

Los cursos “pré-vestibulares populares” y el ingreso en la educación superior pública de brasil: un paso adelante, dos atrás.

Bernardo Bittencourt Suprani.

Cita:

Bernardo Bittencourt Suprani (2007). *Los cursos “pré-vestibulares populares” y el ingreso en la educación superior pública de brasil: un paso adelante, dos atrás*. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/530>

LOS CURSOS “PRÉ-VESTIBULARES POPULARES” Y EL INGRESO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA DE BRASIL: UN PASO ADELANTE, DOS ATRÁS

Bernardo Bittencourt Suprani

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil

be.supra@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este texto se baseia em minha monografia de conclusão do curso de graduação de psicologia, defendida em março de 2007 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob o título “Um estudo de caso sobre as relações entre movimentos populares, autogestão e revolução molecular: ordenando pedras que rolam no contemporâneo, com a cabeça nas nuvens, as mãos na massa e pés de barro”. Com esta nova reflexão, pretendo iniciar o desenvolvimento de algumas questões que me assaltaram ao longo da monografia, mas que não foram devidamente trabalhadas, seja por falta de tempo, seja porque fugissem demais do escopo do trabalho.

O ensino superior é, no Brasil, um privilégio para poucos. Se nos limitamos apenas ao setor público (onde se encontram as universidades de maior prestígio), a situação é ainda mais vergonhosa. É fácil verificar que a peneira econômico-social é finíssima, já que, como podemos ver no gráfico abaixo, a maioria dos jovens não chega sequer a terminar o ciclo básico de ensino (fundamental e médio), o que é, sem dúvida a principal e mais eficiente barreira a que cursem uma universidade¹.

G01

Em seguida temos o alto grau de privatização do ensino superior, um dos mais privatizados do mundo, como nos mostra a tabela a seguir.

G02

Por fim, como critério de seleção dos “felizardos”, há o *vestibular*². Este se constitui em uma série de provas, a que os aspirantes devem submeter-se, competindo por uma vaga com demais candidatos. Em tais exames, são exigidos os conteúdos desenvolvidos teoricamente ao longo de todo o ciclo básico (língua portuguesa, língua estrangeira, química, biologia, matemática, física, história do Brasil e geral, geografia física y política brasileira e do mundo, etc. são alguns dos conteúdos exigidos). Assim, os exames selecionam os melhores colocados até que se complete o número de vagas oferecidas; estes irão, por “mérito próprio”, conseguir uma vaga no ensino superior. Esta competição por uma vaga nas universidades (tanto públicas como privadas, embora nas primeiras a competição seja mais acirrada por haver uma maior relação candidato/ vaga) se realiza em um contexto de forte desigualdade,

produto do baixo nível acadêmico que apresentam os estabelecimentos de educação pública a que têm acesso as classes populares. Desta forma, a elite de jovens provenientes de escolas privadas de alto nível acadêmico e/ou que podem pagar por cursos pré-vestibulares “de alto rendimento”³ podem garantir seu ingresso nas universidades públicas, as de maior prestígio. Estes cursos funcionam em ritmo intensivo, revisando toda a matéria do ensino médio em um ano. Em alguns destes cursos, os estudantes chegam a ficar oito horas por dia em aula, seis dias por semana.

Do outro lado da história, aqueles que só têm como opção o funesto sistema público – os pobres – cursam faculdades particulares ou, na maioria dos casos, não cursam nenhuma. Isto sem levar em conta os que “ficam pelo caminho” e sequer terminam o ensino médio. Infelizmente, a maioria.

Os poucos que chegam às “portas da esperança”, após 13 anos de estudo no ciclo básico de ensino – isso contando uma carreira sem “máculas” – serão considerados aptos ao investimento público para tornarem-se “portadores de diploma”⁴. Para estes, pagar um curso pré-vestibular muitas vezes é impossível, aliado ao ritmo muito intenso e a uma didática bancária⁵ voltada para aqueles que já possuem os conhecimentos internalizados, precisam apenas dos “macetes” para superarem os adversários.

A despeito de qualquer discussão – fundamental – sobre a forma com que os conteúdos são exigidos, o adestramento feito por cursos caríssimos (inclusive com suspeitas de terem acesso às provas previamente), a pré-vestibularização⁶ do ensino médio, etc. o vestibular se impõe como (mais) um método seletivo excludente, criado e mantido não para avaliar se os postulantes ao investimento público estão aptos a tal, mas com o objetivo de eliminar os excedentes. E, neste caso, claramente e não por acaso, os excedentes são os mais pobres.

Pretendo então apresentar e problematizar uma das formas institucionalizadas de luta contra a exclusão das classes populares das universidades brasileiras: o curso pré-vestibular comunitário ou popular. Parto da minha experiência de seis anos como participante de um movimento que mantinha – e mantém – uma iniciativa como esta. Centro minhas reflexões na principal contradição deste tipo de organização, qual seja: como lutar pela inclusão dos pobres e do popular na universidade, utilizando-se de um instrumento que serve ao modelo excludente? Esta questão repercute no dia-a-dia dos cursos, na construção de seu projeto político-pedagógico, na sua organização e, permeando a todas estas, em sua própria concepção de movimento social que luta pela democratização da universidade.

2. TAPANDO O SOL COM A PENEIRA

Segundo o Censo da Educação Superior de 2003 houve 4.579.165 de jovens e adultos inscritos para 1.822.244 vagas oferecidas pelo vestibular, ingressando nos cursos de graduação cerca de 1.166.000 estudantes. Destes quase dois milhões de vagas, apenas cerca de 30% foram oferecidas por instituições

públicas. Coincidentemente, ou não, as universidades públicas são consideradas as de “melhor qualidade”. Ou seja, as melhores universidades, que também são as que não cobram mensalidades, são restritas a um público menor do que 10% dos que se inscrevem. Levando-se em conta ainda a falência do sistema de ensino público para o ciclo básico, o vestibular se revela um modelo de seleção sócio-econômico, pois aqueles que podem pagar por colégios e cursos de melhor qualidade (ressaltando que qualidade aqui refere-se tão somente a preparar para as provas do vestibular) terão mais chance nas provas. A tabela abaixo nos dá uma noção mais clara da situação:

G03

Ou seja, temos um sistema educacional onde as escolas públicas não dão as mínimas condições para que os estudantes ingressem nas universidades públicas. Em primeiro lugar porque em grande parte de tais escolas (por questões complexas que fogem ao escopo deste trabalho) o currículo oculto⁷ trata de dizer-lhes que “esse negócio de universidade não é para você”, em segundo porque também em grande parte destas os estudantes aprendem muito pouco do que seria esperado ao final do nível médio. O que não quer dizer que o vestibular seja uma ferramenta que avalia quem tem condições ou não de cursar uma universidade. Não é disto que trata este exame. Ele trata de garantir a permanência de uma universidade elitista, para poucos. É obvio que o aviltamento do ensino básico público agrava uma situação por si só revoltante. E também é certo dizer que qualquer mudança estrutural passa por uma transformação radical neste segmento, assim como pela massificação do acesso à universidade pública, com a extinção do vestibular.

Obviamente, não se trata de propor um “abre-te Sésamo” à universidade pública, mas de rechaçar os discursos que sob o véu dos “requisitos mínimos para um estudante poder se desenvolver e estar apto ao investimento estatal”, evitam tocar no modelo de seleção e abrir as portas da universidade. Tampouco se trata de propor à força uma mudança de cima para baixo, impondo à universidade estudantes que não tenham condições de desenvolverem-se nela pois, certamente, qualquer um que tenha interesse em cursar uma carreira universitária, deve preencher requisitos mínimos para tanto. O tema é por demais complexo, passando desde pelo problema da catástrofe da educação pública do segmento básico, do aumento de vagas – com o conseqüente provisionamento de estrutura física, de equipamentos e de pessoal para tal - à criação de condições para que os estudantes universitários pobres não precisem abandonar os estudos por falta de condições econômicas; isto, porém, não elimina a necessidade de eliminarmos o vestibular (com o perdão da repetição).

Neste contexto surgem, a partir da segunda metade da década de 80 do século XX (Nascimento, 1999), diferentes projetos de cursos *pré-vestibulares* que são denominados de comunitários ou populares, seja por serem gratuitos ou por cobrarem taxas muito baixas (Paulino y Santos, 2004). Tais iniciativas surgem numa conjuntura onde, com o final da ditadura militar no Brasil, há um aumento expressivo na mobilização da chamada “sociedade civil”, represada por anos de repressão estatal; assim, os setores mais organizados, ligados às

comunidades eclesiais de base – orientadas pela ala franciscana da igreja católica – e calcados no movimento negro, tendo como orientação principal a organização comunitária baseada no trabalho voluntário e na caridade, Iniciaram os primeiros cursos, no estado do Rio de Janeiro. Estes encontravam-se (e ainda se encontram) destinados àquela população de setores populares que não pôde atingir a perícia necessária que as universidades lhes exigem para contá-los como estudantes de suas faculdades. Na década de 90, com a expansão do ensino médio no país, o número de cursos pré-vestibulares comunitários aumentou exponencialmente, não se restringindo-se mais àqueles ligados à igreja.

Apesar de podermos agrupá-los todos sob o mesmo nome e de possuírem uma certa uniformidade (principalmente por seguirem em linhas gerais o mesmo modelo dos cursos privados, com maiores ou menores alterações), as propostas destes coletivos (que apenas na cidade do Rio de Janeiro ultrapassam a centena de núcleos) variam bastante: muitos ainda trabalham sob aquela perspectiva caritativa, ligados a igrejas, associações de moradores, escolas particulares de classe média, etc., Outros (a minoria) têm objetivos explicitamente políticos, que apontam para além do ingresso das camadas populares na universidade via vestibular, problematizando o método seletivo e a própria instituição universidade. Entre estes últimos, o de maior projeção é o Pré-Vestibular para Negros e Carentes – PVNC, surgido no início dos anos 90 e que em 2004 possuía mais de 50 núcleos espalhados pelo Estado do Rio de Janeiro⁸. Meu interesse principal encontra-se nestes últimos cursos, os explicitamente políticos⁹, por serem os que, de alguma maneira, põem em xeque a instituição vestibular e problematizam a própria existência do pré-vestibular.

2.1 Os pré-vestibulares, exercendo pressão ou liberando a pressão?

É inegável que nos últimos anos, a pressão exercida pelo aumento da demanda sobre a universidade pública impulsionou uma série de medidas paliativas, e o movimento de pré-vestibulares populares certamente foi protagonista nesta história. Dentre estas medidas, a mais importante é sem dúvida a aprovação, no estado do Rio de Janeiro da lei nº 3708, de 9 de novembro de 2001, que reserva 40% das vagas das duas universidades públicas daquele estado a negros e pardos. Em 2003 a lei nº 4151 alterou a configuração das cotas, passando a reserva de vagas ao mínimo de 25% para estudantes que tenham cursado todo o ciclo básico em escola pública, 20% para negros e pardos e 5% para portadores de deficiência. Esta medida, além de levar a polêmica da elitização da universidade para dentro da mesma, vêm alternado a composição social (e racial) da universidade. Abriu, além disto, um precedente histórico no país, impulsionando as discussões e orientando as pressões que reavivaram o projeto de lei nº 73/1999 do governo federal, que institui cotas de no mínimo 20% para estudantes negros e pardos em todas as universidades públicas e particulares. Além disto, outros estados vêm implementando leis semelhantes, ligadas não apenas à população negra, mas também aos índios, portadores de necessidades especiais e estudantes.

Outras conquistas menores, mas significativas do grau de institucionalização dos pré-vestibulares populares, são os convênios realizados entre as universidades públicas e vários destes cursos, facilitando que os candidatos consigam isenção das taxas de inscrição para os exames do vestibular¹⁰ e a criação de lei (no estado do Rio de Janeiro) garantindo a contagem como estágio docente das horas-aula ministradas por educadores voluntários em pré-vestibulares populares.

Avança-se, desta forma, para uma situação inusitada de gradual incorporação destes movimentos ao sistema educacional, como uma improvisação de uma solução que resolve dois problemas sem resolver nenhum. Por um lado, os pré-vestibulares populares aumentam a competitividade dos estudantes pobres, realizando o papel que seria esperado da escola pública (dentro de uma concepção que está de acordo com o vestibular). Do outro lado, estes cursos, ao prepararem os jovens e adultos pobres para as provas legitimam o método de seleção, arrefecendo a crítica estrutural ao vestibular.

Assim, os pré-vestibulares populares, ao mesmo tempo em que se constituem enquanto um movimento popular ligado às legítimas demandas pela democratização do ensino superior, afirmando-se como sujeitos políticos coletivos e podendo realizar a ponte entre o ensino público médio (degradado) e a universidade pública (elitizada), possuem um horizonte político limitado, pois não enfrentam os problemas desta mesma universidade, apenas atuando como um paliativo sobre a questão do acesso, encobrindo a questão com os avanços alcançados.

Sob um ponto de vista institucional, os pré-vestibulares populares, para que sejam uma ação política profícua em longo prazo, devem engendrar seu próprio fim, pela superação de sua razão de existir, o vestibular. De outra forma, irão tornar-se uma excrescência do sistema, que terá conseguido adaptar-se a eles criando, à sua maneira, dois vestibulares distintos: um para pobres, que irão competir entre si pelas cotas raciais ou sociais, outro para as camadas médias e altas. Para isto, é imperativa a construção de alianças e um esboço, ainda que rudimentar de uma estratégia que esteja para além do pensamento pragmático ligado ao trabalho cotidiano.

Sob um ponto de vista organizativo, deve-se apostar exatamente no trabalho cotidiano. Pois, se montar um curso pré-vestibular popular não é um trabalho difícil (não por acaso, apenas na cidade do Rio de Janeiro existem mais de uma centena destes), a questão que se apresenta é a de romper com as formas de subjetivação que sustentam este modelo, dando espaço às formações singulares, sem, no entanto, abandonar completamente a lógica do processo. Isto porque, ao mesmo tempo em que rechaçamos o modelo social e de produção de subjetividade que sustenta o sistema, não podemos abandoná-lo completamente, sob o risco de desestruturação de todo o trabalho. Ou seja, não podemos fugir da questão de que os estudantes querem entrar na universidade, para isto há o vestibular “no meio do caminho”, não há vagas para todos e o curso propõe-se a contribuir para que eles passem por esta “peneira”. E há ainda a questão de que muitos orientadores e monitores

querem participar de um curso pré-vestibular, seja por motivações caritativas, profissionais, políticas, etc.

O dia-a-dia do Pré-vestibular, embora atravessado por toda esta discussão anterior, é muito mais prosaico, mas nem por isto menos interessante ou desafiador: Construir um trabalho em que estejam postas *pari passo*, a preparação para os exames e a crítica a eles; a reafirmação do direito de todos a cursar uma universidade e a preparação para a frustração de muitos; a busca do sentido coletivo e a constatação da solidão e do desamparo da prova. Para enfrentar estas contradições tenta-se construir um espaço onde todos, estudantes e orientadores de estudo, possam engendrar coletivamente novas possibilidades de escrever a própria história, investindo este encontro (que dura um ano, seis dias da semana, quatro horas por dia) para que ele, por si só, esteja prenhe de sentido, produzindo novos possíveis para além do “passei” ou “não passei”.

Trata-se então de produzir a diferença no seio do mesmo, desinvestindo as identidades de vestibulando (enquanto competidor), de universitário (enquanto um “iluminado”), de aluno (enquanto receptor passivo), de professor (enquanto depositário de conhecimento), do conhecimento (enquanto produto), da universidade (enquanto a solução de todos os problemas); desinvestindo o tempo como inimigo e como fator de pressão¹¹; desinvestindo as atividades coletivas – sejam pedagógicas, culturais, políticas ou lúdicas – como perda de tempo. O pré-vestibular popular deve funcionar como uma *máquina de guerra* (Guattari & Rolnik, 2000), articulando as produções singulares relativas aos processos moleculares às questões micro e macropolíticas, sendo vetores de autonomia sem deixar de colocar em questão a necessidade de organização para a luta. Como coloca Guattari

A dimensão de organização, simplesmente, não se situa no mesmo plano que a problemática da autonomia. (...) A questão, portanto, não é se devemos ou não nos organizar, e sim se estamos ou não reproduzindo os modos de subjetividade dominante, e isso em qualquer uma de nossas ações cotidianas, inclusive de militância nas organizações (GUATTARI & ROLNIK, 2000 p.176)

Temos ainda, no plano da produção de subjetividade, toda uma modelização da vida universitária segundo padrões de comportamento e consumo pequeno-burgueses, e uma valorização do mundo universitário onde “quanto menos formados houver no país, tanto mais seu proceder é imitado pelo resto da população” (Illich, 1973, p. 53). A desconstrução destas formas de subjetivação e a produção de formas singulares que invistam em novas relações entre a universidade e as comunidades, os universitários das camadas médias e os jovens e adultos de classe popular, as profissões universitárias e a realidade social, estão na base das linhas de fuga a serem buscadas por qualquer movimento emancipatório – interno ou externo à universidade – que busque problematizar e enfrentar a situação.

3. A EXPERIÊNCIA NO PRÉ-VESTIBULAR POPULAR: POSSIBILIDADES E LIMITES¹²

O movimento Universidade Popular começa a existir, unicamente como um curso pré-vestibular comunitário, em maio de 2000, pela iniciativa de alguns estudantes da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Neste primeiro momento, organiza-se basicamente como qualquer pré-vestibular particular, tendo como diferenças fundamentais a gratuidade, o fato de funcionar dentro de uma universidade pública (as aulas ocorriam no Diretório Central dos Estudantes da universidade, no campus da Praia Vermelha) e de todos os participantes serem estudantes universitários que trabalham voluntariamente no curso. Neste momento a discussão política está centrada na crítica ao modelo do vestibular e a discussão pedagógica, ainda que referenciada em Paulo Freire, é superficial.

No período entre 2001 e 2006 (onde está o foco do trabalho), várias mudanças importantes acontecem. Podemos, grosso modo, dividi-las em categorias. Embora este seja um recurso artificial e não dê conta da riqueza e da pluralidade das transversalidades envolvidas na construção da experiência vivida, é válido enquanto organizador, levando-se em conta o objetivo final do texto. Então, situo os processos de construção e as revoluções moleculares¹³ que ocorrem no interior do movimento em três campos: o pedagógico, o político e o institucional.

No campo pedagógico, são criados dois instrumentos estruturantes, visando à construção de uma pedagogia própria do curso. Um grupo de estudos em educação (com foco principal na pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, mas passando também por outros referenciais) e a elaboração, a partir daí, de um processo de formação pedagógico-didática para novos orientadores¹⁴. Estes dois primeiros passos geram um acúmulo de discussão e contribuem para outras transformações, como a criação da monitoria (um espaço fora do tempo de aulas para reforçar o que foi estudado em sala), a divisão do ano letivo em três módulos (o primeiro funcionaria como uma recapitulação do ensino fundamental, o segundo e o terceiro seriam o pré-vestibular propriamente dito), a implementação de um mecanismo de avaliação dos orientadores pelos estudantes, entre outras idéias e propostas, todas tendo como ponto central a construção coletiva do conhecimento, a relação horizontal entre todos os participantes do curso e o rompimento com a lógica mercadológica de pré-vestibular.

O termo *política* é usado aqui de forma bastante restrita. Diz respeito tão somente às questões relacionadas à trajetória do Universidade Popular, partindo de um pré-vestibular comunitário assistencialista ao ponto em que se encontra hoje, tentando firmar-se como um movimento autônomo que atua na luta pela democratização da universidade pública, luta que vai muito além da questão do acesso (hoje focada no vestibular), passando por um questionamento sobre a própria produção do conhecimento acadêmico, do papel social das profissões universitárias, do modelo de extensão, etc. Certamente não se trata de “mudar da água para o vinho”, mas de dar visibilidade à produção hegemônica no que tange às práticas e os discursos circulantes no coletivo.

A participação em encontros e fóruns de discussão em educação, o contato com outros movimentos sociais e a prática no pré-vestibular, ampliam o sentido da luta por uma Universidade popular, trazendo novas discussões e demandando novas práticas ao grupo. Alguns resultados práticos disto são: a criação da “aula” de cultura e cidadania – um espaço coletivo de discussão, onde temas “não curriculares” (por exemplo: família, cotas em universidades, drogas, arte) serão discutidos por estudantes e um ou mais orientadores e convidados, trabalhando questões e temas de interesse do grupo; a participação na organização de um encontro regional e outro nacional de pré-vestibulares populares que culminam com a criação de uma rede nacional; a estruturação de um segundo núcleo do curso no morro dos Cabritos¹⁵, em Copacabana, visando a uma atuação dentro de comunidades pobres; a busca de diálogo com movimentos em frentes de luta diferentes (como o movimento da luta antimanicomial e o movimento urbano de ocupações); a realização de uma ocupação político-cultural de 12 horas em uma universidade pública (Universidade Federal do Rio de Janeiro) reivindicando políticas de inclusão de jovens e adultos pobres.

O importante é o fato de que o pré-vestibular deixa de ser o foco único de atuação e de reflexão, estando incluído em algo mais amplo, sendo uma entre muitas ações possíveis e necessárias. A universidade deixa de ser também o único local de atuação, e o movimento volta-se também para o trabalho em comunidades (no caso, até então, no Morro dos Cabritos). É verdade que o pré-vestibular continua sendo a forma de atuação mais estruturada e constante, mas passa a inserir-se em um campo de reflexões e práticas mais amplo.

Institucionalmente, o movimento toma um caminho que busca construir a democracia direta¹⁶ entre todos os participantes (orientadores de estudo, monitores, estudantes, participantes de outras ações), dividindo responsabilidades, envolvendo a todos nas decisões e procurando evitar a criação de uma “vanguarda” ou de lideranças dentro do grupo. Também, por outro lado, as mudanças instituídas possuem um caráter organizativo para o curso. Assim, em substituição a uma coordenação única, são criadas – no fim de 2002 - seis coordenações (interna, comunicação externa, formação pedagógica, avaliação/acompanhamento, financeira e eventos culturais), abertas à participação de qualquer membro do grupo e de caráter não hierárquico. Além disto, são realizadas reuniões gerais quinzenais, formados grupos de trabalho para temas específicos, realizados “conselhos de classe” de orientadores e outro dos estudantes do curso, com o objetivo de analisar as implicações da turma enquanto grupo com um objetivo comum, e discutir a relação com os orientadores. No início de 2005, a idéia das coordenações é abandonada, pois, apesar de uma maior democratização, ela ainda possibilita a concentração do trabalho e do poder decisório sobre umas poucas pessoas.

Assim, a gestão do curso passa a ser organizada sobre as atividades necessárias – organizativas, administrativas, políticas, pedagógicas, etc. – para que, dentro das possibilidades e desejos do grupo, o pré-vestibular pudesse acontecer. Estas atividades são reavaliadas por todo o grupo no início do ano, e as responsabilidades pelo andamento de cada uma delas, divididas entre todos

os participantes do UP. Esta divisão é pensada com o objetivo de democratizar o saber/fazer da atuação no grupo, ampliando as possibilidades de todos os interessados. Estas fórmulas também não são fechadas, sendo perpetuadas ou alteradas coletivamente. A busca é pela autogestão e a autoanálise do grupo.

É importante explicitar algo que atravessa estes três campos. A atuação dentro do movimento pode ocorrer de maneira diversa, e a forma como cada um irá apropriar-se dos discursos e participar das discussões/ações, será também bastante heterogênea. Muito do que foi colocado acontece de maneira bastante lenta, muitas das reflexões não passam por todo o grupo, a dificuldade em sensibilizar as pessoas a participarem de atividades coletivas (como reuniões e grupos de estudos) é enorme. Um exemplo emblemático é o caso da divisão de tarefas, onde, apesar de todos estarem designados, continuamos com algumas pessoas sobrecarregadas, e outras esquivando-se, ou não assumindo responsabilidades perante o grupo.

3.1 As relações orientador-estudante

É fundamental assinalar que esta relação, (re)iniciada a cada ano, é marcada pelas figuras reificadas ao longo de toda uma vida escolarizada: o professor e o aluno. A identidade¹⁷ de aluno é assumida instantaneamente pelos estudantes, desde a primeira entrevista para a entrada no curso. Ou melhor, ela reaparece ou se reatualiza, pois é um modelo de subjetivação hegemônico construído desde a infância, pronto a reatualizar-se assim que seja necessário. Quero dizer com isto que todos aqueles que passamos pelo processo de escolarização, aprendemos, desde cedo e continuamente, a ser alunos. Colada a esta, como seu duplo, aparece a identidade de professor¹⁸, imputada automaticamente aos orientadores e monitores, colorida ainda com as tintas de um sentimento de gratidão (já que os professores são todos voluntários, “trabalham por amor!”) que apenas aumenta a distância entre uns e outros. Estas identidades também serão assumidas por orientadores e monitores, embora com maior relutância, pois, se os estudantes estarão ocupando o mesmo papel que ocuparam a vida inteira, o de aluno pronto a receber a pílula do conhecimento, isso não é totalmente verdadeiro do outro lado. Os orientadores terão que se adaptar a esta nova condição, e o posicionamento dos estudantes será fundamental para isto. Embora seja certo que, no plano da produção de subjetividade capitalista, seja sedutor assumir o papel de detentor do saber/poder e certamente menos complicado trabalhar com os referenciais conhecidos do que arriscar-se às incertezas das produções singulares. Não podemos também esquecer que, como foi frisado anteriormente, as discussões não circulam de maneira homogênea, e alguns participantes acreditam serem estas identidades as que melhor se adaptam ao momento “da sala de aula”.

A questão que se coloca então é a de criar modos de subjetivação que produzam, no campo social, relações de outra ordem; não da representação, mas do processo, do devir. É preciso produzir e sustentar espaços coletivos que permitam a criação, o ensaio, a experimentação; arriscar o novo, num ambiente em que todos possam aprender e ensinar, pois todos devem ser, necessariamente, sujeitos do processo. Não quero dizer com isto que não

serão forjadas novas identidades, mas estas não podem configurar-se como estruturas rígidas, bloqueadoras das potencialidades individuais e coletivas. Isto só pode ser construído a partir de um questionamento do encontro estudante-orientador enquanto produtor de modos de subjetivação. É preciso esvaziar o sentido da simples troca de saber, para entrar no campo das *produções desejan*tes¹⁹, dando expressão a produções singulares. Nesta direção, a formação educativa ocupa um papel importante, pois é (para a grande maioria dos orientadores, monitores e estudantes) o primeiro momento onde este modelo de relação será posto em xeque. Nesta formação são trabalhados conceitos de Educação Popular, como a primazia do diálogo na relação educacional, a horizontalidade das relações, a construção coletiva do conhecimento, a problematização dos papéis do professor e do aluno, problematizada a questão da ascendência do saber acadêmico sobre outros saberes, etc.

A realização de reuniões gerais, com todos juntos, discutindo e decidindo, é também importante no sentido de desconstruir os referenciais cristalizados e abrir espaço para novas formas de subjetivação. A prática da discussão horizontal, em um espaço em que a proposta é a de que todos tenham direito à expressão e o mesmo peso decisório, será importante para fundamentar a relação entre orientadores, monitores e estudantes em outras bases. A aula deixa de ser apenas um lugar onde o conhecimento para a prova do vestibular está sendo manipulado, passando a ser um local onde pessoas envolvidas no mesmo coletivo estão produzindo e se afetando, com objetivos que, se não chegam a ser comuns, ao menos convergem.

Novamente, os modos de subjetivação hegemônicos insistem em se reatualizar no campo do desejo e das relações. Várias questões atravessam o cotidiano do curso, para as quais não se está preparado ou não se dá conta. A realidade social de grande parte dos estudantes impede muitas vezes o término do curso e a continuação do trabalho. E os projetos individuais/individualistas de monitores e orientadores também fazem com que vários abandonem o movimento. Além disto, não podemos deixar de dar relevância à questão de que todos – orientadores, monitores e estudantes – têm no Universidade Popular **uma** de suas atividades; a grande maioria dos estudantes trabalha e/ou estuda (terminando o ensino médio) durante o dia e vem para o curso de segunda-feira à sexta-feira à noite e aos sábados pela manhã. Corpo esgotado, cabeça cansada e vice-versa. E os orientadores e monitores, em sua maioria estão terminando sua faculdade ou fazendo pós-graduação, isto quando também não são trabalhadores assalariados (ou “informais”). Envolver as pessoas em propostas que, além de complexas, exigem investimento físico, psíquico e afetivo, possuindo demandas individuais e coletivas, torna-se por muitas vezes irrealizável.

4 – PARA (NÃO) CONCLUIR

Movimentos como o Universidade Popular são movimentos de contenção. Não estão lutando por bandeiras que estejam “levando as massas ao socialismo”, ou nada próximo a isso. São movimentos que, voltando a uma concepção mais

conservadora de política, possuem bandeiras reformistas e, mesmo assim, lutam não por novas conquistas, mas, numa realidade de plenificação do capitalismo enquanto sistema total como a nossa, por diminuir a “perda de terreno”. Neste sentido, colocar quarenta pessoas em um espaço público que elas normalmente não utilizam, ouvindo e falando, aprendendo e ensinando, criando e destruindo territórios subjetivos **coletivamente**, isto já é algo para não se abandonar.

Apostar somente nos pequenos efeitos, nas conquistas impensáveis e nos ganhos em longo prazo tampouco sustentam um movimento. É mais do que justa a vontade de cursar uma universidade. É preciso sustentar a luta em algo concreto, apoiar os pés na terra para tomar impulso e avançar. Mas aí sim é preciso o olhar aguçado e a análise afiada para não entrar numa “canaoa furada” ou “perder o bonde”. E só a luta aguça o olho, só a crítica (e a autocrítica) afia a análise.

Se um pré-vestibular é um instrumento insuficiente ou inadequado, se é preciso criar outras formas de lutar para se poder avançar em termos macropolíticos, neste caso, inverte-se a máxima e, para alcançar-se os objetivos a que o movimento se propõe, “os meios justificam os fins”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, K. (1997) Movimentos sociais: armadilhas e escapes na sociedade de controle. In SILVA, A. E. et al. (orgs.). *Saúde Loucura* n.6. São Paulo: HUCITEC.

Barembliitt, G. (1998) *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes*. 4.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Boschi, R. R. (1987) *A arte da associação: política de base e democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Vértice.

_____. *Vigiar e punir: história das violências nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. (1998) *Microfísica do poder*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

Frei Betto. (2000) *Desafios da Educação Popular*. São Paulo: CEPIS.

Freire, P. (2001) *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Grance, E. V. & MANEIRO, M. (2004) *Universidad Popular: aportes de una experiencia para la construcción de un modelo educacional alternativo*. Manuscrito não publicado.

Guattari, F. (1987) *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense.

_____ & Rolnik, S. (2000) *Micropolítica: cartografias do desejo*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes.

Ilich, I. (1973) *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1984.

LIMA, I. C. (2005) Não nos afastemos: possibilidades dos movimentos sociais. *Monografia de conclusão do curso de psicologia*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro .

Nascimento, A. (1999) Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares, *Dissertação de Mestrado*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. disponível em: <http://alex.nasc.sites.uol.com.br/textos/dissertacaomestrado.pdf>.

Paulino, M. M. & Santos, M. P. (2004) *O currículo do vestibular e seus efeitos: o olhar do aluno do Universidade Popular*. Manuscrito não publicado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____ & Suprani, B. A escola capitalista e os pré-vestibulares populares: uma discussão. *Saúde e Educação para a Cidadania*, 03 (2006): 61- 67.

Suprani, B. (2003) *Identidade e diferença em educação popular: em busca das pontes de hidrogênio*. Manuscrito não publicado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

_____, Paulino, M. M. & Grance, E. V. (2005, setembro 21- 24) Entre autogestão e paternalismo: a experiência de um pré-vestibular popular do Rio de Janeiro. In: Universidade Federal de Pernambuco, *Anais do VI Colóquio Paulo Freire*. Instituto Paulo Freire.

Sverdlick, I., Ferrari, P. e Jaimovich, A. (2005) *Desigualdade e inclusão no ensino superior: um estudo comparado em cinco países da América Latina* [on line]. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1405.pdf>

Tragtemberg, Maurício. “Relações de poder na escola”. *Educação & Sociedade*. 20 (1985): 40- 45

Weffort, F.C. (1983). “Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade”. In Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SITES CONSULTADOS

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pesquisa Nacional por amostra de domicílios – 2005. (Acesso 18 de junho de 2007) (<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/default.shtm>)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior – 2003*. (acesso 15 de julho de 2006) (http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf)

¹ “Um sistema excludente já desde os níveis anteriores ao universitário: do total da população de 18 e 19 anos (7.222.250 pessoas) apenas 21.29% (1.537.964 jovens) concluíram o ensino médio.” (Sverdlick, Ferrari & Jaimovich, 2005).

² A origem do termo está relacionada à palavra *vestíbulo*, que segundo o dicionário Aurélio tem como uma de suas definições a de “Átrio ou portal que está na entrada de um edifício”. Na entrada do fetichizado edifício da universidade, está o *vestibular*.

³ Estes, em sua maioria, são caríssimos, os mais disputados chegam a custar mais de U\$ 500,00 a mensalidade, por um ano de aulas preparatórias para os exames, quando o salário mínimo no Brasil não chega aos U\$ 200,00.

⁴ expressão retirada de anúncios de universidades particulares, que concedem bolsas de estudo para estudantes que já possuem alguma graduação, os “portadores”.

⁵ Paulo Freire desenvolveu o conceito de “educação bancária” para designar aquele tipo de relação em que o educador se comporta como se fosse o detentor do conhecimento, possuindo os conteúdos, os quais irá depositar na cabeça vazia do educando, que assume uma postura passiva.

⁶ chamo aqui de *prevestibularização* do ensino médio à modelagem sofrida por este segmento educacional em função do *vestibular*. Os conteúdos escolares do ciclo básico, ao invés de cumprirem seu requisito institucional de formação cidadã (e passo propositadamente ao largo desta discussão neste momento) são trabalhados desde o primeiro ano do ensino médio visando as provas do *vestibular*. Qualquer discussão pedagógica é secundária.

⁷ Segundo este conceito, subjacente à instituição escolar, ao conteúdo manifesto do currículo e à maneira como este é trabalhado, às relações construídas nos estabelecimentos; está toda uma série de valores e discursos, que seriam tão ou mais importantes que os outros.

⁸ informações retiradas do site do PVNC: www.pvnc.com.br

⁹ Sem dúvida, em toda expressão do ser humano podemos encontrar características que podem nos orientar a vê-la como política, já que toda a atividade está implícita ou explicitamente originada por motivações que mesmo quando eminentemente pessoais estarão também determinadas por questões provenientes de um contexto social que, sem dúvida, está em função de manter, reproduzir e/ou transformar a realidade presente.

¹⁰ Mais uma mostra do elitismo da universidade pública no Brasil. Os vestibulares muitas vezes eliminam os candidatos pobres antes das provas. Cada universidade cobra uma taxa de inscrição, que em 2006 estava em torno de U\$ 40. Caso deseje candidatar-se aos vestibulares das quatro universidades públicas localizadas na cidade do Rio de Janeiro, um candidato deverá desembolsar o equivalente a U\$ 160, quase um salário mínimo.

¹¹ O relevo que procuro construir perpassa prioritariamente o efeito do tempo enquanto dimensão vetorial de acúmulo e transformação, em seu múltiplo papel; seja o fluxo em que se apresentam e constituem os discursos e as práticas coletivas, onde ganham consistência as tentativas de singularizar e de produzir materialmente novas formas de organizar-se e de significar o espaço de trocas que são a sala de aula, as reuniões, os momentos de formação, os espaços lúdicos. Seja enquanto *ampulheta* que marca o escoamento do tempo útil/utilitário, onde aqueles que investem no “sonho” de entrar na universidade sentem a aproximação das provas como “o dia da execução”. Não há “O” tempo, há o tempo do *vestibular*, o tempo da reunião, o tempo de relaxar, o tempo perdido de quem não estuda há anos”, o tempo de quem

não tem tempo a perder... tempos que se conjugam e coexistem, uns mais ligeiros, outros mais lentos, todos importantes.

¹² Quero deixar claro que tais possibilidades e limites estão em relação imanente com um momento histórico determinado, em relação com as forças sociais, políticas, artísticas, psíquicas, etc. não constituindo uma categoria em si.

¹³ Chamo de *revoluções moleculares* àqueles processos – individuais ou coletivos – que, desafiando as formas padrão de subjetividade, arriscam-se à construção de novos planos de consistência, subjetivos e sociais, que engendram possibilidades de vida mais potencializadoras.

¹⁴ Opto aqui pelos termos orientadores de estudos e estudantes, devido à cristalização de uma conotação hierarquizada nos termos professores e alunos. Isto será desenvolvido adiante.

¹⁵ O morro dos cabritos é uma das mais de 200 favelas do Rio de Janeiro, bairros pobres que carecem de infra-estrutura, saneamento básico e serviços públicos como escolas, postos de saúde, etc.

¹⁶ Chamo aqui de *democracia direta* aquela em que cada um participa diretamente, e com igual direito de manifestação, não havendo representação ou hierarquias no processo decisório do coletivo.

¹⁷ Refiro-me aqui a uma série de atributos, constituídos historicamente, que constituem um modelo de produção de subjetividade hegemônico que caracterizaria a figura do aluno. O aluno seria aquele que não sabe, o que precisa ser ensinado.

¹⁸ O professor é o reverso do aluno. É aquele que sabe e tem a responsabilidade de transmitir o saber – saber pronto, acabado e que já existe *a priori* – aos alunos.

¹⁹ Tomo emprestado aqui um trecho de Gregório Barenblitt, quando diz que “Trata-se de aprender a pensar um desejo essencialmente produtivo e aprender a pensar uma produção, dita no sentido amplo, que não pode ser senão desejante, na medida em que as subjetivações estão essencialmente envolvidas nesses processos produtivos, tanto quanto a natureza e as máquinas técnicas e semióticas.”(Barenblitt, 1998 p.65)