

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**THIAGO INGRASSIA PEREIRA**

**PRÉ-VESTIBULARES POPULARES EM PORTO ALEGRE: NA FRONTEIRA  
ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**

Porto Alegre  
2007

THIAGO INGRASSIA PEREIRA

**PRÉ-VESTIBULARES POPULARES EM PORTO ALEGRE: NA FRONTEIRA  
ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marie Jane Soares Carvalho

Porto Alegre  
2007

Para as três mulheres da minha vida: Zenith e Isolda (*in memoriam*), minhas adoráveis avós; Ângela, minha zelosa e insubstituível mãe.

## AGRADECIMENTOS

Segundo as definições dos dicionários, agradecimento é um substantivo masculino que exprime o ato de agradecer; gratidão e reconhecimento. Assim, os meus agradecimentos provêm do meu reconhecimento ao papel desempenhado por pessoas e instituições para a consecução de minha pesquisa de Mestrado.

Dessa forma, quero agradecer ao financiamento público para a minha formação. Fui bolsista CNPq de iniciação científica junto ao Departamento de Ciência Política da UFRGS e, agora, durante o Mestrado em Educação. Agradecendo à concessão da bolsa ao CNPq, estou reconhecendo o papel exercido pelo povo brasileiro que, em última instância, foi o responsável por este financiamento.

Agradeço à acolhida da Profa. Marie Jane Carvalho na Faculdade de Educação e, em seu nome, agradeço ao trabalho dos professores e funcionários da FACED que proporcionaram o suporte (intelectual e burocrático) necessário para o desenvolvimento do meu trabalho.

Quero agradecer aos professores que aceitaram o convite para integrar a banca avaliadora. Ao Prof. Carlos Machado da FURG que foi um dos grandes incentivadores da idéia surgida em sua aula na FACED de realizar um Pré-Vestibular Popular, este embrião do que hoje é a ONGEP. À Profa. Vera Peroni, parceira desde a qualificação do meu Projeto de Mestrado, pela vivência durante as disciplinas no PPGEDU, onde com sua qualidade e entusiasmo nos proporcionava o aprofundamento teórico necessário para a realização de nossas pesquisas. Para a Profa. Maria Aparecida Bergamaschi, agradeço pela oportunidade de compartilhar este momento, pois a conexão de seu olhar rigoroso em termos teóricos com seu jeito amoroso é a síntese do verdadeiro ato de educar.

Também, é oportuno lembrar as horas de convivência com os colegas pós-graduandos, seja nos seminários e diálogos em sala de aula, no laboratório de informática ou nos corredores e bares da faculdade. A experiência universitária se presta ao amadurecimento intelectual, mas, sobretudo, humano. Como é gratificante vermos colegas se transformarem em amigos. Assim, meu agradecimento especial a Clenir Fanck pelo exemplo de vida e determinação. E a minha grande amiga Zoraia Bittencourt pela parceria, apoio e compreensão, sem falar que por seu intermédio conquistei um irmão: Giovani Forgiarini Aiub.

Ainda na linha dos colegas-amigos (não, necessariamente, nessa ordem), primeiro um agradecimento ao meu interlocutor e grande parceiro Prof. Mauro Meirelles que sempre é incansável para o debate e para a busca de espaços profissionais. Por sua vez, agradeço a minha amiga Simone Camargo Gimenes por ter sempre uma palavra doce mesmo nos momentos mais amargos que a vida nos reserva. Aos amigos sociólogos Leandro Raizer e Leonardo Renner Koppe, deixo também o reconhecimento pela importância de nossos diálogos.

Quero deixar meu reconhecimento aos companheiros e companheiras do Programa Conexões de Saberes/UFRGS pela oportunidade de fazer parte de um projeto que afirma o espaço dos segmentos populares na universidade. O trabalho dedicado da coordenação e dos bolsistas em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão está escrevendo novas páginas do diálogo da universidade com as comunidades populares e seus saberes. Destaco o pessoal da coordenação, em especial – Profa. Maria Aparecida Bergamaschi, Profa. Marilene Paré, Profa. Nair Iracema dos Santos, Profa. Ruth Sabat, Profa. Susana Cardoso, Profa. Michelle Freimüller e o amigo gremista Prof. Rafael Arenhardt – e o grupo de trabalho sobre os cursinhos populares – Yara Aranda, Helena Bonetto, Ludmar Mattos, Palmo Franco, Geraldo Figueiredo, Amanda Stoffel e Diego Marques, além do Prof. Jaime Zitkoski.

Aos meus alunos e alunas do Curso Pré-Vestibular Popular pela parceria indispensável para a continuidade de meus sonhos e de minha vida. Não existiria como professor sem a existência de meus alunos, uma vez que *ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho*, pois é na *interação* entre as pessoas que o processo educacional acontece, já dizia Paulo Freire.

À Organização Não-Governamental para a Educação Popular pela oportunidade de começar a lecionar na área de Ciências Sociais e de me integrar em um projeto solidário e emancipatório, na pessoa de nossa presidente e minha amiga Luciane Leipnitz. Minha visão de ONG mudou muito em decorrência do trabalho que passei a desenvolver com minhas companheiras e companheiros nesta utopia que se chama educação popular, ao mesmo tempo em que me despertou para pesquisar a função destas instituições no atual contexto societário, em especial nas políticas educacionais. Nesse sentido, agradeço esta oportunidade ao meu amigo Filipo Perotto, parceiro das aulas de Cultura e Cidadania do cursinho popular.

A todos e todas que acreditam que o conhecimento deve ser uma ferramenta de incidência e transformação social, não um mero jogo de palavras abstrato e reprodutivo, meu reconhecimento e minha parceria. Nesse sentido, agradeço a todos os integrantes de cursinhos populares de Porto Alegre que ajudaram na minha pesquisa. Além disso, agradeço à Secretaria Municipal da Juventude e ao Curso Pré-Vestibular Monteiro Lobato pelos materiais e informações.

Por fim, agradeço aos meus familiares e a todos e todas que de alguma forma participaram deste meu projeto de vida, em especial ao Bruno. Afinal, trabalhar com Ciências Sociais e Educação em nosso país não é uma tarefa fácil e lucrativa, mesmo que necessária e apaixonante. E por falar em paixão, agradeço a companhia carinhosa durante a produção deste texto da minha namorada Valéria Lessa.



"O Jeca não é assim: **está** assim"

(Monteiro Lobato)

Os vestibulares não estão baseados no conteúdo que o aluno recebe da rede pública. Os vestibulares estão baseados no que os cursinhos caros fornecem para quem pode pagar. Esse vestibular é desonesto, ele não pode se basear no que os cursinhos caros oferecem, tem que se basear em outros saberes.

(FREI DAVID)

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...

(PAULO FREIRE)

## RESUMO

Chegar ao ensino superior ainda é uma realidade distante para muitas pessoas em nosso país. No Rio Grande do Sul, uma das unidades da federação que apresenta os melhores indicadores de acesso a este nível de ensino, pouco mais de 14% dos jovens entre 18 e 24 anos chega atualmente à universidade e entre esses um número bem menor consegue uma vaga na universidade pública. Diante dessa realidade, algumas experiências de preparação ao Ensino Superior com vistas aos segmentos historicamente excluídos de sua oferta surgem no cenário educacional. Os chamados cursos pré-vestibulares populares (PVPs) são uma realidade ainda pouco estudada, por mais que intensamente vivida por um considerável número de pessoas em nossa cidade. Este estudo tem como objetivo mapear os PVPs que atuam em Porto Alegre e que estiveram em atividade durante o ano de 2006. Por meio de entrevistas semi-estruturadas com os participantes (organizadores, professores e alunos) dos cursos e da análise dos projetos políticos-pedagógicos e do plano de gestão da experiência-piloto do Cursinho Municipal, busco entender a forma como ocorre a administração e a organização pedagógica dessas experiências alternativas de preparação ao vestibular. O foco desta pesquisa é a compreensão dessas iniciativas na fronteira entre o público e o privado, ou seja, ver em que medida os PVPs inserem-se (ou não) na lógica atual de movimentos da sociedade civil e/ou terceiro setor. Dessa forma, este trabalho situa os PVPs historicamente, analisando o movimento de reorganização do capital a partir da globalização de cunho neoliberal e da redefinição dos espaços públicos e privados que a reforma imposta ao aparato estatal trouxe a partir da década de 1990 ao Brasil. Assim, notamos que, paralelamente ao trabalho de revisão de conteúdos para o vestibular, os PVPs buscam fomentar uma postura crítica em seus alunos a partir de pressupostos de educação popular, procurando muito mais do que *colocar* pobres e negros na universidade, principalmente na pública, tensionar o sistema de ensino do país, por meio da democratização do acesso à universidade. Por isso, em sua maioria, ocupam, no seio da sociedade civil, um lugar muito mais próximo dos movimentos sociais do que das fundações, associações e ONGs de caráter assistencialista que se colocam a serviço da manutenção dos status quo.

Palavras-Chave: Pré-Vestibular Popular; Vestibular; Universidade; Educação Popular; Público e Privado.

## ABSTRACT

Reaching graduation is still a distant reality to many people in our country. One state that presents one of the best indicators to access graduation is Rio Grande do Sul. In this state, a few more than 14% of eighteen to twenty-four years old youths reach the university. Besides, a minority of these youths gets a vacancy in a public university. In the presence of this reality, some experiences of preparation to graduation come up in the educational scenery, especially for the ones who have historically been excluded. Even being intensively lived by a remarkable number of people in our city, the pre-entrance exam courses (PVPs) are not so studied yet. This study aims to map PVPs that have been acting and those that were acting during 2006 in Porto Alegre. Through semi-structural interviews with participants (organizers, teachers, and students) of the courses and through policy-pedagogical project and the pilot management plan of municipal course analyses, this work tries to understand the way in which the pedagogical administration and organization of these alternative experiences to preparation to entrance exam occurs. The focus of this research is to comprehend these initiatives in the border between public and private, that is, to see how PVPs take place (or do not) in the actual movement of the civil society and/or third sector. Thus, this work situates PVPs in a historical way, analyzing the reorganization movement of capital form the neoliberal globalization and the public and private spaces redefinition that the reformation imposed to the state device brought since 1990's to Brazil. Therefore, it is possible to notice that together the review contents work to the entrance exam the PVPs, that are based on popular education proposes, try to encourage their students to have a critic attitude. Moreover, PVPs try to not only *insert* poors and blacks at university, mainly in a public one, but tensing the country teaching system. This way, most of them are engage in our civil society and they occupy a closer status of social movements than foundations, associations, and non-government organizations, which have an assistance characteristic in order to keep the *status quo*.

Key-words: Popular Pre-Entrance Exam Course, Entrance Exam; University; Popular Education; Public and Private.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ABONG: Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais  
AMORB: Associação dos Moradores do Rubem Berta  
ASP: Associação Satélite-Prontidão  
CESVIA: Centro de Ensino Superior de Viamão  
CEUE: Centro dos Estudantes Universitários de Engenharia da UFRGS  
DCE: Diretório Central de Estudantes  
EDUCAFRO: Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes  
EM: Ensino Médio  
ES: Ensino Superior  
ESEF: Escola Superior de Educação Física da UFRGS  
FACED: Faculdade de Educação da UFRGS  
FAPA: Faculdades Porto-Alegrenses  
IES: Instituição/Instituições de Ensino Superior  
IPA: Centro Universitário Metodista IPA  
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MARE: Ministério da Administração e Reforma do Estado  
MEC: Ministério da Educação  
MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
ONG: Organização Não-Governamental  
ONGEP: Organização Não-Governamental para Educação Popular  
ONU: Organização das Nações Unidas  
PFL: Partido da Frente Liberal  
PMPA: Prefeitura Municipal de Porto Alegre  
PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PPS: Partido Popular Socialista  
PSDB: Partido da Social-Democracia Brasileira  
PT: Partido dos Trabalhadores  
PTB: Partido Trabalhista Brasileiro  
PUCRS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
PVAC: Pré-Vestibular Popular Alternativa Cidadã  
PVEP: Pré-Vestibular Esperança Popular  
PVNC: Pré-Vestibular para Negros e Carentes

PVPs: Pré-Vestibulares Populares

PVRP: Pré-Vestibular Resistência Popular

PVZP: Pré-Vestibular Popular Zumbi dos Palmares

RMPA: Região Metropolitana de Porto Alegre

RS: Rio Grande do Sul

SMED: Secretaria Municipal da Educação

SMJ: Secretaria Municipal da Juventude

UERGS: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA: Universidade Luterana do Brasil

UNIRITTER: Centro Universitário Ritter dos Reis

UNISINOS: Universidade do Vale dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E UNIVERSIDADE</b> .....	<b>25</b>
1.1 Aspectos Históricos do Vestibular no Brasil.....	25
1.2 A Universidade no Brasil e no Rio Grande do Sul.....	31
1.3 Campo de Atuação dos Cursinhos Pré-Vestibulares.....	46
<b>2 O QUE FAZ SER POPULAR UM CURSINHO POPULAR?</b> .....	<b>53</b>
2.1 Reflexões sobre os PVPs.....	54
2.2 PVPs em Porto Alegre: quem são eles?.....	63
<b>3 SITUANDO HISTORICAMENTE OS PVPs: NOVO CONTEXTO, NOVOS ATORES E VELHOS PROBLEMAS</b> .....	<b>83</b>
3.1 Estamos em uma Transição Histórica?.....	83
3.1.1 O impacto do contexto reformista no Brasil.....	88
3.2 Público e Privado.....	91
3.3 Neoliberalismo.....	95
3.4 Terceira Via.....	99
3.5 Sociedade Civil e Terceiro Setor.....	103
<b>4 ORGANIZAÇÃO, MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS PVPs: UMA TENTATIVA DE CLASSIFICAÇÃO</b> .....	<b>116</b>
4.1 Modelos de Organização Administrativa.....	117
4.1.1 Modelo comunitário.....	119
4.1.2 Modelo assistencial ou de parceria público/privado.....	127
4.2 Organização Pedagógica.....	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>149</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>159</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>164</b>

## INTRODUÇÃO

A Conferência Mundial sobre o Ensino Superior realizada em Paris, em outubro de 1998, reuniu a comunidade acadêmica para debater sobre os rumos da educação superior e o papel da universidade no contexto societário. Desse encontro, por meio da Declaração de Paris, uma ampla agenda de questões foi levantada e, do ponto de vista formal, reafirmou-se, entre outras coisas, o compromisso com o conhecimento como patrimônio social e com a educação pública.

Além disso, foi definido no Acordo de Santiago, durante a I Cumbre – Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas, em agosto de 1999, o conceito de universidade pública: “o público é o que pertence a todo povo. A universidade pública é a que pertence à cidadania e está a serviço do bem comum” (PANIZZI, 2002, p. 13). A partir desta reunião, seguiram-se diversos outros encontros e outros protocolos de intenções acerca do papel estratégico do ensino superior público, ratificando a educação como um direito. Nesse sentido, vale lembrar que o Brasil é signatário de diversos protocolos que procuram fortalecer a universidade pública, democratizando o acesso e a permanência dos estudantes.

Contudo, mesmo diante de alguns avanços importantes em sua democratização, como uma maior oferta de vagas e de cursos noturnos, o ensino superior público brasileiro é ainda muito elitista e extremamente excludente. Ao longo desse trabalho, diversos dados que corroboram esse caráter elitista do ensino superior (ES) brasileiro serão discutidos. Porém, não é preciso que façamos um grande esforço teórico e uma exaustiva pesquisa estatística para compreendermos as dificuldades que cercam a chegada ao nível superior de uma expressiva camada da população, em especial, da mais pobre.

Todos os anos, com grande cobertura midiática, o concurso vestibular das universidades públicas movimenta um grande número de pessoas, todas com seus sonhos e suas necessidades. A oferta de vagas fica sempre muito aquém da demanda e a conquista por uma vaga em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública – federal ou estadual – fica praticamente inalcançável para aqueles que não tiveram acesso aos recursos educacionais, familiares, afetivos e emocionais suficientes para *vencer* a disputa. Como podemos constatar, apenas cerca de 10% dos inscritos no vestibular 2007 da UFRGS conseguiu aprovação, ou seja, 37. 847

candidatos disputaram as 4.212 vagas distribuídas em 65 opções de cursos de graduação.

Dessa forma, devido ao contexto sócio-econômico que oprime boa parte da população, ao sucateamento da escola pública que atua decisivamente para a diminuição da qualidade do ensino ofertado e à necessidade permanente de qualificação que o mercado de trabalho exige, configura-se um descompasso entre a excelência das IES públicas e a sua disponibilidade de estar aberta àqueles que mais precisam de seu serviço.

Assim, na prática, ainda é preciso que se percorra um grande caminho entre as intenções expressas pela própria comunidade acadêmica, que já está incluída no ensino superior, contidas na Declaração de Paris, e a realidade de exclusão de pobres, negros e índios dos bancos universitários. Para de fato pertencer “a todo o povo”, a universidade precisa ser repensada e criar mecanismos de inclusão desses segmentos historicamente excluídos de seu ambiente. Sabemos que, paradoxalmente, como patrimônio público e estatal, as universidades públicas são mantidas inclusive pelos trabalhadores e desempregados que a elas não têm acesso.

A minha trajetória de vida, por exemplo, é em muito marcada pelo objetivo de fazer uma faculdade, de preferência que não cobrasse uma mensalidade fora de meus padrões financeiros. A luta por uma vaga na UFRGS fez parte de minha adolescência. Mesmo sendo um bom aluno, ao longo de toda a minha formação escolar, ainda havia um grande obstáculo a ser vencido: o vestibular. Apenas na terceira tentativa, consegui aprovação para o curso de Ciências Sociais noturno da UFRGS, uma opção que não se coloca entre os cursos mais concorridos.

Este quadro vivido por mim e por milhares de pessoas se agrava na medida em que a educação, em todos os seus níveis, mas particularmente no superior, passa a ser entendida como uma mercadoria disponível no mercado a quem possa pagar. Esse é o conceito defendido pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e que serve de parâmetro para os organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que são os agentes do sistema financeiro neste contexto atual de globalização sob a hegemonia do receituário neoliberal (MELO, 2004). A educação passa a ser, em tempos de informação virtual e alta tecnologia, uma fantástica fábrica de lucros, pois o conhecimento se valoriza como

um poder e, em certo sentido, como uma exigência da reestruturação produtiva do trabalho e da globalização dos mercados (BORJA, 2002).

Nesse sentido, é pertinente destacar que vivemos em um contexto histórico de extrema complexidade, marcado por uma espécie de transição entre fatores tanto de ordem objetiva (material) como subjetiva (valores, concepções). Esse é um momento de grande importância na história da humanidade, onde, pela nossa condição de protagonistas diretos, não podemos ainda fazer análises mais acabadas dele, se isso é possível. É um momento de transição, de algo que era para algo que ainda vai ser.

Como sujeitos dessa etapa histórica na qualidade de educadores e educandos, pensar sobre o sentido de nossa formação e prática profissional, procurando encontrar os melhores meios de nos portarmos diante dessa realidade não é a das tarefas a mais confortável. Mas é imprescindível sob pena de nossa alienação.

A compreensão crítica desse momento é fator fundamental para o entendimento de diversas situações que estão presentes em nosso cotidiano, modificando e até naturalizando as práticas e relações sociais. O “palco da história”, conforme definido por Ianni (2004), nos coloca diante de novas questões, mesmo que elas estejam surgindo em meio aos velhos problemas decorrentes da permanência do modo de produção capitalista.

Assim sendo, dado o exposto, este trabalho de pesquisa se insere em um esforço de compreensão e intervenção dessas/nessas relações econômicas, políticas e sociais que são fomentadas por uma realidade de desenvolvimento tecnológico e aumento da exclusão social, aprofundada a partir da década de 1990. Pontualmente, com base na discussão que envolve o acesso ao ensino superior, bem como de sua democratização, estaremos discutindo o mecanismo seletivo do vestibular, procurando compreender seu surgimento dentro da história da educação brasileira e o papel que desempenha como passagem e/ou barreira ao ensino superior.

Além disso, o foco desta pesquisa são as experiências alternativas de preparação ao vestibular, a partir do trabalho dos cursos pré-vestibulares populares (PVPs) em andamento na cidade de Porto Alegre, uma vez que, por intermédio da criação dos exames vestibulares como meio de acesso ao ensino superior e visto a baixa qualidade que se observa na maior parte da oferta do ensino público durante a

educação básica, os pré-vestibulares foram aparecendo até se configurarem como uma fonte importante de lucros no “mercado da educação”.

É neste contexto que os PVPs surgem em decorrência direta dessa precariedade observada em nosso ensino público, ao lado da exigência crescente por escolaridade<sup>1</sup> que o contexto societário atual coloca. Se o ensino público, principalmente o estadual, que atende maciçamente às pessoas das camadas populares, fosse realmente de qualidade, não haveria a necessidade dos estudantes freqüentarem cursos pré-vestibulares, ao mesmo tempo em que se a sociedade fosse mais igualitária, não haveria a necessidade de cursos populares com recortes de classe e etnia.

Os PVPs surgem a partir do final da década de 1970, contudo, é na década de 1990 que a experiência do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), no Rio de Janeiro, vai servir de parâmetro para o grande surgimento dessas iniciativas na atualidade. A pluralidade e a informalidade, aliadas ao idealismo de alguns estudantes universitários, são algumas das características marcantes dos PVPs, o que os tornam laboratórios de experiências pedagógicas que ainda carecem de um melhor entendimento acerca das possibilidades e limites que encerram. Além disso, a participação da sociedade civil é marcante nos PVPs.

Dessa forma, não é, via de regra, por intermédio do Estado que estes espaços educacionais são fomentados, mas, sim, devido ao engajamento voluntário e/ou militante de pessoas comprometidas técnica e/ou politicamente com a educação, compreendendo-a como um direito fundamental das pessoas. Assim, ocorre a prestação de um serviço público, voltado para fins públicos (democratização do acesso ao ensino superior) por agentes privados, não necessariamente no sentido mercadológico do termo, mas na direção de uma organização fora do aparelho de Estado.

Com isso, este trabalho dos cursinhos populares, em tempos de reforma do Estado, se insere em uma dinâmica de repasses para a sociedade civil, de forma total ou parcial, em relação à gestão ou à execução, de algumas demandas públicas, entre as quais, a educação. Dessa forma,

---

<sup>1</sup> Aqui é importante ressaltar a diferença entre escolaridade e educação. O sistema formal de ensino não encerra a gama de possibilidades que o processo educativo produz, sendo apenas parte integrante da formação das pessoas. Contudo, a reconfiguração do mundo do trabalho colocou um peso excessivo no grau de escolaridade, criando uma necessidade de escolarização. Sobre esse assunto ver Frigotto (2003).

na contemporaneidade globalizada, a poeira tornou-se mais densa. Imagem e mídia tornaram-se os vetores por onde se processam os conflitos, cuja *ratio* consiste exatamente em negar-lhes a conflitividade, uma espécie de “admirável mundo novo”. Novos atores – e o conceito sociológico não se engana –, instituições, processos e dispositivos, cujo lugar no capitalismo é esse não-lugar, essa zona cinzenta entre espaço público e espaço privado (OLIVEIRA apud DUPAS, 2003, orelha).

Esses “novos atores” englobam uma diversidade considerável de grupos e instituições, tornando complexo o entendimento sobre as mais diferentes manifestações da sociedade civil, principalmente quando todas elas são alocadas no conceito de terceiro setor. Contudo, é pertinente a realização de um esforço analítico para se separar o “joio do trigo”, ou seja, compreender, em uma perspectiva comparada, as diferenças de propósitos de atuação entre as entidades da sociedade civil (ONGs, fundações, associações, sindicatos, movimentos sociais, etc).

Assim, este estudo acerca dos cursinhos populares em Porto Alegre nos leva a discutir o contexto que os enseja, que os torna historicamente situados. A globalização de cunho neoliberal e as redefinições do Estado com base na reestruturação produtiva do trabalho e das concepções da terceira via são o pano de fundo que fomenta iniciativas desse porte.

Nesse sentido, este estudo está organizado em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, é apresentado o tema e a problemática que contextualiza o foco da pesquisa, qual seja, as experiências dos PVPs em Porto Alegre, além da apresentação do problema de pesquisa, da perspectiva teórica e dos pressupostos metodológicos que guiaram a análise realizada.

No primeiro capítulo, é discutido o vestibular e o ensino superior no Brasil, com ênfase no contexto do Rio Grande do Sul, no sentido de tentar compreender o campo de atuação dos PVPs, a partir de sua finalidade e espaço de fomento, qual seja, as universidades, principalmente as públicas.

O segundo capítulo discute o que caracteriza um cursinho popular e apresenta os PVPs que atuam em Porto Alegre com base nas entrevistas realizadas com seus organizadores e análise dos documentos disponíveis, traçando um quadro que possibilite o diagnóstico acerca dessas experiências na cidade.

Já no capítulo seguinte discuto a tensão entre o público e o privado existente no trabalho dos PVPs a partir da discussão do contexto societário atual. Os conceitos de sociedade civil e terceiro setor são debatidos, com base no arcabouço

teórico que sustenta a reconfiguração da esfera pública como uma estratégia de superação da crise do capital.

Por fim, no quarto capítulo, a partir do exposto nos capítulos anteriores e com base nas entrevistas e na documentação referente aos PVPs, realizo uma análise comparativa entre as experiências focadas neste estudo, sobretudo, no que tange a sua forma de gestão administrativa e pedagógica, delimitando os lugares ocupados por elas dentro do movimento dos PVPs em Porto Alegre por meio do esboço de modelos analíticos.

### Problema de Pesquisa

A proliferação de espaços alternativos de preparação ao vestibular em Porto Alegre é um dado importante na atualidade. Ao término do ano de 2006, foi possível apurar a existência de treze cursinhos populares em atuação, de diferentes formas, na cidade. Assim, estes espaços educativos não-formais se colocam no horizonte analítico dos pesquisadores da área da educação, ainda mais que é muito incipiente, dada a atualidade dos cursinhos populares, a literatura acerca desse assunto.

Surgindo para tentar fazer frente à demanda pelo acesso ao ensino superior, principalmente o público, os PVPs se constituem em um espaço de acolhimento de um público que, pela sua condição financeira, sempre ficou excluído dos cursinhos privados que também passaram a existir em profusão no espaço urbano. Afinal, não são todos que podem pagar o alto custo, dentro da realidade econômica da maioria das famílias brasileiras, por um curso preparatório ao vestibular. Contudo, as exigências atuais da “sociedade do conhecimento” abarcam a todos de forma indistinta.

Mais uma vez, sem ainda recorrer aos dados estatísticos, uma rápida passada de olhos um pouco mais detida nos corredores e salas de aulas de nossas universidades, públicas e privadas, nos dá a dimensão da exclusão que o ensino superior promove. Poucos negros, índios e pobres estão nas universidades. O vestibular, por meio de sua lógica meritocrática (PEREIRA et alli, 2006b), não considera as assimetrias na trajetória dos estudantes, coroando apenas os *melhores, os que fizeram por onde*. É em grande parte contra essa lógica que os PVPs surgem e planejam seu trabalho.

É, portanto, a partir desse cenário e com base em minha experiência como professor e organizador de PVPs em Porto Alegre, e dado o contexto econômico, político e social deste início de século XXI, bem como da revisão bibliográfica realizada sobre os cursinhos populares, que este estudo tem como problema de pesquisa central a seguinte questão: de que forma estão organizados, do ponto de vista administrativo e pedagógico, os cursinhos populares que atuam em Porto Alegre?

Para responder essa questão, depois de mapear os PVPs de Porto Alegre, busco analisar suas estruturas de organização, realizando algumas discussões teóricas. Em relação à organização administrativa, discuto o papel hegemônico ou contra-hegemônico que o cursinho desempenha, dialogando com conceitos de sociedade civil e terceiro setor. Além disso, a partir dessa discussão, busco aprofundar a forma de financiamento e o modo como o cursinho trabalha com o sistema de parcerias, seja com o Estado ou com empresas privadas. Além disso, outro ponto importante é a discussão sobre o público e o privado no que tange à área educacional, no sentido de compreender este momento histórico, pois

há consenso em relação à tendência de transferência da responsabilidade sobre a oferta de políticas sociais da esfera estatal para instâncias de natureza privada dos mais diversos formatos: empresas, sociedades sem fins lucrativos, fundações, etc. [...] A responsabilidade pelo atendimento das demandas sociais passa a ser delegada aos próprios indivíduos (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 142).

Portanto, nesse ponto, a discussão é de gestão. Dessa forma, a experiência do Cursinho Municipal de Porto Alegre, inserida no plano de gestão da Prefeitura Municipal, servirá de importante subsídio para o entendimento de práticas de gestão pública que levam em conta o sistema de parcerias com a iniciativa privada, um dos pressupostos do ideário da terceira via. A comparação da gestão do Cursinho Municipal com as demais experiências de gestão dos PVPs de Porto Alegre nos fornece importantes pistas acerca da heterogeneidade dos espaços alternativos de preparação ao vestibular em funcionamento na capital gaúcha.

Sobre o formato de organização pedagógica dos PVPs, a problemática central consiste em analisar as práticas calcadas em princípios de educação popular, entendida como um esforço de mobilização, organização e capacitação científica e técnica das classes populares, associando-se à transformação e à mudança, tendo uma conotação política de promoção da cidadania (FREIRE;

NOGUEIRA, 2001). Nesse ponto, aparece o compromisso militante e a criatividade pedagógica presente nos PVPs, fatores que contribuem para a singularidade dessas experiências.

## Objetivos

O objetivo geral da dissertação é realizar um mapeamento das experiências dos PVPs de Porto Alegre, tentando dar conta de sua sistemática organizativa, com ênfase em suas práticas de gestão administrativa e pedagógica, com o fim de problematizar o lugar que ocupam entre as esferas pública e privada.

Como objetivos específicos, este trabalho busca compreender o contexto que enseja a criação dos PVPs em Porto Alegre, no sentido de situá-los historicamente. Além disso, objetiva-se captar a dinâmica de manutenção dessas experiências a partir de questões relativas ao recrutamento de professores e colaboradores, aos critérios de seleção de alunos, ao local de desenvolvimento das aulas e à utilização de material didático de apoio, os quais são importantes indicadores que permitem a caracterização dos PVPs no cenário educacional porto-alegrense.

Outro objetivo específico é averiguar a utilização de princípios pedagógicos orientados por uma concepção popular e emancipatória nos cursos, visto que a preparação ao vestibular induz a práticas de memorização e ao estabelecimento de uma revisão de conteúdos com vistas a um fim que se encerra em si mesmo: *passar nas provas*. Contudo, essa passagem (ou barreira?) do vestibular pode, também, estimular o estudante a se tornar um ser crítico, pois sua presença em um espaço de educação popular pode lhe apresentar uma nova dimensão em sua compreensão de si e do mundo, inclusive avançando no próprio entendimento das dificuldades que encontra para entrar na universidade, residindo aqui outro objetivo específico deste trabalho.

Por fim, um outro objetivo específico é proceder a uma diferenciação entre os PVPs e entre seus propósitos e os de outras entidades ligadas à sociedade civil e/ou terceiro setor. Nesse sentido, a explicitação das diferenças busca tensionar a “harmonia” e o “consenso” presentes na idéia de terceiro setor, retomando o conflito presente na correlação de forças no âmbito da sociedade civil, uma vez que os PVPs são uma resposta ao injusto sistema de seleção ao ensino superior,

construído fundamentalmente a partir do mérito individual, problematizando e explicitando o caráter excludente da universidade brasileira.

## Metodologia

Para a consecução da pesquisa, entendo ser importante compreendermos a realidade por meio de categorias analíticas que propiciam o movimento do concreto (real) para o abstrato (idéias e teorias).

Tenho como pressuposto que o real não está dado, estando a sua apreensão em disputa e dependendo do olhar e do posicionamento de quem olha de acordo com o seu lugar na estrutura social. Esta compreensão do real, entendido como realidade social concreta, realizada por meio das categorias (generalidade e especificidade: tempo e lugar) insere-se numa estratégia política de explicação e interferência no mundo.

A realidade é, segundo Marx (apud CURY, 1989, p. 21), “a síntese de múltiplas determinações”, estando em constante movimento e expansão. Em outras palavras, o real é a unidade do diverso. Assim, é preciso considerar que “se a realidade está em movimento e se a expressão do movimento procura captar o real em sua totalidade, nenhuma conceituação poderá encerrar (seja contendo, seja terminando) toda a riqueza do concreto” (CURY, 1989, p. 22).

Dessa forma, um dos pilares do método dialético é a *contradição*, o conflito, visto que a análise deve se dar no processo histórico que é, por sua natureza intrínseca, tenso e contraditório. A dialética concebe realidades concretas e organicamente relacionadas. Por isso,

os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio (KOSÍK, 1976, p. 41).

Assim, com base nesses pressupostos de ordem ontológica e epistemológica, a metodologia deve incidir sobre problemas de pesquisa que são formulados dentro do mesmo sistema articulado, que, por sua vez, forma e origina o problema. Só é problema a partir do todo e só encontra solução (ou indicação de solução) quando separado do todo (cindindo). Em outras palavras: a realidade é algo que está sendo permanentemente construído e é captada pelos sujeitos que

dela fazem parte a partir de instrumentos também produzidos no contexto histórico que os enseja.

Por isso, o processo de pesquisa que trabalha com pressupostos da dialética materialista procura realizar o movimento de compreensão da essência (estrutura – coisa em si) por meio de suas manifestações (fenômenos). Este é um movimento de compreensão e intervenção, uma vez que é dialético e coloca em contato permanente a essência a ser captada e o fenômeno (manifesto ou não). É com este olhar que vou trabalhar nesta pesquisa, compreendendo da mesma forma que Frigotto (2003) que

o pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de *uma materialidade objetiva e subjetiva* e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de *abstração e teorização* do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno (p. 17).

Dessa maneira, minha intenção é entender as experiências dos cursinhos populares de tal modo que, “através do método dialético o fenômeno ou coisa estudada deverá apresentar-se ao leitor de tal forma que ele o apreenda em sua totalidade. Para isso, são necessárias aproximações sucessivas e cada vez mais abrangentes” (GADOTTI, 1987, p. 31). Por isso, situo os PVPs no contexto histórico que os enseja e lhes dá realidade em seus objetivos e procedimentos, tendo em vista os aspectos contraditórios dessa realidade. Como Marx, procuro utilizar de forma sistemática o método dialético, uma vez que ele

ao estudar uma determinada realidade objetiva, analisa, metodicamente, os aspectos e os elementos contraditórios desta realidade (considerando, portanto, todas as noções antagônicas então em curso, mas cujo teor ninguém ainda sabia discernir). Após ter distinguido os aspectos ou os elementos contraditórios, sem negligenciar as suas ligações, sem esquecer que se trata de uma realidade, Marx reencontra-a na sua unidade, isto é, no conjunto do seu movimento (LEFÈBVRE apud GADOTTI, 1987, p. 31).

Assim, além dos pressupostos teóricos da dialética materialista, em relação às técnicas de pesquisa, procedi neste trabalho com o levantamento de dados provenientes de fontes secundárias (inclusive na internet) e de trabalhos que versam sobre o tema do vestibular e da educação superior. Também, realizei entrevistas

semi-estruturadas<sup>2</sup> com os participantes dos PVPs de Porto Alegre, pois entendo ser um importante instrumento analítico, já que permite uma compreensão qualitativa do trabalho desenvolvido pelos cursinhos populares, bem como a captação das impressões e idéias dos sujeitos envolvidos na condução das experiências. Os diálogos foram gravados a partir da concordância dos entrevistados expressa na assinatura do termo de consentimento que consta em apêndice.

Da mesma forma, a partir de minha experiência como participante de cursinho popular desde 2003, mantive intenso contato com algumas experiências de Porto Alegre e do interior do Rio Grande do Sul<sup>3</sup>, bem como de outros estados da federação<sup>4</sup>. Para a realização desta pesquisa, minha vivência é importante para a compreensão dos PVPs, pois enxergo estes espaços de *dentro*. Contudo, tenho ciência de que minha posição como professor e colaborador de PVPs pode me trazer algumas limitações analíticas, mesmo que faça um esforço contínuo de vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSARON, 2002) e afastamento de pré-noções (DURKHEIM, 2002). Com isso, não estarei buscando ser neutro, até porque não acredito nesta perspectiva em pesquisas na área das Ciências Sociais, já que tenho minhas posições políticas e militantes. Contudo, como meu propósito não é escrever um panfleto político, minha análise é calcada em concepções teóricas e metodológicas de compreensão e construção do real – entendido como totalidade social concreta conflitiva.

Além disso, analisei o Plano de Gestão da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, que embasa a experiência-piloto do Cursinho Municipal, e os planos político-pedagógicos dos PVPs que os dispunham. Com isso, a partir da análise dos documentos oficiais, busco entender a base normativa que embasa os PVPs, ainda que muitos cursinhos populares, devido ao seu caráter informal e voluntarista, não possuam projeto redigido, sendo experiências que se constituem em seu *fazer* cotidiano.

---

<sup>2</sup> O período mais sistemático de entrevistas e observações foi de outubro/2006 a janeiro de 2007.

<sup>3</sup> Em novembro de 2005, estive no II Encontro Regional de Cursos Pré-Vestibulares Populares realizado em Santa Maria – RS, organizado pelo Alternativa Pré-Vestibular Popular de Santa Maria. Neste encontro estiveram presentes coordenadores, professores e alunos de PVPs de Porto Alegre e Região Metropolitana, além de Pelotas e Santa Maria.

<sup>4</sup> Durante a realização do Fórum Social Mundial, de 26 a 31 de janeiro de 2005, em Porto Alegre, participei da plenária sobre cursinhos populares organizada pelo PVNC do Rio de Janeiro. Além disso, no ano de 2006, participei do II Seminário Nacional do Programa Conexões de Saberes, de 02 a 04 de novembro, no Rio de Janeiro, onde discuti com estudantes de diversas partes do país a criação e desenvolvimento de cursinhos populares.

## 1 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E UNIVERSIDADE

A discussão sobre a pertinência de experiências alternativas de preparação de segmentos historicamente excluídos do ensino superior brasileiro torna-se mais visível com o entendimento acerca do processo seletivo para a entrada nas IES. Assim, o concurso vestibular apresenta-se como um momento decisivo devido a sua legitimidade como critério de seleção para o ensino superior.

Este capítulo aborda as questões relativas ao sistema universitário, focando o seu acesso, via vestibular, em virtude do tema principal desse estudo. É exatamente sobre a sistemática do vestibular que os PVPs procuram fundamentar seu trabalho, visto que o seu objetivo principal é a democratização do acesso ao ensino superior. Alterando, em algum sentido, o perfil daqueles que ingressam na universidade, os PVPs promovem o tensionamento da estrutura tradicional da universidade.

Dessa forma, procuro situar historicamente o vestibular no Brasil, discutindo seus critérios e a lógica meritocrática intrínseca a sua dinâmica. Em seguida, com auxílio de indicadores estatísticos, procuro problematizar o perfil das IES, bem como sua forma de organização e diversificação ao longo do tempo.

### 1.1 Aspectos Históricos do Vestibular no Brasil

O problema da seleção para a entrada na universidade faz parte de um conjunto sintomático de problemas entre os quais a retenção dos alunos e a qualidade do ensino, a carência de recursos, a avaliação da atuação dos docentes e de sua produção acadêmica e, principalmente, a autonomia da universidade no desempenho de suas ações (FRANCO, 1989, p. 115).

A etimologia da palavra vestibular indica que ela vem do latim *vestibulu*, designando um local entre a rua e a entrada do prédio, o espaço entre a porta principal de uma edificação e sua principal escadaria, ou, ainda, o local destinado à troca de vestes dentro dos lugares públicos (ROCHA, 1995). Assim, “a idéia de *vestíbulo*, lugar pequeno, estreito, onde se troca de indumentária, com a significação também que lhe é conexas de ante-sala, de lugar de passagem” (AZEVEDO; MORGADO; PASSOS, 2005, p. 35) remete a algo restrito e de troca, ou seja, o vestibular representa um evento, um rito de passagem que reserva a poucos o sucesso de ser aprovado e dar seqüência aos estudos.

Dentro do espírito da colonização portuguesa, as primeiras faculdades brasileiras surgem apenas em 1808, coincidindo com a elevação do status da colônia com a chegada da corte portuguesa. Até aquele momento, a elite colonial mandava seus filhos estudarem na Europa e o nível de escolaridade médio da população era extremamente baixo. O grau de escolaridade serve historicamente como um traço distintivo da elite brasileira, sendo que, nos períodos colonial e imperial, isso era mais evidente devido ao sistema escravista em voga. Tínhamos uma elite de letrados em meio a um mar de analfabetos que se alocava em postos de comando estatal, fato que impôs o Estado antes da formação da sociedade (CARVALHO, 1995).

Nesse sentido, o ensino superior se constitui no Brasil como um espaço de formação das elites. Os bacharéis eram reconhecidos como “doutores”<sup>5</sup>, pois se sobressaíam em meio aos analfabetos e ao povo mais humilde em geral. A expansão progressiva das faculdades e a formação das primeiras universidades no país seguem a demanda das classes mais abastadas e de profissionais para ocupar postos no Estado. A mentalidade positivista que influenciou a república preconizava alto investimento em educação para a formação de quadros aptos a desenvolverem a modernização do Brasil.

Assim, o acesso ao ensino superior, até 1824, ficava a cargo dos exames preparatórios, que variavam conforme o curso pretendido pelo candidato. A estrutura de ensino era completamente diferente da verificada na atualidade, tanto que para ser aprovado no exame preparatório o candidato poderia ter estudado somente com professores particulares, fato que dispensava a sua presença em uma instituição formal de ensino. Até mesmo o acesso direto era possível para os bacharéis em Letras que se formavam pelo Colégio Pedro II.

Somente em 1911, durante o governo Hermes da Fonseca, o vestibular aparece pela primeira vez designando o processo de seleção ao nível superior dos estudos. É com o Decreto 8.659, de 5 de abril, conhecido como Reforma Rivadávia Correa, que o Estado legisla sobre o acesso ao Ensino Superior. Também, segundo Lima e França (2002), a adoção dessa legislação e nomenclatura marca o final do primeiro período que caracterizou um conjunto de procedimentos de acesso ao ES,

---

<sup>5</sup> É interessante observar como o título de doutor ficou popularizado em algumas profissões de nível superior, notadamente entre médicos e advogados. Além disso, é comum vermos entre as pessoas mais pobres o tratamento de doutor dispensado aos mais ricos e/ou a seus patrões.

ainda num estágio menos formal e com menor oferta de IES, já que, a partir de 1911, temos o início, ainda que tímido, dado o contexto da República Velha (1889-1930), do processo de modernização do país. Os outros períodos seriam: 1911-1925; 1925-1960; 1960 em diante.

Esta divisão cronológica em quatro períodos é acompanhada, em linhas gerais, pela literatura que trata do vestibular no Brasil. Os estudos (GUIMARÃES, 1984; SANTOS, 1988) apontam que, a partir da década de 1920, começa o fenômeno da discrepância entre o número de vagas nas IES e o número de candidatos que se apresenta ao ES. Santos (1988) aponta o ano de 1925 como o marco da formação de “excedentes” ao ES, fato que transforma a característica do vestibular de exame de seleção em si para um concurso de preenchimento de vagas. Também, é nesse ano que entra em vigor o pré-requisito de realização do secundário para a entrada no ES.

Além disso, conforme matéria do *Jornal Extra Classe*<sup>6</sup>, entre 1911 e 1925, no segundo período do vestibular em nossa história, começa a vigorar, junto com os exames preparatórios, o chamado Exame de Madureza, que é similar ao atual Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado após a conclusão do ensino secundário. Assim, uma questão pertinente que se coloca é se o vestibular se constitui um exame de saída (do EM) ou de entrada (no ES)?

Entendido como exame de saída, o foco do vestibular seria a aferição dos conhecimentos trabalhados ao longo do ensino secundário, o que podia ser claramente verificado quando o número de candidatos não tinha ultrapassado o número de vagas nas IES, submetendo os candidatos, inclusive, à realização de testes orais (LIMA; FRANÇA, 2002). Todavia, conforme já destacado, o aumento pela procura de vagas nas IES fez com que a oferta de vagas ficasse aquém da demanda de candidatos, levando o vestibular a ser um exame de ingresso (FRANCO, 1989). Em outras palavras: mais do que aferir os conhecimentos do EM, o vestibular passava a se configurar como um instrumento voltado à seleção dos candidatos ao ES.

Foi com o Decreto 16.789, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como a Lei Rocha Vaz, que o vestibular passa a ser legalmente reconhecido como um exame

---

<sup>6</sup> *Extra Classe* é uma publicação mensal do Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO/RS). A referida reportagem é “O Vestibular em Xeque”, da jornalista Clarinha Glock, e consta nas páginas 8 e 9 da edição número 110, ano 12, de janeiro de 2007.

de ingresso ao ES. Nesse sentido, a própria quantidade de vagas já passava a ser um aspecto de pré-seleção ao ES. Segundo Lima e França (2002), com base no artigo 239 do referido Decreto,

as taxas de exame de ingresso, de matrícula, de freqüências (anuais e de cadeira), de exames e de transferência também se traduziam numa pré-seleção ao nível superior, atenuada pelo oferecimento de apenas cinco vagas gratuitas (p 128).

Dessa forma, podemos notar como o concurso vestibular vai assumindo legitimidade como processo de seleção aos estudos universitários, sendo modificado de acordo com o contexto político e a correlação de forças presentes na sociedade. Assim, a necessidade de comprovar qualificações em termos de erudição para a passagem ao ES é uma marca do processo seletivo e um dos objetivos do vestibular. Ou seja, o vestibular, como “a porta de entrada” para a formação de profissionais de nível superior, visa escolher os *melhores*, aqueles que têm condições de apresentar excelência acadêmica e desenvolver o ramo acadêmico/profissional que escolheram. Essa lógica de seleção dos *melhores* permeará a noção de meritocracia, recorrentemente utilizada por mim para a análise do vestibular. Por hora, é importante destacar como o ES é um espaço historicamente voltado para as elites, ainda que, ocasionalmente, “conceda” espaços de forma pública e gratuita, conforme o Decreto 16.789.

Dando continuidade ao processo histórico que legitimou o vestibular como acesso ao ES no Brasil, a partir do governo Getúlio Vargas (1930-1945), a educação assume um papel central dentro do projeto modernizante colocado em prática pelo Estado brasileiro, inaugurando a terceira fase do vestibular em nosso país. Assim, já em 1932, temos a Reforma Francisco Campos (Decreto 21.241, de 4 de abril) que se preocupa com a qualidade do ensino secundário, pois, já naquele momento, ele se encontrava subordinado à sistemática do vestibular. Ainda, esta reforma vai consagrar do ponto de vista legal o nome vestibular para o exame de ingresso (LIMA; FRANÇA, 2002). Além disso, esta reforma consolidou o padrão universitário no Brasil (Decreto 19.851/31) e dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto 19.852/31).

Dentro do projeto modernizante do governo Vargas, a educação conheceu uma dicotomia: educação técnica x educação intelectual. Esta destinada à elite e aquela às massas proletárias e das periferias urbanas formadas pelo projeto de

industrialização do país. Nada mais lógico do que o aspecto intelectual ser voltado ao ES e, portanto, praticamente inacessível aos segmentos populares. Contudo, as Leis e Portarias expedidas pelo governo equipararam o ensino técnico (profissional) ao EM o que, em tese, não excluiria os populares. Além disso, com a Reforma Capanema, em 1942, o Estado brasileiro estabelece uma íntima ligação com a Igreja Católica no que concerne à legislação e às práticas educativas. O ensino religioso, por exemplo, é ratificado nas escolas do país e as escolas privadas de confissão religiosa assumem destaque na preparação de estudantes aos níveis mais elevados de ensino, focando seus currículos nas provas do vestibular.

Assim, fechando o terceiro período, que marca a sistemática de acesso ao ES no Brasil, temos, a partir do início da década de 1960, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei 4.024/61 vai reformar novamente o ensino brasileiro, tornando o vestibular um concurso de habilitação. Com isso, segundo Lima e França (2002),

apresentavam-se como pano de fundo dessa formulação as tendências e concepções de educação que demarcaram as reformas do ensino: até 1961, apresentando caráter nitidamente tradicionalista e, após 1961, observando-se desenvolvimento de correntes diversificadas (p. 145).

Nesse sentido, na década de 1960, começam a ganhar notoriedade os testes objetivos, as provas de múltipla escolha. Especificamente, a partir de 1968, as provas objetivas passam a preponderar no contexto do concurso vestibular (SANTOS, 1988), mais uma vez em resposta ao descompasso entre o número de candidatos e o número de vagas disponíveis nas IES. Vai ser por intermédio da Lei 5.540/68, portanto, já durante o Regime Militar (1964-1985), que o vestibular vai ser unificado, ou seja, vai passar a ser constituído por todas as matérias que formam o núcleo comum do EM e será aplicado a quaisquer opções de cursos (GATTI, 1992), fazendo com que as universidades percam sua autonomia na definição das regras para o ingresso de estudantes (FRANCO, 1989). Assim, mais do que habilitar para o ES, o vestibular passa a se constituir como um instrumento classificatório e, portanto, mais seletivo. Muitos candidatos habilitados não serão classificados, resolvendo, em parte, o problema dos “excedentes”, fato que é normatizado pelo Decreto 68. 908/71 (FRANCO, 1989).

A base desta nova concepção do concurso vestibular é o acordo do Ministério da Educação com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento

Internacional (United States Aid International Development – USAID) que explicita o alinhamento da ditadura militar com os Estados Unidos, ainda mais no contexto da Guerra Fria<sup>7</sup>.

Dessa forma, dentro do espírito tecnocrático<sup>8</sup> que orientou os governos militares, o vestibular unificado e com questões objetivas de múltipla escolha tornaria o processo seletivo ao ES mais “técnico”, além de baratear os custos e agilizar a correção das provas. Assim, podemos perceber que o modelo de provas do vestibular que temos hoje em nosso país é oriundo da legislação da década de 1960 e do início dos anos 1970 e que surge para “bloquear” o acesso de expressivos segmentos habilitados a prosseguirem seus estudos, dando ênfase na seleção objetiva dos mais *aptos*. Por isso, Santos (1988) argumenta que a técnica do aparato que configura o vestibular encobre seu caráter injusto.

Diante desses pressupostos que legaram a atual forma do vestibular durante o período ditatorial, a partir de 1971, vamos ver o vestibular se tornar uma enorme “dor de cabeça” para os estudantes que pretendem seguir seus estudos. Devido ao caráter estritamente seletivo da prova e à dinâmica de questões objetivas, a própria preparação dos estudantes para o ingresso nas IES se alterou, pois agora muito mais do que demonstrar os conhecimentos que o habilitaram em nível médio, os estudantes precisariam saber também os meandros de uma prova objetiva, bem como seus macetes e “técnicas de chute”. É nesse contexto que surgem os cursos preparatórios ao vestibular, denominados popularmente de cursinhos pré-vestibular.

Contudo, antes de discutirmos especificamente os cursinhos pré-vestibulares e, pontualmente, os de caráter popular, é importante, dentro da problemática analisada nesta dissertação, destacar brevemente o perfil da universidade brasileira, pois, assim, podemos chegar a uma melhor compreensão do campo de atuação dos PVPs.

---

<sup>7</sup> Disputa militar-política-ideológica entre as duas principais potências do mundo pós-segunda Guerra Mundial: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) pelo bloco socialista/comunista e Estados Unidos da América (EUA) pelo bloco liberal/capitalista. A queda do Muro de Berlim (1989), que dividia a Alemanha nas esferas de influência desses países, representou simbolicamente o fim da Guerra Fria.

<sup>8</sup> “É isso que se costuma batizar de ‘tecnocracia’, isto é, aquela prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados” (CHAUI, 1999, p. 218).

## 1.2 A Universidade no Brasil e no Rio Grande do Sul

Sim, o conhecimento tem sido, é e sempre será a expressão de *poder*. É ele que sustenta, no sentido mais amplo, a economia (PANIZZI, 2006, p. 9).

Depois de discutirmos alguns aspectos da sistemática de acesso ao ES, é chegado o momento de pensarmos a própria estrutura universitária, situando-a historicamente e a compreendendo no Brasil e no Rio Grande do Sul. Assim, este tópico irá fazer uma breve abordagem do surgimento da universidade na Europa, pois seus modelos organizativos influenciarão as IES do Brasil, para, em seguida, discutir alguns aspectos que caracterizam na atualidade o ES em nível nacional e local.

A universidade é um fenômeno proveniente do mundo medieval europeu e datam do século XII as suas primeiras formas de organização. Contudo, é no desenvolvimento da modernidade ocidental que vamos ter a formatação da universidade tal qual a conhecemos hoje. Dessa forma, de acordo com Trindade (1999), é possível vislumbrar quatro períodos quando analisamos a dimensão temporal da instituição universitária.

O primeiro período é aquele que vai do século XII até o Renascimento e marca a invenção da universidade. As formações universitárias de Paris e Bolonha vão ser paradigmáticas de uma estratégia corporativa, tanto de professores (Paris) como de estudantes (Bolonha), sofrendo forte influência da Igreja Romana. Em relação às formações oferecidas, destacam-se Teologia (Paris), Direito (Bolonha) e Medicina (Montpellier). Assim, notamos que

a expansão das universidades dá-se ao longo dos séculos XII e XIII na França (Toulouse), Inglaterra (Oxford, Cambridge) e Itália (Siena, Pavia, Nápoles), Espanha (Salamanca, Valencia, Valladolid) e Portugal (Coimbra). Com a criação da Universidade de Valladolid, o Rei Afonso, o Sábio, estabelece a primeira legislação universitária elaborada por um Estado (TRINDADE, 1999, p. 13).

Durante o movimento desencadeado pelo Renascimento europeu, podemos ver uma nova concepção de universidade surgir, agora já influenciada pelo capitalismo mercantil e pela Reforma e Contra-Reforma religiosas. Assim, temos o segundo período durante o século XV, no qual ocorre o processo de transição para a universidade moderna com base no humanismo antropocêntrico, principalmente nas universidades italianas. Também, é nesse período que começa a se esboçar o

padrão de universidade europeia, ou seja, forte vínculo do Estado com a universidade e da universidade com a produção científica.

Por sua vez, os séculos XVII e XVIII marcam o terceiro período das instituições universitárias europeias, com ênfase na razão de cunho iluminista e nas transformações técnicas advindas com a Revolução Industrial inglesa, passando a ser especializado o trabalho dos cientistas com a formação das primeiras cátedras. Dessa forma,

as universidades, pois, não seguem um modelo único e a história da universidade, a partir do século XVII, se confunde, em grande medida, com as vicissitudes das relações entre ciência, universidade e Estado. As novas tendências da universidade caminham em direção a sua nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores, e se inicia o que se pode denominar de “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesse dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata (TRINDADE, 1999, p. 16).

Nesse sentido, também é pertinente destacar as universidades criadas na América espanhola, uma vez que, até fins do século XVII, doze instituições estavam em funcionamento, com destaque para a Universidade de Santo Domingo, na América Central, que foi a primeira a ser criada ainda em 1538. Como já vimos anteriormente e aprofundaremos ainda neste tópico, a América lusa não teve a mesma política de investimento na formação de universidades.

Por fim, a partir do século XIX, o quarto período que caracteriza a universidade europeia vai ratificar e aprofundar a relação entre a universidade e o Estado, configurando o padrão atual da moderna universidade. Pensadas como centros de excelência, as universidades se legitimaram como espaços formadores de mentes pensantes, mesmo que o pensar fosse entendido como um privilégio de poucos em detrimento de ser considerado um direito daqueles que se interessassem<sup>9</sup>. De qualquer forma,

estabelecem-se assim as matrizes da universidade moderna estatal ou pública, influenciando a dinâmica das universidades na Europa e nas Américas, cuja dinâmica até nossos dias traz para o centro da instituição universitária as complexas relações entre sociedade, conhecimento e poder (TRINDADE, 1999, p. 18).

---

<sup>9</sup> Nesse ponto, vale lembrar Gramsci (1981, p. 51-2): “Todos los hombres son intelectuales, podría decirse por tanto; mas no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales”.

Dessa forma, percebemos que a universidade assume um papel estratégico no desenvolvimento dos países, recebendo recursos do fundo público para a sua manutenção. Isso ocorre em grande parte devido “a sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento” (CATANI; OLIVEIRA, 1999, p. 186), além de ter construído a autonomia de seus saberes em face da religião e do Estado, tendo seu conhecimento guiado por sua própria lógica e pelas necessidades imanentes a ele. Neste processo de legitimação da universidade, principalmente a partir do século XIX, pesou seus valores e princípios como instituição social, científica e educativa que trabalha de forma inseparável das idéias de formação, reflexão, criação e crítica (CHAUÍ, 1999).

Mesmo nascendo e se desenvolvendo com traços elitistas e segregadores, a universidade se tornou uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber (CHAUÍ, 1999; CATANI; OLIVEIRA, 1999), pois, como vimos, abarca em suas atividades processos educativos e profissionalizantes fundamentais para o desenvolvimento das pessoas e dos países. Por isso que é um movimento legítimo o realizado pelos PVPs que procuram, por meio do pressuposto de que o ES é um direito, tornar o espaço universitário uma realidade para todos e todas que a ele quiserem se inserir.

Assim, a produção do conhecimento é um aspecto fundamental da universidade que vai encontrar amparo em concepções que enxergam a pesquisa como a mola propulsora da atividade acadêmica. Nesse sentido, alguns modelos de universidade foram surgindo a partir das diversas fases que a instituição universitária foi passando. Como vimos, desde o século XII, as universidades exercem um papel estratégico para o desenvolvimento das nações, afinal, foram elas as responsáveis por estabelecer as novas relações entre ciência e poder, ainda mais dentro do racionalismo que projetou a moderna sociedade industrial capitalista.

Por isso, o movimento de legitimação da universidade acompanha o desenvolvimento das forças produtivas peculiares ao modo de produção capitalista, sendo reflexo das contradições observadas na sociedade. A necessidade de aumento da produção e de qualificação técnica e científica de quadros para a administração da burocracia dos Estados Nacionais, bem como a concepção do projeto de nação das elites dirigentes dos países, vão influenciar na formação do modelo de universidade. Basicamente, mesmo diante da falta de acordo entre especialistas, há três modelos (referências, parâmetros) clássicos de universidade

que se constituíram ao longo dos séculos XVIII e XIX: napoleônico, alemão, inglês ou americano (SGUISSARDI, 2006).

O modelo napoleônico ou francês surge após o contexto revolucionário de 1789 e procura livrar-se ao máximo das heranças do Antigo Regime (monarquia absolutista, parasitismo da nobreza e do clero, influência decisiva da Igreja Católica, etc.), trabalhando com o objetivo de formar quadros altamente capacitados para as funções de Estado, ou seja, cuja formação deveria acompanhar a nova ordem social. Assim, este modelo de universidade está centrado na especialização e na profissionalização, com ênfase para o ensino (transmissão de conhecimentos).

Já o modelo alemão ou humboldtiano, pensado a partir das idéias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher, baseia-se na liberdade de pensar, de aprender e de ensinar, com destaque para a experiência da Universidade de Berlim. Esse modelo surge em um momento – primeira metade do século XIX – que a Alemanha procura recuperar o tempo perdido em termos de industrialização, ao mesmo tempo em que prepara a sua afirmação como nação soberana. Por isso, a pesquisa é o ponto forte dessa concepção de universidade.

Por sua vez, o modelo inglês ou americano é um modelo que congrega vários modelos, ou submodelos (SGUISSARDI, 2006), pensando a universidade como um espaço para as massas. Projetado no limiar do século XIX, este modelo de universidade busca uma maior inserção da população do país nas IES, pois a elevação do nível de cultura da população é estratégica para que os países de língua inglesa mantenham sua posição de destaque em âmbito mundial<sup>10</sup>.

Dessa forma, depois de brevemente recuperar o histórico da instituição universitária e de seus modelos clássicos, vou aprofundar a discussão iniciada no tópico anterior acerca da universidade no Brasil. Com isso, poderemos ter mais elementos para a compreensão e delimitação do campo de atuação dos PVPs.

Conforme discutido no primeiro tópico deste capítulo, a estrutura universitária brasileira é muito tímida durante o período imperial, em muito devido ao legado da colonização lusa que não investiu nesse segmento em sua colônia, diferente do observado na colonização espanhola. Assim, durante o período colonial,

---

<sup>10</sup> Vale lembrar que durante a consolidação do modo de produção capitalista (séculos XVIII e XIX) a Inglaterra tomou a dianteira como grande potência mundial, sendo substituída, principalmente após o término da Segunda Guerra Mundial (1945) pela sua ex-colônia da América, os Estados Unidos. Essas nações executaram (e executam) políticas imperialistas que procuram garantir sua hegemonia. Sobre imperialismo ver Hobsbawm (1995, 1990).

Darcy Ribeiro (apud TRINDADE, 2002) presume que para 150.000 diplomas expedidos nas colônias da Espanha, apenas cerca de 2.500 brasileiros teriam se diplomado, entre 1577 e 1822, no principal destino das elites ilustradas do país: a Universidade de Coimbra. Portanto, o descompasso e o atraso do sistema universitário brasileiro são notórios em comparação com as demais colônias da América Ibérica e, posteriormente, nações latino-americanas, ficando mais evidente quando comparado ao sistema europeu e estadunidense. Além disso, as IES brasileiras têm ligadas ao seu processo de surgimento aspectos que remetem ao status e ao prestígio que o ES possui (HARDY; FACHIN, 2000).

Dessa maneira, teremos no Brasil aquilo que se denomina de uma “universidade temporã” (CUNHA, 1985). Em síntese,

no Brasil, a universidade se institucionaliza apenas no nosso século, embora tenha havido escolas e faculdades profissionais isoladas que precederam desde 1808, quando o Príncipe Regente, com a transferência da Corte para o Brasil, cria o primeiro curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia (TRINDADE, 1999, p. 12).

É apenas na década de 1920 que vamos ter a primeira IES denominada de Universidade com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, reunindo as faculdades de Medicina, Direito e Engenharia. A organização dessa universidade se dava por meio de cátedras<sup>11</sup> e o seu acesso estava reservado basicamente às elites do país. Apenas no governo Vargas foi aprovado o Estatuto das Universidades pelo primeiro titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, Francisco Campos.

Nos anos 1930, assume destaque a criação de duas IES: a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF), esta criada em 1935 e aquela em 1934<sup>12</sup>. A UDF foi uma instituição pioneira na preocupação de elaborar um plano político pedagógico direcionado para a universidade, o que ia ao encontro dos posicionamentos da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciência (ABC), no sentido de ser a universidade um lugar de atividade científica livre e de produção cultural desinteressada (FÁVERO, 2006). Um dos expoentes das concepções da UDF foi Anísio Teixeira que, no discurso de

---

<sup>11</sup> Cátedra é uma palavra oriunda do latim *cathedra* e significa cadeira magistral ou doutrinal. Por isso, entendemos por que “[...] aqueles que dominavam um campo específico do saber escolhiam seus assistentes e permaneciam no topo da hierarquia acadêmica” (PEREIRA et alli, 2006b, p. 113).

<sup>12</sup> Já em 1933 tinha sido criada a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, instituição precursora das Ciências Sociais no Brasil, que dá origem à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP. Tal foi a sua importância que, dois anos depois, é criada, em São Paulo, a Sociedade Brasileira de Sociologia (CARVALHO, 2004).

inauguração dos cursos da UDF, em 31 de julho de 1935, aborda as relações entre cultura nacional e universidade:

a cultura brasileira se ressentia, sobretudo, da falta de quadros regulares para a sua formação. Em países de tradição universitária, a cultura une, socializa e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la, tão hostis e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraíza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber (TEIXEIRA apud FÁVERO, 2006, p. 57).

São exemplares as constatações de Teixeira no que se refere ao individualismo e à falta de solidariedade dos intelectuais com os demais segmentos da sociedade nacional. Suas palavras proferidas na década de 1930 ainda são muito atuais e expressam a lógica meritocrática do nosso ES, além da construção e/ou preservação da elite brasileira que, invariavelmente, mostra-se desinteressada de participar efetivamente de um projeto de nação, ficando apenas preocupada com seus negócios diretos (lucros) e com a manutenção de seu padrão de vida. Ou, na atualidade, participa do ambiente social por meio de atitudes “solidárias” e “filantrópicas” de ajuda aos necessitados em entidades do terceiro setor, assunto que será tratado no terceiro capítulo.

Desse modo, o espaço universitário brasileiro, como de resto em todas as sociedades com alto nível de concentração de riquezas e de desigualdade<sup>13</sup>, é ocupado majoritariamente por pessoas dos extratos de renda mais altos da população<sup>14</sup>. Assim, a entrada na faculdade torna-se muito mais difícil ou até inacessível para a massa assalariada e para os desempregados, fato que colabora para a elitização dos espaços universitários<sup>15</sup>.

Além disso, a universidade não poderia ficar imune ao contexto social mais amplo, pois ela é fruto das condições materiais e da correlação de forças da sociedade capitalista. Dessa forma, no Brasil, a organização da universidade

---

<sup>13</sup> Sobre a questão da desigualdade brasileira e a influência dos fatores educacionais na composição da renda das pessoas e das famílias, ver Medeiros (2005).

<sup>14</sup> O trabalho de Ferreira (1999) aponta a seletividade no processo de recrutamento dos graduandos da UFRJ, mas desconsidera o perfil elitista das IES públicas brasileiras, argumentando que elas possuem perfil de classe média.

<sup>15</sup> Dados estimados apontam que o 1% mais rico da população tem renda equivalente aos 50% mais pobres e que somente cerca de 100.000 brasileiros ganham/investem valor igual ou superior a R\$100.000,00 por mês. Estas informações são provenientes da palestra do Prof. Marcelo Medeiros (IPEA) realizada em 29/09/2006 na Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS, promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFRGS.

acompanha, conforme estamos observando neste capítulo do estudo, a dinâmica do contexto econômico, político, cultural e social do país.

Nesse sentido, a universidade brasileira adotou majoritariamente o modelo francês que trabalha com um ensino voltado à profissionalização e à especialização. Não é por acaso que a UDF e sua proposta progressista foram violentamente atacadas até a extinção da universidade, o que representou uma “utopia vetada” (FÁVERO, 2006, p. 68). A pesquisa acadêmica e aplicada ficou reservada quase que exclusivamente às IES federais que se transformaram em grandes centros de produção do conhecimento, principalmente com a institucionalização da pós-graduação a partir de 1965 (SGUISSARDI, 2006). Por sua vez, a expansão do número de IES obedeceu a uma lógica privada e voltada para o ensino, fato verificado com mais intensidade na política universitária adotada pela ditadura militar.

Foi no contexto ditatorial que ocorreu a reforma universitária da década de 1960 e início da década de 1970. A reforma de 1968 (Lei 5.540/68) atendeu a demanda das classes médias oriunda do “milagre econômico” por mais vagas no ES, fato que tinha como objetivo a estabilidade política do regime. Também, o texto da reforma buscava aprimorar o desenvolvimento dos setores científicos e tecnológicos com base na pesquisa acadêmica, o que pode ser considerado uma aproximação com o modelo alemão de universidade. Contudo, o modelo proposto pela reforma foi adotado praticamente apenas em nível de pós-graduação (SGUISSARDI, 2006) nas IES públicas federais, não absorvendo grande parte das IES privadas que focavam sua atuação na venda de aulas e diplomas.

Ainda, com a reforma de 1968 é reorganizada a gestão da universidade para além da intenção de associar pesquisa e ensino, se destacando o fim das cátedras, a criação da unidade departamental e dos institutos congregando áreas de conhecimento. Também, conforme já visto, é neste momento que é criado o vestibular classificatório.

Assim, esta concepção de aumento relativo de vagas, ainda que insuficiente para a demanda, e a expansão privada do ES posta em prática naquele contexto histórico, resultaram no desenvolvimento do sistema universitário brasileiro.

O período entre 1968 e 1973 caracterizou-se por uma enorme expansão do sistema de ensino superior. No período houve um aumento de 192% do alunado (de 278.000 para 811.000), mas em lugar das instituições voltadas à pesquisa, como se pretendia, o que se obteve foi a criação de escolas

isoladas, geralmente atendendo a matérias de ciências humanas e sociais, pequenas em tamanho e mantidas pela iniciativa privada. O número de escolas subiu 117% no período mencionado (de 329 para 716) e a matrícula 262% (de 125.000 para 452.000). O ensino de pós-graduação, meta desejada, também cresceu. Em 1965, havia no país 43 cursos de mestrado e 19 programas de doutoramento. Entre 1970 e 1973, uma média de 95 novos cursos foram sendo criados a cada ano (HARDY; FACHIN, 2000, p. 207).

A lógica que guiava a política de expansão do ES no período militar voltava-se para a formação rápida de profissionais especializados para o trabalho, tendo por base os pressupostos da Teoria do Capital Humano<sup>16</sup>. A universidade passava a adaptar seus currículos, programas e atividades para atender o mercado<sup>17</sup> e inserir a classe média em postos na burocracia estatal e nas grandes empresas privadas, fato que está fortemente presente na atualidade. Nesta etapa, nos anos 1970, a universidade era “funcional”, passando nos anos 1980 para “de resultados” (voltada para a atividade empresarial) e chegando na década de 1990 como “operacional” (voltada para si mesmo e formadora de mão-de-obra qualificada para o mercado), fases que representaram a passagem das IES para uma forma de “organização social”<sup>18</sup> (CHAUÍ, 1999).

Contudo, este desenvolvimento do ES se deu de forma concentrada no país e aqui no Rio Grande do Sul (RS). O quadro abaixo ilustra as fases pelas quais passou o ES gaúcho.

---

<sup>16</sup> “A Teoria do Capital Humano é um constructo ideológico e doutrinário que associa trabalho humano a capital físico, ambos tidos como fatores da produção regidos por lógicas de rentabilidade econômica a partir de cálculos utilitaristas de maximização do benefício individual. Sob alegação de promover as capacidades humanas, esse quadro teórico reforça o domínio ideológico do capitalismo, acirrando a concorrência entre os indivíduos e transferindo, para os trabalhadores, a responsabilidade pela existência das desigualdades no mercado de trabalho” (CATTANI, 2006, p. 57). Sobre a discussão atual acerca de novas concepções de capital humano frente ao conjunto de procedimentos que forma a “sociedade do conhecimento”, a “educação para a competitividade” e a “formação abstrata e polivalente”, ver Frigotto (2003).

<sup>17</sup> “A *americanização*, ainda que matizada pela condição periférica, constituiu um certo *éthos* acadêmico que naturalizou a lógica mercantil” (LEHER, 2005, p. 212).

<sup>18</sup> Aqui Chauí (1999) diferencia instituição social – oriunda das lutas sociais e políticas para a afirmação dos espaços democráticos e de políticas públicas populares –, de organização social – com princípios de gestão mercadológicos, esta operando em uma dimensão privada e aquela em uma dimensão pública. No terceiro capítulo deste estudo, vou aprofundar a função das organizações sociais dentro do projeto de reforma do Estado empreendido na década de 1990.

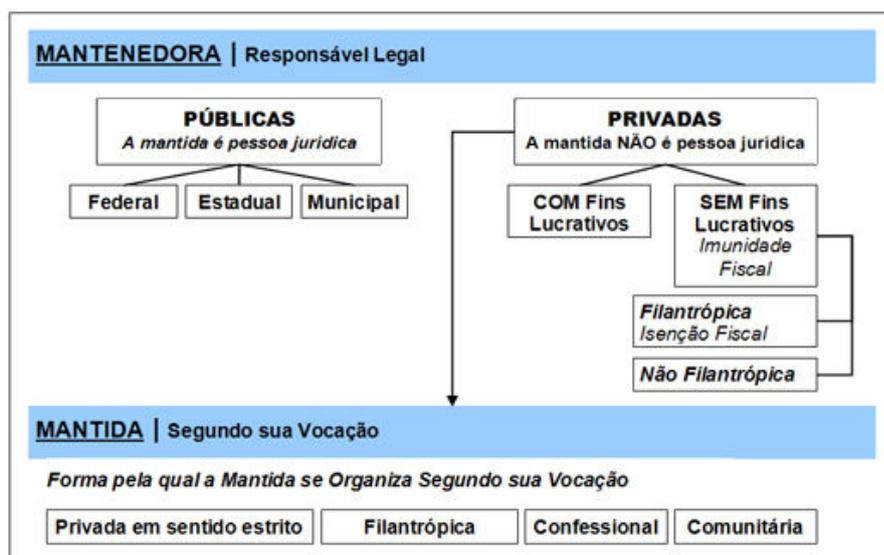
QUADRO 1: FASES DO ENSINO SUPERIOR NO RIO GRANDE DO SUL

FASE	PERÍODO	ABRANGÊNCIA GEOGRÁFICA	TIPOS DE IES E CAMPIS
1. Instalação	1883 – 1930	Pelotas e Porto Alegre	Escolas e Faculdades
2. Centralização	1930 – 1960	Porto Alegre	Universidades UPA/URGS/UFRGS/PUCRS
3. Interiorização. Modelos Regionais	1960 – 1980	Santa Maria, Ijuí, Caxias do Sul e Passo Fundo	Universidades IES Isoladas
4. Consolidação das IES Comunitárias	1980 – 1996	Rio Grande do Sul	Univ. multi campi Núcleos Universitários IES Isoladas
5. Diversificação do Sistema de Ensino Superior	1996 -	Rio Grande do Sul	Multiplicação de campi fora da sede Centros Univ. IES de caráter empresarial

Fonte: Neves (apud RAIZER, 2006, p. 51).

Dessa forma, podemos observar que o ES no Rio Grande do Sul segue os reflexos do sistema em nível nacional. Assim, dando continuidade à caracterização dos sistemas universitários em nível nacional e local, é importante atentarmos para a forma como se organiza quanto à procedência administrativa o ES no país. Segundo a Secretaria do Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação, temos o seguinte esquema de organização:

FIGURA 1: ORGANIZAÇÃO DO ES NO BRASIL – MANTENEDORA E MANTIDA



Fonte: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu>> . Acesso em: 12 fev 2007.

Podemos perceber que os três entes federados possuem IES mantidas pelos seus respectivos fundos públicos e que, no sistema privado, temos mantenedoras com e sem fins lucrativos, sendo que, nesta última categoria, se inserem as filantrópicas (com isenção fiscal) e não filantrópicas. Além disso, em relação às IES mantidas segundo sua vocação, temos as que são privadas em sentido estrito (que auferem lucros), as filantrópicas, as confessionais (ligadas a entidades religiosas) e as comunitárias<sup>19</sup>.

Assim, a universidade brasileira chega ao novo século apresentando novos traços que acompanham as reformas econômicas e políticas que influenciam o ambiente cultural, apresentando um maior desenvolvimento quantitativo (número de IES, vagas e de estudantes que ingressam e se formam) e qualitativo (uso da tecnologia), formando aquilo que Sguissardi (2006) chama de “universidade heterônoma”, ou seja, que é influenciada por setores externos à comunidade acadêmica (Estado, indústria, mercado, etc).

Esta “universidade heterônoma” é fruto de uma simbiose entre sua estrutura, as empresas e o governo, transformando-se em uma “universidade inovadora ou empreendedora” (AUDY, 2006). Contudo, é nesse mesmo período que a universidade sofre o impacto do contexto neoliberal e passa a ser, retomando a expressão de Chauí (1999), “operacional” ao sistema, onde, em nome da

<sup>19</sup> As IES comunitárias possuem forte presença no sistema de ES gaúcho, atuando na diversificação do sistema. Sobre esse assunto, ver Raizer (2006).

flexibilização e do gerenciamento empresarial, a autonomia universitária é, na verdade, uma forma encontrada para diminuir os investimentos públicos de um Estado que se apequena (é apequenado) por reformas orientadas para o mercado. Assim,

essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUÍ, 1999, p. 222).

Nesse contexto, a universidade brasileira estaria passando por uma tríplice crise: a) financeira, b) elitista e c) modelo (RISTOFF, 1999). As reformas do Estado, na década de 1990, têm atacado o financiamento das IES federais e obstruído o desenvolvimento do ES no país, fazendo com que o quadro elitista permaneça. Nesse ponto, é interessante observarmos a classificação feita por Martin Trow (apud RISTOFF, 1999) com base no quantitativo de acesso ao ES:

- 1) Sistema de Elite: apenas (até) 15% dos alunos da faixa etária entre 18 e 24 anos têm acesso ao ES;
- 2) Sistema de Massas: entre 15% e 40% dos alunos da faixa etária entre 18 e 24 anos têm acesso ao ES;
- 3) Sistema Universal: o acesso ao ES supera os 40% dos alunos da faixa etária entre 18 e 24 anos.

Por essa classificação, justifica-se caracterizar o sistema universitário brasileiro como de elite, já que pouco mais de 10% da faixa etária de referência chegam aos bancos universitários, ao passo que no RS já é possível, dependendo do indicador, classificar o sistema como de massas, pois o acesso fica entre 14% e 17%. O quadro, a seguir, mostra o acesso ao nível superior de alguns países.

QUADRO 2: TAXAS DE ACESSO AO ES, SEGUNDO PAÍSES SELECIONADOS (2003)

País	População de 18 a 24 anos	Matrículas 18 - 24 anos	% Acesso 18 - 24 anos
Australia	978402	547194	55,9
Belgium	449567	293995	65,4
Germany	3408515	1111394	32,6
Italy	2289217	1163524	50,8
Korea	2804888	2619480	93,4
Mexico	7128556	1770951	24,8
Switzerland	303469	90665	29,9
United Kingdom	2575352	1185345	46,0
United States	14707893	9564801	65,0
Argentina	2237796	1187416	53,1
Brazil*	24.072.318	2557735	10,6

Fonte: OECDE. Nota: \* dados da PNAD/2004.

Todavia, mesmo diante dessa classificação, da nova posição da universidade como prestadora de serviços e até por causa dessas constatações, se torna urgente a retomada de uma concepção que enxergue a universidade e a produção do conhecimento como um direito social. Quando analisamos os indicadores referentes ao ES no Brasil e no RS, podemos perceber que ainda devemos percorrer um grande caminho na democratização do acesso aos níveis mais elevados de ensino.

Apenas 10,4% da população da faixa etária de 18 a 24 anos se encontram matriculados na Educação Superior, indicando que temos ainda um sistema altamente elitista e excludente, carente, portanto, de um agressivo processo de democratização do acesso e da permanência, como os já implantados e os em implantação (RISTOFF, 2006).

Quanto ao aumento do número de IES, é fato objetivo que o sistema se expandiu consideravelmente na última década. Entretanto, essa expansão não significou maior inclusão de estudantes, muito menos dos segmentos historicamente alijados desse nível de ensino e nem a descentralização das IES, ou seja, o sistema universitário brasileiro – e o RS segue a mesma tendência (RAIZER, 2006) – cresceu de forma concentrada (sobretudo em capitais e grandes centros urbanos) e privada. Vejamos alguns números:

em 1991 estavam em funcionamento no país 893 IES, em 1996 esse número sobe para 922, chegando em 2004 a um total de 2.013, o que representou uma variação de 3,2% no primeiro período, e de 118,3% no

segundo. Desse total, apenas 11% eram públicas. Essa variação positiva, principalmente no segundo período, e em relação às IES privadas, deveu-se, entre outros fatores, a política liberalizante implementada pelo MEC, presidido pelo Ministro Paulo Renato. No RS havia em 1991, 49 IES (5 públicas, 44 privadas). Em 1996 esse número caiu para 43 (6 públicas, 37 privadas). Em 2004 atingiu um total de 83 IES (9 públicas, 74 privadas) (RAIZER, 2006, p. 78).

Ainda, segundo o autor, das 83 IES do RS, em 2004, vinte estavam na capital do estado, dado que indica a concentração do sistema universitário, além de influenciar o surgimento de PVPs na RMPA, já que a maior universidade pública do estado encontra-se na capital (UFRGS) ao lado de uma grande universidade privada (PUCRS), de centros universitários (UNIRITTER, IPA) e de inúmeras faculdades isoladas, além das diversas IES da RMPA, com destaque para a ULBRA (Canoas, Gravataí, Guaíba e Porto Alegre) e a UNISINOS (São Leopoldo). Também, é no meio urbano que o fenômeno universitário toma maior clareza devido às exigências peculiares das atuais sociedades complexas (PANIZZI, 2006).

Dessa forma, é pertinente não só analisarmos a quantidade de IES, mas, sobretudo, a oferta de cursos superiores públicos no RS, visto que ela pode ser um indicador importante para o acesso das classes menos favorecidas ao ES. Segundo Raizer (2006),

em relação à oferta de cursos por Universidades públicas, até 2003 as Universidades federais do RS eram responsáveis pela totalidade de cursos oferecidos. Em 2004 a UFRGS passou a ser responsável pela oferta de mais 48 cursos de graduação no RS. O crescimento do número de cursos oferecidos pelas universidades públicas no RS foi de 34,7% e 45,3% no período 1991-96 e 1996- 2004, respectivamente (p.82).

Além disso, com o Programa Universidade para Todos (ProUni – Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005), o governo federal está tentando implementar uma política de acesso ao ES que, se por um lado tem oportunizado para as pessoas de baixa renda a entrada nas IES privadas com bolsas integrais ou parciais (RISTOFF, 2006), por outro lado se limita a isso, ou seja, não consegue oportunizar aos estudantes dos segmentos populares que estudam nas IES privadas políticas de permanência, sem falar em bolsas de iniciação científica que são fundamentais para a excelência acadêmica (SGUISSARDI, 2006). De qualquer forma, a tabela abaixo mostra a relevância quantitativa do ProUni no ES brasileiro.

TABELA 1: BOLSAS DO PROUNI

ProUni - Número de bolsas ofertadas			
	Total	Parcial	Integral
2005	112.275	40.370	71.905
2006(1)	91.609	28.073	63.536

(1) Primeiro semestre de 2006.

Fonte: INEP/MEC, 2006.

Porém, muito mais do que a quantidade de vagas ofertadas, mesmo públicas, a questão do acesso ao ES é mais complexa e passa, necessariamente, pelos concorridos vestibulares das IES públicas e pela permanência dos estudantes carentes nas faculdades. Sabe-se que, nas faculdades privadas, que é, como vimos, por onde o sistema de expande, há um número considerável de vagas ociosas, em muito devido ao baixo poder aquisitivo médio da população. No RS, em 2004, as universidades privadas respondem por cerca de 77% da oferta de cursos, ocupando, também, considerável espaço no número de matrículas. Desse modo,

em relação a 2004, do total de matrículas em IES públicas, 94,1% eram em federais e 5,9% na estadual, e do total de matrículas em IES privadas, 8,1% eram em particulares e 91,9% em com. conf. fil. A proporção público/privado passou de 25% e 75%, em 1991, para 15% e 85% em 2004, o que reflete uma tendência histórica, tanto no Brasil, como no RS, de forte tendência de concentração e expansão do sistema através do setor privado. [...] As universidades federais tiveram uma variação de 6,9% e 20,9% no aumento das matrículas, no período 1991-96 e 1996-2004, respectivamente. Em 2004 a UERGS contribuiu com a elevação desse número, através da realização de 2.868 matrículas, o que representava 1,1% do total de matrículas no RS, e 6% em relação às do setor público. Em relação às Universidades privadas, destaca-se a variação de 39,1% e 94,1% no número de matrículas no mesmo período. (RAIZER, 2006, p. 92).

Por isso, o foco de atuação dos PVPs se concentra no acesso ao ES, mas não deixa de lado a estrutura da universidade e o modelo de gestão que a administra, já que a questão da educação em uma perspectiva popular não poderia ficar apenas no quantitativo de ingresso nas IES. O sistema de ensino não deve ser tratado de forma isolada dos problemas econômicos e políticos do país e do estado, pois é reflexo direto dessa complexa teia de relações entre instituições, grupos e movimentos de toda ordem.

Assim, a retomada do processo histórico que configura o acesso à universidade e o entendimento da própria estrutura universitária brasileira anuncia o campo de atuação dos cursinhos populares. Como visto, o ES brasileiro e o gaúcho

seguem essa tendência, são de elite e se desenvolveram de forma concentrada e em direção privada, por mais que o Estado tenha investido na formação de um considerável conjunto de IES públicas, a maioria de qualidade e com excelência acadêmica, porém, elas não são historicamente acessíveis a grande parte da população, principalmente a mais pobre, negra, indígena e habitante do interior rural. Com isso, a universidade fica inacessível e distante dos anseios de parcelas significativas da população que também contribuem, no caso das IES públicas, com o fundo público que as mantém. Dessa forma, em síntese, temos que

iniciada no regime colonial, consolidada em um país dividido e dependente, a educação brasileira nunca teve oportunidade de educar-se a ela própria. Não teve objetivos que visassem a educação como meta de seu povo, e instrumento da construção de uma modernidade que significasse ampliação do horizonte de liberdade. Não contemplou objetivos sociais, como na Europa, no Japão e na Coréia, e mesmo outros países latino-americanos. Usou instrumentos, objetivos e métodos de uma sociedade dependente e a serviço de uma minoria. A educação foi relegada e confundida como simples instrumento de promoção de indivíduos em sua busca de ascender socialmente. Ensinando a elite a ver o Brasil com olhos de estrangeiro e a defender-se cada um egoisticamente na luta de uma sociedade não solidária. E oferecendo a alguns jovens das massas pobres o uso da instrução como forma de mudar de lado, saltando a barreira da apartação social, com a mesma visão de descompromisso e egoísmo (BUARQUE, 1991, p. 54-5).

Diante disso, ou até mesmo refletindo e/ou confirmando a elitização do ES, o vestibular se apresenta como um obstáculo a ser vencido para a entrada na faculdade. Conforme discutido nessa parte do trabalho, percebemos como o vestibular deixa de ser um exame de competência e passa a ser um teste eliminatório, pois o descompasso entre o número de candidatos e o número de vagas faz o concurso caminhar em direção à “objetividade”, entendida como uma técnica de aferição de conhecimentos (questões de múltipla escolha) e, sobretudo, de eliminação de candidatos.

Esta eliminação e/ou seleção do vestibular enseja debates no meio educacional do país, encontrando críticos e defensores dessa forma de recrutamento ao ES. Entretanto, não entrando nessa discussão, o concreto é que ainda o vestibular composto de provas objetivas e redação dissertativa é a forma preponderante para o ingresso no ES. No caso da UFRGS, adaptando-se ao contexto reformista de 1971, desde 1972, são aplicadas provas objetivas para o recrutamento e seleção aos cursos oferecidos pela instituição (BUCHWEITZ, 1986).

Assim, os cursos pré-vestibulares aparecem como uma alternativa de preparação ao concurso vestibular e se legitimam com todo um instrumental voltado para os “acertos que levam à universidade”, cobrando um alto preço por isso. Por outro lado, os cursinhos populares são uma resposta a uma demanda concreta para o enfrentamento de uma realidade objetiva, ou seja: o vestibular, pela sua dinâmica, principalmente nas IES públicas, se apresenta como uma barreira para a continuidade dos estudos dos segmentos populares que, mesmo diante de inúmeras dificuldades, conseguiram chegar ao fim do EM. Por isso, “o vestibular é mais um dos mecanismos de seleção numa sociedade que se caracteriza pela marca da exclusão” (BIANCHETTI, 1997, p. 76).

Nesse sentido, o próximo tópico vai explorar os cursos pré-vestibulares, de caráter popular ou não, estabelecendo o campo de atuação dessas instituições/movimentos na interface entre a educação básica, o vestibular e o ensino superior.

### 1.3 Campo de Atuação dos Cursinhos Pré-Vestibulares

Nem todos os caminhos são para todos os caminhantes.  
(GOETHE)

O motivo de todos os caminhos não estarem disponíveis a todos os caminhantes, por mais que boa parte dos caminhantes queira seguir por um caminho que não irá se abrir a todos, enseja a criação de alternativas para que, diante da disputa pelo caminho, os caminhantes se qualifiquem ao máximo para participarem dela. E para atingir seu objetivo, os caminhantes que querem seguir pelo caminho que não está disponível a todos investem seu tempo e seus recursos nessa busca pelo caminho, certos de que serão recompensados por ter chegado ao caminho pretendido.

Os caminhantes, nesse caso, são os *vestibulandos*<sup>20</sup>, uma categoria que sugere um estado de passagem, um momento de preparação para algo, no caso, o vestibular. Por sua vez, o caminho é a entrada no ES, espaço de produção de conhecimento, formação de profissionais altamente qualificados e de pessoas que,

---

<sup>20</sup> “Todo vestibulando é uma categoria estudantil provisória, cuja aspiração é realizar-se como universitário, o que acaba ocorrendo com maior ou menor rapidez, dependendo da sua capacidade de bem ajustar seu nível de aspiração às suas probabilidades objetivas de se classificar no concurso vestibular” (WHITAKER, 1981, p. 65).

invariavelmente, conseguem se dar “bem na vida”, pois, sabemos, este mito, entre tantos outros em nosso meio social, revela uma base filosófica calcada no individualismo e na concorrência que constituem a sociedade capitalista liberal. Todavia, a universidade é um espaço potencial fantástico para o desenvolvimento das habilidades e dos saberes humanos, sendo, conforme vimos, um espaço de reflexão, crítica e produção do conhecimento.

Assim, dentro de uma perspectiva antropológica, todo o mito precisa de um rito, ou seja, de um caminho que encerra um conjunto de relações simbólicas e reais. Desse modo, pensando na sistemática do vestibular e da estrutura da educação superior em nosso país e no nosso estado que foi discutida nos tópicos anteriores, podemos nos indagar se o vestibular é, afinal, um rito de exclusão ou de inclusão no ES? (AZEVEDO; MORGADO; PASSOS, 2005).

Entendido como um ritual, o vestibular apresenta, segundo os autores citados acima, três momentos. O primeiro é a *separação*, que consiste no afastamento dos vestibulandos, em relação ao tempo e ao espaço, de seu cotidiano, ou seja, o vestibular, desde o seu ritual de inscrição, promove uma situação “extra”<sup>21</sup> na vida dos que se propõem a enfrentá-lo. Já o segundo momento é denominado de *marginem*, pois o vestibular se coloca na liminaridade entre o fim do EM e a aprovação (ou não) na ES, tendo um caráter provisório, uma espécie de “limbo”. Por sua vez, o terceiro momento é o da *agregação*, no qual, depois de “pendurada a faixa” na frente de casa, o estudante passa a viver o ambiente da faculdade, inclusive a sistemática do “trote” é um ritual de iniciação onde os veteranos consagram a sua condição, já que o ritualizado anteriormente passa a ser o ritualizador.

Por isso, Rocha (1995) argumenta que existem duas formas básicas de se pensar o contexto do vestibular: o vestibular da cultura e a cultura do vestibular. A primeira forma diz respeito ao processo de aferição de conhecimentos do EM por meio das provas que são realizadas durante o(s) dia(s) do concurso. Já a segunda forma se aproxima do contexto ritualizado do vestibular exposto acima, pois a cultura do vestibular é um conjunto de símbolos que marca a entrada no ES. Simplesmente entrar na faculdade não é o esperado pela maioria dos jovens, já que todo um complexo de significados material e simbólico está em jogo: “os vestibulandos

---

<sup>21</sup> O caráter sagrado que reveste o ritual do vestibular implica, como toda experiência do sagrado, uma descontinuidade na ordem do cotidiano. *Sacer*: censura, corte ou separação.

disputam entre si um bem simbólico escasso – uma vaga na universidade” (ROCHA, 1995, p. 30).

Enfim, podemos ver que o vestibular se configura como uma barreira social, contribuindo para que a universidade pública não seja uma realidade para todos. Nas palavras de Anísio Teixeira (apud AZEVEDO; MORGADO; PASSOS, 2005),

é exatamente na não-classificação, ou na não-autorização de passagem para quantos apresentarem as condições que o ensino em nível superior pressupõe, que se confirma a dimensão de barreira social ritualizada do vestibular. Assim ele impede acesso a um recurso estratégico para a ascensão social (p. 46).

Dessa forma, a inclusão de poucos é realizada pela exclusão da grande maioria, sendo que os que conseguem aprovação, *naturalmente*, receberão as recompensas pelo seu “sofrimento” durante os estudos preparatórios para o vestibular. Essa é uma visão muito presente na nossa sociedade e foi formada por todo o contexto que fomentou a chamada “indústria do vestibular” (GUIMARÃES, 1984), na qual os cursinhos pré-vestibulares<sup>22</sup> são os grandes destaques.

Conforme discutido anteriormente, o vestibular é unificado em 1971 e isso coloca a necessidade de se realizar todas as provas referentes aos conteúdos trabalhados durante o EM para a entrada em quaisquer cursos universitários. Assim, passava a ser acirrada a concorrência por alguns cursos, como Medicina e Engenharia, e as provas aumentavam o grau de exigência dos estudantes, inclusive solicitando a resolução de questões, cujo conteúdo não tinha sido trabalhado na escola ou, se trabalhado, com um nível abaixo do exigido no vestibular (GANDIN, 1998).

Com isso, as próprias escolas, principalmente as privadas, começam a se voltar para o vestibular, procedendo a uma inversão, ou seja, em vez de o vestibular testar os conhecimentos aprendidos ao longo da vivência escolar, acontece que as escolas passam a organizar seus currículos de acordo com as exigências da prova. Além disso, muitos cursinhos pré-vestibulares privados passam a ofertar EM regular, principalmente na última série, os chamados “terceirões”<sup>23</sup>, ao passo que muitas

---

<sup>22</sup> A designação “cursinho” é originária da curta e objetiva duração dos primeiros cursos preparatórios ao vestibular.

<sup>23</sup> O “terceirão” é o resultado da junção da terceira série do EM com o curso preparatório ao vestibular. Para citar exemplos de cursinhos privados que passaram a ofertar esta modalidade em Porto Alegre, temos o Universitário (que inclusive administra escolas de EM – João Paulo II), o Mauá e o Unificado.

escolas<sup>24</sup> da rede privada passam a oferecer cursinhos específicos para o vestibular também no terceiro ano.

Assim, “resumindo, o cursinho aparece na história do vestibular como resultado do descompasso entre o ensino fornecido pela escola secundária e as exigências do exame de ingresso à universidade” (GUIMARÃES, 1984, p. 20), sendo produto do vestibular de múltipla escolha e da ênfase dada à seletividade. Ratificando este descompasso entre o que é ensinado na escola e o que é exigido nas provas do vestibular, e que esse fator foi e é decisivo para o estabelecimento lucrativo de cursinhos, Netto (1986) argumenta que

o distanciamento entre o que era ensinado ao aluno no secundário e o que era pedido ao candidato no vestibular criou um vazio entre o ensino secundário e o superior no qual, com muito senso de oportunismo, os conhecidos “cursinhos” se insinuaram e floresceram (p. 43).

Desse modo, os cursinhos foram se constituindo a partir dessas lacunas da educação regular dos níveis fundamental e médio e pelo formato de aplicação das questões do vestibular. Sobre isso, Santos (1988) aponta três características do vestibular, da década de 1970 em diante, que ensejam a “indústria” dos cursinhos: 1) o conteúdo que ultrapassa o da escola, logo, 2) a complexidade como uma forma de seleção e 3) o objetivo de distribuir as vagas disponíveis que, principalmente no caso do processo seletivo das IES públicas, é menor do que número de inscritos. Assim, o vestibular tem uma função pedagógica estreita como exame de conhecimentos e uma função administrativa na classificação dos candidatos, legitimando, desse modo, a exclusão dos não-aprovados.

Nesse sentido, os cursinhos se apresentam como instituições voltadas a prestar um tipo de serviço importante sob dois aspectos básicos: por um lado, oferecem uma série de vantagens (NEIVA, 1993) para o estudante que busca a continuidade de seus estudos, inserindo-o em um ambiente especificamente voltado para o fim que persegue, qual seja, ter a média suficiente para passar nas provas. Notemos que a questão do conhecimento, da criatividade e da compreensão crítica do saber é deixada de lado em detrimento da objetividade da prova, da média matemática e da competição em si. Em resumo, segundo Rubem Alves, “o vestibular

---

<sup>24</sup> Trabalhei no cursinho pré-vestibular como professor da disciplina de Atualidades, no ano de 2005, no Colégio Americano de Porto Alegre, ligado ao IPA. Os alunos eram do terceiro ano do EM e a frequência às aulas era muito baixa e irregular.

não contribui para o desenvolvimento da capacidade de pensar, porque privilegia a memorização”<sup>25</sup>.

Por outro lado, os cursinhos mexem com o imaginário simbólico, principalmente dos jovens, oferecendo aulas-show com uma lógica bem diferente da verificada na escola, essa, na maioria dos casos, enfadonha e sem sentido, além de reafirmarem eventos da juventude (festas, namoros, etc) e uma condição diferenciada (status social) em uma sociedade que conta ainda com milhares de analfabetos e analfabetos funcionais. Operando com essa dimensão ritual da cultura do vestibular, os cursinhos se tornaram marcas<sup>26</sup> com grande penetração em termos de lucratividade no mercado, atuando, também, por meio de um agressivo marketing.

Outro aspecto relevante dos cursinhos privados diz respeito ao seu papel, dentro do ritual do vestibular, em ser uma “cerimônia de confirmação” (AZEVEDO; MORGADO; PASSOS, 2005), onde acabam fazendo o que o EM não faz, aparecendo como “salvadores da pátria” (SANTOS, 1988). Conforme já mencionado, os cursinhos movimentam uma verdadeira “indústria” quando produzem suas apostilas e outros materiais didáticos e anunciam na mídia (radiofônica, televisiva ou impressa), ao passo que também são partes constituintes do processo do vestibular, ao lado de gráficas, fundações e pessoas<sup>27</sup>. Todo esse processo envolve os vestibulandos em um ritual competitivo e simbólico que também movimenta a economia e o “mercado da educação”, com a formação de verdadeiros monopólios de roupas, marcas e livros (ROCHA, 1995; PORTES, 1993).

Dessa forma, o campo de atuação dos cursinhos é dado pela sistemática do vestibular e pela propaganda que o torna objeto de desejo e consumo, pois promove uma relação direta com o sucesso que a aprovação nos concorridos concursos representa. Por isso, as aulas com “professores mágicos”, pois eles

são show-men capazes de manter a atenção dos jovens adolescentes com “tiradas”, “macetes” para escolher a melhor alternativa, com ditos impublicáveis aqui. As cantigas para memorizar isso ou aquilo ecoam nos ares, mesmo que não se saiba exatamente o que isso ou aquilo significam (SANTOS, 1988, p. 72-3).

---

<sup>25</sup> Citação extraída da reportagem “O Vestibular em Xeque”, do *Jornal Extra Classe*, p. 9, ano 12, número 110, de janeiro de 2007.

<sup>26</sup> Sobre esse assunto, ver Scherer (2003).

<sup>27</sup> O envolvimento de pessoas com a geração de emprego e renda não é desprezível na sistemática que envolve o vestibular. Eu mesmo fui fiscal de sala remunerado durante o vestibular da UFRGS de 2002.

Por isso, a criação do mito do sucesso profissional, da aquisição de uma cultura superior legitimada socialmente. A cultura do vestibular, assim, nos leva a ver que

os cursinhos desenvolveram uma linguagem (oral e escrita: todo o material didático é produzido pelos próprios corpos docentes) que faz da postura física, da empostação da voz e da desenvoltura e habilidade de contar histórias e anedotas os requisitos indispensáveis para a condução satisfatória de uma aula (SPRINGER apud ROCHA, 1995, p. 28).

E, nessa mesma linha, também é criada uma falsa expectativa, uma ilusão (crença coletiva) em torno do desempenho final nas provas, com a construção de uma artificial igualdade como estratégia de mercado. Desse jeito, temos a venda de uma promessa de sucesso (ROCHA, 1995) que pode ser válida em algum sentido para o público de classe média alta, mas que, para várias pessoas que fizeram muito sacrifício para custear os estudos no cursinho, é quase uma abstração. Todo o aparato simbólico expresso na cultura do vestibular não leva em conta a existência de chances no mercado de trabalho após a formatura e muito menos se preocupa com a informação acerca das dificuldades de se concluir um curso superior (investimentos pecuniários e de tempo existencial), sem falar nas assimetrias observadas nas trajetórias dos vestibulandos.

Além disso, a lógica dos cursinhos privados explicita as contradições de classe presentes em nossa sociedade capitalista, pois os seus elevados custos<sup>28</sup> impedem expressivos segmentos de fazer parte de um processo preparatório específico para o vestibular. Com isso, não estou querendo afirmar que a frequência a um cursinho seja condição suficiente para a aprovação no vestibular, mas que, para um bom desempenho nos concorridos vestibulares das IES públicas, um curso preparatório pode fazer a diferença.

Neste sentido, é importante frisar que os cursinhos são uma realidade no cenário social há mais de 40 anos em Porto Alegre, quando foi criado o Pré-Vestibular Mauá (1959), trabalhando com uma demanda objetiva de preparação aos concorridos vestibulares, principalmente das IES públicas, e, conforme discutido,

---

<sup>28</sup> Pesquisa realizada em alguns cursinhos privados de Porto Alegre no mês de dezembro de 2006 captou o valor dos cursos extensivos (com início em março) noturnos em 2007. Vejamos alguns exemplos: Mauá – à vista R\$ 2.400,00, DOC R\$ 2.800,00 em 14x e cheque R\$ 2.660,00 em 14x; Unificado – à vista R\$ 2.933,00, DOC (carnê) 10x de R\$ 325,00 e cheque 14x de R\$ 246,00; Universitário – à vista R\$ 3.108,00, DOC R\$ 380,00 em 12x e cheque R\$ 259,00 em 14x. O material didático não é incluído neste valor, variando de R\$ 400,00 (Mauá) até R\$ 480,00 (Universitário). Ressalto que estive no Cursinho Objetivo e, quando identificado como pesquisador, me foram negadas informações por “motivos de mercado”.

com todo o aparato simbólico que compõem a cultura do vestibular. Assim, por força das dificuldades financeiras, muitos estudantes ficam excluídos dos cursinhos privados, fato que contribui ainda mais para o seu sentimento de exclusão. Contudo, o que é melhor para os alunos pobres, negros e indígenas que precisam passar pela barreira do vestibular: estar com muito sacrifício em um cursinho que lhe oferece um mundo ilusório ou nem chegar a entrar em uma estrutura com tal característica?

Essa pergunta não tem uma resposta simples, pois depende de fatores tanto de ordem objetiva (recursos financeiros, qualidade da escola pública) como de ordem subjetiva das pessoas envolvidas (projeto de vida). Contudo, é exatamente na tentativa de apresentar uma alternativa a esse quadro que surgem os PVPs, ainda que eles sejam tributários do mesmo contexto que enseja os cursinhos privados tradicionais, o qual vem sendo discutido nesse capítulo, qual seja, a dinâmica do vestibular, do meio universitário e do ambiente social.

Assim, os PVPs procuram também fazer frente ao processo preparatório ao vestibular, revisando os conteúdos pertinentes a um bom desempenho de seus alunos. Porém, junto com essa tarefa que é intrínseca a um pré-vestibular, os cursinhos populares procuram se constituir como espaços de capacitação crítica das classes populares, oferecendo com base no trabalho voluntário e militante de Licenciados e estudantes universitários, na maioria das experiências, um espaço de educação crítica.

Dessa forma, depois de estabelecido o campo de atuação dos cursinhos a partir da discussão sobre a universidade e o vestibular, podemos tratar do foco deste trabalho: os PVPs com atuação em Porto Alegre. O próximo capítulo discute esses grupos e as características que os tornam diferentes dos cursinhos privados de cunho mercadológico.

## 2 O QUE FAZ SER POPULAR UM CURSINHO POPULAR?

O vestibular, entendido como uma “barreira social ritualizada”, é um assunto que, cada vez mais, está presente na vida de muitas pessoas e famílias, pois as exigências atuais de qualificação impostas pelo mercado de trabalho aliadas ao sonho de chegar ao ES são realidades recorrentes no cenário social. Assim, o vestibular se apresenta como “uma ponte” entre a educação básica e o ES.

Se imaginarmos a universidade como um castelo medieval, o vestibular seria exatamente aquela rampa, a ponte levadiça, que o senhor do castelo faz descer para quem for eleito de sua amizade ou alvo de seus caprichos, a fim de poder atravessar o fosso que contorna a sua cidadela. Vestibular é isso aí. Quer dizer: você desce a rampa para quem você quer; só os herdeiros ultrapassarão o fosso. Só por descuido ou golpe de sorte os deserdados da fortuna entrarão no castelo. Portanto, ao contrário de transição, o vestibular faz parte efetiva do processo social e econômico de exclusão (MENEZES, 1981, p. 35-6).

Além disso, todo o processo que envolve a realização das provas do vestibular pode ser comparado à realização de uma verdadeira “maratona”, uma corrida em busca de uma vaga para a continuidade dos estudos e, quem sabe, uma vida melhor em termos materiais. Por isso,

comparado o vestibular a uma fita de chegada, que deve ser rompida, numa maratona, será ilusório pretender-se que ela possa ser igualmente justa para todos os competidores que, na verdade, partem de marcas diversas, às vezes muito distanciadas entre si, e quase percorrem caminhos distintos (NETTO, 1986, p. 48).

Dessa forma, neste capítulo, depois da delimitação do campo de atuação dos cursinhos por meio da discussão acerca da universidade e de suas formas de acesso, busco pensar os PVPs como um fenômeno importante na atualidade, tentando responder a pergunta que intitula este capítulo. Em seguida, apresento os PVPs em atividade no ano de 2006 em Porto Alegre e que atuaram de alguma forma na preparação aos vestibulares das IES, em especial da UFRGS.

## 2.1 Reflexões sobre os PVPs

POPULAR: adj 2 gêneros. Do povo ou relativo a ele; próprio do povo; que é do agrado do povo; democrático; comum; notório; *s.m.* homem do povo; *pl.* partidários do povo; democratas (Do lat. *Popularis*).

Começo esta discussão acerca dos PVPs com uma pergunta que é simples: o que, afinal, é um cursinho popular? Também, poderia perguntar: por que surgiram os cursinhos populares? Quem organiza essas experiências? Qual o público que atinge? Como estão organizadas em termos pedagógicos? O que, enfim, diferencia os cursinhos populares dos cursinhos privados? No processo de busca para possíveis respostas a essas indagações é que poderemos compreender o que são os PVPs.

Uma forma de compreender o que os PVPs são é ter uma mínima clareza do que eles não são, ou não devem ser. Conforme visto no capítulo anterior, os cursinhos privados têm um elevado custo que se coloca fora dos padrões financeiros de parte da massa assalariada e desempregada de nosso país, além de se constituírem, muitas vezes, como espaços que vendem ilusões, pois desconsideram a trajetória de vida e o contexto material dos estudantes, operando em uma dimensão sincrônica e pragmática com vistas ao vestibular (fetichizado).

Como são entidades voltadas para o lucro, os cursinhos privados operam com uma lógica de mercado e se apresentam como vendedores de um serviço, de um produto que encontra demanda no mercado, já que é uma aspiração legítima (um direito e uma necessidade) à continuidade dos estudos. Nesse serviço prestado, o estudante compra as aulas-show e o ambiente *fashion* que vai ao encontro dos modismos supérfluos da atualidade (acessórios, roupas, gírias, etc). Também, com o foco restrito no vestibular, os cursinhos privados adotam, via de regra, uma pedagogia que privilegia a memorização em detrimento de uma compreensão crítica do saber, já que o mais importante é a aprovação nas provas e não a problematização do conhecimento que é exigido e da sociedade como um todo.

É operando de forma diferente desses aspectos levantados, apesar de ter o mesmo fim inicial (preparação ao vestibular), que os PVPs podem se constituir em uma alternativa para os segmentos que, de outra forma, estariam excluídos dos

cursinhos tradicionais ou se incluíam com grandes dificuldades<sup>29</sup>. Assim, os PVPs operariam fora da lógica de mercado e não visariam lucros, oferecendo o curso de forma gratuita ou com uma taxa<sup>30</sup> suficiente para cobrir as despesas básicas (material, auxílio para os professores, locação de espaço, etc).

Além do aspecto financeiro, que é fundamental para o público de classe popular<sup>31</sup>, os PVPs procuram operar em uma dimensão crítica de educação, não se limitando à revisão dos conteúdos para as provas do vestibular, por mais que não possam abrir mão disso, avançando em busca de dotar o ato pedagógico de sentido dentro da realidade concreta do seu público.

Assim, os pressupostos de educação popular seriam inerentes a esta proposta que busca pensar criticamente o mundo e a própria situação que enseja o desenvolvimento de trabalhos como os executados pelos cursinhos populares. No quarto capítulo, quando discutirei a organização pedagógica dos PVPs de Porto Alegre, esse assunto será abordado com mais profundidade. Por hora, é importante vermos como esta postura em relação ao conhecimento e ao próprio vestibular é um potencial traço distintivo dos cursinhos populares em relação aos privados, pois se procura deslocar o trabalho pedagógico da pura e simples memorização para a aprendizagem, levando em conta o contexto material e simbólico das pessoas envolvidas.

Por isso, as aulas-show devem ser deixadas de lado em detrimento de reflexões que possam auxiliar o estudante a se preparar para o vestibular, mas, sobretudo, se desenvolver como sujeito crítico e empoderado<sup>32</sup>. Não basta apenas

---

<sup>29</sup> Alguns cursinhos privados de Porto Alegre concedem bolsas de estudos. Por exemplo, o Universitário cede bolsas gratuitas para a Prefeitura Municipal de Porto Alegre e tem parcerias com os atletas carentes dos clubes Grêmio Náutico União e Sogipa, além de possibilitar a isenção do curso (cobrando o material didático) em troca de serviço de monitoria (auxílio ao professor em sala de aula, atendimento ao público e rotinas administrativas).

<sup>30</sup> O valor repassado pelos PVPs varia conforme a forma de sustentação da entidade ou grupo que organiza o projeto. Esse assunto será melhor discutido no quarto capítulo.

<sup>31</sup> Por classe popular entendo o grupo social em situação de vulnerabilidade material e simbólica. Em meu Projeto de Dissertação, no capítulo 2 “Educação, Empoderamento e Classe Social”, aprofundo esta discussão (PEREIRA, 2006a). Além disso, concordo com Nascimento (1999, p. 3) quando diz que “estamos denominando de populares os grupos sociais que vivem em condições impostas de exploração, dominação, esmagamento de identidade e negação de direitos fundamentais, como direito ao trabalho, terra, moradia, remuneração digna, cuidados com a saúde, a educação formal, reconhecimento cultural e participação política, com destaque para a população negra, que entre outros problemas ainda enfrenta um fator decisivo de bloqueio a sua participação na sociedade: a discriminação racial”.

<sup>32</sup> Minha perspectiva para a utilização do conceito de empoderamento é tributária de Paulo Freire, quando ele trabalha com a noção de *empowerment* da classe social. Depois de discutir esse conceito em meu Projeto de Dissertação (PEREIRA, 2006a), aprofundei a discussão durante o Fórum Paulo

entrar na universidade que representa uma estrutura que não beneficiou o seu acesso e não beneficiará a sua permanência para a conclusão dos estudos. Mais do que “entrar” na universidade, o aluno de cursinho popular deveria estar minimamente consciente das contradições que perpassam a sociedade brasileira e que influenciam o meio universitário.

Dessa forma, além das disciplinas<sup>33</sup> que integram a prova do vestibular e que são tradicionalmente trabalhadas nos currículos escolares (parte comum do currículo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais) é de praxe que os PVPs ofertem disciplinas que busquem explicitar esta opção pedagógica/política em trabalhar os conhecimentos de forma crítica e emancipatória<sup>34</sup>. Assim, constam nas grades curriculares dos PVPs disciplinas que abordam temas da área das Ciências Sociais, sendo a denominação Cultura e Cidadania<sup>35</sup> a mais utilizada nesses espaços.

Lançando mão desse componente curricular, de acordo com Nascimento (2006a, p. 1), “os cursos pré-vestibulares populares devem ser mais que mero treinamento, devem ser espaços de estudos, mas também de análises das relações sociais, de organização de alternativas e produção de propostas de democratização da educação e da pedagogia”. Em vista disso, Monteiro (1996) ratifica o desafio dos PVPs:

a proposta metodológica, ideológica e filosófica é de não apenas repassar os conteúdos programáticos do segundo grau, mas ampliar a discussão de uma proposta de transformação da sociedade [...]. Nesse sentido a educação para a cidadania é, também, um desafio e objetivo político dos “prés” (p. 58).

Com base nesses pontos, podemos ver que os PVPs são manifestações organizadas que se orientam para um determinado fim, sendo constituídos por pessoas das mais diferentes concepções políticas e pedagógicas, portanto, com alto grau de pluralidade em seu corpo docente e de colaboradores, uma pluralidade

---

Freire, realizado na Universidade de Passo Fundo (UPF), em agosto de 2006. Para maiores detalhes, ver Pereira e Meirelles (2006c), Meirelles (2005), Silveira (2005) e Baquero (2005).

<sup>33</sup> Língua Portuguesa, Redação, História, Geografia, Literatura da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Biologia, Química, Física e Matemática. Vale ressaltar que algumas instituições, a partir da LDB de 1996, tiveram a liberdade para organizar seus vestibulares, fato que fez com que em alguns vestibulares sejam aplicadas provas de Filosofia (Universidade Federal de Santa Maria) e de Sociologia (Universidade Federal de Uberlândia).

<sup>34</sup> Os diversos trabalhos de Paulo Freire embasam, em linhas gerais, esta concepção que será aprofundada no quarto capítulo por meio da prática concreta dos PVPs.

<sup>35</sup> A disciplina de Cultura e Cidadania foi pensada pelos educadores do EDUCAFRO que, na figura do Frei Davi Raimundo Santos Ofm, que é seu diretor-executivo, buscavam criar nos cursinhos populares um espaço para reflexões e debates sobre temas gerais (NASCIMENTO, 1999).

política que, segundo Santos (2005b, p. 4), é composta de “duas vertentes, a daqueles que politizam sua inserção e a daqueles que negam a dimensão política de sua atuação, se imbricam na cotidianidade dos cursos, disputando cada momento de construção das iniciativas”.

Os organizadores e participantes dos PVPs, via de regra, são estudantes universitários que, conscientes de seu papel na universidade/sociedade, buscam organizar cursinhos que dêem conta de interferir na demanda dos segmentos populares excluídos do acesso ao ES. Contudo, conforme indicado por Santos (1995b), existe uma grande pluralidade de visões dentro do cursinho e nem todos os seus colaboradores são conscientes e politizados, inclusive muitos estudantes começam a dar aulas nos PVPs com objetivos que fogem da democratização do acesso ao ES ou da militância por um mundo menos desigual e injusto. Nesse ponto, se destacam os professores que visam apenas experiência em sala de aula e aqueles que, mesmo sendo apenas uma ajuda de custo, realizam o trabalho, diante da falta de outras oportunidades, com o objetivo de auferir algum retorno em termos de dinheiro ou até de vale-transporte. Há, ainda, os professores do Comunidade e do Cursinho Municipal que possuem vínculos formais de trabalho com as mantenedoras.

Nesse sentido, depois dessas discussões iniciais, podemos encaminhar algumas definições possíveis para o que sejam os PVPs. Para Nascimento (2006b),

esses cursos pré-vestibulares, que denominamos de Cursos Pré-Vestibulares Populares, são iniciativas educacionais de entidades diversas, de trabalhadores em educação e de grupos comunitários, destinados a uma parcela da população que é colocada em situação de desvantagem pela situação de pobreza que lhe é imposta (p.1).

Nessa mesma linha, temos também que

os cursinhos pré-vestibulares populares não visam interesses mercadológicos e possuem entre sua grade de disciplinas ênfase nas discussões sobre as relações raciais, sobre as contradições e conflitos sociais, sobre democracia, educação e outros temas. Esses cursinhos preparam estudantes que estão excluídos do sistema para melhor concorrerem pelas vagas nos concursos vestibulares (PEREIRA et alli, 2006b).

Dessa forma, os PVPs possuem definições genéricas e que espelham o seu caráter informal, sendo esta uma característica que marca o trabalho da maior parte dessas experiências. A partir da constatação de uma realidade objetiva de que

pobres, negros, indígenas e estudantes de escolas públicas em geral apresentam muitas dificuldades para passar pelo vestibular e chegar à universidade, principalmente nas IES públicas, grupos de pessoas que geralmente viveram essas dificuldades, mas que, mesmo assim conseguiram entrar na universidade, se organizam e montam um espaço destinado para a revisão dos conteúdos das provas do vestibular.

Os mais diversos locais são usados para a “sala de aula” do cursinho popular: salão paroquial, associação de moradores, escolas públicas ou privadas e, até mesmo, um espaço em alguma residência. Assim, há um claro componente de ativismo nessas tentativas de preparação ao vestibular, sendo isso importante para a mobilização das pessoas, uma vez que o espaço de um PVP é uma reunião de sonhos e necessidades que congrega pessoas com trajetórias similares e que, de alguma forma, não se acomodam diante da estrutura social que as oprime. Por isso, Sanger (2003) defende que os PVPs são espaços de socialização e de troca de experiências que em muito ultrapassam a mera preparação ao vestibular, mexendo na própria auto-estima das pessoas.

Como uma das maiores dificuldades no sistema ensino-aprendizagem é a baixa auto-estima e o sentimento de inferioridade que muitos candidatos apresentam, ao deparar com provas que exigem um grau muito maior de reflexão e conhecimento, a atuação desses cursinhos na preparação de uma consciência crítica é muito mais útil do que a “simples” apresentação de conteúdos (SANGER, 2003, p. 98).

O trabalho desenvolvido pelos cursinhos populares, por meio da socialização oriunda das relações horizontais de reciprocidade, pode influenciar positivamente as noções psicológicas das pessoas envolvidas nos projetos. Um dos fatores que faz parte do sucesso em qualquer atividade humana é auto-estima, a consciência de que é possível fazermos algo que trará benefícios não só particulares (para a própria pessoa em nível microssistêmico), mas coletivos (para o conjunto da sociedade em nível macrossistêmico). Algumas pesquisas foram realizadas sobre a relação da auto-estima do estudante com o seu desempenho no vestibular (GOES, 1991; BARROSO, 1976), mostrando que entre os fatores que influenciam os resultados dos estudantes a condição sócio-econômica assume relevância.

Já na década de 1970, Mosquera (1976) pesquisou as reações e relações dos adolescentes que freqüentavam cursinho em Porto Alegre diante do vestibular e sua auto-estima, constatando que todo o processo do vestibular mexe com a auto-

estima das pessoas, sendo que, em relação ao aspecto de classe social, “a de mais alto nível sócio-econômico-educacional manteve maior auto-estima e a de nível sócio-econômico-educacional mais baixo diminuiu sua auto-estima” (p. 79).

Assim, a inclusão de pessoas das classes populares em espaços que privilegiem a sociabilidade e o respeito no ato pedagógico com vistas à continuidade dos estudos, entendendo isso não como um favor, mas, sim, como um direito, pode trabalhar no aumento de auto-estima que vai ser importante não só para o processo seletivo do vestibular, mas para a vida como um todo. Nesse ponto, os PVPs podem ser canais de empoderamento de sujeitos, ainda que tenham grandes limitações quanto à estrutura e manutenção dos cursos, além do próprio escopo dos projetos<sup>36</sup>. Contudo, o “despertar” dos alunos para a sua realidade concreta é, de fato, uma possibilidade que, por si só, qualifica e desafia os PVPs como instrumentos do debate acerca da real democratização do ES e do sistema social como um todo.

Desse modo, notamos que os PVPs procuram se pautar pelos aspectos que trabalham com noções de cidadania juntamente com a preparação/revisão conteudista para as provas do concursos vestibular. Esse “duplo movimento” enseja um desafio epistemológico, ou seja, como trabalhar o conhecimento no cursinho popular?<sup>37</sup>

Partindo de uma concepção de aprendizagem em detrimento da simples memorização (adestramento), os PVPs buscam trabalhar o diferente, o novo, em contraponto à pedagogia tradicional que se assenta numa perspectiva “bancária”, na qual, segundo Freire (2005),

na visão “bancária” da educação, o “saber”, é uma doação dos que julgam ser sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (p. 67).

---

<sup>36</sup> Mesmo diante do propósito de extrapolar uma simples revisão de conteúdos, os PVPs, como pré-vestibulares, vão ao encontro de um segmento que, mesmo de classe popular, já conseguiu chegar ao final do EM e que se encontra voltado para um fim (o vestibular e a entrada no ES). Assim, o próprio vestibular em si não se constitui em um objetivo concreto da base da sociedade, sendo uma preocupação, mesmo que cada vez mais presente e difundida, de segmentos que de alguma forma chegaram ao final do “funil” da educação básica em detrimento de outros que foram excluídos no decorrer do ensino escolar. Sobre o interesse social seletivo acerca do vestibular, ver Bianchetti (1997), Schmitz (1995) e Gatti (1992).

<sup>37</sup> Esta questão surgiu num encontro de discussão do Eixo A do Programa Conexões de Saberes/UFRGS, que trata do impacto dos pré-vestibulares populares nas universidades.

Assim, o desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos sobre si e a realidade que o cerca é uma meta audaciosa dos PVPs, visto que operam com um público que possui um passivo formativo da escola pública e com condições materiais que inibem seu acesso a tecnologias, a fontes de informação (livros, revistas, jornais, etc) e a espaços culturais (cinema, teatro, seminários, palestras, etc).

Por isso, o conhecimento deve ser trabalhado nos PVPs a partir do estabelecimento de relações humanas em uma perspectiva horizontal, ou seja, que privilegia a troca de vivências entre os envolvidos nos projetos (alunos, professores, organizadores, comunidade), tendo em vista as trajetórias de cada ente envolvido. Os próprios espaços informais nas comunidades ou até mesmo dentro das escolas onde funcionam os PVPs servem para o tensionamento das hierarquias comumente observadas na relação pedagógica, além de outro fator que também se verifica não raramente: a indiferença com o outro. Segundo Fonseca (2002),

somente preparar os alunos para o vestibular não deveria ser o único, tampouco o principal objetivo dos cursinhos. Os cursinhos “alternativos” têm apresentado uma proposta inovadora, a preocupação com o desenvolvimento da cidadania, pela conscientização e formação de pessoas críticas de seu papel na sociedade (p. 214-5).

Desse modo, a democracia é um valor importante para essas experiências, visto que a constituição de um espaço democrático é importante no fomento de atitudes participativas e de envolvimento em projetos coletivos, como é o caso observado de participação direta dos alunos e comunidade (quando for o caso) na administração dos PVPs. Com isso, “a democracia seria uma dinâmica de relações capaz de possibilitar a igualdade, com respeito à diversidade” (NASCIMENTO, 1999, p. 37), criando as condições necessárias para a formação de sujeitos autônomos e conscientes para o exercício de seus direitos e de suas responsabilidades como integrante da sociedade.

Com base na formação de espaços democráticos é que podemos pensar em cidadania, não em sua dimensão formal-jurídica de cunho liberal (“todos são iguais perante a lei”), onde se confundem proprietário e cidadão, nem em sua dimensão social, na qual os direitos são concedidos pelo Estado em uma relação

contratualista<sup>38</sup>, na maior parte das vezes imposta acriticamente ao “cidadão passivo”, mas em uma perspectiva de empoderamento dos sujeitos, pois “é na luta por uma vida digna, por trabalho, por direitos sociais, por afirmação de identidade, por escola pública, por relações humanas e sociais mais justas que emerge o cidadão” (NASCIMENTO, 1999, p. 49) [grifo meu].

É no trabalho de conscientização de que “as coisas não caem do céu” que a atividade pedagógica-política dos PVPs assume um aspecto emancipatório, pois o tensionamento da ideologia dominante que encobre a realidade objetiva das relações e correlações de força no meio social é ponto fundamental para o empoderamento das classes populares e o aumento de sua auto-estima com a compreensão de seu lugar na estrutura social. Assim, é importante que os alunos dos PVPs saibam que

a abertura de um grande número de faculdades atende ao objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, mas a grande maioria delas, agora, é particular. Novamente a luta de classes se coloca: a classe dominante sinaliza à dominada um tipo de escola, a escola privada, tentando reservar para si a escola pública. E, novamente, ao tentar reservar para si um tipo de faculdade, a elite sinaliza por qual escola os menos privilegiados deveriam lutar. Porém, nesse caso, não havendo a possibilidade de abertura de faculdades públicas, a luta é para ser admitido nestas. E, então, a classe média e os setores “mais altos” da classe dominada começam a ter à disposição uma instituição da área escolar para melhor prepará-los: os cursinhos (COVRE, 2002, p. 79).

Nesse sentido, é exatamente contra esta lógica descrita acima, que privilegia uma determinada classe, que os cursinhos populares, via de regra, se constituem como espaços de proximidade, de acolhimento, de inclusão e de utopias. Todavia, a generalização desses adjetivos ao contexto dos cursinhos populares de Porto Alegre pode resultar em um viés analítico acerca do real papel desempenhado por algumas experiências. Nesse sentido, temos o Cursinho Municipal que é mantido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA) em parceria com o Pré-Vestibular Monteiro Lobato, este um cursinho que se insere na lógica mercadológica já discutida. Essa é uma experiência-piloto que foi posta em prática em novembro de 2006 e que será analisada com mais profundidade no quarto capítulo, junto com os demais cursinhos populares.

---

<sup>38</sup> Sobre a discussão teórica acerca do Contrato Social e a sua aplicabilidade no contexto de Porto Alegre, ver Pereira et alli (2005a).

Contudo, já podemos perceber como a pluralidade de formas organizativas parece ser considerável na análise dos PVPs que atuam na capital gaúcha. Dessa forma, outro ponto importante para a caracterização do que seja um cursinho popular é saber o que diferencia (se diferencia) um cursinho “popular” de um “comunitário”, ou ainda, o que é um cursinho “alternativo”, conforme argumentado por Fonseca (2002).

Analisando os cursinhos populares no Estado do Rio de Janeiro, Nascimento (1999) argumenta que

alguns desses cursos são estritamente comunitários, atuando apenas no preparo de estudantes pobres para o vestibular. Outros cursos, entretanto, atuam de forma mais abrangente, através de práticas que não se restringem apenas ao ensino de conteúdos para o vestibular, mas que também direcionam suas ações para um questionamento da instituição educativa e como lutar para romper as barreiras que impedem o acesso de parcelas discriminadas e economicamente desfavorecidas da população ao ensino formal, especificamente ao ensino superior (p. 20).

Dessa forma, percebemos como o autor associa a designação “comunitário” à preparação de estudantes pobres para o vestibular, sendo que isso significa apenas uma das metas dos PVPs, haja vista que, no processo de formação dessas experiências, o recorte étnico, de raça, também é um dado importante. Nesse sentido, a popularização dos cursos populares é tributária do Movimento Negro organizado e das experiências dos cursos pré-vestibulares voltadas à comunidade negra<sup>39</sup>.

A experiência do PVNC carioca indica a atuação de um cursinho “popular”, pois, além do espaço de preparação ao vestibular voltado aos negros e carentes, o cursinho se constituiu num espaço de discussão e de organização crítica do movimento por uma escola pública de qualidade, contra o preconceito racial e por mais justiça social. Assim, o cursinho “popular” não é oposto ao cursinho “comunitário” e ambos são espaços “alternativos” de preparação ao vestibular com alto potencial para a politização e organização dos segmentos populares com vistas a uma crítica procedente do sistema de ensino público e do sistema capitalista em geral.

---

<sup>39</sup> A respeito da relação entre o Movimento Negro e os cursinhos populares, ver Nascimento (1999) e Monteiro (1996) sobre o PVNC carioca e Sanger (2003) acerca dos cursinhos para negros em Porto Alegre.

Contudo, o cursinho “comunitário” também pode ser entendido como um espaço dentro de uma comunidade, de um bairro, onde, até então, a comunidade estava carente de um espaço como o propiciado pelo cursinho, ou seja, o cursinho se forma por meio de uma demanda da comunidade e para a comunidade. Nada impede que o cursinho “comunitário” tenha um objetivo mais abrangente do que a simples “preparação de pobres para o vestibular”, aliás, como discutiremos mais adiante na dissertação, em Porto Alegre, é comum essa distinção entre “comunitário” e “popular” não ser tão clara como a estabelecida pelo autor citado quando de sua análise do contexto carioca.

O concreto é que diversas experiências alternativas ao mercado dos cursinhos privados têm surgido na última década e mobilizado considerável número de pessoas e logística para o seu funcionamento. Segundo dados do EDUCAFRO, “estima-se que, no final de 2004, existiam mais de 1.000 cursos pré-vestibulares populares no Brasil, mobilizando de 50.000 a 100.000 pessoas” (PEREIRA et alli, 2006b, p. 117). Só no estado do Rio de Janeiro, mais de uma centena de cursos populares estão em atuação (NASCIMENTO, 1999), e no RS são também dezenas de iniciativas, sendo que, aqui em Porto Alegre, treze PVPs atuaram durante o ano de 2006.

Dessa maneira, o “popular” dos cursinhos alternativos é tributário de sua organização voltada ao “duplo movimento” de trabalhar com a revisão dos conteúdos das provas do vestibular juntamente com a perspectiva de atuação política e transformadora da realidade que gera a sua própria necessidade, ou seja, a baixa qualidade do ensino público na educação básica e a “barreira social ritualizada” do vestibular.

O próximo tópico apresentará os treze PVPs em atividade na capital gaúcha com o objetivo de traçar um quadro que possibilite o diagnóstico dessas experiências, subsidiando o debate sobre sua organização administrativa e pedagógica na fronteira entre o público e o privado.

## 2.2 PVPs em Porto Alegre: quem são eles?

O projeto é um trabalho intuitivo onde a grande preocupação é a não institucionalização do mesmo porque o objetivo é “a riqueza do trabalho comunitário, não sendo extensão do ‘mesmismo’ da educação sem ritmo” (DAVID apud MONTEIRO, 1996, p. 57).

Com o objetivo de se constituírem como espaços alternativos de preparação ao vestibular, cursinhos populares foram sendo criados em Porto Alegre e hoje são uma realidade que atinge um número relevante de pessoas e instituições em todas as suas atividades, desde os alunos, comunidades, colaboradores, universidades, escolas públicas e escolas privadas, ONGs e o poder público municipal.

Desde a década de 1990, os PVPs passam a integrar o cenário da capital gaúcha por meio da experiência pioneira do Pré-Vestibular Popular Zumbi dos Palmares (PVZP) que segue, em linhas gerais, os pressupostos desenvolvidos pelo EDUCAFRO no PVNC e pelo Steve Biko na Bahia. Contudo, existe uma controvérsia acerca do pioneirismo de outro cursinho, o do Centro dos Estudantes Universitários de Engenharia (CEUE) da UFRGS, que teria surgido já nas décadas de 1950/1960. Como um centro acadêmico, o CEUE insere-se num padrão observado na história dos pré-vestibulares, já que

até 1966 tivemos a época dos cursinhos de grêmios das faculdades, cujos professores eram quase sempre universitários que, desse modo, garantiam o dinheiro para seus caros livros importados e para suas pensões ou “repúblicas”. Conviviam com os cursinhos de grêmios alguns pré-vestibulares maiores, abertos nos anos 1940 e 50. Alguns cresceram e se mantiveram até nossos dias, 60 anos depois, enquanto outros encerraram suas atividades ou deram origem a outros cursos a partir de dissidências entre mantenedores, ou entre estes e grupos de professores (PEZZI, 2002, p. 70).

Nesse sentido, conforme discutido no tópico anterior, percebemos que a lógica adotada pelos cursinhos de grêmios e diretórios acadêmicos naquele momento é diferente da que caracteriza, atualmente, o trabalho dos cursinhos populares. Por isso, vejo no PVZP o primeiro cursinho popular de Porto Alegre, ainda mais que, de sua estrutura, outras experiências de PVPs brotaram e hoje são espaços importantes dentro da proposta de preparação alternativa ao vestibular.

Outro aspecto importante para a análise dos cursinhos populares diz respeito ao seu caráter informal, ou seja, são atividades de educação não-formal, trabalhando, via de regra, com a perspectiva de um projeto social. Como vimos, há uma grande pluralidade entre os grupos que organizam os PVPs, fato verificado no conjunto dessas ações em Porto Alegre. Assim, associações de moradores, ONG, escolas privadas, clube social, organização popular, PMPA e até política pública do MEC e cursinho privado encontram-se envolvidos com o trabalho de cursinhos populares na cidade.

Assim, podemos ver que a maioria das experiências dos PVPs segue uma lógica de brotar da sociedade civil, mesmo que, depois, acabe se organizando em termos jurídicos. Ademais, com a permanência bastante visível das assimetrias em termos sócio-econômicos e, conseqüentemente, culturais (pela questão do acesso ao ensino de qualidade pelas deficiências observadas nas escolas públicas), o poder público acabou se envolvendo com essa questão, alterando esse aspecto, em certo sentido saudado, da informalidade dos cursinhos populares.

Dessa forma, o quadro, a seguir, apresenta os PVPs que tiveram atuação no ano de 2006 em Porto Alegre, para que possamos, em seguida, descrever os projetos citados.

QUADRO 3: PVPs de Porto Alegre, 2006

<b>Cursos Pré-vestibulares populares</b>
<b>1. Organização Não-Governamental para Educação Popular (Ongep)</b> – Andradas, 691, sala 11.
<b>2. Alternativa Cidadã</b> – Prédio F, nº 43123, sala 208. Campus do Vale, Ufrgs.
<b>3. Cursinho Pré-Vestibular Municipal da Prefeitura de Porto Alegre</b> – Colégio Monteiro Lobato/ Secretaria Municipal da Juventude. Centro.
<b>4. Xama</b> – Colégio do Rosário (Rua Praça Dom Sebastião, 2).
<b>5. Comunidade</b> – Colégio do Rosário, Porto Alegre.
<b>6. Zumbi dos Palmares Pré-Vestibular.</b> Faculdade de Educação da Ufrgs, sala 309.
<b>7. Centro dos Estudantes Universitários de Engenharia da Ufrgs (CEUE)</b> – Av. Osvaldo Aranha, 99.
<b>8. Curso Pré-Vestibular Resgate</b> – Escola Superior de Educação Física (ESEF/Ufrgs). Rua Felizardo, 750.
<b>9. Associação Satélite Prontidão</b> – Av. Cel. Aparício Borges (Terceira Perimetral), 288.
<b>10. Resistência Popular</b> - Escola Estadual Porto Alegre: Rua João Dalegrave, 130 - Vila Estrutural - Bairro Morro Santana.
<b>11. Esperança Popular</b> – Associação Comunitária Núcleo Esperança 1: Rua João Antônio da Silveira, 2500, Restinga.
<b>12. Bicho da Folha:</b> Av. Prof. Oscar Pereira, 2819, Azenha (Colégio Marista Vetorello).
<b>13. Pré-Vestibular Alternativo Rubem Berta:</b> Rua Wolfran Metzler, 650.

Fonte: Disponível em: <<http://www.sinpro-rs.org.br/extraclassa/dez06/especial.asp>>. Acesso em: 14 dez 2006.

O quadro-síntese dos PVPs de Porto Alegre apresentado acima foi publicado na matéria “Vestibular para a Cidadania”, do *Jornal Extra Classe*, em sua edição de dezembro de 2006 (ano 11, n. 109), sendo resultado do levantamento da jornalista Clarinha Glock, a partir das informações coletadas junto a esta minha pesquisa. No número de cursinhos populares apurados, consta o projeto-piloto de revisão organizado pela Secretaria Municipal da Juventude (SMJ) em parceria com a Secretaria Municipal da Educação (SMED) da PMPA e executado pelo Pré-Vestibular Monteiro Lobato (privado). Também, merece destaque, novamente, o caráter informal da maioria dos PVPs e o resultado disso nas dificuldades na obtenção de informações mais sistematizadas sobre os projetos, pois eles são movimentos dinâmicos.

Assim, as informações, a seguir, acerca dos PVPs são provenientes da reportagem mencionada do *Extra Classe*, juntamente com as entrevistas realizadas com participantes dos cursinhos populares (professores, coordenadores, gestores e alunos) e a análise de documentos e referências – digitais (internet) e bibliográficas – (quando disponíveis) referentes ao cursinho. Por isso, algumas descrições serão mais completas do que outras.

Minha pretensão com esta descrição objetiva dos PVPs é a realização de uma análise mais acurada do fenômeno em pauta, explicitando e dando visibilidade para o objeto (sujeito) desse estudo.

#### ONGEP<sup>40</sup>

O Pré-Vestibular Popular (PVP), com início em agosto de 2000, é o projeto que fomentou a criação da Organização Não-Governamental para a Educação Popular (ONGEP) em 2002, sendo criado por meio de uma proposta pensada por estudantes das mais diversas licenciaturas na disciplina *Estrutura e Funcionamento da Educação*, ministrada pelo Professor Carlos Machado, na Faculdade de Educação da UFRGS.

As primeiras aulas do cursinho ocorreram na Escola Estadual Professora Gema Belia (Gema), situada na zona leste de Porto Alegre, no turno da noite, numa região caracterizada pela pobreza e exclusão social de grande parte de seus

---

<sup>40</sup> Destaco que o meu Projeto de Dissertação (PEREIRA, 2006a) teve como foco a experiência da ONGEP.

habitantes. Para a chegada do cursinho na escola, os organizadores contaram com a parceria do Movimento Comunitário Jardim Carvalho e o *Jornal Espaço Aberto*, mostrando o interesse da comunidade em contar com um cursinho acessível aos moradores e trabalhadores do bairro.

No ano de 2002, o PVP consolida-se como um espaço alternativo de preparação ao vestibular com a sua expansão para a Escola Estadual Florinda Tubino Sampaio, no bairro Petrópolis. A partir desse ano, o PVP passou a ofertar 120 vagas noturnas, 60 por escola, no espaço de duas salas para 30 alunos. Mesmo com a sua organização jurídica, a ONGEP não possuía sede e funcionários efetivos, atuando basicamente apenas durante os horários de funcionamento das aulas nas escolas que cediam as salas ociosas do turno da noite. Além disso, a ONGEP ocupava as dependências da UFRGS para a sua reunião administrativa mensal, onde se reuniam coordenadores, professores e representantes dos alunos.

Em 2005, a ONGEP enfrentou grandes dificuldades em manter o PVP nas escolas públicas estaduais em que vinha desenvolvendo o seu trabalho. Ocupando duas salas ociosas, no turno da noite, a ONGEP foi notificada por meio de um despacho do departamento jurídico da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEE) que deveria “imediatamente” encerrar o seu trabalho nas escolas, sob pena de responder a processo judicial por ocupação de espaços públicos sem autorização do poder responsável. Diversos entraves de ordem burocrática e de vontade política dificultaram o estabelecimento de um convênio com o Estado, fato que impossibilitou a continuidade do cursinho nas escolas no próximo ano.

Assim, no ano de 2006, a ONGEP, com recursos de um fundo de reserva oriundo dos anos anteriores, investiu no aluguel de um espaço no centro da cidade e iniciou as aulas no mês de maio com o curso semi-extensivo noturno. A oferta foi de 55 vagas (cerca de 70 inscritos), número das carteiras constantes na sala de aula provenientes de doações e aquisição da instituição. No mês de agosto, foram abertas mais 50 vagas para o curso intensivo pela tarde (cerca de 80 inscritos). Para a realização das aulas, a ONGEP conta com 25 professores, desde estudantes a partir do quarto semestre da graduação até doutorandos.

Em relação à grade curricular, a ONGEP se organiza para atender as disciplinas que constituem as provas do vestibular da UFRGS, oferecendo opção em

Língua Estrangeira (Espanhol ou Inglês), mais a disciplina de Cultura e Cidadania<sup>41</sup>. O turno da noite está organizado em cinco períodos de 40 minutos com intervalo de 10 minutos entre o segundo e o terceiro período. Já a turma da tarde tinha seis períodos diários com intervalo entre o terceiro e o quarto período. Aos finais de semana, acontecem as revisões dos conteúdos e atividades extraclasse, como palestras, churrascos, saídas de campo, futebol entre professores e alunos, visitas a museus (UFRGS, PUCRS), entre outras atividades possíveis.

Sobre a aprovação, a título de curiosidade, o quadro abaixo mostra o quantitativo de alunos da ONGEP aprovados no vestibular da UFRGS, não considerando os alunos aprovados nas IES privadas (na quase totalidade dos casos com bolsa, principalmente, após 2005, com o ProUni).

QUADRO 4: ALUNOS DA ONGEP APROVADOS NA UFRGS

ANO DO VESTIBULAR DA UFRGS	NÚMERO DE APROVADOS(AS)
2001	0 (Zero)
2002	1
2003	4
2004	8
2005	8
2006	7
2007	4

Fonte: Arquivos da ONGEP. Dados presentes em Pereira (2006d).

Por fim, a manutenção da estrutura do cursinho é feita pelos próprios alunos que pagam uma taxa para a realização do curso. Com este recurso, a ONGEP investe em material didático próprio (apostilas), paga ajuda de custo para os professores e mantém em dia o aluguel e as contas que fazem parte do cotidiano da sede (luz, condomínio, materiais de higiene e limpeza, etc). Além disso, com esse dinheiro mais algumas doações, a sede recebe investimentos de apoio pedagógico (mapas, computador, televisão, DVD, retroprojetor) e de bem-estar (ventiladores, bebedouro com água gelada)<sup>42</sup>. Os alunos que se inserem nessa estrutura são

<sup>41</sup> Disciplina ministrada por professores da área de Ciências Sociais da UFRGS. Ressalto que sou professor desta disciplina do cursinho popular desde agosto de 2003, além de exercer desde 2006 a vice-presidência da ONGEP.

<sup>42</sup> Para maiores informações e visualização do trabalho desenvolvido na sede da ONGEP, neste início de 2007, em relação à infra-estrutura disponível para os alunos e professores, acessar o blog <<http://www.ongepvestibularpopular.blogspot.com/>> . Acesso em: 10 mar 2007.

selecionados por critérios de renda e estudos em escola pública, com apresentação de documentos e uma entrevista.

### Alternativa Cidadã

O Pré-Vestibular Popular do Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PVAC) é um dos cursinhos que se originaram como núcleos do PVP Zumbi dos Palmares. Desde o início de suas atividades, no ano de 2000, o cursinho trabalha nas salas de aula do prédio da Física no Campus do Vale da UFRGS, tendo aulas noturnas com revisões aos finais de semana.

Uma das vantagens do PVAC é funcionar dentro da estrutura da UFRGS, o que garante a vivência de seus alunos dentro da instituição, por mais que eles ainda não sejam estudantes dela. Contudo, esta influência do meio é saudada por estudantes e professores como um diferencial no fator anímico, ou seja, os próprios estudantes se declaram estimulados pelo ambiente universitário.

Quanto à manutenção do curso, segundo a reportagem do *Extra Classe*, “sem fonte de renda, a não ser o pagamento mensal simbólico, esses cursos enfrentam desafios. O Alternativa Cidadã virou um projeto de extensão da UFRGS, o que vai possibilitar dar certificados de conclusão e garantir as salas de aula” (p. 12).

Pela localização do cursinho, diversos alunos do município vizinho de Viamão estudam no PVAC, por mais que alunos de várias partes da cidade estejam presentes. O envolvimento dos alunos é uma tradição deste cursinho, tanto que a secretária é uma aluna. Sobre as disciplinas, além das que constituem a prova, o cursinho oferta a Cultura e Cidadania com o objetivo de realizar reflexões que perpassem o vestibular. Segundo a página<sup>43</sup> do curso na internet,

o Alternativa diferencia-se de um curso pré-vestibular convencional não apenas por seu público alvo. Todos os seus participantes têm direito a voz em reuniões, onde são tomadas as decisões sobre o curso. Desenvolvemos *atividades extra-vestibular, que buscam despertar a consciência social e o espírito crítico dos alunos*, ousamos na forma de organização do próprio curso, contando inclusive com a participação dos alunos, e, entre outras coisas, *buscamos humanizar as relações entre professores e alunos*, destacando sempre que o processo de aprendizado é uma via de mão dupla. Portanto, assumimos a condição de projeto educacional, e não apenas um mero pré-vestibular que se restringe a inserir pessoas com baixa renda dentro da universidade pública. Queremos acima de tudo que elas

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://www.alternativacidada.cjb.net/>>. Acesso em: 06 mar 2007.

ingressem no sistema público de ensino superior como *cidadãos compromissados com a sociedade*.

Por fim, em relação ao número de vagas, o PVAC disponibilizou 120 vagas em 2006. No ano de 2007, serão 160 vagas divididas em duas turmas, com o cuidado de não abrir, por causa dos limites da equipe que realiza a seleção dos alunos, mais do que 360 inscrições que, segundo informações obtidas junto ao cursinho, foram todas preenchidas pelos candidatos.

### Cursinho Pré-Vestibular Municipal da PMPA

Indicativo de que, de alguma forma, o poder público municipal se interessou pela questão dos espaços alternativos de preparação ao vestibular, o Cursinho Municipal passou a funcionar, em caráter experimental, a partir de novembro de 2006. Esta é uma experiência que difere substantivamente das demais, pois é um projeto público executado por um ente privado, no caso o cursinho Monteiro Lobato.

O Cursinho Municipal é um projeto integrante do programa “Gurizada Cidadã”, e teve por objetivo preparar 250 jovens para a prestação de exame vestibular de verão, na modalidade revisão. A realização é conjunta entre a SMED, a SMJ e a Sociedade Educacional Monteiro Lobato, com apoio dos Telecentros e do Conselho Municipal de Ciência e Tecnologia.

As inscrições para este projeto-piloto da PMPA só poderiam ser feitas pela internet (por isso, a parceria com os telecentros) de 27 a 31 de outubro de 2006. Foram disponibilizadas 200 vagas para o turno da tarde e 50 vagas para o turno da noite. Os requisitos para a matrícula, após processo de sorteio público, foram: 1) idade entre 15 e 29 anos, 2) residir em Porto Alegre, 3) EM concluído ou em conclusão e 4) renda familiar inferior a R\$ 1.314,00<sup>44</sup>.

As aulas foram realizadas de 16 de novembro de 2006 até 10 de janeiro de 2007, portanto, até o início do vestibular da UFRGS. O local foi a sede do Monteiro Lobato no centro de Porto Alegre e a modalidade foi revisão dos conteúdos em nível médio, sem a presença de disciplinas sobre cidadania. Os alunos não pagavam nenhuma taxa e recebiam apostilas e tinha acesso à estrutura do cursinho privado

---

<sup>44</sup> Segundo a SMJ, o critério de renda surgiu por meio de uma média com base nos cálculos de rendimentos do Departamento Inter-Sindical de Estudos e Estatísticas Sócio-Econômicas (DIEESE). O extrato do edital do Cursinho Municipal consta no anexo A.

(biblioteca, grupos de estudo). A SMJ ficou como a responsável pela seleção e pagava vale-transporte semanalmente aos alunos que apresentavam frequência.

De acordo com a SMJ, “o cursinho é um produto para nós”, ou seja, algo que é entendido como “atrativo” e que deve ser viabilizado por meio de convênio, como o celebrado com o Monteiro Lobato. Além disso, como essa é uma experiência nova, o poder público municipal ainda não tinha muita clareza acerca do cursinho, por mais que ele se insira no foco de atuação da SMJ: geração de trabalho.

Segundo dados da SMJ, a procura pela revisão mobilizou 1.495 pessoas para as 250 vagas, sendo que destas, 588 se inscreveram para as 200 vagas da tarde (2,94 candidatos/vaga) e 907 para as 50 vagas do turno da noite (18,14 candidatos/vaga). A tendência é que, neste ano, o cursinho volte a ser ofertado, por mais que o poder público ainda não tenha uma definição a respeito da continuidade da parceria com o Monteiro Lobato e sobre algumas questões administrativas e pedagógicas.

## Xama

O Xama Pré-Vestibular é um cursinho popular que também é gerido por uma ONG (Sociedade Beneficente Cultural de Religião Africana Chama de Duas Faces) e executa suas aulas nas dependências do Colégio Rosário, a exemplo do cursinho Comunidade.

Mesmo não trabalhando com a disciplina de Cultura e Cidadania, o Xama procura discutir questões referentes à cidadania e direitos sociais em diversos momentos do curso e no maior número possível de aulas e demais eventos produzidos pela entidade (palestras, reuniões, seminários, passeios culturais, etc.). Assim, o cursinho pretende incluir os segmentos de classe popular em um ambiente propício ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Um dos resultados desse esforço do Xama aparece na aprovação de alguns alunos nas IES, como é o caso relatado no *Jornal Extra Classe* pelo coordenador do Xama, Anderson Lee: “no ano passado, uma senhora de 66 anos passou na PUC em Assistência Social”, o que mostra a abrangência etária desse espaço alternativo de preparação ao vestibular.

Oferecendo cursos extensivos e intensivos, o Xama atendeu no ano de 2006 cerca de 160 estudantes que pagaram uma taxa para a manutenção do curso de R\$

20,00 mensais. Segundo Lee, a cobrança de uma pequena taxa pode incidir no senso de responsabilidade dos estudantes e no seu comprometimento com uma preparação séria com vistas ao vestibular. Os professores do Xama são voluntários e recebem ajuda para o custeio de passagens.

## Comunidade

O cursinho Comunidade realiza suas atividades desde o ano de 2005 quando começou como um projeto-piloto nas dependências do Colégio Rosário no mês de novembro. Em 2006, com o apoio da Congregação dos irmãos Maristas, tradicionalmente envolvida com questões relativas à área educacional e de prestação de serviços comunitários de cunho filantrópico, o Comunidade ofertou cerca de 150 vagas divididas em três turmas com pouco mais de 40 alunos cada.

A organização do curso fica a cargo de duas professoras que foram contratadas pelos Maristas e que separaram a gestão do cursinho na parte administrativa e na parte pedagógica. Os alunos não pagam nenhuma taxa, pois o Comunidade é totalmente financiado pelos Maristas que, inclusive, contrataram os professores do curso a partir do banco de profissionais do Colégio Rosário. Assim, os professores e colaboradores do Comunidade possuem vínculos trabalhistas formais com a Congregação Marista, fato que diferencia o curso da grande maioria dos outros PVPs que se mantêm por meio do trabalho voluntário de estudantes universitários.

Em relação ao material didático, durante o ano de 2006, o cursinho trabalhou com fotocópias e, para este ano de 2007, a idéia é trabalhar com apostilas que serão feitas pelos professores do curso. A disciplina de Cultura e Cidadania não é trabalhada no Comunidade, mas, segundo suas coordenadoras, a evangelização para a caridade e a fraternidade perpassa todas as disciplinas ao longo da duração do curso, pois a idéia dos Maristas é a realização de um trabalho de evangelização não-confessional que possa estar capacitando os estudantes para a participação em outros fóruns de debate. Além disso, os alunos recebem vale-transporte e lanche no intervalo das aulas, o que demonstra a preocupação assistencial do cursinho, já que sua mantenedora tem clareza quanto ao público que é atingido pela oferta do curso.

Dessa forma, o objetivo do cursinho Comunidade é “ajudar o aluno carente a competir em igualdade de condições no vestibular”, se constituindo como uma

“chance” para aqueles estudantes que pela sua trajetória escolar apresentam poucas condições de disputar com chances reais uma vaga nas IES, principalmente na UFRGS. Contudo, é importante destacar que 25 estudantes da Comunidade conseguiram aprovação nos vestibulares no início de 2007, sendo que cinco entraram na UFRGS (dois em Pedagogia e um em Ciências Sociais, Educação Física e Biblioteconomia).

Assim, a Comunidade insere-se numa estratégia de trabalho social dos irmãos Maristas que vislumbraram na preparação ao vestibular das camadas menos favorecidas uma forma de exercitar a filantropia típica dos princípios que regem tradicionalmente esta entidade confessional, uma vez que estão envolvidos com uma universidade (PUCRS), 21 colégios e 35 obras sociais no Rio Grande do Sul.

### Zumbi dos Palmares

O PVZP é o pioneiro no trabalho de preparação alternativa ao vestibular em Porto Alegre. Conforme o documento de apresentação da Associação Educacional e Solidária Zumbi dos Palmares, foi durante a primavera de 1995 que teve origem a idéia de criação do cursinho. Estava acontecendo o VI Encontro de Educadores Negros, promovido pela Agente da Pastoral do Negro (APN) e entre os presentes estava Frei David, idealizador do cursinho PVNC na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro.

Desse contato, nasceu a idéia de criação de um cursinho popular aos moldes do PVNC carioca. Inicialmente, o PVZP tinha núcleos em Porto Alegre, e, em 1997, instalou-se em Viamão, onde atualmente está a sede do cursinho e a realização do projeto em duas escolas públicas do município<sup>45</sup>. Inclusive, o PVZP recebe apoio da prefeitura municipal na cedência de espaço nas escolas e também do Centro de Ensino Superior de Viamão (CESVIA) que contribui com a formação de professores e com espaço para as reuniões do cursinho. Aliás, cerca de 47 professores voluntários atuam nos três locais onde o cursinho desempenha suas atividades.

Na capital, o PVZP ajudou na construção de outros cursinhos populares que se criaram a partir de seus núcleos. Atualmente, o PVZP está em atuação em uma

---

<sup>45</sup> Escola Municipal Santa Isabel e Escola Municipal Farroupilha.

sala cedida na FACED da UFRGS. Em Viamão, no ano de 2006, o cursinho ofertou 90 vagas entre as duas escolas em que desenvolve o seu trabalho e, em Porto Alegre, o número ficou em 40 vagas. A evasão, um problema que acompanha o sistema educacional e que fica muito visível nas atividades dos PVPs, foi muito alta no PVZP em 2006, fazendo com que terminasse apenas cerca de 18 alunos em aula. Esse é um dado alarmante, pois quem mantém o cursinho são os próprios alunos que pagam uma taxa de R\$ 20,00 mensais (com alta inadimplência). Os professores são voluntários e recebem passagem para o seu deslocamento.

Segundo a coordenação do curso, um dos grandes diferenciais do cursinho popular é a disciplina de Cultura e Cidadania, pois ela trata de temas importantes como racismo, direitos humanos, globalização, movimentos sociais, entre outros. Essa disciplina possui uma dinâmica diferente com base em palestras (também com convidados externos ao cursinho).

Ainda sobre o financiamento do PVZP, o trabalho é auto-sustentável, sendo o recurso arrecadado revertido integralmente para a manutenção das atividades do curso. Dessa forma, segundo o documento de apresentação do cursinho, “um aspecto importante é que com este trabalho estamos combatendo a indústria dos pré-vestibulares, que beneficiam apenas os alunos que podem pagá-los e conseqüentemente excluem os carentes da universidade pública”. Por isso, o cursinho opera com critérios sócio-econômicos e uma entrevista para a seleção dos alunos.

Desde o surgimento do PVZP, aproximadamente 113 estudantes foram aprovados nos diversos vestibulares, sendo que onze foram aprovados na UFRGS. Com a criação do ProUni, as aprovações tiveram um incremento, fato que corrobora a eficácia dessa política em relação ao acesso ao ES.

## CEUE

Um dos mais tradicionais espaços alternativos de preparação ao vestibular de Porto Alegre, o cursinho do CEUE funciona das dependências da Escola de Engenharia no Campus Centro da UFRGS. Mantido pelo centro acadêmico, este cursinho tem a idéia de ser um espaço alternativo de preparação ao vestibular desde a década de 1960. Contudo, dentro do entendimento deste estudo, o cursinho do CEUE adquire as características peculiares a um PVP, a partir da década de 1990,

seguindo uma tendência da conjuntura histórica de surgimento e expansão dos cursinhos populares em nível nacional.

O recrutamento dos alunos ocorre a partir da análise de critérios sócio-econômicos e a matrícula dos selecionados se efetiva por meio do pagamento de uma taxa de R\$ 25,00. Depois, para o custeio principalmente do material didático, o cursinho cobra mais R\$ 15,00 mensais, quando da entrega da primeira apostila. Os professores mantêm vínculo voluntário com o projeto e os alunos, a exemplo do verificado no Alternativa Cidadã, vivem o ambiente da universidade, pois, inclusive, recebem um cartão de identificação para o acesso às dependências da UFRGS<sup>46</sup>.

Para o ano de 2007, o CEUE inicialmente abriu 250 vagas e selecionou uma turma para a tarde (124 alunos) e outra para a noite (126 alunos), mobilizando grande número de pessoas durante o período de inscrições. As aulas iniciaram no mês de março e devem transcorrer até o vestibular 2008 da UFRGS.

## Resgate

O Pré-Vestibular Popular Resgate é o sucessor do antigo cursinho popular Superação (SANGER, 2003) de recorte étnico-racial e voltado para a comunidade negra, nascendo a partir de divergências em relação a esse aspecto, pois os fundadores do Resgate acabaram dando mais ênfase a questões de classe do que de raça. Desenvolvendo durante um tempo considerável suas aulas no Colégio Rosário, o Resgate acabou tendo divergências com a direção do colégio e tratou de procurar outro espaço para a continuidade do projeto no ano de 2006.

Dessa forma, depois de um período de procura por espaço, o cursinho passou a atuar em salas disponibilizadas na ESEF/UFRGS, onde continuará as atividades neste ano de 2007. De acordo com a página do cursinho na internet<sup>47</sup>, o Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate é uma Organização Não-Governamental (ONG) que visa à inserção social através da educação, oferecendo um curso anual para a população que não tem recursos financeiros para custear o ensino privado. Com isso, o objetivo do Resgate é possibilitar ao aluno de classe popular o ingresso em IES públicas.

---

<sup>46</sup> Para a divulgação das inscrições do cursinho, bem como para a publicidade de suas atividades, existe o endereço eletrônico do centro acadêmico. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ceue>>. Acesso em: 02 mar 2007.

<sup>47</sup> O endereço é <<http://www.resgatepopular.org.br>>. Acesso em: 09 mar 2007.

Ainda em relação ao histórico do Resgate, o site do cursinho faz interessantes apontamentos quando coloca que

no decorrer da década de 1990 começaram a surgir, em todos os Estados brasileiros, grupos ligados a setores da sociedade civil (movimento negro, igrejas, empresas) e até a setores do próprio governo, como universidades públicas, com iniciativas que tinham por objetivo a inclusão da população de baixa renda nas universidades da rede pública de ensino. Surgiam, assim, os primeiros pré-vestibulares populares. Tomando essas experiências como exemplo é que foi fundado, no ano de 2002, o *Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate*. Começamos, em 2002, com uma turma de 40 alunos. Ano após ano buscamos ampliar a oferta de vagas, até que, a partir de 2005, passamos a contar com duas turmas, totalizando 85 alunos. O curso tem alcançado índices de aprovação em torno de 25% na *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS), nos mais diversos cursos.

Em relação ao repasse para a manutenção do curso, o Resgate cobra uma taxa de R\$ 10,00 mensais para a confecção do material didático que, geralmente, é produzido por meio de fotocópias de livros e apostilas de outros cursinhos. Os critérios para a seleção dos alunos são de ordem sócio-econômica e, para isso, são requisitados documentos que comprovem residência, escolaridade e renda dos candidatos.

Por fim, é importante atentarmos para a concepção militante que o trabalho voluntário do Resgate possui, já que, segundo o site do projeto,

o *Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate*, sendo uma entidade social sem fins lucrativos, é administrado e gerido por professores, estudantes universitários e colaboradores voluntários, que doam tempo, trabalho e até recursos financeiros a este projeto, visto que não recebem qualquer tipo de ajuda de custo com transporte, material de trabalho ou alimentação. Graças à ação dessas pessoas, o curso se mantém atuante, apesar das dificuldades que envolvem organizações dessa natureza. O *Resgate*, não só como curso, mas como instituição, está sempre aberto a novos colaboradores que simpatizem com seus ideais e sua história. Caso tu tenhas interesse em participar, entra em contato conosco.

## Satélite-Prontidão

O cursinho popular da Associação Satélite-Prontidão (ASP) é um espaço que surge em decorrência do trabalho iniciado pelo Zumbi dos Palmares e hoje está lotado no departamento cultural da ASP. A associação que abriu suas portas para a realização do cursinho é um clube da comunidade negra de Porto Alegre que teve origem em duas outras associações culturais que se unificaram depois de um

período de disputas: a Satélite (1902) e a Prontidão (1925). Não é objetivo deste trabalho recuperar historicamente essas entidades, o que foi realizado por Sanger (2003) quando de sua pesquisa acerca dos PVPs para negros de Porto Alegre.

Assim, focando na estruturação do Pré-Vestibular da ASP, desde 1996, existe o cursinho com aulas no turno da noite em uma sala da associação. No ano de 2006, foram ofertadas 55 vagas, sendo que cerca de 150 pessoas de inscreveram para o cursinho. Os critérios de seleção são basicamente a análise sócio-econômica e a realização dos estudos em escola pública, uma vez que o critério étnico com o passar do tempo foi ficando um pouco de lado em detrimento das condições financeiras dos candidatos.

Os dezessete professores que integram o corpo docente do cursinho da ASP são voluntários, geralmente alunos de licenciaturas a partir do quarto semestre de suas graduações, recebendo apenas semanalmente o valor da passagem de ônibus. Este valor é pago por meio do recolhimento de uma mensalidade de R\$ 15,00. A grande evasão e a inadimplência acabam trazendo dificuldades para a manutenção do cursinho, principalmente para o pagamento das passagens dos professores, já que o local é cedido sem custos pela associação. No ano de 2006, no mês de dezembro, cerca de vinte alunos formalmente estavam freqüentando o curso, com uma média entre doze e quinze alunos em sala de aula.

O cursinho da ASP promove a disciplina de Cultura e Cidadania que, no ano de 2006, foi ministrada por um publicitário e por um estudante de Direito. Esta disciplina é quinzenal e, no período final de realização do curso (a partir de setembro ou outubro), ela deixa de ser realizada para que os conteúdos das provas que compõem o vestibular possam ser vistos mais detalhadamente.

Sobre a aprovação dos alunos nos vestibulares, o cursinho da ASP tem visto alguns de seus alunos conseguirem aprovação em IES privadas mediante bolsas da própria instituição ou do ProUni, este último responsável pelo grande número de estudantes do cursinho que tem realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em detrimento até do próprio vestibular da UFRGS.

### Resistência Popular

Um dos últimos cursinhos de caráter popular surgidos em Porto Alegre, o Curso Pré-Vestibular Resistência Popular (PVRP), funciona em uma escola pública

estadual no Morro Santana, tendo começado suas atividades em abril de 2006. Organizados na entidade Resistência Popular, de pressupostos anarquistas de organização popular e ação direta, um grupo de estudantes universitários montou o cursinho a partir da demanda observada na iniciativa de um curso preparatório da comunidade para o supletivo da Secretaria Estadual da Educação, em 2005.

A disponibilidade inicial foi de 35 vagas e teve a procura de 60 pessoas que foram selecionadas pelos seguintes critérios: ser mulher, negra, renda baixa e mais tempo sem estudar. Vale destacar que esses critérios foram utilizados apenas como um indicativo do perfil de aluno que o PVRP queria contar, pois, segundo a coordenação do cursinho, foi realizada uma avaliação que indicava ser este o perfil de aluno que mais vulnerável estava ao processo do vestibular.

Como o cursinho era uma novidade, na primeira semana foram chamados todos os que tinham se inscrito, já que este momento serviria para a apresentação dos objetivos do cursinho. De todos os que foram na primeira semana, apenas 40 alunos ficaram para o início efetivo das aulas, fato que fez com que a sala de aula cedida na escola fosse “apertada” para caber a turma do cursinho.

Os treze professores são estudantes universitários e professores da escola que cedeu a sala para as aulas, não recebendo nenhum auxílio por esse trabalho. Apenas alguns professores que moram mais distante da comunidade recebiam vale-transporte. Os alunos da comunidade pagam R\$ 5,00 mensais para a manutenção do curso. Mesmo assim, a evasão foi grande e o curso terminou na segunda quinzena de dezembro com sete alunos.

Sobre a organização das disciplinas, a Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês) era trabalhada aos sábados em oficinas e as demais disciplinas, incluindo Cultura e Cidadania, eram trabalhadas durante a semana das 19h às 22h20min. A intenção dos organizadores é dar continuidade ao projeto no ano de 2007, inclusive, para esse fim, estão sendo realizadas conversas com estudantes da Faculdade Porto-Alegrense (FAPA) para uma possível colaboração no fortalecimento do cursinho.

### Esperança Popular

O Pré-Vestibular Esperança Popular (PVEP) é outro cursinho que recém iniciou as suas atividades, sendo resultado de uma demanda da comunidade do

bairro Restinga e da organização de bolsistas integrantes de uma política pública do governo federal, com o auxílio de outros estudantes voluntários.

A demanda por um curso pré-vestibular popular surgiu através da necessidade de propiciar um local de estudos de preparação para o acesso à universidade, via vestibular, exclusivo para os moradores do Bairro Restinga, em sua grande maioria, trabalhadores e estudantes de baixa renda. Assim, a Associação Comunitária do Núcleo Esperança I, aproveitando o contato estabelecido com a UFRGS por meio do Programa Convivências 2005, solicitou, sem sucesso naquele momento, a construção de um cursinho popular no bairro.

Depois disso, a associação contactou a coordenação do Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares, cursinho popular mais antigo de Porto Alegre, que, por sua vez, chamou pessoas dos cursinhos populares Resgate e Alternativa Cidadã, que também são bolsistas do Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares<sup>48</sup>, para participar, com sua experiência, na construção do novo projeto na Restinga.

Dessa forma, em maio de 2006, aconteceu a aula inaugural do PVEP com a presença dos seus 35 alunos que se inscreveram, mesmo que, inicialmente, as vagas disponíveis fossem 65. Os critérios de seleção foram sócio-econômicos e a realização dos estudos em escola pública. Segundo informações dos professores do cursinho que constam no Plano de Ação 2007 do Conexões de Saberes/UFRGS, os alunos têm entre 21 e 54 anos, são, em sua maioria, negros e mulheres oriundos de escola pública que trabalham durante o dia.

As aulas são realizadas durante o período da noite entre os horários das 19h às 22h30min, todos os dias da semana. Inicialmente era utilizado o sábado como um dia letivo normal, mas, como a maioria dos alunos trabalha neste dia, não foi possível continuar com as aulas aos sábados. Esta troca ocasionou o acréscimo de um período durante as noites. A gestão do curso é realizada por três equipes divididas em gestão financeira, pedagógica e do cotidiano.

---

<sup>48</sup> O Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares é desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação em parceria com o Observatório de Favelas do Rio de Janeiro. O programa teve início em 2004 em cinco IES federais e, ao final de 2006, estava presente em 32 IES federais. Na UFRGS, o Conexões de Saberes iniciou em 2005 e está ligado ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) da Pró-Reitoria de Extensão, contando com 25 bolsistas que trabalham em grupos de pesquisas e territórios populares, entre os quais o cursinho PVEP, além de 93 bolsistas (a partir de 2007) que desenvolvem atividades junto ao Projeto Escola Aberta.

As aulas são ministradas na própria Associação de Moradores. Este espaço tem como principal característica a informalidade, pois não lembra uma sala de aula convencional por sua estrutura física. A constituição deste espaço como um local de contato entre saberes foi um dos desafios enfrentados pelo grupo de professores e um dos motivos aos quais foi atribuída a grande evasão dos alunos, pois apenas quatro alunos terminaram o curso.

Além dos bolsistas do Conexões de Saberes/UFRGS, outros estudantes se engajaram para que todas as disciplinas das provas do vestibular, mais a Cultura e Cidadania, pudessem ser ofertadas. Os professores que não fazem parte do Programa governamental recebem vale-transporte, este comprado com a mensalidade paga pelos alunos (R\$ 20,00; matrícula: R\$ 35,00). A gestão desse recurso, que também é destinado em parte à manutenção da associação, é feita pelos bolsistas e pela Associação Núcleo Esperança I.

#### Bicho da Folha

O Pré-Vestibular Bicho da Folha é um cursinho que começou suas atividades no ano de 2006 ocupando uma sala à noite no Colégio Marista Assunção que, nesse turno, transforma-se em Colégio Vetorello, isso em alusão à Profa. Ivone Vetorello, que defendia a utilização do horário noturno (que estava ocioso no colégio) para atividades de caráter comunitário.

Seguindo a orientação da professora, depois de seu falecimento e até em homenagem ao seu trabalho na área educacional Marista, um grupo de estudantes da PUCRS organizou um pré-vestibular popular noturno na escola.

Mesmo diante de inúmeras dificuldades em obter informações acerca desse projeto, tive ciência da abertura de uma turma com 40 vagas e, segundo o Colégio Vetorello, somente quatro alunos chegaram ao final do curso, ratificando o alto índice de evasão verificado nos PVPs.

Além disso, foi possível saber que a mensalidade repassada aos estudantes foi de R\$ 30,00 e tinha o objetivo de custear o material didático. Os professores do Bicho da Folha são voluntários e se inserem na perspectiva assistencial dos Maristas, por mais que neste cursinho a Congregação não atue diretamente com subsídios financeiros, como no caso do Comunidade que funciona no Colégio Rosário.

Em relação às atividades de 2007, fui informado que o cursinho irá abrir inscrições nos dias 26 e 27 de março, o que indica a continuidade e a possibilidade de aprofundamento dessa experiência iniciada em 2006.

Rubem Berta

O Pré-Vestibular Alternativo Rubem Berta começou suas atividades no segundo semestre de 2005, na sede da Associação de Moradores do Rubem Berta (AMORB), na zona leste de Porto Alegre. A idéia surgiu de estudantes da FAPA, a partir de uma conversa de uma aluna com uma das representantes da AMORB, já que as duas moram no bairro e são engajadas socialmente.

As aulas iniciaram em uma turma de 22 alunos que foram selecionados entre cerca de 50 inscritos. Segundo integrantes do cursinho, eles tiveram e têm muitas dificuldades em conseguir professores para todas as disciplinas, e dão o exemplo de Biologia que só foi ofertada no segundo semestre de 2006. No ano de 2006, o número de alunos atendidos não aumentou e alguns professores foram substituídos.

Seguindo o observado em outros cursinhos populares, no Rubem Berta as reuniões mensais não tiveram grande presença de professores, pois nem todos compareciam, por mais que entre os presentes a troca de conhecimentos ocorresse de forma satisfatória sobre o cotidiano do curso e sobre aspectos educacionais em geral.

Nos anos de 2005 e 2006, o cursinho conseguiu auxílio do DCE da FAPA, com a cedência de cópias no ano de 2006 para a confecção das apostilas. Em 2005, o DCE já tinha auxiliado com despesas diversas, como na ajuda de custo para os professores, que era dada em dinheiro para cobrir basicamente despesas de passagem. Quanto aos custos dos alunos, nada foi repassado para a manutenção do curso nos dois primeiros anos de atividades, mas está sendo discutida pela coordenação do Rubem Berta a cobrança de uma taxa de no máximo R\$ 20,00 para o ano de 2007.

Sobre o cotidiano de cursinho, há relatos de que muitos alunos e professores não respeitavam os horários, o que fugia ao controle da coordenação que também não dispunha de tempo para um acompanhamento mais sistemático do cursinho, além da baixa frequência de professores e alunos nas reuniões que seriam

os espaços para as cobranças e combinações. De acordo com a coordenação do curso, o sentimento que fica é de que muitos ainda não se sentem parte do processo de gestão do curso, por mais que a idéia seja o engajamento de todos para o bom funcionamento das atividades.

Mesmo com esses percalços, o Rubem Berta conseguiu se constituir em um espaço alternativo de preparação ao vestibular para as pessoas de baixa renda da região, recebendo alunos das mais diversas faixas etárias, colaborando para a aprovação de quatro alunos no vestibular (nenhum em universidade federal). Até o momento da escrita dessa dissertação, os organizadores do cursinho não sabiam informar a quantidade de alunos aprovados em 2007.

De qualquer forma, o Rubem Berta funciona por meio do engajamento de universitários em parceria com o DCE/FAPA e com a AMORB, procurando se constituir em um espaço de educação popular com vistas à democratização do acesso ao ES. Nesse sentido, mesmo não adotando na grade curricular a disciplina de Cultura e Cidadania, o cursinho procura discutir conteúdos pertinentes à cidadania em todas as disciplinas do curso. A intenção é de continuar e fortalecer o trabalho do cursinho em 2007.

Depois da apresentação das treze experiências que constituem o quadro dos PVPs em atuação na capital gaúcha, o próximo capítulo analisa o contexto histórico que é o pano de fundo desses projetos, discutindo a tensão entre as esferas públicas e privadas em tempos de redefinições do aparato estatal e da atuação da sociedade civil.

### 3 SITUANDO HISTORICAMENTE OS PVPs: NOVO CONTEXTO, NOVOS ATORES E VELHOS PROBLEMAS

[...] este livro pretende iniciar uma reflexão e um diálogo com todos os que desejarem compreender a década que se encerra, como um período de transição, em que o velho rapidamente se desagrega e o novo ainda não possui contornos definidos. Se a globalização é um dado concreto e, provavelmente, irreversível da realidade histórica, o neoliberalismo se apresenta cada vez mais como uma estratégia de grupos e interesses bem definidos. Se a violência, o desemprego e a perda de parâmetros têm sido a marca da época atual, também é inegável que a ciência, a técnica e a capacidade produtiva contemporânea poderiam virtualmente resolver os grandes problemas da humanidade (VIZENTINI, 1999, p. 11).

A proposta de reflexão colocada por Vizentini (1999), que procura compreender a passagem do século XX para o século XXI como um momento de transição, postulando a existência de obstáculos para a consecução de uma sociedade mais justa e solidária, ao mesmo tempo em que vê este mesmo contexto como de possibilidades, serve de base para o objetivo deste capítulo que é situar historicamente as experiências dos cursinhos populares em um mundo em mudança.

#### 3.1 Estamos em uma transição histórica?

A realidade tem se apresentado de forma contraditória e, em certo sentido, paradoxal. Convivemos com a produção de riquezas e o desenvolvimento tecnológico ao lado de um número fantástico de excluídos de toda a ordem. Segundo Antunes (2005),

a sociedade do consumo destrutivo e supérfluo, ao mesmo tempo em que cria necessidades múltiplas de consumo fetichizado, de fato impossibilita que amplos contingentes de trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza social, dela participem sequer como apêndice, nem mesmo como membros das sobras do consumo. Como disse limpidamente um participante do Movimento dos Sem Teto do Rio de Janeiro: “se somos nós quem construímos os *shoppings*, por que não podemos sequer visitá-los?” (p. 68-9).

Esta realidade tem seu ponto de partida mais explícito pela denominada Revolução Científica Tecnológica (RCT), definida por alguns autores (ANTUNES, 2005; FRIGOTTO, 2003; VIZENTINI, 1999) como a Terceira Revolução Industrial (RI), que é marcada pelo uso de tecnologia informatizada e da robótica, se desenvolvendo com maior nitidez no início da década de 1980.

A reestruturação produtiva do trabalho coloca em xeque a organização do modelo taylorista-fordista que disciplinou as relações de trabalho desde o início do século XX. Com base em um novo paradigma de produção, que tem seu protótipo na fábrica japonesa Toyota (toyotismo), o mundo do trabalho começa a conviver com a flexibilização, a parcialização, a polivalência e a terceirização como fatores constituintes de um novo momento (ANTUNES, 2003, 2002a). Essa nova realidade do mundo do trabalho está intimamente associada com o processo de questionamento das bases do modelo de bem-estar social que ordenou as relações Capital/Trabalho, principalmente, no pós-Segunda Guerra.

O mundo do trabalho conheceu, a partir do final da década de 1980, um movimento de reestruturação de sua dinâmica operacional, já que o modelo taylorista-fordista passava a ser questionado em sua eficácia para manter o lucro (uma das características essenciais do capitalismo). Assim, este momento histórico aconteceria marcado pela transição do fordismo para a acumulação flexível, ensejando mudanças profundas na organização do capital e do trabalho.

Para Harvey (1989), essa transição criou sérias dificuldades para as teorias de todas as espécies, fazendo com que o único ponto geral de acordo fosse de que algo mudou significativamente no capitalismo depois da década de 1970. Observa o autor que a lógica de transições é peculiar ao capitalismo e que se mistura com a própria lógica do sistema do capital. As transições seriam inerentes devido à própria essência do capitalismo, já que o sistema orienta-se para o crescimento contínuo (dinamismo necessário em termos tecnológicos e organizacionais), o lucro sem a devida importância acerca das consequências sociais e ambientais e a exploração do trabalho vivo (*mais-valia*).

Dessa forma, já os trabalhos de Marx apontavam para a inconsistência e a contradição do capitalismo e que isso o levaria a sempre enfrentar crises. A classe burguesa tratou historicamente de atenuar as crises (superacumulação), lançando mão de estratégias de deslocamento espaço-temporal de capitais e mão-de-obra: “foi principalmente com o deslocamento espacial e temporal que o regime de acumulação [taylorista-fordista] resolveu o problema da superacumulação no decorrer do longo período de expansão do pós-guerra” (HARVEY, 1989, p. 173).

É o aspecto financeiro e as questões de crédito que ele enseja que vão ser as características peculiares do estágio atual do capitalismo, por mais que o sistema mantenha seus traços formadores e sua tensão básica entre o capital e o trabalho.

Mészáros (2002) argumenta no sentido de que o sistema capitalista é fragmentado em si, pois encerra defeitos estruturais que precisam ser remediados para a sua sobrevivência. Segundo o autor, estes defeitos seriam de três ordens dicotômicas e em conflito, sendo a primeira a fomentadora das duas últimas:

- 1) Produção x Controle
- 2) Produção x Consumo
- 3) Produção x Circulação

Assim, é possível entendermos que estamos em um período particular da história do capitalismo, mas que o sistema capitalista continua forte em alguns de seus pressupostos essenciais. Esta faceta especulativa-financeira acaba cumprindo um papel na reorganização do capital em busca de sua expansão e lucratividade. Chesnais (2005) mostra os efeitos econômicos e políticos desta *finança mundializada*, onde as taxas de juros aparecem como exemplos desse movimento de manutenção da lucratividade do capital sobre o trabalho, este último sofrendo um processo de precarização brutal.

Dessa forma, esse contexto de reorganização do mundo do trabalho e de redefinição das concepções de gestão do Estado representa duas faces da mesma moeda. O Estado passa a ser considerado e divulgado como o grande obstáculo da expansão da produção, principalmente por sua influência na legislação trabalhista, e o grande culpado pela recessão e diminuição dos investimentos em setores de bem-estar (previdência, saúde, pleno emprego etc.). Porém, esta é uma premissa discutível, pois a crise está na organização do capital, não no Estado, conforme o diagnóstico das concepções do neoliberalismo e da terceira via (ADRIÃO; PERONI, 2005). Por isso, “o primeiro ponto a ser atacado foi a própria organização do trabalho, fator imprescindível para a compreensão da reorganização do capitalismo em escala mundial” (VIZENTINI, 1999, p. 21).

Além disso, a realidade latino-americana possui traços peculiares em relação ao contexto dos países europeus e dos Estados Unidos, uma vez que a experiência do Estado de bem-estar não chegou a se configurar no continente, ficando na dimensão do nacional-desenvolvimentismo. Para Casanova (1995), a América Latina, e o chamado “Terceiro Mundo” em geral, é um mundo colonial renovado, estando aberto ao comércio e aos fluxos de capital da economia

capitalista mundial, acatando suas regras e fortalecendo um quadro preocupante em relação a sua soberania.

De qualquer forma, o modo de produção capitalista que enseja este contexto descrito é, por sua natureza intrínseca, de acordo com Marx, excludente e baseado na dominação dos proprietários dos bens de produção sobre aqueles que só possuem como propriedade – que acaba transformando-se em mercadoria – sua força de trabalho. Tendo no comando das atividades a classe burguesa, revolucionária em essência, o capitalismo promove-se sempre em nível mundial, buscando se estabelecer com preponderância absoluta. Assim, “tudo o que é sólido derrete-se no ar” (MARX; ENGELS, 1998, p. 14), inclusive a vida de muitas pessoas que não conseguiram “vencer” dentro do sistema.

Dessa forma, a continuidade do capitalismo, mesmo que passando por ciclos de estabilidade e crise, mantém certos traços característicos desde a sua consolidação no contexto do século XIX. A criação de riquezas contrasta com a dominação e exploração de contingentes expressivos de pessoas, invariavelmente excluídas do acesso aos bens gerados, na maioria das vezes, por elas próprias.

Assim, a sociedade capitalista, tanto em sua gênese como agora, cria classes antagônicas que se diferem fundamentalmente pelo acesso à riqueza produzida. Se a divisão característica entre burgueses e proletários não é mais tão evidente como era no momento inicial da industrialização (Inglaterra da segunda metade do século XVIII), ainda assim existem clivagens importantes que configuram o ambiente material e simbólico da sociedade.

A classe trabalhadora, ainda que sofrendo as mutações do próprio capitalismo, permanece em essência dependente de vender a sua força de trabalho em troca de um salário que garanta a sua sobrevivência. É com base nessas transformações que não chegam a alterar em essência o papel (e o destino) dos trabalhadores e trabalhadoras, pois o capitalismo permanece quem sabe mais hegemônico do que nunca, que Antunes (2005) utiliza a expressão “classe-que-vive-do-trabalho” para designar as pessoas que sofrem o processo de dominação do capital.

Em contexto de desemprego estrutural e que tem base no desenvolvimento tecnológico da Terceira Revolução Industrial, o trabalhador tem que, inclusive, passar pela desagradável situação de não ter nem como “se vender” no mercado. Marx (2002), analisando a constituição dos salários dos trabalhadores, argumenta, já

no século XIX, que “o trabalhador não tem apenas que lutar pelos meios físicos de subsistência; deve ainda lutar por alcançar trabalho, isto é, pela possibilidade e pelos meios de realizar sua atividade” (p. 67).

Nesse sentido, o contexto social produzido pelas transformações do mundo do trabalho e pelas práticas da teoria Neoliberal, de diminuição das prerrogativas do Estado, e da terceira via, que busca a reforma do Estado redirecionando-o a atividades específicas, agravou o contingente de excluídos no mundo inteiro. De acordo com Mézáros (2005),

vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva* (p. 73).

Compreendo que o quadro societário atual pode ser entendido pela visualização dessa enorme contradição entre a produção de riquezas e tecnologia e a sua precária distribuição que fomenta o abismo social contemporâneo. Os dados a seguir são ilustrativos da continuidade e até do aumento dos problemas sociais causados pelo capitalismo:

segundo as Nações Unidas, no seu *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano*, o 1% mais rico do mundo auferia tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000, 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridos, 2,4 bilhões não tinham acesso a nenhuma forma apropriada de serviço de saneamento, e uma em cada seis crianças em idade de freqüentar a escola primária não estava na escola. Estima-se que cerca de 50% da força de trabalho não-agrícola esteja desempregada ou subempregada (MINQ LI apud MÉSZÁROS, 2005, p. 73-4).

Esta realidade esboçada na pesquisa da ONU não é algo natural, obra do destino ou castigo de Deus. Isso é fruto de uma conjuntura histórica de opções políticas e de decisões que representam interesses de segmentos da sociedade em detrimento de outros. Talvez seja por isso que Freire (1996a) defende que “o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca” (p. 128).

Portanto, velhos problemas ainda estão a causar conflitos e estão ligados diretamente à continuidade da essência do capitalismo. A exclusão social e as

dificuldades de levar uma vida digna estão colocadas para muitas pessoas das classes populares que estão incluídas neste novo contexto social; contudo, estão enfrentando os velhos problemas de sempre no atendimento às suas demandas materiais concretas<sup>49</sup>.

Vale ressaltar que os problemas sociais, apesar de sua generalização na atualidade, são muito mais sentidos em sociedades materialmente não resolvidas, como é o caso das sociedades latino-americanas. Assim, os próprios movimentos da sociedade civil que surgem como protagonistas diretos das demandas materiais da população no contexto em análise têm atuações e expectativas diferenciadas. Por isso, é pertinente focarmos este contexto reformista no Brasil, já que a realização da análise de um movimento educacional como os PVPs não deve ser descolado do ambiente político e econômico do país.

### 3.1.1 O impacto do contexto reformista no Brasil

No Brasil, as reformas orientadas para o mercado são postas em prática durante o processo de consolidação da ordem democrática, a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990. Por isso, Diniz (1997) argumenta no sentido de se pensar a reforma do Estado brasileiro em estreita conexão com o tema da consolidação democrática, pois o modelo estatal parecia ineficiente diante dos novos desafios impostos pelo processo de democratização na década de 1980. Nessa mesma linha, Boschi e Lima (2002) pensam a partir da crise que se instaura, na década de 1980, no modelo desenvolvimentista (em voga desde 1930) que aponta como saída o direcionamento ao mercado como solução econômica.

Dessa forma, a reestruturação do Estado passa a ser uma questão vital na agenda de discussões do país, pois parte da intelectualidade e da classe política ratificam o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado. Assim, as reformas propostas geram problemas de ação coletiva, uma vez que redefinem importantes setores e tensionam a cultura estabelecida nas instituições do país. Um consenso mínimo sobre a necessidade das reformas e da criação de um novo paradigma administrativo parecia, paulatinamente, tomar forma, mesmo que, segundo

---

<sup>49</sup> Por demandas materiais concretas entendo as demandas por saúde, educação, habitação, emprego, transporte, segurança e lazer.

Mainwaring (1999), isso só fique mais forte no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), ainda que iniciado durante o governo Collor (BRESSER PEREIRA, 1996).

O Brasil dos anos 1980 apresenta um paradoxo interpretativo, visto que essa década é entendida tanto como uma década perdida, em termos econômicos, como uma década de expansão de direitos sociais e de organização de movimentos reivindicatórios. Analisando esse panorama, Moraes (2001) pondera que

examinando essas duas tendências – particularmente visíveis no Brasil dos anos 80, podemos entender por que os economistas chamam esse período de “década perdida” e por que, por outro lado, ao ler estudos de outros cientistas sociais, temos a impressão de que é outro o rótulo que devemos utilizar – uma década de espaços conquistados. Os economistas conservadores logo irão explorar essa combinação, declarando solenemente que se trata de uma década perdida *por causa* dos espaços conquistados. A partir desse argumento anunciam a apregoam um “ajuste estrutural”, de reformas doloridas (p. 65).

Com base nesse entendimento e apostando na eficiência, na competição e na qualidade total, o neoliberalismo se expandiu e atingiu em cheio o Brasil, como de resto toda a América Latina que, aliás, possui o país que serviu como uma primeira grande experiência de gestão neoliberal: o Chile. Boron (1999) vai defender que o Chile não aplicou completamente o receituário neoliberal sendo, até por isso, que não teve uma conjuntura desastrosa como a verificada na Argentina, outro país que adotou largamente as políticas neoliberais na década de 1990, a partir do governo de Carlos Menen.

As propostas de reforma do Estado brasileiro têm seu ponto alto com a criação do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), durante o mandato de FHC. O ministro Bresser Pereira, ex-ministro da Fazenda do governo de José Sarney (PMDB) e teórico da “renovada” social-democracia brasileira<sup>50</sup>, partiu para um conjunto de ações tendo por base o diagnóstico de crise do Estado produzido pelo neoliberalismo e pela terceira via.

Declarando-se contrário ao ideário neoliberal, Bresser Pereira (1996) denomina o conjunto de suas propostas como de centro-esquerda, a partir de uma “moderna” linha social-democrata. É interessante observar que o autor não utiliza a expressão terceira via, por mais que sua teoria e sua prática administrativa no comando do MARE sugiram esta opção.

---

<sup>50</sup> Luiz Carlos Bresser Pereira foi um dos fundadores do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), dissidência do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em fins da década de 1980.

Assim, a proposta de Bresser Pereira é a criação de um Estado Social Liberal que ele define:

é um Estado Social Liberal porque está comprometido com a defesa dos direitos sociais definidos no século XIX, mas é também liberal porque acredita no mercado, porque se integra no processo de globalização em curso, com o qual a competição internacional ganhou uma amplitude historicamente nova, porque é o resultado das reformas orientadas para o mercado (1996, p. 21).

Dessa forma, o ministro Bresser Pereira ratifica o diagnóstico de que a crise está no Estado e apenas em seus aspectos fiscais, burocráticos e de intervenção, ou seja, concede ao político uma autonomia demasiada.

A explicação essencial, para Bresser Pereira, está na crise do Estado, o que permite uma autonomia do político, possibilitando-lhe apresentar, como estratégia, a reforma do Estado. Observamos que, para o ministro da Reforma do Estado, há uma total autonomia do político, não só na estratégia para a saída da crise, mas no próprio diagnóstico do problema. (PERONI, 2003, p. 66).

Esta autonomia do aspecto político, ao mesmo tempo em que coloca em cena o papel do Estado e sua importância estratégica de intervenção social e para o capital, desfoca da base material e das contradições de classe os principais fatores que poderiam explicar substantivamente o contexto histórico atual.

A proposta do MARE e do governo FHC<sup>51</sup> não rompe em nenhum instante com a tendência hegemônica que partia do centro capitalista. Ao contrário, com seu projeto reformista ataca funções essenciais do Estado, transfere para a iniciativa privada empresas públicas (processo de privatização) e estabelece parcerias com entidades da sociedade civil organizada, corroborando com os princípios da terceira via, dentro das concepções do “novo Estado democrático”: a) governo e sociedade civil em parceria, b) renovação comunitária através do aproveitamento da iniciativa local, c) envolvimento do terceiro setor, d) as associações voluntárias, e) proteção na esfera pública local, f) prevenção do crime baseada na comunidade e g) a família democrática (GIDDENS, 2001).

Nesse sentido, Wilhelm (1999) argumenta sobre a emergência da sociedade civil e, por consequência, de organizações do chamado terceiro setor. Todos esses

---

<sup>51</sup> O governo FHC foi conduzido por uma aliança estratégica de diversos partidos políticos capitaneados pelo PSDB e pelo Partido da Frente Liberal (PFL), dando um caráter de centro-direita ao governo.

aspectos configuram um cenário propício a reformas e a busca de novas soluções para os, às vezes, velhos problemas, como a exclusão social, base da expansão da violência e do rompimento do tecido social. Contudo, a questão não se prende à necessidade das reformas, mas em que sentido (para que lado) elas caminham. Dessa forma, os próximos tópicos vão abordar os elementos que configuram o mundo atual com o intuito de localizar os PVPs na fronteira entre os espaços públicos e privados.

### 3.2 Público e Privado

Ambigüidades semânticas sempre acompanharam o uso dos termos público e privado, revelando suas dimensões contraditórias, complexas e multidimensionais (DUPAS, 2003, p. 23).

Pensar os espaços públicos e privados na sociedade contemporânea é uma tarefa que exige a assunção de diversas categorias que se apresentam e se constituem em forma de um grande mosaico complexo e difuso, tanto em termos materiais como simbólicos. A tensão presente entre as pessoas, enquanto unidades em sua particularidade e o contexto social (o coletivo das vivências compartilhadas), é formadora de uma teia que fomenta e é fomentada por essa relação da parte (indivíduos) com o todo (sociedade). É nessa complexidade que aparece o paradoxo da sociedade ocidental moderna, qual seja, “a tensão que define o homem moderno, seus eternos conflitos internos, o subjetivismo radical da sua vida emotiva, sua incapacidade tanto de viver na sociedade como de viver sem ela” (DUPAS, 2003, p. 28).

Assim, é no contexto inaugural da modernidade ocidental com o advento dos Estados Nacionais modernos que a esfera pública se delineia, em consequência, a esfera privada também. Podemos notar que o Estado, como entidade de centralização do poder e normatização da vida coletiva, assume destaque na condução da vida social por meio da legislação (Direito) e dos meios coercitivos para o cumprimento das normas estabelecidas para o convívio social. Desse jeito, cria-se uma esfera pública como espaço político de deliberação que vai se diferenciar do espaço privado das relações interpessoais domésticas e das preferências pessoais, inclusive, a atividade empresarial, por seu caráter de maximização de lucros individuais e/ou corporativos, vai integrar o mundo privado.

Dessa forma, o público na moderna sociedade capitalista ocidental passa a se identificar com o Estado, com o poder assentado no direito público legitimado em uma perspectiva contratualista, na qual as pessoas abriam mão de algumas prerrogativas do Estado de Natureza<sup>52</sup> em troca de salvaguardas garantidas pelo poder público constituído. Da mesma forma, o público passa a ser identificado com o “bem comum” ou com o “interesse comum”, com aquilo que diz respeito ao conjunto da sociedade, ou seja, aquilo que extrapola os interesses imediatos particulares por mais que não deixe, na maioria das vezes, de contemplar-los. Por isso,

bajo las condiciones de un mundo común, a pesar de las diferencias de posición y la resultante variedad de perspectivas, todos están interesados por el mismo objeto. Lo público permite que las obras y las palabras sean mutuamente reconocidas por los actores y que la pluralidad constitutiva de la condición humana se manifieste (FELDFEBER, 2003, p. 112).

Também, a noção de público se refere àquilo que pode ser visto, que está acessível a todos, remetendo a uma idéia de publicidade e transparência (*aberto*), diferente do privado que se liga ao privativo, àquilo que não está disponível para todos, enfim, que está *fechado*. Em consequência disso, o público passa a denotar universal<sup>53</sup> e esse caráter universal é remetido ao Estado como ente de integração social e de promoção legítima de coerções e direitos.

Nesse sentido, “la *res pública* caracteriza a la gestión pública, al gobierno público, al gobierno del pueblo” (FELDFEBER, 2003, p. 111), caracterizando a promoção da cidadania como uma das prerrogativas do espaço público. Por isso, a concepção de democracia é também relacionada à esfera pública e ao social, este entendido como um espaço que congrega os particulares. Nesse contexto, a formação da sociedade é uma forma de garantir e aprofundar as aspirações de liberdade e de seguridade dos indivíduos, uma vez que o social

[...] essa figura híbrida em que os interesses privados adquirem uma importância pública, é um fenômeno da modernidade que aparece junto à

<sup>52</sup> O Estado de Natureza é um constructo conceitual que identifica as sociedades pré-estatais, onde não havia regulação e delimitação das atividades do meio social. Para Hobbes, é um período de guerra generalizada que precisaria ser ordenado por um Estado poderoso (Leviatã); para Locke, se constituía em um estágio repleto de inconvenientes pela inexistência de delimitação da propriedade privada advinda do trabalho; já para Rousseau, neste período existia o “bom selvagem” que vivia disperso em contato com o meio natural e, assim, subutilizando sua capacidade de organização social.

<sup>53</sup> Contudo, “de acuerdo con la perspectiva feminista fue también una noción ideológica masculina que funcionó para legitimar una forma emergente de dominio de clase” (FELDFEBER, 2003, p.115) e, assim, não inserir na lógica pública o feminino, reservando para as mulheres o “privado”. Sobre esse assunto, ver Gimenes (2005).

constituição do Estado-nação e à emergência do capitalismo. [...] O privado (no sentido moderno de espaço da intimidade) não se opõe diretamente ao público (entendido contemporaneamente como o domínio do político), mas ao social (DUPAS, 2003, p. 28).

Com isso, surge a concepção do cidadão, daquele que possui direitos e deveres perante o Estado e os demais cidadãos, estando sujeito aos códigos normativos e às determinações punitivas executadas pelo ente estatal enquanto detentor legítimo do monopólio da força, participando da esfera pública por meio das liberdades civis (associação e livre expressão) que lhe conferem espaço no seio da opinião pública. Assim, a cidadania moderna nasce como uma aspiração burguesa de interferir na deliberação política, ou seja, nos espaços disponíveis aos poderes públicos (executivo, legislativo e judiciário).

Curiosamente (ou nem tanto) a mesma concepção iluminista de separação do público e do privado por meio da criação do direito público legitimado pelo Estado conduzido por atores políticos eleitos pela população (princípio da democracia representativa) vai criar um código de conduta no qual o individualismo e a concorrência entre agentes econômicos vão deslocar a cidadania para a dimensão econômica. Assim, o cidadão dentro da tradição liberal é identificado com o proprietário e, atualmente, os “novos liberais” o identificam com o consumidor.

Portanto, a esfera pública contemporânea é centrada na figura do indivíduo, atomizando o coletivo e fragmentando os laços sociais. Da mesma forma, com o ataque ao Estado identificado como o grande culpado pela crise econômica verificada a partir dos choques do petróleo na década de 1970, o próprio espaço público estatal é privatizado ou diminuído. Para Feldfeber (2003, p. 115), “la privatización de los espacios públicos resignifica el concepto de lo público desde diversas perspectivas”.

Em relação ao Brasil, como argumenta DaMatta (1993), o público e o privado historicamente são confundidos em nosso país, o que abre margem para a apropriação dos espaços públicos, que deveriam ser geridos por uma lógica impessoal, para a troca de favores e a concessão de privilégios aos melhor relacionados. Por isso, o familismo aparece encravado em nossa estrutura valorativa e, com o passar do tempo, acaba se constituindo como um elemento presente na estrutura pública do país. É o regime do privilégio, danoso em essência para o pleno

desenvolvimento do regime democrático, pois ataca as prerrogativas fundamentais de equidade.

Dessa forma, com a proposta de reforma do aparelho de Estado em voga desde o final da década de 1970 nos países centrais do capitalismo e desde a década de 1990 aqui no Brasil, passam a ser redefinidas as fronteiras entre o público e o privado do ponto de vista não só de gestão, mas, inclusive, em nível de valores e de prerrogativas de atuação de empresas públicas e privadas e grupos sociais organizados, como são os cursinhos populares. Nesse contexto, conforme Dupas (2003, p. 31), “o cidadão foi empurrado para a posição de espectador e consumidor passivo, e a esfera pública passou a ser dominada pela manipulação midiática das elites”.

Enfim, com as redefinições das funções do Estado a partir das estratégias do capital para superar a sua crise, vamos observar, do ponto de vista da gestão da propriedade e da própria burocracia pública, as modalidades de: 1) transferência da execução de políticas sociais (a propriedade deixa de ser estatal e passa a ser compreendida como pública de direito privado) de forma direta para a iniciativa privada ou em parceria com o denominado terceiro setor e, também, 2) de permanência da propriedade como pública estatal com a administração por meio de pressupostos empresariais (de mercado ou, no caso, de quase-mercado) (PERONI, 2007).

Na atualidade, conforme Gohn (1999, p. 21), “o espaço público é um discurso. Na realidade, ele se constitui mais em zonas de controle e de disciplinamento do que em manifestações de apropriação coletiva”, o que já demonstra o resultado de todo um ideário que procura deslegitimar a esfera pública e as entidades sociais que se organizam para potencializar seus direitos.

No caso da análise dos cursinhos populares de Porto Alegre, percebemos que eles são, em sua maioria, espaços formados a partir de alguma forma associativa que ocorre na sociedade civil com vistas ao objetivo de democratizar o acesso ao ES. Por isso, estando fora do aparelho de Estado, mesmo que, na maior parte das vezes direta ou indiretamente estejam recebendo/pleiteando apoio do poder público para a sua criação e manutenção, os PVPs operam na dimensão do privado, da sociedade civil.

Contudo, o Cursinho Municipal, o PVAC, que é projeto de extensão da UFRGS, e o PVEP, co-gestionado pelo Programa governamental Conexões de

Saberes/UFRGS, são experiências *híbridas* que indicam a complexidade da classificação dos PVPs entre os espaços privados e públicos. No próximo capítulo, aprofundo essa discussão, porém, antes, é importante que possamos discutir as concepções que influenciam a reforma do Estado e essas redefinições do público e do privado. Assim, vamos discutir, a seguir, o neoliberalismo e a terceira via para, em seguida, buscarmos entender o terceiro setor que surge por meio desse movimento histórico.

### 3.3 Neoliberalismo

O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotados de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (ANTUNES, 2002b, p. 35).

O neoliberalismo, segundo Ferraro (1999), é muito mais um movimento social do que uma teoria, se caracterizando como um movimento social de caráter reacionário. Para este autor, o neoliberalismo surge no final dos anos 1930, a partir do *Colloque Walter Lippmann*, realizado em Paris. Esse argumento de Ferraro contrasta com o argumento de Bresser Pereira (1996), que enxerga, nos acontecimentos da segunda metade em diante da década de 1970, a raiz do neoliberalismo.

A versão de Bresser Pereira é a mais corrente e popularizada idéia de surgimento do neoliberalismo, até porque é o momento em que ocorre a sua penetração nas esferas de governo<sup>54</sup>, deixando apenas de ser uma teoria – até aquele período contra-hegemônica – para se transformar em prática de gestão.

Vizentini (1999) ratifica esta penetração histórica do neoliberalismo argumentando que

as idéias neoliberais de economistas como Hayek e de determinados círculos empresariais pouco teóricos começaram a ganhar *audiência* nos anos 70, quando a crise do modelo econômico do pós-Guerra introduziu uma prolongada recessão, que combinava modestos índices de crescimento com inflação elevada. Para eles, a crise seria decorrente dos aumentos salariais e dos gastos sociais do Estado, e a solução seria reduzir o

---

<sup>54</sup> Final da década de 1970, início da década de 1980, governos de Margareth Thatcher, no Reino Unido e Ronald Regan, nos Estados Unidos.

tamanho e as funções deste, o qual deveria concentrar-se, sobretudo, na estabilidade monetária (p. 28) [grifo meu].

Saindo de seu período mais teórico, uma espécie de “hibernação”, os pregadores do ideário neoliberal aparecem com toda a força a partir da conjuntura que propiciou as sucessivas crises do petróleo, na década de 1970, atacando os fundamentos da economia planificada com base no bem-estar social. Segundo Peroni (2006),

conforme o diagnóstico neoliberal, o Estado entrou em crise tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado (p. 13).

A partir desse momento histórico (fim da década de 1970 e início da década de 1980), as concepções neoliberais parecem que começaram a fazer sentido e se credenciaram para solucionar os impasses que afetavam os países em recessão.

Assim, para Ianni (2004),

o neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, compreendendo a produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade; compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais (p. 313).

Além disso, o neoliberalismo busca consolidar sua hegemonia por meio da utilização de todo um aparato técnico que forneça a “eficiência” necessária ao bom andamento do mercado e, conseqüentemente, da vida social. Também, essa doutrina procura se apresentar como uma “não-doutrina”, ou seja, procura encobrir sua faceta política e os interesses de classe que representa. Assim, o neoliberalismo

é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil – e em ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de Bem-Estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimentismo latino-americano (MORAES, 2001, p 10-1).

Ainda de acordo com Moraes (2001), são três as mais expressivas escolas neoliberais que construíram e ajudaram na difusão da doutrina: 1) Escola Austríaca (F.A. von Hayek), 2) Escola de Chicago (T.W. Schultz e Gari Becker – Capital

Humano – e Milton Friedman) e 3) Escola de Virgínia ou *Public Choice*<sup>55</sup> (James Buchanan). Além dessas três escolas, o autor faz menção à corrente anarco-capitalista, representada por Robert Nozick.

Por isso, é pertinente buscarmos o que é considerado o trabalho fundante do movimento neoliberal, uma espécie de panfleto ou manifesto, segundo Ferraro (1999). Trata-se do livro *O Caminho da Servidão*, de F. A. Hayek, austríaco, economista e doutor em Direito e Ciências Políticas pela Universidade de Viena, Prêmio Nobel de Economia. O livro teve a sua primeira edição<sup>56</sup> publicada na Inglaterra em 1944, portanto um ano antes do término da Segunda Guerra Mundial.

Já no prefácio da edição inglesa de 1944, o autor pondera que o seu trabalho se constitui em um “livro político”; por sua vez, no prefácio da edição norte-americana de 1975, quando suas idéias começavam a ganhar notoriedade e se apresentavam como saída para a crise que se esboçava, argumenta que procura refletir o nazismo e o totalitarismo como originários de raízes socialistas, por meio de uma economia de bases planejadas. A proposta é o exame das razões que levam aos problemas do planejamento, afirmando a superioridade do liberalismo clássico e da economia de mercado.

É importante levarmos em conta a compreensão de socialismo de Hayek, expressa no mesmo prefácio de 1975: “quando escrevi [o livro] socialismo significava, inequivocadamente, a estatização dos meios de produção e o planejamento econômico central que ela torna possível e necessário”. Ainda, é importante considerarmos que Hayek escreve considerar uma falha não ter dado a relevância devida à experiência do comunismo da Rússia, até porque a Rússia fazia parte da coalizão dos Aliados na Segunda Guerra.

Hayek estava preocupado com a Alemanha e o Nacional-Socialismo que a dirigia. Tanto é assim que declara: “faz-se necessário declarar esta verdade amarga: é o destino da Alemanha que estamos em perigo de seguir” (1994, p. 32). A questão era procurar evitar que a organização defensiva, importante para o momento de guerra, passasse para a economia (produção).

---

<sup>55</sup> A *Public Choice* (Teoria da Eleição Pública) procura estender as premissas da microeconomia ao comportamento político dos indivíduos. Para maiores detalhes, ver Peroni (2006) e Moraes (2001).

<sup>56</sup> É interessante ressaltar que a edição que serve de referência ao debate teórico que estou realizando com o livro de Hayek é da Editora da Biblioteca do Exército Brasileiro em parceria com o Instituto Liberal do Rio de Janeiro. Publicada em 1994 – ano da primeira eleição do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e do lançamento do Plano Real – é prefaciada por Roberto Campos, que considera Hayek um dos “grandes heróis intelectuais do nosso tempo”.

Os aspectos característicos do movimento neoliberal, como o individualismo, o egoísmo e a idéia de quase perfeição dos mecanismos de mercado, ficam explícitos durante a exposição de idéias do autor. Para Hayek (1994, p. 186), a liberdade econômica estava na base da própria civilização ocidental: “foi a submissão às forças impessoais de mercado que possibilitou o progresso de uma civilização que, sem isso, não se teria desenvolvido”. Por isso, taxava o socialismo de autoritário em sua sistemática oposição ao liberalismo clássico da Revolução Francesa.

Apesar de a concepção socialista ter como fins a justiça social, a diminuição da desigualdade e a segurança, o que, de acordo com escritor austríaco, convergia com os fins buscados pela doutrina liberal, a grande divergência teórica estaria nos meios para o estabelecimento de tais fins. A abolição da iniciativa e da propriedade privada ao lado da planificação econômica seriam contrárias aos fins que os socialistas dizem perseguir. Assim, o debate centra-se nos meios, embora a dúvida de Hayek sobre se os diferentes fins do socialismo poderão ser alcançados simultaneamente.

Defendendo a diferença essencial entre política e economia, Hayek não descarta completamente o papel do Estado. Uma das principais idéias que popularizou o neoliberalismo é a idéia de “Estado Mínimo”. Contudo, nas palavras de Hayek (1994, p. 60): “em nenhum sistema racionalmente defensável seria possível o Estado ficar sem qualquer função”. Dessa forma, ganha importância o argumento de que “o que seria uma proposta de Estado Mínimo, configura-se como realidade de Estado Mínimo para as políticas sociais e de Estado Máximo para o capital” (PERONI, 2003, p. 19), já que “o novo Estado forte é cada vez mais livre das ‘velhas’ formas do controle público. Deliberadamente, e quase por definição, é imune a controle social (e sobretudo eleitoral)” (MORAES, 2001, p. 130).

Ainda, é importante observarmos que Hayek não nutre muita simpatia pela democracia, pois considera que ela exige um consenso muito maior do que na realidade existe. Também, para ele,

não há outra alternativa: ou a ordem estabelecida pela disciplina impessoal do mercado, ou a ordem comandada pelo arbítrio de alguns indivíduos; e aqueles que se empenham em destruir a primeira estarão ajudando, consciente ou inconscientemente, a criar a segunda (HAYEK, 1994, p. 181).

Por fim, um dos pontos cruciais na tese de Hayek (1994, p. 187) é aquele que ele concebe “a liberdade individual [como] inconciliável com a supremacia de um objetivo único ao qual a sociedade inteira teria de ser subordinada de uma forma completa e permanente”. Dessa forma, um dos expoentes do pensamento neoliberal ratifica as premissas do liberalismo clássico do século XIX, tendo por base a escolha individual, a concorrência e a economia de mercado. Ou seja, ocorre uma entrega do social às leis do livre mercado, configurando o chamado Darwinismo Social (FERRARO, 1999), que lembra o Estado de Natureza Hobbesiano.

Depois de seu começo em gestões no Reino Unido e Estados Unidos (EUA), a partir da desintegração do Bloco Soviético (fins da década de 1980), o Neoliberalismo procura se espalhar rapidamente por todas as partes do mundo, entrando com força na América Latina. Assim,

a Washington não interessavam mais ditaduras militares de direita e, muito menos, os regimes nacionalistas e esquerdistas. Mas o triunfo da centro-direita, apoiada nos programas neoliberais propagados pelo chamado *Consenso de Washington* (que continha a agenda dos EUA para a América Latina) não foi apenas um fenômeno centro-americano. A vitória de Salinas de Gortari no México, de Carlos Menen na Argentina, de Fernando Collor no Brasil e de Alberto Fujimori no Peru, entre outros, na passagem dos anos 80 aos 90, simbolizou o advento de uma nova fase, neoliberal e globalizante, no continente (VIZENTINI, 1999, p. 111).

Portanto, o neoliberalismo se apresenta como uma das estratégias do capital para superação de sua crise, encontrando na globalização um esteio para a sua difusão e preparo para o caminho que leva ao seu predomínio hegemônico em termos econômicos e culturais. Contudo, esta investida do neoliberalismo não é recebida de forma passiva nem mesmo dentro de extratos das classes dominantes, pois, ao receituário neoliberal, são apresentadas algumas teorias que procuram redirecionar o contexto reformista. Esse é o caso da terceira via que estaremos discutindo a seguir.

### 3.4 Terceira via

As práticas neoliberais enfocadas a partir, principalmente, do contexto de questionamento do *Welfare State* nos países centrais do capitalismo e do modelo Nacional-Desenvolvimentista aqui na América do Sul, vão encontrar reações do ponto de vista teórico. Com a força que foram ganhando as políticas neoliberais em

nível mundial como saída para a crise (desemprego e recessão) dos anos 1970/1980, a social-democracia se enfraqueceu. O movimento de reflexão e compreensão do contexto societário ensejado pela crise do Estado Providência vai propiciar o surgimento de uma social-democracia renovada ou terceira via<sup>57</sup>.

De acordo com Giddens (2001), o debate em torno do programa da social-democracia ocorre diante da dissolução do “Consenso do *Welfare*” (fim da década de 1970), do descrédito do marxismo e das mudanças muito profundas em nível macrossistêmico (econômicas e tecnológicas). Seria necessário rever idéias, repensar conceitos, encontrar, portanto, uma terceira via.

Vou supor que a “Terceira Via” se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 2001, p. 36).

A terceira via teorizada por Giddens e colocada em prática pelo Partido Trabalhista inglês, a partir da gestão de Tony Blair (Novo Trabalhismo) e pelos Novos Democratas estadunidenses (Bill Clinton), procurou estabelecer um consenso internacional de centro-esquerda para o século XXI. Ao rechaçarem o ideário Neoliberal (Nova Direita) e os princípios da (Velha) social-democracia e do comunismo decadente, pós-Muro de Berlim (1989), a “Nova Esquerda” pretendeu ser uma alternativa, ainda que dentro dos marcos da sociedade capitalista e da economia de mercado.

Essa esquerda renovada teria ênfase nas questões ecológicas, compreendendo o impacto do pós-materialismo nos países desenvolvidos por meio da realização pessoal e da competição econômica (perspectiva individualista). Cinco dilemas básicos estariam colocados para discussão: globalização, individualismo, esquerda e direita, ação política e problemas ecológicos.

Assim, a política da terceira via trabalharia com base na globalização, na transformação pessoal e no relacionamento com a natureza. Este grupo político orientou, fundamentalmente, sua discussão, segundo Giddens (2001), em torno das seguintes questões:

---

<sup>57</sup> Também conhecida como centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressista (LIMA; MARTINS, 2005).

qual deveria ser a orientação num mundo em que não há alternativas ao capitalismo? É possível que manter-se na esquerda continue tendo algum sentido, agora que o comunismo desmoronou no ocidente e o socialismo de maneira mais geral foi dissolvido? (p. 34).

Dessa forma, é possível visualizar que a proposta da terceira via procura distanciar-se do marxismo e das concepções de esquerda que, segundo seus defensores, estariam defasadas e não teriam mais poder de incidência concreto na realidade histórica atual. Por isso é que diversos políticos e segmentos intelectuais identificados com o marxismo e o socialismo denominam a terceira via como algo similar ao neoliberalismo.

Por exemplo, Dieterich (2002) vincula a terceira via – que em sua opinião seria a teoria que encobriria a derrocada das políticas neoliberais na América Latina, como de resto em todo o mundo subdesenvolvido – aos pífios indicadores sócio-econômicos da América Latina, dizendo que esta teoria tem sido vendida como científica e com respaldo de teoria sociológica, quando na verdade não passa de uma tentativa de salvar o neoliberalismo. Há, também, o argumento de Antunes (2005, p. 109): “A terceira via é, no fundo, uma forma de preservação do essencial do neoliberalismo, com um verniz socialdemocrático cada vez mais descorado”.

Dessa forma, mesmo procurando se afastar das políticas neoliberais, tendo a realidade administrativa de Thatcher na Grã-Bretanha como referência, os social-democratas da terceira via concordam com os neoliberais em um ponto estratégico: a crise está no Estado e ele precisa ser reformado para fazer frente às novas exigências de um mundo que assiste à hegemonia do capitalismo globalizado, identificando, assim, a crise do capitalismo como resultado da crise do Estado (ADRIÃO; PERONI, 2005).

O Estado, segundo o neoliberalismo e a terceira via, deveria passar por um processo de reformas que diminuíssem ou alterassem profundamente a sua intervenção na sociedade. Assim, consideram que o poder público estava obtendo gastos excessivos, o que geraria crise fiscal que, aliada à lentidão de seu processo burocrático, contribuiria para os problemas sociais contemporâneos. A superação deste quadro estaria no mercado e na eficiência que seu sistema proporcionaria, pois está baseado na racionalidade e na concorrência. Por isso, Lima e Martins (2005) argumentam que

para a Terceira Via, os neoliberais não estão de todo errados ao defenderem com vigor a idéia de mercado, pois uma economia forte se faria com um mercado forte e não pelo dirigismo estatal. A crítica formulada por ela limita-se ao problema da desregulamentação do mercado e do tipo de participação do Estado, mas não a seus significados políticos e econômicos, como, por exemplo, os problemas relativos a mais-valia, exploração, lucro, etc. Mais do que uma crítica, essa postura indica uma defesa aberta do capitalismo em sua fase atual. Ao considerar a implantação da doutrina neoliberal como política de Estado, justificando-a simplesmente como uma medida de políticos conservadores, a Terceira Via descontextualiza o neoliberalismo, esvazia seu significado político-econômico e o descaracteriza enquanto medida política destinada à reversão da crise estrutural vivida pelo capitalismo na atualidade, procurando, com isso, não revelar seus objetivos mais gerais, ou seja, seu caráter reformista (p. 45).

Portanto, o neoliberalismo e a terceira via concordam que o problema está no Estado Nacional intervencionista que, assim, precisa ser reformado. Contudo, divergem em um ponto importante para a condução do processo reformista: enquanto que para o neoliberalismo o Estado deve se retirar das políticas sociais, repassando sua execução para o mercado, por meio das privatizações, para a terceira via o Estado deve repassar as políticas sociais para a sociedade que as executaria por meio de suas entidades, ou seja, o terceiro setor. Desse modo, “o Terceiro Setor é a estratégia proposta pela Terceira Via em substituição à proposta de privatização do Neoliberalismo” (PERONI, 2006, p. 17).

Com base nisso, podemos ver como a terceira via defende uma “reinvenção” da sociedade civil por meio da “radicalização da democracia” e da participação direta dos cidadãos na execução dos serviços e políticas públicas que outrora eram prerrogativas exclusivas do Estado que, inclusive, é financiado pelos contribuintes para esse fim<sup>58</sup>. Dessa forma,

a governabilidade no sentido proposto pela Terceira Via significa a articulação entre a esfera estatal e a esfera privada (base e fundamentação do conceito de público não-estatal) em âmbito nacional e internacional em uma única direção. Trata-se de um duplo reconhecimento de mesmo significado: primeiramente, o capitalismo não sobrevive sem o Estado; em segundo lugar, o Estado deve estar a serviço do capitalismo (LIMA; MARTINS, 2005, p. 51).

Nesse sentido, a esfera pública e a esfera privada se redefinem com o processo de reforma do aparelho estatal, abrindo caminho para o surgimento de uma complexa relação entre essas esferas, ora de fusão e incorporação de uma na outra, ora de antagonismo e disputa. Por isso, Susin (2005) defende que

---

<sup>58</sup> Para uma melhor compreensão da interface entre o processo tributário e a teoria democrática, ver a pesquisa sobre cultura política dos porto-alegrenses realizada por Linhares (2006).

a terceira via, ao afirmar a reconstituição do Estado, aproxima-se do terceiro setor quando defende a renovação da sociedade recuperando formas de solidariedade, trabalho voluntário, aproveitamento de iniciativas locais, relação do público com o privado na perspectiva da inclusão e, principalmente, na inexistência de fronteiras entre o governo e a sociedade civil e vice-versa (p. 135).

Assim, essa “reinvenção” da sociedade civil coloca um dilema para os movimentos sociais e demais iniciativas de cunho comunitário e popular, como são os cursinhos populares: como equacionar o poder popular e os mecanismos de participação direta com a desobrigação do Estado com o atendimento dos direitos sociais conquistados? Esse dilema é fruto do contexto de reformas oriundo do receituário neoliberal e da terceira via e apresenta-se como um elemento importante na correlação de forças no âmbito da sociedade civil, já que está em disputa o consenso hegemônico que orienta a base material e os valores da sociedade contemporânea.

Por isso, no próximo tópico, a partir do exposto sobre o neoliberalismo e a terceira via, os conceitos de sociedade civil e terceiro setor serão discutidos com mais profundidade para que possamos ter mais elementos com vistas ao entendimento da atuação dos PVPs na interface do público e do privado.

### 3.5 Sociedade Civil e Terceiro Setor

O Terceiro Setor foi se ampliando sem que esse termo, usado para designá-lo, seja suficientemente explicativo da diversidade de elementos componentes do universo que abrange (FISCHER; FALCONER, 1998, p. 13).

O Terceiro Setor é heterogêneo e complexo. Parece não haver a possibilidade de definirmos um sistema único de gestão para o setor como um todo (SALVATORE, 2004, p. 33).

Um novo contexto, dentro da dinâmica observada do ambiente reformista em voga, invariavelmente está propenso a construir novos sujeitos, novos atores sociais que movimentarão o sistema como um todo, explorando as possibilidades e sofrendo com a manutenção dos constrangimentos. O que parece inegável é que a presença de novos elementos entre essa “zona cinzenta entre o espaço público e o espaço privado”, conforme destacado por Francisco de Oliveira (apud DUPAS, 2003), vem chamando a atenção, seja pela sua incidência direta na vida das

peças, seja pelo espaço que estão ocupando em detrimento de um Estado em processo de reformas.

Conforme visto, a partir do questionamento sistêmico ao Estado, a própria esfera pública também sofreu modificações importantes. Os ideais da modernidade traziam a idéia de uma esfera pública impessoal, o que origina a burocracia<sup>59</sup> como uma atividade diferente das práticas que seriam observadas na vida privada, ou seja, origina-se uma visível diferença entre o espaço público, da política e dos negócios, e o espaço privado, da família e dos relacionamentos afetivos. Assim, segundo Dupas (2003),

a partir do iluminismo, a economia, travestida em ciência, havia tido a pretensão de cobrir todas as atividades humanas, reduzindo o homem a um animal social previsível e a um ser racional por excelência. A ficção dos grandes números tentava decretar o fim dos conflitos com fantasias do tipo *interesse único e mão invisível* (DUPAS, 2003, p. 11-2).

Contudo, seria a análise de Marx e depois de Gramsci que colocaria ênfase no papel da sociedade civil:

[...] com Marx e Gramsci a sociedade civil foi convertida no verdadeiro teatro da história. Marx situava a sociedade civil imersa na *estrutura*, a saber, na natureza, no mundo material e nas condições objetivas socioeconômicas. Já Gramsci a via como parte da *superestrutura*, ou seja, da cultura, do idealismo, do mundo do espírito e das condições subjetivas (DUPAS, 2003, p. 12).

Pensando o Estado como uma realidade concreta e de classe (concepção marxista), rompendo com o idealismo presente na maioria dos autores de cunho burguês que se colocaram a pensar sobre o assunto, compreendo-o como resultado direto das condições materiais objetivas e da disposição das classes que compõem a sociedade. Assim, a sociedade civil, esfera da produção para Marx e do consenso (persuasão) hegemônico do Estado ampliado para Gramsci, é um palco tenso e contraditório onde se expressa a vontade coletiva (SUSIN, 2005). Nessa perspectiva, torna-se importante compreender a sociedade civil e o Estado de forma orgânica em sua complexa e conflitante relação.

Desse modo, em relação ao Estado, a principal tese da concepção de Estado marxista é encontrada em Engels, quando ele considera o Estado uma

---

<sup>59</sup> A discussão acerca do modelo burocrático weberiano que constitui a organização do Estado Nacional moderno e a sua superação, via reformas, é feita por Abrucio (2003), onde o autor analisa os avanços e dilemas do que ele chama de "modelo pós-burocrático".

necessidade/conseqüência da sociedade de classes. Mesmo brotando das classes (da sua contradição e necessidade de domínio jurídico/legal de uma sobre a outra), torna-se estranho perante a sociedade (aparentemente) devido à centralização burocrática. Assim, o Estado é algo produzido por meio da relação entre economia e política, sendo parte da superestrutura que está em relação permanentemente dialética com a base material (infra-estrutura). É na esfera das relações de produção, ou seja, da sociedade civil, que o Estado, enquanto ideologia da classe dominante, é criado e cumpre uma função de controle e disciplinamento da classe dominada (GRUPPI, 1980).

Contudo, a argumentação desenvolvida por Gramsci torna-se fundamental para a sustentação do papel que cumpre a educação na transformação social, pois ele defende a necessidade de se conhecer a realidade concreta para a ação conseqüente. Por isso, busca não só compreender os imperativos de ordem material (ao nível da produção, ordem econômica), mas também a função vital desempenhada pelos fatores de ordem subjetiva, fugindo, assim, de uma concepção determinista. Seu conceito de hegemonia busca dar conta da direção e da forma como é guiada uma sociedade. Preocupa-se com a questão do consenso, entendido como uma ação de tipo ideal e cultural, e de seus fatores determinantes: coerção e persuasão.

Nesse sentido, Bobbio<sup>60</sup> (1982) ratifica que “a sociedade civil, em Gramsci, não pertence ao momento de estrutura, mas ao da superestrutura” (p. 32). Conforme Gruppi (1980, p. 81), para Gramsci, “a hegemonia é o conhecimento, além da ação, por isso é a conquista de um novo nível de cultura, é a descoberta de coisas que não se conhecia”. Assim, Gramsci nos ajuda a compreender o papel da educação e dos valores culturais para a organização e emancipação das classes populares que, muitas vezes, pensam de acordo com os valores que naturalizam sua subalternidade.

Pode haver reforma cultural, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma precedente reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? Eis porque uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica (GRAMSCI, 1978, p. 9).

---

<sup>60</sup> É importante destacar que Bobbio faz uma leitura de Gramsci a partir de uma perspectiva liberal-democrática, deslocando a dimensão do conflito de classes existente na sociedade civil. Como minha concepção analítica vai de encontro a esse entendimento de Bobbio, não o utilizo para interpretar Gramsci, apenas faço uso de sua literatura para ratificar a dimensão superestrutural que a sociedade civil adquire em Gramsci.

Assim, o bloco histórico<sup>61</sup> capitalista moderno, formado por direção e operários, seria um exemplo de um bloco histórico industrial-produtivo, tal como é assinalado por Gramsci (1978) no texto *Americanismo e Fordismo*. Nessa passagem, na qual o autor analisa os efeitos da administração científica do trabalho proposto pelo modelo taylorista-fordista, fica evidente a função do Estado na organização da sociedade, em especial no capitalismo.

A minha visão de que o novo contexto atual, gerado a partir da reestruturação produtiva do trabalho e das políticas neoliberais, induz a uma confusão entre as prerrogativas do público e do privado assenta-se no entendimento de que isso faz parte de uma estratégia de reorganização do capital e da criação de uma nova subjetividade, de um novo consenso em torno da “formação do novo homem coletivo indispensável ao projeto neoliberal da terceira via” (NEVES, 2005, p. 89).

Nesse ambiente, os Estados nacionais sofrem um brusco processo de constrangimento em sua capacidade de investimento em políticas públicas, seja pela crise fiscal que se encontram, seja pela mal administração dos recursos públicos (corrupção). Num mundo globalizado e que assiste a um discurso hegemônico de base individualista, os Estados (e a classe política e os canais tradicionais de mediação política<sup>62</sup>) perdem credibilidade, quase se inviabilizando como mediadores das demandas e aspirações da sociedade<sup>63</sup>.

É nesse momento que ganha força a sociedade civil, a arena do cidadão politicamente ativo (BOTOOMORE; OUTHWAITE, 1996) que, em tese, participa, que resolve, enfim, que não espera mais por um conjunto de ações que historicamente não vem sendo adotadas pelo poder público. Para Dupas (2003),

essa nova sociedade civil constitui uma trama diversificada de atores coletivos, autônomos e espontâneos – vários deles associados a empresas – que tentam mobilizar a opinião pública para ventilar e problematizar questões específicas apresentadas como de “interesse geral”. Pretende-se, com isso, a reconstrução teórica e prática da democracia e do espaço

---

<sup>61</sup> Além da questão da hegemonia, o conceito de bloco histórico é importante, pois demonstra a origem da unidade dos contrários, ou seja, os proprietários e os trabalhadores do campo e da cidade vivem e reproduzem uma dada condição societária por meio de um precioso “cimento”: a ideologia. O bloco histórico representa a unidade entre a natureza (infra-estrutura) e o espírito (superestrutura). Ver Gramsci (1978).

<sup>62</sup> Partidos políticos, sindicatos, etc.

<sup>63</sup> Sobre a crise de legitimidade das instâncias tradicionais de representação política, em especial dos partidos políticos, ver Baquero (2000). Para uma análise do comportamento de jovens partidários gaúchos no atual estágio democrático, ver Pereira (2006e).

público e da ação social, definindo propósitos ambiciosos para um novo projeto contemporâneo de sociedade civil, distinto das esferas do Estado e da economia (p. 74).

A denominada nova sociedade civil coloca em cena novos sujeitos que vão desempenhar papéis dentro da estrutura da sociedade. As ONGs e demais entidades de caráter voluntário e assistencial vão canalizar este sentimento e este discurso ideológico de protagonismo da sociedade civil. Resta pensar se estas entidades não estão apenas encobrando, com suas atividades, um processo mais profundo de redefinição (reforma) do espaço público e do Estado orientados para o capital.

Para o entendimento do que representa a sociedade civil dentro de uma sociedade capitalista, como é majoritariamente a brasileira, é importante compreendermos a sociedade civil em uma perspectiva histórica, rompendo com a falsa dicotomia entre seu campo de atuação e o Estado. Essa percepção dicotômica tem reservado à sociedade civil o espaço de “redenção das classes produtoras diretas”, deixando o Estado sob controle das classes apropriadoras; entretanto, também a sociedade civil se apresenta como um *locus* de consolidação da hegemonia burguesa nos tempos de neoliberalismo, construindo uma “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005).

Assim, ocorre a tentativa de enfraquecimento, sob a hegemonia neoliberal, do caráter político e reivindicatório da sociedade civil, aprofundando ainda mais o ideário liberal de separação do político (público) e do econômico (privado), o que resulta em uma igualdade formal típica da democracia liberal e que encontra respaldo no aparelho coercitivo do Estado que, se por um lado cria um código jurídico que procura estabelecer equivalência entre os cidadãos, por outro lado não mexe na estrutura de classes que cria a desigualdade. Por isso, uma sociedade verdadeiramente democrática deveria enfrentar a desigualdade de classe, sob pena de legitimar apenas a igualdade jurídica que mantém a estrutura de exploração e alienação do trabalho, tensionando a separação artificial entre a economia e a política (WOOD, 2003).

É nesse período particular do capitalismo que, como vimos, assenta-se em um processo de redefinição do Estado e das esferas públicas e privada sob a hegemonia neoliberal e da terceira via, a sociedade civil é utilizada dentro de uma estratégia do capital para levar adiante seu projeto de deslegitimação da esfera

pública e de desobrigação do Estado para com os direitos sociais universais (saúde, educação, etc.). Nesse contexto, o público é entendido como uma atividade filantrópica, transformando-se em “publicidade”, em fantasmagoria de imagens encantadoras que desfazem a realidade, em ‘shows’ que agrupam massas sem criar subjetividades, em exposição de privacidade que banalizam a vida humana” (SEMERARO, 2002, p. 215).

Dessa forma, é importante, dentro da compreensão dos PVPs como movimentos da sociedade civil em estreita relação com as esferas pública, privada e estatal, a delimitação do terceiro setor<sup>64</sup> dentro da conjuntura histórica do capitalismo contemporâneo. Para isso, é importante não desassociar o terceiro setor do contexto que o enseja, já que

o crescimento das ONGs e do Terceiro Setor nos anos 90 coincide, não por acaso, com a ascensão do neoliberalismo e com o agravamento da pobreza, surgindo de um contexto de retração, e não de avanço, das lutas sociais (LISBOA, 2003, p. 214).

É relevante a compreensão deste ambiente de desenvolvimento das ONGs e do terceiro setor, pois ele nos coloca diante de importantes pistas na tentativa de determinarmos as possíveis diferenças conceituais e práticas entre esses/nesses movimentos da sociedade civil. Como vimos, há uma grande pluralidade na organização dos cursinhos populares em Porto Alegre, fazendo com que a fronteira entre o público e o privado seja tênue ou, por vezes, fundida nas experiências alternativas de preparação ao vestibular. Assim, pensar as ONGs dentro do ambiente do terceiro setor pode nos ajudar a “separar o joio do trigo” na atual configuração dos movimentos sociais e assistenciais em nível da sociedade civil.

Assim, segundo Steil (2001), a compreensão da realidade de incidência das ONGs deve ser buscada tendo a Guerra Fria e a globalização como pano de fundo. Para o autor, “o fim da polarização não significa a superação do conflito, mas apenas a sua redefinição dentro de um novo espaço [...], na nova ordem econômica e geopolítica” (p. 15).

Além disso, o debate assenta-se sobre a discussão e as tensões sobre os espaços privado e público, pois as ONGs e o terceiro setor, que estão no nível do

---

<sup>64</sup> Este é um termo controverso, pois conforme Montañó (2005), o “terceiro” setor, que representa a sociedade, na realidade (em perspectiva histórica) é o “primeiro” setor, já que é, a partir da sociedade civil, que se criam as instituições do Estado (primeiro setor) e do Mercado (segundo setor).

privado, se colocam (ou são colocados) com força na esfera pública, principalmente nas políticas públicas de combate à pobreza gerada pelo contexto de reorganização do capital.

O conflito, redefinido com o final da Guerra Fria (1989), é inerente à prática da cidadania (DUPAS, 2003); entretanto, a dinâmica observada na maioria das entidades da sociedade civil é exatamente de negação do conflito, reduzindo a sociedade civil ao âmbito exclusivo dos atores privados ao mesmo tempo em que ficam nebulosos os seus interesses particulares. Esvazia-se, assim, o território da política e o político do espaço público.

Essa é uma estratégia dos fomentadores da nova ordem: subjugar o público ao privado, ou seja, “privatizou-se a esfera pública e publicizaram-se os interesses privados” (DUPAS, 2003, p. 78). Dessa forma, o empresariado passa a desempenhar um papel importante que só faz aumentar a sua dominação (material e simbólica) por meio daquilo que hoje alguns denominam de “Responsabilidade Social”. A “filantropia” é uma das facetas desta situação.

Por isso, Montañó (2005) defende que

efetivamente, para além das diferenças entre as diversas organizações, uma questão é real, e só pode ser determinada com certo nível de generalização: o conjunto de organizações e atividades que compreende o chamado “terceiro setor”, para além dos eventuais objetivos manifestos de algumas organizações ou da boa intenção que move o ator solidário e voluntário singular, termina por ser instrumentalizado, pelo Estado e pelo Capital, no processo de reestruturação neoliberal, particularmente no que se refere à formulação e implementação de uma nova modalidade de trato à “questão social”, revertendo qualquer ganho histórico dos trabalhadores nos seus direitos de cidadania (p. 19).

Nesse sentido, tentando definir a atuação das ONGs, Lisboa (2003) estabelece uma distinção: umas são *hegemônicas*, estando integradas aos discursos dominantes e outras são *contra-hegemônicas*, gestando uma outra política no sentido da transformação social. Nas palavras do autor:

passam a existir, portanto, organizações não-governamentais muito próximas ao setor capitalista. O próprio conceito de Terceiro Setor, ao ganhar em projeção, dificulta a diferenciação de ONGs comprometidas com a mudança social, diluindo a sua força. Crescem as exigências de mais profissionalismo organizacional, levando muitas organizações a priorizarem um enfoque gerencial (p. 214).

Este “novo espaço público”, construído por intermédio da atuação dos novos movimentos sociais é um lugar privilegiado de atuação das ONGs e de entidades de filantropia e/ou assistência de alguma ordem. Ocorre o surgimento de um novo padrão de ação coletiva com base em critérios territoriais e temáticos. Como conseqüência, “a liberdade passa a parecer possível unicamente na esfera privada, o que leva à progressiva privatização da cidadania” (SOUZA, 2005, p. 97). A alteração na cultura política é considerável, visto o próprio abandono da centralidade da discussão marxista e a busca pela “integração” ao sistema que se coloca como hegemônico e praticamente sem alternativas viáveis.

Essa é uma passagem importante no comportamento de algumas entidades, já que vai influenciar o surgimento progressivo da própria noção de terceiro setor, pois o mesmo está identificado com a ideologia dominante da globalização capitalista,

[...] em que pese existir no debate sobre o Terceiro Setor as mais diversas perspectivas teóricas, de fato o conceito de Terceiro Setor está apropriado por uma vertente conservadora, donde aliás se origina, remetendo, portanto, a um campo delimitado ideologicamente (LISBOA, 2003, p. 255).

Portanto, o conceito de terceiro setor<sup>65</sup> alinha-se ao contexto onde as idéias do neoliberalismo e da terceira via, ambas de caráter reformista e de enxugamento dos investimentos públicos estatais, preponderam. Faz parte da lógica de reorganização do capital e sua tentativa de harmonizar o grave quadro que ele próprio gerou – conforme os indicadores discutidos anteriormente.

Ainda assim, é possível vislumbrar, nas atividades que passam a determinar o terceiro setor, traços de continuidade com iniciativas já atuantes na cena societária. Contudo, o novo contexto atual acaba gerando também novas atribuições. Por isso, Voigt (2001) defende que

o conceito de Terceiro Setor surge para identificar atores que já estão atuando na cena pública no Brasil, há muito tempo, mas que são *protagonistas de um novo processo*. A meu juízo, novos são o papel que desempenham, a forma como se aglutinam, a importância política que ganham e a relação que estabelecem com o Estado e a Sociedade (p. 80) [grifo meu].

---

<sup>65</sup> Surge ao lado da concepção de “realismo político”, ou seja, o Estado é insuficiente e o estabelecimento de parcerias é indispensável. Isto é visto como uma “lei natural”. O pano de fundo é o final da Guerra Fria e o colapso da experiência soviética (STEIL, 2001).

Essa aparente continuidade das atividades que brotam da iniciativa da sociedade civil é oriunda da própria trajetória das ONGs no mundo e em nosso país. Os argumentos de Steil e Carvalho (2001), Souza (2005) e da ABONG (2004) convergem para os períodos que marcam a presença de ONGs no Brasil e o surgimento dessa idéia, em nível mundial, a partir das discussões feitas pela Organização das Nações Unidas (ONU), na década de 1940, no pós-Guerra<sup>66</sup>. Segundo os autores, existem basicamente três principais momentos na trajetória das entidades organizadas da sociedade civil e das ONGs no Brasil:

- 1) Década 1960/1970: período fundacional; desenvolvimentismo; caráter missionário e militante (contexto do Golpe Militar de 1964);
- 2) Década de 1980: redemocratização; expansão e construção de identidade; caráter de promoção da democracia;
- 3) Década de 1990/início do século XXI: reestruturação do capitalismo; globalização e atuação como atores sociais; caráter profissional e até tecnocrático, constituindo um segmento heterogêneo e definido ambigüamente e por negação (não-governamental).

Dessa forma, compreendo que a atuação de algumas ONGs está muito mais ligada aos movimentos sociais, e inclusive entidades religiosas, do que às entidades que integram o terceiro setor, que são basicamente oriundas da iniciativa empresarial. Essa distinção é relevante, mesmo considerando a inserção de algumas ONGs na lógica capitalista hegemônica, pois a força atual da idéia de terceiro setor está encobrendo o papel que algumas ONGs ainda desempenham na promoção da emancipação e no empoderamento das classes populares. Por isso,

ao situar as ONGs como parte do Terceiro Setor, procura-se olvidar a sua atuação política de contestação e resistência ao modelo capitalista dominante como um traço marcante de sua história, por meio de um processo de despolitização que visa retirar qualquer conotação política de sua identidade. Portanto, nessa disputa de sentidos que se trava através

---

<sup>66</sup> De acordo com Steil e Carvalho (2001), o caráter da atuação das ONGs, em nível internacional, também ocorre pautado em três movimentos básicos, a partir do contexto verificado no pós-Guerra: 1) foco na comunidade e na filantropia para a paz e o desenvolvimento; 2) resistência ao autoritarismo e luta pela democratização; 3) parceria e voluntariado – crise do Estado de bem-estar e avanço das políticas Neoliberais.

das palavras em torno das ONGs, o conceito de Terceiro Setor tem servido como um recurso central para retirar delas as conotações políticas que as identificam com as forças de esquerda do país (STEIL; CARVALHO, 2001, p. 54).

A força do conceito de terceiro setor viabiliza, em certo sentido, as proposições de protagonismo da sociedade civil, de políticas descentralizadas e do estabelecimento de “parcerias” com o setor público que estão na base da proposta da terceira via. Esta co-responsabilidade pelo atendimento das demandas sociais, a partir da atuação de esferas da sociedade que não se encontram no mercado e tampouco no Estado, é um dos aspectos que ajuda a definir o terceiro setor em consonância com os pressupostos da renovada social-democracia (ADRIÃO; PERONI, 2005).

Também, esta lógica de parcerias, como vimos, encontra-se no cerne das propostas de reformas do Estado brasileiro realizadas pelo MARE e teorizadas por Bresser Pereira (1996). A publicização<sup>67</sup> de algumas atividades (responsabilidades) estatais, como a educação e a saúde, compreendidas como “serviços”, vai ao encontro do Estado social-liberal preconizado como solução para a “crise”. A idéia dá conta de que os direitos individuais seriam assegurados pelo Estado, mas viabilizados pelo Mercado, fomentando a concepção de “cidadão-cliente” (ADRIÃO; PERONI, 2005).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995) concentra as proposições do MARE, tendo por base a administração gerencial com ênfase na racionalização dos recursos e na competitividade que geraria a eficiência. Como visto, uma das saídas para o diagnóstico de crise do Estado seria a diminuição dos “gastos” sociais. A educação, assim como outras demandas vitais, passa a ser compreendida como um mero produto disponível no mercado, seguindo as orientações dos organismos internacionais que fomentam a nova ordem do capital: Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Estas instituições atuam firmemente na propagação do contexto reformista do Estado com base no capitalismo globalizado (MELO, 2004).

Este ambiente, portanto, incide na confusão entre o papel das ONGs e do terceiro setor. Assim, é relevante realizarmos um esforço de diferenciação entre ONGs, pois, por exemplo, temos o caso da ONGEP que parece não se enquadrar na

---

<sup>67</sup> Além da publicização, a terceirização e a privatização nas/de empresas estatais estiveram nas propostas do MARE durante o governo FHC (1995-2002).

definição de terceiro setor e nem faz parte da realidade observada em outras ONGs que recebem importantes investimentos públicos e/ou privados<sup>68</sup>. A ONGEP parece estar muito mais enquadrada nas características que alimentaram a atuação das ONGs na década de 1980, onde as forças sociais tinham uma postura militante e de apoio à construção de uma ordem democrática e participativa, sem a preocupação obstinada por resultados a partir da lógica de mercado.

Por isso, é fundamentalmente diferente uma ONG que não tem como pretensão operar nas esferas governamentais, propondo-se a articular, especificamente, demandas populares e explicitar conflitos sociais, de uma ONG que se propõem a cumprir a destinação de parceria no campo governamental, estabelecendo uma íntima ligação entre o público e o privado, tornando-se uma organização pára-oficial (SOUZA, 2005, p. 105).

Desse modo, observamos que o termo terceiro setor é polissêmico e acaba abarcando uma grande rede de entidades da sociedade civil. Contudo, diante do objetivo de se compreender a realidade como a síntese de múltiplas determinações por meio do processo histórico, procuro não tratar esse conceito de forma abstrata e descolada da base material da sociedade que o fomenta. Por isso, concordo com Montaño (2005) quando ele entende que

o termo “terceiro setor” não reúne um mínimo consenso sobre sua *origem* nem sobre sua *composição* ou suas *características*. Tal dissenso é clara expressão de um conceito ideológico que não dimana da realidade social, mas tem como ponto de partida elementos formais e uma apreensão da realidade apenas no nível fenomênico. Sem a realidade como interlocutora, como referência, acaba-se por ter diversos conceitos diferentes (p. 58-9).

Contudo, mesmo diante dessa polissemia, ao situar o terceiro setor dentro da realidade material de nossa sociedade, poderemos ver, conforme discutido nesse tópico, que ele corresponde ao ideário que orienta as reformas do Estado, operando pela lógica do capital, não dos movimentos sociais. Além disso, o terceiro setor corresponde à tentativa feita pelos intelectuais orgânicos do capital de situar a sociedade civil (“palco” de atuação e fomento do terceiro setor) “como uma esfera autônoma do ser social, separada do mercado e do Estado, como uma esfera pública homogênea” (NEVES, 2005, p. 91), não reconhecendo o conflito que é

---

<sup>68</sup> Santos (2005a) mostra que, no exercício de 2004, o orçamento do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) previu um total de R\$ 236,84 milhões a serem transferidos às ONGs, sendo que deste total R\$ 213,34 milhões foram somente para o Programa Brasil Escolarizado, destinado à educação de jovens e adultos.

peculiar a esse campo por sua constituição elementar na correlação de forças, ou seja, no conflito Capital x Trabalho (luta de classes).

Dessa forma, atualmente, assim como temos ONGs hegemônicas e contra-hegemônicas, vamos ter, também, entidades militantes e críticas que vão ser alocadas no terceiro setor, ou, ainda, pela dinâmica social, que vão ficar orbitando entre a comunidade, o Estado e o mercado, assumindo um *hibridismo* organizacional e de manutenção de seus objetivos e formas de associativismo.

De qualquer forma, é importante não confundirmos a crítica a essa atual forma de se trabalhar com a “questão social”, com uma crítica aos princípios de solidariedade e de ajuda-mútua em si que, inclusive, acompanham o desenvolvimento de quaisquer formas de sociabilidade que se tenha conhecimento até hoje. É exatamente pela “mercantilização” e pela utilização pragmática de valores que dignificam o ser humano e que devem ser incentivados para a consolidação de uma esfera pública verdadeiramente democrática e que respeite as liberdades individuais, que a crítica a esse “padrão de intervenção social” é feita<sup>69</sup>.

Todavia, seja pela privatização ou pela “parceria”, temos na atualidade serviços públicos que eram executados pelo poder público sendo realizados por entidades privadas. Como vimos e aprofundaremos no próximo capítulo, a própria lógica de parcerias entre o público e o privado gestiona o Cursinho Municipal de Porto Alegre, fazendo com que essa experiência seja bastante diferente das demais, por mais que todas tenham objetivos similares.

De qualquer jeito, os cursinhos populares perante esse contexto também vão ter uma postura reativa, já que a própria lógica do capital é que induz à assimetria social e à injustiça que servem de fermento para a associação de pessoas nos PVPs. Porém, diante da reconfiguração da esfera pública e/ou de sua apropriação pela lógica privada (individualista e maximizadora de lucros), conforme visto, o cidadão acaba responsabilizado pelo trato da “questão social”, dotando de realidade o dilema exposto no tópico anterior. Ao mesmo tempo em que “mete a mão na massa”, o cursinho popular pode estar ajudando, ainda que sem consciência plena disso, a própria lógica perversa e excludente que gerou a sua necessidade e que convida o cidadão a fazer as coisas, a suprir ele mesmo suas necessidades

---

<sup>69</sup> Um exemplo irônico e inteligente que é ilustrativo da grande “indústria” da filantropia, do voluntariado e da solidariedade pode ser conferido no filme “Quanto Vale ou é por Quilo?”, dirigido por Sérgio Bianchi (Brasil, 2005). Para maiores informações, consultar o endereço eletrônico <<http://www.quantovaleoueporquilo.com.br>>. Acesso em: 06 jan 2007.

imediatas, não esperando pelo poder público, já que esse é ineficiente e/ou não tem recursos. Por isso,

a expansão da demanda de ingresso ao nível superior, assim como as lutas populares pela instrução têm implícitas uma ambigüidade – que nem sempre é percebida enquanto tal – entre o princípio liberal de igualdade do cidadão e do direito de todas à educação e a aceitação de uma modelo de sociedade desigual, fundado na ascensão, com base na divisão técnica e social do trabalho (FRANCO, 1989, p. 116).

Por fim, entendo a sociedade civil como o espaço de construção da hegemonia (GRAMSCI, 1978) na qual se explicitam os conflitos provenientes da disputa ideológica que movimenta a base material da sociedade. Assim, a noção de conflito não deve ser negligenciada, sob pena de uma compreensão idealizada da sociedade civil e, por conseqüência, do chamado terceiro setor. Para Moraes (2001),

motins urbanos contra pacotes recessivos nas cidades latino-americanas ou asiáticas, insurreições camponesas em Chiapas, México, manifestações de trabalhadores sem terra no Brasil. São esperneios como esses que fazem os governos perceberem que no mundo existe algo mais do que banqueiros, cotações na bolsa, leilões de privatizações, “enxugamento” dos serviços públicos e estabilidade monetária a custo do desemprego e da fome. Feliz ou infelizmente, a história se faz não pelo progresso da suave razão, mas por aquilo que antigamente se chamava de lento trabalho do negativo. É um caminho muitas vezes dolorido e tortuoso. Mas o que podemos fazer se não há um único exemplo, na história, de casta dominante que tenha abandonado pacificamente seus privilégios, comodidades e conformismos? (p. 141).

É a dimensão da luta de classes que ocupa seu espaço na arena da sociedade civil e que vai influenciar o surgimento de movimentos de manutenção (hegemônicos) e de contestação (contra-hegemônicos) da ordem estabelecida. Nesse sentido, vamos explorar, no capítulo a seguir, a organização administrativa e pedagógica dos PVPs de Porto Alegre, buscando o entendimento do(s) lugar(es) ocupado(s) por essas experiências a partir do contexto que as situa historicamente e lhes dá realidade concreta.

## 4 ORGANIZAÇÃO, MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS PVPs: UMA TENTATIVA DE CLASSIFICAÇÃO

A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida...  
(VINÍCIUS DE MORAES)

A sistematização procurada pelo pensamento científico é uma resposta à aparente desorganização *natural* das questões constituintes do mundo físico e do mundo social. O exercício científico, assim, é uma tentativa de colocar alguma ordem no caos proveniente da complexidade do real.

Nesse sentido, procuro, neste capítulo, estabelecer parâmetros explicativos em relação ao espaço ocupado entre as esferas públicas e privadas pelas experiências alternativas de preparação ao vestibular que atuaram em Porto Alegre no ano de 2006, tendo por base a forma de organização administrativa e pedagógica dos PVPs.

Diante do exposto nos capítulos anteriores, podemos perceber que estamos vivendo em um momento particular na história do capitalismo ocidental, onde, por meio dos pressupostos da globalização de cunho neoliberal, ocorre uma redefinição dos aparelhos estatais e da própria ação coletiva. A sociedade, neste início de século, se apresenta calcada em princípios individualistas e concorrenciais que acabam sendo deletérios para a construção de laços sociais e da própria esfera pública, entendida como um espaço de participação e de construção coletiva de regras e de normas para o convívio social.

Assim, as noções de solidariedade, trabalho voluntário, ajuda-mútua e filantropia também passam por redefinições importantes, sendo, conforme discutido no terceiro capítulo, mercantilizadas por meio da estratégia ofensiva do capital para a superação de sua crise.

Nesse ponto, os PVPs em análise se encontram em meio a esse contexto histórico, desenvolvendo, via de regra, seu trabalho por meio da associação de pessoas com o objetivo de intervir no injusto e meritocrático processo de seleção ao ES. Contudo, estamos notando que existe uma diversidade de formas de organização e execução das atividades entre as experiências em pauta, tornando complexo o movimento realizado no sentido de democratizar a preparação ao vestibular.

Dessa forma, a análise das experiências dos PVPs me levou a sugerir modelos como base em suas formas de organização, manutenção e desenvolvimento das atividades. Por isso, a seguir, vamos analisar, com base nos dados disponíveis, nas entrevistas realizadas e na minha vivência nos cursinhos populares, bem como na literatura consultada, alguns modelos de organização administrativa para, em seguida, focar o estudo na forma de organização pedagógica dos PVPs.

#### 4.1 Modelos de Organização Administrativa

A organização administrativa dos PVPs é a forma pela qual o cursinho consegue dispor dos meios necessários para a execução de suas atividades, ou seja, a forma como ocorre o processo de administração do cotidiano que garante a realização das aulas, do material didático, etc.

Dessa forma, fazem parte da administração de um cursinho popular questões relativas ao espaço para o desenvolvimento do curso, recrutamento de professores e colaboradores, inscrição, seleção e matrícula dos alunos e manutenção dos custos operacionais. Basicamente, essas atividades precisam de pessoas dentre aquelas que se engajaram no PVP para manterem essa estrutura e os objetivos do projeto.

Assim, é importante destacar que a maior parte das experiências de cursinho popular de Porto Alegre possui uma organização bastante informal, na qual um grupo de pessoas (ou, até mesmo, uma pessoa apenas) com mais identificação com a causa acaba se responsabilizando pela parte administrativa. Isso difere a maior parte dos PVPs de instituições formais que seguem um organograma de cargos e tarefas, fazendo com que eles apresentem uma dinâmica administrativa muito mais baseada em trocas horizontais por meio de confiança recíproca do que a partir de um compromisso formal sujeito a penas administrativas.

Esse é um aspecto importante para a nossa análise: os PVPs, via de regra, não adotam uma administração empresarial (gerencial), ficando muito mais na dimensão do “projeto comunitário” que, segundo Gohn (1999),

as características básicas do projeto comunitário são centradas no desenvolvimento do homem explorado em luta pela construção de uma sociedade mais igualitária. Os movimentos comunitários buscam no passado as raízes de uma convivência mais solidária, não negam o papel

do Estado na sociedade mas reivindicam o seu controle, lutam pela autonomia dos movimentos fora do âmbito da máquina estatal, tomam o processo de institucionalização como uma necessidade mas não lutam pela sua obtenção, encaram o processo de mudança como sendo uma tarefa histórica a longo prazo, acreditam na eficácia das ações passivas de resistência, utilizam-se de atos de desobediência civil como forma de protesto, reivindicam total autonomia partidária, porém a maioria de seus participantes tem compromissos partidários (p. 40).

As associações e movimentos comunitários são coletivos de participação direta de seus membros, por mais que, em alguns casos, seja verificada a hierarquização de cargos nas diretorias executivas e/ou deliberativas. Contudo, o caráter comunitário liga-se historicamente à informalidade, esta entendida não como ausência de regras e estatutos, mas como um espaço desburocratizado e horizontal de relações e tensões. Essas características do movimento comunitário estão presentes na maior parte dos PVPs analisados, uma vez que “a maior parte das entidades não tem sede própria, nem estatutos e muito menos regimento interno. Mas existe um código de ética interno, onde o importante é sempre falar pelo grupo, após consultá-lo” (GOHN, 1999, p. 37).

A dificuldade em se realizar um levantamento sistemático de informações acerca do histórico e da organização administrativa dos PVPs é, em grande parte, referente ao caráter informal e comunitário das experiências. Com isso, minha percepção como pesquisador e membro de cursinho popular se constituiu como uma fonte importante para a análise que está sendo feita, mesmo que ela, por si só, não seja capaz de dar conta da riqueza dos fatos envolvidos.

Além disso, devido a já citada pluralidade de formas administrativas que está presente no universo dos cursinhos populares porto-alegrenses, algumas experiências já possuem um nível de organização considerável e, inclusive, o Cursinho Municipal e o Comunidade destacam-se por já nascerem como propostas institucionalizadas, o que lhes dá uma condição peculiar diante das demais experiências. Também, a ONGEP, o Resgate e o Xama se constituem como ONGs e têm organização jurídica, sendo a primeira autônoma no que diz respeito à administração e ao local de seu cursinho, diferente das outras que ocupam a ESEF e o Colégio Marista Rosário, respectivamente, para as suas aulas. Contudo, estas três experiências também se aproximam, pelas suas diretrizes e práticas concretas,

mais dos movimentos comunitários do que das instituições características de ação voluntária fora da esfera estatal<sup>70</sup>.

Por isso, para os fins do estudo que me proponho realizar, esbocei dois modelos de PVPs com base na gestão administrativa dos cursinhos. Destaco que esses modelos são tipos-ideais e, como tais, não têm a pretensão de encerrar a complexidade e diversidade do real onde atuam, objetivando apenas agregar um conjunto de aspectos que aproximam as experiências entre si, dotando o real de objetividade. Além disso, entendo que os cursinhos populares são movimentos dinâmicos, vivos e socialmente referendados na conjuntura histórica que os fomenta e é tensionada por eles.

Portanto, as aproximações que realizo entre os PVPs não procuram nivelar as experiências, pois cada qual tem as suas peculiaridades que formam sua identidade e seu valor para aqueles que estão envolvidos em sua sistemática. Meu objetivo com a criação de modelos analíticos é propor um entendimento dos PVPs de forma sistêmica e integrada, onde possamos traçar um diagnóstico explicativo desse fenômeno presente no meio educacional gaúcho. Esses modelos são discutidos em tópicos para uma melhor compreensão.

#### 4.1.1 Modelo comunitário

Conforme visto no segundo capítulo, os cursinhos “alternativos”, “populares” ou “comunitários” são designações que se referem às experiências de preparação ao vestibular e para a cidadania das classes populares. Os PVPs são espaços que se propõem a discutir os conteúdos das provas do vestibular e apresentar uma visão crítica da sociedade.

Em Porto Alegre, o histórico dos PVPs indica que a maior parte dos cursos mantém uma ligação mais direta com a comunidade, localizando-se em bairros, inclusive, onde a oferta de cursos similares é inexistente (Restinga, por exemplo). Este relacionamento com a comunidade que, via de regra, demandou o cursinho

---

<sup>70</sup> Nesse ponto estou me referindo às instituições, fundações e associações ligadas ao setor empresarial e as suas estratégias de “responsabilidade social”. Um exemplo de uma ONG que apresenta diferenças importantes de concepção, atuação e publicidade é a Parceiros Voluntários. Para maiores detalhes sobre a atuação dessa ONG, consultar <<http://www.parceirosvoluntarios.org.br>>. Acesso em: 17 dez. 2006.

popular, é um dos fatores que, segundo participantes de PVPs<sup>71</sup>, pode trazer uma maior identidade para os cursinhos, pois a relação entre os envolvidos tende a ser mais próxima, mais horizontal e recíproca. Por outro lado, os cursinhos “centrais” em termos de localização seriam mais heterogêneos, recebendo pessoas de muitos bairros da cidade e até de cidades vizinhas, fato que contribuiria para uma maior dificuldade em se estabelecer laços mais sólidos entre os envolvidos.

Porém, a forma de gestão do cursinho se constitui em nosso foco de análise, por mais que a gestão seja tributária dos objetivos e da estrutura física e humana envolvidas para a realização do cursinho popular. E o modelo que estou chamando de comunitário possui algumas características que começaram a ser discutidas e que são aprofundadas agora.

O modelo de gestão comunitário dos PVPs procura indicar uma forma de gestão do cursinho baseada em relações recíprocas entre alunos, colaboradores e professores, de tal forma que as partes envolvidas assumam responsabilidades em relação aos processos que envolvem o cotidiano do curso. Uma gestão compartilhada que se pretenda democrática e acessível a quem se interessar está no horizonte desse modelo.

Dessa forma, de acordo com o levantamento de informações que realizei, percebi que, em tese, excluindo o Cursinho Municipal e o Comunidade, todas as demais experiências procuram envolver todos os segmentos que fazem parte do cursinho, desde os alunos, professores, comunidade e associações e escolas parceiras na sua administração. Todavia, a realidade se apresenta um pouco diferente, pois a mobilização das pessoas com a gestão do curso, via de regra, não é expressiva, mesmo que essa possibilidade seja colocada de forma transparente pelos organizadores.

O Zumbi dos Palmares, por exemplo, procura aproximar seus alunos das discussões realizadas em suas reuniões administrativas, pois, acredita a organização do cursinho, já que são os próprios alunos que mantêm o projeto por meio do pagamento da mensalidade, nada mais justo que eles tenham direito de opinar nas decisões que precisam ser tomadas. A exemplo do Zumbi dos Palmares,

---

<sup>71</sup> Acontecem encontros com membros de PVPs para a discussão de temas que perpassam as experiências. Esses encontros não têm uma regularidade e nem local fixo para acontecer, dependendo da organização e da rede de contatos que algum grupo envolvido possui. Essa idéia sobre a identidade dos cursinhos localizados na comunidade foi debatida em um encontro no dia 15 de dezembro de 2006, no Campus do Vale da UFRGS, reunindo representantes de cinco PVPs de Porto Alegre.

essa relação de participação dos alunos e da comunidade na gestão do cursinho popular é um traço recorrente nas experiências.

No Alternativa Cidadã, também é buscada essa proximidade com os alunos e o seu engajamento com as questões administrativas do cursinho, tanto que uma aluna é atualmente secretária do projeto. Inclusive, o Alternativa Cidadã é um dos cursinhos populares que mais ênfase procura dar a essa gestão compartilhada com os segmentos constituintes do projeto.

Essa é a realidade também observada nos cursinhos populares Rubem Berta e Resistência Popular, que são experiências recentes e que procuraram, desde o início, estabelecer uma co-gestão com todos os envolvidos nos projetos. No Rubem Berta, além da abertura para a participação dos alunos, existe a necessidade de estabelecer algumas regras de gestão com a AMORB que cede espaço para a realização das aulas. É o que também ocorre no Esperança Popular com a Associação Nova Esperança I, da Restinga.

O Esperança Popular, a exemplo do Alternativa Cidadã, é um cursinho que possui uma estrutura comunitária no sentido de sua organização, mas, devido à ligação com o programa governamental Conexões de Saberes/UFRGS, que subsidia e auxilia na gestão do curso, acaba assumindo um caráter híbrido, ou seja, mesmo partindo e querendo ser uma experiência da comunidade da Restinga, o cursinho adquire uma institucionalidade.

Aliás, a questão da institucionalidade não é incompatível com o caráter informal, do ponto de vista das práticas e relações pessoais, dos PVPs. Inclusive, esta é uma característica que perpassa as experiências analisadas, pois, mesmo que de forma indireta, os cursinhos populares precisam estabelecer vínculos para a sua continuidade, haja vista os custos de manutenção dos projetos. Nesse sentido, o repasse de uma taxa de manutenção para os alunos é uma necessidade dos projetos com gestão comunitária.

Tentando repassar o mínimo possível para os alunos, já que uma das preocupações dos PVPs é com os custos que inviabilizam a participação das classes populares em diversos espaços da sociedade de consumo capitalista, as taxas variam de R\$ 5,00 a R\$ 50,00 mensais de acordo com as necessidades operacionais dos projetos envolvidos e o retorno que eles oferecem ao estudante. Sobre este compromisso financeiro, segundo Santos (2005b),

normalmente os alunos contribuem com algo em torno de 10% do salário mínimo<sup>72</sup>, verba destinada à aquisição do material didático necessário, alimentação (nos cursos que funcionam aos sábados e domingos durante o dia), custeio de passagem para os professores e, se possível, ajuda aos alunos no pagamento das taxas de inscrição no vestibular, quando não conseguem isenção (p. 5).

Dessa forma, a participação dos alunos é desejável tanto do ponto de vista da efetivação de uma gestão democrática e participativa, como pela necessidade de manutenção dos custos para o desenvolvimento das atividades dos projetos. Existe uma resistência muito grande em relação a parcerias com empresas ou, até mesmo, com o Estado, para a execução dos cursinhos populares. A maior parte dos participantes de PVPs entrevistados se posicionou contrariamente em relação a parcerias com empresas, pois avaliam que isso pode prejudicar a autonomia dos projetos, já que “quem paga, manda”.

Contudo, conforme discutimos acerca da necessidade de algum apoio, mesmo que indireto, para o desenvolvimento dos PVPs, por parte de empresas, universidades ou do próprio Estado, alguns projetos utilizam a disponibilidade de local e apoio em relação a serviços (cópias, internet, etc.) ofertadas por algumas instituições. Esse é o caso do Zumbi dos Palmares que, segundo sua coordenadora, Enilza Garcia, recebe apoio da Prefeitura Municipal de Viamão, da empresa de ônibus Viamão (publicidade do curso) e do CESVIA que tem cedido salas para reuniões do projeto e ajudado na legalização do Zumbi dos Palmares, por meio do CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica.

Contudo, é interessante observar como os cursinhos que estou enquadrando como de gestão comunitária mantêm uma relação adversa e/ou com grandes ressalvas sobre as parcerias, ao mesmo tempo em que, de uma forma ou de outra, necessitam utilizar esse recurso para a sua sobrevivência. O que fica marcante, assim, é um certo traço franciscano que foi hegemônico na construção do PVNC (SANTOS, 2005b) que condiciona uma “alergia” em relação ao financiamento público ou empresarial.

A questão que se coloca é: onde se poderia buscar o recurso para a manutenção dos projetos? Conforme visto, a principal fonte de recursos dos PVPs

---

<sup>72</sup> O valor atual do salário mínimo nacional é R\$ 350,00; logo, o valor médio que é repassado é de R\$ 35,00 mensais. O maior repasse feito em PVP na capital gaúcha é de R\$ 50,00 (ONGEP), correspondendo a cerca de 14,28% do salário mínimo nacional (dezembro/2006), sendo que essa taxa é cobrada em 6 parcelas durante os 10 meses do curso extensivo (março-janeiro).

com gestão comunitária são seus próprios alunos. Todavia, esse financiamento por parte dos alunos possui um limite econômico em si (o perfil buscado é do aluno de classe popular) e até mesmo ético, pois se a taxa cobrada for acima do padrão financeiro médio dos segmentos populares que é, por definição, baixo, os PVPs se afastarão de um de seus principais objetivos.

Assim, é ponto comum entre os entrevistados que a principal parceira dos cursinhos populares deve ser a universidade pública, pois o foco dos projetos é a sua democratização por meio do acesso dos segmentos populares. Assim, em Porto Alegre, a ligação dos cursinhos populares com a UFRGS é muito grande, seja pelo desenvolvimento das aulas na estrutura da universidade (Zumbi dos Palmares, Alternativa Cidadã, Resgate, CEUE), pelo apoio de programas de extensão (Esperança Popular) ou pela procedência dos alunos que dão as aulas e coordenam os projetos, o que aproxima todas as experiências que contam com estudantes da UFRGS da graduação até o doutorado.

Entretanto, também merece destaque a presença de estudantes da FAPA no universo dos cursinhos populares na cidade, já que eles gestam o Rubem Berta e começam a se aproximar do Resistência Popular, indicando que a luta pela democratização do acesso ao ES não é prerrogativa exclusiva de estudantes da universidade pública, por mais que esses sejam maioria nos PVPs. Também, o interesse dos colégios e da Congregação dos Maristas na temática é relevante, ainda que os espaços destinados, como é o caso do Comunidade no Colégio Rosário, não se aproxime tanto do movimento social como o verificado em outras experiências, pois seu foco é a aula preparatória para o vestibular em si. Mesmo assim, pude constatar que a intenção dos Maristas é progressista e o espaço criado guarda proximidade com a proposta comunitária que foi descrita, principalmente em relação às obras sociais realizadas, ainda que sua gestão seja hierárquica e formal.

Dessa forma, a gestão dessas onze experiências de cursinhos populares é a forma encontrada para a continuidade dos projetos, sendo, portanto, respostas possíveis aos desafios de manutenção de atividades que se propõem a ser autônomas em relação a empresas e ao próprio Estado (auto-gerenciamento). O princípio comunitário baseado em relações horizontais de reciprocidade e a co-responsabilização dos envolvidos parece ser a tônica desses cursinhos populares, independentemente de sua maior ou menor institucionalidade, ainda que, conforme

vimos, dificilmente é possível escapar completamente de algum nível de institucionalidade.

Por isso, o desafio que se coloca é o auto-financiamento e o auto-gerenciamento até o limite da capacidade contributiva dos alunos e da disponibilidade de tempo dos professores e coordenadores. Nesse último ponto, a questão do trabalho voluntário merece algumas considerações.

Seja para a gestão ou para a execução das atividades dos PVPs, o trabalho voluntário se apresenta como fundamental por duas razões básicas: 1) baixa receita para o pagamento de “salários” aos professores e incompatibilidade de uma relação profissional com a própria organização dos PVPs e 2) a importância de que, além do domínio dos conteúdos da matéria, para os professores, as pessoas desejem ingressar no movimento, explicitando uma opção política. De acordo com a discussão do terceiro capítulo sobre as redefinições operadas pelo capital para a superação de sua crise, a própria lógica do voluntariado também passa a ser uma estratégia utilizada nesse contexto histórico dentro de parâmetros mercantis. Assim, percebemos a ocorrência de uma situação característica da complexidade das relações que acontecem no seio da sociedade civil neste momento particular do capitalismo:

o trabalho voluntário dos professores e coordenadores, [é realizado] num contexto marcado pela desmobilização e esvaziamento de militância de diversos movimentos sociais no Brasil, e, paradoxalmente, pela emergência de valores como a solidariedade e a participação, ainda que marcados por uma negação da dimensão política de sua participação (SANTOS, 2005b, p. 6).

Com isso, o trabalho voluntário observado nos PVPs abarca duas manifestações presentes nessa modalidade, quais sejam, o trabalho com um viés político (militância) e aquele que é tributário de aspectos psicológicos (“estou fazendo o *bem*”) e/ou assistencialistas. Além disso, independentemente do viés de voluntariado, o concreto é que essa é a relação de trabalho preponderante nos PVPs que constituem o modelo de gestão comunitário, pois a informalidade dessa relação baseada na militância, ativismo ou assistencialismo potencializam a inovação pedagógica e a criação de “pactos ideológicos frouxos” (SANTOS, 2005b) entre os participantes dos PVPs.

Essa situação de trabalho voluntário, então, é inerente ao trabalho dos cursinhos populares. Pelo observado nos PVPs que se orientam pelo modelo

administrativo que estou denominando de comunitário, existe uma preponderância de um voluntariado muito mais militante do que assistencialista, por mais que, na prática cotidiana, essas manifestações, dentro da dinâmica do trabalho, se interpenetrem. Assim, nem todos os envolvidos nesses PVPs serão militantes engajados e cientes de seu papel social para a democratização do acesso ao ES. Pelo contrário, o observado indica a dificuldade de uma participação mais ativa nas reuniões do cursinho e até no cumprimento dos prazos estabelecidos pelo coletivo.

Desse modo, diante da necessidade de recrutamento de professores e colaboradores para o trabalho no cursinho popular, muitos coordenadores assinalam que os critérios para a entrada no cursinho são bastante “flexíveis”, ou seja, segundo a coordenadora do Rubem Berta, “quem aparecer, está dentro”. Já no Esperança Popular, a maioria dos professores é vinculada ao Programa Conexões de Saberes/UFRGS e recebe uma bolsa para as suas atividades no cursinho, consideradas de extensão universitária. Porém, para completar o quadro de professores, já que algumas matérias não encontram bolsistas habilitados para ministrá-las, existe a necessidade de contar com professores voluntários que não recebem a bolsa do Conexões de Saberes/UFRGS, só a passagem oriunda do dinheiro arrecadado com os alunos.

No caso do Satélite-Prontidão, os professores também recebem ajuda de custo do dinheiro arrecadado dos alunos e, via de regra, possuem alguma ligação com a ASP e/ou com o Movimento Negro. Por sua vez, a ONGEP realiza recrutamento de professores a partir de cartazes fixados na universidade, pagando ajuda de custo de acordo com o volume de recursos disponíveis. Assim, a maioria dos PVPs de gestão administrativa comunitária estabelece um vínculo de trabalho voluntário com os professores e colaboradores a partir de um contrato (na maioria dos casos, sem validade jurídica, apenas representativa do “acordo de cavalheiros” entre a entidade e o voluntário) que prevê alguns direitos e deveres do voluntário.

De acordo com minhas observações e vivências, entendo que os PVPs apresentam, em relação ao trabalho voluntário, um traço que os diferencia de outras atividades da sociedade civil amparadas na mesma lógica de trabalho. Na discussão sobre o terceiro setor e ONGs, observamos que este é um espaço complexo e multifacetado, no qual a pluralidade de objetivos e formas de execução nas atividades consideradas “sociais” é considerável. Contudo, observamos, também, a existência de entidades hegemônicas e contra-hegemônicas em relação à ordem

constituída no contexto de globalização neoliberal. Nesse ponto, o trabalho voluntário com o viés militante, crítico e contestador da ordem hegemônica é este traço que propicia aos PVPs organizarem-se de forma comunitária para uma intervenção social contra-hegemônica, rompendo com a lógica hierárquica e segregadora em termos não só do acesso ao ES, mas do próprio contexto societário.

Os relatos apaixonados dos militantes dos PVPs são representativos de como percebem sua atividade em uma sociedade assimétrica e excludente. Há desde um altruísmo humanista até o posicionamento mais comunista e revolucionário. Podemos observar isso no relato de uma ex-aluna de cursinho popular, hoje universitária e professora de Cultura e Cidadania:

*o cotidiano do cursinho nos absorve [...] os professores precisam ser engajados e militantes pela causa da democratização do acesso ao ensino superior, pois quanto mais alunos negros e pobres na universidade, mais as estruturas do sistema são tensionadas (Helena Bonetto).*

Dessa forma, em termos de gestão administrativa comunitária, os PVPs, em Porto Alegre, têm adotado uma postura participativa em sua luta diária para a continuidade de seus projetos. Operando com poucos recursos e a partir do engajamento voluntário de pessoas, muitas vezes sem um maior comprometimento com a causa, os cursinhos populares resistem pela militância de pessoas e instituições que resolveram disponibilizar parte de seus dias para enfrentar o problema da elitização do ES no país, se organizando da melhor forma possível. Como avaliou um dos coordenadores do Resistência Popular, Leonardo Leitão, “pensamos um monte de coisas, mas fizemos o que deu”, uma frase que representa o cotidiano administrativo da maior parte dos PVPs na capital gaúcha.

Diferente dessa realidade administrativa, mas com o mesmo propósito de ofertar um espaço de preparação ao vestibular voltado para as classes populares, o Cursinho Municipal de Porto Alegre apareceu no contexto dos cursinhos populares no ano de 2006, ao lado do Comunidade, esse último ligado à atuação educacional dos Maristas. Pela singularidade em relação às demais experiências, esses cursinhos serão analisados no tópico a seguir.

#### 4.1.2 Modelo assistencial ou de parceria público/privado

Diante da tentativa de classificar a organização dos PVPs, observei que, mesmo dentro de propósitos similares às experiências comunitárias, os cursinhos Comunidade e Municipal apresentam diferenças importantes no que tange a sua estrutura e à forma de inclusão dos alunos na gestão do curso.

Assim, o que estou chamando de modelo assistencial é uma designação possível ao formato que observei nos cursinhos que atuam nas dependências das escolas Maristas, em especial o Comunidade que trabalha dentro de uma lógica assistencial peculiar à Congregação Marista.

Não é objetivo deste estudo explorar o histórico dos Maristas, apenas observo que o trabalho assistencial na área educacional é um traço peculiar que identifica os Maristas, pois, desde Marcelino Champagnat, a questão da educação é entendida como uma missão evangelizadora e a principal razão de ser dos irmãos que trabalham a partir desse ideal.

Assim, o cursinho Comunidade se constituiu em um espaço de acolhida de pessoas de baixa renda, muitas ligadas às obras sociais de cunho filantrópico dos irmãos Maristas, com vistas ao processo de preparação ao vestibular. A gestão do curso é feita por professoras contratadas pela Congregação e a relação com os professores é pautada pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), fato que particulariza a gestão do Comunidade quando comparada às outras experiências do modelo comunitário que são, como visto, administradas por meio de relações informais e com base na militância/voluntariado.

Dessa forma, a realidade administrativa do Comunidade é similar ao verificado nas instituições formais de ensino, por mais que a discussão de cidadania e de evangelização para os valores solidários e humanistas encontre espaço durante a revisão dos conteúdos para o vestibular. Conforme descrito no segundo capítulo, os alunos, além de não pagarem nenhum tipo de taxa, recebem vale-transporte e lanche no intervalo, o que explicita a lógica assistencial. Assim, as pessoas atendidas *recebem* a ajuda em termos educacionais e materiais, devendo, apenas, cumprir as regras estabelecidas pela coordenação do curso, não se exigindo uma postura pró-ativa na condução dos assuntos de manutenção do curso.

Fato similar, devido à institucionalidade e às relações formais, é verificado na condução administrativa do Cursinho Municipal, por mais que este guarde uma

diferença fundamental em relação ao Comunidade: sua administração é feita por meio do fundo público, não de uma entidade privada e confessional como é o caso da Congregação dos irmãos Maristas.

Nesse sentido, as considerações feitas acerca da administração do Cursinho Municipal não podem deixar de lado a concepção administrativa que atualmente gestiona o município de Porto Alegre. Por isso, é interessante partirmos dessa colocação: “o capitalismo tem pra todo mundo”. Mais do que uma frase, a declaração da gerente de projetos estratégicos da SMJ/PMPA, Jaqueline da Silva Alves, indica uma concepção de sociedade que está na base de algumas idéias de gestão do poder público neste contexto histórico atual. Conforme discutimos no terceiro capítulo, o Estado passa por um intenso processo de reformas que redefine sua forma de gestão e o alcance de suas políticas e serviços públicos.

Assim, a análise do Cursinho Municipal, proposto pela PMPA por meio de suas secretarias da educação e da juventude, é realizada tendo por base o modelo de gestão que está em voga na atual administração do município (2005-2008)<sup>73</sup>. Esse modelo de gestão dota essa experiência alternativa de preparação ao vestibular proposta pelo poder público municipal de aspectos que a difere das demais experiências de PVPs em atuação na cidade no ano de 2006, apenas a aproximando pela formalidade da realidade administrativa do Comunidade.

Por modelo de parceria público/privado compreendo uma forma de gestão administrativa do cursinho na qual o poder público se responsabiliza pela criação do espaço, mas executa o “serviço” por meio da iniciativa privada. Assim, conforme descrito no segundo capítulo, o Cursinho Municipal é uma iniciativa do poder público de Porto Alegre, liderada pela SMJ em parceria (do tipo convênio) com o Pré-Vestibular Monteiro Lobato, fazendo parte do Projeto Gurizada Cidadã<sup>74</sup>.

O interesse da PMPA em criar um cursinho popular insere-se em uma estratégia de incidência da SMJ, pois essa secretaria foi criada em fevereiro de 2005 com o objetivo de trabalhar questões relacionadas ao segmento da população com idade entre 15 e 29 anos. Segundo o Plano Executivo da SMJ (2006), para o período de março de 2006 a janeiro de 2007, sua missão é “planejar e executar as

---

<sup>73</sup> Prefeito José Fogaça (PPS), Vice-Prefeito Eliseu Santos (PTB).

<sup>74</sup> Para maiores informações sobre o Projeto Gurizada Cidadã, bem como acerca do sistema atual de convênios da PMPA, acessar o Portal de Gestão no endereço eletrônico <<http://www.portoalegre.rs.gov.br>>. No anexo B, encontra-se para apreciação o Mapa Estratégico da SMJ.

políticas públicas direcionadas à juventude do município de Porto Alegre com a participação dos demais órgãos da administração, de representações da sociedade e da comunidade de forma sustentável”.

Sabemos que o poder público municipal é o nível de governo mais próximo da vida das pessoas e o que mais interfere diretamente em sua qualidade de vida. Assim, é interessante notar a preocupação da PMPA com a problemática do acesso ao ES, a partir da experiência-piloto do Cursinho Municipal, mesmo que na forma de uma revisão de conteúdos para o vestibular, merece reconhecimento e incentivo. Entretanto, o debate que precisa ser feito é sobre a qualidade dessa política e se é por meio de um convênio com um cursinho privado a melhor forma de se investir dinheiro público na preparação das classes populares para o vestibular.

Como foi apenas uma experiência de revisão de conteúdos, o Cursinho Municipal ainda não pode ser devidamente avaliado, contudo, por meio de sua concepção de gestão, é possível tecermos alguns comentários sobre suas possibilidades e limites, bem como sobre sua designação de “popular”.

A análise do modelo de gestão da PMPA nos remete ao processo que estamos estudando de reformulações na administração pública, uma vez que toda as ações e metas previstas no modelo de gestão têm por base a tentativa de se implantar uma nova mentalidade gerencial na PMPA, obedecendo ao princípio da “transversalidade”. Por isso,

já em seu discurso de posse, o atual prefeito fez alusão aos novos caminhos a serem percorridos quando assegurou diante do Poder Legislativo que adotaria uma metodologia gerencial moderna apoiada na identificação de desempenhos, objetivos e metas (PMPA, 2006a, p. 11).

Nesse sentido, a formulação de um modelo de gestão apoiado no entendimento de que o poder público deveria ser muito mais um “facilitador” do que um “executor” de políticas sociais foi desenvolvido pela atual administração de Porto Alegre. A partir desse modelo, o desenho administrativo dos órgãos e secretarias da administração direta e indireta do município passou por alterações que visavam mudanças na forma de gestão e no relacionamento do poder público com os munícipes.

Apoiado em princípios gerenciais oriundos da iniciativa privada, visando metas e eficiência com o menor custo possível para enfretar os déficits do orçamento do município, o modelo de gestão proposto pela PMPA aproxima-se do

entendimento acerca do “novo governo democrático” e do “Estado ampliado” defendido pelos teóricos da terceira via, no qual a parceria entre o poder público e entidades da sociedade civil surge como uma estratégia de gestão.

Assim, as parcerias entre o governo municipal, empresas e entidades organizadas da sociedade são estimuladas pela atual gestão de Porto Alegre, fazendo com que “o cidadão seja responsabilizado pelo trato da ‘questão social” (SUSIN, 2005, p. 138). Esse protagonismo da sociedade que passa a ser parceira do governo não é uma iniciativa nova em termos de proposta de gestão, pois o próprio mecanismo do Orçamento Participativo (OP) é uma tentativa de conectar os cidadãos à vida política da cidade onde moram e contribuem. Por isso,

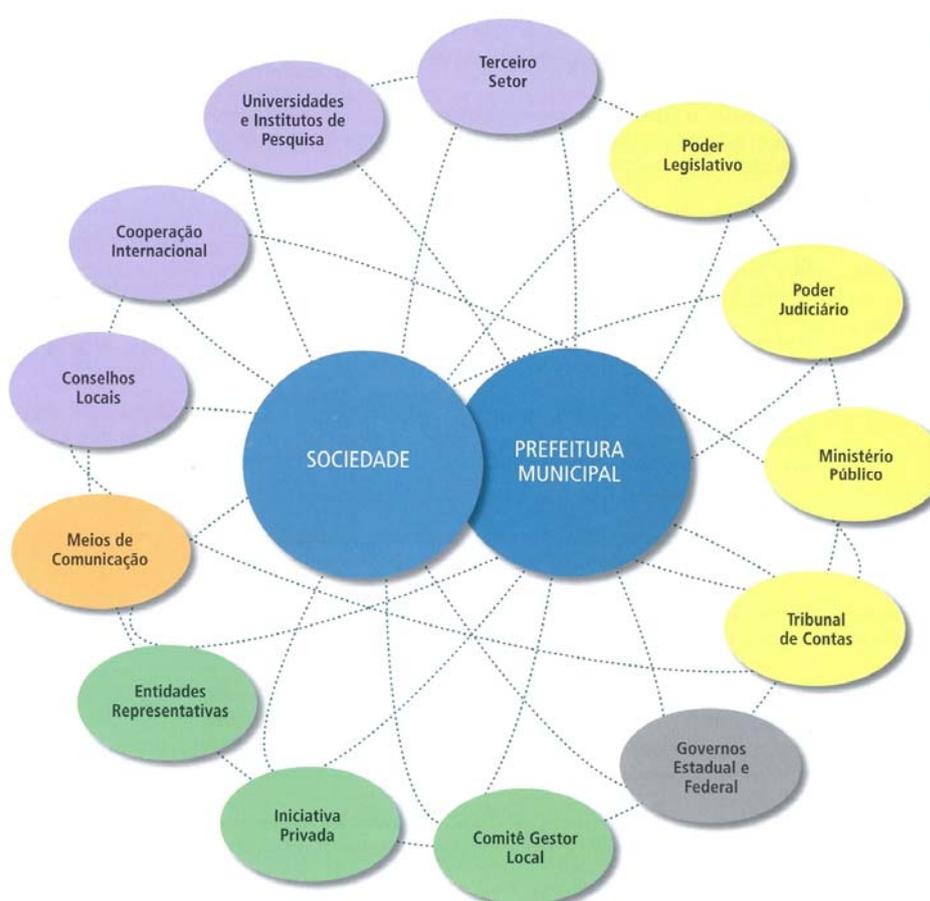
em Porto Alegre, o *Orçamento Participativo* é um processo que combina a possibilidade dos cidadãos participarem direta e voluntariamente do governo local, com o prestigiamento e a afirmação da democracia representativa (GENRO, 1998, p.198).

A experiência do Orçamento Participativo por seu alcance e prestígio no contexto da cidade de Porto Alegre foi mantida, com algumas alterações advindas do novo modelo de gestão proposto, pela atual administração que, mesmo sendo adversária política da Frente Popular e do PT, considerou este enraizamento do OP na cultura política porto-alegrense. Contudo, por meio de uma proposta de governança solidária local com a criação de secretarias, como a SMJ, a Secretaria de Coordenação Política e Governança Local e a Secretaria de Gestão e Acompanhamento Estratégico, o governo municipal explicitou o seu alinhamento às propostas da terceira via em que a palavra de ordem passa a ser parceria: “a Governança Solidária Local se baseia na idéia de parceria. Parceria é quando duas ou mais pessoas ou instituições resolvem juntar esforços para efetivar alguma ação em benefício de uma causa comum” (PMPA, 2006b, p. 6).

Desse modo, o “novo” proposto pelo atual governo de Porto Alegre é um entendimento de que a participação popular deve incidir não só na fiscalização do governo, mas avançar para a execução dos serviços públicos, indo ao encontro das propostas do MARE de publicização desses serviços. O sistema de parcerias é fomentador de redes associativas que, em tese, deveriam articular-se em direção ao estabelecimento dos objetivos da governança solidária local, quais sejam, pluralidade democrática, responsabilidade social e territorialidade (PMPA, 2006a),

criando “esferas de relacionamento” entre os “públicos de interesse” para a execução das estratégias do governo (figura 2).

FIGURA 2: PARCEIROS ESTRATÉGICOS DO MODELO DE GESTÃO DA PMPA



Fonte: PMPA, 2006a, p. 18.

Assim, a iniciativa de criação de um pré-vestibular para pessoas de baixa renda por parte do governo municipal de Porto Alegre deve ser compreendida dentro desses princípios administrativos. Segundo a SMJ, a sua idéia é buscar adaptar o modelo de gestão da iniciativa privada (empresarial) para a administração pública, criando aquilo que se denomina de *quase-mercado*, ou seja, a administração pública sendo feita de forma privada por meio de concepções de mercado.

Com isso, percebemos que o Cursinho Municipal possui princípios de gestão que o diferencia substantivamente das demais experiências de PVPs de Porto Alegre. Como é uma iniciativa do governo municipal, o fundo público é que financia as atividades do cursinho, além de que, por meio do convênio com o

Monteiro Lobato, a PMPA apenas fiscaliza a execução das atividades, ficando responsável pelas questões de ordem legal-burocrática, não interferindo diretamente na organização pedagógica. Além disso, esta forma de organização se distancia do modelo comunitário, pois os alunos passam a ser entendidos apenas como usuários de um serviço e não como co-gestores desejáveis/indispensáveis para a continuidade do cursinho popular, pois, por exemplo, seus professores não são estudantes voluntários/militantes que dependem da sua contribuição para ter algum auxílio de passagem, mas profissionais remunerados por um cursinho privado.

Por isso, o caráter popular do Cursinho Municipal, principalmente nesta sua primeira experiência de revisão de conteúdos, fica muito aquém dos objetivos que identificam esta forma de educação com vistas à emancipação crítica dos segmentos populares, o que se apresentam, via de regra, nos demais PVPs analisados.

As informações obtidas sugerem que não é uma preocupação da SMJ a formação para a cidadania no Cursinho Municipal, se entendermos por cidadania algo mais do que a simples presença (inclusão?) de estudantes de baixa renda em um curso conteudista de preparação ao vestibular. Se por cidadania no cursinho popular entendermos o desenvolvimento simultâneo da revisão dos conteúdos para as provas do vestibular com a formação de um pensamento crítico sobre a própria sistemática do vestibular e do sistema social em geral, o Cursinho Municipal não deve ser considerado como um espaço de formação cidadã.

Portanto, a discussão de gestão administrativa com base nos dois modelos propostos indica algumas semelhanças e diferenças entre os PVPs de Porto Alegre. Entretanto, outro aspecto é fundamental para a avaliação e classificação dessas experiências: os princípios de educação popular. Essa discussão é feita a seguir.

#### 4.2 Organização Pedagógica

Conforme discutimos anteriormente, um dos desafios colocados aos PVPs é a forma de se trabalhar o conhecimento em suas aulas e demais atividades, uma vez que essas experiências procuram, em sua grande maioria, não apenas reproduzir os conteúdos pertinentes ao vestibular, mas avançar para a discussão de temas que fomentem o pensamento crítico acerca da estrutura social em que vivem os seus participantes, pois, segundo Nascimento (2006a, p. 1), “o trabalho do

educador não envolve somente aspectos técnicos. Envolve também aspectos políticos e uma dimensão ética”.

Nesse sentido, um caminho possível para a consecussão desse objetivo é o trabalho calcado em uma concepção popular de educação, na qual mais do que a reprodução acrítica dos conteúdos escolares ocorra o desvelamento da realidade com base no cotidiano dos alunos. Assim,

educação popular não é aquela que transmite o que a educação do sistema lhe pede, mas aquela que vive de mãos dadas com o povo, envolvida e comprometida com suas preocupações, seus problemas (BRANDÃO apud MONTEIRO, 1996, p. 66).

Dessa forma, percebemos como a educação popular é uma ação pedagógica que acontece a partir de um posicionamento político de intervenção na realidade dos segmentos excluídos – material e simbolicamente – pelo sistema hegemônico. Como vimos, os PVPs procuram incidir exatamente nas classes populares, propiciando um espaço alternativo de formação educacional, onde o vestibular aparece como um fim que abre possibilidades que o perpassam em direção ao entendimento da realidade social em seu devir histórico.

Por isso, mesmo considerando que a educação popular é muito mais uma prática política de intervenção social do que um conceito estanque, temos uma definição plausível do que ela representa no documento do CEAAL (Consejo de Educación de Adultos para a América Latina), compreendendo essa prática da seguinte forma:

a Educação Popular constitui uma prática referida ao fazer e ao saber das organizações populares, que busca fortalecê-las enquanto sujeitos coletivos e, assim, contribuir através de sua ação-reflexão ao necessário fortalecimento da sociedade civil e das transformações requeridas, tanto para a construção democrática de nossos países, como para o desenvolvimento econômico com justiça social (apud PONTUAL, 1998, p. 21).

Tomando por base o objetivo que permeia o trabalho da maioria dos PVPs em atuação na cidade de Porto Alegre, os princípios de educação popular acabam se constituindo em uma *busca*, mesmo diante da tarefa imediata e intransferível de revisar os conteúdos para o vestibular. Nesse ponto, ocorre um “nó” no trabalho proposto pelos cursinhos populares, haja vista que um de seus fins, por definição, é a aprovação de seus estudantes no concurso vestibular das IES; contudo, ficando

apenas nessa dimensão, os PVPs acabam fugindo de uma de suas tarefas que os particularizam em relação aos demais cursinhos pré-vestibulares tradicionais: a construção crítica do conhecimento acerca da realidade social.

Para a coordenadora do Satélite-Prontidão, Ana Lúcia Feijó, “a educação popular deve ir ao encontro dos anseios dos alunos”, corroborando com a compreensão da coordenadora do Zumbi dos Palmares, Enilza Garcia, de que “a educação popular deve trabalhar na junção dos conhecimentos escolares com as vivências dos alunos”, fazendo com que os alunos e os próprios educadores do cursinho “aprendam na caminhada”. Nesse sentido, os cursinhos populares procuram “desatar o nó” por meio da realização de um “duplo movimento”, no qual os conhecimentos conteudistas exigidos nas provas objetivas do vestibular sejam trabalhados *a partir e com* uma reflexão crítica sobre a realidade social.

Trabalhar com esse “duplo movimento” é uma atividade complexa que exige um esforço por parte dos envolvidos com os cursinhos populares. Uma análise mais detida dessa intervenção pedagógica poderia, por si só, ser um problema de pesquisa para uma dissertação inteira. Entretanto, meu foco nesta pesquisa reside na análise da possibilidade de se lançar mão, em algum sentido, no trabalho dos PVPs, de concepções populares de educação, haja vista o público-alvo dessas experiências ser as classes populares da cidade.

Dessa maneira, destaca-se a presença da disciplina de Cultura e Cidadania na grade curricular de alguns cursinhos populares, fato que explicita a opção política e pedagógica do cursinho em trabalhar temas relevantes do ponto de vista social e cultural que, necessariamente, não precisam fazer parte das provas do vestibular. Todavia, o conteúdo discutido nas aulas de Cultura e Cidadania da ONGEP<sup>75</sup>, por exemplo, além dos assuntos referentes à análise de conjuntura e cidadania (direitos e deveres no Estado Democrático de Direito – classista), busca se aproximar de temas que são requeridos em algumas provas, como na parte final das provas de história (contemporânea e/ou atual) e de geografia (geopolítica, blocos econômicos, etc.), além de possibilitar subsídios argumentativos para a escrita da redação dissertativa.

Além disso, as aulas de Cultura e Cidadania se constituem em momentos de reflexão acerca do próprio processo do vestibular, onde discutimos o cálculo das

---

<sup>75</sup> Para um melhor entendimento acerca da sistemática dessa disciplina na ONGEP, bem como sobre sua relação com a prática pedagógica em Ciências Sociais, ver Pereira (2005b).

médias das provas, a opção pelos cursos e a carreira universitária, a relação entre a universidade e o mercado de trabalho e questões relativas à auto-estima dos estudantes de origem popular que, como vimos, é um aspecto que não deve ser ignorado no trabalho dos PVPs. Talvez por isso é que essa disciplina ocupa um espaço importante na maior parte dos cursinhos populares, pois, conforme Enilza Garcia, que também ministra alguns conteúdos de Cultura e Cidadania no Zumbi dos Palmares, “essa disciplina é o grande diferencial do nosso curso”.

Entretanto, não são todos os PVPs que trabalham com a Cultura e Cidadania, fato que não representa que estejam abrindo mão da perspectiva crítica e não reprodutiva dos conteúdos do vestibular. Segundo Pauini Sanchez, do Rubem Berta, “todas as disciplinas procuram trabalhar os temas sobre cidadania”, o que remete a um dos princípios da educação emancipatória, já que não é recomendável restringir esta postura a apenas uma disciplina no conjunto dos cursos (FREIRE; SHOR, 2003). Ainda de acordo com Sanchez (2006),

a intenção da Educação Popular é fazer com que os indivíduos aparentemente alienados se enxerguem como agentes sociais partícipes de uma *luta* e integrantes de um *processo* de constituição social que visa à transformação e melhoria das condições de vida, principalmente das classes populares. Estas sempre se encontraram às margens das decisões, escolhas e convívios socialmente construídos (p. 25) [grifo meu].

Dessa forma, a concepção de educação popular faz parte de um movimento de afirmação dos saberes presentes fora do meio acadêmico, saberes esses que, historicamente, não encontraram acolhida nos meios escolares devido à forte (tanto quanto falsa) hierarquização entre os saberes eruditos e populares. Assim, o campo de atuação da educação popular se cria em torno dos movimentos populares que acompanharam o processo de urbanização e industrialização do país, por meio de uma contínua luta por direitos e afirmação de sua cidadania, formando o campo democrático e popular (PALUDO, 2001).

Com isso, o principal trabalho do militante popular em espaços de formação, e os cursinhos populares de alguma forma podem ser colocados neste âmbito, é tensionar a presença hegemônica do arcabouço valorativo do opressor no dominado; em outras palavras, é estimular, via o diálogo dotado de sentido advindo das vivências cotidianas das classes populares, o seu entendimento da condição de opressão a qual estão submetidas, não só do ponto de vista material (objetivo), mas, também, simbólico (subjetivo/abstrato). Desse modo,

segundo Freire, a consciência do oprimido, enquanto não consegue desvendar objetivamente o drama de sua condição humana, é portadora de traços de fatalismo (o mundo sempre foi assim), explicações mágicas (Deus quer), desvalorização pessoal, supervalorização dos ricos e estudados. É uma consciência dual. De um lado, a vocação humana e a necessidade ontológica e histórica (a esperança) reclamam o resgate da dignidade e o caminho do ser, de outro, a consciência hospedeira do opressor reclama a identificação com o seu contrário. Daí que, muitas vezes, o ideal do novo homem acaba sendo para o oprimido o de poder ser ele próprio um opressor (PALUDO, 2001, p. 78).

Para evitar essa pura e simples “troca de papéis” é que a conscientização da realidade social e de seu espaço no sistema hegemônico deve incidir sobre o estudante do cursinho popular, pois a sua entrada na universidade não deve reproduzir o mito meritocrático de que, a partir daquele momento, ele passará a ser um “exemplo” a ser seguido. Ao contrário, a sua progressão na educação formal deve ser utilizada para a crítica ao sistema escolar e social que o marginalizou e criou inúmeras dificuldades na sua vida escolar.

Para essa postura crítica em relação à realidade, Freire defende o processo de ação e reflexão sobre o mundo, sobre a práxis humana. Isso acaba tensionando a posição original de nossa consciência que é tributária de nossas vivências imediatas (experiências), tendo um caráter espontâneo. Este é o primeiro momento da tomada da consciência e precede a chegada da esfera crítica, onde a realidade transforma-se em objeto cognoscível. A conscientização é entendida, assim, como a assunção de uma posição epistemológica<sup>76</sup>.

A conscientização não é um processo evolucionista direto e não é algo espontâneo que acontece nas pessoas. Está diretamente relacionada com o contexto social onde estão as pessoas, sendo, por isso, que o trabalho de conscientização das classes populares é um grande desafio, visto que esse segmento sofre com a insuficiência de recursos para sanar adequadamente suas demandas materiais concretas.

O real não está dado e o futuro não é inexorável e, sim, problemático. A educação libertadora atua nesse desvelamento das situações que formam o cotidiano, assumindo uma conotação crítica. Por isso que Freire (1980, p. 35) argumenta que “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta,

---

<sup>76</sup> A passagem da consciência ingênua para a consciência crítica é fruto de um processo de desenvolvimento das habilidades individuais, estimuladas pela criatividade e pela compreensão da realidade social concreta. A educação crítica e emancipatória pode desempenhar importante papel nesta passagem. Ver Freire (1979).

mas emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”.

Nesse sentido, a pedagogia situada (FREIRE; SHOR, 2003) é aquela que parte do contexto do educando popular e busca problematizá-lo para, ressignificando-o, trabalhar para a sua emancipação em relação ao ideário hegemônico que o aliena. O objetivo desse trabalho pedagógico engajado é o sentido que deve se revestir uma educação libertadora (FREIRE, 1996b), fazendo um convite para que os educandos se descubram como sujeitos históricos e, no caso dos PVPs comunitários, mais do que a condição vestibulandos, assumam a de pré-universitários<sup>77</sup>.

Como incluir as pessoas oprimidas no sistema que gera a sua opressão? Essa é uma questão fundamental para os PVPs, pois está ligada ao problema da hegemonia argumentada por Gramsci, nos remetendo ao desejável processo revolucionário dessas estruturas sociais. A educação emancipatória e libertadora tenta atuar na consciência do educando popular sobre o mundo que o cerca, mostrando que esse mundo, apesar de ser também construído por ele, não é verdadeiramente para ele (FREIRE, 2005). Essa consciência, que é sempre consciência do mundo, possui a dimensão da consciência em si e essa está em relação permanente com a consciência do outro. A comunicação ocorre, assim, por meio do conflito orgânico na intersubjetividade das consciências em que se fundamenta e constrói o mundo da vida.

Contudo, a verdadeira comunicação, o estágio dialógico por excelência, é tributário da diminuição e eliminação das assimetrias sociais. O diálogo, para Freire, é o encontro dos homens com o mundo, sendo um produto histórico e indicativo para o trabalho do educador libertador que deve pautar sua atuação político-pedagógica por meio do diálogo e da construção do conhecimento (FREIRE, 1996a).

Dessa forma, argumenta Freire (1980) que

o papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a idéia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade (p. 91).

---

<sup>77</sup> A diferença entre o vestibulando e o pré-universitário reside no fato de que, para o primeiro o foco está (é colocado) no processo do vestibular em si e nas relações estabelecidas na “cultura do vestibular”, ao passo que, para o segundo, o processo de preparação visa apresentá-lo à sistemática universitária, onde “os cursos pré-universitários buscam não somente aprovar os alunos no vestibular mas também prepará-los para as dificuldades que encontrarão ao ingressar na universidade (SANTOS, 2005b, p. 15).

E essa busca da realidade dos oprimidos entendida por eles próprios é construída pela ação cultural necessariamente contra-hegemônica, visto que Gramsci e Freire compreendem o papel central desenvolvido pela ideologia dominante que naturaliza a exploração. Enquanto o oprimido não identificar com clareza o opressor, a ordem socialmente injusta permanecerá. Porém, esta consciência não será adquirida em um processo de fora para dentro e sim em um movimento contínuo de conhecimento e auto-conhecimento, fomentado por uma educação libertadora.

Assim, o potencial transformador do trabalho desenvolvido pelos cursinhos populares é considerável, ainda mais se levarmos em conta o nível microssistêmico das relações cotidianas. Os relatos de estudantes e educadores dos cursinhos dão conta desse processo que, via de regra, opera transformações na forma de percepção dos alunos acerca de sua realidade.

Contudo, mesmo se contituindo como espaços potenciais de crítica e tensionamento da realidade social, os PVPs, até pela sua pluralidade de concepções e de colaboradores, possuem limites na dinâmica de seu trabalho pedagógico. Conforme Silva (2002), o trabalho dos cursinhos populares não será capaz de causar grandes alterações na estrutura elitista do ES, pois o número de aprovados não chega a ser considerável quando se leva em conta o total de alunos que ingressam nas IES, principalmente nas públicas. Isso nós podemos observar na realidade dos PVPs de Porto Alegre que, em média, têm entre três e dez alunos aprovados na UFRGS. Numa projeção otimista e apenas hipotética, se cada um dos treze cursinhos populares aprovassem dez alunos no vestibular da UFRGS de 2007, o que seria um desempenho muito bom para o histórico dessas experiências, muitas delas carentes de recursos e estrutura, ainda assim, em termos do total do número de aprovados, teríamos algo em torno de 3%. Com isso, percebemos que o trabalho dos PVPs é muito mais de ordem qualitativa do que quantitativa, em virtude da riqueza encontrada em sua organização política e pedagógica. Além disso, o autor coloca uma das tensões presentes na atividade dos PVPs quando argumenta que

nós do NCN (Núcleo de Consciência Negra da USP) como grande parte dos participantes do fórum dos cursinhos alternativos de São Paulo, temos plena consciência de que estamos fazendo uma tarefa que não caberia a nós, e sim ao Estado (SILVA, 2002, p. 55).

Essa colocação reabre o debate sobre o papel do poder público em relação à educação, principalmente dos segmentos populares. Como discutido, esse Estado que deveria se responsabilizar por uma escola pública de qualidade está passando por um processo de reformas que diminui o seu poder de investimento, por meio de concepções de gestão que transferem para a iniciativa privada e/ou estabelecem parcerias com a sociedade civil, em especial com fundações e entidades filantrópicas que estejam enquadradas em programas de “responsabilidade social”, a execução das políticas sociais.

Por isso, situar o trabalho dos cursinhos populares na esfera pública parece ser plausível, ainda mais que, em algumas experiências, o poder público tem interferido diretamente com aporte de recursos. Entretanto, observamos que o trabalho dos PVPs brota da organização voluntária/militante de pessoas e entidades engajadas na luta pela democratização do acesso ao ES, estando, dessa forma, fora da esfera governamental e, até mesmo, buscando autonomia em relação a ela.

No que tange aos aspectos pedagógicos que estamos discutindo, ao meu ver, empobreceria sua análise se a deslocássemos da discussão anterior acerca da organização administrativa. Assim, os cursinhos que classifiquei no modelo comunitário de gestão guardam maior proximidade com as práticas de educação popular do que a verificada nos cursinhos gerenciados dentro da concepção assistencial ou de parceria público/privado.

Nos cursinhos do modelo comunitário de gestão, ratificando a ressalva que fiz sobre o caráter *vivo* dessas experiências e, portanto, a permanência de peculiaridades formativas da identidade particular de cada cursinho alocado no referido modelo, observamos que a relação estabelecida com a educação popular é similar à verificada no contexto dos movimentos populares e de educação não-formal pertencentes ao campo democrático e popular (PALUDO, 2001). Dessa forma,

o crescimento desorganizado do setor da educação formal, nos anos 70, sua burocratização e a queda geral de sua qualidade levaram, nos anos 80, ao ressurgimento de novas formas de educação informal através de trabalhos na área da educação popular, e de experiências na área da educação não-formal, geradas a partir da prática cotidiana de grupos sociais organizados em movimentos e associações populares (GOHN, 1999, p. 8).

Também, esses “novos movimentos sociais”, em ação na década de 1980 em diante, muitos deles organizados em ONGs, passaram a desenvolver métodos

pedagógicos retomando princípios da educação popular surgidos nas décadas anteriores, notadamente nas campanhas de alfabetização de adultos. Nesse sentido, com a crise verificada nos movimentos populares na década de 1990 (GOHN, 1999), se cria a necessidade da organização jurídica para a ação social, como podemos notar na formação da ONGEP e do Resgate, o que cria uma complexa realidade na qual diversos movimentos acabam transitando por um mesmo espaço (terceiro setor), sendo que esta situação é induzida pelo capital que vê nessas atividades ao nível da sociedade organizada uma forma de se desresponsabilizar de políticas sociais, tentando esvaziar a dimensão do conflito proveniente da postura crítica de algumas entidades, criando uma aparente homogeneidade que procura encobrir os movimentos contra-hegemônicos.

E o trabalho como o de um cursinho popular do modelo comunitário é, via de regra, contra-hegemônico, pelo simples fato de chamar a atenção para as assimetrias presentes na progressão escolar, especificamente na passagem entre a educação básica e o ES. Além disso, com a adoção da disciplina de Cultura e Cidadania e/ou da perspectiva emancipatória, esses PVPs explicitam sua posição política em avançar sobre os conteúdos do vestibular, inclusive “usando” o vestibular como uma “isca” para a formação política dos estudantes de classe popular, realizando o trabalho de conscientização preconizado por Freire.

É com essa visão que o Resistência Popular procura desenvolver seu trabalho, já que, de acordo com Leonardo Leitão, a intenção dos professores é articular o “pedagógico” com o “político”, ou seja, a educação popular concebida por movimentos, como o MST, com as lutas concretas da comunidade na qual o cursinho se insere, no caso a do Morro Santana. Essa articulação aludida por Leitão é representativa do que se observa em outras experiências, como é o caso do Zumbi dos Palmares, da ONGEP, do Resgate, do Esperança Popular, do Rubem Berta, do CEUE, do Alternativa Cidadã e do Satélite-Prontidão. No caso dos cursinhos que funcionam nos Colégios Maristas, o caráter político é mais tímido, muito embora, pela própria dinâmica, principalmente do Xama, os conflitos e as correlações de forças sejam inerentes ao desenvolvimento das aulas, ainda que temas constantes nas agendas dos movimentos sociais (reforma agrária, preconceito racial, discriminação de gênero, luta de classes, entre outros) sejam trabalhados de forma mais superficial quando comparado ao outro grupo de comunitários descrito anteriormente.

Sobre a concepção pedagógica do Cursinho Municipal, a análise do plano pedagógico e as entrevistas com as coordenadoras da SMJ e com o coordenador pedagógico do Monteiro Lobato, sinalizam a ausência de princípios de educação popular, entendidos a partir da discussão que estamos realizando neste tópico. Inclusive, segundo Jaqueline Alves, “não vai ser no cursinho que a gente vai trabalhar a educação popular”, mostrando o entendimento da SMJ em relação ao aspecto pedagógico do Cursinho Municipal.

Para o poder público, que gestiona o Cursinho Municipal, esta primeira experiência-piloto de revisão não seria o melhor local para se trabalhar aspectos relacionados à cidadania, por mais que a simples inclusão das pessoas de baixa renda nas aulas do cursinho seja entendida como um movimento de “resgate da cidadania”. Nesse sentido, a SMJ compreende que a possibilidade de aprovação no vestibular está diretamente relacionada às possibilidades de inclusão no mercado de trabalho que, conforme vimos, é a principal meta da SMJ.

Como a execução das aulas ficou a cargo do Monteiro Lobato, os alunos do Cursinho Municipal apenas foram inseridos na estrutura na qual o cursinho já vinha realizando suas atividades. Dessa forma, as apostilas (de autoria dos professores do Monteiro Lobato) com o conteúdo do vestibular e os exercícios foram as mesmas utilizadas por quem se disponibilizasse a fazer de forma particular<sup>78</sup> a revisão no Monteiro Lobato. De acordo com o Prof. Rubem da Silva, coordenador pedagógico do Monteiro Lobato, os alunos da tarde apresentaram um maior envolvimento com a sistemática do cursinho, já que a turma da noite apresentou um perfil de alunos mais velhos e trabalhadores. Também, relata o professor que muitos alunos do Cursinho Municipal tinham se inscrito “apenas para fazer alguma coisa” e que uma parcela significativa dos estudantes não tinha “um objetivo claro”.

Não entrando no mérito dessa discussão que abarca questões do sistema educacional como um todo, entre as quais o desleixo e a alienação dos alunos, apenas faço uma breve referência ao que se observa nos PVPs sobre esse ponto. Em especial, a questão da evasão dos alunos é um tema importante nos cursinhos populares, pois temos ciência de “[...] situações em que, no final do ano, [os] cursos têm mais professores do que alunos freqüentando!” (SANTOS, 2005b, p. 12). Este foi, por exemplo, o caso do Zumbi dos Palmares que, no início de dezembro de

---

<sup>78</sup> Informações coletadas junto ao Pré-Vestibular Monteiro Lobato dão conta que o custo por um curso de revisão de 7 semanas de aulas está em torno de R\$ 300,00.

2006, encerrou suas atividades na FACED por causa da evasão dos alunos (somente dois alunos estavam vindo às aulas).

Outros exemplos poderiam ser dados, o que nos indica que a evasão é um problema recorrente e crônico nos PVPs. Dentre as principais causas, Santos (2005b) coloca a falta de uma cultura universitária nas classes populares, a dificuldade de conciliar o curso com o trabalho ou com uma situação de desemprego e a baixa auto-estima, em muito pelo enraizamento da ideologia do “fracasso escolar”. Como estratégias para o enfrentamento dessa situação, a autor pondera que

as estratégias de combate à evasão corretamente mobilizadas são a criação de “listas de espera” dos alunos não selecionados na primeira chamada e a adoção de estratégias de produção de laços sociais e afetivos de agregação entre alunos (através de festas, passeios, atividades culturais, etc.), para que um sustente o outro num momento de fragilização onde a ameaça de ruptura da evasão se consubstancia (p. 12-3).

Assim, essa sociabilidade e esse sentimento de pertencimento poderiam atuar sobre o elevado número de evadidos, além da organização de um sistema de recuperação desses alunos por meio do trabalho de “equipes de contato”, ou seja, de pessoas que ficariam encarregadas de buscar informações acerca das causas que impediriam a frequência do aluno, tentando, inclusive, ajudá-lo a regressar para o curso. Para isso, o caráter informal e pessoalizado das relações dos PVPs do modelo comunitário pode ser de grande valia, por mais que o índice de evadidos em todos os cursos permaneça alto.

Enfim, a realidade tanto administrativa como pedagógica dos cursinhos populares sugere que eles são movimentos plurais e, em sua maioria, orientados por uma perspectiva comunitária de intervenção social. Contudo, constatamos que os cursinhos Municipal e Comunidade se diferem um pouco do trabalho comunitário, ainda que apresentem objetivos e atendam um público similar ao verificado nas outras experiências. Portanto, em geral,

o projeto dos “prés” torna-se um projeto alternativo de educação popular remediando seus problemas através da ajuda mútua e que por ser um projeto relativamente novo ainda está sendo construído e vem contribuindo com a democratização dos vestibulares e das escolas públicas em todos os níveis através de sua prática (MONTEIRO, 1996, p. 65).

Dessa forma, mesmo diante da complexidade e pluralidade do fenômeno das experiências alternativas de preparação ao vestibular em desenvolvimento em

Porto Alegre, de acordo com a discussão realizada acerca de suas organizações administrativas e pedagógicas, notamos que elas convergem em relação ao perfil de aluno que buscam (classe popular) e ao fim (vestibular), por mais que os cursinhos do modelo comunitário lancem mão de princípios de educação popular a partir de uma concepção emancipatória de educação. Assim, em tese, o trabalho dos PVPs os coloca numa dimensão pública, mesmo que, em sua organização e manutenção, ocorram, via de regra, fora do âmbito do Estado (diretamente).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, sempre renovadas e expandidas, e desafiadas. (MÉSZÁROS, 2005, p. 77).

Ao longo deste estudo, pudemos constatar o caráter segregador e elitista ainda presente no ES em nosso país, por mais que os últimos anos tenham apontado para uma maior popularização, em termos quantitativos, da oferta de vagas universitárias para segmentos que historicamente não fizeram parte de sua estrutura. Os PVPs são, em grande parte, respostas estratégicas e imediatas ao elitismo do ES e a dificuldade apresentada principalmente pelas classes populares em relação ao concurso vestibular.

Sabemos que as pessoas de classe popular apresentam dificuldades materiais que incidem na qualidade de suas vivências escolares e no seu acesso aos bens culturais e tecnológicos (livros, internet, cinema, teatro, etc.) que dão suporte à formação intelectual dos seres humanos.

A tentativa de se compreender o papel desempenhado pelos projetos de cursinhos populares, em Porto Alegre, na democratização do acesso ao ensino superior é uma tarefa que brota da inserção concreta dessas experiências. Por trás desse movimento, está o contexto societário mais amplo, no qual o capitalismo hegemônico redefine papéis e coloca novos desafios.

Os cursinhos populares se colocam como uma resposta à sociedade assimétrica que cobra de forma igual de seus membros a sua inserção nas estruturas sociais. Tentando romper com o caráter utilitário do ensino, mas não desprezando esta face, os cursinhos populares, via de regra, não apenas reproduzem os conteúdos que são cobrados no vestibular, mas tentam dialogar com a existência dos sujeitos a partir de suas vivências. Nesse sentido, disciplinas como Cultura e Cidadania explicitam essa proposta calcada em princípios de educação popular.

Mas quem faz o que e para quem? Esta é uma indagação necessária para não cairmos em ativismos cheios de boa vontade, mas ingênuos em seus atos cotidianos. É preciso termos clareza de alguns princípios e saber que esses espaços alternativos não possuem em si capacidade de mudança estrutural, visto que

trabalham já com um segmento que conseguiu, pelo menos, chegar ao final do ensino médio. Talvez, o maior mérito dos PVPs esteja no fato de chamarem a atenção para o processo meritocrático e injusto do vestibular que, conforme a análise empreendida, exclui importante contingente de pessoas que, de uma forma ou de outra, chegou ao final do EM e tem o direito de prosseguir com seus estudos.

Assim, a presença de pessoas de baixa renda nos cursinhos populares já cobre de êxitos parciais estas experiências, pois elas estão indo de encontro à lógica excludente preponderante. Relatos de professores e coordenadores de cursinhos populares apontam que, em média, um aluno de cursinho popular leva dois anos para conseguir a aprovação e entrar na universidade pública. Mas será que não entrar na universidade é sinônimo de fracasso de um aluno que teve passagem em cursinhos populares? Se a resposta for positiva, não será que estamos caindo na mesma lógica (individualista, concorrencial e meritocrática) que tentamos romper e que gera a própria necessidade de cursinhos populares?

Este é um assunto novo e que está a exigir reflexões que procurem compreender o impacto da atuação dos cursinhos e sua esfera de atuação na tensão entre o público e o privado. A problematização que fizemos levou em consideração a discussão teórica que subsidia o entendimento do atual contexto histórico e a própria inserção que tenho em cursinhos populares.

Nesse sentido, restam muito mais dúvidas do que certezas, mas entendo que é preciso enfrentar esse desafio para uma atuação conseqüente nos cursinhos. Aliás, esta problematização é densa e extremamente complexa, visto a minha condição de analista e protagonista. A grande questão é que os problemas sociais, e a educação (sua falta ou qualidade) insere-se neles, precisam de respostas rápidas e firmes. Contudo, esse imediatismo pode ser danoso para o seu próprio propósito, visto que as soluções paliativas, ao mesmo tempo em que tensionam o sistema preponderante, contribuem em algum sentido para a sua manutenção.

Como sair disso? Como encontrar o equilíbrio? Enfim, como atuar dialeticamente entre a reprodução e a revolução das estruturas sociais? Essas perguntas ainda desafiam os pensadores, especialmente em um momento particular de privatização da cidadania (privado > público) e de redefinição da esfera de atuação coletiva, onde a designação de terceiro setor procura homegenizar a atuação da sociedade civil e esvaziar a sua dimensão intrínseca do conflito.

Dessa forma, o principal objetivo dessa dissertação foi mapear as experiências dos PVPs de Porto Alegre no ano de 2006, e isso foi obtido por meio de um levantamento sistemático dos cursinhos populares. Assim, as treze experiências de PVPs foram descritas com base na disponibilidade de informações acerca de seu trabalho, pois, conforme discutido, como movimentos *vivos* e socialmente situados e, na maior parte das vezes, apresentando um caráter informal e comunitário, os cursinhos populares possuem uma baixa institucionalidade, ou seja, carecem de referenciais mais perenes e de registros organizados sobre suas práticas.

Contudo, os cursinhos alocados no modelo assistencial ou de parceria público/privado apresentam uma formalidade mais substancial e efetiva, pois se organizam no sentido gerencial, onde suas regras e relações ocorrem em um plano institucional delimitado de forma contratual. Por isso, o próprio recrutamento dos professores é diferente da característica militante e/ou voluntária que origina os “pactos ideológicos frouxos” observados nos cursinhos do modelo de gestão comunitário, pois existe uma relação trabalhista baseada no vínculo empregatício formal (carteira assinada).

Outro ponto importante é sobre a questão das parcerias entre o poder público e a iniciativa privada e o próprio financiamento dos PVPs. Conforme analisado ao longo deste trabalho, os cursinhos populares apresentam grande pluralidade em suas formas de organização e nas suas estratégias de manutenção de suas atividades. Contudo, observando a sistemática de trabalho dos cursinhos e ouvindo algumas pessoas que estão envolvidas com as tarefas administrativas e pedagógicas pertinetes às estruturas que mantêm os PVPs, percebi que a questão da parceria, que é vital para o Cursinho Municipal, é questionada e sofre grandes resistências por parte de alguns cursinhos do modelo comunitário de gestão. As necessidades de manutenção dos projetos e o custeio da logística que envolve todo o trabalho acabam apontando para a busca de parcerias, mesmo que com as universidades públicas ou com próprio Estado, tendo o cuidado de não abrir mão da autonomia dos projetos.

Como estruturas em processo de permanente construção, os PVPs não podem ser descolados do contexto histórico que lhes dá sentido e vida. Por isso, este estudo buscou situar essas experiências em um contexto de redefinições do tipo de propriedade (pública ou privada) das instituições envolvidas nas atividades

de serviços públicos e sociais. Notamos ao longo da discussão teórica sobre neoliberalismo, globalização, terceira via, sociedade civil e reestruturação produtiva do trabalho que, muito mais do que uma discussão teórica em si, este arcabouço conceitual se apresenta cotidianamente a todos nós por meio do aumento da violência, do desemprego e do questionamento da própria validade do Estado como ente regulador das tensões sociais, via uma concepção contratualista.

Essa realidade histórica vai influenciar a dinâmica de manutenção dos PVPs, pois muitos cursinhos surgem a partir da tomada de consciência, por parte de um grupo de pessoas ou de uma instituição, desse ambiente que atua na manutenção das assimetrias sociais que erguem as “barreiras” para o acesso ao ES. Nesse ponto, o vestibular, mesmo que levemos em conta os percalços constantes ao longo da educação básica, ainda, pelas razões discutidas, se apresenta como uma “barreira social”, onde os principais afetados são os estudantes de origem popular que já sofrem com todo o tipo de privações em virtude de sua carência de recursos econômicos.

Assim, percebemos como a discussão crítica dessa realidade histórica é também trabalhada na maioria dos PVPs, visto que eles operam com princípios de educação popular que procuram ir ao encontro dos anseios dos estudantes de classe popular. Contudo, os cursinhos do modelo assistencial ou de parceria público/privado possuem um foco mais detido na problemática do vestibular em si, ainda que na Comunidade exista uma preocupação com a formação social dos estudantes.

Em relação à problematização acerca das esferas públicas e privadas, notamos que os PVPs, devido a sua pluralidade organizativa, apresentam-se como movimentos vivos e reativos ao desafio de manutenção de espaços e pessoas para a consecução de suas atividades. Dessa forma, ficam orbitando na fronteira entre o público e o privado, dependendo de sua mantenedora e da concepção política que orienta a iniciativa. De qualquer forma, a atividade educacional é um bem público e no caso dos PVPs de Porto Alegre é um fato marcante, ainda que no caso do Cursinho Municipal insira-se na lógica do novo modelo de gestão da PMPA, na qual o cidadão é chamado a resolver diretamente as suas demandas. Como vimos, ao mesmo tempo que isso potencializa a “reinvenção da sociedade civil”, por outro lado desobriga o poder público de prestar os serviços essenciais com a qualidade esperada pelo recolhimento de tributos.

Por fim, devido à atualidade e à complexidade desse tema, novas pesquisas precisam necessariamente ser desenvolvidas para, por exemplo, verificar em que sentido os alunos que estudam em cursinhos populares realmente desenvolvem-se como sujeitos críticos, medindo o impacto real dessas experiências no tensionamento da elitização do ES. Além disso, a própria educação popular deve ser melhor compreendida dentro da proposta de um cursinho pré-vestibular, haja vista que muitos de seus princípios chocam-se com a sistemática exigida pelos concursos vestibulares por meio de suas provas objetivas de múltipla escolha.

Portanto, que novas pesquisas possam vir a ser realizadas, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento acerca dessas experiências que, atualmente, são intensamente vividas por um número considerável de pessoas. Se, com este trabalho esse tema passar a ter um pouco mais de visibilidade, conseguindo fomentar em algum sentido as discussões aqui levantadas de forma crítica, terei uma realização acadêmica ímpar.

## REFERÊNCIAS

- ABONG. *O Papel da Sociedade Civil nas Novas Pautas Políticas*. São Paulo: Peirópolis/ABONG, 2004.
- ABRUCIO, F. L. Os Avanços e os Dilemas do Modelo Pós-Burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *O Público e o Privado na Educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.
- ANTUNES, R. *A Desertificação Neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) *A Cidadania Negada: política de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002b.
- AUDY, J. L. N. Universidade Inovadora: entre a tradição e a renovação. In: MOROSINI, M. (Org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.
- AZEVEDO, C. P.; MORGADO, M. A.; PASSOS, L. A. Vestibular: ritual de passagem ou de exclusão e abandono da juventude? In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: Ano 34, n. 137, out/dez 2005.
- BAQUERO, M. *A Vulnerabilidade dos Partidos Políticos e a Crise da Democracia na América Latina*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.
- BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: questões conceituais e metodológicas. In: *Revista Debates*. Núcleo de Pesquisas sobre a América Latina/UFRGS. Porto Alegre: Vol. 1, n. 1, dez. 2005.
- BARROSO, C. L. M. O Vestibular e a Auto-Estima do Jovem. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: n. 16, mar 1976.
- BIANCHETTI, L. Vestibular. In: *Dois Pontos: teoria e prática em educação*. Vol. 4, n. 34, out 1997.
- BOBBIO, N. *O Conceito de Sociedade Civil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BORJA, R. Educação, Globalização e Sociedade do Conhecimento. In: PANIZZI, W. M. (Org.). *Universidade: um lugar fora do poder*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

BORON, A. A. Os novos “Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Org.). *Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999.

BOSCHI, R.; LIMA, M. R. S. O executivo e a construção do Estado no Brasil: do desmonte da era Vargas ao novo intervencionismo regulatório. In: VIANNA, L. W. (Org.). *A Democracia e os Três Poderes no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

BOTOOMORE, T.; OUTHWAITE, W. (Org.). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: JZE, 1996.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. *A Profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRESSER PEREIRA, L. C. *Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Ed. 34, 1996.

BUARQUE, C. *O Colapso da Modernidade Brasileira e uma Proposta Alternativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BUCHWEITZ, B. O Concurso Vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). In: *Educação e Seleção*. N. 13, jan/jun 1986.

CARVALHO, L. M. G. (Org.). *Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CARVALHO, J. M. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CASANOVA, P. G. *O Colonialismo Global e a Democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

CATTANI, A. D. Teoria do Capital Humano. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A Universidade Pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/CIPEDES, 1999.

CHAUÍ, M. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/CIPEDES, 1999.

CHESNAIS, F. *A Finança Mundializada*. São Paulo: Boitempo, 2005.

COVRE, G. J. Um professor Negro no Tablado. In: ANDRADE, R. M. T.; FONSECA, E. F. (Orgs). *Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã: o ensino superior da colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

CURY, C. R. J. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1989.

DAMATTA, R. Reflexões Sobre o Público e o Privado no Brasil: um ponto de vista perverso. In: *Cadernos de Ciências Sociais*. Belo Horizonte: v. 3, n. 3, p. 51-59, 1993.

DIETERICH, H. *Identidade Nacional e Globalização: A Terceira Via e crise nas ciências sociais*. Blumenau: Edifurb, 2002.

DINIZ, E. *Crise, Reforma do Estado e Governabilidade no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

DUPAS, G. *Tensões Contemporâneas entre o Público e o Privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

DURKHEIM, É. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

FÁVERO, M. L. A. UDF: Construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, M. (Org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

FELDFEBER, M. Estado y Reforma Educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina. In: FELDFEBER, M. (Org.) *Los Sentidos de lo Público: reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2003.

FERRARO, A. R. Neoliberalismo e Políticas Sociais: um pé em *Malthus*, outro em *Spencer*. In: *Universidade e Sociedade*. Brasília (DF): Vol. 9, n. 20, set/dez 1999.

FERREIRA, M. C. Seleção Social e o Ensino Superior das Desigualdades: os determinantes da aprovação no vestibular da UFRJ – 1993. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 80, n. 194, jan/abr 1999.

FISCHER, R. M.; FALCONER, A. P. Desafios da Parceria Governo e Terceiro Setor. In: *Revista de Administração*. São Paulo: v. 23, n.1, jan/mar 1998.

FONSECA, E. F. Educação, História, Vestibular e Manutenção Racista. In: ANDRADE, R. M. T.; FONSECA, E. F. (Orgs). *Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

FRANCO, M. A. C. O Vestibular e o Acesso à Universidade Pública – um problema de seleção ou de autonomia? In: *Educação Brasileira*. Brasília: Ano XI, n. 22, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, A. *Que Fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Educação Como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GANDIN, D. E o Vestibular? Este Crime tem Saída? In: *Revista de Educação AEC*. Ano 27, n. 107, abr/jun 1998.

GATTI, B. A. Vestibular e Ensino Superior nos Anos 70 e 80. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, n. 80, fev 1992.

GENRO, T. Cidade, Cidadania e o Orçamento Participativo. In: FACHIN, R.; CHANLAT, A. (Orgs.). *Governo Municipal na América Latina: inovações e perplexidades*. Porto Alegre: Sulina/Ed. UFRGS, 1998.

GIDDENS, A. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIMENES, S. C. *Violência Doméstica, Políticas Públicas e a Experiência da Casa de Apoio Viva Maria de Porto Alegre*. Monografia. Departamento de Sociologia/UFRGS. Porto Alegre, 2005.

GOES, M. C. R. Ansiedade: uma avaliação quantitativa de seus efeitos negativos sobre o desempenho no vestibular. In: *Psicologia: teoria e pesquisa*. Brasília: Vol. 7, n. 2, mai/ago 1991.

GOHN, M. G. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

GRAMSCI, A. *La Alternativa Pedagógica*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.

\_\_\_\_\_. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRUPPI, L. *Tudo Começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Porto Alegre: L&PM, 1980.

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

HAYEK, F. A. V. *O Caminho da Servidão*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército/Instituto Liberal, 1994.

HARDY, C.; FACHIN, R. *Gestão Estratégica na Universidade Brasileira: teoria e casos*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

HARVEY, D. *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

HOBBSBAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Nações e Nacionalismo desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

IANNI, O. *Capitalismo, Violência e Terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KOSÍK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a Universidade no Capitalismo Dependente. In: FÁVERO, O. (Org.). *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. Campinas/Niterói: Autores Associados/Ed. UFF, 2005.

LIMA, H. I.; FRANÇA, F. A. S. O Acesso ao Ensino Superior no Brasil: resgatando a história do vestibular (1925-1961). In: *Educação Brasileira*. Brasília: Vol. 24, n. 48 e 49, jan/dez 2002.

LIMA, K. R. S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

LINHARES, B. A Cultura Política Porto-Alegrense: tributos e confiança institucional. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política/UFRGS. Porto Alegre, 2006.

LISBOA, A. M. Organizações Não-Governamentais e Terceiro Setor. In: CATTANI, A. D. (Org.). *A Outra Economia*. Porto Alegre: Veraz Editores, 2003.

MAINWARING, S. *Sistemas Partidários em Novas Democracias: o caso do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

MARX, K. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. *O Manifesto Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MEDEIROS, M. *O que faz os Ricos Ricos: o outro lado da desigualdade brasileira*. São Paulo: HUCITEC, 2005.

MEIRELLES, M. *As Redes que se Tecem nas Escolas Públicas de Ensino Médio de Porto Alegre: o uso das tecnologias digitais e a construção de indicadores de fluência digital a partir de uma abordagem sociotécnica*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2005.

MELO, A. A. S. *A Mundialização da Educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela*. Maceió: Ed. UFAL, 2004.

MENEZES, E. D. Vestibular, uma Solução ainda Viável? In: *Vestibular: um processo em questão*. Coleção Documentos Universitários. Universidade Federal do Ceará. N. 4, 1981.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTAÑO, C. *Terceiro Setor e a Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTEIRO, S. C. F. Pré-Vestibular para Negros e Carentes – buscando o inédito-viável. In: *Revista de Orientação Educacional*. Vol. 3, n. 23, set 1996.

MORAES, R. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MOSQUERA, J. J. M. Reações do Adolescente em Face do Vestibular e sua Auto-Estima. In: *Educação e Realidade*. N. 1, fev 1976.

NASCIMENTO, A. Pré-Vestibular Popular: adestramento ou desenvolvimento? 2006a. Disponível em: <[http://alex.nasc.sites.uol.com.br/textos/texto\\_pvp1.htm](http://alex.nasc.sites.uol.com.br/textos/texto_pvp1.htm)>. Acesso em: 06 dez 2006.

\_\_\_\_\_. Os cursos Pré-Vestibulares Populares. 2006b. Disponível em: <[http://alex.nasc.sites.uol.com.br/textos/texto\\_mpse1.htm](http://alex.nasc.sites.uol.com.br/textos/texto_mpse1.htm)>. Acesso em: 06 dez 2006.

\_\_\_\_\_. A Importância do Projeto Político-Pedagógico para os Cursos Pré-Vestibulares. 2006c. Disponível em: <[http://alex.nasc.sites.uol.com.br/textos/texto\\_pvp4.htm](http://alex.nasc.sites.uol.com.br/textos/texto_pvp4.htm)>. Acesso em: 06 dez 2006.

\_\_\_\_\_. *Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UERJ. Rio de Janeiro, 1999.

NEIVA, E. Qualidade em Pré-Vestibular. In: *AMAE Educando*. Vol. 26, n. 240, nov 1993.

NETTO, A. R. O Vestibular ao Longo do Tempo: implicações e implicâncias. In: *Educação e Seleção*. N. 13, jan/jun 1986.

NEVES, L. M. W. A Sociedade Civil como Espaço Estratégico de Difusão da Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

PALUDO, C. *Educação Popular em Busca de Alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Camp, 2001.

PANIZZI, W. M. *Universidade para quê?* Porto Alegre: Libretos, 2006.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Universidade: um lugar fora do poder*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

PEREIRA, T. I. Educação e Transformação Social: o papel da Organização Não-Governamental para e Educação Popular (ONGEP) no empoderamento das classes populares em Porto Alegre. Projeto de Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2006a.

\_\_\_\_\_ et alli. Lógica Meritocrática e Práticas Pedagógicas na Universidade: qual é a função do mérito nas nossas universidades? In: SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; SOUSA, A. I. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas e a Lógica Meritória na Universidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de Extensão, 2006b.

\_\_\_\_\_; MEIRELLES, M. Perspectivas Teóricas Acerca do Empoderamento de Classe Social. Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire". Ano 2, nº 2. Agosto de 2006c. Disponível em: <<http://www.forumpaulofreire.com.br>>. Acesso em: 10 nov 2006.

\_\_\_\_\_. O Papel Contra Hegemônico da Educação Popular. In: *Anais do III Simpósio Nacional de História Cultural – Mundos da Imagem: do texto ao visual*. CD-ROM. Florianópolis: GT História Cultural/Clicdata Multimídia, 2006d.

\_\_\_\_\_. Formação Política e Movimento Estudantil: o caso das juventudes do PP e do PFL no Rio Grande do Sul. Monografia. Departamento de Ciência Política/UFRGS. Porto Alegre, 2006e.

\_\_\_\_\_. et alli. Bases de um Novo Contrato Social? Impostos e Orçamento Participativo em Porto Alegre. In: *Opinião Pública*. Campinas: Vol. XI, n. 1, mar 2005a.

\_\_\_\_\_. Entre o Medo que Reproduz e a Coragem que Transforma: o papel das ciências sociais no cursinho popular. Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire". Ano 1, n. 1. Agosto de 2005b. Disponível em: <<http://www.forumpaulofreire.com.br>>. Acesso em: 10 nov 2006.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e a Tensão entre Público e Privado. In: *Revista do SIMPE-RS*. Vol. 1, ano 1, abril, 2007.

\_\_\_\_\_. Mudanças na Configuração do Estado e sua Influência na Política Educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Orgs.). *Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_. *Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos Anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PEZZI, A. C. Cursinhos – um rito de passagem. In: ANDRADE, R. M. T.; FONSECA, E. F. (Orgs.). *Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

PONTUAL, P. A Contribuição de Paulo Freire no Debate sobre a Refundação da Educação Popular. In: *Revista de Educação AEC*. Vol. 27, n. 106, jan/mar 1998.

PORTES, É. A. Indústria Impiedosa. In: *AMAE Educando*. Vol. 26, n. 240, nov 1993.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Modelo de gestão. Abr 2006a.

\_\_\_\_\_. Governança Solidária Local. Cartilha. 2006b.

RAIZER, L. Educação e Sociedade: uma análise do sistema de ensino superior baseada na Teoria dos Sistemas Sociais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFRGS. Porto Alegre, 2006.

RISTOFF, D. A Universidade Brasileira Contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, M. (Org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. A Tríplice Crise da Universidade Brasileira. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/CIPEDES, 1999.

ROCHA, F. J. P. Vestibular: cultura e tragédia. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: Papius, Ano XVI, n. 50, abr 1995.

SALVATORE, V. A Racionalidade do Terceiro Setor. In: VOLTOLINI, R. (Org.). *Terceiro Setor: planejamento e gestão*. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

SANCHEZ, P. B. O Pré-Vestibular Alternativo como Objeto de Transformação Social Através da Educação Popular. Relatório de Pesquisa. Curso de Pedagogia, Faculdades Porto-Alegrenses, 2006.

SANGER, D. S. Para Além do Ingresso na Universidade – radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2003.

SANTOS, J. Estado e Terceiro Setor: os (des)caminhos da nova parceria público e privado na educação. In: *Universidade e Sociedade*. Distrito Federal, n. 35, 2005a.

SANTOS, R. E. Pré-Vestibulares Populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. 2005b. Mimeo.

SANTOS, W. *A Verdade Sobre o Vestibular*. São Paulo: Ática, 1988.

SCHERER, C. A. Um Estudo Comparativo das Imagens das Marcas de Cursos Preparatórios Pré-Vestibular no Mercado de Porto Alegre. Monografia. Faculdade de Administração/UFRGS. Porto Alegre, 2003.

SCHMITZ, E. F. Por que (não) Vestibular? In: *Estudos Leopoldenses*. Vol. 31, n. 142, mai/jun 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DA JUVENTUDE. Plano Executivo Março 2006 – Janeiro 2007. Prefeitura de Porto Alegre, 2006.

SEMERARO, G. Recriar o Público pela Democracia Popular. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, 2006.

SILVA, W. Para que se Comece a Fazer Justiça. In: ANDRADE, R. M. T.; FONSECA, E. F. (Orgs). *Aprovados! Cursinho pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002.

SILVEIRA, A. F. Desenvolvimento Sustentável e Empoderamento Juvenil. In: *Revista Debates*. Núcleo de Pesquisas sobre a América Latina/UFRGS. Porto Alegre: Vol. 1, n. 1, dez. 2005.

SOUZA, D. D. L. de. Organizações Não-Governamentais: um estudo de caso da Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2005.

STEIL, C. A. Estado, Movimentos Sociais e ONGs: a Guerra Fria e a globalização como cenários de compreensão da realidade social. In: *Humanas*. Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Porto Alegre: Vol. 24, n. 1/2, 2001.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, I. C. M. ONGs no Brasil: elementos para uma narrativa política. In: *Humanas*. Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Porto Alegre: Vol. 24, n. 1/2, 2001.

SUSIN, M. O. K. A Educação Infantil em Porto Alegre: um estudo de caso das creches comunitárias. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Porto Alegre, 2005.

TRINDADE, H. O Ensino Superior na América Latina: um olhar longitudinal e comparativo. In: SGUISSARDI, V.; BLANQUER, J. (Org.). *Os Desafios da Educação na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Universidade, Ciência e Estado. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/CIPEDES, 1999.

VOIGT, L. Elementos Introdutórios sobre o Terceiro Setor no Brasil. In: *Humanas*. Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Porto Alegre: Vol. 24, n 1/2, 2001.

VIZENTINI, P. F. *Dez Anos que Abalaram o Século XX*. Porto Alegre: Novo Século, 1999.

WHITAKER, D. C. A. *A Seleção dos Privilegiados*. São Paulo: Semente, 1981.

WILHEIM, J. Por que Reformar as Instituições? In: BRESSER PEREIRA, L. C.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.). *Sociedade e Estado em Transformação*. São Paulo: Unesp/ENAP/Imprensa Oficial, 1999.

WOOD, E. *Democracia Contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

## APÊNDICE B

## ANEXOS

## ANEXO A

## ANEXO B