

# **CONTRIBUIÇÕES DOS CURSOS PRÉ- VESTIBULARES POPULARES NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO RIO GRANDE DO SUL.**

Cícero Santiago de Oliveira-Práxis Coletivo de Educação Popular

Alith Moura de Freitas - Práxis Coletivo de Educação Popular  
alithfreitas@yahoo.com.br

Marcos Britto Corrêa- Práxis Coletivo de Educação Popular  
marcoscorreas.filosofia@gmail.com

8. Contribuições dos Movimentos Sociais para a educação dos trabalhadores: crianças, jovens, adultos e idosos (espaços formais e não formais)

**Resumo:** O texto discute a constituição das políticas públicas para educação superior no Brasil enfocando as estratégias que setores historicamente excluídos deste nível de ensino empreendem para pressionar o Estado para o estabelecimento de políticas públicas que ampliem suas possibilidades de acesso. Para tanto, na perspectiva do materialismo histórico dialético, apreende-se o concurso vestibular como instrumento de gestão educacional com relações orgânicas com a reprodução da divisão social do trabalho e apresenta-se uma análise das experiências dos pré-vestibulares populares. Estes entendidos como espaços educacionais não-formais e como estratégias de pressão para re-significação das políticas de acesso, apresentando-se um breve esboço de um estado da arte destes no Rio Grande do Sul.

**Palavras- Chave:** Pré-Vestibular- Popular – Universidade.

## **Introdução e Apontamentos Epistemológicos**

A presidente Dilma Rousseff sancionou no dia 29 de agosto deste ano a Lei de Cotas Sociais, que destina 50% das vagas em universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas. Ao sancionar a lei. A presidenta disse que o governo tem o desafio de democratizar a universidade e manter a qualidade do ensino.

Durante o debate no Senado sobre a Lei de Cotas Sociais, ocorreu em Santa Maria-RS um protesto: Exercito anti cotas, onde alunos foram às ruas com carro de som e cartazes posicionando contra as cotas, organizado por alguns cursinhos de pré-vestibulares

privados. Em reposta entidades e coletivos de Santa Maria: Práxis Coletivo de Educação Popular, DEC-UFSM, Museu Treze de Maio, Afronta, entre outros; organizaram uma aula pública: “ Vamos falar sobre Cotas?” no dia 05 de setembro na Praça Saldanha Marinho, centro de Santa Maria, sobre a importância das ações afirmativas para superar desigualdades e distorções históricas.

Os chamados cursos pré-vestibulares populares (CPVP) constituem um dos maiores movimentos educacionais da história recente do campo educacional brasileiro, assumindo um protagonismo inegável nas discussões relacionadas ao ensino superior, fazendo com que aspectos de suas reivindicações incidam diretamente na construção das políticas públicas para o setor através das políticas de cotas, da abertura de bolsas de estudos em universidades não-estatais e da ampliação das vagas na rede estatal. Assim, podemos apreendê-los como estratégias de setores interessados na redefinição das políticas de acesso ao ensino superior e que colocam em questão as relações que se estabelecem entre a educação-formal e a educação não-formal.

Isto é, em que medida as experiências de educação não-formal incidem sobre a constituição das políticas públicas para a educação-formal, ou mesmo interferem diretamente no seu cotidiano, e vice-versa? Este texto procura problematizar o concurso vestibular no contexto das relações de produção capitalistas e de gestão do ensino superior e apresentando um breve esboço de um estado da arte dos chamados cursos pré-vestibulares populares no estado do Rio Grande do Sul, procurando apontar alguns possíveis entrelaçamentos entre educação-formal e educação não-formal.<sup>1</sup>

### **Trabalho, exclusão e educação: considerações necessárias.**

A emergência do modo de produção capitalista envolveu a construção de relações bastante específicas entre trabalho e saber e entre saber e poder, que exigem que algumas considerações, mesmo que gerais, para que possamos compreender os CPVP's como

---

<sup>1</sup> Entendemos a educação não-formal como todas aquelas experiências educacionais que não são reguladas e certificadas pelo Estado. Sobre a circunscrição da categoria educação não-formal ver: GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez: 2001. Os dados apresentados neste estudo, de uma parte, foram coletados através de questionários estruturados aplicados a educadores (as) de dez CPVP's do RS, por ocasião do II Encontro Regional de CPVP's e, de outra, através de pesquisa em fontes primárias, como projetos político pedagógicos e pesquisas já desenvolvidas, gentilmente cedidos por diversos pesquisadores do país que vem discutindo sobre esta temática sobre diferentes perspectivas.

estratégias de ampliação das possibilidades de acesso ao ensino superior. É o que procuraremos desenvolver neste tópico.

Segundo Manacorda, se no trabalho rural, nas oficinas domésticas ou mesmo nas corporações de ofício homens e mulheres eram proprietários de um saber que lhes permitia algum tipo controle sobre as riquezas materiais que produziam, os novos instrumentos de produção e as novas relações de trabalho envolveram a expropriação destes saberes pela burguesia e a sua subjugação aos seus interesses enquanto classe hegemônica, delineando as raízes de diversas características dos sistemas educacionais modernos.<sup>2</sup> Como destaca Frigotto,

A evolução capitalista determinou uma crescente extirpação da ciência do trabalho comum. O saber do trabalhador lhe é extirpado e transferido à máquina. Neste sentido, a produção científica passa a ser propriedade do capital e como tal não é uma ciência que é produzida para a criação de bens úteis, para o consumo coletivo, para o bem-estar social e o aumento da qualidade de vida, mas uma ciência para a produção, para o lucro.<sup>3</sup>

Ao mesmo tempo em que as transformações dos instrumentos de produção exigiram operários (as) educados (as) sob uma perspectiva adequada as novas condições, desencadearam também uma reestruturação da hierarquização dos postos de trabalho que envolveu a formação de quadros com conhecimentos capazes de apreender a totalidade do processo produtivo, que potencializassem o aperfeiçoamento das tecnologias e para comporem o serviço público. Assim, a divisão social do trabalho característica das relações capitalistas engendrou um tipo de hierarquização entre trabalho e conhecimento e entre conhecimento e poder que envolveu, como destacaram os chamados teóricos crítico-reprodutivistas, principalmente através dos trabalhos de Baudelot e Establet, a organização de duas redes de ensino, uma primária profissional, destinada aos filhos dos trabalhadores (as) diretos, e outra secundária profissional, destinada aos filhos (as) das classes

---

<sup>2</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

<sup>3</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 2<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Autores Associados, 1986. p. 112.

proprietárias dos meios de produção e as frações de classe que ocupam cargos de dirigentes no processo produtivo e no Estado.<sup>4</sup>

É neste contexto que alguns empresários, passam a incentivar experiências educacionais não-formais, principalmente aquelas direcionadas a perspectivas técnico-profissionais e de alfabetização dos filhos (as) dos (as) operários (as), ambas apresentadas como “benfeitorias” e como forma de salvar as crianças e os jovens da educação “vergonhosa” e dos “dialetos” que aprendiam em casa e nas “sargetas”. Para Manacorda, estas experiências envolveram constituição de um bloco de empresários filantropos, progressistas, que concomitantemente a movimentações empreendidas por organizações dos trabalhadores (as) no sentido de pressionar o Estado para a ampliação do acesso a escolarização, enfrentaram setores conservadores da burguesia em um esforço determinante para a institucionalização de algumas destas ações através da criação de asilos infantis e das escolas elementares que constituíram a gênese dos sistemas nacionais de ensino nas economias centrais, principalmente a partir da segunda metade do século XIX.<sup>5</sup>

Ao discutir a configuração dos aparelhos nacionais, Sobrinho evidencia que a hierarquização dos postos de trabalho no processo produtivo e na circulação das mercadorias encontra nos sistemas de seleção e avaliação institucional instrumentos de manutenção e reprodução, cuja expressão embrionária é o *baccalauréat* francês, criado em 1808. Isto porque, ao selecionarem os “aptos” do ensino secundário para o ingresso no ensino superior estabelecem uma trajetória diferenciada para aqueles que potencialmente irão ocupar postos de gerenciamento e mando e os que não, “legitimando saberes, profissões e indivíduos, o que significa também produzir hierarquias de poder e privilégios” (SOBRINHO, 2002. p. 19).

No Brasil, inicialmente, o modelo econômico agrário-exportador, de baixa exigência tecnológica, determinou uma exclusão dos trabalhadores (as) diretos mesmo dos níveis primários profissionais, como também a constituição de um ensino superior voltado

---

<sup>4</sup> Esta configuração encontra variações sociais e históricas, determinadas por uma co-relação de forças complexa entre as necessidades de realização da mais-valia por parte das classes dominantes e o poder de organização e pressão dos explorados e oprimidos no sentido de melhorarem suas condições de existência, o que envolve, entre outras questões, ampliar seu nível de acesso aos diferentes níveis dos sistemas de ensino.

<sup>5</sup> Ibidem.

inicialmente prioritariamente para a formação dos quadros da burocracia Estatal. Ao sistematizar este perfil, Henz destaca que :

(...) durante a era colonial, o ensino estava exclusivamente nas mãos dos jesuítas e era destinado apenas às minorias aristocráticas, que se serviam da ilustração dada pela escola para preparar melhor seus filhos para os cargos políticos e administrativos mais altos. A classe trabalhadora ficava praticamente a margem do ensino escolarizado. Isto porque, para a classe trabalhadora, o ensino era considerado sem utilidade prática, uma vez que a agricultura rudimentar e o trabalho escravo dispensavam uma mão-de-obra mais preparada.<sup>6</sup>

Para este pesquisador, a abolição da escravatura, a proclamação da república e o início do processo de industrialização, não alteraram substantivamente a divisão social do trabalho e o caráter dual das escolas uma vez que “para o povo a educação era apenas em escolas primárias e profissionais, enquanto que ‘os filhos dos senhores’ freqüentavam um secundário acadêmico e tinham acesso as faculdades” (HENZ, 2002. p. 150).

No Brasil republicano, a primeira referência aos processos seletivos para o ensino superior é o decreto nº 8661, de 1911, que estabeleceu a Lei Orgânica para o Ensino Superior, regulamentando os Exames de Admissão como instrumentos de avaliação intelectual, da maturidade e capacidade dos candidatos ao ingresso no ensino superior. Esta seleção, seguindo o modelo educacional francês, pelas diferentes cátedras e baseada em provas escritas e orais, aonde os diferentes candidatos eram submetidos a diferentes baterias de questões, e não sofreu alterações substâncias até a década de 1960.

É somente a partir anos 1950, com a aceleração do processo de industrialização do país que se regulamentam os concursos vestibulares nos moldes como conhecemos hoje: primeiro, através do decreto nº 68.908/71, que determinou o vestibular classificatório, agora sob responsabilidade dos departamentos e, depois, pela Lei nº 5540/68, que estipulou

---

<sup>6</sup> HENZ, Celso Ilgo. Educação e revolução cultural. Do descompasso entre a cultura escolar e a cultura popular para processos educacionais como práxis históricas. In: BALDUINO, Antonio Andreola. et.al. **Educação, Cultura e Resistência: Uma Abordagem Terceiro Mundista**. Santa Maria: Pallotti, 2002. p. 149, 150.

o vestibular idêntico em todos os seus conteúdos para qualquer curso, em explicita correspondência com os padrões educacionais norte-americanos.<sup>7</sup>

Os concursos vestibulares revelam-se, assim, como mecanismos de contenção do acesso ao ensino superior, ou seja, instrumentos de gestão deste nível de ensino instituídos pelo Estado para garantir a manutenção e reprodução de interesses deflagrados na esfera da produção. Constituem um tipo de tecnologia educacional que mantém uma relação orgânica com a manutenção da divisão social do trabalho, com a exploração da maioria pela minoria, através da reprodução das hierarquizações das relações de trabalho na dimensão do acesso e da construção do conhecimento.<sup>8</sup>

Em sociedades da periferia do sistema capitalista como a brasileira, aonde os níveis de desigualdade social são exorbitantes e onde o ensino superior tradicionalmente constituiu-se como uma propriedade exclusiva das elites escravocratas ou um certo *charme* em parte permitido as chamadas classes médias, embora exista um esforço em naturalizá-lo e em transferir os seus desdobramentos aos indivíduos e não a lógica do sistema, ele converte-se em um ponto de tensão social pois os explorados e oprimidos o questionam, se organizam para construir alternativas, pressionam o estado no sentido de que se constituam políticas públicas que reconheçam suas problemáticas como legítimas. Isto é, constroem uma contra-hegemonia que, ao conquistar espaços antes reservados a minoria, provocam reações dos interessados na manutenção dos privilégios que desmascaram a divisão social do trabalho até então naturalizada ou escamoteada, e que é econômica, mas também étnica, de gênero, orientação sexual e etária, como em parte demonstraram as pichações perpetradas em frente a UFRGS.

### **Os pré-vestibulares populares no Rio Grande do Sul.**

---

<sup>7</sup> Uma leitura mais aprofundada da história do vestibular no Brasil esta disponível em: GUIMARÃES, Sônia. **Como se faz a Indústria do Vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984.

<sup>8</sup> Frigotto apresenta um resgate da história dos concursos vestibulares, sintetizada em três grandes etapas que estão associadas à organização econômica-política das sociedades: 1) uma seleção interna aos próprios aparelhos educacionais, aonde cada curso superior definia critérios e métodos em uma espécie de *seleção entre poucos*, entre os séculos XVI - XIX e inicio do XX; 2) com a ampliação da demanda, entre as décadas de 1920 e 1940, constituiu-se uma legislação específica e o exame de ingresso como mecanismo seletivo e estratégia de *seleção para contenção* e, finalmente; 3) a criação de instituições especializadas em desenvolver um refinamento das tecnologias para uma *seleção entre muitos*, processo iniciado após a Segunda Grande Guerra e que perdura até hoje. Ibidem.

O processo de industrialização tardia e dependente e a manutenção de uma cultura escravocrata por parte das elites econômicas e políticas brasileiras determinaram um profundo receio por parte destas no que se refere ao acesso dos trabalhadores (a) a escolarização. Neste contexto, a questão do acesso e do caráter das experiências educacionais disponíveis a população marcam significativamente a trajetória dos movimentos dos trabalhadores (as) organizados e de diversos movimentos identitários no Brasil, envolvendo uma diversidade de estratégias que buscam a ampliação do acesso, a re-significação do conteúdo político e das abordagens metodológicas dos processos educacionais, aonde se destacam a construção de experiências não-formais e uma multiplicidade de iniciativas que visam pressionar o Estado no sentido de revisar estas questões.

Estas dimensões estão presentes de diferentes formas nas reivindicações pelo acesso ao ensino básico e técnico-profissional e na estruturação das escolas operárias e bibliotecas populares pelos socialistas e comunistas desde a primeira república, na construção das escolas racionalistas, dos centros de estudos e da universidade popular pelos anarquistas no mesmo período. Da mesma forma, as experiências desenvolvidas pelo Movimento de Educação de Base, pelos Centros de Cultura Popular e pelos Movimentos de Cultura Popular entre os anos 1960 e 1970, podem ser compreendidos dentro desta dinâmica.

Estas experiências envolveram empreendimentos esparsos de cursos preparatórios para os exames de admissão e concursos vestibulares, aonde se destacam o chamado Cursinho da Poli, desenvolvido em 1903 a partir de uma iniciativa do Grêmio Estudantil da Escola Politécnica de São Paulo; o Cursinho do CEUE, criado em 1953 pelo Centro dos Estudantes Universitários de Engenharia, da UFRGS e algumas atividades de natureza semelhante empreendidas por estudantes da UFSM através do Movimento Universitário Santamariense (MUSM), nos anos 1970.<sup>9</sup> Já há uma significativa literatura que indica que a

---

<sup>9</sup> Ao que refere-se a experiência do Cursinho da Poli que, desde 1987 vem reunindo cerca de 8.000 educandos e configurando o maior projeto liderado pelo movimento estudantil na América Latina ver: PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **A Incidência de Pré-Vestibulares Populares: o caso do PréUnB.** Capturado de [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/ed\\_podcid\\_gilson.htm](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/ed_podcid_gilson.htm). Data: 28/09/2007. Sobre o MUSM ver: GUTIERRES, Clóvis Renan. Projeto Repensar a Universidade: A Visão da Comunidade. **O Movimento Universitário Santamariense.** Intervenção oral transcrita e disponível nos arquivos da

ascensão dos CPVP's contemporânea remonta aos anos 1980 em um processo constituído por elementos de caráter plural, que delinearam a constituição das condições materiais da sua emergência.

De uma parte, as pesquisas de Santos evidenciam que entre os anos 1970 e 1980 desencadeou-se uma ampliação do acesso ao ensino básico, criando uma demanda reprimida para o acesso ao ensino superior público, uma vez que este não teve uma ampliação proporcional da oferta. De outra, a produção de Emerson dos Santos indica que, principalmente nos anos 1990, a emergência de valores pautados pela solidariedade e a participação, como pretenso contraponto ao neoliberalismo, articulados a movimentações de militância política mais ampla, que tinham como norte a transformação da sociedade, constituíram a “argamassa” das primeiras experiências dos CPVP's.<sup>10</sup>

Às considerações destes pesquisadores, consideramos pertinente apontar mais uma, que, em nosso entendimento, é parte constituinte do cotidiano e dos próprios dilemas políticos e pedagógicos dos CPVP's: ao longo dos anos 1990, a ampliação da degradação do trabalho docente envolveu a criação de mecanismos institucionais que ampliaram a competitividade no universo acadêmico e profissional, levando muitos estudantes e profissionais a participarem dos CPVP's incentivados não por compromissos relacionados à democratização do acesso ao ensino, mas pela criação de condições que ampliem as suas possibilidades de disputa de espaços no mercado de trabalho, via de regra, dentro da própria indústria construída em torno dos concursos vestibulares e cuja expressão mais dramática são os cursos privados.<sup>11</sup>

---

Secção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: Projeto Repensar a Universidade, 2005.

<sup>10</sup> A este respeito ver: SANTOS, C. A. P. **Diversidade e Educação: A (Des) construção do Discurso**. Fonte:<http://www.senado.gov.br/PAULOPAIM/Grandes%20Temas/Negros%5CNoticias/2005/17102005.doc>. Capturado em 23/5/2007; e SANTOS, Renato Emerson dos. **Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Laboratório de Políticas da Cor. 2005.

<sup>11</sup> Este fenômeno se expressa sobretudo em experiências de CPVP's construídos em cooperativas de professores ou articulados à escolas e universidades. No primeiro caso, por garantirem imediatamente a geração de trabalho e renda para os docentes que não necessariamente têm compromissos com a problematização das condições de acesso, o que se expressa nas organizações educacionais aonde somente os docentes são associados e os educandos (as) clientes, como nos pré-vestibulares privados. No segundo, por garantirem algum tipo de certificação ou mesmo o contato direto com quadros que ocupam espaços hierarquicamente chaves, seja em programas de pesquisa em nível de graduação e pós-graduação, seja no mercado de trabalho. Muitas das querelas políticas e pedagógicas cotidianas dos CPVP's se estabelecem exatamente entre estas motivações e aquelas expressas pelos interessados na

Segundo o mapeamento de Porto Junior as experiências de CPVP's constituem esta materialidade e foram inicialmente desenvolvidas principalmente por grupos vinculados ao movimento sindical, a luta anti- racista, a pastorais da Igreja Católica, associações comunitárias e organizações estudantis, no Rio de Janeiro, na Bahia e em São Paulo, com a criação, respectivamente, do Pré-vestibular da Associação dos Funcionários da UFRJ, em 1986; da reabertura do Cursinho da Poli, em 1987; e da construção, em 1992, dos cursos Mangueira Vestibulares, na comunidade do Morro da Mangueira, da cooperativa baiana Steve Biko, e da paulistana Associação de Professores para o vestibular.<sup>12</sup>

No entanto, como destaca Emerson dos Santos, a constituição de uma dinâmica de experiências não isoladas, e que assumiram uma expressão mais abrangente de questionamento às condições de acesso remonta a criação do Pré- vestibular para Negros e Carentes (PVNC) na Baixada Fluminense, em 1993. Segundo este pesquisador,

O movimento dos pré- vestibulares populares que surgiu como um desdobramento das atividades do PVNC atualmente comporta milhares de cursos em todo o Brasil. Outras redes foram criadas e se nacionalizaram, como a Educafro (Educação e Cidadania para Afro-descendentes e Carentes, que atua nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, com mais de 190 núcleos e quase 10. 000 alunos) e o Movimento dos Sem Universidade (MSU, que está estruturado em dez estados – Bahia, distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, São Paulo, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Tocantins são citados em sua página na Internet), além de milhares de núcleos que atuam “isoladamente” por todo o país.<sup>13</sup>

No estado do Rio Grande do Sul, encontramos o primeiro registro deste movimento de ascensão dos CPVP's com a criação do Curso Pré- vestibular Desafio, na cidade de Pelotas, como um projeto de extensão da UFPEL, em 1992. Esta experiência

---

prática da *educação popular*. Em um período, no Práxis Coletivo de Educação Popular, em Santa Maria – Rs, muitos educadores (as), principalmente aqueles (as) que desenvolviam uma prática caracterizada por alguns como “tradicional” foram tachados de “papa- certificado”, expressão que deflagra parte das tensões que giram em torno desta questão.

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> Ibidem.

constitui uma importante referência, pois é a primeira dentre uma série de outras iniciativas constituídas a partir de iniciativas de frações da comunidade universitária ou de articulações desta com outros setores, como o movimento negro, o movimento comunitário, ONG's e governos. Somente na UFSM, no ano de 2000, são criados o Práxis – Coletivo de Educação Popular e o Grupo Multidisciplinar Alternativa e, na UFRGS, o Pré-vestibular Alternativa Cidadã, todos como projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Desde então, constituindo projetos de extensão universitária ou utilizando espaço físico destas, desencadearam-se uma série de CPVP's, principalmente na UFRGS: em 2002, o CEUE tem os trabalhos reiniciados; no mesmo ano é constituído o Centro de Educação e Cultura Pré-vestibular Resgate e, em 2006, é criado o Pré-vestibular Esperança Popular. Evidentemente, os interesses que motivam a criação e delineiam parte do perfil destes CPVP's são diversificados, e merecem o desenvolvimento de análises mais pormenorizadas, uma vez que alguns surgem no seio do movimento estudantil e procuram manter algum tipo de autonomia política em relação às instâncias universitárias, enquanto outros emergem das próprias administrações acadêmicas.<sup>14</sup>

Embora tais cursos funcionem com algum tipo de precariedade material, principalmente relacionadas a disputa por espaços físicos e financiamento nas universidades, via de regra seus educandos (as) não necessitam realizar investimentos que ultrapassem o transporte para participar. Embora os critérios de seleção sejam bastante diversificados, variando desde condição econômica e rendimento no ensino médio à sua participação em movimentos sociais, os instrumentos são bastante semelhantes, geralmente compostos de avaliação socioeconômica, entrevista e, em alguns poucos casos, provas de seleção.

Com efeito, é pioneira e significativa a iniciativa de construção de CPVP's através de projetos de extensão universitária no RS, o que em parte explica o fato de que seus quadros docentes são hegemonicamente compostos por estudantes de graduação e pós-graduação. Ao mesmo tempo, encontramos uma série de cursos que são construídos a partir de setores do movimento comunitário, por ONG's e por militantes da luta anti-racista que,

---

<sup>14</sup> Desde os primeiros anos do novo século, o governo federal, através da Secretaria de Educação Média e Tecnologia, vem fomentando o desenvolvimento de CPVP's, através do Projeto Diversidade, que financia alguns cursos. Neste sentido, é necessário averiguar, no caso do RS, quais cursos surgem a partir deste incentivo.

invariavelmente, mantém algum tipo de relação com frações da comunidade universitária, seja através das administrações ou organizações estudantis e sindicais.

Entre estes, o Curso Zumbi dos Palmares, construído pela Associação da Vila Cruzeiro em Porto Alegre em 1995, é uma grande referência. Com influência da pastoral do negro e inspirado nas experiências desenvolvidas na Baixada Fluminense, o Zumbi constitui uma pequena rede, com três núcleos. Como o curso Pré-vestibular Satélite Prontidão, criado em 1996 pelo Clube Associação Satélite Prontidão e o Xama Pré-vestibular, criado pela ONG Sociedade Beneficente Cultural de Religião Africana Chama de Duas Faces, o Zumbi caracteriza-se no estado por destacar o componente étnico em sua identidade.

Em 1999, vimos emergir uma experiência a partir de uma articulação entre estudantes da UFRGS e a Associação de Moradores do Jardim Carvalho, em Porto Alegre, com a criação da Organização Não-governamental para Educação Popular, a ONGEP, que desenvolve um CPVP's. A partir de então, diversos outros cursos seriam desenvolvidos em articulação ou a partir de organizações comunitárias na região metropolitana, como a ONG Antígona, em 2002; o Pré-vestibular Alternativo Rubem Berta, em 2005, e o Resistência Popular.

Os CPVP's constituídos no RS a partir de associações de bairro, movimentos identitários e ONG's, em geral, têm maiores dificuldades materiais para o desenvolvimento de seus trabalhos. As atividades são desenvolvidas nas próprias associações, em espaços físicos cedidos por instituições públicas ou alugados. A cobrança de taxas mensais dos educandos (as), que geralmente variam entre R\$ 20,00 e R\$ 60, 00, tem caracterizado a construção de alternativas para o financiamento de aluguel, materiais didáticos e o transporte dos educadores (as), embora esta prática não seja uma unanimidade.

Alguns governos municipais passaram a empreender CPVP pelo país e, no estado do RS, o Projeto Gurizada Legal, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, através da Secretaria da Juventude, é uma referência. Ao que tudo indica, a Prefeitura Municipal de Santa Maria, através de sua Secretaria de Educação, também desenvolverá uma experiência de CPVP a partir de 2008.

Recentemente o Pré- Vestibular gratuito UNIVERSIDADE, um convênio assinado entre o governo do Estado, por meio da Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos

(SJDH), e a Fundação Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária, ligada a Universidade de Santa Catarina, ofereceu 750 vagas, em 2011 foi implementado em Porto Alegre com 500 vagas e 250 em Santa Maria.

As intenções sociais que deflagram a construção de um CPVP, aliadas ao conteúdo da formação de seus docentes, as experiências sociais e expectativas de seus educandos (as) e ao potencial de condicionamento intrínseco aos próprios concursos vestibulares delineiam, em grande medida, o perfil das experiências pedagógicas que são empreendidas. No caso dos CPVP's do RS não é diferente.

Há casos em que existe um consenso relacionado a finalidade única de desenvolvimento de uma preparação para o vestibular e, neste sentido, não há um questionamento do próprio concurso, das metodologias pedagógicas e de gestão empregadas cotidianamente em alguns CPVP's. Em boa medida, esta é a característica das experiências derivadas de concepções filantropas, re-editadas atualmente no Brasil sob a insígnia do voluntariado, e compreendem suas atividades como benfeitoria, como ações de “responsabilidade social” de caráter pretensamente apolítico e que, em suas identidades, reduzem o adjetivo *popular* ao custo do curso pré-vestibular.

Felizmente, existem também as situações em que há a expectativa, pelo menos por parte de alguns educadores (as) e educandos (as), de que a experiência de participar de um CPVP's não se restrinja a preparação para o concurso vestibular e, nestes casos, há uma rica pluralidade de experiências metodológicas alternativas sendo criadas e o adjetivo *popular* assume um conteúdo de identidade de classe. Estas energias vêm desencadeando uma série de experimentações relacionadas a metodologias pedagógicas e de gestão que merecem estudos mais detalhados.

Em vários cursos, foram criados espaços de aprendizagem que pretendem despotencializar o engessamento curricular dos programas dos concursos vestibulares e a competitividade que as tecnologias educacionais a ele subjacentes fomenta. São expressões deste esforço a constituição de grupos de estudo, espaços de convivência e diversas oficiais esporádicas que abarcam dinâmicas não-diretivas ou de viés dialógico e cuja maior

expressão, provavelmente, seja a constituição da chamada disciplina de Cultura e Cidadania.<sup>15</sup>

Em número mais reduzido, há relatos de experiências de cursos que compreendem que não basta constituir espaços alternativos ou disciplinas específicas para uma ampliação dos horizontes dos CPVP's para além, mas sem negar a preparação para o vestibular, e que procuram desenvolver metodologias críticas as perspectivas diretivas que abarquem a dinâmica cotidiana das vivências educacionais. Estas iniciativas vem se caracterizando, sobretudo, pela busca da autogestão, da construção de grupos interdisciplinares que desenvolvem atividades teatrais, de geração de trabalho e renda, oficinas de mídia alternativa e hip-hop, por exemplo.<sup>16</sup>

### **Práxis Coletivo de Educação Popular**

O Práxis Coletivo de Educação Popular (PCEP) se define como um movimento social que existe em Santa Maria a mais de doze anos, na busca efetiva de pesquisar, criar e aplicar metodologias de ensino ligadas a Educação Popular. Estando vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mais propriamente ao Departamento de História; desenvolve sua atividade como projeto de extensão da Instituição.

Não há como tratarmos sobre a história do PCEP sem falarmos sobre a fundamental influência do movimento estudantil da cidade no fim de década de 90, período esse caracterizado pelo grande enfraquecimento das organizações e movimentos sociais em decorrência de escolhas sócio/políticas do governo vigente na época. Tais escolhas levaram a discussões mais acirradas acerca do neoliberalismo, tempos em que siglas com a ALCA (Área de Livre Comércio entre as Américas) eram o que de mais comum se via na mídia e onde as organizações populares e de esquerda cada vez mais perdiam espaço na conjuntura política. É neste breve relato do contexto histórico da época que podemos entender onde nasce o Práxis Coletivo de Educação Popular.

É em decorrência destas mudanças políticas em âmbito nacional que um grupo de estudantes da cidade, tanto da UFSM quanto da UNIFRA, se organiza com o intuito de pensar novos meios para o desenvolvimento de práticas educacionais e de militância política. Neste sentido o PCEP parte de um forte teor político e com grande consciência social, fato esse que o caracteriza como referência em temas ligados a democratização do ensino e à Educação Popular na região de Santa Maria. Seu laço com teorias políticas e

---

<sup>15</sup> Há registros de que estas experimentações são empreendidas, entre outros CPVP's, no Grupo Multidisciplinar Alternativa, na ONGEP e no Zumbi.

<sup>16</sup> Existem relatos destas perspectivas no Práxis - Coletivo de Educação Popular, no Resistência Popular e no Xama Pré-vestibular.

pedagógicas libertarias são o que definem suas posições e que mostram sua diferenciação em ser um movimento que prima por uma formação cultural emancipatório, capaz de proporcionar ao educando e ao educador uma maior consciência de seu papel central em nossa sociedade.

Ao longo de seus mais de doze anos é natural que o PCEP tenha passado por mudanças significativas, pois se trata de um tempo em que a conjuntura político/social do país mudou substancialmente, exercendo fortes mudanças nas percepções do Coletivo. O neoliberalismo e propostas como a ALCA do fim da década passada perderam o grande espaço de destaque na mídia e o “mal” a ser combatido agora é mais difuso e difícil de perceber. Desta maneira e em decorrência do grande número e fluxo de educadores, que compunham o Coletivo desde sua coordenação, algumas das lutas tiveram um significativo declínio, levando-o em alguns anos a resumir suas atividades apenas ao Pré-vestibular. Desta maneira, sem teorizar sobre Educação Popular e com pouco diálogo com outros movimentos sociais da região, algumas de suas características fundamentais tornaram-se menos visíveis e enfraquecidas. Portanto, neste ano o Práxis Coletivo de Educação Popular passa por uma retomada de seus fundamentos, buscando efetivar conhecimento acadêmico com o popular; ter uma relação mais próxima e orgânica com os movimentos sociais da região e fundamentalmente criar situações educacionais que sejam capazes de desenvolver novas práticas, novos objetivos e conceitos que sejam adequados para compreender toda a diversidade a que estamos submetidos, demonstrando então, que é justamente ela que define nossa cultura.

Em decorrência destas mudanças fica-nos claro a necessidade de qualificar o debate acerca da Educação Popular, acerca de práticas educacionais com maior teor crítico que divirja de práticas tradicionais, repodutivistas e marcantilizadas. Desta forma, levando em conta principalmente o que denotam as leis 10. 639/03 e 11.645/08 sobre o ensino da história da África e da influência cultural dos afrodescendentes e sobre a cultura, história e influência dos povos indígenas em nosso país, acreditamos ser de suma importância desenvolver atividades que trabalhem teoria e prática aliadas à comunidade da região.

Frente a estas demandas, a Educação Indígena vem sendo uma pauta importante nas discussões dentro do Práxis Coletivo de Educação Popular, pois baseados no que exige a Lei 11.645 de 2008 e principalmente, levando em conta a história dos povos indígenas de nosso país acreditamos que, diferentemente do que corriqueiramente ouvimos, temos muito a aprender com estes povos, seja na área da educação, na área social ou cultural. E como resultado disto pode-se observar

Neste mesmo aspecto de relevância em nossa sociedade, salientamos também o que exige a Lei 10.639 de 2003 quanto à cultura afro, que assim como os indígenas, que tiveram grandes perdas tanto culturais quanto humanas com a invasão dos europeus à América os povos que foram trazidos do continente africano e escravizados aqui, também passaram por inimagináveis dificuldades, torturas e perdas. Desta forma o Práxis se reafirma como movimento social diretamente ligado as demandas da sociedade, demandas estas que em muitos casos decorrem de uma falta de um reconhecimento e estudo por parte da academia.

No contexto atual nós, como educadores no PCEP e em formação acadêmica, temos vivo em nossa cultura à chamada *crise da educação*. Passamos desde os anos iniciais de ensino até a academia em um modelo de educação que mantém suas bases idênticas desde o séc. XVII. Avaliações, competitividade, fragmentação do conhecimento e a constante necessidade de manter a ordem para o desenvolvimento do progresso aos moldes do

positivismo, levam a escola a não ser mais a representante na sociedade de um espaço genuíno do saber. O desenvolvimento da comunicação baseado na internet e o distanciamento e dificuldade que a escola tem para aceitar estas mudanças, demonstram exatamente o quanto é necessária uma reformulação desta instituição. Neste sentido, não é concebível que educadores e estudantes da área não problematizem seu conhecimento neste viés ou que não tenham de forma clara o quanto a escola serve como ferramenta capaz de inculcar ideologias, de sintetizar e catalisar cultura e, desta forma excluir, mesmo que tentando universalizar.

Por fim, são essas as condições que nossa conjuntura atual nos impõe, condição de transformações, de busca pelo novo, de movimento e renovação que nos faz querer abordar da forma mais real e viva possível nossa posição como Educador e, portanto sujeitos protagonistas da educação. São nestas condições, tanto sociais quanto políticas em que moldamos nosso entendimento e concepções acerca da sociedade, e assim sentimos a necessidade de nos questionarmos. Desta maneira, no espaço do PCEP encontramos a possibilidade de um diferencial capaz de mudar e recriar nossos conceitos como educadores e como pensadores dos processos educacionais.

O Coletivo Práxis, definido com um movimento social tem se concretizado ao longo de suas história como um espaço de criação e experimentação no que se refere a Educação Popular na região de Santa Maria. Resultando em uma acumulação teórica e metodológica acerca de práticas pedagógicas oriundas das pesquisas e estudos ali realizados.

Ao longo de seus mais de 12 anos, a aprovação de números significativos de educandos nos vestibulares da região, principalmente da UFSM ressaltam que propostas de autogestão e de Educação Popular tem significativa relevância em todos os âmbitos educacionais.

### **Considerações finais: mais perguntas para discussão.**

Embora nos últimos anos tenham ocorrido três encontros estaduais dos CPVP's do RS (Porto Alegre, 2002; Santa Maria, 2005 e Pelotas, 2006) estes permanecem estabelecendo dinâmicas de funcionamento predominantemente isoladas. Aparentemente, os encontros regionais e em fóruns virtuais de discussão indicam que esta peculiaridade relaciona-se a um certo tipo de receio dos diversos grupos de que a constituição de uma movimentação que aponte para uma unidade de atuação envolva a extirpação das identidades e da autonomia de cada curso.

Ao mesmo tempo, tais experiências têm demonstrado uma notável capacidade de mobilização social e pressão do estado, no sentido de ampliarem as possibilidades de acesso ao ensino superior de grupos historicamente excluídos de seus bancos, seja através das políticas de cotas, da conquista de espaços físicos, direito à meia-passagem para seus educandos (a), financiamento público e isenções das taxas de inscrição nos concursos

vestibulares, revelando-se como estratégias de educação não-formal com grandes potencialidades de interferir diretamente no cotidiano da educação-formal, principalmente através do seu poder de fomentar uma diversificação da constituição social dos quadros discentes nas universidades, do desenvolvimento de práticas pedagógicas alternativas e da re-significação do conteúdo político da produção acadêmica, uma vez que seus educadores (as) constituem-se majoritariamente por estudantes universitários.

As conquistas das experiências que, como os pré-vestibulares populares, estão interessadas na democratização do acesso ao ensino e na sua re-significação não estão passando despercebidas por aqueles (as) que estão interessados (as) na manutenção dos privilégios, como demonstraram as pichações escravocratas em frente a UFRGS. Resta saber se o significado e as potencialidades destas conquistas passarão despercebidas ou não por aqueles (as) que estão interessados (as) na construção da democracia substantiva, que só poderá concretizar-se quando forem garantidos o protagonismo individual e coletivo na definição dos rumos da vida comunitária.

#### **Referências Bibliográficas:**

- AZEVEDO, J. M. **A Educação como Política Pública.** 2<sup>a</sup> Edição. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** 2<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Autores Associados, 1986.
- GOHN, M. G. **Educação Não-Formal e Cultura Política.** São Paulo: Cortez: 2001.
- GUIMARÃES, Sônia. **Como se faz a Indústria do Vestibular.** Petrópolis: Editora Vozes, 1984.
- GUTIERRES, Clóvis Renan. Projeto Repensar a Universidade: A Visão da Comunidade. **O Movimento Universitário Santamariense.** Santa Maria: 2005.
- HENZ, Celso Ilgo. Educação e revolução cultural. Do descompasso entre a cultura escolar e a cultura popular para processos educacionais como práticas históricas. In: BALDUINO, Antonio Andreola. *et.al.* **Educação, Cultura e Resistência: Uma Abordagem Terceiro Mundista.** Santa Maria: Pallotti, 2002.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias.** 12<sup>o</sup> Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

**Revista Caros Amigos.** Edição Especial. A Universidade no Espelho: para onde caminha o ensino superior no Brasil. Número 9. Novembro de 2001.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos.** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Laboratório de Políticas da Cor. 2005.

SANTOS, C. A. P. **Diversidade e Educação: A (Des) construção do Discurso.** Fonte:<http://www.senado.gov.br/PAULOPAIM/Grandes%20Temas/Negros%5CNoticias/2005/17102005.doc>. Capturado em 23/5/2007.

SOBRINHO, José Dias. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.) **Avaliação: Construindo o Campo e a Crítica.** Florianópolis: Insular, 2002.

PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **A Incidência de Pré-Vestibulares Populares: o caso do Pré-UnB.** Capturado de [http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/ed\\_podcid\\_gilson.htm](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/ed_podcid_gilson.htm). Data: 28/09/2007.