

Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
MOVIMENTOS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL: apontamentos sobre os cursinhos populares nas décadas de 1990-2000			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Maíra Tavares Mendes	Universidade Estadual de Santa Cruz / Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UESC / UERJ	Professora / Doutoranda
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>Poucos movimentos sociais no Brasil têm atuação sistemática tão marcada quanto aqueles voltados à pauta da educação. O direito universal a uma educação pública de qualidade socialmente referenciada nos seus diversos níveis se expressou de forma contundente no debate da Constituinte, sendo duramente atacados no contexto de reforma do aparelho do Estado. Este trabalho procura discutir o contexto político (como a identificação entre público-estatal e autoritarismo reforçado pela derrocada do socialismo real e a fragmentação das lutas que passaram a ter como principal eixo as questões identitárias com a constituição de um movimento social de educação não-tradicional: os cursinhos populares. Discute-se a influência dos movimentos negro e estudantil e do ativismo voluntário ligado ao terceiro setor na constituição destas experiências. A partir das diferentes leituras sobre o papel destes movimentos – divididos entre a pressão por aprovação nos processos seletivos e a necessidade de denúncia de desigualdades educacionais, discute-se as concepções divergentes de educação derivadas destes conflitos.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Direito à educação; acesso à universidade; movimento de cursinhos populares			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>Few social movements in Brazil have systematic action as marked as those focused on the education agenda. The universal right to public education at different levels was expressed forcefully in the Constitutional debate, being harshly attacked in the context of reform of the state apparatus. This paper discusses the political context (such as the identification of public-state authoritarianism and reinforced by the collapse of real socialism and the fragmentation of struggles that have been given as the main axis of identity issues with the creation of a non-traditional social movement of education: popular “cursinhos”. The influence of black and student movements and volunteer activism on the third sector is considered in the constitution of these experiences. It is presented different readings on the role of these movements - divided between pressure for approval in the exams and the need for denunciation of educational inequalities, discussing the differing conceptions of education derived from these conflicts.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Education as a right; university access; popular “cursinhos” movement			
EIXO TEMÁTICO			
Poder, Estado e luta de classes			

MOVIMENTOS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO NO BRASIL: apontamentos sobre os cursinhos populares nas décadas de 1990-2000

Introdução

Dizem que somos mais filhos de nossa época que de nossos pais. Assim, compreender os contextos em que se desenvolvem as lutas sociais seria condição para melhor entender não só as contradições que levaram à gênese de movimentos sociais, mas, em alguma medida, à compreensão de nós mesmos. É assim que, neste texto, a avaliação política deste período histórico marcado pelo ápice do neoliberalismo (no caso brasileiro das décadas de 1990 e 2000) inevitavelmente passa pela experiência vivenciada pela autora na atuação mais direta de movimentos de contestação. Considero estas experiências como cruciais para modelar as ideias sobre o que é (ou deveria ser) educação.

A escola (bem como a universidade), instituição reconhecida como espaço em que as novas gerações entram em contato com o conjunto de conhecimentos e saberes produzidos pelas gerações anteriores, é reconhecida arena política em que se dão disputas por concepções de educação. As disputas em questão consistem tanto de aspectos objetivos do trabalho de profissionais da área, como jornada de trabalho, salários, direitos trabalhistas – em uma palavra econômicos; como também, cada vez mais, aos aspectos político-pedagógicos: participação na tomada de decisões curriculares e organizativas da escola, autonomia pedagógica e sentidos da formação (docente e discente).

Abordarei um movimento no âmbito das lutas educacionais que não se localiza nem na universidade e nem na escola, ainda que o alcance de suas reivindicações incida em ambas. Trata-se do movimento de cursinhos populares, cujo eixo de luta orienta-se pelo direito à educação superior pública, gratuita e de qualidade, um direito não efetivado para milhões de brasileiros, em especial jovens negros, indígenas e egressos da escola pública. Assim, cursinhos populares são experiências educacionais organizadas em função da ausência/reduzida presença dos setores populares na universidade (em especial a pública). Estas experiências se dão pela organização de aulas em que é abordado o conteúdo exigido pelos processos seletivos das universidades, mas que pode também incluir outras atividades, como a discussão sobre a limitação de vagas e o questionamento dos critérios de ingresso nestas instituições.

O caráter de movimento social de uma experiência educativa que pode ter como objetivo prioritário o aspecto preparatório para uma prova é passível de dúvidas; não raro, muitas pessoas têm como referência do que é um cursinho uma prática pedagógica uniformizada por meio de

apostilas estruturadas aula a aula, sem muito espaço de criação por parte do professor ou diálogo por parte do aluno – um modelo que se consolidou por meio da indústria de cursinhos comerciais¹. Entretanto, a partir da reflexão do movimento de cursinhos, há distintas posições acerca da prioridade atribuída à relação aprovação na prova/formação crítica, o que chamarei de concepção pedagógica de um cursinho. A própria denominação do cursinho é um indicativo dessa concepção: a escolha de se nomear como um “cursinho pré-vestibular”, “cursinho pré-universitário”, “cursinho popular” ou “cursinho alternativo” representa uma demarcação de como estes coletivos se entendem. A estratégia de organização de atos públicos tendo como principal alvo de questionamento a elitização da universidade pública em virtude da limitação de vagas e a necessidade de democratizar seu acesso costuma ser um dos aspectos determinantes dentre os cursinhos que se reivindicam como populares.

Em virtude de sua principal pauta referir-se ao acesso à universidade, e portanto em um “momento” peculiar, não previsto oficialmente em uma etapa de escolarização, há referências deste movimento como um tipo de “educação não formal”, ou em alguns casos como “educação de jovens e adultos”. Ainda que pontualmente seja possível afirmar serem experiências não formais e que atendem jovens e adultos, estas classificações destacam aspectos secundários ao invés da condição fundante dos cursinhos populares: o fato de serem movimentos que atuam num certo “limbo”, o espaço de transição entre escola e universidade, desnudando a profunda desarticulação entre o que se ensina nas escolas públicas e o que se exige como “mínimo” para ingressar nas universidades públicas.

Esta condição de “limbo”, representada pelo estudante que conclui o Ensino Médio público e é considerado “inapto” para as universidades públicas (porém “apto” para as faculdades e centros universitários privados) é possivelmente o momento mais agudo em que se pode evidenciar a condição dual de nosso sistema educacional - dualismo este expresso numa formação (seja ela básica ou superior) voltada prioritariamente para inserção no mercado de trabalho (função instrumental) e outra, costumeiramente chamada “desinteressada” (não diretamente inclinada à formação profissionalizante), voltada para a formação de dirigentes (GRAMSCI, 2014).

A denúncia do dualismo educacional não começou com o movimento de cursinhos – os movimentos sociais de educação, sobretudo aqueles ligados ao sindicalismo docente e ao movimento estudantil nos anos 1970 e 1980 já chamavam atenção para essa clivagem. O movimento de cursinhos populares é tributário de ambos, assim como também foi profundamente influenciado pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica, especialmente no

¹ Há exemplos ainda, como é o caso dos grupos Objetivo, COC, Anglo e outros, em que a partir dos cursinhos são criadas escolas que também se utilizam do sistema apostilado oriundo do modelo pré-vestibular, propagandeado como “de qualidade” por seus índices de aprovação nos processos seletivos mais concorridos.

âmbito do movimento negro que passou a organizar cursinhos populares. Movimento estudantil, movimento sindical, movimento negro e esquerda católica foram, portanto as principais influências do movimento de cursinhos. Recapitularemos aqui esta história a fim de compreender o que está em jogo nas disputas entre concepções pedagógicas no âmbito deste peculiar movimento social de educação.

Contexto político em fins dos anos 1980: ascenso dos movimentos populares

Para compreender melhor as décadas em que focamos este trabalho, é necessário fazer um breve retrospecto sobre os anos 1980. Apesar de ser frequentemente identificado no plano econômico como “década perdida”, no plano político foi um período marcante quanto à reorganização de movimentos sociais massivos em todo o país. Também nesta década se intensificou a derrocada do dito “socialismo real”, culminando na queda do muro de Berlim, o que abriu um novo período de incertezas quanto à sua interpretação: parte da esquerda sentiu-se “órfã”, avaliando como uma grande derrota da classe trabalhadora; outra parte comemorou a derrota da burocracia estalinista, com a aposta de que poderia abrir caminho para novas revoluções. A restauração capitalista no leste europeu reorganizou o mundo, antes polarizado em dois blocos, fortalecendo a ideia de multipolaridade dos blocos econômicos e intensificando a hegemonia estadunidense na correlação de forças mundial.

No Brasil, o regime da ditadura empresarial-militar aprofundava seu esgotamento, abalado pela crise do milagre econômico em finais dos anos 1970, aumentando o custo de vida e a carestia. A pressão pela anistia ampla geral e irrestrita levou ao retorno de exilados e colocou preponderância de lutas de massa em oposição a ação de grupos clandestinos; como maior exemplo disso temos a rearticulação das oposições sindicais nas grandes greves do ABC, a fundação da CUT e do PT. De acordo com Eder Sader:

Era o “novo sindicalismo”, que se pretendeu independente do Estado e dos partidos; eram os “movimentos de bairro”, que se constituíram num processo de auto-organização, reivindicando direitos e não trocando favores como os do passado; era o surgimento de uma “nova sociabilidade” em associações comunitárias onde a solidariedade e a auto-ajuda se contrapunham aos valores da sociedade inclusiva; eram os “novos movimentos sociais”, que politizavam espaços antes silenciados na esfera privada. De onde ninguém esperava, pareciam emergir novos sujeitos coletivos, que criavam seu próprio espaço e requeriam novas categorias para sua inteligibilidade (SADER, 1988, p.35).

Outra instituição que cumpriu um papel progressista neste período foram as Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, influenciadas pela Teologia da Libertação, que foram ativas na conformação de movimentos de bairro, em especial de luta por moradia, saúde e creches. Também teve peso importante a formação de agentes pastorais negros para a constituição do movimento negro e de cursinhos populares com recorte racial (CASTRO, 2011).

Os movimentos massivos que culminaram na campanha por “Diretas Já” foram determinantes no processo de abertura política brasileiro. Entretanto as classes dominantes optaram pela via moderada da “transição democrática”, através de concessões paulatinas, o que se pode verificar também no processo da Constituinte. É importante ressaltar que um setor considerável que compôs a campanha por eleições diretas direcionou suas críticas ao autoritarismo de Estado, aos órgãos do aparelho estatal. A identificação entre público estatal e autoritarismo, e a burocratização e centralização do Estado foram contrapostas pela ação de uma “sociedade civil” não adjetivada, que incluiria não somente os movimentos sociais em ascensão, como os setores sociais hegemônicos (empresas, organizações não governamentais, muitas das quais contando com financiamento internacional) (LEHER, 2001).

No âmbito do movimento de educação, os anos 1980 foram uma década muito rica. Uma articulação de diversos setores passou a pautar a defesa da educação pública, a partir de origens bastante distintas: movimentos sindicais universitários (Associação Nacional de Docentes da Educação Superior – Andes e Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil - Fasubra) e da escola básica (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE), Confederação dos Professores do Brasil - CPB e Central Única dos Trabalhadores - CUT, movimento estudantil (União Nacional dos Estudantes - UNE e União Brasileira de Estudantes Secundaristas - UBES), entidades acadêmicas como Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - Anped, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, Associação Nacional de Educação - Ande. Estas diversas entidades passaram a construir a partir de 1986 uma importante instância, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o qual formulou propostas para intervir no debate da Assembleia Nacional Constituinte sobre educação (LEHER, 2010). Destaca-se dentre os deputados constituintes a atuação de Florestan Fernandes, que atuou proativamente na luta contra o financiamento público para o ensino pago, para a universalização da educação pública em todos os níveis acompanhada de todo o financiamento necessário, bem como a participação democrática nas instâncias educacionais (FERNANDES, 1989).

Também neste período nasceram diversas experiências de cursinhos organizados por estudantes universitários e/ou militantes da esquerda católica. O ano de 1987 é bastante significativo neste sentido: em São Paulo foram fundados o Núcleo de Consciência Negra e o

Cursinho da Poli, ambos no interior da Universidade de São Paulo; o primeiro contou com a participação de militantes negros da Associação de Docentes, do Diretório Central dos Estudantes Livre e do Sindicato de Trabalhadores da USP, enquanto que o segundo foi fundado por estudantes da Escola Politécnica da mesma instituição. Roberto Porto (2008) menciona também a criação Cursinho Alternativo, no bairro periférico de Petrópolis, em Manaus, fruto da mobilização de uma associação de moradores em articulação com a pastorais da Igreja Católica. Poucos anos mais tarde, já no início da década de 1990, surgem outras experiências semelhantes, como o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) capitaneado por Frei David Santos, o CAPE em Ribeirão Preto (SP) e a Cooperativa Steve Biko em Salvador (SANTOS, 1996).

A gênese destas experiências coletivas entrelaça portanto distintas práticas de movimento: a tradição de denúncia do âmbito do sindicalismo e movimento estudantil, sendo frequentemente associados a experiências partidárias (como PT e PCB, conforme relata Castro, 2011); o debate das questões raciais e sua correspondente exigência de políticas por parte do movimento negro; e o voluntarismo associado aos valores católicos como o da caridade, presentes nos setores mais influenciados pela Teologia da Libertação que atuavam nas Pastorais.

Anos 1990 e Reforma do Estado.

O otimismo com as possibilidades de avanços nas lutas populares também se expressou em 1989 na disputa presencial que opôs Lula e Fernando Collor, com a vitória deste último, a qual contou com o apoio ativo de grupos de telecomunicação como Organizações Globo e Victor Civita. No plano internacional, governos conservadores como o de Ronald Reagan nos EUA e Margaret Thatcher na Grã-Bretanha aplicavam o desmonte de direitos assegurados pelo Estado de Bem-Estar Social, símbolo maior do período fordista/keynesiano nos países do capitalismo central: como resposta à crise mundial de superacumulação a partir do final dos anos 1960, a rigidez dos modelos baseados na cooperação entre corporações, sindicatos e o Estado é duramente atacada.

O tempo de giro do capital passa a exigir padrões mais acelerados e flexíveis, expandindo enormemente o setor de serviços (sobretudo telecomunicações) e a financeirização, e levando ao colapso do modelo de regulação keynesiano. O ataque ao salário indireto (saúde, educação, previdência) e ao poder sindical organizado, em nome da geração de um clima favorável aos investimentos foi transformado em virtude governamental. FMI e Banco Mundial foram designados como autoridade central capaz de exercer o poder coletivo das nações-Estado capitalistas sobre as negociações financeiras internacionais, poder esse empregado para forçar reduções de gastos públicos, cortes de salários reais e austeridade nas políticas fiscal e monetária (HARVEY, 1993).

A este conjunto de diretrizes, apresentadas como “recomendações”, porém tratadas como condicionalidades para concessão de empréstimos, convencionou-se chamar o “Consenso de Washington”, em virtude da aparente unanimidade dos intelectuais e dirigentes de organismos internacionais presentes à reunião realizada nesta cidade em 1990. Na América Latina, destacaram-se três eixos de medidas propostas a partir do Consenso de Washington: as reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias visando a redução do gasto público; uma política monetária rígida visando à estabilização; e a desregulamentação dos mercados financeiro e de trabalho, privatização radical e abertura comercial. Dentre os organismos internacionais que propuseram essas medidas destacam-se o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), alegando que estas reformas eram demandas inexoráveis da globalização, augúrio dos “novos tempos” (SAVIANI, 2013).

As diretrizes apontadas pela política de ajuste fiscal imprimiram uma política pedagógica empresarial à concepção educacional das políticas de Estado dos anos 1990. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003):

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

A tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi caracterizada pelo embate deste projeto contra aquele organizado por parte do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, quando o projeto defendido por educadores foi preterido pelo proposto pelo senador Darcy Ribeiro, dando as costas para as reivindicações do setor. Também o Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, construído a partir dos Congressos Nacionais de Educação (CONED), foi esvaziado de suas principais reivindicações ao tramitar no Congresso:

O projeto governamental foi orientado pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Pauta-se pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à “solidariedade” das comunidades onde se situam as escolas e os problemas (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 112).

Endossando as diretrizes do Banco Mundial e FMI de contrapor o financiamento público da universidade à suposta priorização do ensino fundamental, a focalização foi a marca da política educacional desenvolvida no Brasil dos anos 1990: sob o discurso da universalização do ensino fundamental (*acesso à escola*), o financiamento público da educação foi minguado em todas as outras esferas educativas, repassando a responsabilidade do ensino fundamental e médio para municípios e estados. Ainda que desacompanhado de investimentos, cresceu, ao longo dos anos 1990 e em especial nos grandes centros urbanos, o número de jovens concluintes do ensino médio. As altas taxas de desemprego da época fizeram muitos destes jovens encararem o ensino superior como meio de ascensão social em busca de melhores condições de trabalho. Entretanto as políticas de sucateamento por desinvestimento tiveram como decorrência um fortalecimento do setor privado, que experienciou saltos anuais no número de matriculados, frequentemente por meio do financiamento das mensalidades pelo “crédito educativo” (empréstimos bancários com pagamento posterior à graduação do estudante).

As reformas educativas dos anos 1990 não se restringiram ao financiamento e gestão da educação: possivelmente um de seus maiores impactos foi a organização curricular em “competências e habilidades” propugnada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O Ministério da Educação também iniciou em 1998 a edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para verificar a aprendizagem baseada em competências. A princípio um exame voluntário, entre 2000 e 2008 as notas no Enem puderam ser utilizadas para incrementar a nota de vestibulares, o que fez com que este exame passasse a ter maior atenção por parte dos cursinhos populares, que estimulavam seus alunos a realizarem a prova do Enem a fim de obterem pontos extra para somá-los à nota obtida nos exames vestibulares.

Outra mudança significativa no âmbito pedagógico a partir das reformas educativas foi o estímulo a um novo *ethos*, valorizando o empreendedorismo e a inovação, conceitos-chave no modelo toyotista adotado em processos de reestruturação produtiva. A cultura do empreendedorismo e do individualismo competitivo foi estimulada amplamente por meio de divulgação de *rankings* comparando desempenhos, a exemplo das instituições de ensino superior que passaram a ser avaliadas pelo “Provão”, o qual comparava resultados entre instituições públicas de excelência e privadas meramente mercantis – frequentemente esvaziando o debate do significado de uma nota mínima devida a um boicote do movimento estudantil organizado numa universidade pública e uma nota máxima devido ao treinamento por meio de cursos específicos dos estudantes de faculdades privadas. Uma das decorrências deste *ethos* competitivo e empreendedor é a desqualificação da escola pública (assim como de outros serviços), atribuindo à ausência de

competição e falta de orientação empresarial a sua “ineficiência”, se comparada à sua congênera no âmbito privado.

Há portanto dois aspectos que levaram os cursinhos populares a se organizarem enquanto movimento – o político e o econômico. Quanto ao aspecto econômico, sempre foi o preponderante no discurso destas experiências. O acesso de estudantes pobres ao ensino superior esbarrava de início na própria possibilidade de realizar as provas de seleção: com os custos das taxas de inscrição nos vestibulares, que poderiam chegar ao valor de meio salário mínimo, a autoeliminação era imediata. Aqueles estudantes de escola pública que cultivavam alguma esperança de ao menos tentar realizar as provas deveriam custear taxas que giravam em torno de R\$ 60 para cada um dos exames em que se inscrevessem, o que fazia com que procurassem se inscrever naqueles exames que teriam maiores chances de aprovação, ou outra alternativa muito comum, inscrever-se em cursos menos concorridos, como os de formação de professores.

A partir da organização de um Fórum de Cursinhos Alternativos e Comunitários de São Paulo, que contou em sua organização com Cursinho da Poli, Educafro, Núcleo de Consciência Negra dentre outros, esta situação passou a ser questionada por meio de atos públicos e outras manifestações. A Educafro, por meio da articulação de Frei David com outros setores da Igreja e sua proximidade a parlamentares do PT como Luís Eduardo Greenhalg, entrou com ações judiciais que questionavam a desigualdade de condições representada na cobrança de taxas para candidatos pobres. Como desdobramento destas ações tanto a Fuvest (fundação responsável por organizar o vestibular da USP) quanto o Enem passaram a prever a isenção de taxa para quem estava eliminado de saída da possibilidade de tentar o ingresso na universidade pública (BACCHETTO, 2003).

A ideia preponderante entre os cursinhos populares nascidos nos anos 1990 era a de combater a elitização da universidade pública ofertando o conjunto de ferramentas preparatórias ao vestibular só acessíveis àqueles que podiam pagar. Em outras palavras, a organização de um cursinho popular reproduziria o conteúdo de um cursinho comercial, porém para aqueles que não tem condições de pagar por esta mercadoria – assumindo o diagnóstico da falta de qualidade do que é ensinado na escola pública. Assim, o foco destes movimentos nos anos 1990 era essencialmente econômico; o debate no plano político-pedagógico (o que ensinar, como ensinar, como se organiza o tempo, que materiais didáticos e quais disciplinas) frequentemente se restringia a uma aula de “cidadania”, “atualidades”, uma saída de campo, alguma discussão por iniciativa individual de um professor ou outras ações pontuais. Pouco debate havia sobre o modelo pedagógico tomado dos cursinhos empresariais. Os trechos abaixo, retirados de entrevistas realizadas no trabalho de doutoramento de Clóves Castro (2011), são representativos dessa concepção que aproxima escola pública à falta de qualidade:

O professor Décio Leal de Zagottis sugeriu ao grêmio que fizesse um Cursinho voltado a pessoas carentes, inicialmente só para quem estava interessado em entrar na Poli, mais no ano seguinte, para todos que tinham o interesse em entrar em uma Universidade pública e não tinha condições de se preparar (...). A partir de 1994 o cursinho vem sofrendo algumas reformulações no sentido de dar uma melhor qualidade aos alunos que a gente procura por meio de uma profissionalização do Cursinho” (Fábio Sato, coordenador do Cursinho da Poli, *idem*, p. 231).

A educação pública fundamental e média no Brasil não é boa, ainda mais por que as disparidades regionais são reforçadas pelas desigualdades educacionais. Porém, nos parece que o ponto central não está nestes níveis de ensino. Temos no Brasil um sistema de ensino integrado onde a Universidade é que mantém o círculo vicioso. É a universidade que forma os professores dos outros níveis de ensino. Se o ensino público médio e fundamental está deficitário é por que a Universidade brasileira está doente. Devemos reformá-la urgentemente. É isso que o governo federal [governo Lula] vem propondo com o texto da Reforma Universitária (Frei David Santos, coordenador geral da Educafro, *idem*, p. 244).

A desigualdade, a meu ver, ela ocorre porque o ensino básico está muito defasado. Existe uma grande diferenciação entre as escolas públicas e privadas. Atualmente, se a gente for analisar, existe uma grande contradição, porque as escolas de ensino médio e fundamental privada se permaneceram dentro do mercado, desse mercado capitalista que a gente vive, e esse ensino privado básico, preparara as pessoas com uma renda melhor para a universidade pública, então acaba sendo uma contradição porque as pessoas que possuem um maior poder aquisitivo querem entrar na universidade pública e o foco da educação (desde o início), desde a 5ª série é focada para o vestibular (Evandro Saito, Cursinho Unesp de Franca, *idem*, p. 275).

A nossa experiência demonstra que o nosso aluno chega com uma defasagem enorme de conhecimentos porque a escola pública realmente não oferece uma educação de qualidade, então, o primeiro ponto é esse, essa defasagem (Marli, coordenadora Educafro Passos/MG, *idem*, p. 284).

A aproximação entre escola pública e má qualidade faz com que os cursinhos populares que assumiram este discurso se diferenciem dos cursinhos comerciais apenas pelo público-alvo (aspecto econômico), mantendo, grosso modo, as mesmas concepções político-pedagógicas: ao aplicar a metodologia de sistemas apostilados, de abordar “todo o conteúdo do vestibular” em um ano letivo,

de exigir provas de seleção para ingresso nos moldes das provas de vestibular, estes projetos acabam reforçando o *ethos* individualista que muitas vezes atribui ao estudante egresso da escola pública a maior parte da responsabilidade por não ingressar na universidade pública.

Este diagnóstico acerca do fracasso da escola pública (ou seja, do serviço público ofertado pelo Estado) frequentemente veio acompanhado de outro reflexo mais geral: alguns dos cursinhos passaram a se organizar como Organizações Não-Governamentais (ONGs) ou Organizações Sociais Civis de Interesse Público (OSCIPs), figuras jurídicas que possibilitavam o financiamento por meio de editais, patrocínios, e convênios. Este *modus operandi* aprofundou a concepção pedagógica dos que encaram o cursinho como uma espécie de suplementar da escola pública, flertando com o discurso de ação substitutiva à ação estatal que floresceu nos anos 1990 pela transferência de responsabilidade ao dito “terceiro setor” (ONGs e fundações privadas). É bem verdade que trata-se de uma posição dúbia, visto que diversos cursinhos se colocam abertamente como coletivos que questionam o não cumprimento daquilo que deveria ser responsabilidade do Estado. Na década seguinte algumas destas discordâncias se intensificaram neste movimento levando a determinadas rupturas.

Anos 2000: rupturas, continuidades e novas sínteses

Se na década de 1990 a hegemonia do pensamento único dificultou a ação organizada de movimentos, incentivou a criminalização de movimentos sociais e instou o sindicalismo à postura de conciliação com empresários, no final desta década entraram em cena novos movimentos, com reivindicações mais amplas. Eram os movimentos anti-globalização, que despontaram inicialmente em Gênova e Seattle, durante reuniões dos dirigentes países centrais do capitalismo em conjunto com organismos internacionais (Banco Mundial, FMI). Avançou a passos largos o processo de financeirização da educação após as reuniões da Organização Mundial do Comércio que trataram educação como um serviço, e intensificou-se a padronização dos sistemas de educação superior.

Passa a ocorrer um deslocamento de um tipo de movimento herdeiro dos anos 1980 - mais institucionalizado, centrado na pauta da democratização - para movimentos focados na crítica ao capitalismo e centrados em ações de rua. Um dos espaços em que estes movimentos se encontraram (convergindo e divergindo), e cuja primeira edição ocorreu em Porto Alegre no ano de 2001, foi o Fórum Social Mundial, evento proposto para ocorrer simultaneamente e em contraponto ao Fórum Econômico de Davos, na Suíça.

Neste mesmo ano, cabe contextualizar o debate étnico-racial no período da Conferência de Durban contra o Racismo, no âmbito da Organização das Nações Unidas: a situação de desigualdade que negros e indígenas enfrentam para ingressar no ensino superior. Diversas

entidades do movimento negro e intelectuais brasileiros pautaram a necessidade de levar uma posição à Conferência que apontasse para implementação de ações afirmativas, inclusive o estabelecimento de cotas raciais nas universidades.

Ao longo das etapas oficiais de preparação para a Conferência da ONU, prevaleceu esta posição em defesa da adoção de políticas afirmativas que incluíam a reserva de vagas em universidades, e que foi defendida pelos representantes do Brasil em Durban, abrindo caminho para sua posterior implementação em diversas instituições públicas. O então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, se manifestou publicamente contrariado com esta posição, reafirmando que “a solução do problema começa pela base do ensino público” e recomendando o fomento a experiências de cursinhos pré-vestibulares gratuitos como alternativa às cotas (SOUZA, 2001 *apud* ALMEIDA, 2008). Esta posição foi endossada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que financiou algumas dezenas de projetos nesse sentido, como alguns cursinhos da Educafro, o Instituto Steve Biko, Afrobrás, Núcleo de Consciência Negra da USP, dentre muitos outros (ALMEIDA, 2008). Para o ministro, que também já havia trabalhado no BID, os cursinhos seriam uma alternativa às cotas raciais, reforçando o estereótipo do aluno de escola pública (em especial negro e indígena) despreparado para o ingresso na universidade.

A identificação de certos cursinhos populares como projetos sociais ligados ao voluntariado e ao terceiro setor refletiam esta concepção mais institucionalizada, contando frequentemente com um setor de captação de recursos. Outras formas de institucionalização de cursinhos, como a criação no âmbito de universidades como projetos de extensão, ou mesmo a promoção de cursinhos pelo poder público, a exemplo do município de Jandira-SP (RUEDAS, 2005) ocorreram na década de 2000. Articulações com ONGs internacionais, como o caso do convênio entre o Cursinho da Psico (também na USP) e a Ashoka Empreendedorismo Social, mostram a influência tardia da Reforma do Estado ocorrida na década anterior nas práticas de cursinhos, assim como uma tendência a limitar a sua ação para a capacitação de indivíduos dissociada de projetos coletivos mais amplos. Também é o caso do Cursinho da Poli: segundo Menezes (2011, p. 118), tratando deste caso específico, “sob o discurso da inclusão social, da promoção do direito à educação e do suposto espírito crítico, muitas vezes se escondem interesses escusos”.

Roberto Menezes (2011) trata da experiência de mercantilização do Cursinho da Poli, processo que iniciou com a saída do cursinho do espaço da universidade, mas que se intensificou com a perseguição a alunos e professores que se posicionaram, no interior do cursinho, contra o perfil empresarial adotado pela diretoria, ao ampliar muito rapidamente o número de atendidos (chegando no ano de 2004 a 15 mil estudantes) e restringir o número de bolsistas, investindo no material didático como produto vendável. Uma larga infraestrutura de captação de recursos por meio de editais foi montada, a exemplo do Consórcio da Juventude, em que repasses do Fundo de

Amparo ao Trabalhador foram direcionados para projetos de “capacitação” de egressos do sistema prisional, e grupos específicos de determinados movimentos.

As críticas à mudança de perfil do Cursinho da Poli foram capazes de mobilizar ampla rede de contatos no que foi chamado de Movimento de Resgate do Cursinho da Poli. O fato de ser um cursinho com muitas turmas já formadas, com ex-alunos professores de rede pública, estudantes de universidades em todo o estado, e articulado às entidades sindicais e estudantis da USP, explica a capilaridade deste movimento em São Paulo. Aqui identifico a presença de um outro perfil de movimento, mais identificado com a ação de rua e a luta contra a mercantilização, impulsionado pelos alunos suspensos e professores demitidos, em contraposição aos cursinhos mais institucionalizados.

Este processo de institucionalização dos cursinhos se deu paralelamente aos primeiros anos do PT na presidência. A eleição de Lula em 2002, no esteio de grandes expectativas de mudança, ocorre num período de baixa intensidade de lutas sociais se comparado os anos 1990 no Brasil com os vizinhos latinoamericanos, como Bolívia e Venezuela. O conservadorismo da lógica econômica neoliberal e a aplicação de novas reformas retirando direitos, a exemplo da Reforma da Previdência proposta pelo governo Lula em 2003, que levou à expulsão dos parlamentares do PT que votaram contrariamente ao aumento do tempo de contribuição e da taxaço dos inativos. A capacidade de contenção das direções petistas nos organismos de classe, alçando a governabilidade como fim último, o período de relativa estabilidade e crescimento da economia internacional aliado ao simbolismo e carisma de Lula fez com que a crítica ao PT fosse abafada em diversas instâncias.

No âmbito do movimento de educação esta disputa girou em torno da chamada Reforma Universitária: uma série de medidas foram implementadas sob essa bandeira – não somente o Projeto de Lei 7200/2006 proposto pelo então ministro Tarso Genro como novo marco regulatório, mas também outras medidas que em seu conjunto alteraram profundamente o sentido público da educação superior: Decreto de Fundações, abrindo espaço para a apropriação privada no espaço público, Lei de Inovação tecnológica, favorecendo a figura do professor-empresendedor, Programa Universidade Para Todos (Prouni), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a consolidação do ensino à distância, a expansão de vagas por meio de contrato de gestão via REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), inspirado na padronização mundial da educação superior conforme o modelo do Protocolo de Bolonha, estímulo ao crédito por meio do Financiamento Estudantil (FIES) para o pagamento de mensalidades. Setores críticos a estas medidas referem-se a este conjunto de ações como a contrarreforma da educação superior, demarcando contrariamente à apropriação da pauta histórica da Reforma Universitária, entendida nos marcos de ampliação do público proposto desde Córdoba em 1918.

Setores populares que antes não logravam ou sequer tentavam o ingresso em instituições públicas passaram a estudar no ensino superior, porém de forma precária – seja por meio da expansão de vagas desacompanhadas de recursos correspondentes via REUNI, seja em instituições frequentemente de qualidade questionável por meio do Prouni, seja pelo endividamento familiar por meio do FIES. Os setores que questionaram este fortalecimento do setor privado por meio destas medidas foram isolados e taxados de elitistas por parte das direções vinculadas ao governo que atuam nas entidades sindicais, estudantis e acadêmicas. Por outro lado o setor empresarial ampliou enormemente sua margem de lucro por meio da utilização do fundo público, fazendo da educação superior um negócio (ainda mais) lucrativo.

Esta reorientação da política educacional teve grandes efeitos no movimento de cursinhos: inicialmente a mais evidente foi, a partir da instituição do Prouni, a redução do número de estudantes que buscavam os cursinhos devido ao aumento do fluxo Ensino Médio–Ensino Superior direcionado às instituições privadas. As demandas do novo público de estudantes dos cursinhos populares frequentemente apontavam como horizonte máximo as bolsas integrais em instituições privadas; expectativas endossadas ou ampliadas (caso o conjunto do cursinho insistisse na necessária disputa pela universidade pública). Assim, a pauta do direito à educação superior foi contemplada de alguma maneira, porém frequentemente por meio do esvaziamento da formação universitária e da defesa da escola pública.

Porém possivelmente a mudança na política educacional mais significativa deste período foi a transformação do Enem de exame de avaliação de terminalidade do Ensino Médio para exame de ingresso no ensino superior. É verdade que desde a instituição do Prouni o exame já assumia este papel – a partir das notas no Enem que se dá o processo de seleção das bolsas nas instituições privadas participantes do programa. A transformação do Enem em exame de ingresso também para as instituições públicas federais pouco tempo após a implementação do REUNI conseguiu padronizar largamente o acesso ao ensino superior, com poucas instituições mantendo seus processos seletivos próprios ao invés de adotar o Enem como processo seletivo. O ingresso em instituições públicas passou a ser organizado por meio do Sistema de Seleção Unificado (SiSU), à semelhança de um “pregão eletrônico”: de acordo com sua nota no Enem, o estudante poderia escolher o curso a partir da expectativa de aprovação, e no período de fechamento do sistema as notas eram organizadas de forma decrescente, informando-se ao candidato sua aprovação ou não.

A unificação de um grande número de exames tem como vantagem a redução do custo das taxas de inscrição bem como da burocracia no processo de solicitação de isenções (exigência de documentos, declarações e outras comprovações no sentido de atestar uma condição de “pobreza” perante a instituição, a qual julga a validade e pertinência conforme seus próprios critérios). A isenção automática para estudantes de escola pública por meio do Enem e a facilitação da

comprovação de “carência socioeconômica” permitiram aos estudantes ampliar a gama de instituições às quais poderiam se candidatar.

Por outro lado, consolidou em níveis ímpares o modelo pedagógico das competências e habilidades, padronizando nacionalmente o currículo e o exame de ingresso. A mobilidade estudantil, propagandeada como uma grande vantagem do novo modelo do Enem, também foi bastante limitada pela ausência de políticas efetivas de permanência e assistência estudantil, o que afeta principalmente alunos pobres, como é o caso dos egressos de cursinhos populares.

Em virtude das novas demandas postas ao movimento de cursinhos, ao longo da década de 2000, diversos coordenadores, professores e estudantes de cursinhos populares passaram a se organizar em Fóruns de Cursinhos Populares que debatiam estas e outras questões em comum. A luta contra a evasão, discussão sobre concepção pedagógica, material didático e ações conjuntas são temas comuns nestes espaços. Nestes espaços ficaram evidentes as diferenças quanto às posições de crítica ou apoio às medidas consolidadas por meio da Reforma Universitária, assim como suas repercussões quanto às concepções pedagógicas dos cursinhos.

Concepções pedagógicas em disputa no movimento de cursinhos

Traçando brevemente este panorama das reformas educacionais empreendidas nas décadas em tela, acredito ser possível afirmar que um dos principais efeitos no âmbito do movimento de cursinhos foi a influência do diagnóstico sobre a escola pública: o fato de a universidade pública ser altamente seletiva para as classes populares seria em virtude da *falta de qualidade* atribuída ao subfinanciamento e às políticas que culminaram no progressivo sucateamento. O que este diagnóstico pode trazer como implícito é que qualidade da educação equivale a um modelo que se oriente para os critérios da prova de seleção, algo que é necessário problematizar.

Ao adotar os critérios do vestibular e do Enem como parâmetros de qualidade, aqueles conteúdos e saberes não avaliados pelos exames são relegados a um segundo plano ou mesmo desconsiderados nas práticas pedagógicas, o que reforça uma relação instrumental com os conteúdos ensinados: ensina-se aquilo que faz passar na prova de ingresso (vestibular/Enem). Cria-se uma expectativa de que o cursinho bom é aquele capaz de causar maiores aprovações, visto que responde à sua finalidade direta, sua razão de existir. Portanto, caberia aos cursinhos populares inspirarem-se nos métodos dos cursinhos comerciais, ou seja, garantir que todo o conteúdo da prova seja ministrado no tempo de um ano letivo é o objetivo de cada professor.

Por falta de opção ou por opção deliberada, também nesses espaços há professoras e professores que frequentemente se baseiam nos métodos que transformaram a

alta concorrência das universidades públicas numa lucrativa mercadoria: o pacote “passar no vestibular” padronizado e comercializado por cursinhos pré-vestibulares de todo país por meio de apostilas e sequências estandarizadas, preconizando modelos para uma “aula efetiva”, um “professor efetivo” (a figura do professor de cursinho com suas “aulas show”, piadas prontas frequentemente recheadas de preconceitos e rotina rigidamente estabelecida) e um “material efetivo” (MENDES; RUFATO, 2015, p. 6).

A problematização desta noção de qualidade passou então a fazer parte dos debates no âmbito deste movimento: esta postura não estaria reforçando um modelo de educação que desfavorece o pensamento crítico, a politização, a cooperação, a formação artística, a consciência corporal, e outros elementos desejáveis na formação dos estudantes? É possível/desejável conciliar a intencionalidade de ingressar numa universidade pública com o questionamento dos critérios das provas?

Por outro lado o limite deste questionamento implica na erosão da própria razão de existir do cursinho, ou ao menos da motivação dos estudantes para buscarem este tipo de curso e não outro: ingressar na universidade. No limite, para serem coerentes, os cursinhos que levantam a questão de que o modelo preparatório é indesejável, defenderiam a sua própria extinção: algo que é admitido por diversos setores no movimento de cursinhos. Assim, esta contradição se faz presente e evidente nas escolhas realizadas pelo corpo docente e coordenação acerca do que priorizar no currículo destes cursinhos, equilibrando-se entre as expectativas de aprovação nas provas de seleção e a conscientização dos mecanismos que geram a reprovação dos estudantes de escola pública.

Referências

ALMEIDA, Nina Paiva. Diversidade na universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil. Dissertação de Mestrado. MN-UFRJ. 2008.

BACCHETTO, João Galvão. *Cursinhos Pré-vestibulares Alternativos no Município de São Paulo (1990-2000)*. Dissertação de Mestrado. FE-USP, 2003.

CASTRO, Clóves Alexandre de. *Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade*. Tese de Doutorado. IGE-Unicamp. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: SUBORDINAÇÃO ATIVA E CONSENTIDA À LÓGICA DO MERCADO. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.]

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*, volume 2. Rio e Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate dos novos movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 145-176.

_____. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período período. In: GUIMARÃES, Cátia (Org.). *Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

MENDES, Maíra T; RUFATO, Marcela A. Por que não passam? Cursinhos populares e tempo curricular: uma problematização a partir de experiências da Rede Emancipa. In: Anais do VIII Seminário As Redes Educativas e as Tecnologias, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 8 a 11 de junho de 2015.

MENEZES, Roberto Goulart. O movimento pelo resgate social do Cursinho da Poli e a criação da Rede Emancipa. In: ARELARO, Lisete; FRANCA, Gilberto; MENDES, Maíra T. (Orgs.). *Às Portas da Universidade: alternativas de acesso ao ensino superior*. São Paulo: Xamã, 2011.

RUEDAS, Silvia Maria Dias. Cursinho Popular do Município de Jandira: uma experiência educacional visando ao acesso à educação superior. Dissertação de Mestrado, FE-USP. 2005.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80)*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.