pela democratização do acesso ao ensino superior. São, via de regra, resultantes de construções coletivas comprometidas com um projeto pedagógico voltado para a formação crítica de seus participantes, através atividades que não se limitem à reprodução de conteúdos tradicionais do ensino médio e dos cursos preparatórios mais típicos. A prioridade das ações educacionais destes espaços é o vestibular, mas, pela própria lógica de sua construção eles também pretendem/devem ultrapassar essas ações.

Os estudos de Zago (2008, p.152) mostram que, “apesar das diferenças nas formas de organização e funcionamento”, algumas características bastante comuns “definem as propostas políticas e as condições de existência destes cursos, entre elas”:

Atendimento aos setores, grupos ou frações de excluídos socialmente do acesso ao ensino superior e egressos de escolas públicas; são cursos gratuitos na sua maioria ou que cobram taxa entre 5% a 10% do salário mínimo para despesas básicas relacionadas a manutenção das suas estruturas, transporte para professores e outros colaboradores; as propostas pedagógicas não têm como único objetivo a preparação para o vestibular. Na maioria dos PVP há um eixo curricular denominado “cultura e cidadania”, nominação da disciplina obrigatória que privilegia um trabalho educativo voltado para o exercício da cidadania e este compreende a formação de uma consciência crítica frente aos problemas políticos, sociais e de discriminação racial no país. (ZAGO, 2008, p.152).

Os cursinhos populares se preocupam com a formação crítica de seus alunos, e em alguns constam na grade curricular a disciplinas e ou temas relacionados: Cultura e Cidadania, Cidadania e Consciência Negra, por exemplo. Mas, são diversos os nomes para denominar a disciplina de formação política e ou crítica. Mostraremos um trecho extraído das entrevistas de Vanessa Cristina do Nascimento, coordenadora da UNEafro; e de Henrique N. Hamada, coordenador do Cursinho da Psico, ligado a Faculdade de Psicologia da USP, realizado por Tatiana Merlini, publicada na revista “Caros Amigos” de 2010. Estes depoimentos argumentam:

Para manter o debate político, a UNEafro realiza encontros de formação. Uma vez ao mês, prepara uma aula pública. Pegamos lousa e carteira e vamos para lugares como a Praça da Sé [SP] para fazermos uma aula ao ar livre. É uma maneira de debater o modelo de educação.

O cursinho da Psico mantém um espaço chamado Arena, onde, periodicamente, ocorrem rodas de debate, que servem como exercício de argumentação e articulação entre os alunos (CAROS AMIGOS, 2010, p.31).

Estes espaços educacionais se contrapõem à “escola conservadora” termo usado por Bourdieu (como apresentamos na introdução deste trabalho); as ações dos cursinhos populares buscam concretizar uma experiência escolar não reprodutora, marcada pela solidariedade, motivação para prática docente, engajamento de seus alunos/as e uma militância, como observamos no cursinho Herbert de Souza, através dos depoimentos dos entrevistados/as.

As ações educacionais do cursinho Herbert de Souza ocorrem em sua sede localizada no bairro Vila União, espaço marcado, historicamente, por muitas lutas sociais. Apresentaremos, a seguir, o contexto em que foi fundado e funciona o pré-vestibular do qual nossos participantes são ex-alunos.

BAIRRO VILA UNIÃO

O bairro Parque Residencial Vila União é um conjunto habitacional localizado na região sudoeste de Campinas (SP), que tem ao longo de sua extensão territorial 5.213 unidades habitacionais, distribuídas em 1.952 lotes

urbanizados, 1.443 casas e 1.926 apartamentos divididos em 10 condomínios, construídos a partir de mobilização e luta por moradia.

O bairro surgiu a partir da luta por moradia digna, construído num local que, como designam seus moradores mais antigos, era um “*grande matagal*”. Em 1988, houve uma ocupação irregular na região e, a partir disso, a área foi liberada para construção do loteamento. Nesse período, foi permitido que alguns ocupantes permanecessem no local, sendo que muitos deles, no momento de assinar o contrato com a Cooperativa Habitacional de Araras²¹ e o banco estatal Caixa Econômica Federal não puderam efetivar o financiamento por falta de comprovação de renda compatível (três salários mínimos); para os que possuíam esta renda, foi possível assinarem um pré-contrato que estabelecia o prazo de entrega do loteamento para o ano de 1991; entretanto, as obras foram paralisadas durante o período de 1991 a 1993.

Nesse intervalo de tempo, ocorreram sorteios das casas ou apartamentos, mas os valores dos imóveis estavam muito altos e, por isso, não houve acordo no que se refere ao financiamento. Como parte dos imóveis já estava pronta, temendo ocupação por terceiros e “*inconformados com o descaso da direção da Cooperativa Habitacional de Araras*”, um grupo de cerca de 200 famílias se organizou e ocupou os seus imóveis, em 10 de outubro de 1993. Esta ocupação foi realizada pelos “*cooperativados*”, visto que “*o loteamento em construção ficou entregue as intempéries do tempo e dos oportunistas que saqueavam os imóveis*” (COOPERATIVA HABITACIONAL DE ARARAS, 2010). Foram várias as tentativas de negociação entre ocupantes, Cooperativa e Caixa Econômica Federal, com objetivo de rever os valores do financiamento. Entretanto, ao longo do tempo, a Cooperativa de Araras, proprietária dos imóveis, e, responsável pelo loteamento, perdeu o controle da ocupação e centenas de famílias entraram nos imóveis sem serem cooperativadas.

Formou-se, então, uma comissão de moradores para iniciarem as negociações com a Caixa Econômica Federal (credora) e com a Cooperativa de Araras (proprietária); é importante destacar que esta comissão teve várias

²¹ Sediada em Campinas (SP) e constituída em 1978, a Cooperativa Habitacional de Araras é entidade social, sem fins lucrativos, que visa proporcionar aos seus cooperados a construção e aquisição de casa própria a famílias de baixa renda. Fonte: <http://chararas.com.br/site/> Acesso em outubro de 2010.

formações, ao longo dos anos, e a última ocorreu em 1996. O movimento liderado pela Comissão de Moradores promovia grandes assembleias lutando por um financiamento justo e factível. Porém, havia mobilização social pelo fato do bairro estar no início e das negociações pelo financiamento, começaram a surgir outras reivindicações: os moradores passaram a exigir também transporte, saúde, educação. Neste contexto, surgiu a Associação e Sociedade Amigos de Bairro do Parque Residencial Vila União, fundada em 31 de março de 1996. A Associação de moradores começou a lutar por melhorias no bairro e a desenvolver trabalhos sociais.



Foto: Assembleia dos Moradores do Parque Residencial Vila União. Brasil, 1995.

Fonte: Acervo da ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DA Vila União.

O Parque Residencial Vila União passou por diversas transformações; atualmente dispõe de vários serviços públicos: linhas de transporte público, um terminal de ônibus, Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Margarida Maria Alves, CEMEI CAIC, Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF/EJA) Zeferino Vaz - CAIC, Centro de Saúde e Centro de Referência da Juventude da Prefeitura Municipal de Campinas. Além disso, conta com as seguintes

associações civis: Associação de Moradores, Cooperativa de Araras, Habteto²² e o Projeto Herbert de Souza.

O prédio do Projeto Herbert de Souza está instalado em um espaço marcado pelas lutas dos movimentos sociais e populares, desse modo criou-se uma identidade com este espaço e estas ações se ampliam com instalação da sede do cursinho, que trataremos a seguir.

PROJETO HERBERT DE SOUZA - PHS

Neste item apresentaremos o Projeto Herbert de Souza (PHS), de modo mais minucioso, a partir de análise documental. Os documentos analisados referem-se a atas, memorandos, ofícios, panfletos e banco de dados do PHS, além de artigos em jornais e revista em que foram publicadas matérias sobre o cursinho (o diário Folha de São Paulo e a revista mensal Caros Amigos).

Segundo consta no Estatuto Social, o Projeto Herbert de Souza é um projeto social sem fins lucrativos, que tem como principal atividade um curso pré-vestibular voltado para a população de baixa renda, com objetivo de contribuir para o ingresso de sujeitos dessa camada da população nas universidades (preferencialmente nas públicas), atuando no sentido de democratizá-las.

O PHS foi criado em fins de 1997 por um grupo de seis jovens estudantes da Universidade Estadual de Campinas, sendo quatro da área de Humanas e dois da área de Exatas. Da ideia inicial ao primeiro dia de aula, foram oito meses de preparação, organização e grande empenho. Os estudantes tiveram que buscar parcerias para a realização do idealizado projeto, sendo necessários muitos esforços neste sentido. Precisavam resolver problemas básicos, tais como: encontrar um espaço físico, organizar material didático, convidar professores e legalizar a associação.

O projeto foi divulgado e os *“professores foram surgindo naturalmente, a organização jurídica saiu do apoio de alguns advogados e contadores”* e foi registrado em cartório como associação privada, com o nome oficial Curso Pré-Vestibular Alternativo Herbert de Souza, em 19 de março de 1998, conforme destaca documento do cursinho Herbert de Souza, (1998).

²² A Habteto foi criada para resolver o problema de financiamento dos imóveis da Vila União.

Segundo o memorando intitulado “Cursinho Alternativo na Periferia”, de 1998, produzido pelos idealizadores do PHS para interpelarem a Associação de Moradores para a concessão do espaço, houveram inúmeras dificuldades para conseguir um lugar para instalá-lo. A primeira tentativa de conseguir um espaço foi através da Secretaria de Educação do município de Campinas. Depois de longos diálogos, quando tudo parecia organizado para iniciar as aulas e o espaço físico do projeto seria em uma escola pública do Jardim Santa Lúcia, a secretaria decidiu não apoiar mais a criação do projeto.

No documento destaca-se que os estudantes já tinham iniciado o período de inscrições para o cursinho pré-vestibular, sendo que o número de inscrições foi bem maior do que o número de vagas ofertadas. Entretanto, com a nova posição da secretaria de Educação, os fundadores do projeto foram obrigados a procurar outro espaço para seu funcionamento. Conseguiram a cessão de um espaço provisório em uma igreja católica, no Jardim Yeda. Depois de negociações e da imposição de uma taxa de aluguel cobrada pela igreja, o projeto se instalou. Os alunos inscritos foram selecionados por dois critérios: um socioeconômico, e, o outro, pela aplicação de uma prova de conhecimentos gerais, conhecida como vestibulinho.

No dia 16 de março de 1998, iniciaram-se as aulas com 80 alunos/as divididos em duas turmas e com um total de 16 professores “voluntários”, estudantes da UNICAMP, que recebiam uma ajuda de custo no valor de R\$20,00 por mês; o restante da verba advinda das matrículas era aplicado na construção do prédio próprio, num terreno doado pela Associação de Moradores do Parque Residencial Vila União.

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

A associação cedeu o terreno e, enquanto o prédio do cursinho Herbert de Souza era construído em mutirão por alunos, professores, coordenadores e membros da comunidade, as aulas eram dadas na igreja. O projeto funcionou

durante todo o ano de 1998 no salão paroquial da igreja católica Santa Maria Madalena Postel, localizada no bairro Jardim Yeda. Em 1998, toda a arrecadação do cursinho - proveniente exclusivamente das mensalidades pagas pelos alunos e equivalentes a no máximo R\$ 40,00, foi investida na construção de quatro salas de aula que compõem a estrutura física do cursinho até o presente momento.

Esta construção foi realizada por profissionais da construção civil contratados com recursos provindos da contribuição das mensalidades dos estudantes do cursinho. Os próprios coordenadores participaram ativamente na obra, trabalharam de forma voluntária para a construção da sede, como ajudantes e serventes de pedreiros. Outra estratégia financeira foi o Primeiro Baile realizado no cursinho, em 1998, com objetivo de arrecadar fundos e terminar as obras.

Em 1999, seis jovens que estudaram do Herbert de Souza passaram no vestibular da Unicamp; outros três entraram na USP e na UNESP. *“É um grãozinho de areia, não é”*, assinalou Yalê Falleiros (2000)²³, na época estudante do curso de História da Unicamp e uma das coordenadoras do projeto. Sobre isto ela fala *“mas o fundamental é que estamos discutindo o papel da universidade pública na prática, mostrando a necessidade de transformá-la através da inclusão da população de baixa renda entre seus alunos e professores”*.

Ainda na entrevista, outra coordenadora Elaine Regina Amorim, estudante na época do curso de Ciências Sociais, também da Unicamp, acrescenta *“o injusto é que pessoas que precisam da universidade estão fora dela em todos os sentidos: como alunos, como beneficiários, como tema de pesquisa. Aquilo é um castelo, distante da comunidade”* (CAROS AMIGOS, 2000).

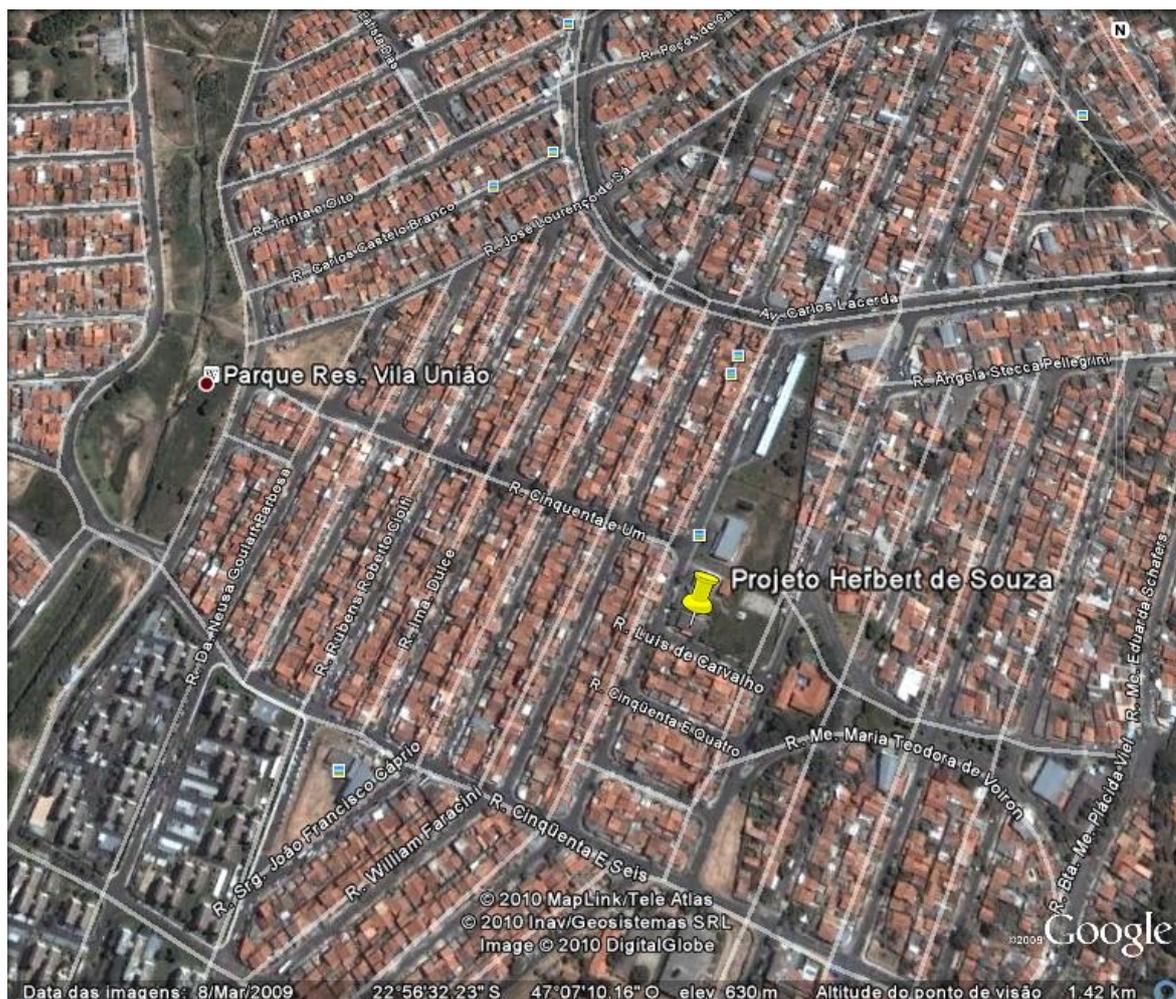
O prédio onde o cursinho funciona desde o início de 1999, localiza-se no bairro Vila União. A partir de 1999, o cursinho ampliou o número de vagas oferecidas, que passou de 80 para 400. Sobre isso, um dos coordenadores, Rogério Bernardes de Oliveira, relata:

Tivemos oitenta alunos pagando de zero a 40 reais no primeiro ano e 150 alunos com a mesma mensalidade no segundo ano e foi com esse dinheiro, algumas doações, trabalho e uma dívida - já paga - que podemos reunir os 50.000 reais necessários para construir e equipar as salas com carteiras e lousas. Este ano, estamos cobrando 50 reais e queremos remunerar os professores

²³ Trecho extraído de entrevista dada pela coordenadora à Revista “Caros Amigos”, em 2000.

e a coordenação, o ano passado eles receberam ajuda de custo (CAROS AMIGOS, 2000).

O projeto está instalado ao lado da Associação de Moradores da Vila União, situado a Rua Dusolina Leone Tournieux (antiga Rua 48), n.º 249, Campinas, SP. A foto aérea, apresentada a seguir, mostra a inserção da sede do Herbert de Souza no bairro.



Mapa - Parque Residencial Vila União. Brasil, 2010.

Fonte: GOOGLE.

Em 1999, o Herbert de Souza funcionava em uma construção de 220 metros quadrados com chão ainda em estado rudimentar; os banheiros ainda não estavam prontos, mas as salas de aula já se encontravam preparadas para acomodar os quatrocentos alunos em dois turnos (manhã e noite), que receberam de 28 professores, graduandos ou mestrandos da Unicamp, “*um ensino de*

qualidade a preço acessível’ conforme destaca Bernardes (CAROS AMIGOS, 2000).



Foto - Prédio do Cursinho. Brasil, 1999.

Acervo: PROJETO HERBERT DE SOUZA.

O cursinho obteve várias conquistas e, atualmente, dispõe de quatro salas de aula, dois banheiros e uma secretaria. As salas têm nomes que remetem a diferentes personalidades: Florestan Fernandes (sociólogo e professor universitário), Pixinguinha (compositor e instrumentista), Laudelina de Campos Mello (liderança negra e fundadora do Sindicato das Trabalhadoras Domésticas no Brasil) e Dandara (um dos ícones femininos do Quilombo dos Palmares).

Em 2000, no processo de inscrições para o pré-vestibular, o grafite foi utilizado como ferramenta de divulgação do cursinho; a escola estadual “Padre José dos Santos”, em Campinas (SP) cedeu o muro, e integrantes do Movimento Hip Hop desenvolveram desenhos para chamar a atenção dos moradores para a existência do Herbert de Souza.

No ano de 2001, as paredes externas do cursinho foram grafitadas, trabalho este realizado por jovens grafiteiros/as de Campinas e Região. Estes desenhos são permanentes; um dos desenhos feitos é uma “colagem” inspirada nas obras de Tarsila do Amaral; outros desenhos estão em diferentes estilos, tais como: *Wild Style* (letras quase ilegíveis); *Throw-up* (letras rápidas); *Bubble Style* (letras arredondadas); *3D* (tridimensional); além disto, algumas paredes têm

desenhos de crianças (segurando cadernos) e rostos de jovens negros. Os espaços que não foram preenchidos com os desenhos estão pichados.



Foto - Prédio do Cursinho. Brasil, 2006.

Acervo: PROJETO HERBERT DE SOUZA.

Em 2003, o Curso Pré-Vestibular Alternativo Herbert de Souza se tornou “Projeto Herbert de Souza”; foi organizada uma Assembleia Geral para efetivação de uma nova razão social e contaram com a presença de professores, coordenadores, alunos e membros da Associação de Moradores da Vila União. O cursinho já havia sido registrado em 1998, entretanto como associação privada; no registro de 2003, passa ser uma associação civil sem fins lucrativos, após o registro. O segundo passo foi realizado o Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), emitido pela receita federal, conforme ata de fundação do Projeto Herbert de Souza.

Informa-se no Estatuto Social do Projeto Herbert de Souza que sua estrutura diretiva é composta por: Assembleia Geral, Coordenação Geral e Conselho Fiscal. A Assembleia Geral é constituída pelos associados fundadores e efetivos, e é este espaço que elege e pode destituir os membros da Coordenação Geral e do Conselho Fiscal, porém resguardando amplo direito de defesa e

contraditório. Aprova as contas apresentadas e decide sobre assuntos do cursinho. No que se refere às eleições da Coordenação Geral, elas são realizadas tri anualmente, e 3/4 (três quartos) dos membros deverão ser eleitos, necessariamente, entre o grupo de ex-alunos do Projeto. Ao longo dos anos, o espaço da Assembleia Geral do cursinho foi sendo consolidado e se tornou um fórum debates sobre os rumos a serem tomados pelo projeto.

No período de 2003-2004 os militantes do cursinho estavam preocupados com a gestão do projeto; mobilizaram todos os esforços na associação civil Projeto Herbert de Souza, agora com espaço próprio e com alguns ex-alunos - graduados ou graduandos - retornando ao cursinho, o grupo amplia sua atuação, com atividades junto à comunidade como, por exemplo, oficinas de xadrez e do preparatório para colégio técnico (inaugurado em agosto de 2004).

A partir daí, a participação do projeto se torna efetiva na comunidade e na região de Campinas, pois além das atividades como curso pré-vestibular, fizeram diversas parcerias com outros movimentos sociais: Casa de Cultura Tainã²⁴, Casa Laudelina de Campos Melo - Organização da Mulher Negra, etc. Como resultado desta atuação, o cursinho se torna membro da “Rede Mocambos”, em 2004. A Rede Mocambos é uma rede de âmbito nacional, conectando - através das tecnologias da informação e comunicação - comunidades quilombolas rurais e urbanas. É uma rede solidária de comunidades, na qual o objetivo principal é compartilhar ideias e oferecer apoio recíproco. Os eixos principais que a Rede elege como orientadores para suas ações são: a identidade cultural, o desenvolvimento local, apropriação tecnológica e a inclusão social. A Rede nasceu inspirada na resistência encontrada nos espaços quilombolas (MOCAMBOS, 2010).

Como participante da Rede, a primeira iniciativa do PHS é a obtenção de uma antena GESAC (programa de inclusão digital, coordenado pelo Ministério das Comunicações) e a criação de um telecentro, que tem por objetivo a inclusão

²⁴ A Casa de Cultura Tainã é uma entidade cultural e social, sem fins lucrativos, fundada por moradores da Vila Castelo Branco e região em 1989 com o nome de Associação de Moradores da Vila Castelo Branco e, mais tarde, através de um concurso, foi escolhido o nome de Casa de Cultura Tainã que hoje fica na Vila Padre Manoel da Nóbrega, região noroeste do município de Campinas, SP. Fonte: <http://www.taina.org.br> Acesso: julho de 2010.

digital na comunidade. É nesse período (2004-2005) que é criada a biblioteca comunitária “Clóvis Moura”.

Com estas ampliações dos âmbitos de ação do Projeto Herbert de Souza, o espaço foi ficando pequeno para tantas atividades. Por esta razão, no final do ano de 2004 e início de 2005, o prédio do “Centro de Referência da Juventude” (CRJ), órgão do poder público municipal, localizado também na Vila União, estava desocupado e os militantes do cursinho decidem ocupar este espaço inativo. Através da mesma estratégia de trabalho voluntário, os coordenadores do Herbert de Souza trabalham na melhoria da infraestrutura do Centro de Referência da Juventude, onde instalam a biblioteca e o telecentro. Entretanto, no governo do prefeito Hélio de Oliveira Santos (PDT), foram obrigados a deixar este espaço.

O PHS, além das ações e iniciativas já mencionadas, organiza um evento denominado “Griot”, um festival onde ocorrem debates, palestras, oficinas, exposições e apresentações culturais. O Griot - Festival Cultural Afro-brasileiro - começou a fazer parte do calendário anual do cursinho e já foram realizadas várias edições do evento. A palavra *Griot* é de origem francesa, inicialmente utilizada de forma pejorativa para denominar como feiticeiros os grandes mestres da palavra, os depositários da memória e da história dos povos africanos. Os *griots* são os portadores e transmissores dos conhecimentos das ciências da vida material e imaterial, das normas sociais, mitos, lendas, entre outros. No continente africano, são os transmissores da memória coletiva, agentes da comunicação.

No ano de 2005, o Projeto Herbert de Souza participou de uma seleção pública do Ministério da Cultura (MinC) e foi selecionado pelo Programa Cultura Viva - Ponto de Cultura. Trata-se de um programa do Ministério da Cultura que tem como objetivo incentivar, preservar e promover a diversidade cultural brasileira. Dentro deste programa foi implantado os “Pontos de Cultura” que estabelece parcerias entre Estado e a sociedade civil.

Desde 2005 o Projeto Herbert de Souza vem trabalhando para a construção de uma gráfica popular, e em 2007 se torna um Ponto de Cultura, denominado como Ponto de Cultura Mocambo Herbert de Souza. Assina o convênio com o Ministério da Cultura (MinC) e a Prefeitura Municipal de

Campinas (PMC). Os Pontos recebem um recurso do governo federal para terem condições de potencializar seus trabalhos para isto é necessário: ser selecionado; assinar o convênio e enviar os documentos e certidões da instituição selecionada. Após todos os tramites burocráticos foi possível o recebimento da primeira parcela dos recursos para a construção da gráfica popular. Entretanto, os atrasos no repasse dos recursos por parte do Programa quase comprometeu a execução do cronograma ou plano de trabalho.

No livro de Célio Turino intitulado “Ponto de Cultura: o Brasil de Baixo para Cima” este autor aborda a democratização do acesso à cultura através dos Programas “Cultura Viva” e “Ponto de Cultura”, e destaca:

O atraso no pagamento de parcelas do convênio, ou no pagamento direto de bolsas para jovens quebra expectativas, interrompe o fluxo de trabalho, frustra. Aqueles que se sentiam perdendo espaço aproveitaram-se da situação. “Eu não disse?”, “Fogo de palha”, “Coisa de artistas”, disseram os pessimistas. Outros, para quem o espaço político era questão de sobrevivência, fosse por prestígio pessoal, financeiro, de ideias, ou religioso, foram além: “Sabia que desviariam o dinheiro, todos agem assim”. Uma boa política pública começava a se esvair entre os meandros da burocracia (TURINO, 2009, p.39).

De acordo com Turino (2009, p.64), “o Ponto de Cultura é um conceito de política pública”. “São organizações culturais da sociedade que ganham força e reconhecimento institucional ao estabelecer uma parceria, um pacto, com o Estado”. Para sua consolidação é necessário sempre ter em mente uma sutil distinção: o Ponto de Cultura não pode ser para as pessoas, e sim das pessoas e deve funcionar como um organizador da cultura no nível local, atuando como um ponto de recepção e irradiação de cultura. Destaca que a articulação em rede e o seu foco não está na carência, na ausência de bens e serviços, e sim na capacidade de agir de pessoas e grupos. E finaliza afirmando que: “*o Ponto de Cultura é cultura em processo, desenvolvida com autonomia e protagonismo social*”.

O Ponto de Cultura Mocambo Herbert de Souza potencializa as ações já desenvolvidas na comunidade pelos militantes do cursinho, em sua maioria moradores da Vila União e de bairros vizinhos. Na fase (2005-2010) se empenharam para a construção do espaço físico da Gráfica Popular, após a

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

Em 2006, o cursinho participou do “Programa Diversidade na Universidade”, no âmbito do Ministério da Educação/UNESCO (Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002) que teve por objetivo promover o acesso ao ensino superior através de um convênio assinado com associações civis que trabalhavam com este tema. No ano de 2007, a Casa Laudelina de Campos Mello - Organização da Mulher Negra foi contemplada pelo convênio e realizou uma parceria com o Projeto Herbert de Souza, partilhando a gestão do projeto, beneficiando 154 estudantes PHS, na maioria negros e negras. O programa oferece a oportunidade dos estudantes se preparem para o vestibular e concede bolsa de estudos. Este projeto proporcionou adequação da estrutura física do cursinho (banheiros) para portadores de necessidades especiais, ampliação do acervo da biblioteca “Clovis Moura”, aquisição de uma DVDTECA, compra de equipamentos de multimídia e a remuneração do corpo docente do projeto. Além disso, foi possível ampliar o número de alunos e alunas no cursinho, pela concessão de um maior número de bolsas de estudo.

No que se refere aos estudantes do PHS, o número de alunos matriculados mantém-se relativamente estável, ao longo destes anos de existência; em 2006, foram feitas 526 matrículas; em 2007, possuía 443 alunos e, em 2008, o total de matriculados chegou a 626. Outros dados obtidos através de cadastro dos alunos (acessado no banco de dados do PHS) demonstram que a média de idade dos matriculados em 2008 é de 24 anos, sendo que 42% são homens e 58% mulheres, 89% das mulheres são solteiras, enquanto que entre os

homens 87% são solteiros. Portanto, algumas características são predominantes tais como a média de idade, a presença de mulheres e homens solteiros. No que se refere à etnia, vejamos o gráfico 2, apresentado a seguir:

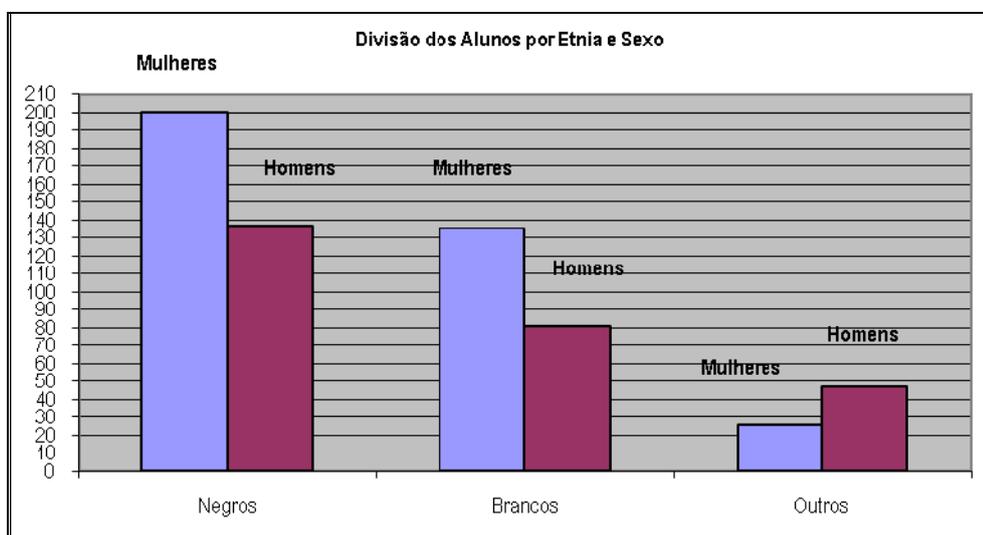


Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por etnia e sexo. Brasil, 2008.

Fonte: PROJETO HERBERT DE SOUZA, 2008.

A pesquisa no banco de dados do cursinho indica ainda que há predominância de mulheres, especificamente mulheres negras. Dos 626 alunos de 2008, 200 são mulheres negras, enquanto que 135 são mulheres brancas, totalizando 335 mulheres.

Outro aspecto importante é que o cursinho atende a, exclusivamente, estudantes pertencentes aos segmentos sociais de menor renda e procura preparar os alunos principalmente para os vestibulares das três grandes universidades públicas paulistas, USP, UNESP e UNICAMP.

Desde a sua fundação, o cursinho oferece bolsas de estudos totais e ou parciais aos alunos que não têm condições de pagar, e os valores da mensalidade são utilizados para a manutenção da infraestrutura básica. Segundo informa um dos coordenadores, para a manutenção do projeto os alunos/as contribuem, atualmente, com uma mensalidade no valor de R\$ 85,00; com este dinheiro, o cursinho paga as contas de água, luz, telefone e professores, coordenadores e secretários/as. Este valor contrasta muito com o montante das mensalidades de cursinhos privados, que, em Campinas costumam variar uma faixa de R\$ 500,00 a R\$ 1100,00 para a preparação de alunos que irão prestar os

cursos da área de humanas, biológicas e exatas. Nos cursinhos particulares especializados no preparo para áreas como direito e medicina os valores são ainda maiores.

As aulas regulares ocorrem de segunda a sexta-feira, no período matutino das 8h às 12h, no vespertino das 14h às 18h e no noturno das 19h às 22h40min. Nos sábados, são realizados plantões de dúvidas, oficinas de redação, aulas especiais do Projeto de Leitura de Jornal, debates sobre temas sociais e atividades culturais. O Grupo de estudos “Interpretação Crítica” e “Cineclube Resistência”, atualmente deixaram de ocorrer. Em função do trabalho muito intenso dos coordenadores no cursinho e de poucos indivíduos disponíveis em organizar os encontros, estes eventos foram, aos poucos, sendo deixados de lado. Buscando não perder de vista o compromisso com debates e formação política dos participantes do cursinho, a disciplina de Sociologia foi introduzida como parte da grade curricular. Todas as atividades culturais e eventos do cursinho são abertos à comunidade.

Segundo os coordenadores do PHS, os principais compromissos da instituição vinculam-se à formação crítica dos estudantes, à luta pela democratização do acesso ao ensino superior público, à promoção de práticas educacionais inovadoras, ao desenvolvimento de metodologias pedagógicas.

A busca pela consecução destes compromissos está longe de poder ser realizada sem dificuldades ou desafios. Dúvidas sobre como e onde inserir discussões informadas sobre as desigualdades sociais e educacionais e, até mesmo, sobre quais informações devem ser priorizadas nestas discussões permeiam as reflexões constantes realizadas no cursinho, como nos dizem alguns de nossos entrevistados:

Alguns foram contra [trabalhar com os alunos a desigualdade de ingresso nas universidades] pela questão de, às vezes, poder desmotivar os alunos: “Nossa, de 100% na UNICAMP, apenas 2% são negros!”. O cara vai falar: “Pô, eu sou negro e 2%... Será que eu vou conseguir entrar nesta margem, de 2%?”. [São] discussões que tinham que tomar um pouco de cuidado para trabalhar, porque [...] você sabe, as palavras influenciam os alunos, e esta questão de desestimular... (THOMAS)

A princípio, [é preciso ter cuidado para que a discussão política não seja] tão explicitada para o público que participa. Porque acho que, de alguma forma, isso pode trazer alguma... alguma... é...

alguma cisma para alguém que vai participar: “Putz ,é um cursinho ou é uma sede de partido político?”. E deixa o pessoal meio assustado (MALIK).

Muitas vezes nós fazíamos os debates primeiro dentro da organização, para sentir como os alunos iriam receber uma discussão desse grau, um pouco receosos, justamente por alguma reação negativa: os alunos acharem que não estava sendo contemplada a questão de participar do pré-vestibular, [investindo-se em] outras discussões que, para eles, no momento, não eram prioritárias (MALIK).

[Discutimos sempre] Como é que se fazia para permear todas as disciplinas com alguma criticidade, como casar estas duas coisas [...]: dar o conteúdo que faz passar no vestibular com atividades extras ou pega a disciplina e tenta incorporar ela a uma linguagem que já leve à problematização? No fundo, o que o cursinho mais fez, dentre a maior parte de existência dele, foi dar o conteúdo curricular e fazer atividades extra sala, com exceção das disciplinas de humanidades, às vezes. E nem em todas você conseguia inserir a própria disciplina em um contexto de análise crítica. A História e Geografia [permitem mais] (SUNDYATA).

Outro desafio a ser enfrentado diz respeito ao fato de que a apropriação desta formação crítica nunca é materializada em sua plenitude, como era de se esperar, já que:

Quando o aluno vem só com o intuito de participar das aulas, ele vai passar pelo cursinho, vai atrás apenas do que ele veio buscar: é o treinar, revisar os conteúdos do ensino médio para prestar o vestibular.

Agora, as pessoas que se envolvem em jogar um futebol, um xadrez com o pessoal, participar de algumas festinhas, sempre vai estar fazendo discussões que não são comuns; não é um falar sobre a novela das oito ou big brother, não sei quem saiu... São discussões pertinentes a um cotidiano que não é muito comum, falar sobre política e atuação política de vereador e deputado e os reflexos disso... [...]. [Mas, queremos] ganhar algumas pessoas que têm afinidade, para tentar expandir essa questão da formação política dentro de uma instituição que não é partidária. (MALIK)

Apesar destes limites, o resultado final, geralmente, parece ser mais positivo do que negativo.

É possível dizer, pelas inúmeras conversas que eu já tive com colegas que passaram pelo cursinho, todos acabam incorporando certa postura de olhar e analisar criticamente a sociedade. (SUNDYATA)

É no contexto destas percepções de limites e, ao mesmo tempo, de esforços para supera-los que os coordenadores do PHS se dedicaram à elaboração de instrumentos e materiais didáticos, que serão apresentados a seguir.

MATERIAL DIDÁTICO MALUNGO

*“O dia que renova
De sol pra sol
De Malungo pra Malungo
Pra Malungo de Malungo
Pra Malungo ê
Pra Malungo ê”
Chico Science.*

A necessidade de construção de materiais didáticos próprios foi pauta de diversas reuniões do cursinho Herbert de Souza, num esforço constante para sua elaboração. A primeira iniciativa se deu em 2002 e em 2003; o material produzido foi chamado de *Elabori*, desenvolvido por uma equipe, composta pelos próprios professores do PHS, que se dedicou tanto em formatar um projeto didático quanto a diagramar o conteúdo elaborado. O material foi o primeiro instrumento didático voltado aos cursinhos populares e teve parceria do Movimento dos Sem Universidade (MSU)²⁵, que foi responsável pela distribuição das apostilas, em sua rede de cursinhos. As apostilas eram chamadas de *Apostilas Solidárias*, porque o custo de impressão era subsidiado por uma gráfica do movimento sindical. O material foi impresso em uma gráfica chamada Fundo de Greve, em São Bernardo do Campo, (SP), contando com o apoio da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Em 2004, devido a mudanças na coordenação do projeto e saídas de professores do grupo, não foi mais possível a impressão das apostilas, retornando a discussão sobre como organizar um material de qualidade e com um preço acessível. Ainda em 2004, devido às divergências sobre o material didático e

²⁵ O MSU é um movimento cultural, social e popular que luta pela democratização da universidade e pela transformação cultural do Brasil. O nome MSU é inspirado na fala de Dom Pedro Casaldáliga quando ele recebeu o título de Doutor Honoris Causa da Unicamp - Universidade Estadual de Campinas, em 2000. Fonte: <http://www.msu.org.br> Acesso: agosto de 2010.

outros conflitos internos no cursinho, houve a saída de parte dos membros da coordenação (um deles era o único que permanecia ainda do grupo de fundadores de 1998). O cursinho passa a ser gestado por parte de seus antigos alunos que agora estavam na universidade. E esta tem sido a dinâmica desde então: a gestão do projeto é feita, preponderantemente, por seus ex-alunos que ingressaram nas universidades e alunos que estão cursando PHS. A preocupação desta nova gestão é continuar a usar algum material didático e, como solução de curto prazo, decidiram comprar o material didático CPV (Empresa CPV Educacional, com sede, em São Paulo) para pré-vestibular (Semi Extensivo), produzido pela editora CPV. O cursinho optou pelo material do curso Semi Extensivo (contém 04 cadernos e três para revisão) por ser mais barato que o material extensivo (que contém 08 cadernos e dois de revisão); no entanto, o custo deste material para o projeto era muito alto e incompatível com o currículo do cursinho. O conteúdo do material era muito resumido e não correspondia com as disciplinas ofertadas pelo cursinho que abrange todo o conteúdo do ensino médio, sendo um curso extensivo, ou seja, anual.

Após esta experiência, a coordenação do cursinho optou pela compra do material didático da empresa *Ético* para pré-vestibular, que posteriormente foi incorporado pela Editora Saraiva; mas, a dificuldade para pagar o material era imensa, os valores continuavam altos para um cursinho popular e oneravam as suas finanças.

Em 2005, com o acúmulo de experiências, o cursinho investiu na produção de seu próprio material didático e vislumbrou a possibilidade de organizar uma gráfica popular, que pudesse resolver seus problemas de material e de outros cursinhos populares. Segundo Sundyata quando falavam em “*gráfica parecia sonho*”; mas, ainda segundo ele, com muito trabalho, empenho e militância, os jovens conseguiram tornar realidade a Maloca Escola Livre, primeira gráfica popular especializada na produção de material didático para cursinhos populares.

As discussões ganharam vida, vincularam teoria e prática e os coordenadores investiram na produção do material didático chamado *Malungo*. O nome teve inspiração na música “Malungo” de Chico Science. Segundo relatos de

Malik e Sundyata²⁶, pareceu-lhes que o significado de malungo, *modo como os africanos sequestrados da África, que vinham em um mesmo navio se chamavam, e que depois ganhou a conotação de parceiro, camarada, era bastante apropriado para nomear o projeto do material didático* (Jornal FÁBRICA DE IDEIAS, 2010).

Podemos, portanto, dizer que este material didático é uma construção coletiva e solidária do Ponto de Cultura Mocambo Herbert de Souza que tem como finalidade a elaboração, diagramação, produção e impressão de material pedagógico para cursinhos populares. Desde a elaboração até a impressão *off-set* do material, tudo é feito coletivamente pelos militantes do Herbert de Souza.

Outro fator importante é que o material didático *Malungo* se insere na construção colaborativa dos Recursos Educacionais Abertos (REA), termo definido em 2002 pela UNESCO como “*o fortalecimento recursos educacionais licenciados abertamente, possibilitado pelas tecnologias de informação e comunicação, para consulta, uso e adaptação por todos*”, conforme destaca Carolina Rossini, no arquivo de apresentação da palestra sobre “Tecnologia e Educação: Colaboração e Liberdades - O Caso do Brasil”, no Seminário da Câmara dos Deputados, 2010.

Os Recursos Educacionais Abertos são quaisquer materiais educacionais que possam ser utilizados, alterados, remixados e compartilhados livremente por todas as pessoas. Incluem livros, planos de aula, *softwares*, jogos, resenhas, trabalhos escolares, vídeos, áudios, imagens e outros recursos compreendidos como bens educacionais essenciais ao usufruto do direito de acesso a educação e cultura. Para isso, esses recursos precisam ter a propriedade intelectual aberta, ou seja, a permissão concedida pelo autor para que o recurso seja usado sem a necessidade de pagar direitos de propriedade, como por exemplo, a iniciativa de livros abertos do site Wikipédia (REA- Brasil, 2010).

O material didático *Malungo* é produzido de forma colaborativa e o conteúdo é dividido em quatro cadernos com os respectivos nomes: Florestan Fernandes, Pixinguinha, Dandara e Zumbi, os mesmos das salas de aula do cursinho. Esta iniciativa vai ao encontro com a proposta das mídias livres

²⁶ Trecho extraído de entrevista dada pelos coordenadores ao Jornal Fábrica de Ideias, em 2010.

enquanto processos e produtos a serem construídos e disponibilizados de maneira democrática, ampla e irrestrita (MALOCA ESCOLA LIVRE, 2010).

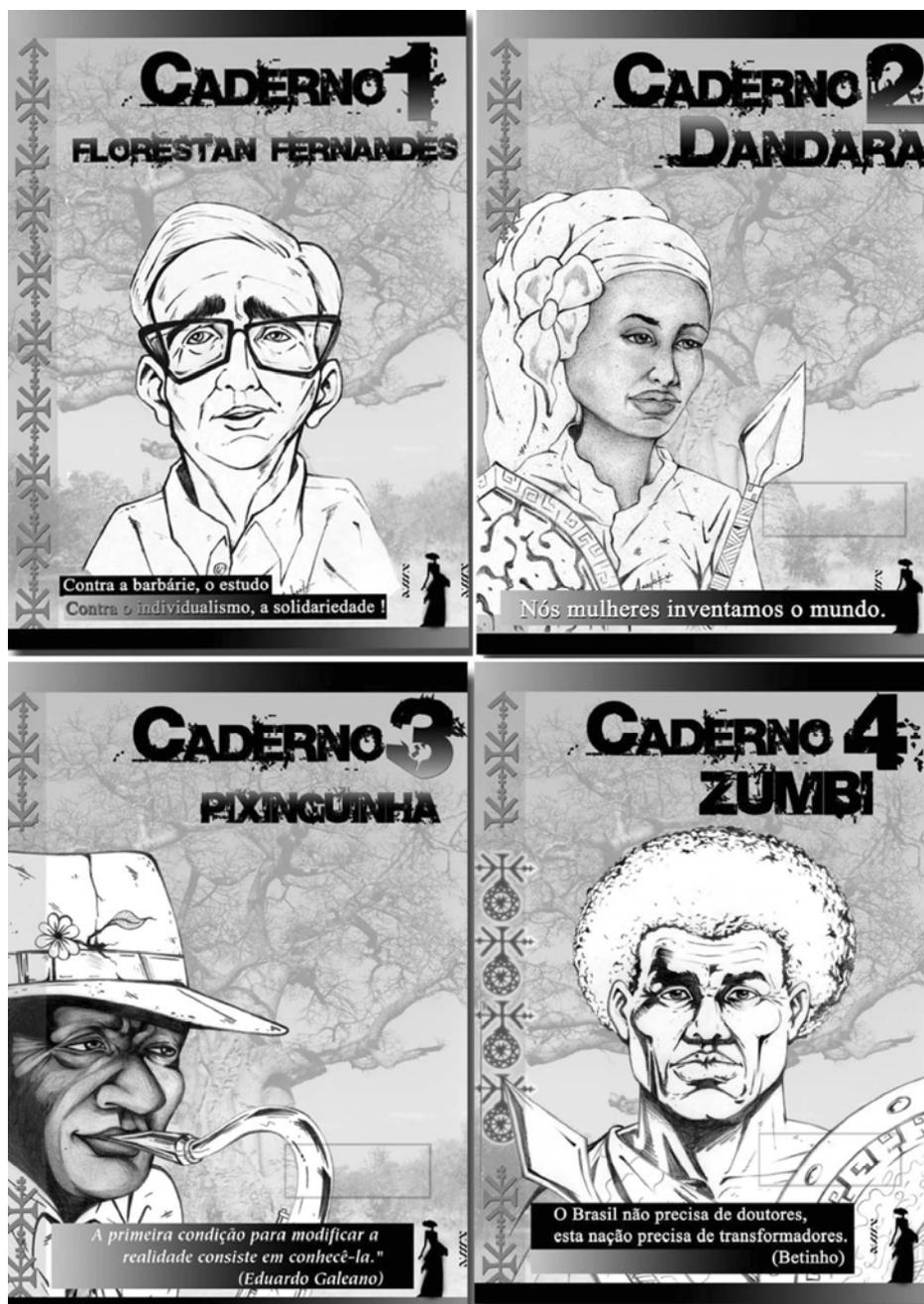


Figura 1 - Material Didático Malungo. Brasil, 2009.

Fonte: PROJETO HERBERT DE SOUZA; MALOCA ESCOLA LIVRE.

Desse modo, o Ponto de Cultura mostra uma experiência pioneira que é a confecção de livros abertos, uma modalidade do REA, ou seja, um livro produzido a partir de uma plataforma de produção colaborativa de conteúdos na *internet*, antes de ser editado e impresso. Essa ideia inovadora e autônoma

demonstra a possibilidade de estudantes intervirem na construção de conhecimentos dos livros didáticos escolares gerando diálogo, liberdade e criatividade.

A experiência do Herbert de Souza pode ser considerada pioneira, tendo caráter popular o Parque Gráfico *Off-Set* de mídia livre, domina todo o processo produtivo gráfico desde a sua base. Foi no Ponto de Cultura, em 2009 que ocorreu a primeira impressão do material didático Malungo. A iniciativa tem conquistado vários adeptos e alguns cursinhos populares espalhados pelo Estado de São Paulo começam a utilizar o material didático impresso na Maloca Escola Livre. Os conteúdos são produzidos pelos professores do PHS e a diagramação, impressão é de responsabilidade da Maloca. O resultado é um material didático voltado para cursinhos populares. São aproximadamente 1.000 (mil) estudantes que se beneficiam desta iniciativa; os protagonistas desta ação são jovens que lutam por uma educação pública, popular e de qualidade.

CAPÍTULO III

ESTUDANTES COM DISPOSIÇÕES ADEQUADAS PARA OS SACRIFÍCIOS DA ESCOLARIZAÇÃO E SENSÍVEIS AO DISCURSO MILITANTE

No primeiro capítulo abordamos a trajetória escolar dos sete jovens participantes da pesquisa, destacamos os tipos de alunos que foram, segundo suas percepções e memórias sobre si próprios ao longo do período escolar, até ingressarem no cursinho. No segundo capítulo, abordamos os desafios na constituição de um cursinho voltado para jovens pobres e as transformações e incorporações que a instituição que aqui estudamos sofreu durante os anos. Discorreremos, ainda, sobre os principais objetivos assumidos pelo cursinho, dos quais podemos destacar o preparo para o exame vestibular e a formação crítica e engajada política e socialmente de seus alunos. Para tal, esta instituição se constitui pelo trabalho coletivo, que depende, visceralmente, da militância de seus coordenadores, professores, alunos e ex-alunos. Resta-nos, agora, focalizar, de modo mais detido, tanto as disposições aos sacrifícios realizados pelos nossos participantes, ex-alunos do cursinho, para superar os limites educacionais a eles colocados, devido à sua posição social em confronto com um sistema escolar reprodutor em sua essência, quanto a constituição de suas militâncias.

É certo que alguns fragmentos sobre estas duas categorias (disposições e militância) já foram abordados, por ocasião da apresentação dos participantes, no capítulo I. Neste ponto do trabalho, retomaremos estas categorias, buscando rastreá-las ao longo de sua escolarização, com especial destaque para a passagem pelo ensino médio, os desafios do vestibular, os anos necessários de preparo para obter sucesso nesse exame e suas experiências nas universidades. Nossa intenção é, ao colocá-las numa perspectiva mais ampla, levantar elementos analíticos que nos permitam compreendê-las de maneira mais aprofundada e problematizar alguns pontos em sua constituição e funcionamento.

AS DISPOSIÇÕES AOS SACRIFÍCIOS AO LONGO DA CONSTITUIÇÃO DA POSIÇÃO DE ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

Os sujeitos desta pesquisa são jovens pertencentes às classes trabalhadoras e têm uma longa escolarização, já que conseguiram ingressar em universidades públicas e privadas prestigiosas, o que não é comum para seu grupo social, como vimos na Introdução deste trabalho. O percurso de escolarização destes 7 jovens não se deu por acaso, mas a partir da incorporação de um conjunto de disposições e comportamentos favoráveis à vida escolar. Por

definição, as disposições são dadas pela posição social e referem-se aos investimentos materiais e simbólicos recebidos do grupo familiar (não apenas dos pais, mas de outros membros da família) e o “adquirido fora da família, nas instituições de ensino ou em esferas informais de educação” (SETTON, 2005, p.79). No caso de nossos participantes, a constituição de suas disposições para a vida universitária inclui o enfrentamento de uma importante contradição: por um lado, a valorização da escola e da permanência no sistema escolar. Por outro lado, a sinalização, mais ou menos explícita, de que, para eles, o ponto final do processo de escolarização era o ensino médio, materializada nas probabilidades objetivas que percebem ao seu redor. E, a partir daí, seus projetos deveriam estar vinculados ao mercado de trabalho, à obtenção de um emprego. Não é irrelevante lembrarmos que dos 7 entrevistados, 4 concluíram o ensino técnico e que encontramos várias enunciações nas entrevistas que têm a mesma significação do que diz Marcela:

Mesmo no ensino médio, a gente já no 3º ano, falava-se muito de mercado de trabalho. No ensino médio-técnico falava-se muito de mercado de trabalho: como se preparar para uma entrevista, como se preparar para trabalhar em uma empresa, como se portar, como se vestir. Mas [de] vestibular, não se falava de modo algum [...] (MARCELA).

Entretanto, a despeito destas sinalizações, no caso dos sujeitos de nossa pesquisa, em geral passados um ou dois anos do término do ensino médio, buscaram o cursinho, na tentativa de melhorar suas credenciais para ingressar em uma universidade (com exceção de Thomas, que frequentou-o concomitantemente com o último ano do ensino médio e de Adriana que retornou ao cursinho logo após a conclusão do ensino técnico). Segundo o banco de dados consultado do PHS, a maioria dos estudantes tem a idade média de 24 anos. Entretanto, não havia informações sobre o período que vai do término do ensino médio e o começo dos estudos no cursinho destes estudantes, que nos permitisse identificar com mais precisão as razões para esta chegada “tardia” (comparativamente aos jovens de grupos socioeconômicos privilegiados) ao pré-vestibular.

Se neste percurso há particularidades segundo a história de cada um dos colaboradores, há também, sem dúvida, um ponto em comum: trata-se de um

processo que exige o “adestramento dos corpos e dos espíritos” (ALMEIDA, 2000). Vivido ao longo de muitos anos, etapa por etapa eles vão sendo instados a aprender a se impor/a enfrentar novos sacrifícios, que se modalizam com marcas diferentes, como pudemos apreender a partir das leituras intensivas e recorrentes de suas entrevistas.

Até o ensino médio, os sacrifícios parecem se referir mais fortemente a “estar num lugar onde não se gostaria de estar” onde tiveram que enfrentar muitos desafios, incluindo os postos nas relações com seus professores; dentre vários possíveis, a incompreensão, falta de apoio e descréditos são destacados nas entrevistas.

As relações constituídas dentro do ambiente escolar foram marcadas também pelo despreparo dos professores em relação às questões étnico-raciais; silêncio por parte da escola, falta de informação e preconceito como vimos no primeiro capítulo, principalmente com o depoimento de Sundryata: os tipos de cabelos e a pigmentação da pele formaram marcas de discriminação e de desigualdade racial.

Durante o ensino médio, os entrevistados relatam a pouca dedicação aos estudos (com exceção de Marcela e Adriana), declaram “fugir da escola”, “colar na prova”, “copiar exercícios de colegas”... Além disso, observamos que o comportamento dos jovens é o que parece fundamental para permanência ou sobrevivência na escola: “fica a galera lá no fundo e os professores pedem para você falar baixo! Você pode bagunçar, não precisa prestar atenção na aula, [mas] fala baixo” (GILSON).

Os jovens de classes populares são, frequentemente, desacreditados nas salas de aula; as avaliações formais e/ou informais de seus professores e/ou colegas marcam as trajetórias escolares, como, por exemplo, na prova de Matemática em que Gilson se saiu muito bem, tirou nota máxima e os colegas não acreditaram que ele poderia ter feito a prova. Essas qualificações de bom/boa e mau/má aluna aparecem com muita frequência nos nossos depoimentos. Mesmo Marcela e Adriana, que se consideravam boas alunas e gostavam do ambiente da escola, deixam explícitas suas críticas sobre este período, tais como: “na escola pública ninguém cobra muito, você passa” (ADRIANA).

As práticas pedagógicas são analisadas também de formas mais específicas, como ilustram os relatos de Júlia: “*nós não tivemos nenhum professor efetivo era só substituto/a*”; segundo ela, resulta deste fato, ao longo de um ano letivo inteiro ter tido um único conteúdo: as duas leis de Mendel. Este trecho ilustra bem a baixa qualidade da educação e problemas relacionados à precarização do trabalho docente. As péssimas condições materiais e simbólicas que sabemos existir em larga escala no sistema público de ensino, agravam esta situação:

Quando eu estudava no ensino fundamental, tinha as classes de latas, que era estrutura de aço e as paredes e sem forração, era telhas brasilit direto, sem forro nenhum. Na época do verão, era insuportável estudar lá e no inverno era a mesma coisa, o negócio era frio demais. Era tudo no extremo: quando esfria muito, fica muito frio dentro e quando esquenta muito, fica muito quente dentro; isso é um descaso né? (MALIK)

“os professores já abriram mão da gente e nós abrimos mão do professor. E não sei se eles tentassem resgatar [se] iriam conseguir”. (GILSON)

Neste cenário de dificuldades, importante lugar é ocupado pelas famílias. Como explica Lahire (1997), a família influencia na vida escolar dos estudantes, por exemplo, na moral do bom comportamento, na conformidade às regras, na moral do esforço, na perseverança. São estes traços que preparam - sem que sejam, necessariamente consciente ou intencionalmente visados-, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade. Inúmeras características próprias desses traços, tais como apresentação pessoal ou apresentação dos exercícios, trabalho ordenado, cuidado com os cadernos e atitudes corretas, são tomados como indícios de um/a bom/boa aluno/a. “O ofício de aluno no curso primário, o tipo de *ethos*, que a escola exige objetivamente, podem ser parecidos com o *ethos* desenvolvidos por essas famílias” (LAHIRE, 1997, p.26).

Há, nas entrevistas, sistemáticas pistas de que os familiares dos jovens pesquisados valorizam a escola. Porém, as condições dos pais para estimulá-los a continuar a estudar eram limitadas; a falta de capital cultural, escolar e informacional os impede de contribuir de modo mais efetivo para a superação dos desafios da continuidade da escolarização. Estratégias como “ir às reuniões

quando chamada por algum problema disciplinar”, “mudar o filho de período para controlar sua aplicação aos estudos”, “levar a filha a acompanhá-la na escola onde trabalhava”, “cuidar do uniforme e da regularidade do material escolar”, entre outras, podem ser cruciais nas trajetórias escolares. Talvez nem tanto pelo seu valor operacional ou instrumental, mas pelo valor simbólico: a escolarização - mais especificamente do ponto de vista das aprendizagens que ela possibilita - é relevante e necessária. No material empírico da pesquisa, apenas em um único caso foi mencionada uma percepção da escola diferente desta posição:

Quando a gente voltava da escola a pergunta [que meu pai fazia] não era assim: “Você foi bem na prova?” e coisa e tal. Não, meu pai queria saber o que a gente tinha comido. “O que vocês comeram hoje?” Acho que meu pai pensava que a comida da escola era muito boa, e aí: “o que vocês comeram hoje?”. Sempre teve essa pergunta. Minha mãe também, não tinha essa coisa de ter um estímulo, “Olha vai estudar, vai fazer a sua tarefa”... Eu sempre fui assim: a professora pedia para eu fazer a tarefa eu fazia, tinha uma prova eu estudava. Às vezes, eu era até vista como quem estudava demais em casa: “Nossa você estuda demais, vai ter uma dor de cabeça”... (MARCELA)

É bom lembrar, junto com Souza e Silva (2003), que muitos pais não investem maciçamente na trajetória escolar dos filhos não por um descompromisso; o que ocorre é que eles se relacionam com a escola de acordo com as condições objetivas em que vivem, com os outros campos sociais nos quais se inserem e as disposições que desenvolveram.

Nos casos em que o diploma escolar é considerado instrumento, por excelência, da ascensão social, a estratégia escolar se encaminha para uma permanência de médio ou longo prazo. Caso o campo profissional seja o caminho priorizado, o investimento no campo escolar tende a ser de curto prazo. Esses dois tipos, entre outros, de estratégias, assumidas pelo grupo familiar e/ou pelo filho/a se materializam em práticas significativas para a viabilização de um futuro em bases distintas do presente (SOUZA E SILVA, 2003, p.131).

Portanto, nesta construção das disposições, estão frequentemente em jogo forças de tensão e, na grande maioria das vezes, embora frequentemente de modo não explícito, as definições das estratégias educativas centradas na permanência do filho nas escolas ocorrem num campo de lutas, como relata Marcela:

Às vezes, meu pai ficava jogando algumas indiretas que eu precisava trabalhar e ajudar, mas, com o apoio da minha mãe, a gente foi conseguindo manobrar para que eu terminasse (MARCELA).

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

Inscrições feitas, processos seletivos pleiteando bolsas de estudo realizados, matrículas concretizadas, os desafios e os sacrifícios agora são de outras ordens: a agudização da consciência sobre as lacunas no processo de ensino-aprendizagem e da insuficiência de credenciais para almejar uma vaga nas universidades e os sucessivos fracassos nos vestibulares.

Se todos os participantes já tinham informações sobre a má-qualidade do ensino em escola pública, tão amplamente divulgada pela mídia e vivida, por cada um deles, no cotidiano escolar, o grau de consciência sobre isso se torna mais profundo, com as experiências concretas no cursinho.

Eu tive que aprender algumas técnicas de estudos e tal. Aprendi a estudar. Retive alguns conhecimentos que foram valiosos para além do cursinho e até da universidade, também. Mas, acho que foi no cursinho que tive contato com as primeiras críticas sociais e as primeiras análises sociológicas [com] que eu me deparava na minha vida (SUNDYATA).

Nós temos uma formação fraca [...] Eu tive que estudar, [...] tinha muita coisa que era novidade, eu nunca tinha visto e aí foi difícil. Acho que [tive que] criar uma rotina de estudos (ADRIANA).

O ensino público, ele deixa muito a desejar [...]. Quando eu fui prestar o vestibular, o conteúdo programático era um negócio “extraterrestre”! Tinha disciplina que eu nunca tinha visto no ensino médio [...] isso é complicado (MALIK).

[Tive que começar no cursinho] aprendendo multiplicação de números com vírgula. O professor [Marques] chegava mais cedo e tirava as dúvidas (GILSON).

Em 2005 [fazendo o cursinho] só estudava, [mas] eu tinha um grande problema de concentração: eu não conseguia ficar mais que uma hora estudando e eu sempre estudava picado. Ia lá, fazia uns cinco exercícios, depois fazia outra coisa e fazia mais cinco.

Por esta questão da necessidade de ter que ser um pouco mais autônomo nos estudos [orientado por professores do cursinho] eu consegui me controlar. [...] hoje, tranquilamente, eu consigo sentar e ficar quatro e cinco horas direto estudando, sem problemas (THOMAS).

[Com o cursinho] Tive que descobrir umas artimanhas para não zerar nas questões (MARCELA).

Entrei em 2004, [no cursinho]. Então, assim, tudo que eu vi, na verdade eu não posso nem dizer que **revi** nada. Na verdade eu aprendi muita coisa aqui no cursinho, porque por ter estudado em uma escola estadual não tive um ensino de boa qualidade. E então, o que aconteceu? Vim para o cursinho para realmente aprender [...] (THOMAS).

[...] foi uma surpresa para mim ver tanta coisa que eu deixei de ver, por exemplo, no ensino médio. E vi que três anos tinham sido roubados (THOMAS).

A conscientização sobre estas defasagens na formação, seja de conteúdo programático, seja de operações cognitivas e comportamentais necessárias, vão se aprofundando na medida em que os vestibulares são prestados e os resultados são negativos. Acresce-se a esse processo, a percepção cada vez mais contundente sobre as desigualdades educacionais, bem como sobre o pertencimento a grupos socioeconômicos distintos.

Você pega, por exemplo, tem disciplina... Até mesmo a Redação, vamos falar do vestibular da UNICAMP. Redação mesmo, eu fui começar a escrever aqui no cursinho. E você pega uma escola particular e desde a 6ª série... Porque hoje, eu tenho contato com escola particular e eu sei que desde a 6ª série eles fazem uma disciplina de Leitura, Interpretação e Escrita de textos. Então, desde o 6º ano eles já estão, no mínimo, [há] 7 anos lendo, interpretando... E a gente não tem este hábito em uma escola pública [...]. Não tem essa competência para um dia chegar num estágio [tal] que consiga pleitear uma vaga na universidade pau-a-pau com quem é adestrado no ensino privado. (THOMAS)

As pessoas que prestavam, faziam parte de um grupo que raramente [era] o meu grupo. [Eu] não fazia parte daquele [grupo]. [...] Eu era totalmente diferente daquela sala de pessoas prestando o vestibular. (MARCELA)

Da perspectiva de Thomas, as discrepâncias são tão profundas que o sistema de cotas sempre estará muito longe de conseguir equalizar as condições dos candidatos.

Aí você veio de uma escola pública e sendo que você aprendeu o verbo “to be”, vamos colocar assim: a vida **inteira**. E você se defronta com a prova de inglês, por exemplo, de interpretação de textos, tradução de textos. Aí você vai, e de 0 a 60 tira 1 ponto. Ou seja, mais meus 30 pontos [da cota] de escola pública, mais 1 ponto, 31 pontos. E quem estudou a vida inteira em escola particular, teve inglês e nasceu chorando em inglês, vai, com certeza, tirar os 60 pontos da prova. E você fala assim: “Pó, o cara vai tirar 60 pontos!” (THOMAS).

Como a aprovação em todos os casos pesquisados não se deu após o primeiro ano de cursinho, (com exceção de Adriana que fez um ano de pré-técnico e um ano de pré-vestibular) houve a necessidade de continuarem com os esforços preparatórios. Os depoimentos obtidos nas entrevistas mostram que os sacrifícios para ingressar nas universidades, em alguns casos chegaram a quatro anos de estudos. Segundo os participantes, as reações a estes insucessos e renovação dos desafios foram diferentes, em cada caso.

O vestibular foi se tornando tenso para mim, de acordo com a quantidade de provas pela qual eu passava. Tanto porque eu estava apostando mais uma vez, e, portanto, seria mais um ano de tentativa e também porque a cada ano que eu tentava significava mais um tempo de acúmulo de estudos e de técnicas para superar esta prova seletiva. Então, se tornava cada vez um peso maior, tentar mais uma vez, e tendo a possibilidade de não conseguir e ter que reinvestir para tentar em uma vez posterior. Sempre foi muito tenso (SUNDYATA).

Quando você faz o cursinho e não passa, faz outro ano e não passa, as pessoas... E até, às vezes, você mesmo, tem a impressão que não está saindo do lugar. Mas, só que é como se você estivesse acumulando impulso e, quando você passa, você desse aquele salto. Acho que foi um pouco o que aconteceu: eu estava acumulando impulso e quando eu passei, entrei na UNICAMP foi aquele salto. E todo mundo, do “nada” que você era, “um estudante, que não trabalha, estava enganando”, de repente, você passa a ser “o cara da família que entrou na UNICAMP” “que vai ser alguém” e não sei o que (risos). Então, é uma coisa que você tem que saber conviver para não subir um pouco na sua cabeça lá dentro da UNICAMP (GILSON).

Um dos anos que eu não passei foi complicado, porque no cursinho eu já era um aluno que tinha um certo destaque, dava plantão de Matemática, ensinava os colegas. Então era foda, porque todo mundo achava que eu ia passar e eu não passei. Mesmo assim, no dia do resultado, eu vim para o cursinho e só estava vindo para o cursinho a galera que passou. Aí todo mundo que vinha, a galera batia palma. E quando eu cheguei, foi quase...

Porque chorei, todo mundo me olhou e não sabia o que fazer... (GILSON).

No final foi o ano que eu não passei, foi um ano que foi muito ruim... Você já entra na fase de ficar deprimido, de falar: “Não consegui de novo”. E tem uma questão de você encontrar com seus amigos de ensino fundamental, com quem no ensino médio você não teve mais contato e... Se você não começou a prestar [vestibular], não tem problema, ninguém te pergunta de faculdade, não pergunta de nada. Pergunta o que você está fazendo da vida e pronto. Agora, se eles sabem que você prestou [vestibular], aí eles começam a perguntar: “No outro ano, você prestou de novo?”, “você passou?”. E aí, depois: “você prestou de novo?”, “você passou?”. E você tem que ficar respondendo: “não”. Era bem frustrante. No último ano, quando eu passei de fato, teve pessoas [com] quem eu encontrei e, quando eu falei que passei, teve pessoas que perguntaram: “Você passou?!” Do tipo: “Como?!?”. Não acreditavam mais que eu ia passar (JÚLIA).

Eu parei de trabalhar para ficar só estudando. Como eu não conseguia passar (fiquei dois sem passar e dois anos sem trabalhar só estudando) sempre tem alguém da família que começa a duvidar e jogava piadinha: “ê, este aí só está enrolando! Não quer saber de trabalhar não!”. Mas, como eu tinha o meu dinheiro do mercado, eu tive esta chance de: “Pô, não dependo de você!” (GILSON).

Foi uma trajetória bem difícil. Porque [...] o pessoal lá em casa [e] para todas as outras pessoas, geralmente, vai trabalhar. O meu irmão ia trabalhar, minha irmã ia trabalhar, mas a Júlia ia para o cursinho. [Como o trabalho na secretaria do cursinho era meio período] não era visto como um trabalho, porque era meio período, era sempre muito desvalorizado. Nunca foi uma coisa: a Júlia trabalha e estuda igual às outras pessoas que trabalhavam em firma mesmo. Como era meio período... Não tinha uma visão de trabalho, tinha certa cobrança, embora não fosse dito claramente, de eu arrumar um trabalho mesmo. E eu sabia [que] se fosse trabalhar o dia inteiro seria mais difícil ainda. Foi quando eu larguei [o cursinho] e realmente fui trabalhar o dia inteiro. Eu frequentei até psicóloga, porque eu estava muito triste, por não ter passado. E agravava mais ainda porque eu não queria sair do cursinho. Eu chorei muito... (JÚLIA).

Ao longo da entrevista, Júlia utiliza o termo bloqueio e refere-se às dificuldades em Matemática, exemplificando que num dos vestibulares prestados não conseguiu sair da primeira questão na prova disciplina da 2ª fase da UNICAMP. Sundyata explica que, ao contrário do que seria mais provável, com o acúmulo de estudos e de técnicas o vestibular se tornou cada vez mais tenso. Thomas pareceu-nos ter sido o mais confiante, e em nenhum momento refere ter

deixado de acreditar que um dia iria passar pelo processo seletivo e ingressar em uma universidade pública ou privada. Gilson, sempre vinha a reflexão no meio da prova: “*vou ter que fazer cursinho novamente; sempre batia essa reflexõzinha, totalmente prejudicial*”. Adriana relata que, embora se esforçasse para estudar um “*pouco mais*”, “*não tinha esperança de passar*” no vestibular. Para a família de Marcela o fato dela ter conseguido completar o ensino médio foi muito e se ela conseguisse entrar em uma universidade seria “*assim, demais*”; portanto, quando foi prestar o vestibular não sentia cobranças. Malik, na época do vestibular estava trabalhando e procurava fazer o vestibular com tranquilidade; assim como Marcela, não sentia pressões fortes de que precisava passar naquele ano.

Como podemos depreender destes trechos dos relatos, o não-sucesso imediato no vestibular tende também a confirmar as expectativas do próprio grupo familiar que não vislumbra a chegada na universidade, pois a maioria dos pesquisados (com exceção de Adriana) não tinham familiares com formação universitária. Este modo de pensar “isto não é para nós”, como sintetiza Bourdieu (2008), e que, como já argumentamos, foi reafirmado pelo silêncio dos professores do segundo grau, tem alta probabilidade de reforçar a resignação à exclusão. Assim, a passagem desses estudantes pelos fracassos intermediários no vestibular poderia ter conduzido à confirmação de que a progressão almejada dos estudos estaria para além das suas capacidades sócio-intelectuais (é importante ressaltar que os índices de desistência dos estudantes registrado pelo PHS são da monta de 80% em média). Costumeiramente, as condenações por prorrogação que se infligem às classes populares impõe-lhes uma eliminação final, quando se engajam na elevação do nível escolar muitas vezes não conseguem escapar ao veredicto negativo do exame. Nossos entrevistados não sucumbiram a estes veredictos negativos, intermediários entre a decisão de ingressarem numa universidade e sua concretização.

Passo a passo, os sujeitos pesquisados se deparam de modo mais explícito com as defasagens da formação básica e, para superá-las, reformulam suas estratégias de disciplina, dedicação, interesse para aprender os conteúdos e, segundo Sundyata e Marcela, “*as técnicas*”, “*as artimanhas*” exigidas para sucesso nos exames de vestibulares. Para isto, alguns dedicam quatro anos de estudos no cursinho devido às reprovações sucessivas. Os depoimentos mostram

os sacrifícios relacionados a este período tais como: falta de tempo para estudar porque convivem com uma realidade em que estudos e trabalho têm que se complementar e poucas chances de ingressar nas universidades devido a problemas graves na formação básica; entretanto, estes sujeitos conseguem superar os desafios e permanecem enfrentando os sacrifícios neles implicados. Nestes processos, o cursinho cumpre, novamente, um importante papel, como podemos ler nos trechos abaixo:

Eu já meio que imaginava, [por] conversas com ex-alunos ou alunos que faziam mais de dois anos de cursinho, [...] eu já me preparei para fazer mais de um ano de cursinho, isso já era meio que nítido na minha cabeça. (THOMAS)

Na verdade, eu acho que [no cursinho] há uma preparação dos alunos para que eles entendam que ele não passa [por causa de] uma conjunção de fatores de tempo, de investimento dele, mas, sobretudo, do grau de deficiência escolar [em que] ele estava ou [em que] o processo escolar o deixou, quando ele chegou ao cursinho e tentou esta empreitada. De modo que, muitas vezes, é necessário tentar mais de um ano. Eu tentei quatro vezes, como eu já disse, e é um processo. Portanto, estas pessoas têm que retornar e tentar de novo, tentar outras estratégias, às vezes outros vestibulares, ou às vezes até outros cursos. Ou, enfim, ela precisa analisar a estratégia dela e acho que isso a gente [a equipe técnico-pedagógica do cursinho] faz bem. (SUNDYATA)

Ao contrário do que costuma ocorrer nos cursinhos comerciais, em que não é incomum a regra de suspensão de bolsa de estudos após o segundo insucesso dos bolsistas, no Herbert de Souza esta condição não existe e os alunos são estimulados a insistirem, reinvestirem, refletirem sobre o que não funcionou, investigarem outras alternativas (seja de estudos seja de outras instituições de ensino superior), compreenderem que o fracasso não é deles, e sim do ensino precário que lhes foi oferecido, até então. As trajetórias de ex-alunos são disponibilizadas como exemplares de que “o sacrifício poderá ser recompensado”, e como uma fonte de insumo de energia para os vestibulandos. Marcela, uma de nossas entrevistadas, menciona o caso de uma ex-aluna do Herbert de Souza que frequentou o cursinho durante 6 anos, até ser aprovada numa faculdade.

Por estas razões, nossos participantes permanecem tentando e terminam ingressando no ensino superior. Mas isso é, a um só tempo, resultado de uma longa caminhada de sacrifícios e o início de sua intensificação.

A partir das análises das entrevistas, podemos dizer que estes jovens trabalhadores, quando ingressaram nas universidades públicas e privadas, vivenciaram situações de desigualdade relativas aos três campos de capital: o econômico, o cultural e o escolar. Apresentaremos, a seguir, os trechos que selecionamos das entrevistas em que os 7 jovens falam sobre suas experiências universitárias. Procuramos organiza-los segundo os temas se referissem, de modo mais central, a questões financeiras, a questões das relações com colegas e professores, às dificuldades quanto aos conteúdos a serem aprendidos e à (in)disponibilidade dos seus mestres. É necessário, porém, ter sempre em mente a inter-relação destes temas.

Nas entrevistas, percebemos que as dificuldades econômicas foram apontadas como permanentes, por todos os jovens trabalhadores, durante a vida acadêmica.

Eu lamentava muito que tinha que depender de transporte, de transporte coletivo porque na época era muito mais difícil que agora. E o fato que algumas vezes queria ter uns livros e não tinha condições de comprar [...], ou de querer frequentar algum congresso, isso ainda até hoje, eu acho muito caro... Depois, quando eu comecei a trabalhar na prefeitura e o horário era muito rígido, então não poderia participar de alguns eventos e palestras, coisas que aconteciam durante o dia, porque eu tinha que trabalhar. Se você é universitário, não casa você ser um trabalhador, você tem que ser pesquisador e ficar em torno daquele universo. Mas, se você tem um trabalho fixo, seja ele de quatro horas ou oito horas... Às vezes, eu acho que as faculdades não são pensadas para quem trabalha, são muito pensadas para quem vive só daquilo, ou de alguém que o sustente. Eu achava muito difícil (MARCELA).

Acho que a realidade da UNICAMP é uma realidade para quem tem dinheiro, para quem o pai banca e qualquer outra coisa que não seja trabalhar. Porque quem trabalha, tem muito mais dificuldade (JÚLIA).

Eu acho que a maior dificuldade foi a questão de obter os livros, não é? Nem os livros... Eram os textos da bibliografia básica. E, se ia procurar lá na biblioteca da PUC, quando o livro só tinha dois exemplares, alguém ou um "rato" de biblioteca já tinha passado e pegado emprestado e não tinha mais nenhum disponível para

empréstimo. Você ficava refém do xérox, que é “o olho da cara” na PUC. [...] Ou então você compra o livro. E a segunda opção para mim era impossível. E aí, tinha que contar, às vezes, com a solidariedade de alguns colegas [refere-se a empréstimos de textos] (MALIK).

Eu estava tendo problema com uma disciplina que o professor disse que “tem que ter o livro!” E o livro é deste tamanho [sinaliza com as mãos um volume grande]! E você trabalha e não tem tempo de ler. Lá, a realidade não é da maioria que trabalha, a realidade é da maioria que **não** trabalha e que, apesar de não trabalhar, tem dinheiro para comprar os livros. Então, lá na UNICAMP a bibliografia deste professor era o Ulysses, de James Joyce. É um livro gigante e tem dois ou três na UNICAMP inteira. Pensei: “vou conversar com o professor! Ele está fora da realidade!!” Imagina, querer que a gente comprasse tudo isso de livro? Porque era esse [Ulysses] e mais outro livro com anotações de referência sobre Ulysses. [...] Uma coisa impossível para quem trabalha. Aí eu falei: “Não. Não vou comprar. Vou conversar com o professor que ele está fora da realidade, mandar a gente comprar tudo isso! Não tem como pegar [na biblioteca], não tem como xerocar, que o livro é deste tamanho!”. E aí, cheguei à aula e [descobri que] não era o professor que estava fora da realidade. Era eu. Porque todo mundo tinha comprado e estava com o livro do Ulysses desta grossura em cima da mesa. E o professor falava: “abre na página tal” e eles abriam. E pensei: “Nossa! Sou eu que não estou na realidade!” E têm essas coisas (JÚLIA).

Mas, na UNICAMP [...] não tive dificuldades com livros, tem bibliotecas boas. Acho que eu tenho dificuldades mais para me deslocar, porque é longe [e] você acaba gastando muito com transporte, alimentação, xérox. [...]. Os meus pais conseguiam me ajudar, minha mãe que ajuda mais [...] (ADRIANA).

Os depoimentos mostram que para permanecer nas universidades tiveram poucos investimentos materiais das famílias (dos 7 entrevistados, apenas Adriana contou com recursos materiais da família durante a graduação). Os familiares desses jovens de origem popular não dispõem de recursos financeiros para arcar com os estudos durante a graduação e, para permanecer nas universidades, precisam lançar mão de outras estratégias tais como: trabalho, bolsa e programas do governo federal.

Para sobreviver nas universidades públicas e privadas alguns dos entrevistados receberam a Bolsa Trabalho do Serviço de Apoio ao Estudante da UNICAMP e outros a bolsa Programa Universidade Para Todos (PROUNI) na PUC. A bolsa trabalho é um auxílio que visa contemplar o estudante de

graduação com dificuldades sócio-financeiras. Ela tem como objetivo auxiliar o aprendizado do estudante através da integração com a comunidade universitária e consiste no desenvolvimento de atividades relativas à sua área de estudo, em unidades da universidade, com cumprimento de 15 horas semanais e acompanhamento de um supervisor. O bolsista-trabalho recebe, ainda, duas refeições diárias nos restaurantes universitários. Só podem se candidatar a esta bolsa os alunos em sua primeira graduação (SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE, 2010). No que se refere à universidade particular, a sobrevivência foi marcada pela solidariedade entre colegas e a bolsa do PROUNI. Se por um lado, estes recursos auxiliam obviamente, a sobrevivência dos universitários pobres, por outro certamente não resolvem todos os problemas e, às vezes, também criam limitações à formação, como nos informa Malik:

Outra coisa que eu achei bem ruim assim foi a questão de que bolsista na PUC, assim principalmente bolsista PROUNI, não é uma bolsa diretamente vinculada à universidade, é um subsídio do governo federal [...] e, para participar de algumas ações extras da grade curricular, para você participar de uma monitoria, não é [possível] se você é bolsista PROUNI. Você vai participar dela, mas vai ter que ser um voluntário. Você não pode receber para participar de nada, quem participa e não é bolsista vai receber o desconto na mensalidade e Iniciação Científica também, idem. Os caras [professores] sempre vão procurar algum aluno que é pagante, para poder dar o desconto [...] e isso para mim foi uma coisa que desestimulou bastante a seguir, assim, a trajetória acadêmica. Mas agora, estou pensando seriamente em retomar essa questão de uma continuidade dentro da academia, pós-graduação... (MALIK).

A maioria dos entrevistados (exceção de Adriana) teve apoio de programas dentro das universidades públicas que possibilitou a garantia mínima de sua alimentação e uma bolsa-trabalho. Ainda, assim, afirmam dificuldades no que se refere ao transporte e a compra de materiais necessários para a vida acadêmica tais como livros, xérox, entre outros.

Em alguns casos, os colaboradores puderam contar com o apoio dos colegas, embora a ocorrência, às vezes, de “*solidariedade*” seja mencionada em apenas um caso; na maior parte dos relatos, as menções a conflitos nestas relações prevaleceram, como veremos a seguir.

A visão que os nossos entrevistados tinham em relação aos colegas é caracterizada como *“falta de compromisso, falta de compromisso com as aulas, com as leituras, enfim com a vida acadêmica”*. Além disso, avaliavam que os colegas, por não terem estudado em escola pública, possuíam uma visão superficial sobre esta realidade, e, em alguns casos, não queriam nem fazer estágios em escolas públicas, o que para a entrevistada que menciona este fato, denotava preconceito. O fato das universidades públicas no Brasil ainda se manterem como um privilégio de classe faz com que a sociabilidade dentro daquele espaço educacional seja construída a partir da visão de um grupo social, que, apesar de não ser um grupo homogêneo, compartilha, por princípio, uma realidade social, *habitus* e *ethos* estranhos aos nossos colaboradores. Esse estranhamento frente à realidade da universidade pode ser ilustrado pelos trechos das entrevistas que se seguem:

Quando eu entrei, eu levei um susto na verdade [...], aquela coisa de você ser um “estranho no ninho”. Você percebe a diferença das pessoas que estão lá, de pais que tem ensino superior, pai médico, mãe professora e funcionário público e aí, de repente, o meu histórico não era nenhum daqueles e foi bem interessante. E que bom. E hoje tem muito mais pessoas com este perfil meu lá dentro, não é? (MARCELA).

Eu me chocava muito com algumas pessoas. [...] Eu trabalhava, eu estudava e me dedicava. Então, eu não achava justo que outras pessoas que viessem a fazer trabalho junto comigo, viessem dizer que “Ah, eu precisei levar meu cachorro no médico e não pude estudar”. [...]. Sempre me chocava este aspecto. (MARCELA).

A única dificuldade que eu senti, às vezes, foi de me sentir um pouco deslocado, com as coisas que você vê, de coisas que é muito fácil para os outros e para você é muito difícil. [...] Eu via bastante “playboy” fazendo o mesmo curso que eu e sem valorizar tanto. Então, a minha convivência na faculdade foi [...] um pouco isolado. Procurava me aproximar da galera que era mais da periferia assim, mais humilde [...] (GILSON).

Eu acho que as pessoas veem dificuldades em coisas que são muito pequenas, para nós. As nossas dificuldades, perto dos problemas que eles têm...! [risos]. Quem dera se o meu problema fosse [como] um dia eu me contaram de uma dúvida de uma menina: “Não sei se fico aqui e faço uma pós ou se eu vou para França...”. Ai, que duvida cruel! (MARCELA).

Quando um pobre entra na universidade é complicado. Porque é muito fácil: ele pode sentir extrema dificuldade e, às vezes, até desistir. E pode também se deslumbrar com aquele monte de hipóteses e com as novas amizades e, de repente, talvez, sentir que ascendeu socialmente e que já faz parte de outra equipe... Porque a divisão de classe é gritante. Você está na biblioteca, está vendo dois ou três caras comentar: “Ah, meu pai, esse mês foi “foda”; ele só me mandou R\$ 700,00 de mesada, não dá nem para eu ir muito para balada e não sei o que”. Outro está falando que tem que pegar o avião e ir para casa passar o final de semana e voltar! E você não viveu nada disso, nunca andou de avião e R\$ 700, às vezes, é mais que a renda de sua família inteira. Então, tem que tomar cuidado para não se revoltar e também não deixar se envolver por essa diferença gritante de classe (GILSON).

O descaso com a profissão de professor e com a escola pública, manifestados por alguns colegas e também por um professor, foram percebidos com indignação crítica:

Na aula, todo mundo tinha que [se] apresentar e falar porque queria ser professor. E eu lembro que todo mundo se apresentou e teve um cara que se apresentou da seguinte forma: “Ah, eu faço Economia na FACCAMP e entrei neste curso aqui só para complementar a minha faculdade de Economia”. E aí, aquilo me feriu [...] porque o cara tinha 17 anos, “moleque”, e eu já estava com 21 anos e já tinha tido toda uma vida, uma história para conseguir entrar naquele curso! E para o cara era só um complemento para fazer Economia na FACCAMP! Eu falei: “Pô, que desigualdade! O cara não está nem aí para este curso, provavelmente vai trancar e eu fiz todo um projeto de vida para poder estar aqui!” (GILSON).

Eu ficava muito indignado, porque as pessoas falavam: “O fulano se forma, não consegue arrumar emprego que ele quer em pesquisa e aí ele vai dar aula mesmo!”. E a galera começa a dar risada, parece uma piada, como se não estivesse relevância nenhuma! E aí, quando os caras abrem espaço para falar, eu falo e os caras ficam assustados: “Aí, o cara é chato por natureza!”. Mas, tem que falar, isso é uma aberração! Tratar o ensino público como uma piada, como um apenas um momento para você conseguir pagar suas contas! (MALIK).

Lembro que uma vez, não que a pessoa foi preconceituosa comigo, mas [n]uma aula de campo com o pessoal da Geografia, o professor falou: “Daqui a pouco [...] vai ter professor da Unicamp que mora em COHAB, e não sei o que. Eu [pensei]: “Qual o problema de morar em conjunto habitacional? Eu moro!”(risos)”. [Para ir para] a aula de campo passava por um bairro que era um conjunto habitacional destes construídos na época da ditadura. E ele falou isso. [...] Mas eu ouvi várias coisas de professores, mas

não se referiam a mim porque não sabiam de minha condição. [...] (ADRIANA)

Este último excerto remete a questões de preconceito, que foram tematizadas pelos entrevistados. Se acima trata-se de preconceito de classe social, veremos a seguir que o grande núcleo sublinhado pelos colaboradores referiu-se à questão do preconceito racial. A desigualdade racial no Brasil, evidenciada principalmente por pesquisas em relação à baixa presença de negros/as nas universidades, se insere cada vez mais na agenda política do país sendo frutos de debates polêmicos. Um estudo realizado por Souza F.²⁷ (2006) sobre a invisibilidade dos estudantes negros na UNICAMP destaca:

Esse sentimento [de exclusão] veio com a sensação de invisibilidade que o cotidiano nessa universidade me proporciona. Senti o “peso” da minha cor e as manifestações de um racismo velado, que se reproduzem todos os dias nas relações entre as pessoas. Esse racismo está quase sempre disfarçado em meio a outros fenômenos numa universidade com grande contingente de funcionários negros, os alunos negros são geralmente visto como um deles. Em diversas situações, fui vista como uma funcionária da UNICAMP (SOUZA, 2006, p.10).

Apresentamos abaixo os depoimentos de nossos entrevistados que se referem ao que interpretaram como efeitos (velados ou explícitos) de questões raciais nas relações e na vida universitária:

A dificuldade maior foi de relacionamento entre colegas. De negro mesmo, só tinha eu e Alessandra na sala. As amizades foram bem pontuais. O resto é hipocrisia comum para você poder fazer um trabalho em grupo. (MALIK)

Dentro da nossa sala eram bem nítidos os grupos, quase que numa divisão meio que geométrica da sala (risos); se dividisse ela em quatro, dava certinho assim: a divisão dos grupos que tinham esse lance da discussão étnica era latente também; os “branquinhos” burgueses de um lado, os brancos pobres de outro e, aí, os negros. (MALIK)

Dentro da Unicamp, os funcionários são negros e os estudantes não são. Eu percebia um certo cuidado das pessoas para não tocar na questão racial dentro da sala de aula. Eu que tinha que dizer: “Não gente, eu sou negra e tal!”. Algumas falas preconceituosas sobre a escola pública [...] sobre as crianças de escola pública, mas tudo assim muito velado. Enfretamento direto,

²⁷ Foi professora no Projeto Herbert de Souza.

de ofensa ou algum tipo de discriminação, eu não notei. (MARCELA)

Uma vez, foi horrível: estava em uma aula de Química e o professor estava contando que ele dava aula em um projeto para índios no Mato Grosso e ele disse: “Ah, estou acostumado a dar aula para gente branquinha”. E esse mesmo professor [quando] a sala estava muito barulhenta e os alunos estava conversando muito, ele falou: “Isto está parecendo igreja evangélica, um inferno!”. (ADRIANA)

Eu acho que, como disse o Milton Santos, a universidade é o lugar da hipocrisia. Então, não sofri nenhum tipo de discriminação racial direta, com exceção de um professor lá que é um tremendo babaca, que foi reprovado por todos em público. Mas, ele nem conta, porque não é um sujeito dotado dos maiores valores para servir como uma referência da universidade. Mas, de um modo geral, não tive esse posicionamento das pessoas, porque na universidade é o lugar hipócrita: todo mundo é gentil, é politicamente correto e até pega bem ter amigos negros, simpatizantes da causa negra e tudo mais. Mas, a estrutura para a minha classe - e a classe no Brasil tem rosto e pele escura -, em sua totalidade é uma estrutura extremamente opressora. (SUNDYATA)

Então, teve estes choques iniciais, teve choques durante e teve choques mesmo com a questão da diversidade, da questão do negro. Porque não se falava nisso! Eu cheguei a um ponto e falei: “como não se fala nisso neste lugar?”. Porque na Pedagogia da UNICAMP isto é muito difícil de trazer, é muito difícil falar da questão do negro lá dentro! (MARCELA)

Se você pega o curso de história no IFCH, no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, você tem pouquíssimos professores que são especialistas em história da África [SUNDYATA].

[...] Se era levantada algum questão como... Por exemplo, a disciplina de História da África foi um semestre e a gente falava que um semestre só era pouco e a gente percebia que não tinha adesão. E não prosseguia o debate, porque o interesse era nulo ou zero. (MALIK)

Frente a estas des-sintonias, o isolamento, atitudes apenas corteses ou pragmáticas, parecem ter sido eleitas como as melhores alternativas:

Eu evitava os grupos, evitava de sempre estar andando na Unicamp em grupos. Eu trabalhava, quando eu era bolsista eu ia para o meu almoço e depois voltava e ia estudar. [...] Batia um papo com uma pessoa ou outra e seguia meio que sozinha... Me reunia mais nos momentos da sala de aula. Também não fui de frequentar festas e estas interações dentro da UNICAMP, até porque eu não me identificava muito. Uma que, em geral, tinha

dificuldade de locomoção, porque eu morava muito distante, eu não podia ficar na UNICAMP enrolando até a 1 hora da manhã, porque depois eu tinha um problema para voltar. Então, eu usava a Unicamp como espaço para estudar e, de um certo modo, até evitava vivenciar muito aquilo, porque eu acho que é um universo [...] não sei as outras universidades particulares ou públicas, mas que é um universo que se você vivencia muito ele, você, de certo modo, acaba se esquecendo do que tem fora dele. Em geral, as pessoas que estudam na Unicamp moram ali em Barão Geraldo, então ficam em uma redoma de vidro. A primeira vez que eu me apresentei para uma pessoa, me perguntaram de onde eu era. Aí, eu disse o bairro de Campinas: moro no Jardim Santa Lúcia, próximo à Vila União. Me falaram: “Ah, você é brasileira?”. Chegavam até a achar que eu fosse africana, de tão raro era ver uma mulher negra brasileira lá. Teve isso. Depois, o fato de entender que Campinas é diferente de Barão Geraldo, como se Barão Geraldo fosse uma outra cidade. Eu achava muito engraçado. Eu falava: “Eu moro **aqui**, em Campinas, só que eu em um bairro”. E as pessoas falavam: “Ah, então você mora **lá** em Campinas. Nossa, é muito engraçado”. [...] (MARCELA)

Tanto é que eu era considerado o antissocial da turma. [De] uma turma de 60 alunos eu tinha convivência com 3 ou 4. E, desses 3 ou 4, dois foram alunos que vieram da UNESP, com quem eu tenho contato até hoje. Nunca fui de conversar com a turma, nunca me relacionei com a turma. Festa mesmo, na universidade, para falar, acho que eu fui em uma, no IFCHSTOCK que era uma festa de que todo mundo falava. [...]. Eu fui para conhecer e nada daquilo lá... E foi a única em que eu fui. Não frequentava festas, não frequentava os barzinhos que normalmente o pessoal frequentava e não participei de Grêmio Estudantil. Não participei de nada. Acho que o único evento que eu participei foi um campeonato de futebol que o pessoal me chamou, eu fui, joguei bola e distrai. Lembro que eu coloquei na minha cabeça: fui para a UNICAMP para fazer universidade, não era para fazer amizades. [...] Mais para o finalzinho do curso, eu comecei a participar da FEFE jogar uma bola, mas nada de mais (THOMAS).

As questões relativas aos conteúdos trabalhados nas disciplinas foram tematizadas de duas maneiras. A primeira, já foi apresentada nos últimos três trechos do bloco de excertos das entrevistas em que são focalizadas questões raciais, mostrando, lá, a insatisfação de Marcela, Sundyata e Malik com o silêncio sobre temas importantes (tais como a questão da diversidade e do negro, a História da África), e sobre os quais os entrevistados tiveram múltiplas oportunidades de discussão durante o cursinho. Entretanto, estas análises foram bem atípicas no desenrolar das entrevistas. Na maior parte dos casos, os

conteúdos trabalhados e as estratégias cognitivas exigidas para sua apropriação foram mencionados como um ponto crucial de sacrifícios:

Quando eu entrei [na universidade] eu levei um susto. No início, [...] um choque de ensino. Porque, até então, eu estava acostumada, de certo modo, a decorar a coisa, a ler e pá [...]. E aí, de repente, eu tenho que ler um clássico, ler Comte! E me deparo com todas aquelas palavras e todos aqueles conceitos! E eu penso que nem alfabetizada fui, não é? Porque era essa a impressão que eu tinha. E eu lia (risos)... Para eu entender um texto, eu tinha que ler palavra por palavra. Porque se eu lesse assim, eu não ia entender nada. Então, eu lia três vezes um texto, e falava: “Gente, o que é isso?”. Isso que tinha Sociologia da Educação, mas na Psicologia caem aqueles termos e aquela realidade de estudos. Nossa, eu nunca vi uma coisa dessas! [...] Quando entra na universidade [é] tudo novo, toda palavra que o professor fala, você não entende nada. (MARCELA)

No primeiro semestre, eu tive que trancar uma disciplina devido ao professor escolher um livro de referência em Inglês. Eu recebi um grande baque, porque inglês... Se as outras disciplinas do ensino médio não foram de boa qualidade, imagine o Inglês! [...] Foi um grande baque. Eu não entendia a aula dele e o mínimo que eu poderia tentar estudar com os livros, o livro é inglês. Eu tranquei a disciplina. Não sei se foi um ato de desespero, mas cheguei a trancar. Estava me sentindo desesperado mesmo, porque não sabia o que fazer. (THOMAS)

Questões [tais como]: como procurar um livro... Porque não me ensinaram: “Olha, isso aqui é uma biblioteca, [é] assim que se procura um livro...”. Demorei bastante para me adaptar. (THOMAS)

Tive também problema com literatura em Inglês, porque eu não tenho inglês. Na escola era para ter e eu não tive. E eu não fiz curso nenhum. Então, apesar de ter passado pelo vestibular e ter inglês lá, eu não sabia nada, não tinha como ler. Esse foi um buraco. (JÚLIA)

Tinha muita coisa que era novidade, que eu nunca tinha visto. Foi difícil criar uma rotina de estudos. Quando você vem de escola pública, ninguém cobra muito de você, você passa... (ADRIANA)

Na universidade, na verdade, eu cheguei lá como um bichinho perdido, mesmo. Tudo era novo para mim. Sempre estudei em escola pública, sempre tive tudo mastigadinho mesmo. Se eu não estudasse, era todo aquele negocio fácil. Então, eu lembro que o primeiro semestre foi o semestre mais difícil. Na verdade, as primeiras semanas foram as semanas mais difíceis. Até pensei, por várias vezes, em desistir e [em] querer refletir o que eu estava fazendo naquele lugar. (THOMAS)

No meu 1º semestre insisti bastante. Tanto que tive que trancar e fui para exame em duas disciplinas. Consegui passar em duas disciplinas porque acredito que os professores facilitaram um pouco. Porque tem esse lance: os professores facilitam um pouco por pressupor que são alunos que trabalham, têm um pouco mais de dificuldade. (THOMAS)

Nas disciplinas da Educação, nas eletivas, [a avaliação] sempre foi através de participação, conversas... Sempre a professora propunha um texto, a gente lia o texto e discutia os textos em sala de aula. Como eu sempre tive bastante dificuldade... Tive não, até hoje tenho dificuldade de estar lendo, conseguir interpretar e entender os textos que é passado para mim... Eu era aquele aluno que não participava muito dos debates. Tanto é que minhas notas, em relação às eletivas, não são tão boas. Até hoje tenho dificuldade em relação à leitura. Mas, aos poucos, a gente vai superando e vai se adaptando e melhorando. (THOMAS)

Os que têm 17, 18 anos estão em outra dimensão parece que estão não se adequaram ainda ao estilo que é aula [...]. Na UNICAMP é mais uma conversa, não escreve nada na lousa... Eu lembro que na primeira aula que eu tive vi alguém perguntando para um menino: “Aí, na primeira aula da semana passada teve alguma coisa?” E o menino falou assim: “Não, ele [o professor] não passou nada... Na lousa, de fato, ele não tinha passado nada. Mas, eu lembro que no meu caderno tinha três páginas de anotações e eu peguei isso do cursinho. Se eu não tivesse feito, talvez eu não teria [essa capacidade]. (JÚLIA)

A universidade não faz um programa de recepção das pessoas para que o cidadão comum tenha espaço e interesse, não há um programa efetivo em torno disso. Tem lá a universidade de portas abertas, que acontece um dia por ano, mas o resto e todos os outros dias do ano ela é fechada, ela tem cerca, portaria e tal. Tudo bem, está garantido, constitucionalmente, acesso livre para qualquer pessoa. [Mas], não é só catraca que impede a entrada, não é só portão que impede a entrada. Tem toda uma estrutura. Uma igreja pode ser um espaço público, igual à Comunidade aqui, São Joaquim Santana. [...] Uma igreja em um espaço que era da comunidade, é um espaço público, qualquer um pode frequentar a igreja. Mas, se não é da minha crença, eu não vou entrar, porque tem algo ali que não é nada físico, mas é ideológico, que restringe a minha entrada. A universidade é a mesma coisa: ela restringe a entrada com base na ideologia, na simbologia assim, então o acesso a ela é ruim. (SUNDYATA)

Como podemos notar, as questões de capital cultural se entrelaçam com as questões de capital escolar. A indisponibilidade de professores, mais aptos para lidar com alunos que já trazem consigo recursos em consonância com exigências da vida universitária, assim como a percepção da universidade como

um local inóspito para negros e pobres aparece com contundência em algumas entrevistas:

Procurava ajuda e ele [professor] não me ajudava e era uma disciplina que não tinha monitores, porque algumas disciplinas têm monitores... Por ser uma disciplina especificamente da Matemática, uma disciplina anual, ele se sentiu [n]a liberdade de pegar o livro em inglês. Tinha vários outros livros [com a mesma matéria] que não era em inglês... Mas, assim, ele se baseava nos exercícios em inglês e os exercícios eram cobrados em inglês. (THOMAS).

A gente via pessoas com muita afinidade com alguns professores e era estas que, às vezes, despontavam nas discussões. Era diálogo, não era nem discussão. Era o professor e o aluno, só trocando uma ideia. E essa parte me chocava bastante. Para mim, é uma falta de profissionalismo. (MALIK)

Na verdade quando eu falo difícil, às vezes pode até parecer que é um exagero, mas não é. Eu posso falar do IMEC e os professores... Como eu posso dizer... Vou usar a palavra: não tem piedade mesmo. Posso até contar uma história de uma disciplina que eu fiz, Cálculo II, que é um dos cálculos mais pesados que tem. E eu lembro que eu fechei com 4,9 de média final. E não me sentia à vontade de ir lá, chorar para o professor. [...] Eu deixei na mão dele: se ele achasse justo que eu passasse... Enfim, se ele me deu 4,9, automaticamente ele poderia me aprovar ou não. É até meio delicado falar porque tem aluna com 4,7 ou 4,8, eles aprovaram, é meio até duvidoso. Já ouvi falar de vários casos lá. Mas, eu não me sentia à vontade de chorar nota para o professor e fui para o exame. No exame, eu precisava tirar, no mínimo 5,1, para passar que daria 10 e fecharia. Eu tirei 5 no exame e fechou-se a nota com 4,9 e ele me reprovou. Ele viu que eu precisava tirar 5,1 e não quis me dar 5,1. Reprovei, não fui lá chorar, chorar no sentido de pedir nota. Se ele achasse que aquela decisão era justa, e para ele foi justa... Enfim, eu não fui lá reclamar. Eu sei que pode ter acarretado alguns problemas no meu histórico: se caso eu fosse querer fazer mestrado na área da Matemática seria um empecilho, porque na análise de currículo uma reprova é algo negativo que tem, poderia atrasar meu curso, mas [...] eu peguei a disciplina no diurno, enfim não teve nenhum problema. Essa questão de ir conversar com professor, eu nunca tive este diálogo, porque logo no primeiro semestre eles demonstraram essa barreira e nunca me senti à vontade de querer quebrar essa barreira. Isso foi algo que aconteceu. Acho que eles poderiam ser mais humanos, acho que principalmente no IMEC eles não são, mas enfim... . [...] O IMEC é um Instituto bem desumano, principalmente para o noturno. Os professores não dão apoio nenhum, eles entram e dão aula. Não tem diálogo nenhum com o aluno, Se você quer procurar para tirar alguma dificuldade, eles mandam procurar durante o dia. Se você trabalha, por exemplo, não tem... E a noite, eles não abrem para você. À noite, eles estão

ali somente no período da aula. Eles chegam para dar aula; acabou, eles vão embora. (THOMAS)

[a experiência de indisponibilidade dos professores] Me ajudou a pensar como eu seria como professor. Ser um professor que iria dar uma aula igual eles e não propor nem um tipo de ajuda aos alunos ou não, se eu ia propor algo diferente por ter sofrido com aquilo? Então, acho que foi algo importante para mim, que eu consegui mudar minha postura enquanto professor né? Ser um professor mais presente, que está sempre à disposição dos alunos. Eu acredito que teve um lado bom, particular para mim na questão da autonomia dos estudos, e um lado bom para os meus alunos: eu me tornei um professor mais dedicado, mais próximo dos alunos, sempre disposto a ajudar eles em qualquer problema que surgisse. (THOMAS)

As dificuldades elencadas, inicialmente apresentadas as referentes às condições socioeconômicas, refletem-se ou desdobram-se em outras dificuldades que podemos chamar de pedagógicas. Desse modo, os relatos indicam fartos problemas em diversos aspectos da vida acadêmica: o tipo de bibliografia escolhido, a biblioteca que não se sabe usar, as exigências de cada disciplina cursada, a prevalência de indisponibilidade dos professores.

Sobre isto Portes (2000) assinala “exigências intrínsecas e periféricas ao acadêmico e exigências características de cada curso exercem uma forte influência sobre as possibilidades de sobrevivência no sistema de ensino superior e o grau de sacrifícios exigidos”. Aquelas dizem respeito a transporte, compra de livros, xérox, material escolar, roupa, calçado, aluguel, alimentação e lazer, etc.. As últimas, se configuram por necessidades como, por exemplo, para quem faz Comunicação Social, coloca-se a exigência de se assinar revistas e jornais diversos; para quem faz Direito, desde muito cedo, exige-se usar paletó, gravata, sapatos (e não tênis), etc. Tudo isso irá propiciar uma instabilidade econômica pessoal e, por vezes, familiar capaz de refletir-se de forma preocupante naquilo que ao longo da trajetória escolar (e social) mais parecia alicerçar esse estudante: sua segurança nas questões atinentes ao escolar (PORTES, 2000). E, nesse novo contexto, há um agravante até então não experimentado na escolarização dos 7 jovens: pela primeira vez em sua vida escolar, eles estão face a face, lado a lado com colegas e professores que pertencem a outros extratos socioeconômicos. Não parece ser sem um misto de indignação e tristeza que Sundyata fala sobre isso:

Tem pouquíssimos professores universitários negros, tem poucos estudantes negros e os negros que você vê são os funcionários da universidade. Isso, para mim, é opressor. É uma opressão de classe, porque a estrutura está ali, para mim, dada, é evidente. Encontro os negros quando eu vou ao banheiro e eles são faxineiros e estão limpando, num ou noutro espaço, sempre nos cargos mais subalternos. E quando você entra nos escritórios e, sobretudo, dentro da sala de aula é todo mundo branco. Dos alunos aos professores, manja? E isso para mim é uma diferença muito marcante, isso para mim já me oprime logo de cara (SUNDYATA).

Não é difícil compreender por quais razões as expressões “*Eu me chocava*”, “[ficava] *um pouco isolado*”, “*aquilo me feriu*”, “*choques iniciais, teve choques durante e teve choques mesmo com a questão da diversidade*”, “*leveei um susto*”, “*um grande baque*”, “[fiz] *um ato de desespero*”, “*estava me sentindo desesperado*”, “*me sentia um bichinho perdido*”, de alta conotação emocional, são utilizadas nas entrevistas para se referirem às experiências universitárias e não se encontram - nem estas, nem similares -, nos trechos em que os entrevistados falam de sua vida escolar ao longo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e no cursinho.

A título de síntese, podemos dizer que os jovens entrevistados estabeleceram relações com a universidade, com os seus colegas, com os seus professores e com os conhecimentos ministrados na academia de formas bem distantes do que se poderia chamar de harmônico alcance de “*um sonho*”, substantivo este usado por alguns deles para definir o que esperavam alcançar quando entraram no Herbert de Souza. Podemos depreender de suas falas que frequentemente se sentiram deslocados, sem recursos, em dúvidas quanto a se deveriam estar lá ou não. As reflexões críticas que fazem sobre o vestibular não são apenas referentes a análises cientificamente informadas. São reflexões de experiências vividas “na própria carne”. Por vezes ironizam como faz Marcela:

“Quando eu entrei, quando eu passei, eu dizia assim: “*eles não me viram passando!*”. Porque eu achava que [o vestibular] era um funil que vai filtrar as pessoas que não estão capacitadas para passar. [Então], não me viram passar, tamanha a raridade [que ela representa]. Se tivesse me visto, entre aspas, o sistema não teria deixado eu entrar. Porque, de origem pobre rural, os meus pais [sem instrução escolar], e também o fato de eu ser negra... (MARCELA).

Por vezes, fundamentam suas análises buscando articula-las a questões mais amplas, referentes aos macro-sistemas econômico, político, social e educacional como fazem, por exemplo, Sundyata, Thomas e Malik:

A universidade vai ser dada mesmo para aquelas pessoas que já sabem inclusive onde querem ir dentro da universidade, já tem uma cultura de prestar o vestibular. A universidade serve para estes grupos como uma forma de garantir e perpetuar as suas posições sociais, principalmente para classe média, é meio que o útero das elites. Assim, tem que ser um espaço com restrição mesmo, só vão aqueles que [depois] vão ocupar os postos dos pais, a grosso modo. (SUNDYATA).

Saem os dados [de percentual de aprovação por nível socioeconômico] e você percebe que mesmo com os 40 pontos que é dado, a aprovação continua baixa. Se eu não tiver enganado chega a 5% de aprovação, não passa disso [...]. Se você pega o ano passado, foi 3% e esse [ano] foi 5%. Teve um aumento, [mas] em que cursos que elas estão entrando? Você vê que a maioria entra em cursos de Licenciatura. Se você for pegar em relação [...] a cursos mais específicos como, por exemplo, a Medicina e cursos mais concorridos, em alguns casos chega até 0%. Os dados mesmo passam aquilo que eles querem passar ou, às vezes, eles passam aquilo que o pessoal [quer] que seja visto. (THOMAS).

E acho que isso, às vezes, consiste a reprodução da nossa sociedade contemporânea: concentração de renda, tudo perpassa por esta questão da universidade. Os mais privilegiados, vão ter acesso aos cursos de mais prestígio e tal, Engenharias, Medicinas... [...] esta política de não abrir novas vagas vai de encontro com o interesse de capital, das classes mais abastadas. (MALIK).

Com exceção de Júlia e de Adriana, todos tributam estas percepções críticas ao trabalho realizado no cursinho Herbert de Souza, pelos coordenadores, pelos professores, pelos colegas. Desta experiência, segundo informam, resultaram as possibilidades de formação *“como um cidadão, mesmo”, “falar sobre política e sobre os reflexos das atuações de políticos”, “[querer] alterar a sua história, mas também proporcionar que outras pessoas também tenham essa oportunidade”, “deixar de ser um cara alienado, [tipo] jornal nacional”, “não se esquecer, de certo modo, de onde eu sou e do universo que me cerca, das minhas dificuldades”*. Encerramos este tópico com trechos das entrevistas de Malik e Gilson que nos parecem suficientemente expressivos e nos articula com o último ponto de discussão: a questão da não-militância universitária.

[A importância do cursinho] foi total. Pelo próprio resultado. Minha experiência ter sido triste na universidade foi resultado... Porque não entrei mais um passivo na universidade [...] A minha participação no cursinho foi que me deu subsídio para fazer as discussões mesmo que muito curtas [criticando questões das práticas pedagógicas na universidade]. [...] É uma experiência triste. Na universidade foi uma experiência triste, para mim. Não entrei, também, iludido: “Pô, a universidade vai dar um *up grade* na minha vida, vai “bombar”, vou ascender socialmente...”. Mas, também é acho foi triste por estas questões que não tiveram continuidade na discussão, principalmente na questão da educação que é a que eu estava mais diretamente envolvido. (MALIK)

Quando você já vai sabendo da questão de classe, sabendo do que está por trás, da desigualdade, você já vai bem mais blindado para não se deixar levar e, principalmente, não se esquecer da onde você veio. Porque tem vários alunos nossos que entraram na universidade e nunca mais voltaram no cursinho, por exemplo, para dar uma contribuição, fazer coisas do tipo. E aí, o cursinho foi mero instrumento de ensino técnico para o cara de entrar no vestibular, passar, ascender socialmente e, às vezes, nunca mais olhar para trás. (GILSON)

A NÃO-MILITÂNCIA UNIVERSITÁRIA

O trabalho analítico sobre o material empírico nos permitiu notar que, com pouquíssimas situações de exceção, os mal-estares vivenciados nas relações com os professores, com os colegas da academia e com as questões acadêmicas, mais propriamente ditas, não se traduziram em enfrentamentos diretos e/ou em articulações políticas na direção de superá-las. Esta notação se refere aos problemas mais particulares, experimentados por cada um dos colaboradores – mas que, de qualquer modo dizem respeito a experiências coletivas, de um grupo socioeconômico-, que como vimos, em geral preferiram o - ainda que relativo - isolamento. Exceções à regra, Malik e Marcela disseram que:

[Nos casos de colegas de grupo que não colaboravam com o trabalho procurava] não temer e me posicionar mesmo. Aí, quer ser minha amiga, minha colega [tem que ser] dentro destes termos. (MARCELA)

Lembro de um caso de um professor da História que estava dando uma disciplina de Educação; ele deu uma prova para gente e perguntava: “Para que a história servia?”. Qual a nossa opinião: para que a história serve? Aí essa prova teve um rendimento muito baixo, só alguns alunos conseguiram nota [...] e ele “surtou” na sala, começou falar abafado, não sei o que, blá blá. E [...] eu

questionei ele sobre essa questão do tempo que a gente dedica ao estudo, que para ele é muito fácil falar quando a pessoa entra na universidade tem que ter esse engajamento do estudo autônomo... Quando eu perguntei para ele como foi a trajetória de estudo dele, ele já “pipocou”, ele saiu de uma cidade do interior de São Paulo também e veio fazer Unicamp, [...] em nenhum momento ele relatou que teve dificuldade em manter o estudo dele. Eu relatei para ele que no nosso caso, o pessoal que faz o ensino noturno, já vem com uma defasagem de tempo e ter que estudar tudo que se pede em uma grade de universidade, a princípio parece impossível [...]. (MALIK)

Na maioria dos casos, pouquíssimos conseguiram explicitar seus questionamentos quanto às posturas adotadas pelos professores e/ou pelos colegas. Os termos **apatia** e **passividade** foram os utilizados pelos entrevistados para justificarem seu silêncio e a construção de outras estratégias como, por exemplo, trancar a disciplina e fazê-la em outro momento, não falar sobre sua realidade financeira, conviver com a “*galera que era mais da periferia assim, mais humilde*”, não ir “chorar” para o professor o acréscimo de 0,1 décimo de ponto na média final, etc. Sintetizando esta percepção, Malik diz:

Difícil achar alguém que se sentia incomodado com algumas coisas lá. Para eles, e só mais um estágio da vida a se cumprir. As pessoas despendiam mais energias para cuidar de baile de formatura do que qualquer outra questão que teria mais pertinência para o coletivo, é bem triste. (MALIK)

Mas, se por um lado os termos citados são compreensíveis e, de certo modo, esperados, já que as relações professor-aluno são relações de poder às quais, mais frequentemente os alunos se submetem, sobretudo por medo, o mesmo não é tão diretamente compreensível quando se trata de universidades em que as organizações estudantis, ainda que pesem mudanças quando comparadas às suas estruturas e funcionamento do passado, continuam ativas através de Diretórios Centrais de Estudantes, Centros Acadêmicos, Grêmios Estudantis. É, portanto, algo que merece indagações o fato de que, de acordo com os depoimentos, identificamos que os nossos colaboradores, politicamente informados e militantes ativos no cursinho, não participam e não participaram de grupos deste tipo, dentro da universidade.

Não frequentava nenhum grêmio. As reuniões que tinha do curso, eu fui em duas reuniões, as primeiras, para fazer algumas

reivindicações. [Mas], eu via que nada dava certo... Enfim, vi que nada ia mudar porque era muito fechado ali e eu parei de ir. Eles queriam demonstrar que era democrático, que os alunos tinham a participação, sendo que na verdade não, nada acontecia. E, depois não estava aberto o diálogo e eu via que estava perdendo o meu tempo estar participando deste tipo de coisa. [...] Eu tentei, mas [...] o que eles fazem lá dentro, por exemplo, o CAMEC que é o grêmio estudantil do IMEC, o que eles fazem lá: organiza festas, fazer eventos, fica jogando pôquer. Enfim, algo [que] nunca me chamou a atenção. Então, eu não participava de nada mesmo, não. (THOMAS)

Na universidade eu não participava de nada político, assim, fóruns, essas coisas, conselho, nada disso. (GILSON)

É muito interessante notar que salvo em decorrência de perguntas diretas, apresentadas no transcurso das entrevistas, os 7 jovens não mencionam a vida política e/ou a militância política de seus colegas universitários. Os termos e expressões “política”, “militância”, “consciência”, “crítica”, “cidadania”, “luta pela superação das desigualdades raciais”, aparecem abundantemente no nosso material, mas vinculados ao trabalho realizado para eles e por eles no Herbert de Souza.

É certo que precisamos lembrar que Souza F. (2006, p.50) já sinaliza que “a pouca participação dos estudantes da Unicamp no seu cotidiano é sentida também pelas entidades, como por exemplo, os centros acadêmicos”. Acrescenta que em 2004, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) “foi dissolvido por questões políticas, ficando um período sem eleições para a nova composição, devido a uma mobilização insuficiente por parte do corpo discente da universidade”.

Neste sentido, observamos que a não-militância na universidade não está relacionada somente com os nossos entrevistados. Entretanto, no nosso caso, os ex-alunos do cursinho desenvolvem trabalhos sociais e constroem outras redes de solidariedade fora do ambiente universitário, como observa Gomes²⁸ (2008) em sua dissertação de mestrado:

Hoje nossos ex-alunos são coordenadores e professores do projeto [Herbert de Souza] e seus alunos estão se preparando para entrar na universidade. Esse sistema de apoio mútuo para o vestibular é uma das características da presença de estudantes negros na UNICAMP (GOMES, 2008, p.79).

²⁸ Foi professora do cursinho Herbert de Souza.

A mesma problemática é identificada por Souza e Silva (2003) que segundo sua pesquisa identifica “a inserção continuada dos universitários nas redes sociais locais as influencia, vão se criando condições, então, para a incorporação de novas disposições pelos agentes que as constituem, gerando novas redes” (SOUZA E SILVA, 2003, p.141). Sintetizando esta questão apresentamos o depoimento de Thomas:

Essa colaboração [do cursinho, incentivando e informando sobre benefícios de cursar uma universidade pública] foi a mais importante. Fez que eu não desistisse do cursinho e, depois, quando entrei na universidade, digo assim que eu estou aqui por querer retribuir ou por obrigação. (THOMAS)

Ingressantes nas universidades, os ex-alunos retornam ao cursinho e esse retorno pode ser entendido como:

Motivação inicial geralmente associada com uma identificação entre sua própria trajetória social e escolar e aquela dos seus alunos (baixo capital econômico e cultural familiar, egressos de escolas públicas, escolaridade associada ao trabalho), e uma mobilização - imbuída de uma espécie de missão - voltada para a redução das desigualdades sociais de que a maior parte sofreu os efeitos (ZAGO, 2009, p.258).

A experiência no cursinho aponta para novas formas de participação, criam novas redes de sociabilidades, questionam a universidade, o modelo excludente de educação, buscam construir experiências educacionais não reprodutoras. Isto também aconteceu com outros jovens, fundadores do cursinho DCE-Unicamp no ano de 1995 (Souza, 2005).

[...] a criação e implementação do cursinho [foi] possível [graças à] associação entre um projeto de trabalho e uma militância. [Neste sentido], o engajamento dos envolvidos [é] atribuído [...] à conjuntura econômica do período, especialmente ao desemprego do jovem (que transformou o trabalho nos cursinhos populares numa forma vantajosa de primeira inserção no mercado de trabalho para os jovens em vias de [terminar] uma graduação) e, por outro lado, às transformações do militantismo estudantil (que permitiu certas formas de intervenção no espaço social tidas como ações políticas legítimas) (SOUZA, 2005, p.12).

Esta mesma autora, destaca a importância da remuneração, numa perspectiva militantista em que a remuneração era percebida como a “garantia de que os serviços prestados aos “excluídos” se dariam com seriedade. A

importância da “remuneração parecia indicar que um interesse no trabalho e, conseqüentemente, numa renda estava envolvido no engajamento dos indivíduos nesse projeto”. A discussão sobre o trabalho ser remunerado ou ele ser exercido de forma voluntária, segundo os dados coletados por esta pesquisadora, sugerem que o pagamento dos serviços prestados nos cursinhos é uma forma para que os participantes do projeto se empenhem mais. Destaca que “o voluntariado não era uma possibilidade viável” para os participantes (SOUZA, 2005, p.44, 46). O trabalho remunerado no cursinho é uma das formas para que jovens das classes trabalhadoras possam integrar a militância política e o trabalho. E são estas as novas formas de militância política que precisamos compreender. Os jovens trabalhadores elaboram práticas e alternativas, cotidianamente. Sem a remuneração, talvez não houvesse trabalho em alguns cursinhos populares.

É importante mencionar que “os jovens engajados em trabalhos sociais perfazem uma pequena minoria entre os jovens de hoje”, como destaca Souza, (2005, p.47). “Contudo, mesmo numericamente reduzidos, não deixam de indicar um novo modelo de atuação social”. “O risco da comparação com formas tidas como “tradicionais” de militância” pode levar a deixar-se de perceber novas possibilidades do presente (SOUZA, 2005, p.48).

Consideramos totalmente pertinentes estas argumentações e nossos resultados se alinham a esta constatação: o “enfraquecimento” do movimento estudantil tradicional não é sinônimo do enfraquecimento ou desaparecimento de ações de militância política. Entretanto, há uma contradição que nos parece merecedora de reflexões e de novos estudos a este respeito: nossos colaboradores militam tendo como mote questões intrinsecamente relacionadas não apenas com o acesso ao ensino superior, mas a este segmento como um todo. Por que razões isto ocorre apenas nos espaços não-universitários? Por que nas universidades o silêncio predomina? De nossa perspectiva, esta contradição não se explica, suficientemente, se olharmos apenas para tendências mais amplas, de deslocamento das militâncias dos *lócus* tradicionais para outros, inovadores. De nossa perspectiva, esta contradição está visceralmente relacionada aos fatos exemplos que nos foram dados por nossos entrevistados: embora estejam/tenham estado lá, a universidade ainda não é um lugar deles e de seu grupo socioeconômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa abordamos tanto os alunos do PHS que ingressaram nas universidades públicas e privadas, como a constituição e dinâmica da própria instituição. Analisamos o cursinho Herbert de Souza e mostramos os estudantes com disposições adequadas para os sacrifícios da escolarização e sensíveis ao discurso militante.

No início de cada ano, as salas de aulas do cursinho estão lotadas de estudantes, tendo por volta de 200 alunos no período noturno, que em sua maioria são mulheres e negras. Mas, desses jovens das classes trabalhadoras que ingressam no cursinho quantos conseguem ter êxito no vestibular? Quantas mulheres negras e homens negros conseguem ingressar nas universidades? E os estudantes que não ingressam nas universidades o que ocorre com os reprovados? E aqueles e aquelas que evadem?

Nos cursinhos populares há uma taxa muito alta de desistência:

Os problemas relacionados à condição socioeconômica [...] e, conseqüentemente, à realidade do trabalhador-estudante, frequentemente associada ao cansaço, falta de tempo para os estudos e uma avaliação negativa de suas reais chances de aprovação no vestibular, estão entre os fatores mais recorrentemente [apontados] [...] como causas do desestímulo e das interrupções durante o curso (ZAGO, 2009, p.266).

Dentre os jovens pesquisados em nosso trabalho, um relata ter desistido durante o curso porque não conseguiu emprego na sua área de formação e teve que trabalhar como servente de pedreiro. Frequentava as aulas à noite e devido ao cansaço e à falta de tempo decidiu evadir do cursinho. No ano seguinte, retorna ao cursinho e, após quatro anos de estudos, ingressa na UNICAMP. Perguntamo-nos: quantos jovens passam por estas situações durante sua passagem pelo cursinho e acabam não retornando no próximo ano? E aquela maioria de jovens que nem sequer chega aos cursinhos?

Na pesquisa, notamos a quase total ausência de incentivo dos professores de ensino médio para que os jovens almejassem cursar o ensino superior. Entretanto, as influências operacionalizadas dentro dos grupos familiares para o prosseguimento dos estudos, as atitudes das famílias desses jovens que, embora pouco escolarizadas, destacavam para eles o valor da escola, parecem ter sido decisivas na construção de uma trajetória escolar mais

longeva do que o esperado para seus companheiros de mesmo grupo socioeconômico. Também, é certo, tiveram influências fora do grupo familiar.

As trajetórias são marcadas por muitos desafios e conflitos, e quando nossos entrevistados foram questionados sobre as lembranças do período escolar, dos sete entrevistados, apenas dois gostavam da escola. A maioria relatou que não gostava da escola e tem pouquíssimas lembranças positivas em relação a este período escolar. Percebemos a trajetória dos sujeitos como uma arena de lutas que entram em contradição terem sido considerados maus alunos, não gostarem da escola, terem baixo capital cultural e, ao mesmo tempo, terem disposições adequadas para os sacrifícios da escolarização.

O trabalho realizado por estas famílias de origem popular que incentivam a escolarização de seus filhos, pode ser percebido de diversas formas: cuidado com o material escolar, as informações sobre moral, ou ordem moral doméstica (obediência), atitudes corretas, respeito, bom comportamento, formas de autoridade, apoio e atenção pode desempenhar um papel importante na atitude e comportamentos na escola, durante os anos (séries) iniciais de escolarização conforme os estudos realizados por Lahire (1997).

Para permanecer nas escolas os sujeitos pesquisados tiveram apoio dentro e fora do grupo familiar, (nos espaços de sociabilização nas relações sociais). A socialização de parte dos jovens pesquisados estava voltada para o “mundo da rua”, como por exemplo, Thomas relata *“pulava o muro da escola para brincar”* e as jovens declararam *“gosto pela escola”* (exceção de Júlia) elas tinham mais interesse pela escola do que os meninos, porém todos os entrevistados/as estavam mais próximos do “mundo do trabalho”, lembrando-nos que alguns começaram a trabalhar aos 14 anos. E a realidade do mercado de trabalho, contemporaneamente, com o desemprego estrutural gera um forte discurso de responsabilizar um das pontas, os trabalhadores pela situação, ao dizer que existem empregos, o que não existem são trabalhadores qualificados para ocupá-los. Esses jovens tacitamente imbuídos com este discurso procuram se qualificar para enfrentar a dura realidade do mercado de trabalho, que propaga a ideia da empregabilidade. Os relatos dos professores (ex-alunos) do PHS ilustram bem esta situação ao explicitarem que alguns estudantes desistem do cursinho devido ao ingresso no mercado de trabalho. O curso pré-vestibular não qualifica para o

mercado de trabalho, como, por exemplo, um curso técnico. Portanto, o não-sucesso imediato destes jovens diante do vestibular, além de frustrar um ano todo de preparação para o vestibular não os ajuda, pelo menos não diretamente, a se colocarem melhor no mercado de trabalho. São trajetórias marcadas por lutas e conflitos.

O ingresso desses sujeitos nas universidades não põe fim a estas lutas e conflitos, já que o percurso no ensino superior é marcado por desafios e obstáculos inescapáveis no encontro com instituições e professores preparados para trabalhar com alunos de classes sociais mais abastadas e os nossos sujeitos pertencentes às classes trabalhadoras.

Entre os problemas enfrentados pelos jovens nas universidades são citadas, com muita frequência as condições socioeconômicas desfavoráveis, práticas pedagógicas dos professores e relação com os colegas. Estes conflitos não se traduziram em enfrentamentos diretos: os nossos entrevistados, para permanecer na academia, construíram outras estratégias como, por exemplo, trancar a disciplina e fazer em outro momento ou se calar, como no caso de Júlia, com o James Joyce.

As relações construídas no cursinho foram permeadas por laços de solidariedade, atividades de lazer, formação crítica. No que se refere à formação crítica, apesar dos esforços do cursinho para fomentar uma interpretação crítica do sistema educacional brasileiro e do vestibular é difícil inferir qual a efetiva concretização deste processo em larga escala. Neste ponto, pudemos indicar que as experiências educacionais no cursinho mostram uma contradição entre a preparação para o vestibular e a formação “cidadã” em relação a este exame e ao sistema educacional brasileiro, de uma forma geral.

E aqui ressaltamos outro aspecto da pesquisa, a constituição e funcionamento do PHS. Uma iniciativa de um grupo de estudantes universitários, críticos à estrutura pouco democrática de acesso às universidades públicas, que acaba engendrando um preparatório pré-vestibular situado próximo do seu público alvo. O desenvolvimento da instituição gerou um processo endógeno de reposição de seus quadros, ou seja, muitos dos estudantes da instituição que entram nas universidades retornam para o PHS para desempenhar diversas funções, seja como professores, coordenadores, plantonistas, etc. E isto contribui

para a construção de uma relação de identificação e proximidade de ambas as pontas do processo educativo, amplamente fundada na facilidade de estabelecimento de empatia entre estudantes e professores: espelham-se, mutuamente, por compartilharem uma mesma realidade social e econômica, e serem produtos de processos educativos muito parecidos. Os alunos, têm nos professores a possibilidade de projetarem seus futuros e os professores, cientes das dificuldades dos estudantes, podem auxiliá-los de maneira mais compreensiva nas suas dificuldades educacionais. Entretanto, não se pode concluir que isto irá gerar de maneira imediata num maior número de aprovações nos vestibulares; outras questões aqui também estão presentes, que vão para além do espaço da sala de aula.

Além disso, existem as contradições que expressam no embate entre a preparação para o vestibular e a formação política: os alunos que procuram o cursinho, em sua maioria pretendem passar no exame de vestibular e ingressar em uma universidade. Os seus objetivos e esforços estão centrados no vestibular, ficando para segundo plano a formação política. E esta formação política e/ou militância política impõem algumas demandas que implicam algumas dificuldades como a falta de tempo; jornada de trabalho e estudos. Para isto, os sujeitos precisam de disposições para atuação e luta social.

Procuramos discutir com os entrevistados suas percepções sobre o acesso às universidades e todos qualificam-no como muito desigual. Estas discussões foram bem acaloradas e exploramos quais eram as percepções dos ex-alunos sobre o acesso ao ensino superior, discutimos as políticas públicas que visam intervir no processo seletivo, como as cotas, políticas de inclusão e formas de acesso ao ensino superior tais como o PROUNI; acesso através do sistema de pontuação, o PAAIS²⁹ - Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp é o primeiro programa de ação afirmativa sem cotas, como alega a universidade, implantado em uma universidade brasileira. Ao longo das entrevistas, procuramos nos informar sobre suas trajetórias escolares e

²⁹ Instituído em 2004, após aprovação no Conselho Universitário da Unicamp, o PAAIS prevê a concessão de 30 pontos adicionais à nota final (após a segunda fase) para candidatos que fizeram todo o ensino médio em escolas da rede pública e outros 10 pontos a mais para aqueles que, além de terem feito o ensino médio em escolas públicas, se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas. Fonte: <http://www.comvest.unicamp.br/paais/paais.html> Acesso: agosto de 2010.

educacionais e as avaliações que construíram sobre elas, explorar como os ex-alunos do cursinho percebem e qualificam o acesso desigual à universidade no que diz respeito à classe, gênero e etnia, bem como questões relativas ao sistema escolar brasileiro de um modo geral. Perguntamos se estes temas foram discutidos no cursinho na época que eram alunos/as.

Alguns dos sujeitos argumentam que a discussão sobre o vestibular não foi realizada nas aulas, e sim nas relações estabelecidas com os colegas, professores e coordenadores do cursinho, nos espaços fora da sala de aula. Já outros entrevistados explicitam que este debate foi realizado nas aulas, em alguns casos, aulas de Física, História e Geografia, em outros, nas palestras e eventos realizados pelo cursinho tais como o Cineclube Resistência e o Grupo de Estudos “Interpretação Crítica”.

Ressaltamos que na grade curricular do cursinho foi adicionada a disciplina de Sociologia a partir 2007, onde as discussões referidas podem ser fomentadas. Gilson explicita que esta temática é bem complicada e que já teve alguns conflitos com coordenações anteriores *“porque há para coordenação em si eu sinto que eles acham que fazem um trabalho de classe [refere-se à formação política], mas enquanto aluno eu acho que o cursinho não trabalhou muito esta questão”* e finaliza que o cursinho estava voltado para a preparação do vestibular e a formação política ocorreu através de relações de amizade.

A formação política ou os conteúdos políticos foram trabalhados fora das salas de aulas em alguns momentos por causa do militantismo de alguns professores ou coordenadores, em outros permeados pelas relações de amizade, destacamos: (i) os conteúdos políticos foram trabalhados nos espaços informais do cursinho; (ii) poucas inserções nas salas de aula, dependia muito mais da vontade do professor/a; (iii) da ação do grupo de coordenadores; (iv) condições materiais para realização; (v) da vontade dos alunos de participarem e se sensibilizarem com o discurso militante; e (vi) ações ou atividades sem continuidade. O Estatuto Social (2008) da instituição registra que almeja a *“universalização do conhecimento, a formação do espírito crítico entre pessoas, e o combate a toda forma de discriminação e preconceito de orientação sexual e de gênero”*, entretanto as evidências coletadas indicam que existem apesar dos esforços do cursinho, dificuldades para se controlar e efetivar o objetivo

destacado. Porque, além de suprir as enormes deficiências dos estudantes que procuram o cursinho frente ao conteúdo cobrado pelos vestibulares - questão que consome, certamente, boa parte de seu tempo-, eles ainda teriam que participar das atividades de formação política propostas pela instituição. Então, além de muitas vezes não haver a identificação com estas atividades existe a questão de escassez de tempo, dividido entre os estudos e a formação política, ficando a última relegada ao segundo plano. As experiências educacionais no cursinho mostram uma contradição entre a preparação para o vestibular e a formação crítica em relação a este exame.

Este ponto merece destaque, dado que nos auxilia a pensar nos desafios político-pedagógico dos cursinhos populares que se definem, enquanto movimentos sociais e atuam no campo de educação popular.

Santos (2008, p.189) alerta que a concepção do pré-vestibular como uma iniciativa que se pretende no campo da educação popular coloca para os cursos alguns desafios, “visto que para isto se [deve] contemplar um projeto educacional que compatibilizasse a preparação para o vestibular com um trabalho de formação crítica e uma intervenção política (tarefas em nada banais)”. Nesta perspectiva, Santos argumenta:

O entrelaçamento das críticas nas quais se baseava a criação dos pré-vestibulares populares produzia, então, um discurso que apontava o próprio fim do vestibular como objetivo, através da melhoria do ensino público, compreendida não apenas como índices mais elevados de aprovação dos alunos de escolas públicas no vestibular, mas como realização plena de uma educação que formasse cidadãos críticos da estrutura da sociedade, nela inseridos, educados para a igualdade e para os desafios da produção de conhecimento na universidade. Segundo estas concepções, o pré-vestibular seria um tensionamento da sociedade para que o Estado, responsável por tais realizações, passasse a cumprir efetivamente seu papel - leitura que legitimava o pré-vestibular como crítica e como movimento social, mas nunca como política pública, o que configuraria uma distorção no papel do Estado.

Esta crítica ampara um caráter político na intervenção dos pré-vestibulares, mas não garante a construção de uma práxis pedagógica que traduza este caráter. Isto necessariamente requer como colocamos acima, a superação do binômio “conscientização política & treinamento para o vestibular”, através da construção de um projeto pedagógico emancipador. Mais do que a já difícil tarefa de construção de um projeto pedagógico, requer também uma definição global de um projeto político da sociedade, que oriente

todos os momentos de construção do “pré”, envolvendo seleção de alunos e professores, padrões de relação entre os três segmentos (alunos, professores e coordenadores), etc. Dilemas políticos e desafios pedagógicos caminham, portanto, juntos na construção cotidiana dos cursos pré-vestibulares populares (SANTOS, 2008, 189, 190).

Em resumo, as ações dos cursinhos populares podem ser entendidas como movimentos sociais, espaços construídos por jovens que lutam pela democratização do acesso ao ensino superior.

Feitas estas considerações, podemos dizer que o cursinho Herbert de Souza vivencia este dilema entre a preparação para o vestibular e os conteúdos políticos/ formação crítica. Estes conteúdos não escolares que envolvem a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos, enquanto cidadãos (GOHN, 2001) estão em constante movimento, ou seja, em processo de construção e desconstrução, não havendo controle sobre estas ações políticas. Os conflitos e as contradições político-pedagógicas estão presentes nas ações dos pré-vestibulares populares e os discursos militantes fora do espaço da sala de aula que se difundem pelo boca a boca vão continuar sendo transmitidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F..Língua Nacional, Competência Escolar e Posição Social. In: Almeida [et. al.] **Circulação Internacional e Formação Intelectual das Elites Brasileiras**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

ALMEIDA, Ana. Ultrapassando o pai: Herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ALVES, Ana Paula Salheb; ALMEIDA, Ana Maria F.. **O valor do diploma nas práticas de recrutamento de grandes empresas**. *Cad. Pesqui.* São Paulo, vol.39, n.138, 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br>> Acesso em: 11 jul. 2010.

AMARAL, Marina. Agitação no Meio Estudantil: Cursinho para Pobres. Rev. **Caros Amigos**, São Paulo, nº 35, p. 13-15, fev. 2000.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (org). **Juventudes: outros olhares sobre diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, Coleção Educação para Todos, v. 27, 2009.

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES da Vila União. **Assembleia dos Moradores do Parque Residencial Vila União**. Campinas, SP, 1995.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos Pré-Vestibulares Alternativos no Município de São Paulo (1991-2000): A Luta pela Igualdade no Acesso ao Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, São Paulo, 2003. Disponível em:<www.teses.usp.br>Acesso em: 3 mai. 2009.

BARREIRO, I.M de F. & TERRIBILI FILHO, A. Educação Superior no período noturno no Brasil: Políticas, intenções e omissões. **Revista Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v15, nº 54, p. 81-102, jan/mar. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/revistas/ensaio/paboutj.html>> Acesso em: 18 abr. 2009.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: As Desigualdades Frente à Escola e à Cultura. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1998.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os Excluídos do Interior. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas

Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 8.659**, de 5 de abril de 1911 - Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental. In: Câmara dos Deputados. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>> Acesso em: 19 mai. 2010.

BRASIL. **Lei 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Lei da Reforma Universitária. In: Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>> Acesso em: 19 mai. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 19 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 16 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da educação. **ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio (2009)**. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 19 mai. 2010.

BRASIL. Ministério da educação. **Pronunciamento do ministro de Educação**. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 02 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **SISPROUNI. Bolsas ofertadas por ano (2005 a 2010)**. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **SISPROUNI. Bolsas ofertadas por região**. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Disponível em: <<http://sinaes.inep.gov.br/sinaes>> Acesso em 02 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da educação. **SISU - Sistema de Seleção Unificada**. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 19 mai. 2010.

BRASIL. **Portaria Normativa Sistema de Seleção Unificada - SISU**. In: Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 jan. 2010. Secção 1, p.80.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. **Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos**. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v.36, n.128, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 5 out. 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau Aluno, Boa Aluna?: Como as Professoras Avaliam Meninos e Meninas. Revista **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.9, n.2, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 out. 2009.

CASA DE CULTURA TAINÃ. **Histórico da Casa de Cultura Tainã**. Disponível em: <<http://www.taina.org.br>> Acesso em: 12 jul. 2010.

CASTRO, Clóves Alexandre. **Alternativos e Populares - Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior público no Brasil**. Dissertação (Mestrado em

Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, UNESP, Presidente Prudente, 2005. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br> Acesso em: 3 mai. 2009.

COOPERATIVA HABITACIONAL DE ARARAS. **Histórico do Parque Residencial Vila União**. Disponível em: <<http://chararas.com.br/site>> Acesso em: 11 out. de 2010.

COVRE, Geraldo José. Um professor negro no tablado. In: ANDRADE, Rosa Maria T., FONSECA, Eduardo F. (org). **Aprovados!: Cursinho pré-vestibular e população negra**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

CUNHA, Luiz A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M. S. T.; FARIA Fº, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. BH: Autentica, 2000.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa - teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EDUCAFRO (Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes). **Estatuto Social**. Disponível em: <<http://www.educafro.org.br>> Acesso em: 12 jul. 2010.

FÁVERO, Maria L. A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, Editora UFPR, nº28, p.17-36, 2006.

FERNANDES, Magda F. M. Os projetos Inovadores de Curso e seus atores da Transformação. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana, SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (org). **O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-Racista**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, Coleção Educação para Todos, v.29, 2007.

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

FREITAS, Luis Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, nº 100, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 15 mai. 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confrontos de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/ não formal**. Institut International Des Droits De L'enfant (IDE). Sion (Suisse), octobre, 2005.

GARCIA, Valéria A. Educação não-formal: um mosaico. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo. (org). **Palavras-chave em Educação Não-Formal**. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: UNICAMP/CMU, 2007.

GISI, Maria de Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o Caráter de Desigualdade do Acesso e Da Permanência. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 06, nº 17, abr. 2006.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação não formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O Protagonismo da Sociedade civil: Movimentos Sociais, ONGs e Redes Solidárias.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Teorias dos Movimentos Sociais - Paradigmas Clássicos e Contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 2004.

GOMES, Janaina Damaceno. **Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na UNICAMP.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <<http://acervus.unicamp.br>> Acesso em: 3 set. 2009.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. & JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga: Ediciones ALJIBE, 1999.

HÖFFING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro de 2001.

INSTITUTO CULTURAL STEVE BIKO. **Pré-vestibular Steve Biko.** Disponível em:<<http://www.stevebiko.org.br>> Acesso em: 12 jul. 2010.

JORNAL FÁBRICA DE IDEIAS. **Conversa do Povão - Os Desafios da Execução do Projeto da Editora gráfica popular**, ano 1, junho de 2010.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Alternativos são opção de curso.** São Paulo, 11 de julho de 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio Agora é Para a Vida: Entre o Pretendido, o Dito e o Feito. **Educ. Soc.**, Campinas, v.21, n.70, abr. 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.112, 2010, set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 18 nov. 2010.

LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2005.

MALOCA ESCOLA LIVRE. Proposta Material Didático Malungo e mídias livres. Campinas, SP, 2010.

MALOCA ESCOLA LIVRE; PROJETO HERBERT DE SOUZA. **Material Didático Malungo. Cadernos: Florestan Fernandes; Dandara, Pixinguinha e Zumbi dos Palmares.** Campinas, SP, 2009.

MATAR, Flávia. Entrevista com Dulce Mendes de Vasconcellos do Centro de Estudos Brasil-África - CEBA. Portal do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE), 2007. Disponível em: <<http://www.ibase.br>> Acesso em: 23 ago. 2010.

MERLINO, Tatiana. Cursinhos Populares. Rev. **Caros Amigos**, São Paulo, n.160, jun. 2010.

MÉSZÁROS, István. Metodologia e Ideologia. In: **O Poder da Ideologia.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. **Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade**. *Cad. Pesqui.* São Paulo, vol.36, n.128, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 12 mai. 2009.

MOCAMBOS. Rede Mocambos. **Uma Rede de Comunicação Social** [histórico da rede]. Disponível em: <<http://www.mocambos.net>> Acesso em: 12 jul. 2010.

MOROSINI, Marília Costa. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

MSU (MOVIMENTO DOS SEM UNIVERSIDADES). **Histórico do MSU**. Disponível em: <www.msu.org.br> Acesso em: 6 ago. 2010.

NASCIMENTO, Alexandre do. “Os Cursos Pré-Vestibulares Populares como Prática de Ação Afirmativa e Valorização da Diversidade”. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana, SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (org.). **O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-Racista**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, Coleção Educação para Todos, v.29, 2007.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://www.alexandrenascimento.com> Acesso em: 13 ago. 2010.

NEVES, Lúcia M. W. Brasil Século XXI - Propostas Educacionais em Disputa. In: LOMBARDI, José C. & SANFELICE, José L. (org.). **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas: Autores Associados, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n.26, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 30 de junho de 2010.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Pré-Vestibulares populares em porto alegre: na fronteira entre o público e o privado**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2009.

PORTES, Écio Antônio. O Trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PROJETO HERBERT DE SOUZA. **Banco de dados (2006-2008)**. Campinas, SP.

PROJETO HERBERT DE SOUZA. **Cursinho Alternativo na Periferia**. Documento divulgado pelo cursinho. Campinas, SP, 1998.

PROJETO HERBERT DE SOUZA. **Estatuto Social**. Campinas, SP, 2008. (anexo)

PVNC (Pré-Vestibular para negros e carentes). **Histórico do PVNC**. Disponível em: <<http://pvnc.sites.uol.com.br>> Acesso em: 12 jul. 2010.

QUINIOU, Yvon. Das classes à ideologia: determinismo, materialismo e emancipação na obra de Pierre Bourdieu. **Crítica Marxista** - Brasil, n.11, 2000. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista>> Acesso em: 27 jul. 2010.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS (REA). **Folder REA**, 2010. Documento divulgado pela REA. Disponível em: < <http://www.rea.net.br>> Acesso em: 22 ago. 2010.

ROLAND, Edna. **III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Declaração de Durban, África do Sul, 2001.

ROSSINI, Carolina. **Palestra Tecnologia e Educação: Colaboração e Liberdades - O Caso do Brasil**. [Arquivo das apresentações] Seminário na Câmara dos Deputados, realizado em 08 de jul. 2010. Disponível em: < <http://www.rea.net.br>> Acesso em: 22 ago. 2010.

ROTHEN, José C. O Vestibular do Provão. In: SOBRINHO, José D.; RISTOFF, Dilvo I. (org). **Avaliação e Compromisso Público: A Educação Superior em Debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

ROTHEN, José C; DAVID, Luciano; LOPES, Luciana M. Provão e Enade em Debate no JC E-mail: 2002 a 2006. Rev. **Educação PUC-Campinas**, nº 25, nov. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, Renato Emerson dos. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, José C. Braz; ALVIM-FILHO, Hércio; COSTA, Renato Pontes (org). **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. [online]. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/noticias/editorapucRio/ebooks.html>> Acesso em: 23 ago. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escola do Estado de São Paulo (SARESP)**, 2009. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br> Acesso em: 29 out. 2010.

SCHERER-WARREN, Ilse. O Caráter dos Novos Movimentos Sociais. In: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo J. (org). **Uma Revolução no Cotidiano? Os novos movimentos sociais na América Latina**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **Trajatória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2004, vol.30, n.2, pp. 315-321. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 5 set. 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educ. Soc.** Campinas, vol.26, n.90, abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 30 jun. 2010.

SILVA, Aristóteles de Almeida. **A universidade pública, mais uma vez, em debate**. Campinas, SP, 2010. Disponível em: <<http://cursinhopopularherbertdesouza.blogspot.com>> Acesso em: 07 dez. 2010.

SILVEIRA, Maria Helena Vargas da. Estratégias Pedagógicas para a Educação Anti-Racista nos Projetos Inovadores de Curso. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana,

SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (org). **O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-Racista**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, Coleção Educação para Todos, v.29, 2007.

SOARES, Leôncio, GALVÃO, Ana Maria de O. Uma História da Alfabetização de adultos no Brasil. In: **Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III - Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOUSA, Sandra Zákia e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Ensino Médio noturno: democratização e diversidade**. *Educ. rev.* [online]. 2008, n.31, pp. 53-72. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

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

SOUZA e SILVA, Jailson de. A dimensão política das redes sociopedagógicas: uma descrição da experiência do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM). In: CARVALHO, José C. Braz; ALVIM-FILHO, Hélcio; COSTA, Renato Pontes (org). **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. [online]. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008. Disponível em:<<http://www.puc-rio.br/noticias/editorapucRio/ebooks.html>> Acesso em: 23 ago. 2010.

SOUZA, Cláudia Oliveira. **Os sentidos da militância na criação e implementação do Cursinho DCE-UNICAMP**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

SOUZA, Fabiana Mendes de. **Anônimos e Invisíveis: os alunos negros na UNICAMP**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UNICAMP, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <<http://acervus.unicamp.br>> Acesso em: 3 set. 2009.

SOUZA, Silas Eduardo de. **Mapeamento dos Cursinhos Populares**. Campinas, SP, 2010. (anexo).

THIOLLENT, Michel. **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Ed. Polis, 1986.

_____. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

TOMAZI, Nelson D. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Editora Atual, 2000.

TURINO, Célio. **Ponto de Cultura: O Brasil de baixo para cima**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

UNESP. **Anuário Estatístico 2009**. In: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. - vol.1 (2001). São Paulo: UNESP, APLO, 2009. Disponível em: <http://www.unesp.br/ape/anuario> Acesso em: 10 dez. 2010.

UNESP. **Anuário Estatístico 2010**. In: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. - vol.1 (2001). São Paulo: UNESP, APE, 2010. Disponível em: <http://www.unesp.br/ape/anuario> Acesso em: 11 dez. 2010.

UNICAMP. **Anuário Estatístico 2010**. In: Assessoria de Economia e Planejamento (AEPLAN). Disponível em: <http://www.aeplan.unicamp.br> Acesso em: 10 dez. 2010.

- UNICAMP. **Bolsa Trabalho**. In: Serviço de Apoio ao Estudante. Disponível em: <<http://www.sae.unicamp.br/portal>> Acesso em: 11 ago. 2010.
- UNICAMP. **Dados do Questionário Socioeconômico - Vestibular 2010**. In: Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST). Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br> Acesso em: 10 dez. 2010.
- UNICAMP. **Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp (PAAIS)**. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/pais/pais.html> Acesso em: 8 ago. 2010.
- USP. **Ingressantes oriundos de escola Pública**. In: Relatório de Gestão USP 2005-2009. Disponível em: www.reitoria.usp.br Acesso em: 10 dez. 2010.
- VARIOS AUTORES. SILVA, Cidinha (org). **Ações Afirmativas em Educação: Experiências Brasileiras**. São Paulo : Summus, 2003.
- VIANA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v.27, n.1, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 30 jun. 2010.
- VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- Vídeo “De malungo pra Malungo”, Gráfica Popular - Coletivo Maloca Escola Livre. Produção de **Maloca Escola Livre**, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <<http://malocalivre.blogspot.com>> Acesso em: 10 out. 2009.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a Escola do Avesso por Meio da Avaliação**. São Paulo: Papyrus, 2008.
- ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v.26, n.1, 149-174, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 30 jun. 2010.
- ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v.11, n.32, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 30 jun. 2010.
- ZAGO, Nadir. Pré-Vestibular Popular e Trabalho Docente: Caracterização Social e Mobilização. **Rev. Contemporânea**. UFRJ. Rio de Janeiro, v.4, n.8, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br>> Acesso em: 30 jun. 2010.
- ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia, (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v.10, n.18, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 30 jun. 2010.

ANEXOS

- A. Estatuto do Projeto Herbert de Souza.
- B. Mapeamento de Cursinhos Populares em SP.

ESTATUTO

Projeto Herbert de Souza

Capítulo I - Da Denominação, Sede, Fins e Duração.

Artigo 1º. O **Projeto Herbert de Souza** pessoa jurídica de direito privado é uma associação civil com finalidade não econômica, sem caráter corporativo e suprapartidário, regendo-se por este Estatuto.

Artigo 2º. O **Projeto Herbert de Souza** terá sede e foro na cidade de Campinas, na rua Dusolina Leone Tournieux, 249, Parque Residencial Vila União.

Artigo 3º. O **Projeto Herbert de Souza** durará por tempo indeterminado e somente poderá se dissolver quando se verificar a impossibilidade de continuação de suas atividades e mediante decisão da Assembleia Geral, especialmente convocada para este fim.

Artigo 4º. A sociedade tem por objetivos:

- a) integrar estudantes de graduação e pós-graduação as comunidades de baixa renda, com intuito de promover práticas educacionais, desenvolver metodologias pedagógicas, bem como elaborar instrumentos didáticos adequados à promoção de segmentos sociais de baixa renda ao ensino superior público;
- b) difundir e incentivar a prática de leitura, em diversas faixas etárias, entre comunidades de baixa renda, através da implementação e manutenção de acervos de bibliotecas publicamente acessíveis;
- c) promover, através de suas práticas, o combate a toda a forma de discriminação e preconceitos étnicos;
- d) buscar a universalização do conhecimento, a formação do espírito crítico entre pessoas, e o combate a toda forma de discriminação e preconceito de orientação sexual e de gênero;
- e) estimular a conscientização socioambiental entre os envolvidos nas atividades culturais e educacionais promovidas pelo Projeto;
- f) integrar estudantes de graduação e pós-graduação as comunidades de baixa renda, com a finalidade social de executar, fomentar e apoiar ações culturais fundamentadas nas mais variadas expressões artísticas, promovendo eventos, seminários, debates, cursos de formação, bem como o material de apoio a ser utilizado;
- g) incentivar a organização de comunidades de baixa renda para a realização de seus fins, condizentes com os interesses da associação, perante os poderes públicos e com o respeito devido ao ser humano e aos direitos da cidadania;
- h) participar, dentro da própria instituição e com os poderes públicos municipais, estaduais e federais, em todos os projetos, programas, tarefas e atividades peculiares, que coincidirem com os objetivos do Projeto;
- i) celebrar convênios com entidades privadas ou públicas para desenvolvimento de atividades relacionadas com os seus propósitos;
- j) gerenciar todos os recursos financeiros e patrimoniais provenientes das contribuições de pessoas físicas ou jurídicas, doações, subvenções públicas ou particulares, rendimentos de promoções, campanhas e do seu patrimônio, e outras, podendo emitir recibo de conformidade com leis estabelecidas por este estatuto ou por seus acordos previamente determinados entre o Projeto e seus colaboradores;

- k) promover a conservação de seu patrimônio físico e cultural ou daquele em que vier a ser instalado;
- l) promover ações de prevenção, habilitação, reabilitação e integração à vida comunitária de pessoas portadoras de deficiência;
- m) prestar serviços permanentes e sem qualquer discriminação de clientela;
- n) editar, publicar, comprar e vender materiais destinados à realização das práticas e objetivos da entidade, bem como promover a comercialização de materiais gráficos;
- o) gerenciar a editora gráfica bem como difundir conhecimento e entretenimento por meio de impressos como jornais, revistas, livros, assim como promover a formação técnica nas áreas de todo o processo de produção gráfica desde a impressão até o acabamento;
- p) promover a difusão de obras audiovisuais e também criação de obras audiovisuais, isto através do Cineclube Resistência, vinculado diretamente ao Projeto Herbert de Souza.

Capítulo II - Do Patrimônio, Receita e Regime Financeiro.

Artigo 5º. O patrimônio do Projeto Herbert de Souza, será constituído pelos bens móveis e imóveis, títulos e valores, bem como direitos que lhe vierem a ser transferido, sendo administrado pela Coordenação Geral.

Artigo 6º. As fontes de receita do Projeto Herbert de Souza são compostas de contribuições, taxas e emolumentos sociais; subvenções ou doações de qualquer natureza; e rendimentos pela utilização do patrimônio.

Artigo 7º. O patrimônio e a receita serão utilizados exclusivamente na realização dos objetivos estatutários do Projeto Herbert de Souza.

§ **Único** - A Coordenação geral poderá constituir fundo de reserva visando à cobertura de eventuais custos decorrentes das atividades de seus membros no exercício de suas funções na representação da Entidade.

Artigo 8º. O exercício financeiro do Projeto Herbert de Souza terá início no dia 1º de janeiro e terminará no dia 31 de dezembro, devendo ser apresentado pela Coordenação Geral, ao término de cada exercício, a proposta orçamentária relativa ao exercício seguinte, acompanhada dos planos de trabalho a serem desenvolvidos.

Capítulo III - Dos Associados.

Artigo 9º. O quadro associativo será composto de: associados efetivos e associados beneméritos.

§ **1º** - serão considerados associados efetivos todos aqueles que participaram da Assembleia Geral de Fundação e assinaram a Ata de Fundação da Associação.

§ **2º** - serão considerados associados beneméritos as pessoas e entidades que hajam prestado colaboração relevante à Associação e seus objetivos e que tenham sido inscritas na secretaria do Projeto Herbert de Souza.

§ **3º** - os associados beneméritos poderão converter-se em associados efetivos desde que referendados por decisão de 2/3 (dois terços) dos associados efetivos reunidos em Assembleia Geral, desde que não excedam a quantidade máxima estabelecida.

§ **4º** - os membros e associados da presente associação não respondem, subsidiariamente, pelas obrigações sociais da mesma.

§ **5º** - caso algum associado deseje sua demissão da associação, é necessária a simples solicitação escrita para a Coordenação Geral.

Capítulo IV - Dos Direitos e Deveres dos Associados.

Artigo 10º. São direitos dos associados efetivos:

- a) participar das Assembleias Gerais;
- b) votar e ser votado para qualquer cargo de direção;
- c) trazer sugestões para ampliar a atuação do movimento;
- d) apresentar projetos e propostas à coordenação.

Artigo 11º. São deveres dos associados efetivos:

- a) cumprir e fazer cumprir as disposições estatutárias e acatar as decisões da Assembleia Geral;
- b) participar das reuniões convocadas e cumprir as incumbências que tiverem aceitado em prol da Associação;
- c) manter atualizados seus endereços na secretaria da associação;
- d) prestar contas aos associados efetivos, quando solicitados, seja quanto a valores recebidos, seja quanto a ações desenvolvidas através de relatórios periódicos.

Artigo 12º. São direitos dos associados beneméritos:

- a) trazer sugestões para ampliar a atuação do movimento;
- b) apresentar projetos e propostas à Coordenação Geral;
- c) solicitar à Coordenação Geral a prestação de contas, seja quando a valores por eles doados, seja quando a ações desenvolvidas, através de relatórios periódicos.

Artigo 13º. São deveres dos associados beneméritos:

- a) acatar as decisões da Assembleia Geral;
- b) participar das reuniões convocadas e cumprir as incumbências que tiverem aceitado em prol da Associação;
- c) manter atualizados seus endereços na secretaria da associação.

Artigo 14º. Aos associados que infringirem dispositivos deste Estatuto poderão ser aplicadas as seguintes sanções:

- I - advertência verbal;
- II - advertência escrita;
- III - suspensão de seus direitos associativos;
- IV - desligamento do quadro associativo.

§ 2º - As sanções previstas nos incisos I a III poderão ser aplicadas pela Coordenação, garantindo o recurso do associado punido à Assembleia Geral.

§ 3º - A sanção disposta no inciso IV somente poderá ser aplicada pela Assembleia Geral, com a formação de Comissão de Sindicância, garantindo-se ao acusado o direito de plena defesa.

Artigo 15º. Nos casos de urgência comprovada, em caráter preventivo, a coordenação decidirá sobre o afastamento de qualquer pessoa física a ela direta ou indiretamente vinculada, que infrinja ou tolere que sejam infringidas as normas constantes deste estatuto.

Capítulo V - Da Organização ou Estrutura Diretiva.

Artigo 16º. O projeto Herbert de Souza terá a seguinte Estrutura Diretiva:

- I) Assembleia Geral;
- II) Coordenação Geral;
- III) Conselho Fiscal.

Seção I: DA ASSEMBLEIA GERAL:

Artigo 17º. A Assembleia Geral é constituída pelos associados fundadores e efetivos, reunir-se-á ordinariamente ao final de cada exercício financeiro ou extraordinariamente, sempre que necessário, mediante convocação da Coordenação Geral ou a requerimento de 1/5 (um quinto) dos associados efetivos, **através de carta circular** que contenha sua pauta, dia e hora de realização, e edital afixado na sede da associação, observada a antecedência mínima de 07 (sete) dias.

§ 1º - Os trabalhos serão instalados sob a Presidência do Coordenador Administrativo, e transcritos em ata própria, sendo necessária à presença de 2/3 (dois terços) dos associados em primeira convocação e qualquer número em segunda convocação após 30 (trinta) minutos, deliberando-se por maioria simples. Em caso de ausência do Coordenador Administrativo, os trabalhos poderão ser presididos pelo Coordenador Financeiro.

§ 2º - Compete à Assembleia Geral eleger, alterar o estatuto, eleger ou destituir os membros da Coordenação Geral e do Conselho Fiscal; resguardando amplo direito de defesa e contraditório, aprovar as contas apresentadas; deliberar sobre eventual dissolução da Entidade; e decidir sobre os casos omissos neste Estatuto.

Seção II. DA COORDENAÇÃO GERAL:

Artigo 18º. A associação será administrada por uma Coordenação Geral, composta por, no mínimo, 4 (quatro) membros, com os cargos de: Coordenador Administrativo; Coordenador Financeiro; Coordenador Pedagógico e Coordenador de Extensão;

§ 1º - A Coordenação Geral será eleita trianualmente no mês de janeiro, admitindo-se reeleição, e reunir-se-á, mensalmente, ou quando necessário, por convocação de qualquer membro;

§ 2º - cada um dos cargos da Coordenação Geral poderá ser ocupado por, no máximo, dois membros devidamente eleitos.

Artigo 19º. Compete ao Coordenador Administrativo:

a) representar a associação, em juízo e fora dele;

b) coordenar e supervisionar a administração da associação, procurando dar cumprimento a suas finalidades;

c) convocar e presidir as reuniões da coordenação e as Assembleias Gerais;

d) propor reforma dos Estatutos à Assembleia Geral;

e) assinar, conjuntamente com o Coordenador Financeiro, os cheques e demais documentos financeiros da associação.

f) assinar a correspondência da associação e emitir recibos relativos a doações;

g) ter sob sua guarda os livros de atas das reuniões da coordenação e das Assembleias Gerais, a correspondência, os documentos de secretaria e o arquivo da associação;

h) preparar a relação dos associados em pleno gozo de seus direitos, qualificados como votantes para as Assembleias Gerais.

i) administrar a associação e adotar providências de caráter urgente e inadiável, em nome da sociedade submetendo-as, posteriormente, ao referendo da coordenação, na primeira reunião ordinária subsequente;

j) organizar e dirigir os serviços de secretaria.

Artigo 20º. Compete a Coordenador Financeiro:

a) organizar e dirigir os serviços de tesouraria;

b) assinar os cheques conjuntamente com Coordenador Administrativo e demais documentos financeiros da associação;

c) elaborar bimestralmente orçamento, receitas e previsão de despesas, e os balanços de receita e despesas;

d) elaborar, acompanhado pelos demais membros da Coordenação Geral, as contas a serem submetidas à Assembleia Geral;

e) elaborar mensalmente balancetes discriminando detalhadamente os documentos de receita e despesas, e demonstração do saldo de caixa em conjunto com o Coordenador Administrativo;

f) garantir a movimentação das contas bancárias da associação;

g) escriturar o livro caixa;

- h) secretariar as reuniões da coordenação;
- i) preparar o relatório anual e demonstração para julgamento da Assembleia Geral Ordinária anual.

Artigo 21º. Compete ao Coordenador de Extensão:

- a) celebração de convênios com órgãos financiadores e entidades congêneres em nome da associação;
- b) desenvolver a captação de recursos, junto a órgãos públicos e privados, para o desenvolvimento e manutenção das atividades da instituição;
- c) planejar, auxiliado pelos Coordenadores Administrativo e Financeiro, a aquisição de materiais e equipamentos necessários à manutenção das atividades;
- d) planejar e viabilizar a ampliação, alteração, reformulação da estrutura física, bem como do espaço destinado às práticas educacionais e culturais.

Artigo 22º. Compete ao Coordenador Pedagógico:

- a) elaborar os projetos didático-pedagógicos relacionados às práticas educacionais e culturais da instituição;
- b) coordenar o processo de seleção dos profissionais que desenvolverão as práticas de ensino-aprendizagem na instituição;
- c) coordenar a elaboração de recursos e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades;
- d) avaliar o desempenho dos alunos envolvidos em atividades educacionais e culturais;
- e) planejar e implementar as ações que tenham o propósito de elevar a integração entre as necessidades do corpo discente e as práticas do corpo docente.

Capítulo VI - Do Conselho Fiscal.

Artigo 23º. O Conselho Fiscal será constituído de 3(três) membros, e seus respectivos suplentes, eleitos pela Assembleia Geral. O mandato dos membros do Conselho Fiscal será de três anos.

Artigo 24º. Compete ao Conselho Fiscal:

- a) apreciar os balanços e inventários da associação emitindo os respectivos pareceres que acompanham o relatório anual da Diretoria Executiva;
- b) examinar sempre que necessário os livros de escrituração;
- c) requerer a convocação da Assembleia Geral Extraordinária, no caso de ocorrência que a justifique.

Artigo 25º. Os 03 (três) membros do Conselho Fiscal devem necessariamente ser associado.

Capítulo VII - Da comissão de Ética.

Artigo 26º. De sua formação deveres e direitos:

- a) a comissão de ética terá 03 (três) integrantes que serão indicados pela Assembleia Geral, dentre os associados efetivos ou beneméritos;
- b) é dever da comissão de ética acompanhar todos os acontecimentos referentes às atividades desempenhadas pelo Projeto e, mediante este acompanhamento, levar até a comunidade o desenvolvimento das mesmas;
- c) participar das plenárias e das Assembleias Gerais, com direito a voto;
- d) participar ativamente da vida da associação, apresentando ideias, sugestões ou projetos que entenderem de interesse social;
- e) convocar Assembleia Geral.

Capítulo VIII - Das Eleições:

Artigo 27º. As eleições deverão ser realizadas mediante o comparecimento da maioria simples dos associados efetivos reunidos em Assembleia Geral, convocada para este fim.

§ 1º. As eleições para Coordenação Geral serão realizadas trianualmente, podendo nelas votar associados efetivos;

§ 2º. As eleições deverão eleger, no mínimo, 4 (quatro) membros para a Coordenação Geral, podendo a mesma ser reeleita;

§ 3º. 3/4 (três quartos) dos membros da Coordenação Geral deverão ser eleitos, necessariamente, entre o grupo de ex-alunos do Projeto Herbert de Souza;

§ 4º. Um dos membros da Coordenação Geral deverá ser extraído, necessariamente, do grupo de professores do Projeto Herbert de Souza;

§ 5º. Diante do desligamento de algum membro da Coordenação Geral antes do término do mandato, a mesma terá o período de, no máximo, três meses para convocar eleição, em caráter extraordinário, para substituição desse membro;

§ 6º. O mandato de um membro eleito em caráter extraordinário, por motivo de desligamento, terá tempo de vigência idêntico ao da Coordenação Geral em vigor no momento de sua eleição.

Capítulo IX - Das alterações dos Estatutos.

Artigo 28º. O presente estatuto poderá ser modificado total ou parcialmente, em Assembleia Geral Extraordinária, especialmente convocada para este fim, por iniciativa de 1/3 (um terço) dos membros da Coordenação Geral, ou de 1/5 (um quinto) dos associados, não podendo ela deliberar, em primeira convocação, sem a maioria absoluta dos associados, ou com menos de 1/3 (um terço) nas convocações seguintes.

Capítulo X- Da liquidação da Sociedade.

Artigo 29º. A associação entrará em liquidação, se a entidade notoriamente cessar suas atividades, nos casos legais ou por deliberação da Assembleia Geral, e voto de 2/3 (dois terços) dos presentes estabelecendo o modo de liquidação.

Artigo 30º. Em caso de dissolução da associação, depois de liquidado seus compromissos, a totalidade dos recursos arrecadados e dos bens patrimoniais, eventualmente existentes, em nome da associação, o eventual patrimônio remanescente será destinado a uma entidade congênere devidamente registrada no Conselho Nacional de Assistência - CNAS ou a entidade pública.

Capítulo XI- Das Disposições Finais e Transitórias.

Artigo 31º. São nulos e inoperantes, em relação à sociedade os atos de coordenadores, procuradores, associados, voluntários ou funcionários, que importem em obrigações ou responsabilidades estranhas aos objetivos sociais, tais como finanças, avais, ou outras garantias a favor de terceiros.

Artigo 32º. A associação não provê, subsidia, estimula nem participa de quaisquer atividades de cunho político-partidário, sendo que, este Estatuto entra em vigor a partir da data de sua aprovação pela Assembleia Geral.

Artigo 33º. Os casos omissos neste Estatuto serão resolvidos pela Coordenação Geral (ad referendum da Assembleia Geral) sendo aprovados por cinquenta por cento mais um, dos associados efetivos.

Artigo 34º. O presente Estatuto passará a vigorar a partir de seu registro pelo Cartório competente.

Campinas, 06 de dezembro de 2008.

Mapeamento dos Cursos Populares - 2010³⁰

	Razão Social	Instituição	Site	Logradouro	Nº	Complemento	Bairro	CEP	Cidade	Estado
1	Afrobras	Cursinho Afrobras	www.afrobras.org.br	Rua Padre Luís Alves de Siqueira	640	-	Barra Funda	01137-040	São Paulo	SP
2	Associação Avante Ensino Pré-vestibular Alternativo	Cursinho Avante	não consta	Av. Carlos Martins Sodero	425	-	Vl. Independência	13418-385	Piracicaba	SP
3	Associação de Professores para o Vestibular	Cursinho APROVE (Associação de Professores para o Vestibular)	http://www.aprove.org.br	Avenida Doutor Vital Brasil	215	-	Butantã	05530-001	São Paulo	SP
4	Associação de Professores para o Vestibular	Cursinho APROVE (Associação de Professores para o Vestibular)	http://www.aprove.org.br	Rua Xavier de Toledo	84	2o e 3o andares	República	01048-000	São Paulo	SP
5	Associação Mais Gente	Cursinho Comunitário Enterusp	www.maisgente.org.br	Rua Victor Manzini	149	-	Centro	06850-030	Itapeverica da Serra	SP
6	CAPE (Centro de Apoio Popular Estudantil)	Cursinho CAPE	não consta	Rua Saldanha Marinho	664	-	Centro	14010-060	Ribeirão Preto	SP
7	Centro de Apoio Popular e Estudantil	CAPE (Catanduva)	não consta	Avenida Orlândia	438	-	Bairro Parque Iracema	15809-120	Catanduva	SP
8	CRUSP	Cursinho CRUSP	www.cursoprevestibulardocrusp.net	Av. Prof. Mello de Moraes	1235	Térreo Bl. F Sala 13	Cidade Universitária/Butantã	05508-030	São Paulo	SP
9	Cursinho Alternativo	não consta	www.cursinhoalternativo.com.br/	Av. N S. Paz	1032	-	Jd. Alto Alegre	15055-500	São José do Rio Preto	SP
10	Cursinho Comunitário Pimentas	Núcleo Marcos Freire	http://cursinhopimentas.org.br/	Rua do Poente	148	-	Conjunto Marcos Fleire	07263-721	Guarulhos	SP
11	Cursinho Comunitário Pimentas	Núcleo Alvorada	http://cursinhopimentas.org.br	Av. Santana do Mundaú	801	-	Pq. Alvorada	07242-190	Guarulhos	SP

³⁰ Estudo realizado por Silas Eduardo de Souza (pesquisa em andamento).

12	Cursinho da UNIFESP	Cursinho Pré-Vestibular Jeannine Aboulafia - CUJA	http://www.cuja.unifesp.br	Rua Botucatu	740	(dentro do prédio da UNIFESP)	Vila Clementino	040023-062	São Paulo	SP
13	Cursinho do XI	Cursinho do XI	www.cursinhodoxi.com.br	Av. Brigadeiro Luís Antônio	277	5º andar	Centro	01317-000	São Paulo	SP
14	Cursinho Henfil	Cursinho Henfil	http://www.cursinhohenfil.org.br/index.asp	Av. Paulista	1776	-	Jardins	não consta	São Paulo	SP
15	Cursinho Milton Santos	Cursinho Milton Santos	não consta	não consta	não consta	-	não consta	não consta	Hortolândia	SP
16	Cursinho Popular dos Estudantes da USP	Cursinho ACEPUSP	www.acepusp.org.br	Rua da Consolação	1909	-	não consta	01301-100	São Paulo	SP
17	DCE-UNICAMP	Cursinho DCE	www.dceunicamp.org.br/cursinho/	Av. Anchieta	s/n	E.E. Carlos Gomes	Centro	não consta	Campinas	SP
18	FATEC-Afro	Cursinho 20 de Novembro	http://www.fatecsp.br/?c=fatec_afro	Av. Tiradentes	848	-	Bom Retiro	01124-060	São Paulo	SP
19	Fundação Instituto de Administração	Cursinho da FIA	www.fundacaofia.com.br/cursinho/popup/index.htm	Rua José Alves da Cunha Lima	172	-	Cidade Universitária/Butantã	05360-050	São Paulo	SP
20	Instituto Alternativo de Sapopemba	Cursinho Alternativo de Sapopemba	www.enemcurso.com.br	Av. Sapopemba	10750	-	não consta	03988-010	Sapopemba	SP
21	Instituto Práxis	Instituto Práxis (Bebedouro)	www.institutopraxis.org.br	R. Rubião Júnior	153	-	Centro	não consta	Bebedouro	SP
22	Instituto Práxis de Educação e Cultura	Instituto Práxis (Franca)	www.institutopraxis.org.br	Rua General Carneiro	227	-	Conjunto B, Estação	14405-106	Franca	SP
23	Instituto Sociocultural Voz Ativa	Voz Ativa	http://institutovozativa.blogspot.com	Rua Armando Mário Tozzi	274	-	Jd. Lisa, região do Campo Grande	não consta	Campinas	SP
24	Movimento da Juventude Popular	Cursinho Identidade Popular	não consta	R. Ajuricaba	s/nº	-	Praça Vitória Régia, Jd. Amazonas	13044-400,	Campinas	SP
25	Núcleo de Consciência Negra da USP	Cursinho do NCN	www.nucleocn.org/	Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues	não consta	Travessa 4 Bloco 3	Cidade Universitária/Butantã	05508-900	São Paulo	SP

26	ONG Fonte	Cursinho Fonte	www.ongfonte.com.br	Av. Francisco Vaz Filho	2049	-	Jd. Tabapuã	14810-500	Araraquara	SP
27	Pastoral Santa Fé	Cursinho do Centro Pastoral Santa Fé	www.pastoralsantafe.com.br		não consta	-	não consta	não consta	São Paulo	SP
28	Prefeitura do Município de Piracicaba	Cursinho Prefeitura de Piracicaba	www.educacao.piracicaba.sp.gov.br/site/pre-vestibular/informacoes.html	Rua Marechal Deodoro	1945	-	Bairro Alto	13416-580	Piracicaba	SP
29	Prefeitura Municipal de Limeira	Cursinho da Prefeitura de Limeira	não consta	Rua Vereador Lázaro da Costa Tank	111	-	Centro	13484-037	Limeira	SP
30	Projeto Herbert de Souza	Cursinho Herbert de Souza	http://cursinhopopularherbertdesouza.blogspot.com/	Rua Dusolina Leone Tournieux	249	-	Pq. Res. Vila União	13060-769	Campinas	SP
31	Secretaria de Educação	Instituto Práxis (Monte Azul)	www.institutopraxis.org.br/cursos.htm#cursinho	R. Quintino Bocaiúva	44	-	não consta	não consta	Monte Azul Paulista	SP
32	TRIU	TRIU	https://cursinhopopulartriu.wordpress.com/	Av. Santa Isabel	s/nº	E.E. Barão Geraldo de Resende	Distrito de Barão Geraldo	13084-110	Campinas	SP
33	UNESP	Cursinho Pré-vestibular Primeiro de Maio	www.cursinhoprimeirodemaio.com.br	Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube	1401	Faculdade de Engenharia	Núcleo Residencial	17033-360	Bauru	SP
34	UNESP	Cursinho Principia	não consta	Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube	1401	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação	Núcleo Residencial	17033-360	Bauru	SP
35	UNESP	Cursinho Favela Ferradura Mirim	não consta	Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube	1401	Faculdade de Ciências	Núcleo Residencial	17033-360	Bauru	SP
36	UNESP	Cursinho Pré-Vestibular da FCA	não consta	R. José Barbosa de Barros	1780	Faculdade de Ciências Agrônômicas	Fazenda Experimental Lageado	18610-307	Botucatu	SP
37	UNESP	CAVJ	não consta	Distrito de Rubião Junior	s/n	Instituto de Biociências	não consta	18618-000	Botucatu	SP
38	UNESP	Cursinho Desafio	não consta	Distrito de Rubião Junior, s/n	s/n	Faculdade de Medicina	não consta	18618-000	Botucatu	SP

39	UNESP	Cursinho Pré-Vestibular da UNESP de Dracena	não consta	Rodovia Comandante João Ribeiro de Barros (SP-294)	Km 651	-	não consta	17900-000	Dracena	SP
40	UNESP	Cursinho da UNESP	www.cursinhodaunesp-franca.blogspot.com/	Rua Major Claudiano	1488	Faculdade de História, Direito e Serviço Social.	Centro	14400-690	Franca	SP
41	UNESP	Cursinho Pré-vestibular da UNESP	não consta	Av. Dr. Ariberto Pereira da Cunha	333	Faculdade de Engenharia	Portal das Colinas	12516-410	Guaratinguetá	SP
42	UNESP	Cursinho DAFEIS	http://www.feis.unesp.br/da	Av. Brasil Centro	56	Faculdade de Engenharia	não consta	15385-000	Ilha Solteira	SP
43	UNESP	Cursinho Pré-vestibular da UNESP de Itapeva	não consta	Rua Geraldo Alckmin	519	-	Vila Nossa Senhora	18409-010	Itapeva	SP
44	UNESP	Cursinho Ativo UNESP Jaboticabal	não consta	Via de Acesso Prof. Paulo D. Castellane	s/n	-	Vila Industrial	14884-900	Jaboticabal	SP
45	UNESP	Cursinho Vestjr	http://www.ibilce.unesp.br/extensao/cursinhos/vestjr/index.htm	Rua Cristóvão Colombo	2265	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce)	Jardim Nazareth	15054-000	São José do Rio Preto	SP
46	UNESP	Cursinho Metamorfose	http://www.cursinhometamorfose.com.br	Rua Cristóvão Colombo	2265	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce)	Jardim Nazareth	15054-000	São José do Rio Preto	SP
47	UNESP	Cursinho PréVest UNESP	www.fosjc.unesp.br/prevest/prevest_sjcampos.php	Av. Eng.º Francisco José Longo	777	Faculdade de Odontologia	Jd. São Dimas	12245-000	São José dos Campos	SP
48	UNESP	Cursinho Caiçara	não consta	Praça Infante Dom Henrique	s/nº	Campus do Experimental do Litoral Paulista	Pq. Bitarú	não consta	São Vicente	SP
49	UNESP	Cursinho 180 graus	não consta	Av. Domingos da Costa Lopes	780	-	Jardim Itaipu	17602-496	Tupã	SP
50	UNESP	CAUM (Cursinho Alternativo da UNESP de Marília)	não consta	Av. Vicente Ferreira	1346	Faculdade de Filosofia e Ciências	São João	17513-410	Marília	SP

51	UNESP	CAGEO - Cursinho Alternativo do Curso de Geografia	http://cacuo.ourinhos.unesp.br/	Av. Vitalina Marcusso	1500	Faculdade de Filosofia e Ciências	Jardim das Paineiras	19910-206	Ourinhos	SP
52	UNESP	Cursinho Ideal	www4.fct.unesp.br/cursinho/	Rua Cyro Bueno	55	Faculdade de Ciências e Tecnologia	Jardim Morumbi	não consta	Presidente Prudente	SP
53	UNESP	Cursinho Pré-Vestibular da UNESP de Registro	não consta	Rua Nelson Brihi Badur	430	UNESP de Registro	Centro	11900-000	Registro	SP
54	UNESP	Unidade CUCA Boa Esperança do Sul	não consta	Rua Dr. Carlos Botelho	231	-	Centro	14930-970	Boa Esperança do Sul	SP
55	UNESP	Unidade CUCA Américo Brasiliense	não consta	Rua Joaquim Afonso da Costa		-	não consta	14820-000	Américo Brasiliense	SP
56	UNESP	Cursinho Primeira Opção	http://cursinhoprimeiraopcao.blogspot.com/	Av. Dom Antônio	2100	Faculdade de Ciências e Letras (FCL)	Pq. Universitário	19802-800	Assis	SP
57	UNESP	Cursinho Metamorfose	www.cursinhometamorfose.com.br	R. Cristóvão Colombo	2265	-	não consta	15054-000	São José do Rio Preto	SP
58	UNESP	Cursinho: Ação Transformação do Homem – ATHO	não consta	Av. 24ª	1515	Instituto de Geociências e Ciências Exatas	não consta	13500-520	Rio Claro	SP
59	UNESP	Cursinho Pré-Vestibular de Araçatuba	não consta	Rua José Bonifácio	1193	-	Vila Mendonça	16015-050	Araçatuba	SP
60	UNESP	Unidade CUCA do Instituto de Química/Faculdade de Ciências Farmacêuticas/Faculdade de Ciências e Letras	não consta	Rua Francisco Degni	s/n	-	Joaquim Quitandinha	14800-900	Araraquara	SP
61	UNICAMP	Curso Exato	http://cursoexato.ic.unicamp.br/	UNICAMP	s/n	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários	Distrito Barão Geraldo	não consta	Campinas	SP
62	UNICAMP/Moradia	Cursinho Proceu	www.cursinhodamoradiaunicamp.com	Av. Santa Isabel	1125	Moradia Estudantil da Unicamp, CV-02	VI. Sta. Isabel	não consta	Campinas	SP

63	USP/Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.	Cursinho da FEA	www.cursinhofeausp.com.br	Av. Professor Luciano Gualberto	908	FEA 1 Sala A11	Cidade Universitária/Butantã	05508-010	São Paulo	SP
64	USP/Instituto de Psicologia;	Cursinho da Psico	www.cursinhodapsico.org	Av. Prof. Mello de Moraes	1721	Bl B Sala 30	Cidade Universitária/Butantã	05508-030	São Paulo	SP
65	-	Clube de Mães do Brasil - Projeto Neurônio Vestibulares	http://www.clubedemaes.org.br	Avenida São João	215	-	Santa Cecília	01211-101	São Paulo	SP
66	-	Cursinho 11 de Agosto	http://www.xideagosto.org.br	Avenida Brigadeiro Luís Antônio	277	4o andar	Bela Vista	01318-000	São Paulo	SP
67	-	Cursinho Instituto	http://www.instituto.org.br	Avenida Mário Lopes Leão	120	-	Santo Amaro	04754-010	Santo Amaro	SP
68	-	Cursinho Instituto II	http://www.instituto.org.br	Rua Sara Newton	234	-	Jardim Boa Vista	05583-030	São Paulo	SP