



NÚMERO: 161/2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

**CLOVES ALEXANDRE DE CASTRO**

**MOVIMENTO SOCIOESPACIAL DE CURSINHOS  
ALTERNATIVOS E POPULARES: A LUTA PELO ACESSO À  
UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DO DIREITO À CIDADE**

TESE DOUTORADO APRESENTADA AO  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS DA UNICAMP  
PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM  
GEOGRAFIA, NA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO  
ANÁLISE AMBIENTAL E DINÂMICA  
TERRITORIAL.

**ORIENTADOR: PROF. DR. REGINA CÉLIA BEGA DOS SANTOS**

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO CLOVES  
ALEXANDRE DE CASTRO E ORIENTADA PELO PROF. DR. REGINA CÉLIA BEGA DOS SANTOS**

---

Orientadora

Campinas, 2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR  
CÁSSIA RAQUEL DA SILVA – CRB8/5752 – BIBLIOTECA “CONRADO PASCHOALE” DO  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
UNICAMP

Unidade PPCL  
T/UNICAMP

Cutter C279m

V. \_\_\_\_\_ Ed. \_\_\_\_\_

Tombo BC 94469

Proc. 16-100-12

C \_\_\_\_\_ D 1

Preço R\$ 11,00

Data 28/03/12

Cód. tit. 844459

C279m Castro, Cloves Alexandre de, 1972-  
Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à Universidade no contexto do direito à Cidade / Cloves Alexandre de Castro-  
Campinas, SP.: [s.n.], 2011.

Orientador: Regina Célia Bega dos Santos.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Curso pré-vestibular. 2. Universidade. 3. Geografia. 4. Movimentos sociais urbanos. I. Santos, Regina Célia Bega dos, 1948- . II. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Socio-space movement of alternative and popular Brazilian courses to prepare to the university entrance exam: the fight for higher education access within the right to the city context

**Palavras-chaves em inglês:**

Popular and alternative Brazilian courses to access higher education  
University  
Geography

Urban social Social movements

**Área de concentração:** Análise Ambiental e Dinâmica Territorial

**Títuloção:** Doutor em Ciências

**Banca examinadora:**

Regina Célia Bega dos Santos (Presidente)

Gilberto Cunha Franca

Márcio Antonio Cataia

Núria Hanglei Cacete

Vicente Eudes Lemos Alves

**Data da defesa:** 13-12-2011

Programa de Pós-graduação em Geografia



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
ÁREA DE ANÁLISE AMBIENTAL E DINÂMICA TERRITORIAL

**AUTOR:** Cloves Alexandre de Castro

Movimento Socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito a cidade

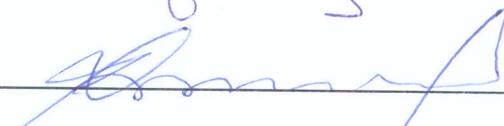
**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Regina Célia Bega dos Santos

Aprovada em: 13 / 12 / 2011

**EXAMINADORES:**

Profa. Dra. Regina Célia Bega dos Santos  Presidente

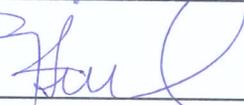
Prof. Dr. Márcio Antonio Cataia



Prof. Dr. Gilberto Cunha Franca



Profa. Dra. Núria Hanglei Cacete



Prof. Dr. Vicente Eudes Lemos Alves



Campinas, 13 de dezembro de 2011.





## AGRADECIMENTOS

Neste momento agradeço a todas (os) que durante minha inconclusa trajetória acadêmica contribuíram com suas questões, convivências e alegrias cujo poder é nos fazer mais fortes para superarmos as intempéries que eventualmente aparecem na vida.

Agradeço a minha orientadora, Regina Célia Bega dos Santos, que me acolheu nesta Universidade com todo o carinho, atenção e dedicação no processo de orientação, me fazendo mergulhar na questão urbana do nosso objeto que insistia em mantê-la escondida.

Aos meus pais por durante toda a vida ter estimulado os seus filhos a estudarem, possibilitando condições para que construíssemos trajetórias próprias. Aos meus irmãos Denise, André (*in memoriam*), Ana Paula, Nádia e Tiago, pelas forças de variadas naturezas nos diversos momentos da minha formação. Obrigado!

Agradeço às minhas tias Vera Lúcia Martins, Sônia Regina Martins Luciano, e ao tio Orlando José Luciano, cujas presenças no dia da defesa foram de fundamental importância.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas – IG/UNICAMP –, na pessoa da secretária deste Programa de Pós-Graduação, Valdirene Pinotti, sempre atenta para nos esclarecer e orientar sobre todos os trâmites institucionais para a melhor condução do curso. Valeu Val!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos intercalados 18 meses de bolsa, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus professores da graduação e mestrado, da UNESP/PP, nas pessoas dos professores Everaldo Santos Melazzo, Jayro Gonçalves Melo, Raul Borges Guimarães, Sérgio Magaldi Bráz e Bernardo Mançano Fernandes, pelos problemas e debates propostos à minha geração naquela instituição.

Agradeço aos amigos Fernando, Luis, China, Camila, Isabel, da Cia. de Teatro e Circo Rosa dos Ventos pela sempre agradável e necessária acolhida quando estou na cidade de Presidente Prudente. Agradecimento especial a Antônio Sobreira, pela leitura e ajuda no espantamento de alguns fantasmas que surgem na finalização de trabalhos desta natureza.

Aos professores Núria Hanglei Cacete e Edvaldo César Moretti, pela participação e contribuições empreendidas no exame de qualificação.

Agradeço aos professores Gilberto Cunha Franca, Márcio Antônio Cataia, Núria Hanglei Cacete e Vicente Eudes Lemos Alves por terem aceitados participarem da banca de defesa desta tese e terem contribuído com inúmeros olhares, possibilitando desta forma um debate de qualidade.

Agradeço a Danilo Kato, Fábio Sato, José Luis Del Royo, Maurício Costa, Douglas Belchior, Suellen Marques, Roberta Carvalho, Márcio Carvalho, Marli Aparecida Ferreira Soares, Evandro Takashi Saito e Luciana Stoppa, por terem se prontificado a me narrar suas experiências referentes à organização de cursinhos alternativos e populares. Agradecimentos especiais ao companheiro Sérgio Custódio, com quem compartilhei intermináveis cafés pensando estratégias de ações para a organização de cursinhos e discutindo a conjuntura brasileira.

Às companheiras Bianca Boggioni Cruz, Lilian Koritiak e ao companheiro Renato Brigati Morse Telles, pela convivência, ações e reflexões durante o importante processo de construção do cursinho da Rede Emancipa “Laudelina de Campos Melo”, durante o ano de 2010, na Escola Estadual “Antônio Alcântara Machado”.

Aos amigos Luís Paulo Valente, Beatriz Medeiros de Melo, Patrícia Maria de Jesus, Rosemberg Ferracini e Ronaldo Lara, que em momentos diferentes do processo de gestação desta tese se fizeram interlocutores fundamentais acerca das geografias e questões da vida, nos bares, shows ou em nossas casas em eventuais comemorações, amenizando desta forma a solidão de se fazer um trabalho acadêmico desta envergadura fora do cotidiano da universidade.

Agradeço aos pesquisadores do Centro de Estudos e de Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas (CEMESPP) da UNESP/PP, Rafael Rossi e Vitor Augusto Luizari Camacho, pelas contribuições na elaboração dos mapas, e, ao Marcos Roberto dos Santos pela confecção dos mesmos.

Ao amigo Luis Roberto Leão, o Beco, sempre perguntando sobre o desenrolar do trabalho e me brindando com boas e intermináveis conversas. Aos amigos de Descalvado (Maria Inês, Osvaldo, Pablo e Ernesto), pela camaradagem e cumplicidade em vários aspectos, apesar da distância geográfica.

Por fim, mas não por último, à minha companheira Isis Mendieta, pelo amor e constante presença cotidiana e as inúmeras contribuições que influenciaram no desenvolvimento desta tese, e à Sofia Mendieta de Castro, minha filhinha, a quem dedico esta tese, pois foi quem mais torceu para este trabalho ser concluído, e com isso, ter seu pai de volta por inteiro.



## SUMÁRIO

Introdução.....	01
1. Movimento social na Geografia .....	05
1.1-O despertar da Geografia para os movimentos sociais .....	05
1.2-Significando os sujeitos e atores .....	12
1.3-A maturidade da geografia brasileira nos estudos sobre movimentos sociais .....	15
2. O processo de urbanização da sociedade e o surgimento das primeiras universidades ..	43
2.1-A produção política e social da cidade no processo de produção do espaço .....	43
2.2-A universidade na cidade .....	52
2.3-Urbanização, educação e lutas sociais: processos e contextos.....	66
3. Estado e universidade no Brasil: compreendendo um cenário.....	73
3.1-Considerações sobre os territórios .....	73
3.2-Heranças da formação colonial no Estado Brasileiro.....	75
3.3-Brasil, do ensino superior à universidade: trajetórias de um processo.....	82
3.3.1-A República e a consolidação do projeto burguês de sociedade.....	94
3.3.2-A universidade no Brasil.....	97
4. Cursinhos alternativos e populares no contexto das disputas de projetos para o Brasil: 1950-2010.....	117
4.1-A luta pela democratização do acesso à universidade no contexto dos movimentos estudantil, sindical e das políticas públicas .....	139
4.2-O Movimento Negro.....	142
4.3-Cursinhos alternativos: uma nova prática do movimento estudantil na década de 1990 .....	156
4.3.1-A experiência dos estudantes da USP Ribeirão Preto: a trajetória do CAPE e a constituição do Fórum de Cursinhos de Ribeirão Preto e Região (FCRPR) .....	158
4.3.2-A importância estratégica dos cursinhos da UNESP .....	167
4.3.3-Cursinho do DCE UNICAMP: da gestão identidade ao Movimento dos Sem Universidades – MSU.....	176
4.3.4-Rede emancipa: movimento social de cursinhos populares.....	185
5. Movimento de cursinhos alternativos e populares: lutando nos espaços da cidade, pelo uso do território da universidade .....	191
5.1-Das ações constituidoras dos cursinhos às práticas que os fazem alternativos ou populares.....	191
5.2-EDUCAFRO .....	194
5.3-UNEafro .....	200
5.4-Rede Emancipa.....	205
6. Considerações Finais.....	213
7. Referências Bibliográficas .....	217
Anexos	

## LISTA DE MAPAS

MAPA 01-Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais por sede .....	100
MAPA 02-Cursinhos EDUCAFRO no estado de São Paulo .....	153
MAPA 03-Cursinhos UNEafro no estado de São Paulo .....	154
MAPA 04-Cursinhos UNESP no estado de São Paulo .....	169
MAPA 05-Cursinhos Emancipa no estado de São Paulo .....	185
MAPA 06-Cursinhos EDUCAFRO, UNEafro, Emancipa e UNESP no estado de São Paulo .....	190

## LISTA DE FOTOS E IMAGENS

FOTO 4.1-Manifestação durante o 6º Fórum de Cursinhos de Ribeirão Preto e Região .....	162
FOTO 4.2-Manifestação durante o 6º Fórum de Cursinhos de Ribeirão Preto e Região .....	163
FOTO 4.3-Manifestação pela universidade popular de São Paulo.....	182
FOTO 4.4-MSU no ministério da educação: articulando escalas .....	183
FOTO 4.5-Manifestação em defesa das cotas em Brasília.....	184
FOTO 4.6-Entrega do abaixo assinado em defesa das cotas ao então Ministro da Justiça Tarso Genro .....	184
FOTO 5.1-Protesto organizado pela EDUCAFRO em meio às comemorações dos 70 anos da USP .....	196
FOTO 5.2-Protesto organizado pela EDUCAFRO em meio às comemorações dos 70 anos da USP .....	197
FOTO 5.3-Manifestação por no mínimo 20% de modelos negros na SPFW.....	198
FOTO 5.4-Protesto contra práticas de racismo e tortura desencadeadas por funcionários das Lojas Americanas.....	199
FOTO 5.5-UNEA Afro - Ocupação da Secretaria de Justiça do estado de São Paulo.....	203
FOTO 5.6-UNEA Afro – Aula pública Secretaria de Justiça do estado de São Paulo .....	203
FOTO 5.7-Ato em conjunto com o DCE-USP para pedir audiência com o reitor sobre cotas na USP .....	208
FOTO 5.8-Um dia na USP: espacialização do movimento .....	211
IMAGEM 5.1-Cartaz convocatório por mais vagas e cotas na USP.....	209
IMAGEM 5.2-Cartaz convocatório para atividade cultural em defesa da Praça Elis Regina.....	209

## LISTA DE TABELAS

TABELA 4.1-População total e urbana do Brasil no século XX .....	118
TABELA 4.2-Instituições de ensino superior - 1971/1975/1980.....	140
TABELA 4.3-Matrículas nas Instituições de ensino superior .....	141
TABELA 4.4-Distribuição do rendimento familiar mensal per capita entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico em relação ao total de pessoas, por cor ou raça – Brasil - 2006 .....	142
TABELA 4.5-Índice de desemprego da população de 16 anos ou mais, segundo sexo e cor/raça Brasil, 2007.....	143
TABELA 4.6-Distribuição de domicílios urbanos em favelas, segundo sexo e cor/raça do chefe. Brasil, 2007 .....	143
TABELA 4.7-Porcentagem de aprovados oriundos de escolas públicas no vestibular 2009 .....	168

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.1-Tendências analíticas sobre geografia e movimentos sociais .....	18
QUADRO 1.2-Tipos de ativismos e movimentos sociais urbanos segundo Marcelo José Lopes de Souza.....	29
QUADRO 2.1-Universidades na Europa até 1499 .....	57
QUADRO 2.2-Universidades americanas antecessoras da universidade brasileira....	62
QUADRO 3.1-Colégios e Seminários jesuítas no Brasil colonial por cidades, ano de fundação, início de cursos superior e cursos oferecidos .....	83
QUADRO 3.2-Universidades federais, estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	101
QUADRO 4.1-Núcleos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes no estado do Rio de Janeiro por ano e por município até 1997 .....	149
QUADRO 4.2-Núcleos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes no estado do Rio de Janeiro por ano e por município de 1998 a 2002 .....	150
QUADRO 4.3-Núcleos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Estado do Rio de Janeiro por município no ano de 2010 .....	151
QUADRO 4.4-Cursinhos na UNESP por Faculdades/Institutos e município.....	171
QUADRO 4.5-Cursinhos DA REDE EMANCIPA .....	186



## **GLOSSÁRIO**

CEBs - Comunidades Eclesiais de Bases

PCB - Partido Comunista Brasileiro

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

CONTAG - Confederação dos Trabalhadores Agrícolas

PCUS - Partido Comunista da União Soviética

OMS/SP - Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

MTST - Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras sem Teto

DIT - Divisão Internacional do Trabalho

ZFM - Zona Franca de Manaus

SUDAM - Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

USP - Universidade de São Paulo

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNESP - Universidade Estadual Paulista

BOC - Bloco Operário-Camponês

IGPDE - Instituto Grêmio Politécnico para o desenvolvimento da Educação

AACP - Associação dos Alunos do Cursinho da Poli

CAASO - Centro Acadêmico Armando Salles de Oliveira

UNE - União Nacional dos Estudantes

CPC-UNE - Centro Popular de Cultura da UNE

FFLCH-USP - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP

AP - Ação Popular

PCI - Partido Comunista Italiano

AI-5 - Ato Institucional nº5

TUCA - Teatro Universidade Católica

TUSP – Teatro Universidade de São Paulo

POLOP - Política Operária

ESG - Escola Superior de Guerra

CRUSP - Conjunto Residencial da USP

ALN - Ação Libertadora Nacional  
MOLIPO – Movimento de Libertação Popular  
JUC - Juventude Universitária Católica  
JOC - Juventude Operária Católica  
ARENA - Aliança Renovadora Nacional  
MDB - Movimento Democrático Brasileiro  
PT - Partido dos Trabalhadores  
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
MNU - Movimento Negro Unificado  
SINTUSP - Sindicato dos Trabalhadores da USP  
ADUSP - Associação dos Docentes da USP  
UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas  
SENUM - Seminário Nacional de Universitários Negros  
NEINB - Núcleo de Estudos Interdisciplinar do Negro no Brasil  
APN's - Agentes de Pastorais Negras  
PVNC - Pré-Vestibular para Negros e Carentes  
EDUCAFRO - Educação para Afrodescendentes e Carentes  
UNEafro - União de Educação Popular para Negros(as) e Classe Trabalhadora  
ONG - Organização Não Governamental  
CAPE - Curso de Apoio ao Estudante  
FCPRPR - Fórum de Cursinhos Populares da Região de Ribeirão Preto  
FFCLRP - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto  
NAV - Núcleo de Apoio ao Vestibular  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FCT- Faculdade de Ciências e Tecnologia  
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP  
MSU - Movimento dos Sem Universidade  
PSOL - Partido Socialismo e Liberdade  
MES - Movimento Esquerda Socialista



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**MOVIMENTO SOCIOESPACIAL DE CURSINHOS ALTERNATIVOS E POPULARES:  
A LUTA PELO ACESSO À UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DO DIREITO À CIDADE**

**RESUMO**

**Tese de Doutorado**

**Cloves Alexandre de Castro**

O presente trabalho aborda os cursinhos pré-vestibulares alternativos e populares como movimentos sociais urbanos em uma perspectiva geográfica e traz em tela a constituição de diversas experiências dessas práticas e algumas espacialidades produzidas por esses movimentos durante o processo de luta pelo acesso ao ensino superior no país. Partimos do debate sobre movimentos sociais na geografia e a importância dos recentes esforços teóricos na formulação de categorias próprias a essa disciplina para se pensar os movimentos sociais. Para entendê-los como movimentos sociais urbanos, procuramos vincular o objeto da pauta que lhes dão sentido (a universidade) à cidade e ao urbano, bem como vincular a causa da ausência dos pobres no ensino superior à forma como se constituiu o Estado brasileiro e os interesses que tal aparelho opera.

Palavras-chave: cursinhos alternativos e populares, universidade, movimentos sociais.





**UNIVERSITY OF CAMPINAS  
INSTITUTE OF GEOSCIENCE**

**SOCIO-SPACE MOVEMENT OF ALTERNATIVE AND POPULAR BRAZILIAN COURSES  
TO PREPARE TO THE UNIVERSITY ENTRANCE EXAM: THE FIGHT FOR HIGHER  
EDUCATION ACCESS WITHIN THE RIGHT TO THE CITY CONTEXT.**

**ABSTRACT**

**Doctorate Thesis**

**Cloves Alexandre de Castro**

This work understands the popular and alternative Brazilian courses that prepare students to enter the university as social movements, according to Geographic perspective, and shows the constitution of many experiences of such practices and some space-related matters produced by such movements during the fight process to the access to higher education in Brazil. We have begun with the debate about social movements in Geography and about the relevance of the recent theoretical efforts to formulate appropriate categories for this discipline so that we can think about social movements. In order to understand them as urban social movements, we have tried to vinculate their leading object (the university) with the city and urban matters, and we have vinculated the absence of poor people in higher education with the way which the Brazilian State was constituted and with the interests which such machine operates.

Keywords: popular and alternative Brazilian courses to access higher education, university, social movements.



## **INTRODUÇÃO**

Esta tese é fruto de um estudo que pretende contribuir para a compreensão do surgimento e da ação dos cursinhos alternativos e populares como movimento socioespacial urbano de luta pelo acesso ao ensino superior no Brasil.

O interesse pela temática está associado à prática do autor, que, desde o ano de 1994, naquele momento como dirigente do coletivo de juventude do Partido dos Trabalhadores (PT), participa de diversas experiências de cursinhos alternativos e populares.

Ao ingressar no curso de Geografia da Universidade Estadual Paulista, em Presidente Prudente (UNESP-PP), no ano de 1998, e se fazer parte do movimento estudantil local, participamos como sujeitos, junto com a direção da faculdade e outros companheiros, da construção do “Cursinho Ideal” da UNESP, onde exerci por 4 anos a prática docente nas disciplinas de história do Brasil e história geral. Essas práticas me estimularam a refletir teoricamente sobre a militância na organização dos cursinhos e a luta pela democratização do acesso ao ensino superior, que resultou na monografia de bacharelado, “Cursinho Ideal da UNESP: por uma política pública de combate à exclusão social; na dissertação de mestrado, “Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior no Brasil” e, nesta tese de doutoramento, agora apresentada.

Nesta tese, o desafio foi o de situar no âmbito da problemática urbana a questão do acesso ao ensino superior como a realização do direito ao uso de equipamentos urbanos historicamente negados para a maior parte da população, em função dos lugares que ela ocupa no processo de produção. Assim, em todo o trabalho, o lugar ocupado na produção é considerado determinante das condições de reprodução de cada um, implicando nos lugares e condições de moradia, no acesso e qualidade no/dos serviços de saúde e educação, na presença ou ausência de equipamentos de lazer. Tais contradições produzem experiências de lutas para a superação de dificuldades que acabam se transformando, em determinados momentos, em movimentos sociais, a exemplo das experiências dos cursinhos alternativos e populares. Nesse sentido, associada à desvelação dos processos constituintes dos cursinhos alternativos e populares, nos perguntamos se, e em que momento, essas experiências podem ser compreendidas como ações que contrariam os interesses do capital.

Apesar de que a questão da desigualdade no acesso ao ensino superior seja um dos motivadores das experiências dos cursinhos alternativos e populares, não foi objetivo deste

trabalho a mensuração dos estudantes desses cursinhos que ingressaram na universidade. Tal empreitada exigiria uma ação organizativa conjunta dos cursinhos e movimentos com as fundações de vestibulares, que implicaria na inclusão da pergunta, no questionário de inscrição, se o candidato se preparou para o exame vestibular em cursinhos populares.

Esta tese é composta por cinco capítulos. O primeiro capítulo foi construído com a intencionalidade de interpretar a produção sobre movimentos sociais na Geografia a partir do Movimento de Renovação da Geografia Brasileira e tem como base o debate dos principais trabalhos que compõem as tendências analíticas sobre movimentos sociais na Geografia presentes em Santos (2006). Nesse capítulo, procuramos acompanhar o avanço desse debate, que, mais tarde, será útil para qualificar o movimento de cursinhos alternativos e populares como movimento socioespacial. É importante ter claro que essa denominação, tal como alerta Fernandes (2005), não se trata de outro sujeito coletivo diferente do movimento social, mas, sim, de uma abordagem geográfica sobre os movimentos sociais.

Pensar os cursinhos alternativos e populares como movimentos sociais urbanos exigiu situar o objeto de luta deste movimento no contexto da cidade, pois, a educação, além da significação da experiência cotidiana da vivência do Ser, se trata de um equipamento cultural e urbano responsável pela socialização do indivíduo e, no capitalismo, pela ambientação do mesmo à disciplina do trabalho alienado, mas também, de ruptura com ele de forma mais qualificada, explicitando a ambiguidade conservadora e revolucionária da educação. Por isso, no segundo capítulo, nos dedicamos ao processo de formação da cidade e do urbano para compreendermos o momento em que a instituição social universitária surgiu na cultura ocidental. Procuramos situar o surgimento da universidade junto ao processo caracterizado de crise do modo de produção feudal; como parte e indutora do fenômeno urbano que se anunciava por meio da tímida vida urbana nascente; e como uma instituição que se autonomizou da Igreja, na medida em que se acentuou a crise do pensamento escolástico, mas, ao mesmo tempo, com sua autonomia ameaçada em relação ao Estado, na medida em que se consolidam as bases do modo de produção capitalista.

Ainda neste capítulo, apresentamos as principais universidades surgidas até o ano de 1499, e problematizamos uma explicação do por que a universidade floresceu nas colônias espanholas e inglesas na América, sendo que no Brasil, apenas cursos superiores ligados aos Colégios da Companhia de Jesus (CUNHA, 2007).

O tema do terceiro capítulo é Estado e universidade no Brasil. Nele, acentuamos ser necessário entender a Formação do Estado brasileiro (sociedade), suas práticas e relações de reprodução das classes dominantes, para se chegar à compreensão do processo que originou a primeira universidade permanente do país, em 1920, a Universidade do Brasil, no estado do Rio de Janeiro. Por isso, a atenção ao processo constitutivo da herança patrimonialista e clientelista produtora da sociedade autoritária do país, que fez do acesso ao ensino superior um privilégio de classe.

Neste capítulo, a emergência e o acesso aos equipamentos de educação são entendidos como partes do processo urbano-industrial da sociedade brasileira vivido com mais intensidade a partir do início da década de 1950. Assim, associamos o surgimento de instituições federais e estaduais de ensino superior até o momento atual aos fenômenos indutores do desenvolvimento urbano e, mais recentemente, às estratégias de desenvolvimento regional empreendidas pelo Estado, também indutor dos processos de desenvolvimento urbano.

No quarto capítulo são apresentadas ao leitor as histórias e experiências dos cursinhos alternativos e populares desde a década de 1950. Partindo das experiências dos cursinhos do Grêmio da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, Poli-USP, e do Centro Acadêmico “Armando de Salles Oliveira” (CAASO), na USP de São Carlos-SP, situamos o movimento estudantil brasileiro como o precursor da prática de cursos preparatórios para o exame vestibular, fora do campo do mercado da educação.

Também foram pesquisadas, as experiências de cursinhos da década de 1960, situando-as no contexto da intensa vivência político-cultural do país. Entre tais experiências destacam-se os cursinhos do Grêmio da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, FFLCH-USP, o Pré-USP, localizado na Rua Conselheiro Carrão, no bairro do Tatuapé e o cursinho das Rosas, no bairro da Praça da Árvore. Tais experiências foram ceivadas com o endurecimento do regime autoritário, no final dos anos de 1960.

A partir da resignificação das experiências produzidas pelos movimentos populares oriundos a partir da práxis libertadora dos agentes pastorais ligados à teologia da libertação, durante as décadas de 1970-80, que deram origem ao que os sociólogos denominaram de novos movimentos sociais, emergiram no final da década de 1980, novas experiências de cursinhos que temos chamado-os de alternativos e populares. Os primeiros foram oriundos das práticas do movimento estudantil, localizados em universidades e utilizados como exemplos de políticas de

extensão universitária e políticas públicas, de administrações municipais e estaduais de governos do campo democrático popular. Os segundos se constituíram como frutos das experiências dos cursinhos oriundos do movimento estudantil, a partir da reprodução daquelas experiências nas periferias das grandes e médias cidades por sujeitos sociais que viveram tais experiências como educandos e educadores nos cursinhos das universidades.

Entre os sujeitos constituidores dos cursinhos populares estão também o movimento negro que por meio da luta antirracista, da denúncia sobre a precariedade e indisposição dos equipamentos urbanos e a percepção da ausência do negro nos cursos superiores do país, se organizou e construiu importantes experiências de luta pela democratização do acesso ao ensino superior e da universidade brasileira, como a Educação para Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO); o Pré-vestibular para negros e carentes (PVNC); o Cursinho Popular do Núcleo da Consciência Negra da USP; a União de Núcleos de Educação Popular para negras e negros (UNEafro), entre outros.

Para tanto, os recursos metodológicos foram a prática de entrevistas com os sujeitos destes processos e, também, a observação durante as contribuições e ressignificações de experiências na formação e organização de cursinhos alternativos e populares. Fez-se necessário utilizar nesta tese algumas entrevistas feitas durante a realização do mestrado, por se tratar de conteúdos fundantes acerca de objetivos que nos desafiamos a cumprir, como por exemplo, o resgate da gênese das primeiras experiências de cursinhos alternativos e populares. Nem todos os entrevistados tiveram suas falas transcritas no “corpo” do texto, mas, todas elas foram de suma importância para a construção do texto.

O quinto capítulo trata de algumas práticas espaciais desenvolvidas na cidade pela EDUCAFRO, UNEafro, Rede Emancipa de Cursinhos Populares, visando a propaganda da agenda e a conquista da pauta dos movimentos de cursinhos, que estão sempre articuladas à outras pautas em disputas na cidade.

Nas considerações finais analisamos as práticas dos movimentos sociais de cursinhos populares como experiências de lutas que podem contribuir, junto a outros movimentos sociais, para a organização de frentes e debates que objetivam a democratização dos usos da cidade e fortaleçam a participação social em todos os campos possíveis de ações, inclusive no aparelho de Estado.

## **1 - Movimento social na geografia**

### **1.1- O despertar da geografia para os movimentos sociais**

A concepção de movimento social que orienta esta tese é a de ação coletiva organizada, cujo objetivo é a contraposição e superação das contradições produzidas por questões estruturais das sociedades de classes, cujo motor é a apropriação do trabalho pelo capital, por meio da sujeição política e cultural daqueles que vivem da venda do próprio trabalho (SANTOS, 2008a). Essa relação produz distintas realidades espaciais, seja consubstanciada às ações dos movimentos sociais, seja relacionada aos espaços habitados na cidade e suas estruturas desiguais, ou mesmo às diferenciações expressas nas paisagens, que desnudam sobreposições de técnicas. Para Marx, trata-se da acumulação de gerações de trabalhos mortos resultantes de diferentes estágios da produção social de uma sociedade (SANTOS, 1999).

Geógrafos estudando movimentos sociais no Brasil não são um fato novo. Oliveira (1991, p. 9) arrola os trabalhos de Orlando Valverde e Manuel Corrêa de Andrade sobre a questão agrária e os movimentos camponeses das décadas de 1950 e 1960. Nelson Rodrigo Pedon (2009) lembra-nos dos estudos de Manoel Correia de Andrade e Josué de Castro. Ambos, em seus trabalhos, debatem a realidade brasileira, particularmente a nordestina, fruto da gritante desigualdade originada da estrutura agrária secular baseada nos grandes latifúndios. Estes autores nos apresentam uma região explosiva que luta e se articula para superar a miséria por meio da organização camponesa contra os interesses dos latifundiários e usineiros associados ao capital internacional.

Publicadas respectivamente nos anos de 1963 e 1964, as obras de Manoel Correia de Andrade (*A terra e o homem no nordeste*) e Josué de Castro (*Sete palmos de terra e um caixão: ensaio sobre o Nordeste, uma área explosiva*) abordam de formas diferenciadas as causas e a realidade (ainda contemporânea) do campo brasileiro. Seus trabalhos acerca dos movimentos sociais são considerados pioneiros na geografia brasileira, seja por tratarem de uma realidade social retratada pelo ângulo dos explorados, seja, principalmente, por relatarem as lutas organizadas desses explorados (sem terras, posseiros e migrantes) contra as forças determinantes da sua condição de explorados.

A conjuntura política no Brasil dos anos 1970 foi pautada pela crise do milagre econômico; extrema exploração do trabalho; rearticulação dos movimentos operário e popular e lenta abertura política conduzida pela ditadura militar. Esse processo construiu as condições ideais para a emergência de novos sujeitos sociais e suas representações. Os movimentos advindos dessas condições exerceram significativas influências sobre as ciências sociais, em seus objetos e nos seus sujeitos. A geografia não ficou imune.

Os primeiros estudos geográficos sobre a temática em questão, produzidos na esteira da conjuntura do final da década de 1970, foram influenciados pela produção de cientistas sociais e filósofos europeus que introduziram nas suas reflexões preocupações acerca dos significados do espaço no processo de produção da sociedade. Se, de um lado, a análise espacial nunca foi monopólio da geografia, as reflexões sobre os movimentos sociais não são, por outro lado, atributos apenas da sociologia. Tal compreensão contribuiu para aproximar no interior das ciências sociais disciplinas como geografia, história, sociologia e economia.

Embalada pelo movimento de renovação da geografia brasileira, que deu origem no Brasil à chamada geografia crítica, aquela geração de geógrafos “bebeu” um intenso e profícuo debate produzido na década de 1970 em torno do espaço. Filósofos, sociólogos e geógrafos tiveram como ponto de partida os movimentos que fizeram do ano de 1968 o marco histórico da percepção de que apenas a análise temporal não é a suficiente para uma leitura fiel da realidade. Em menos de uma década se produziu e se disponibilizou fértil cabedal teórico acerca da análise da realidade por meio de abordagens espaciais e das ações sociais<sup>1</sup>, deixando claro que as relações sociais de produção só existem socialmente na medida em que existam espacialmente (SOJA, 2007).

Tão importante quanto dar centralidade à categoria espaço em proporção semelhante à categoria tempo, introduziu-se com mais rigor nos trabalhos geográficos o homem – não o homem genérico, mas o homem inserido nas classes sociais<sup>2</sup> - enquanto sujeito que produz e transforma o espaço geográfico por meio de inter-relações sociais. Desencadeador das ações, que

---

<sup>1</sup> No final da década de 1960 passou a ser desenvolvida, a princípio na sociologia e na filosofia, uma contestação acerca da hegemonia do tempo sobre o espaço nas análises da sociedade. Naquelas análises o espaço deixara de ser apenas palco das relações sociais historicamente determinadas para ser visto como determinante dessas relações produtoras e produzidas de/por espaços por meio do trabalho humano. Henri-Lefebvre, Michel Foucault, Manoel Castells e Jean Lojkin despontaram como os precursores do debate espacial que exerceu significativa influência no debate da geografia brasileira.

<sup>2</sup> A concepção de classe que permeia este trabalho se aproxima da elaboração do historiador E.P.Thompson, para quem “A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns [...], sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem [...] dos seus” (1987, p.10).

afirmam e negam as situações nas formas como elas têm sido, o homem organiza-se e mobiliza-se no e pelo espaço de vida, no e pelo trabalho, além de na e pela luta ao direito à vida com dignidade. Produtor de técnicas e artes por meio da experiência e da ação e, portanto, de espaços. A geografia descobre o homem enquanto Ser, como também as suas configurações (produções) espaciais, e redescobre concomitantemente os seus objetos de pesquisa, reafirmando-se assim no campo das ciências humanas.

Esse movimento começou a se consolidar no Brasil em 1978, quando ocorreu em Fortaleza (CE) o III Encontro Nacional de Geógrafos. Tal acontecimento marcou o surgimento de significativos movimentos de crítica à geografia brasileira, que até aquele momento estava em parte submetida aos pressupostos positivistas da geografia quantitativa e, de outra parte, à tradicional e descritiva. Numa ponta e outra, ambas estavam engajadas em projetos de Estado. Ambas atribuíam ao espaço um fundamento cartesiano, como lócus dos fenômenos constituídos pela sociedade. Suas produções técnicas eram descritas, localizadas ou mensuradas, sem considerar os processos sociais que dão sentidos e formas ao espaço geográfico. Naquelas geografias o espaço era concebido apenas como palco das relações sociais; na outra que estava nascendo, o espaço é produto e condição daquelas mesmas relações sociais (MOREIRA, 1982).

Entre os geógrafos que inauguraram esse movimento de críticas à geografia acomodada a quantificar e regionalizar no “palco do espaço” os eventos separados em “físicos” e “humanos”, e que influenciaram a geografia brasileira, elencamos prioritariamente: Milton Santos, Yves Lacoste e Massimo Quaini.

Em *Por uma Geografia Nova*, Milton Santos (1978, primeira edição) percorreu um denso caminho teórico apontando o espaço como objeto da geografia e fruto da história da sociedade, reafirmando, dessa forma, a inseparabilidade do espaço e do tempo.

Tudo que existe articula o presente e o passado, pelo fato de sua própria existência. Por essa mesma razão, articula igualmente o presente e o futuro. Desse modo, um enfoque espacial isolado ou um enfoque temporal isolado são ambos insuficientes. Para compreender uma qualquer situação necessitamos de um enfoque espaço-temporal [...]. O fato de que os eventos sejam ao mesmo tempo espaciais e temporais não significa que se pode interpretá-los fora de suas próprias determinações ou sem levar em conta a totalidade da qual elas emanam e que eles reproduzem. O espaço social não pode ser explicado sem o tempo social (Santos, 2002, p. 252).

Esta ideia já vinha sendo por ele amadurecida em artigo publicado no ano anterior ao Encontro de Fortaleza, no qual esboçou o espaço geográfico como produto e ao mesmo tempo condição de relações sociais, propondo naquele momento o conceito de formação socioespacial (SANTOS, 1977).

Yves Lacoste, em *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*, publicado em 1976, elaborou sua crítica à geografia dos professores e à geografia do Estado Maior. Segundo ele, ambas contribuem para reproduzir uma visão desinteressada do mundo, partindo do que a geografia se propõe a ser, quando exercida por estes agentes, ou seja, uma disciplina escolar fornecedora de subsídios para a descrição do mundo; despreocupada em aprofundar as raízes demarcadas nas “paisagens”; e, produtora de sentidos comuns e pesquisas interessadas a governos, com o objetivo de propor obras públicas e benefícios sociais que contribuem para a manutenção do *status quo*.

Lacoste inova no debate sobre a geografia ao demonstrar que ela serve como instrumento de desvelação da realidade da luta de classe e de instrumento, não apenas para a classe hegemônica, mas também, e fundamentalmente, para as vítimas da violenta exploração de classe. Por isso, ela “serve, em primeiro lugar para fazer a guerra”, bem como, “para desvendar máscaras sociais”. O que também foi desenvolvido por Rui Moreira em obras posteriores.

O geógrafo italiano Massimo Quaini (1979) publicou, na mesma época em que ocorria o processo de renovação da geografia brasileira, o livro *Geografia e Marxismo*. Essa obra contribuiu para elucidar na geografia um debate mais profundo sobre o método materialista-dialético e sua importância para uma disciplina que passou a compreender que seu objeto é a produção do espaço, resultado de coletivas e diferenciadas experiências espaciais.

Nesse livro, o autor explicita a insatisfação dos geógrafos (principalmente os da nova geração) com as gerações anteriores que, até então, haviam constituído o estatuto das abordagens e utilidades da geografia, relegando-a, em última instância, a “*um almanaque enciclopédico*”, onde a aparência elimina a essência e inviabiliza reflexões mais críticas e radicais no sentido ontológico do termo.

Buscando construir as bases de uma abordagem geográfica pautada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, Quaini reaproxima a geografia da filosofia. Neste percurso, o autor apresenta uma espécie de “resenha” do debate científico filosófico que permitiu a Marx elaborar sua crítica ao modo de produção capitalista e trazê-la para o centro do debate

metodológico de modo que propicie a compreensão das sociedades, das essências e dos fenômenos que as transformam e produzem a natureza contemporânea à época analisada, que para nós é expressão da experiência humana.

Portanto, não se tratava de reduzir o pensamento de Marx à filosofia, como se fosse a expressão de uma abstração, na qual a experiência humana estivesse ausente, mas sim de ter a compreensão de que a prática filosófica é uma das precedentes fundamentais da crítica e do método, pois ela se refere à prática de interrogar o problema.

O trabalho de Quaini exerceu forte influência sobre o movimento de renovação da geografia brasileira, sobretudo para a chamada geografia crítica, cujos trabalhos de pesquisa são referentes às contradições sociais, por meio da análise da prática dos sujeitos coletivos e suas (re)produções espaciais desiguais sustentadas por estruturas historicamente determinadas.

Quaini demonstrou que o processo de acumulação primitiva do capital explica movimentos e mobilizações espaciais de caráter locais, regionais e globais, cujas consequências se expressaram em territorializações e desterritorializações em todo o mundo, nas diversas escalas espaciais, e que, no seu conjunto, explica a formação da sociedade de classes e capitalista<sup>3</sup>.

Esse processo se faz presente não apenas nos primórdios da acumulação capitalista, mas também no sentido da sua reprodução, considerando-se a acumulação contemporânea, que é global e, ao mesmo tempo, regional e local. Global no sentido dos mercados, quase indecifráveis no sentido conceitual do termo, embora lhes caiba a definição de “relações sociais” pautadas em valores de papéis, mas sustentadas pelo suor e privações dos trabalhadores que lutam para terem o “direito” de sustentarem os setores da economia capitalista fragmentados na agricultura familiar; nos agronegócios; nas indústrias; e no setor de serviços. Ou seja, lutam pelo direito de serem explorados (FORRESTER, 1995)! A acumulação primitiva do capital é regional e local no sentido de haver no capitalismo uma acomodação que sempre privilegia os interesses do capital, exigindo, tal como no processo de acumulação primitiva, as mobilidades daqueles que não usufruem ou não fazem parte da agenda dos interesses prioritários do capital ou que, para operá-

---

<sup>3</sup> Para isso, o processo histórico foi o de desterritorialização dos camponeses que viram as terras onde mantinham laços identitários serem cercadas e eles postos fora da cerca, dirigindo-se às cidades (território do capital) para se ocuparem nas manufaturas; de desterritorialização dos ameríndios que viram seus territórios serem territorializados por colonos sem posses em suas metrópoles; de desterritorialização e mobilidades forçadas de diversas nações africanas, despidas da condição de homens e vestidas de fetiche da mercadoria por aqueles que comandavam as tecnologias e portavam a suposta verdade da civilização.

los, é preciso mobilizarem-se. Como bem demonstrou Viviane Forrester em seu *Horror Econômico*, depois de produzir durante séculos mercadorias descartáveis, o trabalhador tornou-se a última mercadoria descartável.

A oposição às consequências sociais excludentes desses processos contraditórios está na emergência dos movimentos sociais. Em nosso ponto de vista, sejam eles surgidos ou não nos espaços das produções ou das reproduções, tais espaços e experiências, possibilitados e vivenciados por cada um deles, estão historicamente determinados pelo lugar que cada ser social ocupa na história, na produção e na sociedade de classes (THOMPSON, 1987a).

A conjuntura política brasileira a partir do final da década de 1970 ofereceu profícuo laboratório empírico aos pesquisadores do campo das ciências humanas. Tal laboratório materializa-se nas experiências e reorganização dos movimentos operários e na ascensão de novos movimentos sociais populares em diversas regiões metropolitanas do país, em especial as de São Paulo e Rio de Janeiro.

São movimentos que tiveram como pautas questões sociais diversas que, em muitos momentos, se unificaram nos instantes de reivindicações, protestos e greves gerais<sup>4</sup>. Foram ações coletivas de contestação à ordem, de defesa do direito a equipamentos urbanos, lutas por moradia e por salários e estiveram presentes na paisagem cotidiana das regiões metropolitanas do país, durante os anos da década de 1980 (MOISÉS & MARTINEZ, 1978).

A setorização a que nos referimos acima implica as demandas ou as agendas que impulsionaram tais mobilizações e que se constituíram nos chamados novos movimentos sociais. Trata-se das lutas operárias a partir dos espaços das fábricas que, ao transbordarem para as ruas, dimensionaram espacialidades, não apenas nos lugares de protestos pela defesa da agenda específica que lhes deram origem enquanto sujeitos coletivos, mas também nos lugares do cotidiano, espaços da reprodução daqueles operários que lutavam por melhores condições de trabalho e remuneração. Sobre essa questão, a geógrafa Regina Célia Bega Santos lembra-nos que:

As lutas ocorridas no mundo do trabalho não estavam isoladas das que aconteciam no âmbito dos bairros. É importante ressaltar que a dualidade entre esses dois mundos é apenas analítica, pois muitas greves deflagradas entre 1978-1980 encontraram apoio nas experiências de luta das organizações de moradores; além disso, o movimento operário

---

<sup>4</sup> Em 21 de julho de 1983, foi convocada a primeira greve geral no Brasil depois do golpe de 1964 (GIANNOTTI, VITO, 2007, p. 247).

influenciou, também, as lutas travadas pelas associações de bairro. O movimento é de fusão. Um confronto que ocorre no mundo do trabalho se alimenta de articulações forjadas nas lutas cotidianas centradas nos bairros, onde vivem os pobres que lutam por melhorias urbanas (SANTOS, 2008a, p. 94).

Nas comunidades daqueles mesmos operários em luta, nos seus espaços da reprodução, foram desencadeadas ao mesmo momento lutas por habitação, saúde, creche, educação, além de comitês de apoio e solidariedade aos operários em greve, por meio de uma significativa rede de apoio constituída através de anos de trabalho pastoral de religiosos ligados à teologia da libertação e movimentos contra o aumento do custo de vida.

Estamos considerando espacialidades como resultados, características, agendas, visibilidades produzidas e externalizadas, parafraseando Soja (1989, p. 155), “como o meio e o resultado, a pressuposição e a encarnação da ação e do relacionamento sociais, da própria sociedade”, o que, em outras palavras, significa o processo produzido, no caso que há pouco mencionamos, pelos movimentos sociais determinados por demandas, realidades e contradições sociais. Ao se mobilizarem pelos espaços, em seus processos de lutas, distribuem pelos caminhos percorridos suas agendas, e as pautas das lutas que lhes dão sentidos, apoios sociais ou rejeições.

Neste sentido, a espacialidade do movimento operário nutriu-se das espacialidades dos movimentos sociais que emergiram nos bairros periféricos da cidade, bem como esses movimentos sociais nutriram-se das espacialidades produzidas a partir do movimento operário organizado nos espaços da produção.

[...] a diversidade se reproduzia enquanto tal apesar da presença de referências comuns cruzando os vários movimentos. Quando acompanhamos a história dos vários tipos de organização popular na Grande São Paulo nesse período, nos defrontamos quase sempre com a presença da Igreja Católica, sua rede de agentes pastorais e suas estruturas de funcionamento; com as matrizes discursivas da contestação, mescladas nas práticas concretas onde se encontraram; muitas vezes até com as mesmas pessoas circulando de um movimento para outro. A pluralidade de movimentos não está indicando nenhuma compartimentação de supostas classes sociais ou camadas sociais diversas. Está indicando diversas formas de expressão (SADER, 1988, p. 198).

Esta articulada integração entre o movimento operário e os novos movimentos sociais, produzida a partir dos espaços da reprodução, mas em hipótese alguma desarticulada das questões relacionadas ao mundo do trabalho, só foi possível por causa da extensa e combativa

rede de agentes pastorais da Igreja Católica que se constituíra e se aperfeiçoava no país, desde o início da década de 1960.

Esses sujeitos produziram condições de protagonismo social para as camadas mais exploradas da população, em intensidade proporcional ao endurecimento do regime autoritário e ao completo desmantelamento das representações operárias no país durante o regime militar, por meio da perseguição às lideranças mais combativas e da reprodução do peleguismo sindical<sup>5</sup>.

De fato, a Igreja Católica esteve entre as poucas instituições que tiveram sua autonomia de ação junto às classes populares preservadas pelos militares. Apesar de alguns sacerdotes terem sido violentamente torturados e assassinados<sup>6</sup>, sujeitos sociais dessa instituição dedicaram-se intensamente às ações que visavam à tomada de consciência da população pobre e trabalhadora das periferias das cidades do país.

Apesar daquele cenário de ditadura política, arrocho salarial e medo, ocorreu durante os anos da década de 1970, nos grandes centros urbanos e no espaço agrário brasileiro (particularmente no Rio Grande do Sul e Paraná), uma silenciosa reorganização dos movimentos sociais, que teve nas Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's) e pastorais da Igreja Católica seus polos articuladores.

De acordo com Bernardo Mançano Fernandes (2000), as CEB's e suas ações setorizadas, bem como as pastorais, produziram espaços de socialização política possibilitadores da organização de novas trincheiras de lutas sociais articuladas em diversas partes dos espaços sociais, além da organização entre estes e os movimentos organizados ou em organização, por meio da experiência de dar voz àqueles que, em pouco tempo, emergiriam como sujeitos sociais da recente história do Brasil.

## **1.2-Significando os sujeitos e atores**

Antes de apresentarmos os trabalhos que influenciaram o debate sobre os movimentos sociais na geografia brasileira, achamos pertinente estabelecermos os liames que em nosso ponto de vista separam os conceitos de sujeitos e atores sociais.

---

<sup>5</sup> A figura do pelego foi produzida por meio da ação do governo populista de Vargas, que tornou legais os sindicatos de trabalhadores, mas suas representações eram ligadas ao Ministério do Trabalho, que, por sua vez, procurava ter o controle das agendas dos operários.

<sup>6</sup> Betto, F., 1987.

Achamos esta postura necessária por utilizarmos em diversos momentos deste trabalho as noções de sujeitos e atores sociais. Apesar de diferentes, as noções de sujeito e ator são muitas vezes apresentadas com significações semelhantes. Longe de querer mergulhar neste debate, apontamos algumas questões que, segundo nosso modo de ver, diferenciam esses dois conceitos muitas vezes utilizados como sinônimos. Ao fazer essas considerações, estamos de acordo com Alan Touraine (1999, p. 221), quando afirma que as ideias de indivíduo, Sujeito e ator não são inseparáveis. *“São termos que devem ser definidos pela relação de uns com os outros”* (TOURAINÉ, 1999, p. 220), sobre o meio (relações) e a estrutura da qual fazem parte.

Portanto, o que os aproximam é o fato de se tratar de um estado dos indivíduos durante a ação, ou seja, sua posição nas ações que constituem a realidade ou um estado desses indivíduos em relação a essas ações.

Milton Santos (1999, p. 51), ao desvendar a natureza do espaço geográfico, o considera como *“um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e seus habitantes”*.

Compartilhamos da necessidade de pensar os sistemas de objetos indissociáveis dos sistemas de ações; em outras palavras, compartilhamos a necessidade de analisar as ordens e seus produtos, dialeticamente envolvidos e resultados de processos contraditórios a partir da experiência dos indivíduos, sujeitos/atores e agentes sociais nos e pelos objetos que são estruturas do espaço geográfico. Não são apenas condições para as ações, mas produtos delas, e que buscam novas funções e interesses, e/ou a manutenção dos mesmos interesses por meio de novas funções nos sistemas de objetos (SANTOS, 1999, p. 78).

A questão que se apresenta neste momento para a atribuição da adjetivação de sujeito ou ator é: de onde vem a formulação da ordem que desencadeia a ação?

A resposta a esta questão envolve um outro termo que, no nosso modo de ver, deve ser atribuído aos instrumentos de ações operados por aqueles que Marx denominou de personas do capital, ou seja, os agentes. Agentes são os grandes conglomerados econômicos que determinam o sentido do crescimento das cidades, o consumo das produções sociais, e o Estado, que regula de forma desigual e pela força as contradições da sociedade. Assim, a ordem de que resulta a ação produtora do espaço capitalista é oriunda do agente, mas as negações de tais ordens produzem outros espaços e têm os sujeitos como motor.

Comumente, o debate em torno dos conceitos de sujeito e ator social têm se dado em torno da noção de autonomia. Estamos compreendendo, aqui, por autonomia, a ausência de alienação na formulação do discurso daqueles que desencadeiam as ações que criam e caracterizam movimentos sociais e suas práticas, ou seja, a autodeterminação. Em outras palavras, autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente, ou da consciência de classe sobre a alienação. Essa alienação a que nos referimos também é compreendida por Castoriadis (1982, p. 124) como heteronomia, e significa a interferência externa na formulação do discurso do sujeito e da coletividade que formam os movimentos sociais. Mas, acaso existiria formulação de discursos oriundos apenas do Ser ou de suas coletividades isoladas? Cremos que Castoriadis contribua para elucidar essa questão:

A autonomia não é pois elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do Outro não reconhecido como tal. Ela é instauração de uma outra relação entre o discurso do Outro e o discurso do sujeito. A total eliminação do discurso do Outro não reconhecido como tal é um estado não-histórico (CASTORIADIS, 1982, p. 126).

Neste sentido, o que diferencia a significação atribuída aos sujeitos e aos atores sociais neste trabalho são os campos onde cada um deles se situa na luta de classes. O sujeito social é dotado de autonomia por ser autodeterminado e se descobrir classe a partir de experiências concretas de lutas contra a produção capitalista do espaço. Sendo a composição do movimento social aquela de diversos sujeitos (sujeito coletivo), o discurso exterior, para esse movimento social, é ressignificado de acordo com os interesses do movimento.

Já o ator desempenha papel determinado e desencadeia ações de impactos que variam das escalas locais à mundial. As determinações absorvidas são de classes e orientam a manutenção do *status quo*. Logo, elas acontecem sem serem reelaboradas pelo ator. Enquanto o sujeito coletivo reelabora a heteronomia, os atores a absorvem e passivamente a difundem por meio da execução da ordem/tarefa sem a reflexão sobre o seu conteúdo.

Essa capacidade de se refazer por meio do discurso exterior e da reelaboração do discurso do Outro, dentro do processo social, faz dos sujeitos produtores de novas espacialidades que confrontam com as reproduzidas pelos atores e determinadas pelos agentes. Os atores sociais estão, também, no campo das representações, e, portanto, não decidem rumos de ações: eles as executam. São veículos de determinações oriundas dos agentes que escolhem a ação a ser realizada, tais como os governos, as multinacionais, as organizações internacionais, as agências

de notícias, os sindicatos, que deliberam cada uma das ações desencadeadas pelos que chamamos de atores. Ações também são deliberadas por sujeitos que, no campo das representações sociais, podem ser agentes que se autonomizam dos pressupostos que os delegaram para tal representação e passam a operar por meio de instituições ou organizações (agências) e interesses de classes dominantes através destes veículos de ações, ou, personas do capital que operam grandes intervenções no mercado financeiro mundializado.

O sujeito (coletivo) organiza-se autonomamente ao se perceber como classe social, ou seja, ao perceber que o discurso do Outro desconhecido não deveria ser o seu discurso e, ao receber a influência do discurso externo, reelabora-o privilegiando suas agendas. O ator social tem sua ação pautada pela determinação daquele conjunto de indivíduos, cuja posição representa os interesses da classe dominante através da alienação política e cultural, que tem na heteronomia do trabalho assalariado sua maior expressão.

### **1.3 – A maturidade da geografia brasileira nos estudos sobre movimentos sociais**

Neste momento, pontuamos o esforço de alguns geógrafos que se dedicaram a contribuir, a partir do estudo de movimentos sociais específicos, com formulações que tiveram o espaço e o território como instrumentos fundamentais para a análise geográfica dos movimentos sociais, abrindo caminhos para que, em pouco tempo, se propusesse essa ação coletiva como mais uma categoria de análise da geografia<sup>7</sup>.

Assim, faz-se necessário situar a produção sobre movimentos sociais na geografia brasileira no período que sucedeu o movimento de renovação da geografia, até porque, como já acentuamos em alguns momentos, trata-se de um processo em curso desde meados da década de 1970 e que tem sido constantemente alimentado e renovado pelas gerações subsequentes.

Quando falamos em geografias nos e dos movimentos sociais, estamos afirmando, de um lado, a presença de características produzidas e adquiridas pelos movimentos e que são de interesses da geografia, simplesmente por se tratarem de relações sociais constituintes e constituidoras de espaços e territórios e que são por estes constituídas e constituidoras. Trata-se de marcas adquiridas em processos e que passam a fazer parte dos movimentos sociais, num

---

<sup>7</sup> A proposição dos movimentos sociais como categoria geográfica está em artigo publicado por Bernardo Mançano Fernandes, na *Revista Terra Livre*, número 15, no ano 2000, cujo título é “Movimento social como categoria geográfica”.

movimento semelhante ao da paisagem, ou das rugosidades, conforme denominação de Milton Santos (1999).

Em relação às marcas nos movimentos sociais, estamos chamando de essências sempre renovadas que nos permitem perceber a geografia como parte e trunfo dos movimentos sociais. Tais marcas são constituídas pelas lutas e demandas que mobilizam os indivíduos para a ação que visa a conquista de moradia, transporte, educação, saúde e outros direitos relacionados aos campos da produção e reprodução social, e implica a necessidade e o esforço de se compreender as ações e suas determinantes históricas e geográficas, os campos em disputas, as táticas e estratégias na luta (política) e mesmo em sua extensão. São as territorialidades e espacialidades constituintes dos processos de lutas e disputas nas mais diversas arenas, contra e/ou pela superação das causas que lhes deram origem.

Portanto, ao falarmos das geografias dos e nos movimentos sociais, estamos alertando que não se trata, simplesmente, de uma questão de natureza semântica, mas de características constituídas de formas diferenciadas, por meio de movimentos distintos e contrariamente direcionados e que fazem parte dos mesmos processos que constituem o fenômeno, no caso, um movimento social específico que produz e absorve espaço. Nesse sentido, a geografia no movimento social é o acúmulo do processo (das geografias) que constituiu o movimento, enquanto a geografia do movimento social são as geografias produzidas pelo movimento.

Renato Emerson dos Santos (2006) apresenta acurada revisão teórica acerca dos estudos sobre movimentos sociais na geografia brasileira, a partir do movimento de renovação da geografia brasileira. Trabalha três tendências analíticas sobre movimentos sociais por meio do exame dos trabalhos pioneiros sobre esta temática na geografia. Trata-se da geografia da organização dos movimentos sociais; das geografias das lutas sociais; e das geografias dos movimentos sociais. Seus autores, conteúdos e referências encontram-se contidos no quadro a seguir.

Os referenciais que influenciaram o debate geográfico sobre movimentos sociais na década de 1980, sob o impulso do movimento de renovação da geografia brasileira, foram produzidos por meio da análise das experiências dos movimentos sociais europeus, sobretudo os que se tornaram referência da tendência analítica “geografia da organização dos movimentos sociais”. Isso não significa que as “geografias das lutas sociais” e “geo-grafias dos movimentos sociais” não tenham sido influenciadas por produções europeias ou norte-americanas. Mas, sim,

que os acúmulos possibilitados pelas tendências que a precederam contribuíram para elaboração de conceitos e categorias próprias à geografia, a partir da experiência da construção de teorias, partindo das peculiaridades dos objetos que inicialmente se propuseram a entender. Dessa forma, têm contribuído para a superação de uma prática muito recorrente nas ciências sociais, qual seja, a sobreposição da teoria à realidade por meio da tentação, pouco evitada, de utilizar pressupostos teóricos elaborados a partir de realidades específicas que, do ponto de vista político, cultural e econômico, são diferentes de outras realidades particulares, tais como a brasileira (GOHN, 2002, p. 292).

**QUADRO 1.1-TENDÊNCIAS ANALÍTICAS SOBRE GEOGRAFIA E MOVIMENTOS SOCIAIS.**

	<b>Geografia da organização dos movimentos sociais</b>	<b>Geografia das lutas sociais</b>	<b>Geografias dos movimentos sociais</b>
<b>Características</b>	Conjunto de trabalhos que abordam mais descritivamente as formas de organização dos movimentos. Os movimentos sociais são apresentados no que tange à sua estrutura organizativa e às agendas mobilizadoras, mas estas são realçadas em sua interlocução com o Estado. O referido caráter descritivo da abordagem das organizações dos movimentos não exclui os desenvolvimentos teórico-analíticos nesses estudos, na direção de uma conceituação dos movimentos.	Esta tendência trabalha as formas de “materialização” das lutas e dos conflitos sociais no espaço, enquanto expressão concreta das contradições sociais. Insere-se no movimento de afirmação do espaço na teoria social, particularmente a teoria social crítica. Apresenta o processo de produção do espaço capitalista como sendo pleno de contradições, e são estas que vão se configurar nos motores da criação dos movimentos sociais. Propõe que as ações dos movimentos sociais são expressões da luta contra o capitalismo(ainda que, na maioria das vezes, sem aprofundamentos ou discussões teóricas acerca do próprio conceito de movimentos sociais), e o espaço, enquanto uma “instância” da sociedade, tem nas manifestações e materializações das lutas dos movimentos sociais as grafagens desta luta.	Tendência recente no debate entre geografia e movimentos sociais. Têm realizado esforços para a proposição de categorias analíticas de leitura dos movimentos sociais partindo do arcabouço teórico conceitual da geografia contemporânea. O movimento social passa a ser instrumento de teorizações propiciadas a partir das suas práticas, podendo em alguns casos ser redefinido e considerado como conceito geográfico.
<b>Principais autores</b>	Maria Terezinha de Soares Segadas, Satiê Mizubuti e Júlia Adão Bernardes	Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Marcelo José Lopes de Souza	Bernardo Maçano Fernandes, Carlos Walter Porto Gonçalves.
<b>Principais referências</b>	Castells, Jordi Borja, Jean Lojkine,	Marxismo de viés estruturalista, geógrafos como Milton Santos e Yves Lacoste e críticos do marxismo como o filósofo Cornélio Castoriadis	Edward Thompson, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Milton Santos, John Searle

Organização: Cloves Alexandre de Castro. Fonte: Renato Emerson dos Santos, 2006.

Tais pressupostos teóricos, que alimentaram os primeiros estudos geográficos da década de 1980 sobre o tema em tela, não influenciaram apenas a geografia brasileira, mas praticamente todos os campos do saber que naquele momento se propuseram a pensar os movimentos sociais na Europa e América Latina. Tais análises foram produzidas por autores que se propuseram a uma revisão da teoria clássica marxista, o que contribuiu para a produção de abordagens que não se restringiram apenas às estruturas do modo de produção capitalista.

Presente nas referências dos primeiros estudos sobre movimentos sociais no Brasil da década de 1980, o sociólogo catalão Manuel Castells (1973) considerou os movimentos sociais urbanos como aparelhos calcados em práticas sociais contraditórias e avessas ao *status quo* estabelecido, e pensou o *espaço como produto de um feixe de relações sociais* (GOHN, 2002, p.189).

Em trabalho sobre as associações de moradores de favelas no Rio de Janeiro, Soares (1989, p. 95) afirma o aumento das mobilizações populares em vários países. Para ela, tais mobilizações representaram novas formas de conflitos sociais ligadas “diretamente à organização coletiva do modo de vida”, desencadeando e generalizando movimentos sociais urbanos. Apoiando-se em Castells, a autora identificou nesse movimento três elementos que, segundo este autor, deveria estar presente no movimento social urbano:

[...] um conteúdo social sem ambiguidades; uma base social homogênea; uma organização política cujos militantes vivem no local, assumem a coordenação da luta e estão vinculados à base social (SOARES, 1989, p. 97).

O conteúdo social sem ambiguidades se refere aos campos em lutas compostos, de um lado, pelos proprietários de terras urbanas (inclusive o Estado), e de outro lado, por uma imensa população carente que se unifica e se organiza para construir suas habitações em terras que não são proprietárias, o que, por sua vez, lhes caracterizaram enquanto base social homogênea que produziu, por meio das ocupações e resistências, um espaço de coordenação das lutas, representado pelas Associações de Moradores de Favelas e pela Federação das Associações de Moradores de Favelas.

Dessa forma, a autora procurou esquadrihar, por meio da observação, da história e do desenho das organizações dos moradores de favelas, elementos empíricos que respondam àqueles critérios levantados por Castells sobre o movimento social urbano e apresenta uma geografia das associações através da verificação de como ocorre a distribuição destas no espaço urbano.

Outra referência presente nos estudos geográficos sobre movimentos sociais, na década de 1980, estava num campo de autores que procuraram rever algumas questões negligenciadas pelo marxismo ortodoxo e que Lefebvre trouxe à cena por meio da necessidade de se compreender as relações sociais situadas no campo da reprodução das relações sociais, pois, nos espaços onde tais relações se efetivam e reside a classe trabalhadora, a espoliação cotidiana vitima a classe já explorada na produção, e também determina um espaço da reprodução caracterizado pelas carências em relação a diversos aspectos, como os equipamentos urbanos e a diferenciação espacial, resultados do desenvolvimento contraditório e desigual do capitalismo.

Ao considerar outros lugares, além daqueles em que se realiza a contradição capital-trabalho, e possibilitar por meio de outros olhares a compreensão da própria contradição estrutural que caracteriza o capitalismo – nos mais diversos e longínquos lugares das cidades onde se evidenciam problemas como habitação; saúde; educação; fome; cultura (enquanto práticas de lazer e festas somente possíveis no cotidiano dos espaços da reprodução e do tempo livre) –, esses autores propõem um novo e mais eficaz método de se compreender os movimentos e ações da sociedade. Ora, se os espaços da reprodução possibilitam olhares privilegiados para percepção e compreensão de determinadas realidades sociais, os espaços da produção permitem compreender as relações que determinam tais realidades de privações de possibilidades nos espaços da reprodução. Portanto, é fundamental, partindo do espaço da reprodução, não desconsiderar as relações oriundas do mundo do trabalho.

Discutindo o trabalho de Satiê Mizubuti, “O Movimento Associativo de Bairro em Niterói (RJ)”, tese de doutorado defendida em 1986, Santos (2006) conclui que a autora entendeu o fenômeno do associativismo como um movimento social fundado na expressão dos conflitos e lutas sociais oriundas das contradições produzidas pelo capitalismo por meio da relação desigual capital-trabalho e na constituição cada vez mais intrincada da textura social urbana.

Santos (2006) destaca, ainda, a heterogeneidade, encontrada por Mizubuti no interior da base social do Movimento Associativo de Bairros de Niterói, representada nos bairros e localidades de composições sociais distintas umas das outras. Esta multiplicidade social reflete-se em diferentes pautas e desejos, o que dificulta a construção de uma agenda comum, produzindo conflitos e contradições no interior das associações, exemplificadas pelo autor:

Em bairros que congregam moradores favelados e de classe média, ou, outro exemplo, bairros favelados onde há proprietários e inquilinos - estes últimos, muitas vezes, se posicionando contra melhorias que poderiam encarecer os aluguéis e até causar a chamada “expulsão branca” pelo encarecimento dos imóveis, obrigando-os a se deslocar então para bairros mais longínquos (SANTOS, 2006, p. 36).

Para além da contribuição de “radiografar” o interior e a organização das associações de bairro do município de Niterói e explicitar heterogeneidades socioespaciais dos movimentos sociais, cuja consequência é a fragmentação da agenda e das pautas do próprio movimento, Pedon (2009) formula, a título de hipótese, que estes fatos, presentes nas contribuições de Mizubuti e em outros trabalhos, podem:

[...] indicar uma importante contribuição que os primeiros estudos sobre movimentos sociais realizados por geógrafos podem ter dado para os cientistas sociais, ou seja, a de que, por mais que os movimentos sociais urbanos abriguem uma gama variada de situações, eles surgem das contradições manifestadas no cotidiano da população mais carente na sua condição de morador, aquele que compartilha, em conjunto, do espaço da morada (PEDON, 2009, p.85).

Mesmo concordando com tal reflexão, salientamos que tais “contradições manifestadas no cotidiano das populações mais carentes...”, são produzidas a partir da reprodução da ordem capitalista, cujos espaços privilegiados são os lugares das produções e os lugares da mediação entre Estado e mercado, hegemonizados pelas classes dominantes proprietárias do capital. Nesse sentido, trata-se de escalas distintas: as das manifestações da contradição do fenômeno, que atualmente é mundial, e as da reprodução e manutenção do próprio fenômeno que produz tais contrações. As primeiras, ao se organizarem, descobrem nesse processo o poder das escalas; as segundas operam as escalas do poder. Ambas recorrem ao Estado como instrumento de mediação, com ou sem a percepção da não neutralidade deste em uma sociedade de classes.

Jean Lojkine inseriu em suas análises sobre as organizações populares as desigualdades que dizem respeito ao consumo coletivo, sem desvinculá-las do modelo teórico estrutural que atribui centralidade de análise às agendas e processos do capitalismo monopolista que aprofunda as contradições urbanas, e se dão pelo caráter classista dado ao aparelho de Estado, em função de se tratar de uma estrutura forjada no interior da sociedade de classes, a partir da formação de uma hegemonia política e cultural no interior desta sociedade e que é constituinte de um bloco

histórico que lhe exerce o comando. Sobre essa questão, Nelson Rodrigo Pedon (2009) comenta que:

Um elemento importante presente no trabalho de Lojkine (1981) é que ele atribuiu uma significativa margem de abertura para uma possível mudança no interior do aparelho de Estado. Apoiando-se em Antônio Gramsci, ele assegura que quando a luta de classes se desenvolve em seu limite, abre-se o caminho revolucionário para o questionamento da dominação e da hegemonia da classe dominante. Forma-se deste modo um espaço para a ruptura ou para a transição entre uma classe que declina e outra que ascende. (PEDON, 2009, p.79)

Destarte, Lojkine (1981) apresenta-nos a perspectiva de um movimento social popular, portador das condições de viabilizar transformações sociais por meio das “brechas” construídas e/ou contidas no aparelho de Estado. São laceadas no processo de interlocução entre os movimentos sociais e o Estado em um processo em que as relações políticas são entendidas como o “lugar onde se efetua a transição de um modo de produção para o outro, em que a luta de classes é levada ‘até o fim’” (LOJKINE, 1997, p. 313). Essa leitura também é compartilhada atualmente por Boaventura de Sousa Santos, cuja posição tem sido a defesa de se lutar em todos os campos possíveis, percebendo dessa forma o Estado como um movimento social em disputa (SANTOS, 2007a).

O Movimento de Amigos de Bairro do município de Nova Iguaçu foi estudado pela geógrafa Júlia Adão Bernardes no início da década de 1980. Bernardes (1983 apud SANTOS, 2006), baseando-se teoricamente em Castells, Jordi Borja e Jean Lojkine, narra o processo de produção do espaço periférico de Nova Iguaçu como expressão das contradições da urbanização capitalista que viabiliza o surgimento do que ela chama de movimentos reivindicatórios.

Dessa forma, compreende-se o movimento entendendo como a sociedade se organiza no espaço e como tal organização interfere na estrutura da sociedade, ou seja, nas palavras da autora, “como espaço e sociedade via movimento se transformam” (grifo da autora).

A segunda tendência analítica sobre os estudos dos movimentos sociais pela geografia brasileira pós-movimento de renovação identificada por Santos (2006) é a “geografia das lutas sociais”. Ele define-a, considerando que

[...] demarca trabalhos que têm os movimentos sociais como motivadores, mas não como objeto em si: ou seja, não há um remetimento direto às organizações decorrentes da ação coletiva, personificada na forma dos movimentos sociais, mas sim a busca da identificação das espacialidades dos conflitos e das lutas sociais (SANTOS, 2006, p. 46).

Ou seja, são abordagens preocupadas em compreender os conflitos, as conflitividades e as ações, compreendidas como espacialidades desses movimentos sociais ou, em outras palavras, seus processos e suas expressões espaciais na sociedade atual. Enquanto o conflito pode ser compreendido como a manifestação das contradições por meio da ação, a conflitividade é a possibilidade do conflito em determinadas conjunturas (SANTOS, 2006).

Um pesquisador com trabalhos relevantes nesse campo de análise é o professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira, que, desde a década de 1980, tem dirigido as suas pesquisas para a construção de uma geografia agrária, que tem os movimentos sociais como questão central para o entendimento do espaço agrário brasileiro. Nessa abordagem, os movimentos sociais são compreendidos como expressões de contradições que alimentam lutas, conflitos e redefinições espaciais na sociedade capitalista. Santos aponta, entre as características dessa tendência,

[...] uma influência nítida do debate acerca da definição do protagonista da transformação social, debate que se aquece com a crise e decepções acumuladas junto às experiências, sobretudo do eurocomunismo. Se não está no partido, onde está o porta-voz, o agente motor, a vanguarda, o líder condutor da transformação? [...] Esta indefinição é um problema conceitual e político que acaba deslocando o foco analítico para as lutas e para as contradições sociais, e menos para o ator movimentos sociais (ibid, p. 46).

Nesse sentido, compreende-se o esforço de Oliveira (1988, p. 55-82) ao propor o arquétipo da “geografia das lutas no campo”, não apenas enquanto expressão das espacialidades dos movimentos em lutas, mas também como a demonstração e a compreensão dos atos concretos que caracterizam as ações nos momentos da luta, ou seja, a espacialização dos conflitos no campo. Para isso, o autor construiu uma análise dos confrontos, das revoltas, das mortes, dos assentamentos, dos acampamentos no campo, de modo a se constituírem em indicadores que demonstrassem uma geografia da violência no campo.

Tal percurso foi construído por meio do resgate das lutas históricas da sociedade brasileira, que remontam ao Brasil Colônia, como as de resistência à escravidão e as de produção dos territórios livres dos quilombos. Contudo, é entre as duas primeiras décadas da República que eclodem duas das mais conhecidas revoltas camponesas do país, ambas com significativo caráter messiânico: Canudos (no sertão baiano) e Contestado (em uma área de litígio entre os estados do Paraná e Santa Catarina).

Oliveira (1988) destaca dois processos indissociáveis do desenvolvimento capitalista no Brasil que contribuem para a organização e maior combatividade do movimento camponês, a partir da segunda metade do século XX. Um é a luta pelo resgate da condição de camponês autônomo frente à expropriação desencadeada pelos posseiros contra os fazendeiros e grileiros; o outro é a luta dos camponeses parceiros ou moradores contra a expropriação, o que os transformam em trabalhadores assalariados.

Estes dois processos gerais de luta no campo vão praticamente comandar o pipocar de conflitos durante todo este século. É a luta sangrenta dos camponeses contra o pagamento da renda da terra. Exemplos desses processos foram a Revolta de Trombas e Formosa em Goiás, a guerrilha de Porecatu no Paraná e a formação das Ligas Camponesas, sobretudo no Nordeste brasileiro (OLIVEIRA, 1988, p. 22).

A luta que visava resgatar a condição camponesa e resistir à transformação do campesinato em trabalhadores assalariados atraiu, naquele momento, contraditoriamente, dois agentes que assumiram, incoerentemente, posturas distintas das orientações das organizações às quais estavam submetidos. Trata-se do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e da Igreja Católica. O primeiro teve fundamental importância na organização dos camponeses através da contribuição na formação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e que no início da década de 1960 seria o embrião da Confederação dos Trabalhadores Agrícolas (CONTAG). O segundo entrou na questão agrária em setembro de 1950, por meio do bispo de Campanha (MG) D. Inocêncio, que lançou a primeira pastoral sobre a situação no campo, logo depois do Partido Comunista Brasileiro ter lançado o documento que ficou conhecido como o “Manifesto de Agosto”, cujo conteúdo foi uma radical postura em relação aos problemas do campo. Sobre essa questão, Martins analisa que:

A Igreja entrou na questão agrária, através da pastoral de D. Inocêncio, por uma porta extremamente reacionária. Aquela pastoral nasceu de uma reunião de fazendeiros, padres e professores rurais e não de uma reunião de camponeses e trabalhadores rurais. A preocupação era com a agitação que estava chegando ao campo, com a possibilidade da Igreja perder os camponeses, como tinha perdido os operários. A questão era desproletarizar o operário dos campos, evitar o êxodo que levava os trabalhadores para a cidade e os tornava vulneráveis à agitação e ao aliciamento dos comunistas [...]. No entender dos bispos, só a fixação do homem à terra evitaria o êxodo, a proletarização. A transformação do trabalhador em pequeno proprietário constituía assim a única saída para salvá-lo do comunismo (MARTINS, 1981, p. 88).

Nesse sentido, fica evidente que o objetivo inicial desse segmento da Igreja com as pastorais do campo foi um contraponto às ações do PCB, cuja influência nos movimentos camponeses (principalmente naqueles com avançado grau de proletarização) era cada vez mais ascendente.

Contudo, em 1958, aderindo a resoluções do Partido Comunista da União Soviética (PCUS), o PCB passou a aprofundar a sua aliança de classe que tinha como objetivo construir a revolução brasileira por meio do processo de revolução democrático-burguesa, que em tese levaria o país ao socialismo. No entanto, tal como vimos acima, baseando-se em Oliveira (1988), o que estimulava as lutas daqueles camponeses era exatamente a sua oposição contra o assalariamento e contra a expropriação dos camponeses e, conseqüentemente, suas transformações em trabalhadores assalariados urbanos, ou seja, um dos aspectos que caracterizam a revolução burguesa.

Essa postura distanciou o PCB das Ligas Camponesas e sua atenção no campo da questão agrária dirigiu-se aos assalariados e semi-assalariados agrícolas e a disputa política de suas organizações nos sindicatos de trabalhadores rurais. A contradição, a que nos referimos, sobre os dois principais agentes da luta pela terra no Brasil do século XX, é a de que o PCB contribuiu com a organização de um movimento que tinha por objetivo questões antagônicas às táticas do partido para executar o seu projeto político de sociedade. Enquanto o movimento camponês lutava pela terra e contra sua proletarização, o PCB acreditava na proletarização como um processo da revolução brasileira.

Tal cenário é mais bem compreendido a partir da afirmação de Santos (2006, p. 49) sobre uma das características da geografia das lutas no campo e que também serve para entender, naquele momento, a relação do Partido Comunista com o movimento camponês: “[...] tributárias das tradições marxistas, têm no Partido e no Estado – e não, nos movimentos sociais – referenciais inescapáveis” (grifo nosso), ou seja, para essa tendência, o partido é o interlocutor social privilegiado no processo de transformação social da sociedade. Precisamos refletir sobre qual tem sido o papel dos partidos comunistas ou de orientação marxista para a transformação da realidade social (e isso não significa abrimos mão do marxismo). Eles têm operado por uma sociedade para além do capitalismo ou para uma transformação social do capitalismo?

Já a Igreja, que entrou no debate sobre a questão agrária para disputar a influência dos camponeses com o PCB e teve ao seu lado setores reacionários do mundo rural brasileiro daquele

momento, compreendeu que a única forma de impedir a influência dos comunistas e garantir a temida agitação longe do campo era evitar a proletarização camponesa. Percebeu que a única forma de realizar tal projeto era por meio da fixação do homem a terra.

Entretanto, os agentes da proletarização do campo estiveram juntos com os sacerdotes na constituição das primeiras pastorais da terra e, também, com a hegemonia da Igreja na Marcha com Deus e pela Liberdade que contribuiu para o golpe militar de 1964.

Outra referência a ser destacada nos estudos sobre movimentos sociais na geografia que compõe a tendência analítica identificada por Santos (2006) como “geografia das lutas sociais” é a do geógrafo Marcelo José Lopes de Souza. Em dissertação de mestrado, defendida em 1988, sobre as limitações e potencialidades do ativismo de bairro, o autor explora (em aspecto distinto ao exposto pela “Geografia das lutas no campo”) a interlocução entre movimentos sociais e partidos políticos, considerando os últimos, tal como o Estado, agentes da reprodução das relações heterônomas que caracterizam a sociedade de classes. Isso porque, ao longo do processo de constituição e ação dos movimentos sociais, eles tendem a serem “cooptados” por partidos, por meio de seus sujeitos políticos, e pelo aparelho de Estado, por meio da realização de parte da agenda motivadora do movimento.

Assim, substituem-se os discursos e as práticas, dos sujeitos determinados (delegados pelos movimentos a representá-los), por outros discursos e práticas, para os mesmos sujeitos, a partir da estrutura que anteriormente combatia. De sujeito coletivo, devido à resignificação do discurso exterior, tornou-se ator, determinado pela ordem cujos interesses passaram a operar. Entretanto, isso não deve ser tomado como regra, pois, de acordo com Chauí (2000, p. 304), “a autonomia redefine o sentido da representação e da participação”.

Segundo Santos (2006), Souza distanciou-se, durante o processo de análise que constituiu seu trabalho, do referencial teórico marxista, sob o argumento de que o marxismo de matiz estruturalista se mostrara incapaz de congregar os diferentes tipos de ativismos sociais de “fora da fábrica”. Sua análise foi sobre as experiências espaciais construídas nos bairros, materializadas como focos de resistências às contradições das estruturas sociais que produzem as desigualdades expressas nos usos dos espaços sociais e na ocupação do espaço urbano. Tais experiências são por ele chamadas de ativismo social.

Souza tem se dedicado à interpretação deste conceito no intuito de aprofundar questões levantadas por Touraine (1974) e publicada no Brasil em 1977, acerca do que se poderia

considerar um movimento social. Naquele momento, para Alan Touraine, cuja posição já não é mais a mesma, “todo movimento social é ao mesmo tempo um movimento de classe, um movimento anticapitalista, oposto a dominação estrangeira e voltado para a integração e a modernização nacional” (TOURAINÉ, 1977, p. 43).

Neste sentido, Souza procurou compreender e conceituar ações coletivas que se constituíram movimentos a partir dos bairros das cidades. São movimentos de bairro que produzem agendas e ações que extrapolam os espaços que lhes deram origem. Mas os movimentos nos bairros envolvidos com uma pauta que se restringe apenas a alguma melhoria imediata na localidade, sem compreender a necessidade de articular agendas e escalas de reivindicações e ações, escapam à definição de movimentos sociais dada por Touraine e corroborada por Souza.

Em trabalho publicado no ano 2000, o autor explica a sua interpretação do conceito desenvolvida em sua dissertação de mestrado. Trata-se do conceito de ativismo social que, para ele, em alguns momentos, pode responder a uma denominação àquelas ações coletivas que não se enquadram na definição de movimentos sociais por ele defendida:

[...] propôs (SOUZA, 1988), com base na conceituação de Alain Touraine sobre o que seria um movimento social, uma diferença entre ativismo de bairro (que seria um ativismo social espacialmente referenciado no que tange à sua organização e identidade, sendo o bairro o recorte espacial que funcionaria como uma espécie de fator aglutinador) e movimento de bairro (que seria um tipo de ativismo em que se logra ultrapassar o paroquialismo, levando a maior conscientização política e, o horizonte de lutas ampliado, a que se passe de uma denúncia de problemas pontuais para uma leitura crítica da cidade e do modelo social que a produz). Assim, todo movimento de bairro é um ativismo de bairro, mas nem todo ativismo chega a constituir-se em verdadeiro movimento social (SOUZA, 2000, p. 141).

Para ele, o movimento social se constitui a partir do ativismo, que por sua vez é uma ação coletiva organizada. No entanto, nem toda ação coletiva<sup>8</sup> é um ativismo, de modo que não é qualquer ativismo que se transforma em movimento social (Souza, 2009, p. 10). Nesse sentido, ele situa o conceito de movimento social em uma escala de estágio evolutivo e estrutural da ação ao caracterizá-lo como subconjuntos do ativismo social:

---

<sup>8</sup> Os ativismos, como ações públicas organizadas e relativamente duradouras, diferenciam-se de ações coletivas efêmeras e pouco organizadas ou desorganizadas, como quebra-quebras (“vandalismo de protesto”), saques e outras [...] Souza, 2006, p. 278 (grifo nosso).

[...] ativismos sociais [...] são um conjunto mais amplo de ações públicas organizadas, do qual os movimentos sociais seriam um subconjunto [...] Os movimentos sociais, de sua parte, seriam uma modalidade especialmente crítica e ambiciosa de ativismo social, distinta de ativismos “paroquiais”. Estes encaminham reivindicações pontuais, sem articulá-las com questionamentos mais profundos, relativos a problemas nacionais e internacionais, e sem construir pontes entre a conjuntura, cujo domínio não ultrapassam, e as estruturas que não chegam a tematizar. São, não raro, prisioneiros do ou contaminados pelo clientelismo (idem, 2006, p. 278).

Ele assevera o risco de banalização do conceito de movimento social e também de ativismo, quando se considera como tais algumas ações esporádicas como os quebra-quebras no transporte coletivo, saques e outras ações com essas características. No entanto, desconsidera também a possibilidade desses eventos serem modalidades de ações coletivas que o próprio autor, Souza (2006, p. 281), elaborou, e as chamou de “mero ativismo urbano em sentido fraco”, pois, mesmo tratando-se de atos de revoltas, em função da repetição cotidiana da ausência de equipamentos urbanos que os estimulam, podem sim ser organizadas. O que fica em aberto em relação a essas ações coletivas, que são chamadas por Souza de “vandalismo de protesto”, é a questão da autonomia na ação dos sujeitos que a praticam. De onde é que vem a “ordem” para o desencadeamento da ação? Vem do interior daquelas centenas de pessoas que, naquele momento, fazem-se sujeitos coletivos para a ação contra uma estrutura que, contraditoriamente, lhes dificulta a realização do heteronômico trabalho assalariado por meio da ausência e precariedade do transporte coletivo de massa.

Santos (2008a) apresentou um completo retrospecto das ocorrências dos quebra-quebras nos transportes coletivos nas regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, no período compreendido entre as décadas de 1940 e 1980. Ele os associa, em geral, à precariedade dos sistemas de transportes urbanos e mostra que as primeiras ocorrências aconteceram na cidade de São Paulo e na Grande Rio de Janeiro no ano de 1947. Afirma que:

Em geral, esses movimentos são condenados por serem destrutivos e inconsequentes, dilapidando um patrimônio a serviço da população, que, no fim, seria sempre a mais prejudicada. Mas, em alguns momentos, como ocorreu com o levante contra a Cantareira, em 1959, ou com os trens da Central do Brasil, em 1975, no Rio de Janeiro, essa forma de pressão surtiu efeito. Tais manifestações nunca ficam no vazio. O quebra-quebra da Vila Matilde de 1981, por exemplo, ganhou a solidariedade dos movimentos organizados, como o Movimento contra a Carestia, os movimentos de moradores de favelas, sindicatos de trabalhadores e comissões de moradores de bairros (SANTOS, 2008a, p. 113).

Portanto, chamá-las meramente de vandalismos de protesto é desconsiderar a potencialidade do furor popular no que diz respeito à possibilidade de desencadeamento de uma ruptura mais radical da sociedade, a partir das mazelas da gestão dos equipamentos urbanos e dos contínuos descasos das autoridades públicas delegadas a resolver essas questões.

Souza, ainda, reafirma a sua proposição de que todo movimento social é um ativismo, mas nem todo ativismo é um movimento, ao afirmar que os ativismos urbanos, em sentido forte e em sentido fraco, podem ou não se desdobrarem e apresentarem-se como movimentos propriamente ditos, redundando em quatro tipos expostos no quadro a seguir:

**QUADRO 1. 2 - Tipos de ativismos e movimentos sociais urbanos segundo Marcelo José Lopes de Souza**

<p><b>1 – “Mero” ativismo urbano em sentido fraco</b></p>	<p>Por exemplo, um sindicato operário afinado com o estilo do “sindicalismo de resultados”, desinteressado de uma crítica social ampla ou não sintonizado com ela.</p>
<p><b>2 – “Mero” ativismo urbano em sentido forte</b></p>	<p>Por exemplo, uma associação de moradores completamente paroquial e refém do clientelismo.</p>
<p><b>3– Movimento social urbano em sentido fraco</b></p>	<p>Por exemplo, um movimento organizado em torno da resistência contra a globalização capitalista, seus pressupostos e seus efeitos.</p>
<p><b>4– Movimento social urbano em sentido forte</b></p>	<p>Capaz de costurar diferentes questões, politizando amplamente a problemática da ocupação de imóveis mantidos vazios por razões especulativas e lutando para humanizar o espaço urbano e desenvolver um novo tipo de vínculo entre os moradores e seus espaços residenciais.</p>

Fonte: Souza, 2006, p. 281

Essa elaboração de Souza que diferencia os ativismos e os movimentos sociais urbanos em sentidos fracos e fortes é constituída, a nosso ver, a partir de uma reflexão sobre o pensamento do filósofo grego Cornelius Castoriadis a propósito do debate da autonomia. Baseando-se neste autor, Souza propõe a existência de graus de autonomia:

[...] buscando complementar o legado castoridiano, tem o autor defendido a convivência de uma diferenciação entre autonomia “em sentido forte” e autonomia “em sentido fraco”. Em “sentido forte” a referência à autonomia equivaleria a ater-se a um horizonte de pensamento e ação: projeto de construção de uma sociedade basicamente autônoma. Já o “sentido fraco” refere-se à necessidade de valorizar conquistas táticas e conjunturais em meio a uma navegação de longo curso, durante a qual, mesmo sem superar os marcos gerais heterônomos, avanços menores, localizados, para além do significado positivo que possam ter em si mesmos (redistributivo, político ou outro), podem colaborar, político-pedagogicamente, para abrir caminho para conquistas mais ambiciosas no futuro. (SOUZA, 2006, p. 82)

Sobre a diferenciação dos ativismos, Souza diz que:

Ativismos urbanos em sentido estrito e forte giram muito nítida e explicitamente em torno de problemas diretamente vinculados ao espaço social. A questão do acesso a equipamentos de consumo coletivo e, mais abrangentemente, as condições de reprodução da força de trabalho assumem, aqui, importância central. Trata-se de um tipo de ativismo que tem origem em um clamor pelo direito à cidade: luta por moradia e por infra-estrutura técnica e social, luta por regularização fundiária e desestigmatização de espaços segregados, luta por um maior acesso a equipamentos de consumo coletivo; enfim, luta por um espaço urbano mais agradável, mais “convivial” e menos injusto. Exemplo de ativismos urbanos stricto sensu são o ativismo de bairro convencional e os ativismos de ocupantes de imóveis (terrenos, casas ou apartamentos) vazios ou abandonados [...]. Ativismos urbanos em sentido amplo e fraco, de sua parte, são aqueles que, embora tenham as cidades como palco preferencial (e, às vezes, quase exclusivo), se referenciam apenas indiretamente pela espacialidade urbana. Sua existência gravita em torno de questões “setoriais” (melhores condições de trabalho e resistência contra a exploração e opressão na esfera da produção, luta contra as desigualdades e injustiças de gênero etc.), ainda que a organização espacial dos ativismos possa ser sofisticada e os vínculos com as questões diretamente espaciais possam vir a ser percebidos (por exemplo, no caso do ativismo negro que não deixa escapar a relação discriminação social/segregação e estigmatização espaciais) (ibid, p. 280/1).

A nosso ver, Souza procura amarrar, junto ao seu esforço de análise socioespacial das ações coletivas urbanas, questões centrais e caras ao pensamento da esquerda do século passado, e ainda não resolvidas no início deste século, como o debate sobre a questão da autonomia, que permeia e subsidia toda sua argumentação; a ratificação das críticas ao marxismo idealista de raiz

althusseriana e suas possibilidades de análises engessadas pelas determinações do PCUS. Contudo, convém lembrar que se trata de uma reflexão possível oriunda das contribuições da teoria crítica, que é, portanto, parte da contemporaneidade, mas que, de todo modo, assenta-se nos pressupostos da dialética marxista. Por último, estabelece-se o debate que procura conceituar a ação intermediária entre uma ação coletiva e um movimento social como ativismo social.

Apesar de Souza advertir que sua crítica dirige-se, fundamentalmente, ao marxismo ortodoxo, ele se esquece de especificar, em alguns momentos de seu percurso (SOUZA, 2000 e 2006), o que ele mesmo reconhece como “marxismos”, ao fazer referência a E.P.Thompson e a Karel Kosik como representantes de tradição diferenciada da linha marxista que se consolidou com a crítica radical à experiência da URSS e do Leste Europeu. Por último, se é certo considerarmos uma distância entre ação coletiva efêmera com motivações específicas e movimentos sociais, e que o intermediário destas relações pode, em alguns momentos, ser um ativismo, cremos não ser tão correto estabelecer onde cada ação se situa, por meio apenas do nosso olhar sobre as táticas estabelecidas por tais sujeitos coletivos ou atores sociais. Por exemplo: Souza tipifica acima algumas ações coletivas e, entre elas, o “sindicalismo de resultados”, associando essa prática sindical a um “mero ativismo”. Mas, será que não se trata de uma contradição em termos situar o sindicato (uma organização institucional de representação de uma categoria específica de trabalhadores) entre uma ação coletiva e o movimento social, quando, na verdade, os sindicatos (independente de sua coloração), se encontram entre o movimento operário e o Estado? Delegado à representação de um movimento social (no caso um movimento operário<sup>9</sup>), ele sucumbe a essa tarefa por ter suas estruturas sustentadas pelo Estado. Se, na relação contraditória capital-trabalho, o pêndulo do Estado pende para o capital, e o do sindicato pende para o Estado, logo, trata-se de um agente reprodutor da heteronomia da sociedade de classes.

No entanto, é fundamental ter a clareza de que o movimento operário pode ter o comando das ações da categoria independentemente da posição do sindicato. A experiência da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo (OMS-SP) demonstrou isso junto aos operários paulistanos,

---

<sup>9</sup> Concordamos com a necessidade de estender o conceito de movimento operário para além das atividades específicas daqueles trabalhadores cujo labor é responsável pela produção direta, pois, os demais trabalhadores assalariados, vivem a condição social de proletariado mesmo não sendo produtor direto de valor. Sobre isso, ver Giovanni Alves, “Condição de proletariedade” (2009).

nas décadas de 1970 e 1980, frente à destoante posição do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, comandado pelo pelego “Joaquinzão”. De acordo com Sader, essa experiência foi

[...] uma coletividade onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades, constituindo-se nessas lutas (SADER, 1988, p.55, grifo nosso).

Isso demonstra que a existência dos sujeitos é constituída na construção coletiva de alternativas frente a uma realidade produzida e imposta por interesses de classe, opondo-se ao *status quo*, valorizando a experiência cotidiana e exercendo a autonomia, característica fundante do sujeito social.

Um trabalho que no nosso modo de ver está dentro do campo de análise da geografia das lutas sociais é a tese de doutorado da professora Arlete Moyses Rodrigues, defendida no ano de 1988, cuja análise foi o movimento de luta pela terra urbana para moradias populares na região do bairro do Butantã, na cidade de São Paulo, e, em Osasco, região metropolitana de São Paulo.

Nesse trabalho, a autora procura “[...] obter uma compreensão sobre a luta no e pelo espaço urbano de segmentos da classe trabalhadora” (RODRIGUES, 1988, p.4). Tributária da tradição marxista, Rodrigues apresenta uma morfologia dos movimentos de moradia das décadas de 1970 e 1980, cujos sujeitos são as classes trabalhadoras<sup>10</sup> que lutam contra a lógica do capital rentista que desterritorializa a classe trabalhadora não proprietária e a expulsa para regiões longínquas da cidade, carentes dos mais básicos serviços de infraestrutura como água, luz, esgoto e transporte público.

Assim, ao se lutar por uma parcela do espaço, que significa a materialização do espaço da reprodução, os trabalhadores também lutam contra a lógica do capital, pois este, em sua contradição, produz constantemente as determinantes das mobilidades humanas no espaço baseadas nos valores de uso (no caso da terra, a terra de trabalho e de moradia) e de troca (no caso da terra, objeto de renda e especulação).

Rodrigues procura deixar claro na sua abordagem que a produção social da cidade é oriunda de múltiplas determinações e que as favelas, as ocupações, os acampamentos, os mutirões e outros diferenciados tipos possíveis de habitações são sínteses de distintas realidades

---

<sup>10</sup> O conceito de classe utilizado pela autora está relacionado ao “lugar objetivo que cada um ocupa na divisão social do trabalho” (RODRIGUES, 1988, p.4), que, por sua vez, determina os lugares da reprodução social de cada um na cidade ou no campo.

que compõem a totalidade do urbano na sociedade capitalista e são produzidas no bojo da contradição entre capital e trabalho. Nesse sentido, a autora situa os participantes da luta por terra e moradia como sujeitos produtores da cidade e de uma contínua urbanização.

O deslocamento dos que lutam pelo acesso à moradia digna para o campo dos sujeitos sociais não se deu do dia para noite e não se dissocia do processo de luta e resistência pelas liberdades democráticas e contra o arrocho salarial e a carestia durante os anos 1970, que agravaram as condições de moradia da população trabalhadora. Aliás, a acentuada precarização das condições de vida no regime autoritário contribuiu para o aumento do déficit de moradias e da favelização nas grandes metrópoles. Rodrigues informa que:

Em São Paulo, as favelas começam a ser mais visíveis a partir da segunda metade da década de 60. Em 1968, o PUB (Plano Urbanístico Básico) estima que a população favelada do Município correspondia a 0,7% da população total do Município, enquanto no Rio de Janeiro, em 1960, 16% da população era favelada (RODRIGUES, 1988, p. 138).

No início da década de 1980 a população favelada na região metropolitana de São Paulo, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, já ultrapassava os 5% da população total. O avassalador crescimento desse tipo de habitação e da demanda por moradia fez com que a Igreja Católica acentuasse ainda mais a sua opção pelos pobres através da reformulação de sua matriz discursiva.

Colocando-se coerentemente com a opção preferencial pelos pobres, assumida em Puebla, a Igreja, de acordo com o documento sobre o solo urbano, se propõe a uma ação evangelizadora, caminhando e lutando ao lado dos pobres, apoiando as diversas formas de organização e mobilização populares e ao mesmo tempo denunciando a mistificação que confunde a luta do pobre pela justa posse do solo com subversão. Pelo contrário, é considerada subversão a situação de extrema miséria em que vive a maioria dos trabalhadores brasileiros (RODRIGUES, 1988, p. 206).

Nesse sentido, religiosos ligados à teologia da libertação e criadores das CEB's podem ser considerados, tal como na maioria dos movimentos populares surgidos na década de 1970, partícipes da constituição dos movimentos de moradia e da transformação de seus membros em sujeitos coletivos da realização da pauta de milhares de famílias, bem como da rede de movimentos populares que se instaurou no país.

A emergência desses novos sujeitos coletivos, de acordo com Rodrigues, exigiu a elaboração de um novo discurso em relação aos habitantes de moradias precárias como favelas, ocupações coletivas e cortiços, cujo conteúdo situa tais lugares como espaços integrantes da vida urbana e da realidade brasileira, diferenciados pelas características das ocupações.

Se, anteriormente, o discurso comum era apenas o de que as favelas e cortiços são os espaços da promiscuidade, da insalubridade e da marginalidade, o protagonismo dos movimentos de luta por moradia e ações pastorais da Igreja contrargumentaram de que se trata de trabalhadores cuja única alternativa é a produção do espaço da reprodução, nos lugares e na forma em que os lugares por eles ocupados na produção lhes permitem.

Assim, passam a conviver dois discursos distintos e contraditórios entre si sobre a problemática urbana da moradia, que Rodrigues chama “convivência do velho e do novo”. É pela afronta do velho que o novo desponta, como na narrativa a seguir:

São visíveis a partir da segunda metade da década de 70 as mudanças nas referências sobre o favelado, que se expressam nas notícias de jornais e nos planos governamentais. São notícias sobre caravanas de favelados que se dirigem aos gabinetes de prefeitos, para expressar suas reivindicações e sobre os encontros locais, regionais e nacionais de favelados, demonstrando uma nova visibilidade política, ocupando um ‘novo’ espaço nos jornais, nos órgãos públicos e secretarias de estado. Ganham expressão também alguns ‘novos’ interlocutores: a Igreja, os estudiosos do assunto de moradia, os partidos políticos de oposição e os novos planos de habitação, nas esferas federal, estadual e municipal. Começam favelados e ocupantes a serem entrevistados nos jornais e revistas, passando a ser também interlocutores (RODRIGUES, 1988, p.162).

O discurso de que os favelados e os que lutam por terra e moradia, através da preparação e execução das ocupações, são bandidos ou vagabundos passou a ser contestado com mais veemência, sobretudo nas regiões onde o movimento era organizado e a Igreja presente ao lado, ajudando a organizar a luta. O surgimento do contradiscurso ao então discurso único que associava promiscuidade e marginalidade à moradia precária produziu distintos espaços, como, por exemplo, os da representação política, mas também os dos diferentes lugares concretos de moradias, do fazer político, do lazer, das lutas e caravanas que vieram a se constituir com a ação do movimento e a produção de novos discursos que, juntos a outros sujeitos coletivos, resultaram, na segunda metade da década de 1980, no Movimento Nacional pela Reforma Urbana e na elaboração de projeto popular de reforma urbana, apresentada à Assembleia Constituinte com mais de 130 mil assinaturas.

Geo-grafias dos movimentos sociais é a terceira tendência analítica estudada por Santos (2006). Trata-se de um campo analítico que desponta nos meados da década de 1990 e acrescenta a necessidade de propor o esforço de analisar os movimentos sociais a partir de categorias geográficas, além do empenho de conceber o próprio movimento social como categoria do pensamento da geografia, já que este é sujeito não apenas fundamental nas determinações que criam e fundamentam os espaços, mas também fundamental contra essas mesmas determinações.

O Novo Dicionário Aurélio Século XXI define categorias como conceitos dotados com elevado grau de generalidade que define, em perspectivas e níveis diversos, domínios do conhecimento e da ação. Ela é um dos elementos fundamentais para a compreensão do método adotado. Ao debater o método no conhecimento geográfico, Santos afirma que o espaço deve ser estudado por meio de quatro categorias: estrutura, processo, função e forma.

Forma é o aspecto visível de uma coisa. Refere-se, ademais, ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. Tomada isoladamente, temos uma mera descrição de fenômenos ou de um de seus aspectos num dado instante do tempo. Função... sugere uma tarefa ou uma atividade esperada de uma forma, pessoas, instituição ou coisa. Estrutura implica a inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou construção. Processo pode ser definido como uma ação continuada, desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança (SANTOS, 2008b, p. 69).

Nestas categorias do método geográfico aferidas por Santos, estão contidas as categorias geográficas. A forma é o visível e abrange a paisagem e, ao mesmo tempo, a acomodação dos objetos que caracterizam os espaços e territórios, bem como as distintas organizações de representações sociais. Nela, o espaço-tempo também está presente. A função significa a tarefa ou a atividade da forma, ou seja, as intencionalidades dos objetos e equipamentos, bem como as das representações sociais e de suas ações. A estrutura é a indissociabilidade de todas as partes de um fenômeno ou da realidade. Pensar a estrutura requer uma abordagem holística, para não perder de vista a totalidade ao analisar uma das diversas partes que compõem um fenômeno ou a realidade. O processo não pode ser definido apenas como ação continuada. Ele expressa o desenrolar de todas as contradições que desencadeiam um determinado resultado, que, evidentemente, é histórico-geográfico. Ao se pensar em processo, necessariamente deve-se pensar em um espaço de tempo que apresenta tanto continuidades como descontinuidades nas

abordagens históricas, e discontinuidades nas configurações espaciais. Santos adverte que essas categorias do método devem, juntas, contribuir para a análise de um objeto determinado e que separadas representam apenas realidades parciais (SANTOS, 2008).

Neste sentido, uma das possibilidades de se pensar os movimentos sociais como categoria geográfica é tentar compreendê-lo a partir das categorias do método propostas por Milton Santos, atribuindo a forma do movimento à história da sua concepção. A função deve estar associada às suas propostas, às mobilizações que tem por objetivo viabilizar as pautas que estimulam as lutas. A estrutura do movimento social deve ser compreendida não apenas a partir das suas “aparências” interiores. Deve ser pensada a partir de uma leitura totalizadora do processo social que inclua as escalas nacionais e internacional articuladas com o fenômeno analisado. O processo na análise dos movimentos sociais é compreendido como o acúmulo dos movimentos e questões contraditórias que lhes deram origem, e ao mesmo tempo, as perspectivas diversas de caminhos e resoluções dos mesmos.

Em uma de suas abordagens sobre a necessidade de construção de um arcabouço teórico conceitual da geografia para a análise dos movimentos sociais, Fernandes (2000, p. 60) recorre a advertência asseverada por Santos cujo conteúdo reforça a tese de que conceitos de um campo do conhecimento não são adequados a outros campos, mesmo próximos. Nas palavras do autor,

[...] conceitos em uma disciplina são frequentemente metáforas nas outras, por mais vizinhas que se encontrem. Metáforas são flashes isolados, não se dão em sistemas e não permitem teorizações (SANTOS, 1996, p. 70).

Dissertando sobre a formação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Fernandes aproxima, ao mesmo tempo, características das análises da geografia da organização dos movimentos sociais com as da geografia das lutas sociais, ao observar e refletir sobre a luta pela terra e demonstrar as diversas práticas espaciais desse movimento social por meio de seus processos de espacialização, territorialização e reterritorialização. No entanto, apesar de as questões sobre a necessidade de se pensar na geografia os movimentos sociais como categoria geográfica seja fruto do processo de realização de sua tese de doutorado, Fernandes só aborda a questão em artigo publicado no ano seguinte à conclusão da tese, na revista *Terra Livre*.

Estudar um movimento social como categoria geográfica é condição essencial para a elaboração da teoria. Categorias são conceitos-chaves de uma ciência [...]. São conceitos fundamentais construídos desde a análise das experiências desenvolvidas na realidade até aos esforços lógicos para a elaboração de leituras e construção de ensaios teóricos

[...]. Movimentos sociais podem ser categorias de diferentes áreas do conhecimento, desde que os cientistas construam os respectivos referenciais teóricos. Esse é o nosso desafio na Geografia. Os movimentos sociais constroem estruturas, desenvolvem processos, organizam e dominam territórios das mais diversas formas (FERNANDES, 2000b, p. 60).

Nesse sentido, de acordo com Santos (2006, p. 57), podemos afirmar que “Fernandes parte de uma geografia das lutas pela terra para interpretar os ‘movimentos sociais como categoria geográfica’, o que os consubstanciaria como ‘movimentos socioterritoriais’”. Isso demonstra a importância das tendências analíticas anteriores para a preparação das condições teórico-metodológicas que contribuem para superar os conteúdos sociológicos presentes nos estudos de geografia sobre movimentos sociais e para a proposição do movimento social como categoria de análise geográfica.

No nosso ponto de vista, abordar simultaneamente a organização e a luta foi fundamental para o salto reflexivo dado pela constituição da geo-geografia dos movimentos sociais, que apresenta como nova a perspectiva da:

[...] construção de categorias emergindo da análise dos movimentos sociais. Isto se diferencia dos esforços analíticos anteriores, em que as teorizações se davam a partir da dimensão espacial das relações e dos conflitos sociais, e os movimentos sociais eram ou o objeto da análise ou o motivador das análises onde as categorias eram “aplicadas”. Agora, as teorizações e as categorias derivam precisamente dos movimentos sociais, constituindo então instrumentos heurísticos espaciais voltados para a análise dos movimentos, ou, com a própria proposição dos movimentos sociais enquanto uma categoria geográfica/espacial (SANTOS, 2006, p. 56, grifos nossos).

Mas não se trata do esforço oriundo de uma análise “fragmentada” ora na organização dos movimentos, ora na luta por eles desencadeadas, mas, de uma leitura integradora destes processos. Tal procedimento, ancorado no método, estabelece a unidade metodológica para uma abordagem do movimento social por inteiro, e, por meio dos processos que eles desenvolvem, dos espaços que constroem e dos territórios que dominam (FERNANDES, 2000b, p. 60), para construir reflexões geográficas a partir de raciocínios espaciais e da ação do movimento, como o binômio espacialização e territorialização.

Os processos de espacialização e territorialização são práticas espaciais que dimensionam a ação do movimento na sociedade a partir das experiências de criação e recriação de lutas e resistências, como as ocupações de terra, os assentamentos, a ocupação de prédios e bancos

públicos, manifestações e marchas nas e para as cidades e bloqueios de rodovias. São movimentos concretos no espaço, desencadeados pelos sujeitos coletivos do movimento, a partir da ressignificação de práticas e experiências experimentadas nas diversas lutas cotidianas e compartilhadas nos espaços de socialização política, cujo papel principal tem sido o de preparar as pessoas para o ingresso na luta. Nesse sentido, espacialização deve ser entendida como “movimento concreto das ações do movimento e sua reprodução no espaço”, enquanto a territorialização deve ser entendida como a concretização da ampliação do espaço conquistado pelo movimento.

A espacialização como movimento é circunstancial, é o presente [...]. Ao contrário da territorialização, a espacialização não é expansão, são fluxos e refluxos da multidimensionalidade dos espaços. Portanto não existe ‘desespacialização’. Uma vez realizada torna-se fato acontecido, impossível de ser destruído (FERNANDES, 2005, p. 29).

Como exemplo de espacialização, podemos citar a marcha de um movimento social, a comercialização de mercadorias (signos) que representam sua identidade ou ainda uma panfletagem numa determinada concentração da cidade. Trata-se, pois, de ações cuja intencionalidade é a de se fazer a disputa na sociedade da pauta ou do projeto que motiva o movimento social. A espacialização é o momento em que o movimento social desencadeia determinada ação cujo objetivo é exteriorizar a política do movimento social, dando-lhe visibilidade, inserindo-o na agenda de debates da sociedade e estabelecendo, desse modo, espacializando-se, a disputa política e cultural da sociedade.

Já a territorialização efetiva-se quando há uma conquista de espaço. Podem ou não serem conquistas temporárias do espaço, o que depende da conjuntura política e da articulação dos participantes. Significa também perda temporária de espaço para aqueles que defendem outras posições. Nesse sentido, uma territorialização sempre implica a desterritorialização de outrem, que pode vir a se reterritorializar em outro momento. Como exemplos de territorialização, podemos elencar a materialização da conquista da terra por meio dos assentamentos rurais; da terra urbana por meio das ocupações de prédios desativados nas grandes e médias cidades; a expansão de uma cultura agrícola sobre uma área que até então era ocupada por outro tipo de cultura, ou não era utilizada por essa atividade econômica; ou mesmo, a reprodução de determinada prática cultural em lugar distante do espaço onde tal prática é oriunda, a exemplo

dos hábitos gaúchos na região centro Oeste do país ou do Centro de Tradições Nordestinas, da cidade de São Paulo.

Ao estudar os processos de formação, espacialização e territorialização do MST, Fernandes desenvolveu o conceito de movimento socioterritorial, cuja definição deve ser atribuída àqueles movimentos que têm o território como trunfo, enquanto os movimentos socioespaciais são aqueles que lutam por dimensões, recursos e estruturas do espaço geográfico (FERNANDES, 2000).

Fernandes tem o cuidado de alertar que não se trata de outro sujeito coletivo, diferente do que é percebido nas ações coletivas designadas de movimento social, e, sim, de uma abordagem geográfica preocupada em buscar a compreensão dos processos geográficos que tais movimentos constroem na luta pelas suas intencionalidades (FERNANDES, 2005).

Ter o território como trunfo significa atribuir a ele o sentido principal da luta; por isso, são territoriais aqueles movimentos cujos objetivos implicam a conquista e a reorganização dos usos dos territórios, inserindo-lhes novos usos e funções. Exemplos clássicos de movimentos socioterritoriais são os de luta pela terra rural e urbana, como o MST e o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras sem Teto (MTST), mas elencamos também os movimentos dos quilombolas, dos atingidos por barragens e os de defesas da terra indígena.

Lutar por dimensões, recursos e estruturas do espaço geográfico é lutar pela justa distribuição dos valores e serviços produzidos nos diversos territórios e disponíveis, apenas, para uma camada de privilegiados da sociedade, apesar de toda sociedade ser a responsável por tal produção. Fernandes considera movimentos socioespaciais as ações coletivas que implicam lutas pela educação pública e de qualidade em todos os níveis e para todos, como também pela melhoria da qualidade da saúde pública e instalação de postos e hospitais especializados nas periferias das cidades.

Além desses exemplos, lembramos, também, os diversos movimentos por melhoria local, como saneamento básico, energia elétrica e a luta contra a carestia e o arrocho salarial. Os movimentos socioespaciais denunciam nas cidades a territorialidade e a qualidade do uso dos equipamentos urbanos, materializados nos serviços públicos vitais para a reprodução da sociedade. Destarte, o seu trunfo é o espaço da realização da política, desde a escala do surgimento da luta até as escalas do poder.

Assim, para Fernandes, conceber os movimentos sociais como categoria geográfica implica o esforço de compreender os processos socioespaciais que lhes dão origem e os espaços e territórios que eles produzem, atuam, lutam, conquistam e perdem.

Segundo Santos (2006), Carlos Walter Porto Gonçalves é outro geógrafo que há muito vem se dedicando à construção de categorias de análise dos movimentos sociais a partir de referenciais da geografia. Mostra que a produção desse autor está vinculada atualmente ao Grupo de Trabalho (GT) “Hegemonias e Emancipações” do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO) e tem contribuído para leituras geográficas sobre os movimentos sociais, por meio da identificação do que ele chama de “natureza socioespacial ou, sociogeográfica dos movimentos sociais e que representa a inscrição geográfica de um movimento ou conflito”.

Sobre a natureza socioespacial do movimento social, SANTOS interpreta que Gonçalves,

[...] não busca uma única dimensão espacial dos movimentos, fruto de uma decomposição analítica de diversas possibilidades de leitura espacial de aspectos dos movimentos, mas sim, opera através de complexa observação e ponderação acerca de alguns pilares interpretativos que, combinados, permitem identificá-la e defini-la (SANTOS, 2006, p. 68).

Desvendar a natureza sociogeográfica do movimento social só é possível ao se conceber o movimento social como fato espacial. Neste sentido, Santos aponta que Gonçalves busca na física a concepção de que movimento é mudança de posição.

[...] no caso dos movimentos sociais, mudança de posição social e geográfica, visto que a posição social compreende estruturas de relações sociais que se dão no espaço, construindo uma ordem espacial hegemônica (ibid, p. 70).

A inscrição sociogeográfica do movimento não está onde se concretiza o conflito ou um ato no conflito (como uma manifestação ou um enfrentamento), ela está associada com as causas motivadoras da luta, cuja natureza sociogeográfica está relacionada ao espaço urbano e rural, ou aos dois ao mesmo tempo.

Para a construção da natureza sócio-geográfica do movimento, Santos assinala

[...] a importância de constituição de categorias de leitura indicativas dos instrumentos que os movimentos podem mobilizar na sua luta pela redefinição de territorialidades. Estas categorias serão os atributos da ‘matriz’ que constrói a natureza sociogeográfica (SANTOS, 2006, p. 76).

Os atributos analisados são: 1 – Motivo e objeto do conflito; 2 – os protagonistas; 3 – os antagonistas; 4 – os tipos de organização; e, 5 – formas de manifestação. A análise de todos eles concomitantemente possibilita a significação da natureza sociogeográfica do movimento. Vale frisar que nessa acepção o protagonista equivale às características que atribuímos ao sujeito, como pode ser percebido no trecho a seguir:

A ideia de “protagonista” aparece, em Porto-Gonçalves, como sendo ele o princípio da ação, um princípio que é o “personagem” (sujeito) como indissociável de seu cenário (espaço). [...] Os protagonistas dos movimentos e das lutas sociais são, neste sentido, aqueles que negam esta ordem sócio-espacial, são potenciais portadores de novas ordens socioespaciais, são aqueles que negam o seu lugar (ou, o lugar que lhes é destinado pelos grupos dominantes) numa ordem (ibid, p. 77) [sic].

Para nós, o protagonista, mesmo desempenhando relativa autonomia na ação, está situado no campo dos atores políticos, cujas ordens são determinadas. É ator diferenciado devido à consciência do papel por si desempenhado.

Assim, encerramos a apresentação de algumas características das tendências analíticas sobre os movimentos sociais na geografia a partir da proposta de Santos (2006). Trata-se de um percurso que aborda a produção da geografia brasileira dos últimos 30 anos e sintetiza o processo que fez da análise geográfica dos movimentos sociais um olhar sofisticado sobre os movimentos e seus papéis na produção dos espaços territórios e nos espaços sociais, assentando dessa forma mais um alicerce no campo das ciências sociais para a compreensão da sociedade, para além das análises centradas apenas no recorte temporal.



## **2 - O processo de urbanização da sociedade e o surgimento das primeiras universidades.**

### **2.1 – A produção política e social da cidade no processo de produção do espaço**

Compreender o processo que originou a cidade e o fenômeno da urbanização, constituintes da sociedade urbana industrial, significa entender as fases de determinados estágios atingidos pela sociedade por meio do desenvolvimento político, social, urbano e econômico ao longo da história humana no planeta e requer um breve histórico, a título de compreensão dos processos e relações sociais que criaram as condições para a existência das cidades como produto das sociedades humanas. Esses processos são contínuos e descontínuos, ou melhor, são descontinuidades e constituem dialeticamente a trama social.

Lefebvre (2001, p. 51) nos chama a atenção para as implicações que o evolucionismo e o contínuismo trazem para a análise da realidade urbana, principalmente por desconsiderarem as descontinuidades temporais e espaciais produzidas no bojo do processo social concomitantes às continuidades. Para ele, a regra metodológica é “evitar a continuidade ilusória, bem como as separações ou descontinuidades absolutas” (LEFEBVRE, 2001, p. 52), pois se faz necessário compreender as realidades produzidas socialmente a partir da unidade que o processo nos apresenta e nos permite a busca da totalidade. Nesse sentido, as continuidades não significam a reprodução *stricto senso* das experiências sociais anteriores, nem tão pouco a descontinuidade expressa uma ruptura radical e a-histórica ou antiprocessos em relação às experiências sociais anteriores.

A primeira condição para o surgimento da cidade foi a relação que o homem primitivo estabeleceu com o lugar (SPÓSITO, 1988). Embora ainda nômade e sem referências fixas no espaço, a relação de respeito que tinha com os mortos fez com que se preocupasse em garantir uma moradia depois da morte. Assim, a cidade dos mortos é precursora da cidade dos vivos.

O papel da caverna na construção da identidade do homem primitivo foi de extrema importância, pois ela era o lugar da segurança, do acasalamento, da guarda dos instrumentos, ou seja, tratava-se do lugar que expressava o sentido do aconchego, hoje atribuído ao espaço da casa. Spósito (1988, p.12), referindo-se ao homem primitivo, nos lembra que “a caverna foi o primeiro lugar onde praticavam seus rituais e suas artes, impulsos estes que depois também foram motivos de fixação nas cidades”.

As primeiras cidades a serem constituídas vieram com a revolução agrícola. Esse fenômeno foi determinante para a fixação do homem ao lugar, e se caracterizou pela reprodução dos vegetais comestíveis por meio de mudas e, mais tarde, através do plantio e da domesticação de outras plantas com sementes e a criação de animais e rebanhos (SPÓSITO, 1988), permitindo dessa forma o início do processo de sedentarização do homem e a constituição da aldeia como espaço da nova ou duma primeira ordem social em formação.

Os avanços derivados do desenvolvimento na seleção de sementes e cultivo agrícola permitiram que se produzissem mais do que o necessário para a manutenção das aldeias. Esse excedente alimentar possibilitou que alguns homens, antes ocupados com a produção de alimentos, passassem a se dedicar a outras atividades não relacionadas à produção de alimentos e que demarcaram a divisão campo cidade.

Singer (1973) nos lembra que o campo deve ser entendido como o lugar onde se desencadeia a atividade primária, enquanto a cidade é a sede do poder, da classe dominante, cuja origem está associada à apropriação do excedente alimentar produzido no campo, a dedicação às atividades urbanas não relacionadas diretamente com a produção, e ao abastecimento do campo por produtos produzidos na cidade. Assim,

A origem da cidade se confunde, portanto, com a origem da sociedade de classes, a qual, no entanto, a precede historicamente. Em certas sociedades rurais, de formas variadas, se diferencia uma classe que passa a se dedicar totalmente a certas atividades não produtivas, em geral à guerra e à religião, recebendo do resto da sociedade o seu sustento material. Esta diferenciação não se completa, no entanto, enquanto guerreiros e sacerdotes ainda permanecem no meio rural, fazendo cultivar seus campos por servos ou escravos. Somente quando a residência dos guerreiros se transforma em forte e a dos sacerdotes em templo, agrupando-se ao seu redor as casas de seus servos especializados, isto é, que igualmente deixaram de ser produtores diretos, só então a estrutura de classes se consolida e o princípio da diferenciação entre campo e cidade se estabelece (SINGER, 1973, p. 13).

Desta forma, a diferenciação espacial campo-cidade não deve ser entendida apenas por meio da compreensão da produção do excedente alimentar e pela conseqüente divisão social do trabalho. É necessário entender as instituições e as relações sociais que lhes foram determinantes, fundamentais para a transferência do trabalho excedente do campo para a cidade e que implica uma participação diferenciada dos homens no processo de produção e de distribuição, na abordagem de Singer, uma sociedade de classes que faz da cidade,

[...] ao mesmo tempo, uma inovação na técnica de dominação e na organização da produção [...] Assim, a cidade é o modo de organização espacial que permite à classe dominante maximizar a transformação do excedente alimentar, não diretamente consumido por ele, em poder militar e este em dominação política (SINGER, 1973, p. 15).

Esse roteiro permite-nos perceber a origem político-social da cidade, do Estado e das classes sociais. São nítidas as relações de dominação constituídas por meio da coerção, da violência, da aceitação e naturalização da subordinação do homem a outros homens, entregando “passivamente” parcelas significativas dos seus trabalhos a quem passou a ter função institucional de dar proteção e em troca receber servilmente, como uma oferenda, ou por meio da violência, todo o excedente alimentar produzido.

Naturalmente, é fácil imaginar uma pessoa poderosa, fisicamente superior, que primeiro captura animais e depois captura homens como uma condição natural preexistente de sua reprodução, como qualquer outro ser da natureza; seu próprio trabalho esgota-se no ato de dominação (MARX, 2011, p. 90).

Se, no primeiro momento, fica evidente o caráter político da sujeição do homem primitivo ou aldeão ao caçador, essa sujeição ganha ao longo do processo histórico-espacial um sentido<sup>11</sup> religioso e por isso cultural, pois as oferendas eram entregues aos poderosos nas cidades tal como uma festa onde o “divino” era apresentado com o resultado do trabalho excedente daqueles que ele protegia. Nesse sentido, percebe-se que o espaço rural, e não a cidade, é o ponto de partida da organização social que, de acordo com Marx, parte de determinada comunidade que não é,

[...] aqui, meramente um produto “de fato” da história, mas algo de que os homens têm consciência como tal – tem portanto, uma origem, temos a condição prévia da propriedade da terra, vale dizer, da relação natural entre o sujeito que trabalha com as condições naturais de seu trabalho como algo que lhe pertence. Mas este “pertencer” é mediado por sua existência como membro do Estado, pela existência do Estado - portanto, por uma condição prévia encarada como divina [...] (MARX, 2011, p. 70).

Isso demonstra a origem política da sociedade de classes por meio da apropriação do excedente alimentar, mas também temos a clareza de que a cidade duma determinada época é a expressão cultural da sociedade que a produziu e a produz no cotidiano, o que demonstram as diferentes cidades e modos de produções.

---

<sup>11</sup>Tal sentido da sujeição em questão deve ser compreendido como expressão da alienação caracterizada pela ausência de autonomia em prover a própria condição de reprodução diante de realidades hostis.

A história antiga clássica é a história das cidades, porém de cidades baseadas na propriedade da terra e na agricultura; a história asiática é uma espécie de unidade indiferenciada de cidade e campo (a grande cidade, propriamente dita, deve ser considerada como um acampamento de príncipes, superposto à verdadeira estrutura econômica); a Idade Média (período germânico) começa com o campo como cenário da história, cujo ulterior desenvolvimento ocorre, então, através da oposição entre cidade e campo; a (história) moderna consiste na urbanização do campo e não, como entre os antigos, na ruralização da cidade (ibid,p. 75).

Mas afinal, o que estamos entendendo como cultura? Assumimos a definição que considera cultura a tudo que o homem produz através das relações sociais de produção e reprodução, ou seja, artefatos, esculturas, músicas, culinárias, costumes, organização social, literaturas, cidades, visões de mundo, política, religiosidades, enfim, as experiências socialmente produzidas e vivenciadas, tanto no âmbito material quanto imaterial no que tange à produção de imaginário e suas representações... Por isso, é preciso ter cuidado ao pensar as dimensões políticas e/ou culturais das sociedades para não separá-las. A dimensão política se nutre cotidianamente absorvendo diversas culturas. Algumas dimensões culturais buscam a afirmação de suas intervenções por meio da ação política, que é sempre renovada e, assim, absorve mais dimensões culturais num processo dinâmico e contraditório.

Ao refletir sobre cidadania territorialidade e cultura, Santos demonstra que:

Assim como a cidadania e cultura formam um par integrado de significações, assim também cultura e territorialidade são, de certo modo, sinônimos. A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um aprendizado das ações profundas entre o homem e o seu meio, resultado obtido por intermédio do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá a consciência de não pertencer a um grupo, do qual é o cimento (2007, p.81).

Para nós, a política se revela como instrumento mediador, mas também de confronto, fundamental na sociedade de classes. Em alguns campos, os que a operam procuram mediar e compor sob sua hegemonia as elites que dominam o Estado; já em outros, a ação política é para a reversão da lógica da exploração e privação dos homens. Já a cultura, é o acúmulo possível de todo o processo das sociedades de classes, que abarca, impreterivelmente, a questão política.

Durante a antiguidade se afirmou o papel político da cidade por nela se fixar os cidadãos, descendentes próximos daqueles que haviam se afirmado politicamente oferecendo proteção nas

e das aldeias em troca do excedente produtivo. Essa evolução é fruto do processo que pode ser resumido por meio da explicação abaixo:

As cidades propriamente ditas surgem ao lado destas aldeias apenas naqueles pontos de localização particularmente favorável ao comércio ou onde o chefe de Estado e seus sátrapas trocam suas receitas (o produto excedente) por trabalho, receitas essas que gastavam como fundo-de-trabalho [...] (MARX, 2011, p.68).

Mas a intensificação da divisão social do trabalho constituiu a base territorial da classe detentora do poder. Embora o poder fosse constituído através da posse das condições naturais de produção, a terra, a

[...] base, aqui, não é a terra, mas a cidade, núcleo já estabelecido (centro) da população rural (proprietários de terras). A área cultivada é território da cidade, enquanto, no outro caso, a aldeia era simples apêndice da terra (ibid, p. 69).

Nesses termos, o “proprietário privado da terra é, portanto, um cidadão urbano” constituinte e comandante de exércitos, instituições e urbanizações, causas e resultados de conflitos e anexações imperialistas [...], cujo centro irradiador foi o espaço rural.

A desintegração do Império Romano do Ocidente, no último quarto do século V da nossa era, desidratou a urbanização ocidental europeia possibilitada pelas expansões e domínios de mais de 500 anos dos romanos sob o território europeu, norte da África e parte do Oriente Médio. No século VII, devido ao início das invasões árabes na região da Península Ibérica, acompanhada do bloqueio do mar Mediterrâneo pelos turcos, se deu a “completa” ruralização do território que abrigou durante séculos o maior império territorial da história da humanidade.

Nesse contexto, os sentidos político, econômico e social daquelas cidades que compuseram o Império Romano foram se diluindo devido ao êxodo urbano e às impossibilidades de manutenção das intensas atividades urbanas (sendo o comércio a mais importante) que davam vida àquelas cidades. Tal realidade produziu outros sentidos político, econômico e social implícitos às disputas territoriais que determinaram a diáspora para o campo, como nas disputas ao sul do continente europeu, que fecharam a economia europeia do período posterior ao do Império Romano em si mesma. Já o poder, naquela sociedade em formação, se encontrava fragmentado em vários feudos, espaço dominado por um senhor e composto por um castelo fortificado, vila camponesa, área produtiva (plantio, moinho, estábulo, celeiro) e uma capela ou Igreja. No entanto, a unidade se estabelecia em torno do rei, o mais nobre dos senhores feudais.

Assim, em contraposição às dinâmicas das cidades da antiguidade greco-romana, as cidades do período medieval são consequências da desarticulação de uma rede urbana sustentada por um poder político centralizado que dava proteção e condições para o exercício do comércio. Eis aí a presença das discontinuidades no contínuo processo de produção da sociedade humana ensinado por Lefebvre.

Naquela sociedade em formação, a terra continuava a ser fonte de subsistência e condição de riqueza. A produção artesanal voltou a se dar no campo, o que significava que toda a produção social estava determinada na posse da terra e o espaço rural se afirma como principal cenário da história. Isso coloca em dúvida a coerência de considerar urbanas as cidades religiosas e os burgos durante o período medieval. Considerando as questões políticas e econômicas, não podemos reconhecê-las como urbanas, pois as cidades,

[...] não se distinguiam do campo, como as cidades antigas - fornecedoras de serviços políticos e religiosos, reais e / ou imaginários, em troca do excedente alimentar produzido pelo campo -, mas se constituíam acessórios da economia feudal (SPÓSITO, 1988, p.31).

Destarte, a economia medieval se caracterizava pela ausência de um elemento fundamental que demarcara as sociedades urbanas originadas com a divisão social do trabalho, ou seja, a cidade enquanto lugar das trocas.

As lutas pela reconquista da Península Ibérica dominada pelos mouros e a liberação do mar Mediterrâneo para a livre navegação e circulação duraram séculos. Esse processo foi avançando na medida em que se acentuou a crise do modo de produção feudal, que, a partir do século X, já demonstrava sinais de enfraquecimento devido ao aumento da população sem a inovação dos recursos técnicos para aumentar a produção. Essa equação resultou em fome e inúmeras pestes as quais devastaram a sociedade em questão.

A solução para a crise foi a mobilização daquela sociedade, pela Igreja, sua mais importante instituição, para a busca de novos espaços em direção ao oriente, objetivando desatar o nó que deixou o continente europeu, principalmente a sua porção ocidental, impossibilitada de efetuar trocas com mercadores de todos os lugares dos dois continentes que se avizinham ao europeu. Para isso se fez necessário um poder centralizado, ao contrário dos que haviam se instituído com os feudos. Assim coube a Igreja, instituição secular já naquele momento, assumir

o papel e a liderança pela reintegração da Europa nas trocas intercontinentais por meio do lançamento do movimento das Cruzadas.

Esse processo incluiu e fortaleceu também outro movimento. Trata-se de lento movimento em direção à centralização monárquica que se deu concomitantemente às Cruzadas, na medida em que elas reconquistaram territórios e restabeleceram as relações sociais de outrora, incluindo entre elas o comércio, que, por sua vez, impulsionou o processo de urbanização anteriormente estagnado.

A primeira nação europeia a constituir o Estado centralizado moderno foi Portugal, em 1383. Devido à aliança política entre o rei e a burguesia lisboeta nascente, Portugal conseguiu sair à frente na aventura de “descobrir” o Atlântico navegando a costa africana. Na segunda metade do século XV, a dinâmica da sociedade portuguesa já estava determinada pela orientação expansionista de seu Estado, cuja característica foi a de ocupar militarmente entrepostos comerciais e dominar as relações comerciais de modo a estabelecer condições vantajosas à Coroa lusitana, grafando no espaço-tempo social capítulo do processo designado por Marx de acumulação primitiva do capital. Tal renascimento comercial produziu novas possibilidades para as cidades, que, por sua vez, foram readquirindo funções políticas e comerciais de outrora e deixando de ser acessório da economia feudal.

Esse empreendimento objetivava encontrar novas rotas de comércio com o oriente e dinamizar as trocas comerciais no reino lusitano. Há pouco mais de um século da Revolução de Avis, a nação portuguesa despontava como poderosa potência marítima e econômica, às vésperas de assinar com a Espanha o Tratado de Tordesilhas, o qual partilhará o continente americano entre portugueses e espanhóis.

Tal como já demonstrou Marx, os elementos que determinam a superação das crises de uma dada sociedade estão presentes nas contradições produzidas no interior desta mesma sociedade em crise. Assim, a gênese da superação do modo de produção feudal esteve na resolução das causas que levaram o continente europeu à ruralização quase que completa, ou seja, a descentralização do poder político e as invasões bárbaras impeditivas das atividades comerciais que deram e dão sentidos à constituição de redes urbanas.

Ademais, a ruralização na Europa Ocidental enterrou as cidades greco-romanas, superando as contradições do sistema que substituiu a dinâmica da Antiguidade Clássica, surgindo as cidades comerciais, as quais propiciaram as condições para a acumulação de capitais

por meio de intenso crescimento da atividade comercial e do início do processo de mundialização. Com isso, tivemos a intensificação das trocas intercontinentais e a inversão do sentido da urbanização em direção ao campo, dando início à urbanização capitalista. Indissociável a este processo é o renascimento cultural das cidades. A atividade comercial deu nova dinâmica às cidades, constituindo nelas uma vida urbana cada vez mais significativa e complexa.

No momento em que avançou esse processo, o movimento do campo em direção à cidade tornou-se mais frequente. Estabeleceram-se aglomerados e *habitus* urbanos ao mesmo tempo em que a decadência da ruralidade e do modo de vida estabelecido no campo foi desqualificado a partir das falsas dicotomias entre campo e cidade produzidas pelas ideologias que se consideraram iluminadas, enquanto as suas antíteses foram consideradas trevas (BAGLI, 2006), cujo teor, em última instância, pode ser resumido na afirmação de uma suposta superioridade cultural da cidade sobre o campo.

As transformações científicas tecnológicas e informacionais que caracterizam a fase atual do capitalismo contemporâneo têm suas origens nas discontinuidades oriundas das estratégias de resolução da crise feudal e que hoje se apresentam como discontinuidades, em função da acumulação tecnológica sob técnicas e experimentos pretéritos.

A apreensão das técnicas de navegação dos mouros foi condição para se criar uma escola de navegação (Sagres), fundamental para se ganhar o Atlântico. A desobstrução dos caminhos que impediam as relações de trocas com a Europa Ocidental significou o estabelecimento de redes “conectadas” com o renascimento da atividade comercial. Compreendemos todos esses eventos como processos de uma mundialização em curso oriunda desde o momento da ruptura da unidade original<sup>12</sup> e que necessita de leituras e ações diferenciadas nos diferentes contextos que se apresentam.

O achado do “Novo Mundo” e sua posterior colonização inaugurou uma nova Divisão Internacional do Trabalho (DIT). As metrópoles estabeleceram o Pacto Colonial, segundo o qual a existência da colônia estava condicionada a suprir as suas necessidades, sempre através de relações comerciais e sociais desvantajosas para as sociedades coloniais, como a transferência de

---

<sup>12</sup> Estamos entendendo aqui como unidade original o estágio em que o homem se encontrava anteriormente à divisão social do trabalho e a sua fixação no espaço.

todos os seus recursos, naturais ou produzidos, para os territórios de onde foi estruturada a colonização (NOVAES, 1979).

Neste sentido, o processo de retomada do fenômeno urbano no período em questão apreende a crise da feudalidade ao achado do “Novo Mundo”. O poder centralizado, os massivos investimentos no comércio e na produção e burguesias cada vez mais influentes no bloco de poder produziram a revolução industrial que, como demonstra Lefebvre (2001), é a força indutora para a urbanização e para a problemática urbana na sociedade capitalista.

Essas são sinopses das faces e realidades sociais do passado e do presente, tornadas possíveis por meio do avanço técnico, do crescimento do comércio, da intensificação da produção, das revoluções industriais, e hoje, pela acumulação flexível do capital, que tem entre suas características a diminuição dos postos de trabalho, expressivo papel informacional no processo de produção e maior papel do sistema financeiro no processo de reprodução do capital<sup>13</sup>.

Ademais, a urbanização capitalista começou a ser produzida no interior de uma dada sociedade em crise e demarcou as distâncias entre o que ficou para trás e o que se passou a construir a partir da nova divisão social do trabalho que se fez necessária para a produção capitalista e a ascensão da burguesia enquanto classe dominante. São as descontinuidades em relação à sociedade feudal que diferenciam a cidade medieval da cidade capitalista, embora, como demonstra Le Goff (1998), a cidade medieval se apresenta menos descontínua em relação à cidade moderna do que entre as cidades da antiguidade. Se pensarmos continuidades como permanências e descontinuidades como rupturas, podemos falar também em descontinuidades nos e dos processos sociais. Ao pensarmos a cidade como produção, consumo, reprodução e acúmulo material e imaterial de uma dada sociedade num determinado território durante um período de tempo, consideramo-la como a expressão da produção social da época na qual se realiza e é analisada. Portanto, o que diferencia a cidade capitalista daquelas de modos de produções anteriores é sem dúvida a urbanização que avança de forma cada vez mais intensa em direção ao campo (LEFEBVRE, 2001).

---

<sup>13</sup> Sobre esse e processo sugerimos a consulta de Harvey, 1992; Santos, 1996; Forrester, 1997; e Kurz, 1992.

## 2.2 - A universidade na cidade

A universidade ocidental é fruto do processo de urbanização retomado a partir do século X e mais precisamente no século XI na Europa Ocidental. Trata-se de fenômeno intrinsecamente associado à crise da sociedade feudal e às condições de superação da crise a partir da própria sociedade então em crise. Como já elencamos no decorrer deste texto, não se trata da continuidade de uma urbanização interrompida com a destruição de determinado modo de produção, e, sim, de uma urbanização cujo sentido aponta para direção oposta àquele e que anuncia outro modo de produção, qual seja, o capitalista.

O desenvolvimento urbano experimentado no período em questão se fez a partir de núcleos que eram dominados por senhores eclesiásticos, bispos, em geral nas cidades episcopais, ou por um senhor leigo, sobretudo um conde, desde a época carolíngia. Segundo Le Goff (1998, p. 16) “[...] desde o século XII, a evolução das cidades medievais constituiu-se na reunião, lenta e numa única instituição, do núcleo primitivo da cidade e de um ou dois burgos importantes”.

Trata-se de um período no qual foi necessária a atitude do desenraizamento para buscar, além das fronteiras feudais, as condições de sobrevivência que a precariedade dos feudos, associada à própria manutenção das relações feudais, já não ofereciam. Concomitantemente a essa realidade, está o processo de transição do pensamento caracterizado pela destruição da ontologia aristotélica – base de parte do pensamento medieval, principalmente daquele derivado da Escolástica – e pela gradual construção de uma nova, que viria a culminar na emergência da ciência moderna. Sobre esse contexto, Bauab aponta que

Le Goff (1995) demonstra, a título de exemplo acerca do tipo de transformação que o novo cenário urbano ofereceu, no período de efervescência universitária nos séculos XII e XIII, às visões acerca das relações entre cidade e campo, que as cerimônias realizadas para calouros tentavam reproduzir o processo de condução da bestialidade à humanidade, da rusticidade à urbanidade. Em tais cerimônias, ressalta o autor, o velho fundo primitivo aparece degradado e quase esvaziado de seu conteúdo original, lembrando que o intelectual foi arrancado da civilização agrária, do clima rural, do selvagem mundo da terra [...] graças ao trabalho camponês, os homens medievais transformaram a “natureza hostil” dos selvagens na natureza “amiga” dos civilizados (BAUAB, 2005, p. 50).

Assim, a ciência moderna e a organização societal que lhe deu origem emergem sob a desintegração e desqualificação dos modos de vida anteriores, o que por muito tempo justificou a preconceituosa alcunha ao período medieval de idade das trevas. Isso em contraposição ao que

viria posteriormente, a idade das luzes, quando, ao final, estariam consolidados o pensamento e as instituições burguesas, entre as quais a universidade moderna.

A universidade, da forma como a concebemos na atualidade, é originária da Europa Ocidental, e a Universidade de Bolonha, na Itália, fundada em 1088, é considerada o berço da universidade ocidental. Aproximadamente na mesma época o movimento de criação de universidades se generalizou pela Europa, fundamentalmente em função dos processos que começaram a ameaçar a ordem feudal e a constituir as bases da modernidade. Foram processos relacionados ao renascimento comercial e cultural, os quais deram outras dinâmicas para as cidades medievais, abrindo caminho para contestações das ordens predeterminadas e para o movimento de centralização do poder pelas monarquias nacionais, fundamental para a expansão marítima comercial, considerada a primeira expressão do processo de mundialização contemporânea.

Nesse contexto, constitui-se na Inglaterra a Universidade de Oxford, e na França a Universidade de Paris. Sabe-se que ainda hoje existe uma polêmica sobre qual instituição surgiu primeiro. Ainda na Inglaterra, temos o exemplo de Cambridge que, ao lado de Oxford, são as duas grandes universidades inglesas clássicas e que simbolizam o início do ensino superior nesse país. Almeida Filho relembra que as

[...] primeiras universidades foram fundadas na Itália e na França, no século XI. Essas universidades pioneiras eram abertamente escolásticas, absorvendo o papel social das instituições religiosas que haviam sido sua semente. As proto-universidades substituíram os mosteiros como principal locus de produção de conhecimento para uma sociedade feudal em transição, já nos albores do Renascimento, como alternativa da nascente sociedade civil (burgueses, artesãos etc.) aos centros de formação clerical, que tinham como missão educar a elite pensante da época (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 83/4).

Na Espanha, a Universidade de Salamanca foi organizada no século XIII, em 1218, e é mundialmente reconhecida, seja por se tratar de uma belíssima universidade, mas principalmente pela qualidade que a acompanha até os dias de hoje. Em Portugal, ainda no século XIII, em 1290, é formada a Universidade de Coimbra, instituição que ainda hoje mantém sua tradição e que acolheu os filhos das elites coloniais brasileiras, até mesmo depois do início da constituição do sistema universitário brasileiro, na terceira década do século XX.

Na Alemanha, contrariamente ao que muitos pensam, a universidade surgiu depois de todo esse movimento, ainda que instituições isoladas e religiosas já existissem. A primeira instituição que lá se organizou como universidade foi a Universidade de Erfuert, apesar de

Heidelberg ser a principal referência dos germanos. Ainda nessa mesma época, final do século XIV, uma série de outras também foram criadas, dando origem ao que hoje conhecemos como a rede de universidades daquele país.

O que se ensinava naquelas instituições contribuía para o desenvolvimento e continuação da cultura erudita e a forma mais significativa de saber que um homem livre desejaria: as Artes Liberais (Gramática, Retórica, Lógica, Aritmética, Música, Astronomia e Geometria) (CHARLE & VERGE, 1996). Sobre o currículo dessas universidades, Almeida Filho faz a seguinte observação:

A arquitetura curricular da universidade medieval era bastante simples, em tese articulando todo o saber legitimado da época em um ciclo básico composto pelo ensino das sete artes liberais, divididas em dois blocos: o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música) (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 84).

Tratava-se de uma proposta baseada no arquétipo aristotélico e que dava sustentação à estrutura social do mundo medieval que caminhara, com o fortalecimento das universidades e crescimento das cidades, a passos largos para a ruína.

Temos, portanto, o percurso de como a universidade se estabeleceu no continente europeu. Nossa lente esteve focada para esses países, para essas universidades, porque tais instituições surgiram por meio de experiências vividas por povos diferentes, mas que compartilhavam a mesma ordem social que possibilitou a origem do que chamamos de precursora da universidade contemporânea. Até bem recentemente, essas instituições eram referência tanto para a formação de nossas elites, como para o espelhamento da criação das universidades brasileiras, estabelecendo assim o relacionamento acadêmico que as nossas universidades mantêm com a Europa.

É importante destacar que são instituições organizadas muitas vezes à margem do poder constituído do Estado, da realeza, da nobreza, da Igreja ou até em função de conflitos entre o poder da Igreja e o poder da nobreza, mas com uma característica extremamente importante: a autonomia com que essas instituições buscavam se organizar como comunidades de professores e de estudantes. A esse respeito recorreremos novamente a Almeida Filho:

Várias formas de resposta às ameaças contra a missão supostamente civilizatória do Ocidente cristão foram tentadas, como a organização de corporações de estudantes livres que resultou na Universidade de Bolonha, ou fruto de iniciativas de Estados autônomos como a Universidade de Oxford, ou mesmo pela manutenção de uma linguagem direta religiosa, como a Universidade de Paris. Mesmo com essa diversidade, a universidade medieval herdou uma série de práticas da instituição religiosa hegemônica, a Igreja Católica Romana nesse período, que conformava a estrutura monástica dessa instituição na sua história inicial (ALMEIDA FILHO, 2008, 84).

Le Goff nos mostra que o intelectual do período medieval do Ocidente nasce com as novas dinâmicas sociais produzidas e percebidas nas cidades a partir do processo político e econômico que significou o fim da Idade Média. É com a expansão das cidades por meio das redes constituídas pelo comércio e o artesanato que ele aparece como homem de ofício que se instala no lugar onde se acentua e diversifica-se a divisão social do trabalho.

Ele diz que é exatamente como um artesão, um homem de ofício, comparado aos outros habitantes da cidade que o intelectual da Idade Média se sente. Sua função é o estudo e o ensino das artes liberais, atividades racionais utilizadas nas produções de instrumentos materiais e intelectuais e, por isso, organizadas no seio do movimento corporativo.

As origens das corporações universitárias apresentam-se-nos frequentemente tão obscuras como as dos outros corpos de ofícios. Organizaram-se lentamente, à custa de sucessivas conquistas, ao acaso de incidentes que representam outras tantas ocasiões. Muitas vezes os estatutos não sancionam estas conquistas senão tardiamente [...] Nas cidades onde se formam, as universidades, pelo número e qualidade dos seus membros, manifestam uma força que inquieta os outros poderes. É na luta, ora contra os poderes eclesiásticos, ora contra os poderes laicos, que elas conseguem conquistar a sua autonomia (Le GOFF, 1973, p. 73).

A origem social dos universitários medievais é estabelecida considerando aqueles que possuem as ordens sacras, ou seja, significativa formação religiosa. Os bispos locais exigiam a sua sujeição, pois o ensino era função eclesiástica. Almeida Filho aponta que

[...] toda a educação universitária nessa fase inicial compreendia formação teológica avançada, com base na filosofia escolástica. A universidade escolástica era geradora e guardião da *doxa*, ou doutrina, aquela modalidade de conhecimento que se define pelo completo respeito às fontes sagradas da autoridade. Seu modelo acadêmico baseava-se na transmissão do saber mediante relações diretas mestre-aprendiz (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 84).

Chefe das escolas, o bispo delegou seus poderes a oficiais, chamados de inspetores, que mais tarde passariam a ser chamados de chanceleres e se mostrariam resistentes em abandonar o seu monopólio já não absoluto. Isso resultou em conflitos que determinaram a perda do privilégio do chanceler para ministrar aulas. Esse direito passa para os mestres da universidade, o que limitou o poder temporal da Igreja na instituição universitária (LE GOFF, 1973).

Durante o período que sucedeu sua formação, a universidade também se debatia contra os chamados poderes laicos e principalmente contra o poder real que procurava submetê-la às corporações que significavam possibilidades de riqueza e prestígio aos interesses do reino. Este processo gerou intensos e sangrentos conflitos na Universidade de Paris, o que resultou nas primeiras greves e posteriores lutas pela conquista da autonomia em relação ao Estado e à Igreja. Na Inglaterra, o conflito entre o Papa e João Sem Terra caracterizara os primeiros passos para a independência da universidade. Sobre isto, Marilena Chauí aponta que

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Em outras palavras, sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana, pública e laica (CHAUÍ, 2003, p. 5).

O quadro abaixo demonstra as principais universidades europeias e as suas cidades, Estados/países e as datas de fundação. Nele está evidente, partindo da análise temporal dos territórios donde se encontram cada instituição, a relação determinante entre desenvolvimento urbano, por meio do renascimento comercial, a formação das monarquias nacionais e o surgimento das universidades, que, juntos, constituíram parte do todo que determinou a formação do modo capitalista de produção, que, por sua vez, exigiu uma instituição universitária pós-escolática, cujo paradigma se deu a partir da necessidade de absorver e processar a diversidade cultural e artística da África e da Ásia trazida para a Europa com as ocupações dos mouros e as descobertas marítimas.

**Quadro 2.1 - Universidades na Europa até 1499**

<b>NOME</b>	<b>CIDADE-SEDE</b>	<b>PAÍS</b>	<b>ANO DE FUNDAÇÃO</b>
Universidade de Bolonha	Bolonha	Itália	1088
Universidade de Paris	Paris	França	1090
Universidade de Oxford	Oxford	Inglaterra	1096
Universidade de Modena	Modena	Itália	1175
Universidade de Cambridge	Cambridge	Inglaterra	1209
Universidade de Salamanca	Salamanca	Espanha	1218
Universidade de Perúgia	Perúgia	Itália	1200
Universidade de Hacettepe	Ancara	Turquia	1204
Universidade de Montepplier	Montepplier	França	1220
Universidade de Pádua	Pádua	Itália	1222
Universidade de Nápoles	Nápoles	Itália	1224
Universidade de Toulouse	Toulouse	França	1229
Universidade de Siena	Siena	Itália	1240
Universidade de Valladolid	Valladolid	Espanha	1241
Universidade de Valença	Valença	Espanha	1246
Universidade de Múrcia	Múrcia	Espanha	1272
Universidade de Macerata	Macerata	Itália	1290
Universidade de Coimbra	Coimbra	Portugal	1290
Universidade Complutense de Madri	Complutense de Madri	Espanha	1293
Universidade de Lérida	Lérida	Espanha	1300
Universidade de Roma	Roma	Itália	1303
Universidade de Orleans	Orleans	França	1305
Universidade de Florença	Florença	Itália	1321
Universidade de Camerino	Camerino	Itália	1336

Universidade de Pisa	Pisa	Itália	1343
Universidade de Praga	Praga	República Tcheca	1348
Universidade de Pávia	Pávia	Itália	1361
Universidade de Jaguelônica	Cracóvia	Polônia	1364
Universidade de Viena	Viena	Áustria	1365
Universidade de Genebra	Genebra	Suíça	1365
Universidade de Pécs	Pécs	Hungria	1367
Universidade de Palermo	Palermo	Itália	1374
Universidade de Erfurt	Erfurt	Alemanha	1379
Universidade de Heidelberg	Heidelberg	Alemanha	1386
Universidade de Colônia	Colônia	Alemanha	1388
Universidade de Ferrara	Ferrara	Itália	1391
Universidade de Zadar	Zadar	Croácia	1396
Universidade de Würzburgo	Würzburgo	Alemanha	1402
Universidade de Turim	Turim	Itália	1404
Universidade de Aix-en-Provence	Marseille	França	1409
Universidade de Leipzig	Leipzig	Alemanha	1409
Universidade de Barcelona	Barcelona	Espanha	1410
Universidade de St Andrews	Andrews	Escócia	1412
Universidade de Rostock	Rostock	Alemanha	1419
Universidade Católica de Louvain	Louvain	Bélgica	1425
Universidade de Poitiers	Poitiers	França	1431
Universidade de Catânia	Catânia	Itália	1434
Universidade de Caen	Caen	França	1437
Universidade de Bordeaux	Bordeaux	França	1441
Universidade de Glasgow	Glasgow	Escócia	1451
Universidade de Istambul	Istambul	Turquia	1453

Universidade de Greifswald	Greifswald	Alemanha	1456
Universidade de Ingolstadt	Ingolstadt	Alemanha	1450
Universidade de Freiburg	Freiburg	Alemanha	1457
Universidade de Basiléia	Basiléia	Suíça	1460
Universidade de Nantes	Nantes	França	1463
Universidade de Gênova	Gênova	Itália	1471
Universidade de Mainz	Mainz	Alemanha	1476
Universidade de Uppsala	Uppsala	Suécia	1477
Universidade de Tübingen	Tübingen	Alemanha	1477
Universidade de Copenhague	Copenhague	Dinamarca	1479
Universidade de Aberdeen	Aberdeen	Escócia	1494
Universidade de Santiago de Compostela	Santiago de Compostela	Espanha	1495
Universidade de Madrid	Madrid	Espanha	1499

Fonte: Maria Amélia Salgado Loureiro

É possível perceber, por meio da análise temporal deste quadro, que a formação da primeira instituição universitária referente a cada território representante desses estados-nações está indissociavelmente ligada às transformações nas relações de trocas experimentadas em tempos diferentes pelos espaços e territórios que compõem o continente europeu.

Considerar a universidade como instituição resultante do fenômeno urbano – produzido pela intensificação do comércio no interior das cidades e entre cidades de distintos e distantes Estados e, no caso do continente americano, da urbanização resultante da pilhagem organizada para satisfazer e organizar o desenvolvimento mercantil das potências colonizadoras, por meio da aquisição de minérios de alto valor no mercado (como a prata e o ouro) – ajuda a compreender a distribuição espaço-temporal das universidades na América.

A ação colonial do Estado espanhol na América e o êxito na pilhagem dos recursos que o “novo” território oferecia contribuíram para que a instituição universitária fosse constituída, primeiro, na América espanhola a partir de ações conjuntas e contraditórias do Estado Colonial e da Igreja. Conjuntas por se tratarem de ações coloniais concomitantes, e contraditórias, pois,

enquanto as ações induzidas pelo primeiro agente implicavam a superação das estruturas que davam poder e centralidade ao segundo agente, as ações do segundo implicavam a reprodução da cultura que se desestruturava na Europa, cuja base era o pensamento escolástico.

Ainda no século XVI, a América espanhola já contava com seis universidades. As primeiras universidades americanas foram fundadas por decreto real e se orientaram por estatutos inspirados nos estatutos das Universidades de Salamanca e Alcalá. A pioneira é a Universidade Autônoma de São Domingos; depois, a Universidade Nacional Maior de São Marcos, em Lima; e no mesmo ano, a Universidade Autônoma do México, na Cidade do México. O Colégio Universitário São Tomás de Aquino e Universidade de São Carlos, na Guatemala, encerraram o ciclo das universidades fundadas na América Espanhola durante o século XVI.

Charle&Verger definem as primeiras universidades americanas desta forma:

[...] quase sempre controladas por ordens religiosas, ensinando principalmente Teologia e Direito Canônico, as universidades da América Latina eram claramente fundações coloniais e missionárias: vinte delas foram estabelecidas antes da independência, com maior ou menor sucesso, nas principais colônias espanholas (CHARLE&VERGER, 1996, p. 42).

Diferentemente de outras potências coloniais que se apropriaram do território americano, Portugal não operou para instituir o ensino superior em sua Colônia americana. Não acreditamos que tal ausência tenha sido objeto de deliberada orientação de Estado, como sugere Almeida Filho (2008, p.93) no seguinte excerto: “... os colonizadores portugueses jamais permitiram o estabelecimento de instituições de educação universitária no Brasil [...]”. Ora, se fizemos a opção de considerar a instituição em tela como um produto e, ao mesmo tempo, substrato do fenômeno da urbanização, não podemos associar a sua gênese – num território cujas relações sociais são tão distintas e distantes do lugar de onde irradiam as determinações – apenas a uma simples determinação ou vontade de Estado.

Destarte, o papel do Estado no processo de instituição da universidade no continente americano é o de indutor da urbanização, considerando o desempenho de cada uma das potências coloniais a partir da constituição do Estado Moderno e do mercantilismo.

Nesse sentido, o Estado espanhol emergia no final do século XVI como potência mundial, enquanto Portugal caminhava para uma crise que a levou à decadência e para o lugar que ocupa na geopolítica europeia atual.

Inicialmente, pode-se dizer que a natureza da crise portuguesa foi de origem econômica em função do alto custo da nobreza, gastos e investimentos na exploração e defesa na colônia e de uma balança comercial cada vez mais desfavorável. No entanto, não podemos deixar de atribuir a justa importância aos fatos que permearam o processo de sucessão do reino de Portugal, quando foi encerrada a dinastia de Avís e iniciado o domínio espanhol sobre o reino, durante os anos de 1580 a 1640. Esses fatos produziram paisagens, cenários e territórios que nem todos conseguem vislumbrar nas simplicidades da narrativa histórica datada, tais como o controle holandês da produção açucareira no Nordeste brasileiro e as disputas pela hegemonia-mundo, da época, entre Espanha, Holanda e Inglaterra.

A restauração portuguesa ocorreu com o início da dinastia de Bragança, em meio à conquista da hegemonia mundial pela Inglaterra, após conflito bélico com o Estado holandês que, por sua vez, havia derrotado e enfraquecido militar (político) e economicamente a Espanha, o que contribuiu para a independência portuguesa. Entretanto, essa independência em relação à Espanha foi coroada com tratados que colocaram o país de joelhos em relação aos interesses da Inglaterra. Entre tais tratados, destaca-se o de Methuen, também conhecido como tratado dos panos e vinhos, o qual estabelecia que, enquanto a Inglaterra daria preferências aos vinhos portugueses, os lusitanos deveriam consumir somente os tecidos ingleses (FURTADO, 2003).

Pode-se afirmar que o Tratado de Methuen foi o coroamento da dependência portuguesa em relação à Inglaterra e, por consequência, da sua colônia, pois, ao priorizar os panos ingleses, Portugal inviabilizou suas manufaturas e passou a adquirir os manufaturados de que necessitava por meio dos recursos provenientes da região aurífera de Minas Gerais, a partir do final do século XVII. Pode-se afirmar que a parte mais significativa do ouro extraído da região que compunha as Minas Gerais foi transferida para a Inglaterra.

O turbulento período da história portuguesa que resultou na perda da autonomia do Estado na gestão do seu próprio reino e numa dependência cada vez mais servil foi contemporâneo ao surgimento das primeiras universidades no continente americano. No nosso modo de ver, esses foram os principais motivos que permitiram a difusão de universidades na América espanhola e inglesa e apenas um tímido e fragmentado ensino superior na colônia portuguesa instalados nas ordens confessionais. Destarte, não haveria como o Estado português instituir universidades nas suas colônias sem nem mesmo conseguir estabelecer uma ordem institucional que lhe garantisse

o direito de gerir o próprio reino sem interferências políticas e econômicas da Espanha e, depois, da Inglaterra.

O quadro a seguir ajuda-nos a vislumbrar com mais exatidão a inseparabilidade dos eventos relacionados à produção de uma ordem global e à temporalidade das universidades instituídas na América naquele momento. Trata-se de temporalidades políticas e, por isso, espaciais, produzidas no bojo de conflitos de caráter local e regional, mas com desdobramentos e interesses globais. Tais interesses referiam-se ao apoderamento e compressão do mundo por meio da maior concentração de riqueza sob a tutela do Estado e a difusão da Santa Fé, que justificava a ação sobre os povos e territórios recém encontrados.

### **Quadro 2.2 - Universidades americanas antecessoras da universidade brasileira**

<b>Nome</b>	<b>Cidade Sede</b>	<b>País</b>	<b>Ano / fundação</b>
Universidade Autônoma de Santo Domingo	Santo Domingo	Rep.Domenicana	1538
Universidade Nacional Maior de São Marcos	Lima	Peru	1551
Universidade Autônoma Nacional do México	Cidade do México	México	1551
Colégio Universitário São Tomás de Aquino	Guatemala	Guatemala	1556
Universidade de São Carlos	Guatemala	Guatemala	1595
Universidade Nacional de Córdoba	Córdoba	Argentina	1610
Pontifícia Universidade Javeriana	Carrera	Colômbia	1622
Universidade Autônoma de Yucatán	Yucatán	México	1624

Universidade Maior Real e Pontifícia	Sucre	Bolívia	1624
Universidade de Harvard	Cambridge	E.U.A.	1636
Universidade Nacional de Rosário	Rosario	Argentina	1653
Universidade de Bogotá	Bogotá	Colombia	1662
Universidade de Laval	Quebec	Canadá	1663
Universidade Nacional de San Cristobál de Huamanga	Ayachucho	Peru	1677
Universidade Nacional de Cuzco	Cuzco	Peru	1692
Universidade de Williamsburg	Williamsburg	E.U.A.	1693
Universidade Yale	Nova Haven	E.U.A.	1701
Universidade Central da Venezuela	Caracas	Venezuela	1725
Universidade de Havana	Havana	Cuba	1728
Universidade do Chile	Santiago	Chile	1738
Universidade de Guanajuato	Guanajuato	México	1752
Universidade Columbia	New York	E.U.A.	1754
Universidade da Pensilvânia	Filadélfia	E.U.A.	1755
Universidade do Sudeste	Campeche	México	1756
Universidade Autônoma de Querétaro	Querétaro	México	1765

Universidade Central do Equador	Quito	Equador	1769
Universidade dos Andes	Mérida	Venezuela	1785
Universidade de Guadalajara	Guadalajara	México	1792
Universidade Nacional Autônoma de Nicarágua	Managua	Nicarágua	1812
Universidade de Buenos Aires	Buenos Aires	Argentina	1821
Universidade Nacional de San Augustin	Arequipa	Peru	1828
Universidade Maior de San Andrés	La Paz	Bolívia	1830
Universidade de El Salvador	San Salvador	El Salvador	1841
Universidade Nacional Autônoma de Honduras	Tegucigalpa	Honduras	1847
Universidade de Guayaquil	Guayaquil	Equador	1867
Universidade Nacional de La Plata	La Plata	Argentina	1884
Universidade Católica do Chile	Santiago	Chile	1888
Universidade Nacional de Assunção	Assunção	Paraguai	1890
Universidade Nacional de Loja	Loja	Equador	1895
Universidade de Porto Rico	Rio Piedras	Porto Rico	1903

Fonte: Maria Amélia Salgado Loureiro

Observemos que foi durante os séculos XVI e XVII que o Estado espanhol se dedicou a introduzir a instituição universitária nas suas colônias na América, época de ascensão deste Estado como significativa potência, disputando a hegemonia mundial e derrotado na metade do século XVII pelos holandeses. Curiosamente, na América do Norte as universidades foram aparecer 98 anos depois do surgimento da Universidade Autônoma de São Domingos, no final da terceira década do século XVII. Trata-se da Universidade de Harvard, fundada em Massachusetts, em 1636. Charle&Verger demonstram os sujeitos indutores e os interesses que os moveram na aventura de construir umas universidades nas colônias inglesas.

Na América do Norte, as primeiras universidades, sob forma de colégios, foram antes de tudo o fruto de interesses locais: tratava-se de formar pastores e administradores de que necessitavam as colônias inglesas; os primeiros colégios foram Harvard, 1636, Williamsburg, 1693 e Yale, 1701 (CHARLE&VEGER, 1996, p. 42).

O que precisa ficar claro é que o processo indutor do projeto de universidade na América do Norte se deu de forma diferenciada das experiências da América Latina. Enquanto que na América espanhola a universidade foi introduzida por meio de decreto real e era fortemente controlada por ordens religiosas, no Norte da América ela surgiu como aspirações internas do projeto de se construir uma nação, já que os interesses mobilizados eram de formação de religiosos e gestores para as colônias inglesas. Almeida Filho esclarece que

Nos Estados Unidos, as primeiras instituições superiores surgem no século XVII, o primeiro século da colonização. Os primeiros colleges não eram cópias de Oxford ou Cambridge, mas escolas utilitárias que buscavam atender às necessidades educativas das comunidades locais e preservar seus valores. A forte tradição protestante da sociedade colonial norte-americana foi a motivação básica do esforço de alfabetização de sua população, possibilitando a todos acesso direto aos textos bíblicos. Essa valorização da educação transformou a sociedade norte-americana numa das mais escolarizadas do mundo, ainda no período colonial (ALMEIDA FILHO, 2008, p.89).

À margem dos processos constituintes de universidades nas outras colônias da América, o Estado português inviabilizou, com a sua dependência consentida, principalmente em relação aos ingleses, qualquer possibilidade de desenvolvimento na sua colônia de outros interesses diversos daqueles da corte metropolitana. O desenvolvimento de manufaturas e de um ensino superior fora dos limites eclesiásticos só viria a surgir com a transferência do reino de Portugal para o Brasil devida à conturbada conjuntura internacional, inaugurada com a revolução burguesa na França.

Destarte, para compreendermos a formação e a estrutura do ensino superior no Brasil, faz-se necessário um esforço para a compreensão da formação do Estado brasileiro, condição inconteste das instituições que formam o que chamamos de aparelho de Estado, entre outros, a universidade.

### **2.3 - Urbanização, educação e lutas sociais: processos e contextos**

A origem da educação é contemporânea à própria origem do homem. Diante da necessidade de agir sobre a natureza para produzir a sua existência, ele a transforma, adequando-a às suas necessidades. O ato de agir sobre a natureza por meio de determinados instrumentos, buscando atingir certos objetivos, é o que chamamos de trabalho, atividade fundante e transformadora do ser social que reproduz a natureza, garantindo a ele a sua própria reprodução enquanto Ser, pois,

[...] os homens são aquilo que eles próprios produzem em sua ação sobre a natureza. Portanto, se o homem não tem sua existência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, ele necessita aprender a agir sobre a natureza. Isso quer dizer, pois, que ele necessita de ser educado. Eis porque também se diz que a educação é uma atividade especialmente humana, sendo o homem produto da educação (SAVIANI, 2007, p. 10).

A desintegração do chamado comunismo primitivo, em que a sociedade produzia coletivamente os seus meios de subsistência e a conseqüente formação do Estado, deu origem à propriedade privada da terra, logo, o controle dos meios de produção inaugurou a era da sociedade de classes (ENGELS, 1974). É naquele momento que a escola como instituição surge na história da humanidade e a educação deixa de ser o aprendizado do próprio processo de existência para se tornar um instrumento de dominação de classe, o que não significa não poder se tornar instrumento de libertação da própria classe, objeto da dominação oficial realizada por meio das instituições.

O surgimento da propriedade privada e, por conseqüência, do Estado produziu uma sociedade totalmente antagônica à do comunismo primitivo em que, como, aliás, já afirmamos, a propriedade coletiva dos meios de produção exigia que todos colaborassem com uma parcela de labor, sendo impossível alguém poder viver sem trabalhar. A classe dos proprietários não mais precisava trabalhar para viver, pois viviam (e vivem) do trabalho alheio. É nesse contexto que surge a escola, que, segundo Saviani (2007, p. 11), é uma “palavra que, em grego, significa exatamente o lugar do ócio”.

Isso demonstra que a divisão da sociedade em classes é precursora de outra divisão com o mesmo significado: a divisão dos “serviços”, diferenciados no que se refere à qualidade considerando a destinação destes, tais como a educação, a classes sociais diferenciadas. Enquanto os que viviam do trabalho para sobreviver continuavam a se educar no processo de trabalho, os proprietários passaram a ter uma educação desenvolvida na escola, fora do trabalho, embora igualmente determinada pelo trabalho, pois é este que garante sua existência e lhe permite o desfrute do ócio, de tempo livre (SAVIANI, 2007).

A consolidação da revolução burguesa e a consequente constituição da sociedade capitalista, no limiar do século XVIII, trouxeram a necessidade de ampliar o acesso à escola e de rever as formas da educação institucional. Ela deixou de ser um privilégio das classes proprietárias; no entanto, passou a ser diferenciada no sentido de que a cada classe social estaria destinado um determinado tipo de educação institucional. Nesse sentido, a escola deixa de ser o lugar do *ócio* para se constituir como espaço de (de)formação da classe trabalhadora, ao passo que, para a classe dominante, a escola pós-revolução burguesa se constituiu enquanto lugar da reprodução das condições de subjugação das classes populares, por meio da elaboração de um conhecimento “ilustrado”, que procura forjar a impressão de que existe apenas uma escola para todos, quando infelizmente o mundo não tem sido para todos, o que demonstra a contradição do discurso burguês que intenciona separar as escolas no interior das sociedades. Enquanto a escola da classe trabalhadora tem sido o espaço das condições prévias para se adentrar ao mercado de trabalho, a escola da classe dominante tem se caracterizado como espaço de elaboração, formulação e formação das classes dirigentes mantenedoras do *status quo*.

Sobreira (2009, p. 40) demonstra uma aparente contradição da educação liberal que se constituiu com a vitória da Revolução Burguesa de 1789: a) possui um valor intrínseco de autonomia, liberdade, não utilitarismo e não vocacional para o desenvolvimento reflexivo do sujeito; e b) o valor extrínseco da educação liberal é o mercado e o mundo do trabalho que tenta compatibilizar os objetos econômicos com o treinamento e formação especializada, sendo necessário para isto o disciplinamento para a obediência e o desenvolvimento de atitudes acríticas em relação à realidade socioeconômica. Na essência, trata-se de uma contradição real, pois se trata da unidade de concepções contrárias de educação sustentadas e sustentadoras de uma sociedade desigual, por meio de um processo que insisto em chamá-lo de alienação. Ela é

originada no processo de trabalho a partir da divisão social do trabalho e, cada vez mais presente na sociedade capitalista e difundida pelas instituições produzidas por tal sociedade.

É essa concepção de educação institucional que os diferentes agentes dominantes foram constituindo, desde a formação do Estado e da propriedade privada, até os dias de hoje. E está nela um dos mecanismos que sustentam a “naturalidade” das desigualdades que tem nos lugares da produção as suas primeiras origens. Isso nos faz crer na necessidade de unificar as lutas por mudanças sociais. Pensar em outra sociedade, sem pensar no modelo de educação que nos acompanha desde o período da antiguidade, com mudanças na forma, enquanto o conteúdo é sempre reelaboração do mesmo sentido que lhe deu origem. É a mesma coisa que pensar a escola atual sem considerar o seu significado para aqueles que compreendem a escola como espaço de formação (embora saibam que, de fato, na forma como ela se estabelece, trata-se de um espaço de deformação), e, também, de mudança e esperança por uma sociedade mais justa. Ou seja, pensar a escola sem aqueles que absorvem os discursos e visões de mundo difundidas pelos professores e instituições: os educandos e seus familiares que vivem do e para o trabalho.

O avanço do modo capitalista de produção e da sociedade urbana industrial produziu inúmeras contradições expressas principalmente nas cidades. A essas contradições chamamos de problemática urbana, que abrange questões relacionadas a produção por meio da reprodução social das relações de produção, que implica a ausência e precariedade das habitações, da política cultural, de segurança ambiental e de inúmeras possibilidades permitidas a uma minoria sob os ombros da imensa maioria. Na verdade são questões originadas no âmbito da relação contraditória e desigual capital-trabalho. Sobre essa relação, Carlos diz o seguinte:

[...] não podemos separar a atividade de trabalho dos demais segmentos de sua vida, mesmo porque o lugar que ocupará no processo de trabalho determinará de forma imediata seu lugar na distribuição da riqueza produzida, o que corresponderá a um determinado modo de vida. O acesso ao local e tipo de moradia, ao lazer, à cultura, será, em última instância, determinado no processo de produção. (CARLOS, 1994, p. 194/5).

É claro que a educação também figura entre os direitos que compõem a pauta de luta pelo direito à cidade. Tal como outras demandas legítimas das sociedades, a educação, sua ausência, ou a falta de qualidade na maioria dos processos que a envolvem também estão intimamente relacionadas ao processo de trabalho e aos lugares de moradia de cada um, pois estão, invariavelmente, relacionadas aos lugares que ocupam na produção. Nesse sentido, a educação figura como mais uma parte da totalidade de questões que compõem a problemática urbana na

atualidade e precisa ser compreendida no contexto do modo de produção capitalista, pois os agentes que operam os rumos da produção da educação estão intimamente associados aos que operam determinadas transformações urbanas e financeiras que privilegiam o capital na histórica contradição desigual com o trabalho. São agentes públicos e privados, mas que raramente operam interesses verdadeiramente públicos.

Eles são os protagonistas da segregação sociocultural urbana, pois, por meio de suas ações, são estabelecidas, no interior das cidades, mobilidades forçadas e novos empreendimentos. Trata-se, pois, da estratégia de política urbana dos planejadores modernos ou pós-modernos, que desterritorializam o trabalho, expresso no corpo daqueles que vivem da venda da própria força de trabalho, e reterritorializam o capital, expresso nos empreendimentos imobiliários valorizados por meio da ação estatal através da construção e revitalização de vias públicas, mas, visando interesses exclusivamente privados e constituídos pelos esforços dos primeiros.

Essas ações produzem uma cidade composta por diversas formas, inúmeras imagens espaciais e muitas expressões culturais, todas, em nosso modo de ver, resultantes das injustiças sociais oriundas da contradição entre capital e trabalho e reforçadas pelo poder público através da canalização de investimentos públicos nos lugares e áreas de interesses privados. São formas originadas nas criatividade das construções populares, normalmente nas áreas inadequadas para a habitação e que põem em risco a vida de quem as habita, e também recursos naturais como a água, fundamental à vida da própria cidade. Em alguns poucos lugares da cidade, a monumentalidade do capital expressa a modernidade dos empreendimentos urbanos que demarcam novas territorializações; enquanto nos muitos outros lugares da cidade, as diferenças se distanciam de cada um dos lugares que são expressões das desigualdades produzidas pela sujeição do trabalho ao capital.

Se são naqueles poucos lugares que os serviços públicos encontram-se funcionando com mais presença e eficiência, são nos diversificados muitos outros lugares da cidade que eles se encontram majoritariamente ausentes ou precariamente funcionando.

O desenvolvimento da geografia urbana da cidade opera para que os investimentos públicos e privados estejam voltados de forma hegemônica aos interesses do capital. Isso demonstra de forma elucidatória que o “pêndulo” do Estado pende para o capital ao compararmos a qualidade dos serviços públicos existentes nas regiões centrais e nas periferias.

A questão dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio numa região metropolitana como a de São Paulo, bem como a qualidade dos serviços públicos oferecidos pelo Estado por meio de seus funcionários públicos, os trabalhadores da educação, expressam de forma bastante pedagógica a segregação socioespacial e cultural que o modo de produção capitalista e suas estratégias urbanas relegam a maior parte da sociedade e que acaba influenciando de formas diferenciadas nos desempenhos acadêmicos dos estudantes das escolas públicas.

De acordo com nossas reflexões, oriundas das observações possibilitadas no processo de construção de cursinhos populares, as condições desiguais de trabalho existentes entre as instituições de ensino localizadas nos bairros periféricos e aquelas próximas ao centro da cidade podem ser consideradas uma das causas de desempenhos diferenciados entre os educandos de escolas públicas desses respectivos lugares. No entanto, não é a única e está intimamente relacionada a outras. A desigual distribuição de investimentos na cidade, que reflete nas precárias condições de reprodução na periferia, influi, invariavelmente, no desempenho desses alunos. Santos (2007, p. 63) reforça que viver na periferia é o destino dos pobres, condenados a não terem serviços sociais, ou quando os têm, são ruins e a preços exorbitantes, como é o caso dos transportes públicos. Nesse sentido, esse autor elucida uma das condições espaciais da pobreza ligada à extrema condição de mobilidade:

Há, em todas as cidades, uma parcela da população que não dispõe de condições para se transferir da casa em que mora, isto é, para mudar de bairro, e que pode ver explicada a sua pobreza pelo fato de o bairro de sua residência não contar com serviços públicos, vender serviços privados a alto preço, obrigar os residentes a importantes despesas de transporte. Neste caso, pelo fato de não dispor de mais recursos, o indivíduo é condenado a permanecer num bairro desprovido de serviços e onde, pelo fato de ser um bairro pobre, os produtos e bens são comprados a preços mais altos, tudo isso contribuindo para que sua pobreza seja ainda maior e sua capacidade de mobilidade dentro da cidade seja igualmente menor (SANTOS, 2007, p. 111).

Nesse sentido, morar na periferia é ser condenado duas vezes à pobreza. Mora-se na periferia por ser pobre, e fica-se mais pobre morando na periferia, pela falta de recursos e investimento, o que influi no desenvolvimento sociocultural do cidadão e no desempenho escolar dos que ali habitam e no trabalho dos educadores que desempenham suas funções naquele espaço.

Tais condições de vida são produzidas pela hegemonia do capital sobre o trabalho e faz parte da materialidade da geografia urbana da cidade, bem como as monumentalidades dos

edifícios modernos e pós-modernos e revitalizações urbanas. Assim, percebe-se que uma desterritorialização significa mais do que a perda do território, significa que a busca por uma reterritorialização em outro lugar implica também a perda dos serviços públicos disponíveis em torno daqueles territórios que passaram a ser reequipados para receber os novos territorializados. Quanto aos que foram desterritorializados: eles organizam-se nas franjas e nos centros das cidades na tentativa de conquistar moradia, saúde, cultura, educação...

Essa contradição produz a emergência de novos atores e sujeitos sociais que atuam e agem visando à execução e às conquistas de direitos garantidos a alguns poucos e negados a outros muitos, tais como moradia, saúde, lazer, educação... Apresentam-se como antagonistas ao projeto hegemônico do capital ao criarem condições para lutas que produzem resistências às determinações do capital, e esperanças às expectativas do trabalho, no que diz respeito a melhores condições de vida para todos. São lutas no e pelo espaço; por territórios e espaços de vida e de reprodução destes. Contrapõem-se, mesmo que fragmentariamente, ao projeto hegemônico do capital quando se organizam em movimentos de luta pela moradia na cidade, e pela terra de trabalho, no campo, opondo-se aos interesses dos mercados imobiliários nas cidades, e aos interesses do agronegócio no campo, e principalmente nas cidades.

Essas têm sido as lutas contemporâneas mais explosivas, embora a realidade produzida pela relação entre capital e trabalho no capitalismo crie inúmeras outras carências aos economicamente pobres. Entre tantas carências há movimentos sociais reais, ou, ao menos, na forma latente, pois são lugares privilegiados quanto à possibilidade da emergência de movimentos sociais devidos às situações concretas que podem formar consciências.

A consciência, no nosso modo de ver, estaria menos na ciência necessária da contradição entre capital e trabalho e mais na percepção de que essa contradição é menos econômica do que política.



### **3 - Estado e universidade no Brasil: compreendendo um cenário**

#### **3.1 - Considerações sobre os territórios**

Consideramos conveniente, na discussão sobre Estado e universidade na sociedade atual, introduzirmos um debate sobre a questão do território, por entendermos se tratar de condição imprescindível para a constituição do Estado. O conceito de território, grosso modo, está associado à expressão de certa hegemonia oriunda das relações contraditórias entre sociedade e espaço. Trata-se de produto socialmente construído por meio da relação histórica dos seres humanos com o espaço enquanto afirmação política e cultural de um povo ou uma ou mais classes sociais sobre outras. Milton Santos considera que

Num sentido mais restrito, o território é o nome político para o espaço de um país. Em outras palavras, a existência de um país supõe um território. Mas a existência de uma nação nem sempre é acompanhada da posse de um território e nem sempre supõe a existência de um Estado. Pode-se falar, portanto, de territorialidade sem Estado, mas é praticamente impossível nos referirmos a um Estado sem território (SANTOS, 2001, p. 19).

Uma das reflexões possíveis que o trecho acima nos possibilita, e que por ora nos interessa, é a de que o surgimento do Estado é contemporâneo ao das cidades, pois ambos compreendem processos que tiveram como motor a divisão social do trabalho que culminou na divisão cidade-campo. Nesse sentido as cidades podem ser vistas como os territórios dos primeiros Estados que surgiram e que expressavam a força dos que submeteram a maioria por meio da apropriação do trabalho excedente. Talvez tenha sido essa concepção que contribuiu para a denominação do termo “cidades-Estado” para as cidades do período da antiguidade.

Ele também nos leva a perceber o território como apropriação, posse que “nem sempre supõe a existência de um Estado”, disputa, coerção, poder [...]. Esse sentido mais restrito de território a que Milton Santos se refere nos permite pensar na existência de sentidos mais amplos, tal como tem demonstrado Fernandes (1996), Haesbaert (2004) e Saquet (2007). São sentidos multidimensionais e relacionais produzidos no bojo das análises de objetos específicos materializados na ação dos movimentos sociais de luta pela terra; na trajetória de um povo desterritorializado pela modernização conservadora no campo e alçado à fronteira agrícola na expectativa, não realizada, de reconquistar a posse da terra e a qualidade de vida, mesmo que distante de seu local de origem, lutando para se reterritorializar à sombra da frente de expansão desencadeada pelo agronegócio; e, no nível do pensamento e nos aspectos de sua formação no

real por meio das dimensões sociais da sua efetivação (economia, política e cultura). São, portanto, abordagens que permitem aos leitores ampliarem a noção sobre o território a partir de distintos objetos e abordagens, mas considerando as múltiplas experiências vividas no sistema-mundo que é moderno e colonial (HAESBAERT & PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 18) e que produz e destrói infinidades de espaços e territórios no cotidiano da dinâmica social.

A compreensão que pretendemos oferecer a respeito do conceito de território neste trabalho é o de espaço impregnado e mediado por relações de poder e que se produz e se consolida por meio de conflitos e contradições que caracterizam a sociedade de classes. Essa concepção é tributária da compreensão do espaço enquanto categoria determinada pela relação contraditória entre capital e trabalho, devida à dinamicidade das relações sociais, dos seus processos e produtos. Isso faz do futuro algo para ser construído no cotidiano, ou seja, um campo de possibilidades, diferente de interpretações visionistas que têm entre seus objetivos tornar verdades determinações que fazem do futuro o tempo da realização de afirmações finalistas de teorias e métodos dogmáticos. A afirmação de suas teorias seria, para essas teorias e métodos, o fim da história.

Os sentidos que pretendemos atribuir ao território é o de apropriação mediante a existência de contradições sociais e que se encontra presente nas diversas escalas socialmente produzidas que variam do corpo à global. É o sentido que reconhece a existência do poder em todas as relações sociais nos mais distintos lugares e sociedades. Entretanto, não significa sermos adeptos das proposições pós-modernas as quais enxergam, a partir da existência dos micropoderes (FOUCAULT, 2005), o enfraquecimento do poder de Estado, pois, eles são frutos de relações desiguais e contraditórias que constituem as condições ideais para o surgimento e fortalecimento do Estado enquanto órgão coercitivo da sociedade, operado por um bloco historicamente determinado que se fez e se faz hegemonia, de modo que também, em conjuntura determinada, pode deixar de sê-lo. Portanto, baseando-se no pensamento de Gramsci (2000), o poder central atribuído ao aparelho de Estado, tem origem na sociedade civil, e é catalisado, por meio da constituição de hegemonia política e cultural forjada e constituída a partir da formação de um bloco histórico.

Partindo dessas perspectivas, consideramos o aparelho de Estado o espaço do exercício do poder, objeto de disputa, e, portanto, território, produzido por toda a sociedade e catalisado pelo bloco histórico hegemônico que na contemporaneidade é burguês.

Entretanto, muito se escapa dos discursos hegemônicos introduzidos na sociedade pelo bloco histórico atual, devido às próprias contradições sociais que se apresentam na realidade. Esse escape é a matéria-prima que contribui para se constituir territórios de liberdades e por liberdades que na prática significam territórios de lutas contra as injustiças da desigual sociedade urbana capitalista. Constituir territórios de lutas contra os poderes estabelecidos implica o desejo de se conquistar o que até agora foi negado à maioria da sociedade: são os territórios do desejo, produzidos pelos movimentos sociais quando a perspectiva da conquista diante do nada, a precariedade da vida que a realidade oferece àqueles que vivem da venda do próprio trabalho, estimula e organiza a luta por melhores condições de vida e acesso a usos fundamentais, alimentando no imaginário coletivo a perspectiva de dias melhores.

Do ponto de vista da classe trabalhadora, dos movimentos sociais, da luta de classes, esse território do desejo só se materializa diante da conquista, o que significa, no momento da luta, se tratar de um território em disputa, em processo de des-reterritorialização.

### **3.2 - Heranças da formação colonial no Estado Brasileiro**

Herança do patrimonialismo português, o Estado brasileiro traz consigo continuidades introduzidas desde os primeiros momentos da colonização. Isso não significa o surgimento do aparelho de Estado naquele momento, mas apenas as determinações, cujas características são expressas nas estruturas e superestruturas da sociedade brasileira: a - economia baseada no modelo agrário-exportador (PRADO JR, 1965); b - classe dominante oriunda da “formação” de atores “privilegiados” que por meio de decreto real tornaram-se latifundiários e escravistas, logo, “parentes” da primeira geração da classe dominante que opera os “interesses” do Estado brasileiro há dois séculos (FAORO, 2000). Partindo dessas ideias, Jayro Gonçalves Melo aponta coerentemente que

A origem político-administrativa e jurídica do Estado brasileiro está no Estado português metropolitano. Logo, as raízes do Estado no Brasil estão no passado colonial e nutrem-se das relações escravistas que forjaram a nossa estrutura econômica e as instituições que a conformam (MELO, 2004).

A necessidade de localizar as origens do aparelho de Estado brasileiro requer a compreensão da ação do Estado metropolitano português entre nós, o que se deu a partir do primeiro contato do povo europeu com o território que, a partir da terceira década do século XIX, passou a ser o país chamado Brasil.

Essa nossa opção é devida à compreensão de que a historicidade materialista e geográfica na perspectiva dialética, principalmente na periferia do sistema capitalismo, apresenta-se como método fundamental na análise das contradições produzidas em sociedades onde se estabeleceu o exclusivo colonial e o regime da *plantation*, como na brasileira, o que nos permite pensar ontologicamente em termos histórico-geográficos.

Refletindo sobre a formação colonial, a conquista do espaço e sobre as relações que constituíram a produção dos territórios coloniais, Antônio Carlos Robert de Moraes afirma que:

[...] à colônia corresponde a existência de uma metrópole, que atua como núcleo irradiador do dinamismo que impulsiona a própria consolidação da colônia e o avanço do movimento colonizador. Portanto, as novas estruturas criadas no solo colonial devem responder funcionalmente aos interesses da metrópole, aos quais estão subordinadas. A colônia deve ser um anexo territorial do território metropolitano, uma adição de espaço à economia do país colonizador (MORAIS, 2005, p. 63).

Nesse sentido, percebe-se que a constituição das estruturas do território português na América dava-se de forma a favorecer quase que exclusivamente a nação colonizadora<sup>14</sup>. Foi nessa estrutura escravista e colonial voltada para fora e determinada pelo desenvolvimento do capitalismo mercantil que se constituiu a sociedade brasileira e as bases caracterizadoras da sociedade autoritária da qual somos parte. Essa característica deve-se, de certo modo, à reprodução do poder patrimonial na colônia, e, ao mesmo tempo, pela necessidade do capitalismo comercial de se utilizar do trabalho compulsório. Desse modo, gerou-se uma sociedade patrimonialista e clientelista cujas práticas baseadas no “favor” são sempre reproduzidas pelas elites em diferentes momentos do país.

Constituído com a independência e o resultado de todo o processo contraditório engendrado por agentes externos ao território que caracterizou a ação colonial lusitana no Brasil, o Estado brasileiro tem mantido, por meio de sua classe dominante herdeira daqueles agentes, os pescoços voltados para fora do país e, assim, reproduz a situação colonial.

---

<sup>14</sup> A exceção se apresenta quando assinado o Tratado de 1810, o qual estabeleceu tarifas alfandegárias mais altas para Portugal do que à Inglaterra.

A escravidão, “peça-chave” da acumulação primitiva de capital e fundamental para a compreensão do caráter autoritário da sociedade brasileira (CHAUI, 2000), só foi extinta após sessenta e sete anos da “independência” do país e de sua primeira constituição. Para Caio Prado Junior, uma constituição

[...] é sempre a tradução do equilíbrio político de uma sociedade em normas jurídicas fundamentais. Ela reflete as condições políticas reinantes, isto é, os interesses da classe que domina e a forma a qual exerce o seu domínio (PRADO Jr., p. 46, 1966).

Assim, o processo político pós-independência foi transformando as condições políticas reinantes e demonstrando a necessidade da liberação do capital contido no escravo para a introdução do modo de produção capitalista no país. Desse modo, “libertados” do trabalho e da terra, migraram para os grandes centros urbanos e foram habitar os lugares onde o trabalho precário e/ou a ausência de trabalho lhes permitiram. Na verdade, foram inseridos ao mercado industrial de reserva produzido no processo de expansão do capitalismo, que no caso dos escravos, eram os reservas dos reservas. Ademais, os Braganças governaram o país até sessenta e oito anos depois da “independência” do Brasil, quando a monarquia foi extinta por meio da proclamação da República. Esses eventos deram novas funções ao aparelho de Estado do país e excluíram o sistema de padroado, o qual se caracterizava pela inseparabilidade entre Estado e a Igreja.

O aparelho de Estado é formado pelas instituições públicas e seus agentes que compõem a gestão pública em determinada sociedade. Ele é organizado no âmbito da sociedade política, esfera que se situa na superestrutura, mas que, também, unifica os momentos estruturais e superestruturais, ou seja, a base econômica, política e cultural das sociedades, pois tem seu respaldo através da “transferência” de poder originada da sociedade civil (GRAMSCI, 2000).

No Brasil, historicamente, a ocupação de tais espaços de gestão foi sendo constituída por meio da prática do favor, da barganha política desde as câmaras de vereadores e dos “coronéis” sem patentes, latifundiários e escravistas portadores do poder político local. Foram práticas que alimentaram a tradição corporativista da elite brasileira e o patrimonialismo brasileiro de prática clientelista, política do favor, do uso e do benefício privado da política entre o Estado e os economicamente ricos, por meio da apropriação do fundo público e loteamentos de cargos em instituições públicas.

No livro *O poder do atraso*, Martins identifica no Brasil atual continuidades herdadas das relações sociais instituídas nos períodos colonial e imperial:

[...] as indicações sugerem que o clientelismo político sempre foi e é, antes de tudo, preferencialmente uma relação de trocas de favores políticos por benefícios econômicos, não importa em que escala. Portanto, é essencialmente uma relação entre os poderosos e os ricos e não principalmente uma relação entre os ricos e os pobres (MARTINS, 1999, p. 29).

Situando-a historicamente, a formação do Estado no Brasil foi resultado de encontros e experiências espaço-temporais vivenciadas e produzidas por sujeitos sociais em trajetórias distintas. Esses encontros a oeste do Atlântico determinaram a sobreposição daqueles que se encontravam num estágio tecnológico superior, instituindo, assim, a narrativa dos fatos e a veracidade histórica a partir do Ocidente, de acordo com uma concepção em que a história é compreendida pela ótica dos vencedores e o futuro é uma perspectiva fechada, determinada, sendo que mais cedo ou mais tarde, os países mais atrasados chegarão ao nível de desenvolvimento atingido pelos “donos do mundo”.

Massey, (2008) propõe uma releitura desse processo devido às multiplicidades de experiências e trajetórias que se encontram e, produzem espacialidades e temporalidades sempre renováveis, mas negadas pelas narrativas lineares da história, produtoras de um espaço estático e uma espacialidade acomodada, subjugada ao tempo por meio de uma única narrativa “verdadeira” que determina o futuro e transforma o espaço em categoria fechada, sem possibilidades além das predeterminadas, em um futuro praticamente dado.

A trajetória europeia (apesar de ser a mais poderosa, certamente, em termos militares e outros) deveria não apenas ser “descentrada”, mas poderia, também, ser reconhecida como apenas uma das histórias que estavam sendo feitas àquela época [...] Trata-se de um distanciamento em relação àquela imaginação do espaço como uma superfície contínua, que o colonizador, como o único agente ativo, atravessa para encontrar aquele a ser colonizado simplesmente “lá”. Isto seria espaço, não como uma superfície lisa, mas como a esfera da coexistência de uma multiplicidade de trajetórias (MASSEY, 2008, p.100).

Considerar os encontros e experiências na compreensão da produção espaço-temporal no Brasil implica dar vez àqueles que ainda hoje possuem as gargantas “cortadas”, sem vozes e sem direitos à própria história. Significa desconstruir a história oficial que subjugou todas as outras

possibilidades de compreensão espaço-temporal, abrindo caminho para o desvelamento dos conteúdos das diversas práticas espaciais, espacialidades e processos políticos<sup>15</sup>.

Esse é o objetivo que por ora nos desafia quando nos propomos entender a formação do Estado brasileiro, da universidade e da estrutura social que em todos os aspectos privilegiam as classes mais abastadas.

Esse raciocínio não é exclusivo apenas para os encontros e experiências em um determinado lugar (em nosso caso, o Brasil). Não se trata disso, até porque são geografias e tempos mundiais construídos, significados, destruídos, reconstruídos e desconstruídos em múltiplos territórios, no bojo das vidas cotidianas em tempos distintos por meio do trabalho humano, das relações político-culturais de ações imperialistas.

Para nós, desconstruir a narrativa oficial da classe dominante é perceber o Estado como uma instituição social produzida por distintas sociedades em espaços-tempos diferenciados e que significa a constituição da sociedade de classes em cada uma daquelas sociedades. Logo, como já apontamos anteriormente, isso se deu com a divisão social do trabalho e a diferenciação espacial cidade-campo construída por esse processo da produção pela apropriação do excedente alimentar produzido no campo pela cidade e na transformação do campo em consumidor de produtos produzidos na cidade. Assim, percebe-se que o Estado constitui-se historicamente enquanto condição e parte de processos sociais. Logo, não se trata de um ente exterior e superior, incompreensível, inatingível, invisível... à sociedade. A sua apreensão, quando o compreendemos historicamente, permite concebê-lo como produto e parte das relações sociais, pois o Estado emana da sociedade e por isso é dela que origina a sua força.

Entender o Estado como instituição social significa percebê-lo no bojo da dinâmica da produção social material e imaterial da e na sociedade, ao contrário de visões reducionistas, que o colocam como algo superior, distante e alheio à sociedade, tal como majoritariamente tem sido compreendido no senso comum e também difundido nos órgãos de comunicação de massa. Também não o vemos como o comitê da burguesia, como sugerem as abordagens leninistas.

Percebe-se a contradição entre sociedade civil e sociedade política, ao analisar o conceito de sociedade civil em Gramsci, de acordo com o qual a sociedade civil localiza-se no campo superestrutural da sociedade, mas nunca descolada da base estrutural; isso porque se trata de uma

---

<sup>15</sup> Emblemático é o processo atual sobre o relatório “Direito à Verdade e à Memória” e que causou certo desconforto no governo federal e um entusiasmo compreensível na imprensa escrita.

totalidade. Essa contradição ocorre no campo da política, por meio da constituição de um bloco histórico no seio da sociedade civil e de acordo com a hegemonia política e cultural na sociedade. Tal hegemonia opera interesses, como se estes fossem de toda a sociedade, por meio dos aparelhos coercitivos e culturais do Estado. É aí que se constitui o que Gramsci chama de sociedade política e também se estabelece a contradição entre sociedade civil e sociedade política no seio da superestrutura.

Em Bobbio, a teoria do Estado de Antônio Gramsci

[...] pertence a essa nova história, para a qual, em resumo, o Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é representante não de interesses universais, mas particulares; não é uma entidade superposta à sociedade subjacente, mas é condicionado por esta e, portanto, a esta subordinado; não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer com a transformação da sociedade que lhe é subjacente (BOBBIO, 1999, p. 47).

Essa configuração sociopolítica a que Bobbio se refere, constituinte da sociedade civil, começa a se desenhar no Brasil com a independência, embora as bases tenham sido lançadas durante os três séculos de colonização. Nessa representação estão os latifundiários proprietários de escravos que, a partir do rompimento dos laços com o Estado português, só aumentaram os seus poderes até os antecedentes da crise política que resultou na contrarrevolução de 1930 (DEDECCA, 1981); os cidadãos livres e os escravos, que constituíam ao lado dos nativos a maior parte da população. Sobre esse processo, Fernandes considera que

A Independência acrescenta-lhe o início de um novo tipo de autonomia política: com ela instaura-se a formação da sociedade nacional. É nessa conexão que está o aspecto verdadeiramente revolucionário e que transcende aos limites da situação de interesses da casa reinante. Em contraste com o que ocorria sob o estatuto colonial e, mesmo, sob a ambígua condição de Reino, o poder deixará de se manifestar como imposição de fora para dentro, para organizar-se a partir de dentro [...] (FERNANDES, 1974, p. 31/2).

O caráter contraditório desse aspecto revolucionário está certamente na herança conservadora absorvida e reproduzida pela elite colonial e seus herdeiros ao longo do processo em que exerceram o poder. Tal espólio constituiu-se no patrimonialismo brasileiro, derivado das práticas tradicionalistas destruídas com a desagregação do sistema colonial.

Enquanto as posturas constitutivas da forma de organização do Estado português na colônia desintegraram-se com a nova ordem, foram recriadas as condições para aperfeiçoar ideias

seculares e concepções políticas de favorecimento pessoal, manutenção das estruturas constituintes das desigualdades e da apropriação do público pelo privado através das práticas clientelistas.

As práticas tradicionalistas deixadas para trás detinham-se mais na forma do que no conteúdo da organização do Estado no Brasil. No momento em que a elite local se torna expressão do poder num território cujo poder originava-se de fora, viabilizou-se a aceitação de relações sociais e instituições mal vistas no passado. Em outras palavras, a antiga elite colonial “aburguesou-se”, mas não no sentido revolucionário que coube à burguesia europeia do século XVIII, e, sim, no sentido de aceitar novos padrões que o momento exigia sem abrir mão das condições fundantes do seu antigo *status* de elite colonial, já que tais condições garantir-lhes-iam o *status* de elite nacional na nova ordem.

Assim, a elite senhorial aburguesou-se na forma e negou o conteúdo burguês até meados do século XIX, quando finalmente foi extinto o trabalho escravo e instituída a República, responsável por introduzir de vez o Brasil na era moderna<sup>16</sup>.

Na verdade, o que houve foi uma *lenta* transição no mesmo ritmo da formação da burguesia nacional. Esta se constituiu ao longo do século XIX, na rede de mercantilização da produção interna, negociando e operando a exportação e importação de determinados bens de consumo, fortalecendo-se economicamente e criando condições de fazer frente às lutas regionais do período regencial. Entretanto, arriscamos dizer que a primeira revolução social burguesa emergiu somente com o movimento abolicionista, que, de acordo com Florestan Fernandes, foi uma revolução dos brancos para os próprios brancos.

Por fim, desses núcleos é que partiu o impulso que transformaria o antiescravismo e o abolicionismo numa revolução social dos “brancos” para os “brancos”: combatia-se, assim, não a escravidão em si mesma, porém o que ela representava como anomalia, numa sociedade que extinguirá o estatuto colonial, pretendia organizar-se como Nação e procurava, por todos os meios, expandir internamente sua economia de mercado (FERNANDES, 1974, p. 19).

Dessa forma, percebe-se no abolicionismo o movimento que inicia a revolução burguesa no Brasil, e a abolição, enquanto ato jurídico, condição fundante para o estabelecimento da República. A eliminação do trabalho compulsório foi condição primeira para que o país pudesse

---

<sup>16</sup> Em “A condição pós-moderna”, David Harvey situa o conceito “moderno” no campo dos pilares que sustentam a ideologia do modo de produção capitalista.

se integrar à modernidade-mundo instaurada a partir da desintegração do antigo regime europeu. Não se trata aqui de uma burguesia agente de uma revolução social, que é determinada com a destruição das antigas estruturas e superestruturas, tal como se deu a leste do oceano Atlântico, pois, de acordo com Martins

[...] o escravismo se desenvolvera no corpo do próprio processo de expansão mundial do capital. Portanto, a contradição entre o capital e o escravismo não tinha a radicalidade da contradição que opusera o capital às relações feudais (MARTINS, 1999, p. 54/5).

Ao pensar a revolução burguesa no Brasil, é fundamental compreendê-la no âmbito dos espaços-tempos de longa duração, pois se trata de um processo que corresponde, de um lado, à lenta substituição das oligarquias nas estruturas do poder, e, ao mesmo tempo, de outro lado, representa a recriação pela classe burguesa, que surgia e se assenhoreava do poder, das formas e condições de manutenção do poder que mantiveram por séculos a ordem escravocrata lentamente substituída. São as discontinuidades, que fazem do Brasil, parafraseando Martins, (1999), um país de história lenta e rupturas suaves, sendo a revolução burguesa um lento e contínuo processo, ainda não concluso, de substituição dos “senhores da terra” do aparelho de Estado.

Após situarmos nossa concepção de Estado e aparelho estatal, nos dedicamos agora ao processo de instalação da universidade no Brasil, mas não sem antes realizar uma breve introdução sobre as primeiras experiências de ensino superior no Brasil Colônia, Império e Primeira República.

### **3.3 - Brasil, do ensino superior à universidade: trajetórias de um processo**

Neste momento cabe esclarecer que não é nossa intenção discorrer de forma exaustiva sobre a história da educação brasileira. No entanto, por outro lado, seria um contrassenso navegarmos nos processos de constituição do ensino superior e da instituição universitária sem compreender os caminhos que possibilitaram os ensinamentos das primeiras letras na colônia. Nesse sentido, abordamos alguns processos do campo da história da educação no Brasil que julgamos relevantes para esclarecer nossa abordagem.

Nos idos do século XVIII, a educação escolar no reino lusitano era majoritariamente controlada pela Companhia de Jesus. Eram suas as escolas secundárias, como também o era a orientação pedagógica e doutrinária da Universidade de Coimbra. O ensino que, até há pouco

tempo (40 anos), chamávamos de primário, o das primeiras letras, não era mantido pela Companhia em grande quantidade (com exceção ao Brasil), apesar de nele ser utilizados materiais didáticos escritos por padres jesuítas, que, eram também professores particulares de jovens nobres (CUNHA, 2007).

O quadro a seguir apresenta os colégios jesuítas formados pela Companhia de Jesus no Brasil, os anos de fundação e estabelecimento do ensino superior e as cidades que os abrigaram.

**Quadro 3.1 - Colégios e seminários jesuítas no Brasil colonial por cidades, ano de fundação, início de cursos superior e cursos oferecidos**

Nome	Fundação	Cidade	Início do curso superior	Cursos
Colégio da Bahia	1550	Salvador	1575	Artes e Teologia
Colégio São Paulo Piratininga	1554	São Paulo	1708	Artes e Teologia
Colégio do Rio de Janeiro	1567	Rio de Janeiro	1638	Artes
Colégio de Olinda	1568	Olinda	1687	Artes e Teologia
Colégio do Maranhão	1622	S. Luís	1688	Artes e Teologia
Colégio de Recife	1678	Recife	1721	Artes e Teologia
Colégio S.Miguel	1652	Santos	-	-
Colégio N.S. da Luz	1652	S. Luis	-	-
Colégio do Pará	1626	Belém	1695	Artes
Escola de Artes e Edificações Militares	1699	Salvador	1699	Artes e Edificações
Escola de Artilharia	1738	Rio de Janeiro	1738	Artilharia
Seminário de São José	1739	Rio de Janeiro	-	-
Seminário de São Pedro	1739	Rio de Janeiro	-	-
Seminário N.S. da Boa Morte	1750	Mariana	1750	Artes e Teologia

Fonte: Maria Amélia Salgado Loureiro e Luiz Antônio Cunha. Org: Cloves Alexandre de Castro

Os primeiros cursos superiores no Brasil surgiram no século XVI. Eram cursos de filosofia, teologia e artes e só podem ser entendidos como ação de um aparelho educacional a serviço da exploração da colônia pela metrópole (CUNHA, 2007, p.21), cujos agentes eram os padres da Companhia de Jesus.

Fundada nas primeiras décadas do século XVI, a Companhia de Jesus surgiu no bojo dos conflitos religiosos que desencadearam rupturas na “sociedade” eclesiástica católica. Tais conflitos estavam associados às mudanças que a sociedade medieval vinha experimentando desde o século XI, como o renascimento comercial, cultural e a nova dinâmica que as cidades adquiriram naquele processo. Em determinado momento, a concepção cultural e ideológica que sustentou durante séculos a sociedade medieval começou a ruir, pois significava uma espécie de enclave para as mudanças irreversíveis possibilitadas pelo processo que se efetivava. É nesse contexto que ocorre uma ruptura no interior da mais poderosa instituição medieval. Ruptura que deu origem ao protestantismo. A Companhia de Jesus surge enquanto instrumento contrário à reforma protestante e teve como missão difundir e reafirmar, por meio do processo de educação, o cristianismo e os valores da sociedade medieval pautados na escolástica.

A missão da Companhia de Jesus no Brasil era o da conversão cultural dos indígenas e a de dar suporte religioso aos colonos. Para isso, a Companhia recebia subsídios do Estado, além de sesmarias<sup>17</sup> destinadas à manutenção dos estabelecimentos que viessem a criar. No Brasil Colônia, a ação educacional dos jesuítas da Companhia de Jesus se pautou na formação de quadros para a administração colonial. Sua tarefa era a da formação de padres no idioma do nativo, tupi-guarani, condição fundamental para o desencadeamento da missão jesuítica, e a formação de uma elite urbana colonial que, aos poucos, foi assumindo cargos de mando na gestão colonial.

Não por acaso, foi na cidade de Salvador o primeiro colégio jesuíta no Brasil (CUNHA, 2007, p.31). A sede do governo-geral constituído pelo Estado português na Colônia foi fundada em 1549. Segundo Moraes (2000), na década de 70 do século XVI, Salvador possuía mais de 1000 casas de portugueses e na década seguinte, cerca de 3000, sendo que 800 na área urbana da cidade. As atividades indutoras dessa urbanização, de acordo com Moraes, eram diversificadas, mas a açucareira estava no centro do que Celso Furtado chamou de complexo econômico.

Aqui também a principal produção empreendida foi a do açúcar; todavia a região conheceu uma estrutura econômica um pouco mais diversificada que a anteriormente analisada. Ao lado da lavoura canavieira, o plantio do tabaco também conheceu relativa especialização nas terras do Recôncavo. Salienta-se ainda a existência de alguma agricultura comercial de abastecimento mais organizada, as chamadas “roças de

---

<sup>17</sup> Sistema de distribuição de terras aos colonos pela Metrópole, oriundo da experiência portuguesa no século XV, cujo objetivo foi o de organizar o sistema produtivo agrícola, que no caso da colônia portuguesa na América, foi a *plantation*. Ver Novais (1979).

mantimentos”, e mesmo de atividade extrativista mais regular [...]. Assim, toda uma área adjacente a Salvador conheceu adensamento populacional que a qualificava claramente como zona contínua de povoamento, conformando uma região colonial já no século XVI. Vale salientar que Salvador acaba por tornar-se, no século seguinte a maior cidade colonial da América, atingindo no século XVIII a condição de segunda maior cidade do império português (ultrapassada apenas pela capital imperial Lisboa) (MORAES, 2000, p. 313/4).

Neste sentido, já em 1572, naquele mesmo colégio, foi iniciada a primeira experiência do ensino superior no Brasil através dos cursos de artes e teologia. No curso de artes<sup>18</sup>, eram ensinadas durante seis semestres lógica, física, matemática, ética e metafísica. O curso de teologia era de quatro anos e conferia o título de doutor. Consistia em duas matérias básicas: a teologia especulativa – que se preocupava com estudo do dogma católico – e a teologia moral – que tratava de questões éticas relativas às práticas cotidianas, como vender a crédito com preços mais caros, emprestar dinheiro a juros etc.

A cidade do Rio de Janeiro foi fundada por determinação real em 1565 para combater os franceses que programavam um núcleo de colonização. Essa investida francesa, de acordo com Moraes, representou a maior ameaça externa, no século XVI, aos interesses portugueses no continente americano e estabeleceu o núcleo urbano que constituiu a cidade do Rio de Janeiro. O descobrimento da região aurífera, no final do século XVII, e a estagnação da economia açucareira fizeram com que o Estado português reordenasse sua estratégia territorial na colônia, transferindo, em 1763, para o Rio de Janeiro, a capital da Colônia para melhor comandar a produção e exportação do ouro.

Dentro desse contexto, o Colégio do Rio de Janeiro foi fundado no ano de 1567 e inaugurou seu ensino superior em 1638 com o curso de filosofia. Após a expulsão dos jesuítas, na administração pombalina, foi transformado em hospital militar. A transferência do reino de Portugal para a Colônia, no início do século XIX, trouxe para o colégio aulas de anatomia e cirurgia.

Apesar de a cidade de Olinda, capital da capitania de Pernambuco, ter sido fundada na terceira década do século XVI, 1537, e ter experimentado significativo povoamento, atribuído à atividade canavieira e à qualidade do solo da região, a intervenção educacional jesuítica ali se iniciou apenas no ano de 1568, enquanto os cursos superiores tiveram início apenas no ano de 1687, depois de mais de um século da fundação do Colégio de Olinda. A título de hipótese, tal

---

<sup>18</sup> Também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, Cunha (2007, p. 29).

diferença temporal pode ser atribuída aos conflitos oriundos da dominação holandesa no território nordestino, que abrange os atuais estados de Pernambuco, Alagoas e Paraíba, apesar de tal ocupação ter tido duração contínua de vinte e quatro anos (1630-1654) e ter ocorrido outras incursões anteriores, a fim de garantir aos holandeses o comando da produção e da comercialização do açúcar.

Em função do conflito entre os senhores de engenhos de Olinda e comerciantes de Recife, houve o desdobramento do Colégio de Olinda, fundando-se em 1678 o Colégio de Recife, o qual passou a oferecer cursos superiores no ano de 1721.

Fundada por franceses no ano de 1612, a cidade de São Luís esteve sob o controle holandês durante os anos de 1641 a 1644. Em 1622, missões jesuíticas fundaram o Colégio do Maranhão, que passou a oferecer cursos superiores de teologia e posteriormente de artes, no ano de 1688.

Tal como o Maranhão, a conquista do Pará por meio da formação da cidade de Belém do Pará, esteve associada à necessidade da ocupação da região setentrional do então território colonial português, objeto de desejo de franceses e holandeses. As atividades econômicas que subsidiaram a colonização e produziram as duas cidades mais importantes daquela região são aquelas relacionadas com as chamadas “drogas do sertão” e, em um segundo momento, no Maranhão, já no final do século XVIII, as relacionadas com o algodão. O Colégio do Pará foi fundado em 1626 e inaugurou o curso de artes em 1695.

Nas vilas de São Paulo de Piratininga e Santos, havia colégios jesuítas funcionando respectivamente desde 1554 e 1653. Em meados do século XVI a Câmara Municipal de Santos solicitou aos jesuítas a instalação de um curso de artes que atendesse também aos interessados de São Paulo. O dinamismo de São Paulo impulsionado pelas entradas e bandeiras possibilitou maior crescimento ao colégio do planalto em relação ao de Santos. Em 1708, o curso de artes solicitado pela elite santista e o de teologia foram instalados em Piratininga (CUNHA, 2007).

Os últimos cursos superiores fundados pelos jesuítas antes da expulsão dessa ordem do reino de Portugal foram os de filosofia e teologia, no Seminário Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana, Minas Gerais, no ano de 1750, núcleo urbano oriundo das atividades auríferas.

Portanto, tal como procuramos demonstrar, o mínimo de conhecimento da história do Brasil Colônia nos permite perceber a temporalidade dos Colégios jesuítas contemporânea às territorialidades econômicas e ações expansionistas, que possibilitaram o que poderíamos chamar

de fatores urbanos, determinantes para a formação de cidades. O espaço urbano caracteriza-se como lugares de concentração das atividades comerciais, do poder, da cultura, do lazer e da política. Dentre as territorialidades econômicas, temos os exemplos da economia canvieira no nordeste até metade do século XVII; as entradas e bandeiras, nas primeiras décadas do século XVII; a mineração nas Minas Gerais no final do século XVII e durante a maior parte do século seguinte; as drogas do sertão na Amazônia oriental durante o século XVII. Isso apenas reafirma a educação institucional como elemento urbano, pois é constituída a partir do surgimento das cidades e da reprodução destas, a partir das demandas e projetos do bloco histórico que se faz hegemônico no processo político em curso.

Devido às questões relacionadas à dependência portuguesa aos ingleses, disputas políticas pela hegemonia no reino lusitano se fizeram presentes durante praticamente todo o século XVIII. Entre os eventos que caracterizaram tais disputas, destacamos a tentativa de assassinato do rei D. José, o que desencadeou severa repressão aos opositores do rei e seus aliados. A Companhia de Jesus estava entre os aliados de parte da nobreza envolvida na luta pela hegemonia no trono português e que teve participação direta na tentativa de assassinato de D. José I. Por isso, foi expulsa do reino português e teve os seus bens e propriedades confiscadas pelo Estado.

A tentativa portuguesa de superar a dominação política a que estava submetida, a partir das diversas concessões econômicas concedidas à Inglaterra em troca de “proteção” começou a se fortalecer quando se deu a nomeação para ministro do rei de Sebastião José de Carvalho e Mello, futuro Marquês de Pombal, em 1750. Nas palavras de Cunha, a proposta de Pombal não foi a de combater a nobreza, mas a de dar-lhe novas funções na direção e segurança do Estado, conforme os interesses da burguesia, tal como se deu na Inglaterra.

O modelo implícito era semelhante ao inglês e distanciado do francês, embora dele tirasse elementos ideológicos importantes, como no caso da pedagogia. Se na França a resistência da aristocracia às pretensões hegemônicas da burguesia levou à destituição do poder daquela pelo povo, liderados pelos tribunos do terceiro estado, na Inglaterra os nobres assumiram aquelas pretensões tornando-se burgueses em nobres (CUNHA, 2007, p. 50).

É nesse contexto que se construíram as bases do pensamento burguês português, o qual se constituiu de forma peculiar, se comparado ao processo desenrolado na França. Em Portugal, ao contrário da França, o iluminismo não foi o instrumento ideológico que colocou em trincheiras opostas a burguesia – que ascendia há mais de dois séculos, por meio da acumulação propiciada

pelo comércio – e a nobreza feudal, portadora dos ideais que legitimaram durante séculos a estrutura da sociedade feudal que desmoronava.

Em Portugal, a partir do período pombalino, as funções da nobreza feudal no Estado foram redefinidas, e ela, reacomodada no aparelho de Estado em um novo rearranjo de forças, em que o papel dos comerciantes e “agentes industriais” ganhou mais destaques no núcleo do poder.

A política de Pombal consistia em um conjugado de medidas que visaram criar condições para que ocorresse em Portugal uma industrialização semelhante a que se processava na Inglaterra, conseguindo assim os requisitos econômicos para a quebra da situação de dominação na qual o país estava submetido. Era, na realidade, de acordo com Cunha (2007, p. 40), “uma tentativa de superar a dominação, tornando-se igual ao dominador, assimilando aquilo que lhe dava força para dominar: o poder econômico”.

Ao mesmo tempo em que Pombal tentava ampliar a autonomia portuguesa diante do comércio inglês, reconhecia a grande vantagem que representava a aliança entre eles, pois para Portugal, como já elencamos anteriormente, aquela aliança foi o desfecho menos traumático no que se refere à sua soberania territorial.

Para instituir essas políticas, Pombal teve o apoio de parte da nobreza cortesã, do funcionalismo e dos comerciantes. Para estes, o ministro procurou aumentar o poder e o prestígio. Desta forma, conseguiu minimizar a influência de parte da nobreza que ainda tinha na ortodoxia do pensamento medieval suas referências ideológicas.

Segundo Cunha (2007), o conflito entre o Estado metropolitano e a ação educacional jesuítica começou ainda no século XVII com a “questão dos moços pardos”. Ela implicava a proibição pelos jesuítas de os mestiços se matricularem e frequentarem os cursos da Companhia de Jesus. Eles não eram aceitos nos colégios jesuítas da colônia pelo fato de a elite colonial não aceitar que eles estudassem com seus filhos. Nesse sentido, o Estado português argumentou que, por se tratar de uma atividade subsidiada, não se poderia recusar a admissão de candidatos de qualquer origem social. Já a Companhia de Jesus retrucou que a subvenção do Estado era para a conversão dos indígenas e que a atividade educacional em seus colégios eram atividades adicionais particulares; logo, podiam escolher seus alunos como quisessem.

Assim, é importante ter claro que a história do ensino privado no Brasil começou a germinar no momento em que se iniciou a ação educacional jesuítica. Enquanto o ensino público estatal foi surgindo timidamente, a partir do período joanino, quando houve a necessidade de

transferir o sistema educacional estatal português, já secularizado, nos moldes do iluminismo aportuguesado para o Brasil, se consolidando com a proclamação da República.

Fez-se necessário transferir o sistema educacional burguês português para o território da colônia (que se constituiu sede do reino de Portugal), devido à necessidade de garantir, se não a mesma formação que em Portugal era oferecida, ao menos uma formação semelhante a que a corte metropolitana usufruía até a invasão de Napoleão.

Percebe-se nesta simples abordagem sobre os primeiros cursos superiores no Brasil que os agentes educadores a serviço do Estado português estavam comprometidos política e culturalmente com a ordem que caminhava a passos acelerados para a ruína. Culturalmente, baseavam-se no pensamento escolástico, e politicamente, se opunham às práticas do empréstimo a juros e mercadorias mais caras quando negociadas a prazo. Ao contrário do protestantismo que surgiu no bojo da acumulação primitiva de capital e foi utilizado como “guarda-chuva” ideológico para a burguesia no momento em que o tradicionalismo de “Roma” condenava o processo capitalista que avançava a passos largos.

Quanto às consequências desses eventos no sistema educacional existente no reino português e na sua colônia americana, elencamos que todos os bens e propriedades da Companhia de Jesus foram expropriados pelo Império. Os cursos secundários e superiores da colônia foram fechados, e nem mesmo as estruturas que os acomodavam foram reutilizadas em atividades relacionadas à educação, como demonstra Cunha na citação abaixo:

Foram fechados, assim, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de um número não determinado de seminários menores e “escolas de ler e escrever”. No seu lugar foram criadas, tardiamente no Brasil, as aulas régias. Se antes havia nos colégios dos padres jesuítas um plano sistematizado e seriado de estudos, organizados segundo uma pedagogia consistente, a *Ratio Studiorum*, a reação contra eles, baseada no enciclopedismo, não conseguia erigir um edifício cultural alternativo, ao menos na esfera do ensino. Assim, foram criadas no Brasil, aulas de Grego, Hebraico, Filosofia, Teologia, Retórica e Poética, Desenho e Figura, Aritmética, Geometria, Francês, quase todas independentes, funcionando em locais distintos (CUNHA, 2007, p. 53).

O que se passou no Brasil Colônia após 1759, quando se deu a expulsão dos jesuítas, foi a completa destruição de todo o sistema colonial do ensino jesuítico construído durante os dois primeiros séculos de colonização. Não se tratou da substituição de um sistema pedagógico por outro. Foi muito mais profundo, pois se tratou da extinção de uma organização escolar sem que

fosse acompanhada de medidas imediatas para suavizar as consequências de tal decisão. Azevedo argumenta que embora,

[...] com a reforma pombalina, não [tenha havido] [...] na Colônia uma “fragmentação essencial de cultura, porque a união da Igreja e do Estado e a própria tradição cultural ainda mantinham resistente e extremamente viva a unidade, de fundamento religioso e humanístico, é certo que, do ponto de vista formal, de organização, à “unidade do sistema” sucedeu a fragmentação na pluralidade de aulas isoladas e dispersas (AZEVEDO, 1971, p. 51).

A prática educacional que era executada quase que exclusivamente em escolas confessionais, passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por mestres nomeados pelos padres – mestres e capelães de engenho, que, depois da expulsão dos jesuítas, se tornaram os principais responsáveis pela educação no território português no continente americano (AZEVEDO, 1971, p. 52).

Note-se que o ensino deixa de ser “jesuítico”, mas continua a ser de responsabilidade de religiosos católicos. Entretanto, ao contrário da Companhia de Jesus, o ensino passa a ser “submisso” aos interesses da hegemonia que regia o reino de Portugal, como demonstra Cunha, por meio da transcrição de parte do estatuto dos franciscanos referente às normas do ensino de Teologia Moral:

E tenha sempre mais cuidado em entranhar nos espíritos e acender no coração dos estudantes o fogo da perfeição evangélica, do que em explicar-lhes a Moral dos Casuístas e Probabilistas modernos, que quase toda se ocupa em mostrar quais ações são ilícitas, ou pecaminosas, e quais incluem pecado grave, ou leve, servindo desta sorte mais para apartar os homens do caminho da perfeição do que para animá-los a segui-lo (CUNHA, 2007, p.46).

Apesar de os agentes educacionais na Colônia continuarem a ser oriundos da sociedade eclesiástica, é válido apontar o esforço do Estado português em manter um pouco mais de controle sobre essa atividade. Nesse sentido, uma das expressões de tal tentativa é o fornecimento de subsídios que deveriam estimular de forma geral o avanço cultural e possibilitar condições que levariam ao aumento dos lucros que a metrópole constituía com a exploração da colônia.

Porém, não podemos ignorar que as medidas tomadas pelo ministro D. José I, o Marquês de Pombal, sobretudo a instituição do Subsídio Literário, imposto criado para financiar o ensino primário, não surtiu nenhum efeito. Só no começo do século seguinte, em 1808, com a mudança

da sede do Reino de Portugal e a vinda da família Real para o Brasil Colônia, que a educação e a cultura ganharam novo impulso com o surgimento de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e de novos cursos superiores, como o de medicina nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia.

Portanto, mesmo diante da destruição da primeira e mais longa experiência educacional do Brasil Colônia, a união entre Estado e Igreja, como apontou Fernando de Azevedo, não permitiu a fragmentação cultural da sociedade colonial. O principal mérito da ação de Pombal à frente do ministério real foi o de introduzir a centralização do poder estatal e o movimento que teve por objetivo iniciar o Estado português no processo de substituição da aristocracia feudal que tinha no pensamento escolástico e na Igreja o seu núcleo consistente.

A transferência do reino português para o seu território na América abriu espaço para que, finalmente, os cursos relacionados à ordem, que se constituiu com a vitória da burguesia e com a difusão da sua ideologia ilustrada e “iluminada”, fossem também estendidos à colônia, espaço que acolheu a realeza lusitana durante os anos de 1808 a 1821. São cursos como os de medicina, odontologia, farmácia, obstetrícia, engenharia, ciências físicas e naturais, ciências físicas e matemáticas, engenheiro-geógrafo, engenharia civil, economia política, botânica, química, comércio e belas artes. Tiveram como objetivos fundantes o suprimento das necessidades educacionais da corte transferida para a colônia.

Os navios que conduziam 15.000 pessoas, entre as quais personalidades expressivas da cultura portuguesa, traziam, entre as riquezas arrecadadas, durante os preparativos da viagem, milhares de livros, até hoje existentes na Biblioteca Nacional. [...] Além das medidas administrativas do Príncipe Regente, depois Rei (Banco do Brasil, Imprensa, Colonização, Exploração dos Sertões, Pesquisas Científicas, Saneamento, Fábrica de Ferro), pode-se dizer que no seu governo começa, realmente, a História das Escolas Superiores brasileiras (LOUREIRO, s.d., p. 420).

A independência política em relação a Portugal, efetivada em meados de 1822, e o documento constitucional que a legitimou em 1824, estabeleceram o ensino primário estatal para todos os cidadãos. Mas não se tratava de um ensino laico, pois, até o final do período imperial da história do Brasil, a Igreja se constituía enquanto parte da sociedade política, mas o imperador tinha total influência sobre os conteúdos que eram ensinados nas instituições de ensino, sejam elas estatais ou privadas. Foi somente com a proclamação da República que a Igreja passou a pertencer exclusivamente ao campo da sociedade civil.

O período do primeiro reinado tem pouco a revelar sobre o ensino superior no Brasil. A prioridade de D. Pedro I referia-se à organização do ensino público primário. Porém, antes da abdicação do imperador, foram constituídas duas importantes referências do ensino jurídico brasileiro: a Faculdade de Direito de São Paulo, instalada no Convento São Francisco, em 1828, e a de Olinda, no Mosteiro de São Bento, no mesmo ano (LOUREIRO, s.d, p. 424). A criação dessas duas faculdades, tal como demonstra Helena Sampaio (1991, p. 3), teve o intuito de organizar uma elite coesa, disciplinada, adepta da razão do Estado e que pudesse substituir a burocracia herdada do período joanino e a preocupação de formar juristas que reproduzissem a ideologia do Estado nacional que se formara.

Os 67 anos que separam o evento da independência da proclamação da República acomodam importantes transformações que definiram os rumos a serem seguidos pelo país, bem como as formas de ingresso na chamada modernidade-mundo, caracterizada pelas relações capitalistas de produção.

A expansão da cultura cafeeira viabilizada pela significativa aceitação do produto no mercado externo permitiu ao país uma seguridade na balança comercial que ainda não havia provado na sua nova condição de Estado-Nação. Até então, havíamos tido a ocorrência da economia canavieira, mais representativa no Nordeste, a mineradora nas Minas Gerais e atividades econômicas “secundárias” por estarem condicionadas ou à atividade açucareira ou à mineradora, como a pecuária e o algodão; além de atividades sazonais devidas à determinada conjuntura internacional, como o algodão no Maranhão, no final do século XVIII.

Num primeiro momento, os recursos oriundos da economia cafeeira foram importantes, pois foi por meio deles que se programaram resistências às revoltas do período regencial e, assim, manteve-se intacta a unidade territorial do país. Mas a grande transformação que essa atividade econômica proporcionou ao país foi o impulso para a urbanização das cidades por onde percorreu a cultura cafeeira, e, particularmente, da cidade de São Paulo, berço da industrialização brasileira. Antes disso, durante o Segundo Reinado, essa atividade econômica contribuiu para alimentar a vida urbana dos e nos centros constituídos através da economia colonial e adornados pelo surgimento de faculdades e cursos (com seus programas um pouco mais alinhados ao pensamento iluminista) e com cada vez mais prestígios sociais, a exemplo da Faculdade de Direito da cidade de São Paulo, localizada no Largo São Francisco.

Foi no bojo desse processo que se intensificou a vida urbana e se constituíram as diretrizes do pensamento burguês brasileiro, pois o pensamento crítico tem na sua origem os espaços plurais da universidade, dos bares e cafés da cidade, que por sua vez se reafirmam enquanto espaços da produção de multiplicidades.

Foram nesses espaços que se difundiram as ideias do movimento abolicionista e o próprio movimento, bem como as obras românticas e realistas que ganharam os espaços dos folhetins do século XIX e construíram as bases do Brasil moderno.

Vale registrar que o imperador D. Pedro II era dotado de formação peculiar e permanentemente atraído pelas ciências, letras e artes. Dedicou-se a estudos científicos e clássicos, e conviveu com os mais representativos intelectuais da Europa, sempre os estimulando com sua admiração e amizade. Loureiro aponta algumas impressões de intelectuais da época sobre o imperador brasileiro:

Afirma Darwin que o Imperador merecia o maior respeito de todos os sábios, pelo muito que fazia pela ciência. Ferdinand Wolf diz: “D. Pedro II não se contentava em amar e proteger as ciências, mas delas conhecia a fundo vários ramos”. Considerava-o Pasteur um homem de ciência. “Digno neto de Marco Aurélio”, chamou-o Vitor Hugo. De seu interesse pelo progresso científico e técnico do seu tempo, fala Fouquier dizendo: “Quando aqui chega” (França) “dirige-se logo às Academias, à Sociedade Geográfica, às usinas das grandes indústrias, ao gabinete dos sábios [...]. Amigo dos artistas, poetas e literatos brasileiros, foi protetor dos geniais pintores Pedro Américo e Vitor Meireles [...] Dedicou estima ao historiador Varnhagem (Porto Seguro), aos poetas Gonçalves Dias, Gonçalves Magalhães, Araújo Porto Alegre, ao romancista Joaquim Manuel de Macedo. Presidiu 506 sessões de Instituto Histórico e era frequente na Academia de Medicina e no Colégio D. Pedro II (LOUREIRO,s.d,p. 426).

Devido a esta “paixão” do imperador pela busca e desenvolvimento do conhecimento,

Era natural, pois, que o ensino se desenvolvesse no país, que continuava o processo de formação cultural, no decorrer do reinado de nosso segundo Imperador. Sua preocupação e a dos estadistas que o rodeavam era a de manter e aprimorar o que já existia desde D. João VI e criar novas instituições e estabelecimentos (ibid, p. 426).

A seguir, ainda com base no trabalho de Maria Amélia Salgado Loureiro, apresentamos algumas das mais significativas obras nos campos da educação e da cultura produzidas no Brasil desde o período joanino à proclamação da República, que para nós foi de fundamental importância para o surgimento no século XX da ideia de universidade:

1808 - Escolas Médicas na Bahia e no Rio de Janeiro; Aula de Economia Política; Escola de Comércio; Imprensa Régia;

1809 - Escola de Medicina do Rio de Janeiro; Jardim Botânico do Rio de Janeiro;

1810 - Escola Nacional de Engenharia; Biblioteca Nacional;

1812 - Ensino Agrícola na Bahia;

1813 - Real Teatro São João;

1816 - Escola de Belas Artes;

1817 - Desenho e História em Vila Rica, Minas Gerais;

1818 - Museu Nacional;

1819 - Farmácia na Escola de Medicina do Rio de Janeiro; Curso de Filosofia e Retórica em Paracatu, Minas Gerais;

1827 - Organização do Ensino Público Primário; Fundação dos Cursos Jurídicos na cidade de São Paulo e Olinda;

1828 - Faculdade de Direito de São Paulo no Convento São Francisco e a de Olinda, no Mosteiro de São Bento;

1834 - Atribuição às Províncias dos custos do ensino primário;

1837 - Fundação do Colégio Pedro II e padronização do curso secundário no país;

1875 - Escola de Minas de Ouro Preto;

1880 - Escola de Belas Artes da Bahia; Sociedade Brasileira de Ensaaios Literários, Sociedade Literária de Amor ao Estudo; Instituto Histórico Geográfico;

1887 - Escola Politécnica da Bahia.

### **3.3.1 - A República e a consolidação do projeto burguês de sociedade**

A proclamação da República no Brasil representa o fim da dominação da família de Bragança sobre o país que há seis décadas antes desse evento ficou independente, mas era governado por descendentes diretos daqueles que o mantiveram na condição de colônia durante mais de três séculos. Para nós é nesse movimento que se inicia o que Florestan Fernandes chamou de revolução burguesa no Brasil, pois, com a República, o país ingressara de fato na modernidade-mundo caracterizada pelas relações capitalistas de produção e passou a ser governado por agentes de fora do tronco genealógico dos Bragança (FERNANDES, 1975).

Salvo os primeiros quatro anos, a Primeira República caracterizou-se pelo domínio político das oligarquias regionais hegemônicas pelos barões do café de São Paulo, que se revezaram no poder com as oligarquias mineiras até a contrarrevolução de 1930 (DEDECCA, 1981).

Tratava-se de um sistema de poder no qual as oligarquias se reproduziam no interior do Estado por meio do poder econômico e das relações clientelistas e patrimonialistas expressas na “política dos governadores” e no cabresto eleitoral através dos “coronéis” sem patentes.

É satisfazendo os interesses daquelas elites que se deu a continuidade da introdução dos cursos superiores e faculdades no Brasil, diminuindo assim o fluxo dos filhos da elite que se deslocavam para Universidade de Coimbra a fim de uma formação ilustrada. Loureiro (s.d, p. 429/30) indica os estabelecimentos de ensino superior públicos e privados surgidos até os meados da década de 1930:

1891 - Faculdade de Medicina de São Paulo; Faculdade de Direito do Rio de Janeiro; Faculdade de Direito de Salvador;

1892 - Faculdade de Direito de Belo Horizonte;

1894 - Escola Politécnica de São Paulo;

1896 Escola de Engenharia de Porto Alegre; Faculdade de Engenharia do Mackenzie (São Paulo); Escola de Engenharia de Pernambuco;

1898 - Faculdade de Odontologia de São Paulo;

1901 - Escola Superior de Agricultura;

1902 - Escola de Comércio Álvares Penteado;

1903 - Faculdade de Direito de Fortaleza;

1907 - Faculdade de Odontologia de Belo Horizonte;

1908 - Faculdade de Filosofia de São Bento (São Paulo);

1910 - Faculdade de Direito de Manaus;

1911 - Escola de Engenharia de Minas Gerais;

1912 - Escola de Engenharia do Paraná; Faculdade de Medicina do Paraná; Faculdade de Direito do Paraná;

1914 - Faculdade de Engenharia de Juiz de Fora;

1921 - Faculdade de Direito de Goiânia;

1931 - Faculdade de Direito de Teresina; Faculdade de Direito de Maceió;

1932 - Faculdade de Direito de Campus (Rio de Janeiro);

1933 - Faculdade Nacional de Odontologia (Rio de Janeiro); Instituto Superior de Pedagogia, Ciências e Letras Sede Sapientie(São Paulo); Escola Livre de Sociologia e Política (São Paulo).

1934 - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (São Paulo); Faculdade de Medicina Veterinária (São Paulo); Escola Nacional de Química (Rio de Janeiro);

1937 - Faculdade Nacional de Filosofia (Rio de Janeiro).

Embora não tão fundamental para o debate que nos propomos a fazer, para situar o leitor – isto é, fazê-lo compreender por meio dos processos da formação socioespacial do Brasil os movimentos sociais atuais de luta pelo acesso às universidades e faculdades públicas e gratuitas – , pensamos ser necessário estabelecer um divisor entre ensino superior e universidade.

Para nós, a universidade se apresenta como instituição que surgiu num período histórico determinado pela crise de uma sociedade que se debatia para encontrar respostas às questões de seu tempo. No entanto, na maioria das vezes, essas respostas não saíram dos bancos das então “jovens” universidades europeias. Pelo contrário, uma das mais respeitadas universidades, a de Salamanca, mostrou-se completamente contrária à viagem de Colombo que resultou na chegada ao continente americano.

Analisando aquele momento, é possível perceber o que no capitalismo das últimas décadas do século XX ficou escancarado: a universidade, enquanto instituição que se debate na luta por autonomia, se esforça para ser considerada a única ou a mais importante instituição produtora de conhecimento, o que a faz considerar-se uma “ilha” de conhecimento em meio a um oceano de ignorância. Isso não significa estarmos desconsiderando a universidade como um dos mais significativos espaços de produção de conhecimentos; por outro lado, pensamos que as certezas, cristalizadas em meio às crises de longas durações, têm produzido conjunturas acomodadas que fazem do conhecimento acadêmico a repetição sistemática do que já foi dito de outras formas e em outros tempos.

Não nos esqueçamos que Galileu ou Giordano Bruno, por exemplo, não elaboraram suas teorias na universidade, e nem tiveram dela o apoio e a solidariedade diante do ódio da Inquisição, a qual também atuou no espaço universitário e emergiu dele (BUARQUE, 2000).

Enquanto o ensino superior tem como origem as práticas das academias da Grécia ateniense, a universidade surge como um espaço, e por que não como território de apropriação, sistematização, concentração e reprodução dos conhecimentos acumulados pelas academias clássicas, resgatados pelo mundo árabe e difundidos na Europa com a ocupação moura a partir do século VIII.

No Brasil, embora temporalmente distinto, o processo em questão se deu por meio da reprodução das experiências europeia, não por meio da produção da universidade, mas pela instauração de cursos superiores nos colégios jesuíticos os quais também eram responsáveis pela catequização dos indígenas. Nesse caso, embora não se tratasse de universidades, eram vistos como territórios locais portadores de conhecimento em função da prática formativa que exerciam.

### **3.3.2 - A Universidade no Brasil**

Ao contrário dos sistemas universitários nos quais a elite cultural brasileira se espelhou, a universidade brasileira, desde o início, tal como a nossa elite, estiveram com seus pescoços voltados para fora do território nacional, desprezando assim significativas possibilidades de se construir experiências diferentes das que estavam postas e vistas como caminhos naturais.

Enquanto na Europa e Estados Unidos a universidade esteve voltada para projetos de desenvolvimentos socioculturais e econômicos que sintetizavam as multiplicidades das unidades nacionais presentes respectivamente naqueles territórios e continentes, no Brasil, ela ainda não foi capaz de se constituir em instrumento de vanguarda que sintetize a pauta secular da maioria do povo brasileiro. Isso porque os interesses da burguesia brasileira têm sido os mesmos do capital internacional instrumentalizado pelas burguesias que lhes deram origem; ou seja, à burguesia brasileira cabe o adjetivo *national*.

A condição de vanguarda dos interesses verdadeiramente nacionais e, por isso, popular, que a universidade brasileira tem relutado em aceitar, seria fundamental para a constituição da unidade, não baseada no mito fundador onde o povo “passivo” e “ordeiro” ao longo da sua história de “paz” tem ampliado suas conquistas, mas pautada no destravamento do desenvolvimento social, humano, político e econômico da sociedade brasileira. De acordo com Buarque,

O que nos Estados Unidos chama atenção, no Brasil ocorre desde o início da formação da universidade sem que isso cause qualquer preocupação. Nascendo em uma sociedade segregada e dependente, a universidade manteve-se segregada em relação a sua população e dependente em relação aos objetivos internacionais, aos quais a minoria da população brasileira está integrada (BUARQUE, 2000, p. 88).

Mesmo diante de tantas contradições, não seria coerente desconsiderar que a universidade é uma das instituições nacionais que mais têm contribuído para o desenvolvimento e modernização do país. Mesmo atrelada aos interesses de uma minoria, que ainda hoje opera para que a formação de qualidade seja privilégio das camadas sociais mais abastadas, a universidade no Brasil sempre se posicionou pela defesa da institucionalidade, das liberdades democráticas e pela construção de uma sociedade tecnologicamente moderna. Nesse sentido, como assinala Buarque (2000, p. 103), “a consolidação das escolas tecnológicas e os primeiros institutos de ciência ocorre ao lado da luta pelo petróleo e pelas reformas de base”. Portanto, entendemos que esteja mais do que na hora de a universidade acoplar também na sua pauta, junto à defesa das liberdades democráticas e de uma sociedade tecnologicamente moderna, a resolução da histórica dívida social com a maioria da população brasileira.

Para isso, é necessário abrir as portas da universidade aos talentos populares barrados pelo exame vestibular, bem como dispor dos recursos técnicos científicos produzidos nas universidades brasileiras para o combate à precariedade da vida da maioria da sociedade brasileira. A universidade precisa olhar para fora de seus *campi*, não apenas na busca de “objetos” de pesquisas, mas com o compromisso de buscar, enquanto instituição social, resoluções para as contradições que faz deste país um dos lugares mais desiguais do mundo.

A ideia da universidade no Brasil foi sendo produzida num contexto de radicalização do processo de revolução burguesa no país. Fez-se necessário o cultivo de determinadas práticas e instituições para a realização do projeto burguês caracterizado pela modernização e progresso. A universidade era vista como a instituição social burguesa capaz de produzir e reproduzir quadros da elite capazes de assumir os postos de mando. A universidade do antigo mundo colonial é fruto desse processo burguês, enquanto as universidades europeias pioneiras surgem juntas com a formulação dessa ideologia. No Brasil, a revolução de 1930, ou como preferimos, a contrarrevolução, exigiu de parte da elite brasileira atenção especial à questão do conhecimento por compreender se tratar do caminho para a conquista e manutenção do poder.

Os quinze anos consecutivos de governo Vargas representaram mudanças de fundo na estrutura da sociedade brasileira. O processo de industrialização no Brasil realizou-se sob pesado investimento público. Foi induzido por meio de orientação estatal e captou investimentos que anteriormente eram destinados apenas ao complexo cafeeiro.

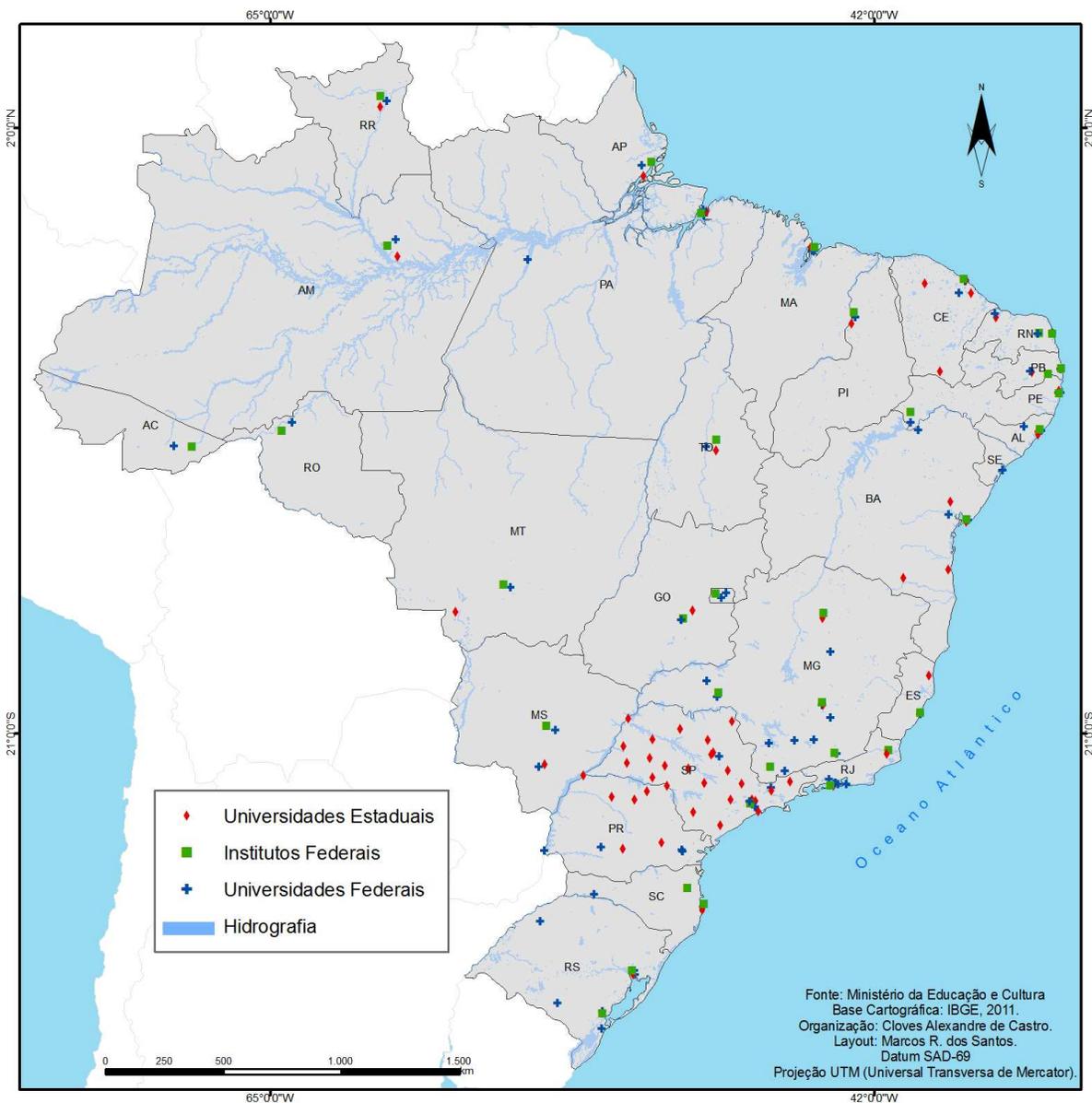
Esse processo foi o indutor da urbanização brasileira, pois, associado às condições desiguais no campo, como as concentrações agrárias e intimidações que quase sempre significam a expulsão de camponeses e posseiros da terra, fez avançar o êxodo rural e a lógica organizacional das grandes cidades do Brasil contemporâneo, o que, aliás, é uma característica das cidades dos antigos mundos coloniais. Essa lógica deve ser compreendida, do ponto de vista da estética da cidade, como expressão da imensa desigualdade entre a população, causada pelo alto grau de exploração a que ela está submetida e não deve ser analisada fora da contradição entre centro e periferia, pautada na produção e apropriação das tecnologias (formas de se produzir) e nas diferenciadas formas de apropriação, exploração do trabalho e a financeirização desses processos tão bem descritos por Chesnais (1999) e Forrester (1995).

O avanço da industrialização e urbanização constituiu a modernização dos meios de produção e dos espaços das cidades em geral. Esse avanço é concebido no discurso liberal como “progresso”, pois o sentido que se atribui a esse termo é o de continuidade, associada à sensação de melhora em relação ao período anterior, que, do ponto de vista do processo contido na produção, significa a constituição de sistemas como os de circulação e transportes, moradias, saneamento, saúde, educação e cultura, articulados à dinâmica do sistema capitalista e realizadas por meio de instituições que significam as expressões da hegemonia política cultural construída na sociedade e que opera o aparelho de Estado no Brasil.

Tal dinâmica constituiu um modo de produção de bens e serviços que se fez dominante naquele período e explica a emergência e até a generalização, cada vez mais contínua, de aspirações educacionais voltadas para a realização de expectativas de ascensão social vertical, despertadas pelo mercado de trabalho, pois o desenvolvimento social fomenta a emergência e a generalização da procura por educação. Por sua vez, a estrutura educacional sofre progressivas pressões por alterações na organização e estrutura dos níveis de ensinos de forma a atender as demandas que vão surgindo resultantes da urbanização. Tais demandas, no que se refere à rede de universidades do país, do ponto de vista da qualidade dos serviços oferecidos, se encontram em patamar bem superior ao que a sociedade e o Estado têm possibilitado. Isso porque a excelência

da universidade brasileira está presente em primeiro lugar nas universidades públicas, e, em segundo lugar, em função da história da produção social do território brasileiro, naquelas localizadas na região Centro-Sul, particularmente no Sudeste, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. O mapa a seguir nos mostra a localização das sedes das universidades federais, dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e as universidades estaduais do país.

### BRASIL 2010. UNIVERSIDADES FEDERAIS, ESTADUAIS E INSTITUTOS FEDERAIS POR SEDE.



Sabemos que este mapa não reflete a verdadeira dimensão do ensino superior público e gratuito sobre o território brasileiro por não agregar os *campi* das universidades federais que

estão se expandindo para o interior do país, e dos institutos federais, importantes referências de ensino superior nas cidades-polo. No entanto, nos é útil para apreendermos a presença da universidade brasileira, primeiro, nos territórios das capitais dos estados e nas cidades médias, como resultado de um processo político-urbano possível por meio da produção e do consumo dos lugares pelos interesses contraditórios entre capital e trabalho. Esse fenômeno tem se intensificado com a ainda inconclusa expansão dos *campi* dessas universidades e institutos pelo interior do país. O quadro a seguir apresenta essas universidades e institutos e seus respectivos anos de fundação.

**Quadro 3.2 – Universidades federais, estaduais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia**

NOME	CIDADE SEDE	ESTADO	ANO DE FUNDAÇÃO
Universidade Federal do Amazonas	Manaus	AM	1909
Universidade Federal do Paraná	Curitiba	PR	1912
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	RJ	1920
Universidade Federal da Bahia	Salvador	BA	1946
Universidade Federal de Pernambuco	Recife	PE	1946
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Recife	PE	1947
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	RS	1947
Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	MG	1949
Instituto Tecnológico de Aeronáutica	São José dos Campos	SP	1950
Universidade Federal do Maranhão	São Luís	MA	1953
Universidade Federal do Rio Grande	Rio Grande	RS	1953
Universidade Federal do Ceará	Fortaleza	CE	1954
Universidade Federal do Espírito Santo	Vitória	ES	1954
Universidade Federal da Paraíba	João Pessoa	PB	1955
Universidade Federal do Pará	Belém	PA	1957
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal	RN	1958
Universidade Federal de Goiás	Goiânia	GO	1960
Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	MG	1960
Universidade Federal de Santa Maria	Santa Maria	RS	1960
Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis	SC	1960
Universidade Federal de Alagoas	Maceió	AL	1961
Universidade Nacional de Brasília	Brasília	DF	1962
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Seropédica	RJ	1963
Universidade Federal de Sergipe	Aracaju	SE	1963
Universidade Federal Fluminense	Niterói	RJ	1965

Universidade Federal do Piauí	Teresina	PI	1968
Universidade Federal de São Carlos	São Carlos	SP	1968
Universidade Federal de Ouro Preto	Ouro Preto	MG	1969
Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia	MG	1969
Universidade Federal de Viçosa	Viçosa	MG	1969
Universidade Federal de Pelotas	Pelotas	RS	1969
Universidade Federal do Mato Grosso	Cuiabá	MT	1970
Universidade Federal do Acre	Rio Branco	AC	1974
Universidade Federal de Rondônia	Porto Velho	RO	1974
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Campo Grande	MS	1979
Universidade Federal de São João Del-Rey	São João Del-Rey	MG	1986
Universidade Federal do Amapá	Macapá	AP	1990
Universidade Federal de Roraima	Boa Vista	RR	1990
Universidade Federal de Lavras	Lavras	MG	1994
Universidade Federal de São Paulo	São Paulo	SP	1994
Universidade Federal do Vale do São Francisco	Juazeiro	BA	2002
Universidade Federal de Itajubá	Itajubá	MG	2002
Universidade Federal Rural do Oeste da Amazônia	Belém	PA	2002
Universidade Federal de Campina Grande	Campina Grande	PB	2002
Universidade Federal do Vale do São Francisco	Petrolina	PE	2002
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	RJ	2003
Universidade Federal do Tocantins	Palmas	TO	2003
Universidade Federal da Grande Dourados	Dourados	MS	2005
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba	MG	2005
Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri	Diamantina	MG	2005
Universidade Federal de Alfenas	Alfenas	MG	2005
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Curitiba	PR	2005
Universidade Federal do Semi-Árido	Mossoró	RN	2005
Universidade Federal do ABC	São Bernardo do Campo	SP	2005
Universidade Federal do Recôncavo Baiano	Cruz das Almas	BA	2006
Centro Universitário Norte do Espírito Santo	São Matheus	ES	2006
Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Redenção	CE	2008
Universidade Federal do Pampa	Bagé	RS	2008
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	Porto Alegre	RS	2008
Universidade Federal do Oeste do Pará	Santarém	PA	2009
Universidade Federal da Fronteira Sul	Laranjeira do Sul/Realeza	PR	2009
Universidade Federal da Fronteira Sul	Cerro Largo/Erechim	RS	2009

Universidade Federal da Fronteira Sul	Chapecó	SC	2009
Universidade Federal da Integração Latino Americana	Foz do Iguaçu	PR	2010
Instituto Federal de Brasília	Brasília	DF	2008
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória	ES	2008
Instituto Federal de Goiás	Goiânia	GO	2008
Instituto Federal do Mato Grosso	Cuiába	MT	2008
Instituto Federal do Mato Grosso do Sul	Campo Grande	MS	2008
Instituto Federal do Acre	Rio Branco	AC	2008
Instituto Federal de Alagoas	Maceió	AL	2008
Instituto Federal do Amapá	Macapá	AP	2008
Instituto Federal do Amazonas	Manaus	AM	2008
Instituto Federal da Bahia	Salvador	BA	2008
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza	CE	2008
Instituto Federal do Maranhão	São Luís	MA	2008
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	MG	2008
Instituto Federal do Norte de Minas	Montes Claro	MG	2008
Instituto Federal do Sudeste de Minas	Juiz de Fora	MG	2008
Instituto Federal do Sul de Minas	Pouso Alegre	MG	2008
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba	MG	2008
Instituto Federal do Pará	Belém	PA	2008
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa	PB	2008
Instituto Federal de Pernambuco	Recife	PE	2008
Instituto Federal de Petrolina	Petrolina	PE	2008
Instituto Federal do Piauí	Teresina	PI	2008
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	RJ	2008
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes	RJ	2008
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal	RN	2008
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Pelotas	RS	2008
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	RS	2008
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria	RS	2008
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho	RO	2008
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista	RR	2008
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis	SC	2008
Instituto Federal Catarinense	Blumenau	SC	2008
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo	SP	2008
Instituto Federal de Sergipe	Itabaiana	SE	2008
Instituto Federal do Tocantins	Palmas	TO	2008
Universidade de São Paulo	São Paulo	SP	1934
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	RJ	1950
Universidade Estadual de Montes Claro	Montes Claro	MG	1962
Universidade do Estado de Santa Catarina	Florianópolis	SC	1965
Universidade Estadual de Campinas	Campinas	SP	1966
Universidade Estadual do Vale do Acaraú	Sobral	CE	1968
Universidade Estadual do Rio Grande do	Mossoró	RN	1968

Norte			
Universidade Estadual de Maringá	Maringá	PR	1969
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Ponta Grossa	PR	1969
Universidade Estadual de Londrina	Londrina	PR	1970
Universidade Estadual do Ceará	Fortaleza	CE	1975
Universidade Estadual de Feira de Santana	Feira de Santana	BA	1976
Universidade Estadual Paulista	São Paulo	SP	1976
Universidade Estadual do Mato Grosso	Cáceres	MT	1978
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Vitória da Conquista	BA	1980
Universidade do Estado da Bahia	Salvador	BA	1983
Universidade Regional do Cariri	Crato	CE	1986
Universidade Estadual do Maranhão	São Luís	MA	1986
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Cascavel	PR	1988
Universidade Estadual de Minas Gerais	Belo Horizonte	MG	1989
Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	Guarapuava	PR	1990
Universidade de Pernambuco	Recife	PE	1990
Universidade Estadual de Tocantins	Palmas	TO	1990
Universidade Estadual de Santa Cruz	Ilhéus	BA	1991
Universidade Estadual do Norte Fluminense	Campos de Goytacazes	RJ	1991
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	Dourados	MS	1993
Universidade Estadual do Pará	Belém	PA	1993
Universidade Estadual do Piauí	Teresina	PI	1993
Universidade Estadual da Paraíba	Campina Grande	PB	1996
Universidade Estadual de Goiás	Anápolis	GO	1999
Universidade Estadual do Amazonas	Manaus	AM	2001
Escola Superior de Ciências da Saúde	Brasília	DF	2001
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	RS	2001
Universidade Estadual da Zona Oeste	Rio de Janeiro	RJ	2002
Universidade Virtual do Maranhão	São Luís	MA	2003
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas	Maceió	AL	2005
Universidade Estadual de Roraima	Boa Vista	RR	2005
Universidade Estadual de Alagoas	Maceió	AL	2006
Universidade Estadual do Amapá	Macapá	AP	2006
Universidade Estadual do Norte do Paraná	Cornélio Procópio	PR	2006

Fonte: Ministério da Educação e Cultura – <http://www.portal.mec.gov.br/>

Este quadro não deve ser visto como mera ilustração e comporta algumas compreensões possíveis da produção socioterritorial da sociedade brasileira por meio das ações sociopolíticas do bloco histórico que se fez hegemônico por meio da reprodução de práticas e relações sociais oriundas da sociedade colonial. Exteriorizar essas compreensões implica situar o surgimento dessas instituições universitárias nos processos determinantes para tal, enquanto frutos do

processo de urbanização capitalista, que, no caso do Brasil, foi um capitalismo industrial em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, expressão da ação das oligarquias regionais organizadas.

A universidade enquanto instituição social, espaço da multiplicidade do saber que abriga os campos do conhecimento fragmentados pela ideologia burguesa foi surgir no Brasil apenas em 1920, depois de diversas tentativas frustradas, tais como as universidades de curta duração<sup>19</sup> demonstradas por Cunha (2007, p. 177). Nessa conjuntura ela já era reprodução da universidade moderna, que havia se desvinculado, devido à revolução burguesa, da universidade renascentista.

Dentre as universidades de curta duração, a Universidade de Manaus, fundada pelos barões da borracha no ano de 1909, representa um dos períodos mais importantes da história da região amazônica, e, particularmente, da cidade de Manaus, coração da floresta amazônica que, no final do século XIX, abastecia o mundo com a borracha produzida na região a partir da extração do látex (“ouro” branco), produto fundamental para o desenvolvimento de diversas atividades industriais, principalmente no centro do capitalismo.

Ainda no século XIX, a cidade passou por importantes transformações urbanas como o Porto de Manaus, o Teatro Municipal, os serviços de transporte coletivo em bondes, rede de esgoto, hotéis, escolas etc. A cidade tornou-se referência internacional e palco de diversos eventos culturais (FAUSTO, 1999). A constituição de uma instituição universitária naquele complexo deve ser entendida como parte do processo de desenvolvimento urbano capitalista que a região estava vivendo.

O menor custo da borracha produzida na Ásia levou ao fim o primeiro ciclo da borracha e Manaus à decadência econômica. Em 1926, encerra-se a experiência da primeira universidade brasileira. Foi reativada com o nome de Universidade Federal do Amazonas, em 1965, no contexto da expansão da fronteira agrícola e da “revolução verde”, estratégias do regime militar para o desenvolvimento capitalista da região Norte por meio dos projetos de colonização, da Zona Franca de Manaus (ZFM) e da formação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM).

A pedra fundamental da então Universidade do Paraná foi assentada na última década do século XIX, em 1893. Mesmo se tratando de uma região importante no que se refere à circulação

---

<sup>19</sup> Universidade de Manaus, fundada em 1909; Universidade de São Paulo, fundada em 1912; Universidade do Paraná, em 1912.

e interligação entre regiões do país e entre países, e com cidades que já apresentavam uma vida urbana adensada, como Paranaguá e Curitiba, a universidade foi instalada apenas em 1912.

Acredita-se que o processo associado à Revolução Federalista impediu o funcionamento daquela universidade naquele período, tornando-se possível apenas em outro rearranjo de forças políticas orquestradas pela política dos governadores<sup>20</sup>, acessório fundamental do acordo político entre as oligarquias paulistas e mineiras.

Batizada em sua fundação com o nome de Universidade do Brasil, a Universidade Federal do Rio de Janeiro foi a primeira instituição de ensino superior a ganhar *status* de universidade e significou a base para o debate e a expansão das universidades no país. De acordo com o decreto 11.530 de 18 de março de 1915, o governo federal poderia reunir em universidade a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das Escolas de Direito do Rio de Janeiro quando achasse necessário. O momento oportuno se deu cinco anos após o decreto. Cunha diz ter sido

[...] necessário que se passassem cinco anos para que o governo federal “achasse necessária” a criação da universidade. Houve quem dissesse, sem comprovação, que a razão imediata de sua criação fosse receber academicamente o rei Alberto da Bélgica, que visitou o Brasil em 1920. O fato é que o decreto de criação da universidade foi assinado quando o ilustre viajante já se encontrava a caminho, cinco dias após seu navio ter deixado a Bélgica (CUNHA, 2007, p. 190).

Para além das especulações sobre o motivo da criação dessa universidade no referido ano e no momento da ilustre visita, torna-se necessário compreender o porquê de tal instituição estar ausente da história da cidade que abrigou a capital do Brasil, desde 1770. Nessa cidade ocorriam importantes eventos políticos e culturais que repercutiam por todo o país, além de ter sido lugar das primeiras transformações urbanas de grande porte, já no século XX, transformações estas que satisfizeram interesses do capital imobiliário e alimentaram a segregação socioespacial. Para nós, o verdadeiro motivo é que a modernização do capital no Brasil tem se dado em estágio muito mais avançado se comparado à modernização das nossas elites.

Na esteira da criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi fundada em 1934 a Universidade de São Paulo (USP), que representou o primeiro projeto consistente de universidade no Brasil, projeto político-cultural oriundo da elite paulistana, que, mesmo

---

<sup>20</sup> A política dos governadores durante a primeira república era um instrumento que não só legitimava a política do café com leite, como também era legitimado por esta. Enquanto as primeiras representavam a hegemonia da oligarquia que se encontrava no poder nos Estados com poder econômico secundário, a segunda representava as hegemonias da oligarquia dos Estados mais poderosos economicamente, quisessem, São Paulo e Minas Gerais.

derrotada política e militarmente, conseguiu produzir por meio da USP um campo político capaz de construir e instituir uma hegemonia político-cultural, a partir do mais significativo e moderno centro urbano do país.

Pouco antes, ainda no bojo do processo que resultou na desintegração da Primeira República e que propiciou os embates que culminaram nos conflitos de 1932, a elite paulistana fundou a Escola Livre de Sociologia e Política. Cunha assim descreve esse processo:

Terminada a insurreição das oligarquias paulistas, em fins de 1932, derrotadas no campo de batalha, e passada a fase mais intensa de represálias do poder central contra os líderes principais, alguns deles se reuniram e fundaram a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 27 de maio de 1933 (CUNHA, p. 236).

Cunha demonstra por meio do manifesto dos fundadores da Escola a ligação com a derrota político-militar, e aponta que o manifesto em questão denuncia a ausência no país de uma elite dirigente “instruída sob métodos científicos”.

Ainda há pouco, na guerra civil desencadeada pelo nosso Estado, e também agora, na luta para refazer-se dos efeitos dessa guerra e das aflições que a antecederam, o povo sente-se mais ou menos às tontas e vacilante. Quer agir, tem vontade de promover algo de útil, cogita de uma renovação benéfica, mas não encontra a mola central de uma elite harmoniosa, que lhe inspire confiança, que lhe ensine passos firmes e seguros (*ibid.*, p. 236).

O documento explicita uma posição, também de Fernando de Azevedo, segundo a qual, mesmo diante de massas “incultas”, eram necessárias “elites intelectuais sábias e poderosamente constituídas”, pois elas, as elites, para Fernando de Azevedo, são as verdadeiras forças criadoras da civilização.

Um ano depois da fundação da Escola Livre de Sociologia e Política, o interventor Armando Salles de Oliveira nomeou uma comissão para o estudo de criação da USP. A comissão tinha na pessoa de Júlio de Mesquita Filho a liderança política, e na de Fernando Azevedo, a liderança pedagógica, ambos perfeitamente articulados. Tal como a Escola Livre de Sociologia e Política, os objetivos da Universidade de São Paulo eram políticos, como disse Mesquita Filho, em trecho de entrevista presente em Cunha (2007, p. 240): “Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante décadas desfrutávamos no seio da federação”.

Destarte, o processo conduzido pelas elites oligárquicas e que culminou na disseminação da universidade no Brasil nem sequer considerou a possibilidade de o povo, mais especificamente as camadas populares, também ser agente desse processo, o que resultou em um sistema universitário fechado em si mesmo, e, por isso, excludente e alheio aos interesses e necessidades das camadas mais pobres da população.

Prova disso são os métodos que deram continuidade à constituição das instituições universitárias que se integraram ao sistema federal de ensino superior no Brasil. Tais métodos quase nada se diferenciaram das práticas que originaram as primeiras experiências, ou seja, interesses das oligarquias locais satisfeitos por meio da barganha clientelista com o governo central. É importante ressaltar que as universidades federais, bem como outras instituições públicas de ensino superior no Brasil, como as universidades estaduais, constituíram-se por meio da incorporação de outras faculdades, através de decretos governamentais. Vale assinalar que durante os quinze anos do primeiro governo de Getúlio Vargas (revolucionário, constitucional e ditatorial), nenhuma universidade federal foi constituída.

É durante os anos de 1946 a 1968 que os nove estados do Nordeste brasileiro receberam instituições federais de ensino superior, alimentando a então precária rede de universidades federais do país. As três primeiras, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal Rural do Pernambuco, foram constituídas, respectivamente, nos anos de 1946 e 1947, no início do processo de redemocratização pós-Estado Novo, no governo do general Eurico Gaspar Dutra e atendeu as demandas por formação superior das elites dirigentes locais do campo e da cidade. Encontrou, pois, uma estrutura urbana constituída por quatro séculos de ocupação, longo período no qual se desenvolveram as mais diversas atividades econômicas, sendo a maioria delas associadas ao complexo açucareiro. Em 1976 foi constituída a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em uma das mais importantes cidades do estado da Bahia. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) surgiu na cidade de Vitória da Conquista (BA), no ano de 1980, tornando-se um atrante à imigração, e, portanto, um dos instrumentos indutores da urbanização e do desenvolvimento local. A Universidade Estadual da Bahia foi fundada em 1983, com sede na capital Salvador. Em 1991 foi criada a Universidade Estadual Santa Cruz-BA, na cidade de Ilhéus.

A Universidade de Pernambuco é de 1990, enquanto as estaduais de Piauí e Campina Grande (PB) respectivamente são de 1993 e 1996.

As universidades federais do Maranhão, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe correspondem ao período dos governos constitucionais de Getúlio Vargas (1951-54), Juscelino Kubicheck (1955-61) e João Goulart (1961-64), e estão dentro dos respectivos projetos caracterizadores dos dois primeiros governos. O primeiro com um viés nacionalista, empenhado na construção de um projeto nacional de desenvolvimento com restrições ao capital estrangeiro, enquanto o segundo, desenvolvimentista e pouco restrito aos investimentos do capital internacional no processo de desenvolvimento do país. Quanto ao terceiro governo, acreditamos que apesar de sua liderança ter surgido na órbita do populismo getulista, seu projeto se diferenciou dos dois primeiros pelas propostas de reformas de base que abarcava uma ampla transformação nos diversos sistemas de serviços e infraestrutura do país, tal como nos graus de controle que o capital internacional exercia nas decisões de interesses nacionais. No entanto, nos três projetos, as classes populares encontravam-se majoritariamente excluídas do acesso à educação, ainda mais à de nível mais elevado.

O ensino superior público foi também projeto de intervenção no território por meio da ação de governos estaduais. No Ceará, em 1968 foi criada em Sobral a Universidade Estadual do Vale do Acari (UEVA). No mesmo ano é constituída na cidade de Mossoró a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). A Universidade Estadual do Ceará foi fundada em 1975, alargando e integrando a rede pública do ensino superior no país. Em 1983 é a vez da região polarizada pela cidade de Crato a receber a Universidade Regional de Crato, no Ceará.

Os “ventos” da “Nova” República sopraram também no Maranhão, tendo sido criada a Universidade Estadual do Maranhão (UEM) e no ano de 2003 é formada a Universidade Virtual do Maranhão. A Universidade Estadual de Saúde da Alagoas é do ano de 2005 e a Universidade Estadual de Alagoas, do ano de 2006. Em 2005 a cidade de Mossoró recebe a Universidade Federal do Semiárido, em 2006, na cidade de Santa Cruz (BA), foi fundada a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e, em 2008, a cidade cearense de Redenção recebe a Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Depois da atual Universidade do Brasil, fundada em 1920, no estado do Rio de Janeiro, a região Sudeste do país só recebeu outra instituição federal de ensino superior no ano de 1949, com a formação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Apesar de se tratar da região mais dinâmica do país, berço da industrialização brasileira, em função dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, o sudeste do país também era, e ainda é, em alguns lugares, expressão do atraso

no que se refere às condições fundamentais para o desenvolvimento capitalista. Podemos elencar a grande dimensão do território mineiro como uma das dificuldades, dados os limites impostos à circulação das forças de trabalho, mercadorias e comunicações. A instalação da UFMG e a presença de instituições de ensino dos diversos graus no território devem ser compreendidas como ação do Estado cujo objetivo, no capitalismo, é fazer do lugar um território para o capital. Nesse sentido, aquela universidade foi testemunha e agente da integração do Brasil central ao norte e ao sul do país.

Um ano depois, em 1950, a cidade de São José dos Campos, Vale do Paraíba paulista, acomodou o Instituto Tecnológico da Aeronáutica, referência em tecnologias da aviação e comunicação, anunciando a importância do eixo polarizado Rio de Janeiro – São Paulo para o desenvolvimento do país, recebendo diversas empresas e indústrias, usando e produzindo as mais avançadas tecnologias disponíveis e possíveis a partir daquele momento (SANTOS, 2001). No mesmo ano, foi fundada a Universidade do Distrito Federal por meio de decreto municipal. Em 1958 ela foi renomeada de Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Em 1954, foi fundada a Universidade Federal do Espírito Santo. Nasceu da união de cursos fundados pela iniciativa privada durante a década de 1930. Sua presença deve ser compreendida como mais um equipamento de intervenção no território, ou seja, como parte do processo de urbanização regional e, ao mesmo tempo, de integração da região com outras do país, dada a localização de fronteira territorial regional do estado de Espírito Santo.

Entre os anos de 1960 e 1963, foram criadas, respectivamente, a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF-MG) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na cidade de Seropédica (UFRRJ). Dá-se início a uma tímida interiorização da rede federal do ensino superior público no país, mesmo antes dele estar presente em todas as capitais da federação. A produção e circulação desenvolvidas no território e no seu entorno, além das intensas relações com o Rio de Janeiro, fizeram da cidade de Juiz de Fora uma das mais importantes cidades mineiras, enquanto Seropédica (RJ), localizada na Baixada Fluminense, é oriunda do processo de adensamento urbano carioca e compõe a região metropolitana do Rio de Janeiro, criada em 1974.

Entre os anos de 1965 e 1969, foram criadas, respectivamente, as seguintes instituições federais de ensino superior nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo: Universidade Federal Fluminense (UFF), na cidade de Niterói (RJ); Universidade Federal de São Carlos, na cidade de São Carlos (SP); Universidade Federal de Ouro Preto, na cidade de Ouro

Preto (MG); Universidade Federal de Uberlândia – UFU – na cidade de Uberlândia (MG) e Universidade Federal de Viçosa – UFV –, na cidade de Viçosa (MG). A criação dessas instituições está de um lado associada à continuidade de interiorização do ensino superior federal no país por meio da instalação desses equipamentos nas cidades-polo cujos potenciais de crescimento urbanos já estavam acentuados em função da integração rodoviária do Triângulo Mineiro com o Planalto Central, Zona da Mata e o Vale do Paraíba. De outro lado, e não dissociado do primeiro, também está ligada às reivindicações da sociedade organizada (particularmente do movimento estudantil) de mais vagas nas universidades públicas do país. Em 1962, foi criada, no norte de Minas Gerais, a Universidade Estadual de Montes Claros, na cidade de Montes Claros, que hoje polariza a região com cerca de dois milhões de habitantes. No ano de 1989 foi constituída a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

Em 1986, foi criada a Universidade Federal de São João Del Rey, cidade histórica dos inconfidentes mineiros e importante centro regional. De 1994 a 2006 o estado de Minas Gerais se reafirma como a unidade da federação com o maior número de universidades federais, pois são constituídas, respectivamente, as Universidades Federais de Lavras, Itajubá, Triângulo Mineiro (sede em Uberaba), Vale do Jequitinhonha e Mucuri (sede em Diamantina) e Alfenas.

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foi criada em 1966 e deve ser entendida como uma estrutura estratégica para o desenvolvimento da região e do país. Campinas foi elevada à categoria de cidade na metade do século XIX e teve o seu crescimento relacionado à produção cafeeira. A partir da década de 1930 do século XX, com a crise da economia do café, a cidade passou a receber investimentos do setor industrial, serviços e significativa imigração. O traçado das rodovias que beiram o seu território e os capitais e equipamentos das formas anteriores de ocupação, associados ao parque industrial e tecnológico que se constituiu com a Unicamp, fazem de Campinas uma das mais importantes regiões metropolitanas do país.

A Unicamp é uma bem sucedida experiência que destoa da maioria das universidades brasileiras que tiveram como antecedentes experiências de faculdades anteriores. A UNICAMP foi construída praticamente sem estruturas anteriores, e, seus idealizadores tiveram a oportunidade de aprender com as experiências das universidades criadas anteriormente. O projeto de *campus* radial foi originário de proposta feita pelo professor Fausto Castilho para o *campus* da Universidade Federal de São Paulo na região do ABC, no ano de 1963, que não se consolidou em função dos acontecimentos políticos do ano seguinte. A concepção de *campus* radial implica

“compatibilizar duas estruturas: a estrutura da universidade e a estrutura da porção propriamente funcional da cidade universitária” (CASTILHO, 2008, p. 111).

Completando a estrutura do ensino superior público paulista, ao lado da USP e da UNICAMP foi constituída, no ano de 1976, por meio da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior no Estado de São Paulo, a Universidade Estadual Paulista (UNESP), importante instrumento de desenvolvimento local das cidades médias do interior paulista.

Em 1991 foi formada a Universidade Estadual do Norte Fluminense, em Campos de Goytacazes e, no ano de 2006, a Universidade Estadual da Zona Oeste do Rio de Janeiro. A Universidade Federal de São Paulo foi criada em 1994 e atualmente possui *campi* nas cidades de São Paulo, Diadema, Guarulhos, Osasco e Santos. Em 2005 foi constituída a Universidade Federal do ABC, com sede em São Bernardo do Campo, realizando assim o projeto interrompido com o golpe militar de se criar uma universidade federal na origem do operariado moderno paulista.

Após a curta experiência de quatorze anos na Primeira República, a Universidade do Paraná (1912-1926) foi reativada e reformulada por meio de decreto-lei no ano de 1946, como Universidade Federal do Paraná (UFPR). Entre os anos de 1969 e 1970 foram fundadas as Universidades de Maringá, Ponta Grossa e Londrina, no Paraná. Nos anos de 1988 a 1990 foi criada a Universidade do Oeste do Paraná nos respectivos municípios de Cascavel e Guarapuava. Em 2006, o governo do estado do Paraná criou a Universidade Estadual do Norte do Paraná, na cidade de Cornélio Procópio. Em 2005, é fundada a Universidade Federal Tecnológica do Paraná e, quatro anos depois, a Universidade Federal da Fronteira Sul, com *campi* nos três estados da região sul do país. As cidades em que elas foram criadas são: Laranjeira do Sul (PR), Realeza (PR), Chapecó (SC), Cerro Largo (RS) e Erechim (RS). A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) foi criada no ano de 2010. Localizada na cidade de Foz do Iguaçu, representa a perspectiva da unidade cultural dos povos latino-americanos.

No ano de 1947 é criada no estado do Rio Grande do Sul a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS). Em 1953, foi formada a Universidade Federal do Rio Grande (UFRG), estendendo assim rede de instituições públicas de ensino superior para o extremo sul do território brasileiro. Em 1960 é criada a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na região centro-oeste do estado gaúcho.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi criada em 1960, completando a presença de universidades públicas em todos os estados da região sul. A Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) é do ano de 1965 e desempenhou importante papel no desenvolvimento do interior catarinense. A Universidade Federal de Pelotas (UPEL) surgiu em 1969 e deve ser entendida, tal como outras instituições de ensino superior que surgiram durante o regime autoritário, não apenas como intervenção do Estado no território para o capital, mas também como resposta às manifestações estudantis contra as insuficientes quantidades de vagas existentes no sistema público do ensino superior brasileiro. Em 2001, o governo do estado gaúcho criou a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERG) e, no ano de 2008, foram criadas a Universidade Federal do Pampa (UFP), com sede em Bagé, e a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, com sede na capital gaúcha.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) foi criada em 1957 e pode ser considerada a primeira universidade pública permanente da Amazônia brasileira<sup>21</sup>. Surgiu em importante momento da integração nacional do país por meio da construção da rodovia Belém-Brasília. Portanto, ela deve ser compreendida dentro do projeto desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek. No ano de 1993 surgiu a Universidade Estadual do Pará, estendendo a oferta de ensino superior no Estado para diversas cidades. Em 2009, foi criada a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOP), com sede na cidade de Santarém, constituindo-se como um dos mais importantes instrumentos e alternativas para se pensar outras opções de desenvolvimento para a região.

Em 1974, dentro do projeto do regime militar de “integrar para não entregar”, foram constituídas duas novas universidades federais no extremo noroeste do país: Universidade Federal do Acre e Universidade Federal de Rondônia. Foi nessa região um dos mais violentos movimentos da expansão agrícola no país dos últimos 50 anos. Baseados na apropriação ilegal da floresta através de empresas estrangeiras e latifundiários do sul e do sudeste do país, instituíram-se, nessa região, centenas de núcleos urbanos sustentados pela mineração e produção de grãos para exportação.

No ano de 1990 são criadas as Universidades Federais nos Estados de Roraima e Amapá cujas sedes são as capitais dos respectivos Estados. A primeira universidade pública no Estado do

---

<sup>21</sup> A Universidade de Manaus, fundada em 1909, teve suas atividades encerradas em 1926 em função da decadência econômica vinda da crise da borracha.

Tocantins foi a Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), criada no ano de 1990. A Universidade Federal de Tocantins é de 1994 e sua sede é a cidade de Palmas, capital do Estado e principal polo de desenvolvimento da região. A Universidade Estadual do Amazonas (UEA) foi formada em 2001, enquanto as universidades estaduais de Roraima (UERR) e do Amapá (UEAP) foram criadas, respectivamente, nos anos de 2005 e 2006. A presença dessas instituições em territórios como o da Amazônia é extremamente estratégica, pois, se de um lado, inibe a ação do uso ilegal e devastador da floresta, de outro, tem a possibilidade de propor um modo diferente para a utilização dos recursos do território de modo a beneficiar os habitantes deste.

A região centro-oeste do país recebeu sua primeira universidade pública – Universidade Federal de Goiás (UFG) – com a inauguração de Brasília e faz parte do planejamento de intervenção no território central do país cujo objetivo primeiro foi a ocupação do planalto central do país. A Universidade Nacional de Brasília foi criada em 1962. Idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, foi projetada pelos arquitetos Oscar Niemeyer e Lúcio Costa. Seu programa educacional inovador foi desconfigurado pelo regime autoritário instituído com o golpe de 1964.

Em 1974, dentro do projeto de intervenção e ocupação do território, imposto pelo governo militar, foi formada a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), com sede em Cuiabá, capital do Estado. Em 1979, com a divisão do estado do Mato Grosso e a criação do estado do Mato Grosso do Sul, foi criada a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, cuja sede encontra-se na cidade de Campo Grande, capital do Estado. A Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) é de 1978. Com sede na cidade de Cáceres, representa importante instrumento referencial no processo de desenvolvimento da região. Em 1993 é formada a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), com sede na cidade de Dourados, importante polo regional em um dos portais do pantanal matogrossense. Em 1999 foi criada, com sede em Anápolis, a Universidade Estadual de Goiás (UEGO).

No ano de 2005, a cidade de Dourados (polo regional) e expressão do desenvolvimento local recebeu a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que pode produzir alternativas às opções atuais de desenvolvimento capitalista a que a região em que se encontra está submetida.

Finalmente, nos anos de 2008 e 2009, foram criados os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) por meio da incorporação de escolas técnicas federais como os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETS). Presentes em diversos municípios de todos os Estados da federação e no Distrito Federal, devem ser entendidos como estratégias de se levar ao interior do país ensino superior e tecnológico de qualidade e, assim, propor alternativas às desigualdades regionais que mobilizam populações em busca de melhores condições de vida e trabalho. Entre os 38 Institutos Federais de Ensino superior, cinco estão no estado de Minas Gerais, três no Rio Grande do Sul e dois nos estados de Santa Catarina, Pernambuco e Rio de Janeiro.



#### **4 - Cursinhos alternativos e populares no contexto das disputas de projetos para o Brasil: 1950-2010**

Armando Boito (1982) apresenta-nos o período entre os anos de 1930-1964 no Brasil como de crise da hegemonia burguesa no interior do bloco de poder. Em sua análise, trata-se de um momento em que se travou uma intensa disputa entre as classes dominantes pelo comando do Estado brasileiro. Tais embates, representavam projetos diferenciados de nação que ora se distanciavam, ora se aproximavam, dependendo da conjuntura.

Isso não significa que as classes populares estiveram ausentes naquele processo, ou que não se posicionaram em determinada conjuntura ao lado daqueles que mais se sensibilizaram com suas pautas históricas, mas implica considerar que as tensões produzidas pelos movimentos militares e a Coluna Prestes, bem como a ação revolucionária do Bloco Operário-Camponês (BOC) no final da década de 1920, exigiram que o movimento “revolucionário” de 1930 se antecipasse por meio de ações concretas à intensificação do descontentamento e mobilização popular.

Parece que, do ponto de vista político, a célebre frase do então governador de Minas Gerais, Antônio Carlos de Andrade, “precisamos fazer a revolução antes que o povo a faça” realizou-se nas “sedutoras” políticas sociais iniciadas no primeiro governo Vargas e divulgadas pelo competente discurso populista, construído como instrumento de comando das novas elites sobre as classes trabalhadoras.

Enquanto a classe trabalhadora experimentava tudo que até então nunca havia provado, Vargas operava as contradições e interesses da sociedade brasileira tal como um árbitro, ora contemplando as aspirações das oligarquias agrárias da qual ele era oriundo, ora dos industriais, ora da burguesia importadora e exportadora. Ao mesmo tempo, exercia o comando por meio do ministério do trabalho dos recém legalizados sindicatos de trabalhadores.

Foi neste contexto político que se começou a moldar o Brasil moderno-urbano e industrial, caracterizado pela intensa desigualdade social, pesado investimento estatal e, a partir da metade da década de 1950, maciça presença do capital estrangeiro. Para nós, esses eventos são todos frutos de processos desiguais e se caracterizam pelas continuidades das formas de se operar o Estado, os interesses econômicos de elites nacionais e do capital internacional monopolista.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a população brasileira contribuem para percebermos o momento em que houve, por parte dos movimentos de

trabalhadores, uma tentativa de autonomia em relação ao discurso populista, durante a década de 1950, devida à aceleração do processo urbano-industrial:

**Tabela 4.1 - População total e urbana do Brasil no século XX**

ANO	POPULAÇÃO TOTAL	POPULAÇÃO URBANA	% URBANIZAÇÃO
1900	17.438.434	-	-
1920	30.635.605	-	-
1940	41.236.315	12.880.182	31,24%
1950	51.944.397	18.782.891	36,16%
1960	70.191.370	31.303.034	44,60%
1970	93.139.037	52.084.984	55,92%
1980	119.002.706	80.436.409	67,60%
1991	146.825.475	110.990.990	75,59%
2000	169.799.170	137.953.959	81,28%

IBGE: Séries estatísticas e históricas. População e demografia. Org. Cloves A. de Castro

A tabela demonstra crescimento acelerado das populações urbanas a partir da metade do século passado, momento em que trabalhadores organizados, tais como os bancários e portuários, desafiaram a política populista de comando dos trabalhadores urbanos e construíram movimentos grevistas que fragilizaram a relação de Vargas com a classe operária que se encontrava adormecida pelo discurso populista. Mas trata-se de processo historicamente determinado pela expansão do modo de produção capitalista cuja produção, de acordo com Santos (1983), é constituída através da expulsão dos pequenos camponeses, levando-os a migrar para os centros

urbanos, e pela inserção no mercado de trabalho da parcela da população dedicada à produção doméstica de valores de uso e de serviços necessários para a reprodução da força de trabalho.

O discurso populista foi uma estratégia operada por setores da burguesia e teve como fundamento desviar as classes populares do caminho da resolução das contradições que as fazem cada vez mais pobres, ou seja, o cerne do discurso populista objetivava fazer com que as classes populares se desviassem do caminho da revolução (WEFORT, 1989). Esse processo foi semelhante ao processo de criação do Estado de bem-estar social nos países do centro do capitalismo, no pós-Segunda Guerra Mundial (BHIR, 1998), apesar de tê-lo antecedido temporalmente e de terem concepções temporais e espaciais distintas, pois o que produziu o Estado de bem estar nas economias do centro do capitalismo foi a possibilidade das suas classes trabalhadoras serem seduzidas pelo projeto socialista do Leste Europeu emergido com o pós-Segunda Guerra.

Na realidade, a aceleração e diversificação do processo de industrialização por substituição de importações executado pelo Estado populista-desenvolvimentista fez com que o pacto populista se esgotasse. Pautado na aliança mais ou menos instável entre o empresariado nacional e setores populares cujas aspirações de participação econômica e política eram tacitamente manipuladas pelos primeiros, a fim de barganhar seu apoio contra as antigas oligarquias, esse pacto se desestabilizou a partir do crescimento das pressões distributivas das massas trabalhadoras, concomitante ao crescimento urbano.

Santos (1994, p. 90) diferencia crescimento urbano de urbanização, asseverando que o primeiro ocorre a partir do aumento natural da população urbana, resultante do salto migratório ou das mudanças nos limites territoriais da cidade, através da incorporação da zona rural; enquanto o segundo é processo crescente de concentração populacional, em que a proporção total de moradores classificada como urbana está aumentando.

Associada a essas pressões, a questão do acesso à educação já se fazia presente na pauta da classe trabalhadora que começava a se organizar para além dos grilhões do discurso populista. É nesse contexto que surgiu, por exemplo, o movimento pela escola pública, na década de 1950, que, *a priori*, lutava para a construção de prédios escolares para cumprir a imensa demanda que se estabelecia com o crescimento das cidades e a necessária instrução para o trabalho na sociedade urbano-industrial. Entretanto, em pouco tempo, a extensão da pauta foi crescendo com a dimensão que foi adquirindo a luta por educação pública de qualidade. Nesse sentido, no

tocante à educação, a questão do acesso sempre esteve encabeçando as listas de reivindicações e mobilizações das classes populares.

A universalização do acesso ao ensino fundamental no Brasil deu-se a partir da última década do século passado, mas, embora resultado de políticas públicas, tem suas raízes no processo urbano-industrial-desenvolvimentista, que despertou e acelerou o desencadear de diversas lutas populares (expressões das contradições do capitalismo), entre as quais o movimento pela escola pública, durante a década de 1950<sup>22</sup>.

É importante esclarecer que a educação, enquanto relação social que objetiva a socialização do conhecimento socialmente produzido, entra no rol dos investimentos sociais, considerados como improdutivos, situados no campo dos custos da reprodução da força de trabalho, que, por sua vez, quanto mais baixos forem, maior será a taxa de exploração da força de trabalho. No entanto, do ponto de vista da reprodução do capital a atividade educacional encontra-se entre os investimentos mais produtivos no que se refere à produção dos lucros. No capitalismo brasileiro, o Estado tem se encarregado desses baixos investimentos na reprodução da força de trabalho que significam investir precariamente na educação, saúde, habitação, transportes e, contraditoriamente, uma maior remuneração ao capital, que espolia o trabalho e se isenta do custo de sua reprodução que se dá por meio do fundo público (SANTOS, 1983).

A disputa pelo espaço da universidade pública por meio do acesso ao ensino superior e das pautas que essa instituição prioriza em sua agenda acompanha a história das lutas por educação no país. Entretanto, as origens sociais dos sujeitos dessas lutas diferenciam-se a partir dos momentos em que o acesso à educação entra na agenda das classes populares.

A campanha pela escola pública tinha como objetivo democratizar o que hoje chamamos de ensino fundamental, referência e condição para se conseguir um “bom” emprego naquele momento. Muitos dos que passaram a contestar a forma de acesso ao ensino superior e a criticar a ausência de vagas nas universidades públicas já tinham resolvida em suas histórias familiares a questão do ensino básico. Ou seja, tratava-se de uma camada privilegiada da sociedade brasileira que, mesmo diante de tal “privilégio” (ter concluído o ensino fundamental na década de cinquenta), foi preterida pelas políticas excludentes das elites originárias das oligarquias rurais.

---

<sup>22</sup> Ver a Campanha pela Escola Pública, narrada no livro de Florestan Fernandes *Educação e Sociedade no Brasil*. Essa campanha foi desencadeada sob a liderança de Florestan Fernandes, Paulo Freire e outros militantes da educação. Culminou na aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Nesse contexto, emerge a primeira experiência de curso preparatório para o exame vestibular fora do mercado de ensino propedêutico. Trata-se do cursinho do Grêmio da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, que entrou para a história da luta pela democratização da universidade com o nome de Cursinho da Poli.

Segundo Fábio Sato, ex-aluno da Politécnica e um dos coordenadores do cursinho da Poli, o projeto foi fundado na década de 1950 pelo Grêmio da Politécnica da USP – uma associação dos alunos dos cursos de Engenharia da Universidade de São Paulo, fundada em 1903. Sobre este primeiro momento do cursinho da Poli, Sato<sup>23</sup> informa que

[...] não temos muita história, até porque, muitos daqueles documentos se perderam. No prédio do Grêmio (que era a antiga moradia dos estudantes da USP) tinha ficado um pouco, mas esse curso existiu mais ou menos até 1982. Ele tinha uma finalidade diferente do cursinho da Poli de hoje que começou em 1987. O diretor da Poli, professor Décio Leal Zagottis, sugeriu ao Grêmio que fizesse um cursinho voltado a pessoas economicamente carentes, interessados em entrar na Poli. Mas no ano seguinte, para todos que tivessem interessados em entrar numa universidade pública e não tinham condições de se preparar.

Ao afirmar que o cursinho da Poli, que começou em 1987, tinha um objetivo diferente que o da experiência anterior, fica claro na fala de Sato o perfil de alunos que o projeto pretendia atingir: “... pessoas economicamente carentes”.

Mendes (2011) contribuiu com interessante debate sobre o processo de transformação do cursinho da Poli em projeto comercial. Anteriormente, seu principal objetivo era atingir o significativo contingente da população que não tinha condições de pagar pelos serviços dos cursinhos comerciais tradicionais, mas que procurava um bom treinamento para o exame vestibular. Ela aponta que, na década de 1990, na esteira do movimento que lutava para tirar do *campus* da USP todos os cursos que fossem pagos, houve a tentativa de tirar o cursinho da Poli de dentro da universidade, no mesmo momento em que assume uma diretoria na Escola Politécnica avessa ao cursinho. Nesse sentido, Mendes aponta a seguinte contradição:

[...] ao mesmo tempo em que há um movimento progressista no sentido de negar a apropriação da universidade por fundações de caráter privado, por outro, a universidade coloca em pé de igualdade cursinhos que buscam democratizar o acesso à informação para que jovens de escola pública entrassem na universidade (MENDES, 2011, p. 73).

---

<sup>23</sup> Entrevista realizada pelo autor na sede do Cursinho da Poli em março de 2004.

Em consonância com a direção da Escola Politécnica, um grupo de estudantes da Poli disputou e venceu as eleições do Grêmio Politécnico, fazendo avançar ainda mais a descaracterização do cursinho da Poli. Segundo Mendes,

A principal alteração foi a criação de uma Organização Não Governamental, denominada Instituto Grêmio Politécnico para o Desenvolvimento da Educação (IGPDE), a qual era composta por 6 membros vitalícios, que estavam à época na direção do Cursinho da Poli, e 2 membros rotativos, indicados pelo Grêmio Politécnico. Ao IGPDE caberia a gestão do Cursinho da Poli, e ao Grêmio Politécnico a função de mantenedor, o que mantinha o vínculo jurídico e financeiro da entidade representativa dos estudantes de Engenharia com o cursinho popular (MENDES, 2011, p. 74).

No ano de 1996, o cursinho da Poli deixa de funcionar no espaço da USP e passa a atuar na rua Alvarenga, bairro do Butantã. Nesse momento, segundo Mendes, o cursinho tinha cerca de 300 alunos. No ano seguinte, amplia para 850 alunos, produz seu próprio material didático e aluga um prédio na rua MMDC, ainda no Butantã. Em 1999, o cursinho muda para o bairro da Lapa e se insere de vez no “fantástico” mundo dos negócios da educação, dando um salto de 800 alunos do ano anterior para 8.000 alunos no ano 2000!

Em 2001, foi fundada a Associação dos Alunos do Cursinho da Poli (AACP). Sua importância refere-se ao fato de introduzir os estudantes do cursinho no mundo universitário por meio de pautas e agendas que objetivam uma sociedade plural e democrática, e também ao início de uma luta qualitativa pela retomada das origens do cursinho da Poli.

Mendes aponta o ano de 2003 como o momento fundamental para entender a virada que fez do cursinho da Poli um cursinho comercial. Em nossa opinião, o caráter mercantil que se fez hegemônico nesse cursinho é anterior a esse momento e se dá quando se agrega valor a um serviço ofertado a um número cada vez maior de pessoas, e isso se deu no cursinho da Poli já na década de 1990. Em 2003, a AACP passa a ter uma atuação política mais eficaz no sentido de tentar compreender os problemas do cursinho e as origens dos mesmos.

Para tanto, a AACP passa a atuar conjuntamente com o Grêmio Politécnico e com alguns professores do cursinho na denúncia do processo de mercantilização do cursinho em questão. Mendes assevera que:

Esse movimento, que fez várias manifestações dentro e fora do Cursinho buscando chamar atenção da sociedade para a falta de transparência, acaba atuando em duas grandes linhas de frente. Uma delas foi uma ação civil no Ministério Público contra o Cursinho da Poli, impetrada em 2005, por se apropriar do nome da Poli-USP, o nome da Escola Politécnica. Outra linha foi a refundação do Cursinho da Poli no interior do espaço da Universidade de São Paulo, o Cursinho da Poli-USP (MENDES, 2011, p. 80).

Assim, o Cursinho da Poli-USP, refundado no ano de 2006, tem o objetivo de construir uma trajetória diferenciada da que levou o cursinho da Poli (que foi referência para os cursinhos alternativos e populares) ao mundo dos negócios. Nesse processo, os professores do cursinho da Poli que colaboraram com o movimento de retomada e refundação do projeto popular do cursinho foram demitidos<sup>24</sup>.

É comum nas manifestações de estudantes e professores ouvirmos palavras de ordem ou lermos em faixas e cartazes que “educação não é mercadoria”. Em Marx, mercadoria é tudo aquilo (objetos, espaços e trabalho humano) que agrega valor de troca. Ora, a educação no Brasil surgiu como objeto de ação de uma empresa religiosa que optou pelo caráter privado das suas atividades educacionais.

Antes mesmo de se constituir uma rede de universidades públicas no país já existia pré-vestibular preparatório privado para o exame vestibular das faculdades existentes. Mendes (2011, p. 33) aponta que o exame vestibular foi criado em 1911, através da Reforma Rivadávia Correia, como um exame de saída do ensino secundário, e que em 1915 passa a ser utilizado como medida para o ingresso no ensino superior. O Anglo é o pré-vestibular mais antigo do país. Oriundo de uma escola privada do século XIX, teve seu primeiro curso pré-vestibular em 1932.

David Harvey nos lembra que

[...] o acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância [...], mas, [...] podemos ver uma renovação de interesse e ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vontade competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas (HARVEY, 1992, p. 151)

---

<sup>24</sup>Alguns desses professores, ex-alunos do cursinho da Poli e estudantes da USP, se organizaram em um coletivo que deu origem à Rede Emancipa de Cursinhos Populares.

A luta por conquistas sociais introduziu a educação entre as pautas dos sujeitos que desencadeiam tais lutas, pois trata-se de instrumento fundamental para a realização da grande maioria das pautas sociais existentes e as que estão por vir. Por isso a luta por educação deve ser entendida como mais uma ação contra a hegemonia do capital que tende a transformar “tudo” em mercadoria, na medida em que a educação pela qual se luta esteja sintonizada com os desejos de democratização do poder e com a conquista da liberdade em seus mais variados aspectos.

É nesse sentido que os cursinhos populares se constituem, hoje, como meio de ação contrário ao projeto hegemônico do capital, pois combatem a forma e a estrutura atual que estabelecem os acessos aos mais altos níveis de educação e que está intimamente ligado e submisso aos interesses do mercado, com a anuência do governo e a determinação política do Estado, por meio da hegemonia política cultural exercida pelo bloco histórico no poder. Isso faz dessas ações sociais objetos de interesse de estudos geográficos tais como são as ações e movimentos de luta pela terra urbana e rural. No entanto, enquanto a luta pela terra é uma ação que busca a apropriação de parte do território, a luta dos cursinhos alternativos e populares é para democratizar o uso de equipamentos públicos presentes no espaço e historicamente apropriados como território de formação das elites. Ambos os movimentos lutam contra uma questão estrutural produzida por determinações políticas constituídas, garantidas e contestadas no e pelo espaço.

Pesquisando sobre as origens dos cursos pré-vestibular para compreendermos o que chamamos atualmente de movimentos de cursinhos alternativos e populares, percebemos que, na década de 1950, o que determinou a prática do pré-vestibular no Grêmio da Poli foram os “fins lucrativos e teve a motivação inicial de preparar alunos apenas para o ingresso na Escola Politécnica” (BACCHETTO, 2003, p. 71).

No entanto, essa prática não pode ser vista como regra. A experiência do cursinho do Centro Acadêmico Armando Salles de Oliveira (CAASO), contemporânea à da Poli, iniciada em 1957, na USP de São Carlos, já trazia alguns princípios que mais tarde caracterizaram a prática dos cursinhos alternativos e populares. De acordo com Roberta Carvalho,

O CAASO é uma escola sem fins lucrativos que surgiu em meados da década de 1950, fundada pelos alunos da USP de São Carlos por meio do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira. A princípio ele era cursinho mesmo. Aqueles alunos perceberam na época que os alunos que estavam chegando à universidade muitas vezes não tinham uma base muito boa, principalmente na área de exatas e decidiram então criar o cursinho para

atender uma população de menor poder aquisitivo para dar a essas pessoas uma possibilidade de ingressar na universidade pública com boa base nos conteúdos. No princípio ele era voluntário e gratuito<sup>25</sup>.

Na década de 1970, o cursinho deixou de ser gratuito e voluntário. Segundo Roberta Carvalho, “nem todo mundo que faz trabalho voluntário o leva muito a sério e começa aquela rotatividade de pessoal” [sic]. Nesse mesmo período a diretoria do CAASO fundou o supletivo e na década de 1980 foi fundado o colégio, ambos funcionando junto com o cursinho.

Frutos de experiências vividas no contexto do desenvolvimentismo brasileiro da metade do século passado, o qual impulsionou o processo de urbanização que acentuou as desigualdades regionais no país, os cursinhos da Poli e CAASO inauguraram uma prática que mais tarde faria parte da práxis de movimentos e de ativistas sociais. Surgiram no contexto dos movimentos sociais que sacudiram o país, como a luta pela reforma agrária, por habitação e reforma urbana, na prática da alfabetização popular e por uma educação democrática e libertadora. Foram eventos que radicalizaram a luta de classe no Brasil durante o final da década de 1950 e culminaram no pano de fundo que originou o golpe militar de 1964.

O golpe de 1964 encerrou a crise de hegemonia burguesa à qual nos referimos há pouco, pois ele foi a rearticulação das elites para retomar o controle do país e garantir o comando do Estado, diante da possibilidade real de se concretizar reformas que poderiam contribuir para colocar em xeque a hegemonia do bloco histórico que comanda a sociedade brasileira desde suas origens. Daniel Aarão Reis narra esse momento na contracapa do livro de Marcelo Ridente *O fantasma da revolução brasileira*:

O espectro da revolução rondava a sociedade brasileira dos anos 60. Camponeses sem terra promoviam invasões em nome de uma Reforma Agrária que viria “na lei ou na marra”. Os trabalhadores urbanos paravam fábricas e os meios de transporte, agitavam as cidades e as ruas com repetidas greves. Os estudantes participavam em campanhas de alfabetização utilizando métodos inovadores que propunham a “conscientização” dos pobres e dos deserdados deste mundo. Questionavam a universidade conservadora e também ocupavam as ruas com suas passeatas. Até os militares subalternos, normalmente subordinados, erguiam fuzis ameaçadores, exigindo reconhecimento e participação. Um redemoinho agitava o tempo, impelindo as consciências e tomando forma artística na música, no teatro, no cinema e nas artes plásticas. Mais e mais pessoas passaram a acreditar na possibilidade de mudar o mundo através da palavra, do voto, da ação prática. A palavra “revolução” parecia ter uma capacidade mágica. Despertava

---

<sup>25</sup> Entrevista realizada pelo autor na sede do CAASO na cidade de São Carlos em maio de 2004.

consciências, mobilizava vontades. E todos a desejavam ou a detestavam. Crentes e ateus, leigos e religiosos, direitistas e esquerdistas, militares e civis, todos falavam dela; e em seu nome, a seu favor ou contra, muita gente dispunha-se a matar ou morrer - e muitos, de fato, acabaram matando ou morrendo. O fenômeno era tão marcante que até mesmo os militares, quando empreenderam o golpe, nos idos de março de 1964, tentaram batizá-lo com o nome de revolução. Chamar o golpe de “golpe” era uma ofensa para os que tinham se apoderado do poder. O movimento deles era revolucionário, e assim quiseram que passasse à história oficial, com a dignidade e a nobreza de uma verdadeira revolução, a Revolução de 1964, na qual a oposição, irônica, logo poria muitas aspas e apelidaria de Redentora (RIDENTE, 1993).

Inicia-se nesse momento o processo de modernização (percebível a partir do final dos anos de 1960), denominada de modernização conservadora. Esse movimento era a resposta dada pela burguesia brasileira às aspirações populares que originou a proposta das reformas de base do governo João Goulart. A vitória das forças políticas que financiaram o golpe de 1964 permitiu se instaurar no país um projeto conservador que complementaria a industrialização-urbanização desigual e a dependência consentida em relação a outras nações.

De acordo com o IBGE, o país chegou a apresentar índices de crescimento econômico que variaram de 7% a 11%, durante o período de 1968 até 1974. A população urbana ultrapassou a rural e a classe média urbana que há pouco tempo estava nas ruas gritando “abaixo à ditadura” encontrava-se, majoritariamente, feliz da vida com o consumo dos bens duráveis, adquiridos por meio de financiamentos a perder de vista, expressos na espessura do carnê do principal objeto de desejo na década de 1970: o Fusca.

No entanto, Paul Singer (1975) nos esclarece a fórmula do milagre: ditadura política, que inibe a organização sindical e popular contra o arrocho salarial e superexploração do trabalho, que permitiu o aumento da taxa de reinvestimento na economia pelos empresários, sem que abrissem mão das suas, com cada vez mais altas taxas de lucros. A taxa de reinvestimento na economia, naquele momento, foi oriunda do alargamento da apropriação da mais-valia pelo capital! Ou seja, enquanto a maioria da população é vítima do arrocho salarial e da violência do regime autoritário, a modernização do país, no que se refere à forma de se produzir e o que produzir, foi custeada por recursos dessa mesma população, expropriada de duas formas distintas para servir aos interesses da burguesia: de um lado, o arrocho salarial já descrito acima; de outro lado, seguindo a tradição do Estado brasileiro, a disponibilização dos recursos do fundo público para investimentos de interesses exclusivamente privados, remunerando ainda mais o capital.

No bojo desse processo narrado por Daniel Aarão Reis, em meio às lutas pelas reformas de base, das práticas de educação popular, do ativismo<sup>26</sup> dos estudantes e do Centro Popular de Cultura da UNE (CPC-UNE), surgiu a experiência do Cursinho do Grêmio da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP).

José Luís Del Royo<sup>27</sup>, em depoimento para nós, teve o cuidado de situar a experiência do cursinho do Grêmio da FFLCH-USP como parte de um projeto nacional que foi derrotado pelo golpe militar, pois foi fruto de todo o debate sobre o Brasil e suas perspectivas, desenrolado no país durante os quatro primeiros anos da década de 1960. Esse debate teve como protagonista o PCB (na ilegalidade), a UNE, intelectuais dos mais distintos campos do saber, artistas, entre outros. Não se tratava de uma visão ou de se apontar um caminho homogêneo, mas de uma diversidade de posições que convergiam para um país realmente livre e que produziu experiências muito ricas e atraiu a simpatia de pessoas, no interior da esquerda, de campos distintos. Sobre isso é interessante a experiência de Del Royo, militante e dirigente do PCB e simpatizante e admirador do CPC – UNE, idealizado e comandado pela Ação Popular – AP.

Desde muito jovem, muito jovem, jovem até demais, eu militava no Partido Comunista Brasileiro (PCB) e embora não na área estudantil (eu era trabalhador), uma coisa que me interessou muito antes do golpe e que eu tive contato um pouquinho mais estreito era [...] a experiência do Centro Popular de Cultura da UNE [...]. Eu os seguia muito quando eles se apresentavam em bairros, se apresentavam em escolas [...].

De acordo com Del Royo, o que o levou a acompanhar CPC-UNE foi a compreensão de que eles tinham um projeto:

[...] mesmo que embrionário, eles tinham um projeto de educação de massa através do teatro. Um teatro simples, um teatro de rua, um teatro de batalha [...] que o próprio Boal depois cria experiências nisso para chegar mais tarde na sua elaboração de caráter universal do Teatro do oprimido [...].

Esse projeto estava intimamente relacionado ao método de educação popular Paulo Freire cuja principal contribuição é a da crítica à educação bancária, em que o “sujeito” do conhecimento deposita o saber no educando, que, nesse processo, desempenha o papel de ator no processo monológico de educação comandado pelo professor. No método Paulo Freire, o

---

<sup>26</sup> Consideramos ativismo a prática individual dos sujeitos políticos que atuam em várias frentes das lutas sociais.

<sup>27</sup> Depoimento concedido em 16 de novembro de 2010, no Centro de Documentação e Memória da UNESP (São Paulo).

processo de educação é dialógico e educadores e educandos são sujeitos dos seus processos de conhecimento e a experiência do cotidiano é valorizada.

Del Royo acentua que o PCB tinha um projeto diferente de educação, mais voltado para os militantes ou áreas próximas. Eram vários cursos que variavam do nível simples ao elevado, chamados de curso Lênin, curso Stalin, curso de realidade nacional, curso de realidade internacional, cursos sobre o partido. Ele exacerba a importância desses cursos quando reflete sobre uma ideia de partido de esquerda que acabou se perdendo na história do Brasil e, por que não, na própria história da esquerda mundial. Tal partido prepara sua ação por meio do embasamento sobre a realidade em que se atua e seus problemas expressos no e por territórios. Sobre isso ele relembra sua experiência no Partido Comunista Italiano (PCI).

Muitos anos depois, quando eu fui professor várias vezes na escola do Partido Comunista Italiano que tem uma estrutura de escola [...] que incrível! [...] é uma estrutura realmente, em todas as principais cidades da Itália tinha as suas escolas, de Partido (!), de Partido (!) [...]. Realmente as pessoas saíam, olha, elas saíam turmas em alguns argumentos técnicos, saíam mais preparados do que na universidade, porque eram cursos bem duros, muito pesados, tempo integral [...]. Eu fiquei muito impressionado. Foi uma grande experiência de educação de massas. Foi a única educação de massas que houve na Itália. Quando se rompeu com isto, a partir dos anos 90, a degradação da instrução e direito da cultura em geral na Itália foi imensa. [...] um dos motivos de a Itália estar passando um dos momentos mais baixos de sua história é a destruição das escolas do Partido Comunista Italiano.

Neste sentido percebe-se que o movimento iniciado em março de 1964 foi a principal causa de se adiar por mais de 30 anos no Brasil o início da resolução de questões sociais urgentes para o país e cujas origens vem sendo produzidas há pouco mais de 500 anos, com a escravidão e todas as outras formas de acumulação, que separa mais a maioria da minoria, seja no aspecto socioeconômico, seja no aspecto socioterritorial. O golpe interrompeu um debate, sobre a sociedade brasileira, crucial para a afirmação do Brasil como nação livre e Estado independente.

Assim, o regime ditatorial foi paulatinamente inviabilizando práticas que contribuíssem para uma contestação, mesmo que não muito elaborada, da legitimidade da “revolução”. No entanto, em pouco tempo, o movimento estudantil começou a se reorganizar e a desencadear manifestações, atividades culturais e artistas de toda a ordem expressavam em seus ofícios o descontentamento com o governo. Mesmo diante da repressão inicial, a oposição não se calou até o Ato Institucional nº5 (AI-5), como demonstra Del Royo:

No meu caso específico, me apossei (não sei como dizer em outros termos), me apossei no dia 02/04/1964 da direção da organização de base do Partido Comunista da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. E posteriormente, poucos meses depois, eu seria eleito secretário político do comitê universitário de São Paulo [...] era bastante complexa a tarefa [...] somente na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras nós tínhamos perto de quinhentos militantes do Partido. Era uma tarefa complexa transformar isso para a clandestinidade e ao mesmo tempo manter atividades (DEL ROYO, 2010).

Apesar das complexidades das tarefas e da dureza da reação dos órgãos de informação do regime, foi retomado no movimento estudantil o debate sobre voltar a produzir um teatro de batalha e que se não poderia ser o CPC, deveria ser de outra forma, se não no espaço público da rua, ao menos no território das universidades, onde os trabalhadores raramente passavam perto. Nesse sentido, em 1967, a AP fundou o TUCA – Teatro Universidade Católica. No mesmo ano, grupo ligado ao Partido Comunista na FFLCH fundou o TUSP – Teatro Universidade de São Paulo.

O Grêmio da FFLCH tinha sua direção composta por militantes do PCB e da Política Operária – POLOP. O Cursinho do Grêmio era uma área de influência da POLOP, mas havia um esforço do Partido Comunista em influir no Grêmio e, conseqüentemente, no desenvolvimento do cursinho, como é possível observar na fala de Del Royo:

O Cursinho do Grêmio, quando se discutia comigo e com o Lerman, era uma área de influência e criação da POLOP, que eram também muito doutrinadores, muito educadores [...]. E o que eu tive que discutir com eles foi a nossa participação, a nossa cota, a nossa cota.

Todos os professores do cursinho do Grêmio eram de esquerda e ferozes defensores da universidade pública. Defendiam o máximo de acesso possível à universidade pública, mas, evidentemente, tinham a clareza da dificuldade em romper cercas que, apesar de mais frágeis, encontravam-se estacadas, esticadas e defendidas pela nova composição hegemônica associada ao capital especulativo internacional, dos grandes empresários, dos latifundiários, apoiados na ideologia anticomunista produzida na Escola Superior de Guerra (ESG). Esta última, o cérebro da formação golpista, associada a toda ordem de entreguismo de recursos do Estado aos representantes dessa composição hegemônica.

Nesse sentido, estava claro aos professores de que o Cursinho não poderia custar caro. Tinha que baratear o máximo possível, ser capaz de oferecer uma formação de qualidade, ter um

bom nível, ser compatível a uma escola pública da década de 1960 e ainda ter bolsas. As ações eram voltadas para contribuir que os mais pobres tivessem mais possibilidades de realizarem o direito à universidade e, principalmente, para a formação de quadros políticos. Rememorando, Del Royo diz: “nós queríamos quadros (risos), queríamos uma educação política de um certo tipo”. Outra coisa fundamental no Cursinho era o salário, pois muitos sobreviviam com o pouco que recebiam das aulas. Ninguém era professor eterno e o salário significava sobreviver.

Em 1967 as forças da repressão ocuparam o Conjunto Residencial da USP – CRUSP e fecharam os instrumentos de representação estudantil que insistiam em atuar a contragosto do regime autoritário. O cursinho do Grêmio não ficou isento. Del Royo narra que:

O Cursinho do Grêmio começou a ter grandes dificuldades, grandes dificuldades, ser inclusive perigoso trabalhar ali. Foi invadido, foi fechado por períodos. Naquele momento ele tinha um problema, ele era ligado realmente a uma entidade, que era o Grêmio e a sua diretoria. Acho que quando foi fechado deveria ser (...) (não sei se era ele), o Arantes, José Arantes, presidente do Grêmio<sup>28</sup>, que depois foi da Ação Libertadora Nacional (ALN) e MOLIPO, morreu em combate (...) era um grupo ligado ao Partido.

A resolução dessas dificuldades implicava a necessidade de se construir cursinhos mais discretos, longe da universidade e de fachada privada, mas com o mesmo caráter do cursinho do Grêmio. Destes, duas experiências se destacaram: o Cursinho Pré-USP, localizado na rua Conselheiro Carrão, e o Cursinho das Rosas, na rua do mesmo nome, no bairro da Praça da Árvore, na cidade de São Paulo. Del Royo diz que:

Naquele momento eu tinha sido eleito dirigente municipal do PCB de São Paulo. A gente discutiu a necessidade de ter cursinhos também em outras áreas mais afastadas, porque seriam mais seguros, inclusive do que delegar ao Grêmio da Faculdade de Filosofia, pois, se ali ia cair, ia cair tudo, então, cursinhos privados, mais discretos.

O Pré-USP era mais organizado e contava com bom quadro de professores. Havia política de bolsas para os mais pobres e todo mundo que era mais ou menos de esquerda, ligado ao Partido Comunista ou a alguma outra organização ia para lá e estudava com gratuidade total ou parcial. Funcionava mais ou menos como uma cooperativa e a ajuda de custo era dividida no final do mês, oriunda das “sobras de caixa”, depois de pagar todas as despesas do cursinho. Del Royo

---

<sup>28</sup> Neste momento o presidente do Grêmio era Bernardino Ribeiro Figueiredo, atual professor do Departamento de Geologia e Recursos Naturais do Instituto de Geociências da UNICAMP.

lembra que passou pelo Pré- USP e pelo o das Rosas um grande número de mártires, como o casal João Antônio Abi-Eçab e Catarina Abi-Eçab, presos e assassinados pela repressão. Ambos ainda compõem a lista dos desaparecidos políticos do regime militar.

[...] a maior parte da militância, dos estudiosos, dos professores dos trabalhadores dos cursinhos da rua das Rosas ou da rua Conselheiro Carrão, estavam dentro de um Partido Comunista ilegal. Isso tudo ainda seria possível trabalhar, mas estavam todos ligados a um feroz processo de luta interna, numa discussão complicada de ir ou não para uma ação direta, uma ação armada. Aí fica complicado! Você não pode fazer cursinho e ação armada.

E continua:

Eu posso contar casos absurdos: alunas minhas que saíam comigo de carro [...] e íamos pegar o resultado de uma desapropriação de um banco que o grupo tinha feito. A gente entrava no carro, saía correndo, entregava, por exemplo, para o Carlos Marighela, depois voltava. Elas sentavam no banquinho e eu dava aula. Começou a ficar complicada (risos) a vida (...) ficava complicado se eu saía de uma aula que eu estava dando e encontrava o Apolônio de Carvalho sentado ali, esperando para conversar comigo.

Assim, o projeto dos cursinhos começou a se tornar cada vez mais incompatível com a opção por um projeto maior e mais duro que foi o enfrentamento do regime autoritário, ao invés da resistência por meio do processo de acumulação de forças, no qual o projeto dos cursinhos estava inserido. Sobre isso, Del Royo reflete que:

A luta armada [...] se precipitou, houve uma série de precipitações, porque a ideia não era destruir tudo aquilo não [...], ela se precipita e corta as suas ligações com seus comitês de fábricas, ferroviários, comitês populares, acaba cortando suas ligações até com a universidade.

Nesse sentido, as experiências dos cursinhos do grêmio da Faculdade de Filosofia, do Pré-USP e do cursinho da rua das Rosas estiveram intimamente relacionadas aos conjuntos de práticas de ações sociais de militantes de esquerda ligados ao PCB, à POLOP, à AP, ao Movimento Estudantil e ao CPC da UNE. Muitas dessas ações eram anteriores ao movimento que desencadeou o golpe de Estado de 1964, que, por sua vez, foi limitando cada vez mais essas ações. Sobre as práticas dos cursinhos daquele período, Del Royo diz:

Então, foi um belo projeto que foi esmagado dentro de um projeto maior, de um projeto duro, de um projeto terrível que, evidentemente, toda a nossa experiência desmoronou,

não completamente porque uma parte ainda do Pré-USP depois vai continuar com aquele cursinho, vai continuar trabalhando, vai continuar trabalhando [...] mas agora no cursinho Equipe. [...] Esse pessoal, vamos dizer, que não vai para a luta armada, que não vai preso, acaba desembocando no Equipe, e aí, já vai ser uma outra história.

A atuação do Colégio Equipe foi muito importante, pois proporcionou formação de qualidade a uma geração que se encontrava amordaçada durante um período cuja regra era sobreviver, apesar de que o acesso àquela escola era um tanto restrito à classe média intelectualizada da zona oeste paulistana. O Equipe ofereceu trabalho a muitos ex-presos e perseguidos, sem nenhuma perspectiva de encontrar trabalho. Mas, reafirmamos aqui, também, que a experiência das práticas dos cursinhos militantes da década de 1960 foi ressignificada, mais tarde, a partir da refundação do Cursinho da Poli, na prática e na concepção dos cursinhos alternativos e populares.

Com a afirmação do regime autoritário e a derrota da esquerda armada na década de 1970, os espaços institucionais da Igreja foram os poucos lugares, eventualmente, poupados pelos órgãos de repressão do Estado ditatorial. Isso permitiu que o campo progressista da Igreja se constituísse como um dos agentes da reorganização das formas de lutas das classes trabalhadoras. Através de uma pedagogia que trouxe experiências das lutas sociais pré-golpe militar e, também, reflexões sobre os equívocos realizados pela esquerda armada, a nova matriz discursiva da Igreja produzida a partir da Conferência de Medellín<sup>29</sup> (Colômbia), e das ressignificações das experiências da Juventude Universitária Católica (JUC), da Juventude Operária Católica (JOC) e da AP, contribuíram para que a população pobre e oprimida refletisse, nos espaços sociais produzidos pela ação ecumênica, sobre suas condições e, aos poucos, descobrissem sua condição de sujeito social. Foi por meio dessa prática que se semearam os embriões das lutas contra as desigualdades no Brasil durante os anos setenta e se construíram as bases populares para a retomada da democracia no país.

Essa pedagogia contribuiu para que emergissem as CEB's, espaço social de reflexão e reorganização da classe trabalhadora, por meio da opção de um setor da Igreja católica pelos pobres e, ao mesmo tempo, exigiu da intelectualidade, dos partidos e dos remanescentes da resistência armada ao regime autoritário, estratégias que não se restringissem ao debate tradicional da esquerda, cuja centralidade era o conceito de luta de classe. A práxis dos *novos*

---

<sup>29</sup> Nesta conferência se estabelece com vigor que os cristãos precisam se empenhar na luta contra as estruturas injustas da sociedade latino-americana e que este empenho é fundamental e básico para toda a ação pastoral (Catão, 1986, p. 57).

*sujeitos sociais*, que era mais ampla do que a dos partidos, estava relacionada à defesa de bandeiras que agregavam militantes de partidos de esquerda e de centro-esquerda saídos da burguesia e da pequena burguesia principalmente.

Tais bandeiras estão associadas a lutas como a do feminismo, étnica, homossexualidade, movimento ambiental, entre outras, ligadas a melhores condições de vida, como a luta por moradia, saúde, educação e que fazem parte do processo de produção por estarem relacionadas às condições de reprodução e à própria reprodução das relações sociais capitalistas; portanto, contribuem para o acirramento da luta de classe (LEFEBVRE,1999). Essa realidade exigiu novas posturas no campo da ação e das organizações dos movimentos sociais e da forma de se construir um pensamento de esquerda destoante da esquerda tradicional e até autoritária em função da defesa e dos vínculos com o que Robert Kurz<sup>30</sup> (1992) chamou de socialismo de caserna.

Sobre as CEB's, Bernardo Mançano Fernandes enfatiza que,

Na primeira metade da década de setenta, nos anos do auge do regime militar, as CEB's foram o lugar social onde os trabalhadores encontraram condições para se organizar e lutar contra as injustiças e por seus direitos. Embora tenha apoiado o golpe de 64, a Igreja começa a mudar de posição a partir de 1973. Nas suas bases, alguns sacerdotes já se envolviam com o processo de resistência dos trabalhadores em torno da questão da terra. Esse espaço político havia nascido no começo dos anos sessenta, quando começaram a surgir as primeiras Comunidades Eclesiais de Base no Brasil. Nessas comunidades, começa a ganhar importância a reflexão acerca da realidade imediata, como exercício da liberdade pessoal. Para a execução dessa prática, foi preciso construir, nesse lugar, um novo espaço, novas dimensões e novos valores. As comunidades deixam de ser apenas o lugar onde os fiéis iam à procura de paz para se tornar um espaço de reflexão e de opções pessoais e coletivas a respeito da vida (FERNANDES, 1999, p. 70).

Entender este espaço e processo é compreender as determinantes da expansão do capitalismo no campo, e as mudanças profundas sofridas nas estruturas da Igreja Católica a partir da década de 1960, materializadas no envolvimento dos sacerdotes com a realidade dos trabalhadores.

A conjugação desses eventos como partes do mesmo processo é fundamental para entender a “argamassa” que moldou e reconstruiu as lutas sociais no Brasil dos anos 70 e 80 do século XX. Estas, associadas à crise do milagre econômico e da dívida externa, puseram fim ao regime militar, pois as migrações devidas às formas de exploração da terra e à exploração e

---

<sup>30</sup> Em Kurz, a expressão socialismo de caserna é a crítica às experiências socialistas do Leste Europeu, que, de acordo com o autor, foram tributárias da mesma lógica de acumulação e valorização do capital atinente aos países ocidentais.

mobilidade do trabalho, associadas às diversas formas de opressões e ao projeto de modernização conservadora (que inclui o aceleração do processo de urbanização a partir do final da década de 1960), produziram um operariado urbano carente das condições mais elementares da reprodução humana. Esse setor social tinha acesso a um sistema de saúde, saneamento básico, segurança alimentar e de transporte precários, ausência de creches e educação e, finalmente, um tremendo arrocho salarial. As buscas por uma condição humana pautada na dignidade e liberdade foram os motores dos novos movimentos sociais que agitaram o país a partir do final da década de 1970.

A postura da Igreja que – desde a década de 1960 – se aproximava das ideias da Teologia da Libertação, uma constante na América Latina, passou a exercer papel primordial na formulação da práxis dos movimentos sociais que estavam por se formar.

O território de diversas paróquias se transformou em lugares de solidariedades e espaços de socialização política, a partir do momento em que a realidade da maioria do povo trabalhador passou a ser discutida pelos próprios trabalhadores, por meio da revolucionária ação das pastorais da Igreja e das CEB's. O custo de vida, a saúde precária, a ausência de creches, o arrocho salarial e o já então caótico transporte público urbano estavam cada vez mais presentes nos “sermões-diálogos” promovidos por párocos “fincados” nas extensas periferias da cidade de São Paulo e de sua região metropolitana. Assim, foi no interior da instituição que “louvou” o golpe de 1964, com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, antes mesmo de acontecer, que uma década depois emergiu parte da seiva que iria alimentar as lutas sociais e dar nova dinâmica à prática dos movimentos sociais no Brasil.

Dizemos parte da seiva por termos a clareza de que o processo originário dos novos movimentos sociais constituiu-se fundamentalmente da reformulação dos discursos, não apenas dos da Igreja, que se postava hegemonicamente em campo oposto ao que se encontrava no momento da vitória do movimento golpista de 1964, mas de um movimento sindical servil e pelego, atrelado às estruturas produtivas e ao Estado autoritário, desde sua institucionalização na década de 1930 pelo governo populista de Getúlio Vargas, e de uma esquerda marxista desbaratada que, procurando assimilar a derrota sofrida e encontrar novos caminhos e condições para outras formas de atuação política, embrenhou-se nos movimentos sindical e popular, que, em sintonia com as CEB's, introduziram novos sujeitos políticos no cenário político social brasileiro (SADER, 1988).

Assim, no final da década de 1970, vários movimentos sociais apresentaram-se à sociedade brasileira com a marca da autonomia e da contestação ao *status quo* estabelecido. Eder Sader, assim os apresenta:

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).

De fato, os acúmulos das experiências produzidas pelos movimentos ilustrados acima constituíram as vivências cotidianas de milhares de trabalhadores nas fábricas, nos bairros, nos sindicatos, nas escolas, nas associações de moradores, nas Igrejas, nas CEB's, nas universidades, e finalmente, na geografia<sup>31</sup>.

Eles foram responsáveis em desafiar as estruturas que sustentavam o regime autoritário, o que deu nova dinâmica à história e às práticas dos movimentos sociais no Brasil, pois passaram a construir e a valorizar a autonomia e as identidades dos movimentos, abrindo espaço para “constelações de lutas” que se encontravam aprisionadas no imaginário social das classes populares do país. Entre essas lutas consteladas elencamos a luta pela moradia, saúde e saneamento básico, reforma agrária, transporte público, educação de qualidade, educação popular, luta ambiental, igualdade racial e, finalmente, a luta pela democratização do acesso à universidade pública, que tem no movimento dos cursinhos alternativos e populares um dos importantes sujeitos coletivos.

Nesse sentido, a derrota daqueles que tentaram resistir à ditadura pelas armas; o sistema partidário baseado em um bipartidarismo (Aliança Renovadora Nacional – ARENA – e Movimento Democrático Brasileiro – MDB) servil, onde ambos eram governistas o suficiente para não se oporem, de fato, às medidas governamentais que fizeram deste país um lugar mais desigual; a crise do “milagre” brasileiro e a intensa “espoliação urbana”, culminaram para a necessidade de se construir diálogos mais “profundos” entre sujeitos dos bairros periféricos da

---

<sup>31</sup> Vale lembrar que o movimento de renovação da geografia brasileira é contemporânea, sujeito e ao mesmo tempo, tributária deste processo.

grande São Paulo e membros da Igreja. Esses diálogos pautavam, sobretudo, questões da vida cotidiana do trabalhador e foi o pano de fundo para a rearticulação das lutas sociais no país.

A reflexão acima não significa que consideramos as ações das classes sociais como simples atualizações de estruturas sociais dadas. No entanto, acreditamos também não ser possível explicar um movimento social negligenciando-as (SADER, 1988, p. 37). Entendemos que tais estruturas não devam ser descuidadas e, sim, associadas às análises das culturas e às reformulações cotidianas da vida social nos lugares e dos sujeitos políticos, podendo identificar assim peculiaridades e significações que trazem num movimento ou numa manifestação ações estritamente novas, com significados político, simbólico, histórico-geográfico e social identificados com os movimentos de libertação.

O conjunto de significados (político, simbólico, histórico-geográfico e social) sobrevive a diferentes momentos e contextos e são reformulados a partir da própria significação adquirida na luta dos sujeitos sociais; entretanto, sem se desvincular da gênese que lhes deu sentidos e da totalidade que os unifica. É nesse sentido que Bourdieu afirma não haver instrumento de ruptura mais poderoso do que a reconstrução da gênese, pois,

[...] ao fazer com que ressurgam os conflitos e os confrontos dos primeiros momentos [...] ela reatualiza a possibilidade de que houvesse sido (e de que seja) de outro modo e, por meio dessa utopia prática, recoloca em questão o possível que se concretizou entre todos os outros (BOURDIEU, 1996, p. 98).

Esta abordagem de Bourdieu ajuda a justificar a impossibilidade de se analisar um objeto sem considerar a sua história, as contradições que o constituiu, e como ele está e é contido no processo, associado às outras categorias do método geográfico propostas por Santos (2008b): forma, conteúdo, estrutura e função.

Nesse sentido, situamos o conteúdo do objeto em questão, sempre associado a fatos e práticas corriqueiros na sociedade brasileira desde sua formação, mas também e, principalmente, a reflexões relacionadas à realidade contemporânea, de forma a valorizar as experiências cotidianas nos espaços da reprodução integradas às questões da produção e da estrutura social.

Por isso, consideramos os acúmulos das lutas passadas como correias de transmissão que, juntas à realidade contemporânea das suas formações, viabilizam as lutas sociais por justiça e liberdade e produzem alternativas revolucionárias para o momento em que foram produzidas. Esse acúmulo é precedente obrigatório a qualquer tipo de ruptura. Quer-se entender, neste

momento, por ruptura a emergência de novos tipos de comportamentos sociais da classe trabalhadora no que tange às formas de organização e contraposição aos projetos e poderes das classes hegemônicas. A exemplo do que significou o acúmulo que trouxe a cena o movimento popular se organizando enquanto movimentos sociais, Eder Sader diz que:

Eu não estava simplesmente diante de um momento de ruptura nos padrões de legitimação da ordem. Inclusive porque nem essa contestação era tão generalizada, nem a legitimação o havia sido. Eu estava, sim, diante da emergência de uma nova configuração das classes populares no cenário público. Ou seja, não apenas em comparação com os padrões do início da década, mas também – e sobretudo – com os de períodos históricos anteriores, o fim dos anos 70 assistia à emergência de uma nova configuração de classe. Pelos lugares onde se constituíam como sujeitos coletivos; pela sua linguagem, seus temas e valores; pelas características das ações sociais em que se moviam, anunciava-se o aparecimento de um novo tipo de expressão dos trabalhadores, que poderia ser contrastado com o libertário, das primeiras décadas do século, ou com o populista, após 1945 (SADER, 1988, p.36).

Um dos mais importantes e significativos “caldos” do acúmulo de forças que resultou em lutas e movimentos sociais descritos na narrativa acima foi a constituição do Partido dos Trabalhadores (PT), no início de 1980.

A experiência do PT, que teve entre seus sujeitos históricos muitos dos participantes que estiveram na gênese dos novos movimentos sociais emergidos a partir do início dos anos 1970, além de remanescentes da esquerda armada, demonstra a transitoriedade de um comportamento que podemos qualificar inicialmente como “práxis revolucionária” e que se torna uma práxis institucionalizada, acomodada e ordeira acima de tudo. Isso significa que esse partido não está cumprindo o papel histórico que suas raízes lhe determinaram, mas sim, o que a sociedade contraditória e desigual dentro do campo da institucionalidade burguesa lhe permitiu. Eis os limites de um partido.

O PT cresceu construindo os movimentos sociais que lhe deram origem, tal como o novo sindicalismo, gênese das centenas de oposições sindicais em todo país; o movimento de alfabetização nas periferias das grandes cidades; as lutas por creche e contra a carestia; o revolucionário movimento de saúde da zona leste de São Paulo e depois difundido por toda a sua região metropolitana, liderado por jovens médicos sanitaristas e pelas CEB's; cresceu construindo e sendo construído por todos esses movimentos e pelo movimento de moradia e luta pela cidade, que ainda hoje não realizou sua pauta, que na prática é a do direito à cidade. E por tudo isso, o PT foi o espaço que, durante duas décadas, acomodou as reflexões e ações dos

movimentos sociais em suas práticas institucionais no parlamento e na sua organização enquanto partido, o que o levou, inclusive, a se organizar em setoriais, tais como: educação, mulheres, movimento popular, movimento negro, movimento de habitação, saúde, juventude, entre outros.

Assim, é no bojo do quadro político do início da década de 1980, em meio à luta pelas diretas-já, da transição democrática e, posteriormente, a campanha pela constituinte, que os estudantes da Escola Politécnica da USP rearticulam a experiência do cursinho do Grêmio da Poli. No entanto, tal como já nos revelou Fábio Sato, no início deste capítulo, com um propósito totalmente diferenciado do projeto anterior, pois o que se construía no momento a que estamos nos referindo tinha como critérios prioritários a contribuição para facilitar o caminho dos alunos de escolas públicas com dificuldades socioeconômicas à universidade pública.

#### **4.1 – A luta pela democratização do acesso à universidade no contexto dos movimentos estudantil, sindical e das políticas públicas**

O debate sobre o acesso ao ensino superior público no Brasil é antigo; entretanto, nos últimos quinze anos, ele tem aparecido com mais frequência em diversos espaços públicos e privados, impulsionado pela ação de diversos movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores e pela ação de agentes governamentais, por meio de políticas públicas dos poderes executivos municipais, estaduais e federal.

O debate atual desta temática não deve se desvencilhar das questões que, aliadas às características do Estado brasileiro, contribuíram para o problema da segregação e da exclusão social na sociedade brasileira, entre outros tantos ligados às origens do privilégio de classes no acesso ao ensino superior público do Brasil.

Dentre as muitas questões, figura o caso dos excedentes, que surgiu com força na década de 1960 e foi camuflada a partir da “reforma universitária” de 1968, expressa no decreto-lei nº 5.540, que reorganizou a estrutura da universidade brasileira, aproximando-a do modelo norte-americano, por meio da centralização e criação dos departamentos.

Naquele momento, para ingressar no ensino superior (público ou privado), o estudante tinha que conseguir nota mínima nos exames vestibulares. Contudo, como a quantidade de vagas era inferior ao número de alunos que alcançavam as notas mínimas de aprovação, sobravam os “excedentes”, ou seja, os aprovados para os quais não havia vagas.

Dando continuidade ao projeto de “reforma” da educação no país, entrou em vigor o decreto federal 69.908, que transformou os vestibulares de habilitação em vestibulares de classificação. Perseu Abramo, um dos grandes nomes do jornalismo, da cultura e da esquerda brasileira, e que, à época, era colaborador do jornal *Folha de São Paulo* na seção de educação, nos diz sobre essa reforma o seguinte:

[...] passaram a vigor também e, em consequência, os dois tipos de vestibulares, que, à falta de melhores denominações, poder-se-iam designar por vestibulares seletivos e vestibulares automáticos. O primeiro tipo é o vestibular em que o número de candidatos é maior do que o número de vagas; nesse, são classificados apenas os mais habilitados. O segundo tipo? O do vestibular automático? É o exame em que o número de vagas é maior que o de candidatos: tendo caído o conceito de “habilitação”, medido através de uma nota mínima, por exemplo, todos os que se apresentam a esse vestibular são automaticamente classificados (ABRAMO, 1973) [sic].

A primeira e mais traumática consequência dessas transformações, impostas pelo regime militar no campo da educação, foi lançar de forma definitiva a educação no campo dos serviços, tal como uma mercadoria e, conseqüentemente, o avassalador aumento das faculdades e universidades privadas, como demonstra a tabela abaixo:

**Tabela 4.2 – Instituições de ensino superior – 1971/1975/1980**

Ano	Universidade		Estabelecimentos Isolados		Federações	
	Públicas (federais e estaduais)	Privadas (particulares e municipais)	Públicos	Privadas	Públicas	Privadas
1971	31	16	81	511	-	-
1975	36	21	92	711	-	-
1980	43	22	65	643	1	19

Fonte: Sampaio, (2000), apud Barreyro (2008, p. 20)

Enquanto os estabelecimentos isolados privados cresceram 39% durante o período entre 1971 e 1975, os mesmos estabelecimentos de caráter público cresceram apenas 13% no mesmo período. Entre os anos de 1975 e 1980, houve decréscimos em ambos os tipos de estabelecimentos isolados. No entanto, de forma bastante desproporcional, pois, enquanto os públicos decresceram 29%, os privados diminuiram apenas 9,5%. Em relação às federações, as privadas cresceram 19 vezes mais do que as públicas no período supracitado<sup>32</sup>!

Nesse sentido, as palavras que melhor expressam a política de expansão do ensino superior no regime autoritário, e corrobora com o sentimento daqueles que têm na educação a referência da prática pela liberdade, segue na citação abaixo do saudoso jornalista,

[...] Empresários “travestis” de educadores lançaram-se ao novo mercado com a mesma avidez e com a mesma segurança com que outros empresários se lançam aos mercados nem menos nem mais tranqüilos [sic] da habitação ou dos gêneros alimentícios de primeira necessidade. Ninguém, que tenha algum mínimo poder de consumo, pode deixar de comer, ou de morar, e agora, com a espantosa publicidade posta à disposição da “educação”, ninguém com um mínimo de poder aquisitivo deixará de matricular-se

<sup>32</sup> Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), entre os anos de 2008 e 2009, o número de instituições de ensino superior públicas cresceu 3,8%, enquanto o número de instituições privadas cresceu 2,6%. A pesquisa acentua que apesar de ambas apresentarem a mesma tendência, as instituições privadas comandam 89,4 do ensino superior no país.

automaticamente num estabelecimento que lhe há de garantir, também automaticamente, quatro, três ou dois anos depois, um Diploma Universitário, ou um Canudo de Papel, nas irreverentes mas perspicazes vozes da música popular (ABRAMO, 1973).

Diante do argumento de eliminar o problema dos excedentes e do discurso (ideológico) de que a sociedade brasileira sairia vitoriosa com o aumento das vagas no ensino superior, o governo autoritário abriu as portas da educação para o “vale tudo do capital”. Entretanto, o problema dos “excedentes” não foi resolvido. Muito menos o vestibular deixou de ser automático ou houve qualquer benefício para a sociedade brasileira. Aumentou o abismo que já separava o ensino básico do superior, bem como a diferença entre a qualidade do ensino superior público, a cujo acesso passou a ser classificatório, e o privado, para cuja aprovação automática está associada à capacidade econômica do “cliente” em comprar um curso de graduação com quatro, três ou até dois anos de duração (ABRAMO, 1997).

Devido a essas questões e a eficácia do decreto-lei nº 477 em conter as ações e organizações dos estudantes, professores e funcionários no interior da universidade, e mesmo na sociedade em geral, a questão dos excedentes (que haviam sido transformados em não habilitados pelo vestibular) acabou saindo da pauta do movimento estudantil. Este, na década de setenta, apesar da dura repressão, conseguiu se reorganizar e compor com outros setores da sociedade brasileira um campo democrático de luta pela anistia e pela abertura política. Nesse ínterim, as matrículas no ensino superior brasileiro cresceram de forma avassaladora – tal como demonstram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) –, e as empresas de educação se consolidaram entre as mais lucrativas no campo do setor de “serviços”.

#### **Tabela 4.3 - Matrículas nas Instituições de ensino superior**

Ano	Matrículas
1968	278.295
1971	561.397
1977	1.159.046
1980	1.377.286

Fonte: Inep/MEC (2000) apud Barreyro, 2008

Feitas as considerações necessárias que resgatam a historicidade da luta pela democratização do ensino superior, enquanto processo da luta de classes na sociedade brasileira,

nos ateremos adiante nas ações e sujeitos que podem ser considerados as “argamassas” dos movimentos sociais contemporâneos de luta pela democratização do acesso à universidade pública.

#### 4.2 – O movimento negro

Todos os indicadores sociais disponíveis no país demonstram que a situação do negro é pior do que a do não negro, mesmo quando possuindo as mesmas condições de reprodução. Trata-se de um problema intrínseco à formação da sociedade brasileira, ou seja, do passado escravista colonial, patrimonialista e patriarcalista. Se o problema fosse meramente o de classes, não haveria diferenciações profundas presentes em todos os indicadores sociais entre os negros e brancos dos mesmos extratos sociais, sintetizadas no rendimento familiar *per capita*.

**Tabela 4.4 - Distribuição do rendimento familiar mensal per capita entre os 10% mais pobres e o 1% mais rico em relação ao total de pessoas, por cor ou raça –Brasil – 2006**

	Preta e parda	Branca
10% mais pobres	73,2	26,1
1 % mais rico	12,4	85,7

Fonte: IBGE - Estudos e Pesquisas nº21, 2007

Para ilustrar a disparidade secular que segrega a população negra no país e que impulsionou a continuidade da resistência de quase quinhentos anos da comunidade negra contra a escravidão, a opressão, o trabalho, a moradia precária e o desemprego, seguem indicadores produzidos a partir de pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre desigualdade entre gênero e cor/raça no Brasil.

**Tabela 4.5 - Índice de desemprego da população de 16 anos ou mais, segundo sexo e cor/raça. Brasil, 2007**

Homem branco	5,3%
Homem preto	6,4%
Mulher branca	9,2%
Mulher preta	12,2%

Fonte: Ipea (2008), Retrato da desigualdade de gênero e raça

São indicadores que corroboram com as constantes denúncias do movimento negro organizado e com a realidade percebida por aqueles que se dispõem a andar pelas periferias e morros das metrópoles, cidades médias e pequenas, pois, em todos estes espaços, no Brasil, entre os pobres, os negros são a maioria dos excluídos e segregados. Tal afirmação fica evidente diante da percepção cotidiana do modo de vida da população nas áreas de intensa pobreza e traduzida nos indicadores abaixo sobre habitação e saneamento, que têm como fonte a mesma pesquisa do IPEA da tabela anterior.

**Tabela 4.6 - Distribuição de domicílios urbanos em favelas, segundo sexo e cor/raça do chefe. Brasil, 2007.**

Homem Branco	21,3%
Homem Negro	40,1%
Mulher Branca	11,7%
Mulher Negra	26,0%

Fonte: Ipea (2008), Retrato da desigualdade de gênero e raça

Desse modo, consideramos o racismo uma prática estruturante na formação da sociedade brasileira, o qual acentua a pobreza daqueles que, de qualquer forma, já seriam pobres por causa das contradições produzidas pelo preconceito e pela relação desigual entre capital e trabalho, expressos na segregação territorial demarcada economicamente pela renda, pela violência policial, pela diferenciação salarial diante do desempenho da mesma função, entre tantas outras evidências disponíveis nos dados disponibilizados pelos diversos institutos de pesquisas e sofridas na vida real por mais da metade da população, se somados os pardos e os pretos (IBGE, 2010).

A luta da comunidade negra no Brasil é secular. Não foram poucos os momentos de insubordinação, frente às ordens estabelecidas, desencadeadas pelos movimentos negros, desde a primeira vez em que um navio negreiro atracou em portos brasileiros. Tais lutas estão no imaginário da sociedade brasileira e são ressignificadas nos embates cotidianos do movimento negro quando se evocam Palmares, Zumbi, Malês e a experiência da Frente Negra Brasileira, enquanto símbolos de resistência e luta por liberdade.

A organização do movimento negro junto ao campo, denominado pelos sociólogos de *novos movimentos sociais*, foi resultado de um amadurecimento vivido por toda a sociedade brasileira e culminou na construção de agendas ainda não postas para o país, que estava se livrando do regime autoritário. Esse processo começou a se constituir, contraditoriamente, num momento em que a repressão do regime militar, no Brasil, era mais feroz.

Henrique Cunha Junior destaca a mobilização de funcionários e alunos negros da USP no início dos anos setenta para debater a ausência do negro na universidade, exceção à “tia” que servia café nos departamentos ou o servidor que cortava a grama do *campus* ou mesmo alguns servidores do restaurante universitário. Naquele momento, nem o movimento estudantil nem a esquerda na USP ou seus docentes se dispuseram a debater a questão racial. Cunha Jr. acentua que

O discurso de base marxista que se sobressaía não comportava os vínculos entre “raça” e classe, nem mesmo a fórmula posta em uso por nós, que apontava o negro como símbolo do trabalho historicamente acumulado no Brasil. O contexto espelhava a antiga contradição em que os movimentos políticos de esquerda negavam a esquerda negra. Parte dos marxistas negros só falava do popular e rejeitava a hipótese de uma contradição estrutural de fundo étnico. Os que o faziam eram rejeitados como marxistas ou socialistas e identificados apenas como integrantes do movimento negro (CUNHA Jr., 2002, p.21).

Trata-se de uma conjuntura, segundo Marcos Cardoso (2002, p. 35), em que houve a retomada do teatro negro pelo Centro de Cultura e Arte Negra –CECAN –, na cidade de São Paulo. O Grupo Palmares, do Rio Grande do Sul, sugeriu o deslocamento das comemorações do dia 13 de maio para o dia 20 de novembro, reafirmando a tradição e a trajetória de luta pela

liberdade e não a liberdade concedida por aqueles que mantiveram por séculos o regime escravocrata no Brasil<sup>33</sup>.

No Rio de Janeiro e Belo Horizonte, a juventude negra produziu o movimento Soul, depois batizado de Black Rio e Black Belô. Cardoso narra que

O Renascença Clube inaugurou seus bailes-soul, ponto de encontro das pessoas que articularam o Movimento Negro. Em 1974, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos do Rio de Janeiro e a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil - SECNEB - de Salvador, com a participação do Museu de Arte Moderna, realizaram as semanas afro-brasileiras. Nesse mesmo ano de 1974, surgia no bairro do Curuzu - mais populoso bairro de Salvador, de maioria negra, considerado como o “harlem baiano”, a sociedade Cultural Bloco Afro Ilê Aiê, expressão dos grupos negros em busca de autoafirmação cultural [...] (CARDOSO, 2002, p. 36).

Desse modo, podemos atribuir três fatores fundamentais que se entrelaçam para entendermos a emergência do movimento negro junto ao campo dos novos movimentos sociais: a) acumulação das lutas históricas da resistência negra ao longo da história do Brasil; b) “superação” da visão ortodoxa da esquerda que não considerava a luta antirracista um debate para além da questão de classes; e c) a emergência de uma intensa ação política, antirracista, por meio da afirmação cultural e das experiências de resistência do negro norte-americano, durante as décadas de sessenta e setenta do século passado.

Em pouco tempo, o conjunto desses sujeitos sociais percebeu a necessidade de organizar um movimento negro de caráter combativo e reivindicatório, com abrangência nacional e que assumisse a luta antirracista como instrumento de superação das estruturas fundantes do Estado brasileiro, que teve na sociedade escravista-colonial a sua genealogia.

Em 1976, foi formado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial - MNUCDR. Em 7 de julho de 1978, em protesto nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, foi lançado para a sociedade brasileira o Movimento Negro Unificado – MNU.

Apesar do movimento negro já se encontrar organizado, no início dos anos 1980, não havia nenhuma ação coletiva que evidenciasse a presença do movimento negro nas instituições públicas de ensino superior do Estado de São Paulo. O caráter combativo do movimento negro se concentrava nas denúncias de violência e extermínio policial contra a população pobre (majoritariamente negra), e na Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo – OSM-SP. Foi em

---

<sup>33</sup> 20 de novembro é o dia em que morreu Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência negra no Brasil contra a escravidão e o racismo.

1986 que tal realidade começou a ser mudada quando as três entidades de representação da comunidade da USP foram ocupadas por diretores negros: Wilson Honório Silva, no Diretório Central dos Estudantes (DCE); Jupiara de Castro, no Sindicato dos Trabalhadores da USP (SINTUSP); e Henrique Cunha Jr., na Associação dos Docentes da USP (ADUSP).

A conquista dessas entidades acentuou a necessidade cada vez maior de se trazer à luz o debate sobre a questão racial na USP, bem como discutir a ausência de negros nos bancos daquela universidade. Como consequência desse debate, é constituído o Núcleo da Consciência Negra da USP, que iniciou suas atividades em 1987, em uma sala do SINTUSP (CUNHA JR., 2002).

O movimento estudantil brasileiro desde o seu início e, principalmente, no período pré-1964, sempre foi uma espécie de “satélite” dos partidos, principalmente dos partidos de esquerda e de centro-esquerda. Os movimentos eram vistos como um *front* de disputa política da sociedade e, ao mesmo tempo, como preparação para viabilizar uma conquista ou ruptura mais profunda dessa mesma sociedade.

A grande parte do movimento estudantil, na década de 1960, era ligada a algum partido ou organização de esquerda, grupo de teatro ou de alfabetização e buscava firmar uma hegemonia na sociedade por meio de ações em entidades de representações de massas e, por isso, a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e a UNE se tornaram um espaço de constituição de lideranças e quadros absorvidos por partidos ou produzidos por aqueles partidos, determinando as estratégias das entidades, a partir das táticas dos partidos.

Talvez seja por isso que nenhuma dessas duas entidades assumiu a questão racial como um problema estrutural da sociedade brasileira. No 43º Congresso da UNE, no ano de 1993, na cidade de Goiânia, um grupo de estudantes tentou introduzir, sem sucesso, o debate acerca das relações étnicas. Conseguiu apenas se organizar para construir, em 1994, em Salvador, o Seminário Nacional de Universitários Negros (SENUM), que teve como uma de suas ações mais importantes a organização na USP do Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Negro no Brasil (NEINB), que tinha como proposta a intensificação das pesquisas e dos estudos sobre os temas de interesse dos afrodescendentes (CUNHA Jr., 2002).

Cunha Jr. recorda que as comemorações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares foram a primeira ação institucional da reitoria da USP em relação às questões étnicas raciais, quando chamou a comunidade negra da universidade para discutir. Segundo ele, a universidade

organizou um amplo debate para a programação e proposição de políticas futuras, para as quais o Núcleo de Consciência Negra teve papel fundamental.

Nesse contexto, em 1996, o Núcleo da Consciência Negra, a contragosto da reitoria da USP, organizou o Cursinho do Núcleo da Consciência Negra, voltado, prioritariamente, para afrodescendentes e egressos das escolas públicas que não tinham condições de custear um pré-vestibular convencional.

Outro campo importante que contribuiu para robustecer o movimento negro e a luta pela democratização do ensino superior foi a Igreja Católica. Como já abordamos em diversos momentos deste trabalho, essa instituição, por meio de sacerdotes progressistas adeptos da teologia da libertação e ligados às ordens religiosas como dominicanos e franciscanos, por exemplo, contribuiu para a emergência dos novos movimentos sociais no país, em um momento em que o espaço da Igreja era o único lugar para se discutir as condições de vida e organizar as lutas.

A Campanha da Fraternidade da Igreja Católica de 1988 teve como mote o centenário da abolição da escravidão no Brasil. Esta se deu oficialmente por ato de lei assinado pela princesa Isabel, representante da família de Bragança, que manteve por mais de três séculos a prática do trabalho compulsório no território brasileiro.

A escolha desse tema permitiu difundir e popularizar um debate cujo conteúdo é um verdadeiro drama para os afrobrasileiros. Basta recorrermos aos classificados de emprego dos jornais de grande circulação do país, no período do final da década de 1980 e início da década seguinte, para percebermos a intensidade do preconceito e a consequente exclusão da população pobre e preta do país. Em tais anúncios, aparecia com frequência oferecimento de trabalhos que, entre as exigências, o postulante deveria ser branco, ou, quando o anunciante queria ser mais discreto, abusava do termo “boa aparência” que o candidato deveria ter. Para perceber ainda o preconceito contra esses grupos sociais, podemos também recorrer ao Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil, de 2005, intitulado “Racismo, pobreza e violência” e desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento, o qual demonstra que os negros continuam a ser as maiores vítimas da violência policial (PNUD, Brasil, 2005).

Assim, a temática proposta pela Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB) para a Campanha da Fraternidade em 1988 trouxe para a ordem do dia questões que

evidenciavam a desigualdade étnica no Brasil em diversos aspectos. Marcos Cardoso enfatiza que,

[...] na primeira metade dos anos 80, a Igreja Católica, através das Pastorais Sociais, da doutrina da “Teologia da Libertação” e das Comunidades Eclesiais de Base, favoreceram a discussão no seu interior, possibilitando que cristãos e leigos se mobilizem em torno da criação dos “Grupos de União e Consciência Negra” que, posteriormente, serão transformados nos “Agentes de Pastorais Negras” - APN’s (CARDOSO, 2002, p. 54).

A constituição dos Agentes de Pastorais Negras (APN’s), o acúmulo das CEB’s e pastorais sociais e os eventos que fizeram da simbologia dos 100 anos da abolição da escravidão instrumentos de luta e denúncias quanto à situação do negro no país contribuíram para que o acesso ao ensino superior entrasse na pauta dos movimentos negro por meio da ação prática da constituição de cursinhos pré-vestibulares populares.

Em entrevista concedida à Rosa Maria T. Andrade, Heloisa Pires Lima e Eduardo F. Fonseca, Frei David, religioso da ordem franciscana e ligado ao movimento negro, aponta algumas ações prioritárias para constituir os pré-vestibulares populares:

O primeiro tripé seria ocupar espaços comunitários com custo zero; segundo, professores voluntários e o terceiro, trabalhar ricamente e com muita coragem a questão racial e a cidadania... (DAVID, 2002, p. 137).

Com esta tática emergiu no ano de 1993 umas das maiores e importantes expressões e referências da luta contemporânea pela igualdade racial e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Trata-se do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que surgiu no Rio de Janeiro.

Gravitando na órbita da Igreja, por meio da influência carismática e ação militante de Frei David e, de outro lado, de militantes do movimento negro e popular que desejavam um movimento social autônomo a qualquer instituição, o PVNC teve crescimento significativo durante os anos de 1993 a 1997 (SANTOS, 2006).

Durante o ano de 1997 aconteceu a primeira cisão do movimento, o qual foi dividido no que se convencionou chamar de campo negro-elesial e o campo gramsciano ou amplo. O primeiro, segundo Nascimento (2007, p. 3), valorizava o espaço eclesial como meio irradiador para o desenvolvimento do movimento dos pré-vestibulares populares, já o segundo era portador de uma tendência mais aglutinadora na busca de um modelo híbrido de movimento, entre a

autonomia, a institucionalização formal e a busca por novas formas de gestão democrática. Nascimento utiliza o depoimento de Juca Ribeiro, um dos protagonistas do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, que define o campo amplo:

Campo amplo é assim chamado, porque considero que este campo não está formalmente gravitando em torno de nenhuma instituição identificada (...). Nele estão pessoas de várias tradições religiosas, de vários partidos políticos, militantes de vários movimentos sociais, agnósticos, etc..., que fundamentalmente se caracterizam pela descentralidade (NASCIMENTO, 1999, p. 83).

O acirramento de posições entre esses campos levou à criação, em 1997, da Educação para Afrodescendentes e Carentes, a EDUCAFRO, sob a liderança de Frei David e dos Agentes Pastorais Negros (APN's). De 1993 até 1997, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes teve uma expansão vertiginosa na região da Grande Rio de Janeiro, como demonstra o quadro a seguir:

**Quadro 4.1 - Núcleos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Estado do Rio de Janeiro por ano e por município até 1997**

Municípios	1993	1994	1995	1996	1997
Rio de Janeiro	-	05	07	09	14
Niterói	-	-	-	-	01
Queimados	-	-	-	-	01
Petrópolis	-	01	-	01	01
Belford Roxo	-	-	02	02	02
Nilópolis	-	01	01	01	03
Nova Iguaçu	-	-	01	02	06
Duque de Caxias	-	03	05	07	10
São João do Meriti	01	05	08	10	13
Total	01	15	24	32	51

Fonte: Renato Emerson dos Santos (2006, p. 245)

Embora Frei David já operasse o novo movimento social de pré-vestibular popular (EDUCAFRO), não se desligara do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Aliás, o campo eclesial liderado pelo religioso não era considerado uma ruptura que culminou na EDUCAFRO. Pelo contrário, era considerado como sendo a continuidade do projeto que foi iniciado em 1993, ou seja, do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Por isso, sua atuação deu-se como se estivesse

“cozinhando” cada uma das experiências em que foi sujeito fundante, para colher as maiores e melhores experiências de forma a se apropriar dos capitais políticos que cada uma delas pudesse oferecer. Santos (2006, p. 289) assim sintetiza este processo:

Criada por Frei David no final de 1997 em São Paulo, a Educafro surge num momento de grande questionamento da liderança e dos interesses do Frei no PVNC, num contexto no qual ele vinha gradativamente perdendo poder e legitimidade na definição dos rumos do movimento. Entretanto, ela surge instaurando um duplo envolvimento por parte dele: ele não se desvincula do PVNC, ainda permanece nele – até 2001 –, mas começa uma atuação dissimulada entre as duas entidades, com um discurso “prá fora” que as confunde (“este movimento começou como PVNC, agora é Educafro”), e outro “prá dentro” do PVNC que as distingue (primeiramente “a Educafro só atua em São Paulo”, e posteriormente “a Educafro só trabalha no Rio de Janeiro com o ‘pós-vestibular’, apenas em São Paulo ela trabalha com pré e pós-vestibular”).

Isso nos ajuda a compreender o porquê da “desidratação” do PVNC ter se dado a partir do ano 2000, logo após o seu ápice no ano de 1999, quando a rede atingiu o número de 77 núcleos, como demonstra o quadro a seguir:

**Quadro 4.2 – Núcleos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Estado do Rio de Janeiro por ano e por município de 1998 a 2002**

Municípios	1998	1999	2000	2001	2002
Rio de Janeiro	21	26	24	10	10
Niterói	01	01	01	01	01
Queimados	01	01	01	-	-
Petrópolis	01	01	01	01	01
Belford Roxo	02	03	03	01	01
Nilópolis	03	03	02	01	01
Nova Iguaçu	07	08	07	03	03
Duque de Caxias	11	16	15	07	06
São João do Meriti	14	16	16	06	06
Magé	-	01	01	01	01
Mesquita	01	01	01	01	-
Total	62	77	72	31	30

Fonte: Renato Emerson dos Santos (2006, p. 245).

Atualmente a rede do PVNC é composta por 21 núcleos localizados majoritariamente na cidade do Rio de Janeiro. Nenhum deles está na cidade de São João do Meriti, lugar onde há dezoito anos emergiu o movimento que, junto a outras experiências de cursinhos populares, representa uma das novidades do movimento social popular na contemporaneidade brasileira. A seguir apresentamos quadro quantificando os núcleos por municípios onde a rede PVNC está presente.

**Quadro 4.3 - Núcleos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Estado do Rio de Janeiro por município no ano de 2010**

Duque de Caxias	08
Nova Iguaçu	02
Petrópolis	01
Nova Iguaçu	07
Magé	01
Rio de Janeiro	09
Total	28

Fonte: PVNC

Assim, a EDUCAFRO deve ser considerada um importante movimento social, mas não se trata de uma continuidade do PVNC, como procuram esboçar as suas lideranças, e, sim, uma ruptura. Começou a estruturar-se em 1997, na cidade de São Paulo, sob a órbita da Igreja, por meio das APN's, em torno da expressiva liderança de Frei David.

Para ele, a experiência libertadora da EDUCAFRO deve ser contextualizada na luta maior do movimento negro por justiça e igualdade racial. Lembra-nos que, no final da década de 1980, a militância do movimento negro saía de uma postura denunciativa para uma propositiva. Considera que, na Igreja Católica, a fonte de inspiração veio de setores mais progressistas dessa instituição que, herdeiros da teologia da libertação, colocaram na agenda clerical a questão racial. Acentua que um dos pontos marcantes foi a Campanha da Fraternidade de 1988 com o sugestivo tema “Ouvi o clamor deste povo”<sup>34</sup>.

<sup>34</sup>Sobre esse evento, Renato Emerson dos Santos (2006) aponta a disputa que se travou no interior da igreja sobre o tema desta campanha, o qual se dividiu entre a posição dos conservadores, liderados por D. Eugênio Salles, que

Sobre a formação dos núcleos da EDUCAFRO na região metropolitana de São Paulo, Frei David<sup>35</sup> nos revela o seguinte:

Em São Paulo a EDUCAFRO encontrou terreno fértil na tradição dos movimentos sociais ligados a Igreja e no movimento negro paulista. A partir de 1994 a entidade foi acolhida pelos frades franciscanos que em um gesto político de solidariedade fez a opção pelos excluídos do sistema público de ensino. Hoje somos 184 núcleos presentes em toda a periferia da cidade. Embora tenhamos nossas características próprias, a EDUCAFRO mantém um intenso diálogo com outras entidades de campos diversos de atuação como direitos humanos, moradia, reforma agrária entre outros.

Cinco anos depois desse depoimento, divergências de concepções de movimento e posturas individuais levaram a EDUCAFRO a uma ruptura e trouxe para o cenário do movimento negro e popular mais um importante movimento na luta pela democratização do acesso ao ensino superior. Trata-se da União de Educação Popular para Negros(as) e Classe Trabalhadora (UNEafro), movimento social surgido a partir de contradições inconciliáveis no interior da EDUCAFRO. Ademais, registramos que atualmente a EDUCAFRO possui núcleos nos estados de São Paulo e Minas Gerais.

Os mapas a seguir demonstram a presença da EDUCAFRO e da sua dissidência (UNEafro) no Estado de São Paulo.

---

defendiam o tema “Brasil de todos os povos”, e os progressistas, articulados em torno de D. Paulo Evaristo Arns e as pastorais sociais que defenderam o tema que se consolidou: “Ouvi o clamor deste povo”.

<sup>35</sup> Entrevista concedida em Agosto de 2005.

# CURSINHOS EDUCAFRO NO ESTADO DE SÃO PAULO - 2011





Na região metropolitana de São Paulo a EDUCAFRO possui 109 núcleos, sendo que 77 encontram-se na capital paulista. Esse capital político contido nos núcleos lhe garante significativa representação de interlocutor privilegiado no debate sobre o acesso ao ensino universitário no Brasil, cuja pauta entrou na agenda do Estado brasileiro graças às práxis dos Cursos Alternativos e Populares e do movimento negro.

Percebe-se que, embora maior numericamente, a EDUCAFRO concentra-se em menos cidades do Estado comparada à UNEafro.

Se considerarmos que, no ano de 2005, a EDUCAFRO possuía 85 núcleos na cidade de São Paulo (CASTRO, 2005) e observarmos os núcleos da UNEafro, podemos concluir a existência de um refluxo dos núcleos da EDUCAFRO, que pode ser entendido em função da contenção dos espaços dos militantes que divergiam dos caminhos impostos pela direção do movimento e que a assemelhou cada vez mais com uma Organização Não Governamental (ONG) do que com o movimento social que lhe deu origem e ainda orienta a ação da maioria dos seus militantes que, infelizmente, não tem peso político para indicar os rumos da organização.

A região do ABCD, de Atibaia e Baixada Santista também contam com núcleos da EDUCAFRO. No Estado de Minas Gerais são oito núcleos, sendo que quatro encontram-se na cidade de Belo Horizonte, enquanto os outros quatro estão nos municípios de Candeias, Poços de Caldas, São João Del Rey e Passos. Este último é o núcleo pioneiro da EDUCAFRO no Estado.

Finalizamos este item apresentando de forma sucinta algumas das causas que levaram a dissidência na EDUCAFRO e a concomitante constituição da UNEafro, no dia 5 de março de 2009, durante manifestação que ocupou a Faculdade de Medicina da USP e lançou oficialmente um novo movimento ligado ao movimento negro capaz de romper com o assistencialismo que dizem ter detectado na EDUCAFRO.

O principal ponto de divergência foi a leitura de mundo e do papel enquanto organização que se propõe congregar a comunidade negra e pobres no geral. O movimento de cursinhos populares é urbano e mobiliza muitas comunidades e milhares de pessoas, e por isso entende-se que deve ser dirigido pelo povo que o constrói no cotidiano. Em entrevista concedida à agência Afropress, Cleyton, Douglas e Hebe explicitam a intencionalidade desta nossa trincheira de luta:

A UNEafro-Brasil é um movimento social negro, de atuação urbana, que tem como eixo norteador o campo da Educação Popular dirigido à questão étnico-racial. Traz no próprio nome sua autodefinição: União de Núcleos de Educação Popular para Negras, Negros e Classe Trabalhadora. Por reunir em sua construção inicial militantes de causas distintas tais como a luta antirracista, das mulheres, da diversidade sexual, educação libertária, contra a exploração econômica, em defesa da cultura negra, somos um movimento que atua nessas diversas frentes, sempre levando a problemática social do negro em primeiro lugar.

A UNEafro está presente em cerca de quatorze municípios do Estado de São Paulo, organizada em mais de quarenta núcleos.

Mais adiante, quando abordamos as geograficidades dos movimentos que estamos apresentando, voltaremos à EDUCAFRO e à UNEafro. Neste momento, continuaremos nos ocupando na apresentação da genealogia que possibilitou a constituição do que chamamos de movimento de cursinhos alternativos e populares. A seguir, reconstituímos as experiências recentes do movimento estudantil. É importante lembrar que não estiveram desfocadas das vivências que possibilitaram a emergência das práticas de cursinhos populares, originárias do movimento negro e eclesial. Embora estes tenham suas peculiaridades e tenham construído suas

identidades a partir de experiências de práticas políticas únicas, buscaram no movimento estudantil essas inspirações.

#### **4.3 – Cursinhos alternativos<sup>36</sup>: uma nova prática do movimento estudantil na década de 1990**

O movimento estudantil do início da década de 1990 foi protagonista de um dos mais importantes fatos políticos da história recente do país. O *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Melo reacendeu a luta de massas que se encontrava num refluxo desanimador depois dos eventos das diretas-já, da luta pela (e na) constituinte e da derrota de Luís Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais de 1989.

A ofensiva conservadora no interior da Igreja já se fazia presente na estratégia da Renovação Carismática Católica (RCC), campo político religioso do interior desta instituição, cuja orientação oriunda do Vaticano era a de que o sacerdote não deveria falar de política em sua prática ecumênica. Esta guinada da Igreja, no espectro político do país, para um campo mais conservador a distanciou de movimentos e ações sociais e “desidratou” as CEB’S e pastorais sociais, espinhas dorsais dos movimentos populares dos anos 1970 e 1980. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) executava suas primeiras ações no Pontal do Paranapanema e se encontrava no contrafluxo dos novos movimentos urbanos<sup>37</sup>, ou seja, enquanto as lutas urbanas estavam em um momento de refluxo, a luta pela terra estourava em conflitos no país, particularmente no extremo oeste do Estado de São Paulo.

Em pouco tempo, a expectativa popular em relação ao novo governo se diluía nos inúmeros casos de corrupção que surgiram quase que semanalmente. Desemprego, inflação e o primeiro grande movimento do governo Collor, ainda entalado na garganta da maioria da população: o pacote econômico de março de 1990, cujas marcas registradas foram os congelamentos dos salários e dos “preços” e o confisco da caderneta de poupança da população por “18 meses”, sendo permitido apenas um único saque no valor de 50 mil cruzeiros.

---

<sup>36</sup>Consideramos cursinhos alternativos experiências de cursinhos que se realizam no interior das universidades e são oriundas da prática do movimento estudantil. Muitas dessas experiências têm se transformado em políticas de extensão universitária. Outro exemplo de cursinhos alternativos são as políticas públicas de governos municipais e estaduais que organizam cursinhos preparatórios para a população de baixa renda.

<sup>37</sup> Consideramos que este cenário foi constituído devido à institucionalização de sujeitos sociais que foram referência nos movimentos populares por meio da estratégia adotada pelo PT e a CUT em ocuparem as estruturas do Estado, sem darem a devida atenção ao processo necessário de reconstituir as lideranças que poderiam dar continuidade aos movimentos e outras formas de lutas.

A contínua queda de popularidade e a acentuada erosão da base parlamentar governista coadunada às novas denúncias de corrupção no governo, feitas por Pedro Collor, irmão do então presidente, e que envolviam o empresário e ex-tesoureiro da campanha de Fernando Collor e, posteriormente, a então primeira-dama Rosane Collor, tiveram ampla cobertura na imprensa<sup>38</sup>.

Nesse contexto, o movimento estudantil – por meio de suas representações, UNE e UBES, e suas congêneres estaduais e municipais - teve condições de iniciar as mobilizações sociais que culminaram no *impeachment* do presidente “caçador de marajás”<sup>39</sup>. A criatividade e indignação dos estudantes durante as mobilizações e manifestações levaram a mídia a batizar o movimento como o dos “caras-pintadas” em alusão ao ato dos estudantes de pintarem o rosto com as cores da bandeira brasileira e saírem vestidos de preto naquele dia 7 de setembro de 1992, em resposta à convocação do então presidente para que os brasileiros demonstrassem apoio a ele vestindo-se, naquela data cívica, de roupas com as cores da bandeira do Brasil.

Assim, o movimento estudantil reapareceu no cenário político brasileiro e projetou novos e jovens personagens no cenário político do país<sup>40</sup>. No entanto, no interior do movimento estudantil, o cenário pós-*impeachment* não foi tranquilo. As disputas pelo controle das estruturas das entidades foram e são duras e, como em outros momentos da história, não ficou à margem das questões partidárias e da disputa pela hegemonia política e cultural da sociedade.

Diante disso, militantes que acreditavam na necessidade da autonomia dos movimentos sociais e das representações estudantis ficaram, cada vez mais, conscientes da necessidade de novas práticas sociais produzidas pelo movimento estudantil para fora da universidade, não só em momentos de comoção nacional, como o do *impeachment* do presidente Collor. Isso não significava abandonar as entidades para os projetos individuais que se acentuaram, principalmente depois da institucionalização das carteirinhas estudantis que “dão” direito ao estudante de pagar metade do preço nos eventos culturais. Pelo contrário, tratava-se de uma estratégia de longo prazo que considerava a possibilidade de recuperar a autonomia do movimento e construir uma pauta mais ampla para as agendas da UNE e UBES, a partir de um

---

<sup>38</sup> Uma boa referência para entender os bastidores e os esquemas de corrupção do governo Collor é o livro *Todos os sócios do presidente*, dos jornalistas Gustavo Grieger, Luiz Antônio Novais e Tales Faria, editora Scritta, 1992, 195 p.

<sup>39</sup> O então governador do Estado das Alagoas, Fernando Collor, foi inserido na mídia nacional em 1987 no programa do Chacrinha, na Rede Globo de Televisão, com a alcunha de “o caçador de marajás”, em função do pretenso combate à corrupção e caça aos marajás.

<sup>40</sup> Lindemberg Faria, prefeito de Nova Iguaçu (RJ); Orlando Silva, ministro dos Esportes; Alexandre Padilha, ministro das Relações Políticas; Fabiano Pereira, presidente da Assembleia Legislativa do RS.

trabalho sério de educação popular voltado para estudantes de escolas públicas, com o objetivo de contribuir para que estes ingressassem, de preferência, no ensino superior público. Tínhamos<sup>41</sup> a concepção de que poderíamos reconquistar a UNE a partir do momento em que conseguíssemos mudar o perfil do estudante que ingressara na universidade. Para isso, adotamos a prática de incentivar a construção de cursinhos pré-vestibular voltados à população de baixa renda oriundos da escola pública, nos moldes do Cursinho da Poli que, naquele momento, era a referência de, praticamente, todas as experiências de pré-vestibular não comercial que emergiam.

#### **4.3.1- A experiência dos estudantes da USP de Ribeirão Preto: a trajetória do CAPE e a constituição do Fórum de Cursinhos de Ribeirão Preto e Região (FCRPR)**

O Curso de Apoio ao Estudante (CAPE) surgiu em 1990, por iniciativa de estudantes de vários cursos da USP de Ribeirão Preto<sup>42</sup>. Com a proposta de atender alunos comprovadamente carentes da cidade de Ribeirão Preto e região. A gestão do *campus* cedeu infraestrutura e espaço para o funcionamento do cursinho que, inicialmente, foi gratuito, e os professores, voluntários. Bonfim (2003) aponta que, originariamente, a proposta era a de constituir um centro para trabalhar com alfabetização de adultos. No entanto, perceberam que havia uma necessidade maior de trabalhar com as camadas menos favorecidas que aspiravam ingressar no ensino superior público.

Objetivava-se uma concepção diferente dos demais cursinhos com características parecidas e isso se daria fundamentalmente pela gratuidade, trabalho voluntário e participação dos alunos nos rumos de seu projeto social e coletivo que representava um meio de democratização do acesso ao ensino superior no país. Por isso, construiu-se no CAPE uma cultura de participação não hierarquizada, em que alunos, professores e funcionários eram sócios titulares com direito a voto. Existiram duas categorias de sócios no interior do CAPE: a dos titulares e a dos colaboradores. A primeira era composta por professores, alunos e pela funcionária administrativa e tinham o direito a voz e voto nas assembleias; a segunda tinha apenas o direito à voz e dela faziam parte todos os que contribuía de forma direta ou indireta com o CAPE (BONFIM, 2003).

---

<sup>41</sup> O autor desta tese foi sujeito ativo neste processo, seja como estudante secundarista, seja principalmente, como militante e dirigente do coletivo de juventude do Partido dos Trabalhadores (PT).

<sup>42</sup> Sobre o CAPE, ver dissertação de mestrado em educação de Talma Alzira Bonfim, “O CAPE em nossas vidas: visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um cursinho pré-vestibular gratuito.

Os sujeitos sociais que operaram na construção do CAPE estavam comprometidos com a realização de um projeto verdadeiramente popular. Por isso, a primeira turma do CAPE foi constituída por moradores do bairro Quintino Facci II, na periferia da cidade de Ribeirão Preto. A associação de moradores local “Círculo de Ação Popular” teve efetiva participação na construção desse processo.

Contudo, aos poucos, o projeto foi se descaracterizando e o que até pouco tempo eram princípios foi sendo substituído, com o argumento de que essa mudança se fazia necessária para a continuidade da ação que, para alguns, havia virado empreendimento. Cada vez mais o compromisso social, a gratuidade, e a independência em relação às forças conservadoras da política local estavam ameaçados em função do projeto individual de alguns dos envolvidos. Isso fez com que o CAPE fosse apropriado por grupos conservadores da cidade. De acordo com um dos idealizadores do projeto, muitos dos ex-alunos que fizeram o curso gratuitamente estavam, na assembleia, defendendo a introdução de mensalidades. Apesar de tais forças terem se apropriado do CAPE, elas não apreenderam o melhor que esta experiência produziu, ou seja, o sonho de transformar as precárias realidades a que a maioria do povo está submetida.

Os sonhos de transformação são viabilizados por instrumentos de luta e resistência que as classes populares constroem, inventam e sonham no cotidiano para conquistar uma vida melhor, onde as desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista sejam substituídas pela beleza e solidariedade ensaiadas e buscadas nas práticas dos movimentos populares. A prática do CAPE autêntico reproduziu-se em várias experiências populares. Entre elas elencamos a do Cursinho Paulo Freire, na cidade de Sertãozinho, região de Ribeirão Preto, cuja experiência foi abordada em nossa dissertação de mestrado (CASTRO, 2005); e o Conexão, que surgiu a partir das divergências e posterior dissidência do CAPE. Sobre esse processo de dissidência, e a emergência do Conexão, Danilo Kato, militante e ex-professor do CAPE e o principal entusiasta do projeto Conexão nos relatou em entrevista<sup>43</sup> que

[...] o Conexão reuniu alguns militantes que vieram dissidentes de outro cursinho popular, né [...], por conta de divergências ideológicas e agregaram-se outras pessoas, outros militantes que se identificaram com a proposta. O principal diferencial, o início desse movimento foi assim: a formação do Conexão se dá por uma proposta política e ideológica. O que aproximou as pessoas inicialmente foi isto.

---

<sup>43</sup> Entrevista concedida em junho de 2009 na cidade de Ribeirão Preto durante o VI Fórum de Cursinhos Populares de Ribeirão Preto e Região.

Danilo assinala que a formação do Conexão ocorreu fundamentalmente por uma proposta ideológica que aproximou determinados sujeitos dissidentes do CAPE e outros simpáticos ao novo projeto que se gestava. Se havia algo que os aproximavam e os levou a constituir o Conexão, certamente, tal como ele expressou em seu depoimento, havia algo que os separavam, enquanto CAPE, e que até aquele momento não ficou claro e procuraremos esclarecer a partir da própria fala de Kato.

[...] o CAPE tinha um formato que era muito interessante, que era a assembleia geral. Então, a metodologia educacional utilizada era a tradicional: quarenta, cinquenta minutos por bloco de conteúdo, o especialista entrava e jogava o conteúdo na lousa (eu era um deles) e no discurso nós dizíamos que formávamos cidadãos críticos; na metodologia formávamos cidadãos passivos, robóticos e reprodutores de alguma coisa. Essa incoerência foi incomodando e foi se estruturando e se consolidando no próprio grupo, então dentro do grupo existia uma divergência de uma formação mais técnica, mais pontual e uma formação mais política, mais ideológica que divergia no grupo de professores. Nas assembleias, o rótulo de professores e alunos se equiparava, e era uma aula de política para mim, porque ali, naquele momento, cada interessado tentava manipular e agregar pessoas para os “seus” pontos de vista, porque aquilo geraria voto e uma mudança na ação do grupo. Então isso era muito interessante, porque a política se estabelecia ali, democraticamente, e essas relações, visíveis dentro daquele grupo, para mim, foi uma escola. Mas num determinado momento, por conta mesmo dessa coisa muito forte, dessas relações políticas muito fortes, decidiu-se agregar atividades de todo um núcleo a um político, é [...], político que eu digo (um vereador) que se dispôs a oferecer um espaço (do qual sempre fomos carentes), disponibilizando computadores, ar condicionado e produtos que ofereceriam conforto material, mas um desconforto ideológico (para mim) muito grande. Porque era exatamente um período de campanha, e era exatamente um período em que projetos poderiam ser agregados para fim pessoal para um único indivíduo. Então toda uma história, pessoas que passaram [...], para mim isso estava sendo jogado fora naquele momento, porque a assembleia era democrática, mas ela não pode esquecer o passado, não pode esquecer a raiz [...].

Assim, a dissidência que abre mão do CAPE não abriu mão do projeto e do sonho original que motivou diversos sujeitos a construí-lo. Pelo contrário, propuseram-se a continuar construindo-o em outros lugares, constituindo territórios de luta e ampliando espaços de reflexões que não mais se restringiam ao puro e “simples” debate sobre o vestibular. Preocupavam-se também em compreender as questões estruturais que fazem do Brasil um país tão desigual, sendo que a forma de acesso ao ensino superior é apenas uma das condições e expressão dessa desigualdade. Nesse sentido, Kato continua:

Naquele momento há algumas mágoas por conta de achar que nós abandonamos a causa [...], mas pelo contrário, nós continuamos o trabalho! Nós continuamos o trabalho dentro de outro grupo, de outra ação, e dali, eu havia começado a perceber que os estudantes no

CAPE tinham direito a dois anos. Como eles vinham de um ensino deficitário, de uma grande dificuldade de estudo, era no segundo ano que eles estavam começando a entender, a formar uma consciência, a ter uma bagagem, um embasamento, e aí, eles tinham que sair no segundo ano. Então eu pensei projetos de pegar essas pessoas que estavam sendo “expulsas” do CAPE para montar um programa diferenciado, criar uma metodologia para eles como trabalhadores [...] eu queria que eles pudessem pensar na própria realidade e aprendessem a partir dali. Então, naquele momento, eu propus uma nova forma de tentar aprender e não tive muito apoio e esses dissidentes, alguns deles como o Erlon, principalmente o Erlon, né, mas depois chegam o Batata e o Mineiro, a gente forma o Conexão, no qual a gente se desprende totalmente daquela incoerência de uma ideologia mais cartesiana, mais positivista. Libertamo-nos das amarras do conhecimento acadêmico e entramos no conhecimento popular fazendo uma interface com o científico, com a nossa especialidade, mas de forma a promover uma aproximação entre quem aprende e o conhecimento que ele construiu com o conhecimento a construir, ou a conhecer. E nessa interface a gente conseguiu crescer demais enquanto educador, enquanto aluno, enquanto estudante [...] tudo! Nesse processo se horizontalizam muito as relações. Então o que aconteceu? Se as assembleias do CAPE foram uma aula, elas se mantiveram agora todos os dias. São assembleias diárias. E aos sábados, as reuniões, elas não são reuniões de professores ou de alunos ou de coordenadores. São reuniões!

Portanto, em outras palavras, trata-se de uma práxis que tem como projeto, senão o sonho perfeito, pelo menos a melhor utopia possível.

De fato, muitos outros desejos para tornar o acesso ao ensino superior um direito de todos foram e estão sendo sonhados na região de Ribeirão Preto. Estão articulados em redes, crescem debatendo e discutindo as suas diferenças, identidades e possibilidades, sob a órbita integradora do Fórum de Cursinhos Populares da Região de Ribeirão Preto (FCPRPR) e podem ser sintetizados na frase contida no discurso do revolucionário cubano quando homenageado com o título de doutor *honoris causa* da Universidade Central de Las Villas, em Cuba, no dia 28 de dezembro de 1959, e presente na faixa dos manifestantes durante manifestação de abertura do 6º Fórum, na cidade de Ribeirão Preto, no ano de 2009:

[...] o que tenho a dizer em primeiro lugar à Universidade, em relação à função essencial de sua vida nesta nova Cuba? Tenho que lhe dizer que se pinte de negro, que se pinte de mulato; não só entre os alunos, mas também entre os professores; que se pinte de operários e de camponeses, que se pinte de povo, porque a Universidade não é patrimônio de ninguém e [ela] pertence ao povo de Cuba, e se este povo hoje está aqui e cujos representantes estão em todos os postos do governo, se levantou em armas e rompeu o dique da reação, foi porque esses diques não foram elásticos, não tiveram a inteligência primordial de serem elásticos para poderem frear com esta elasticidade o impulso do povo, e o povo que triunfou, que até está ‘malcriado’ com o triunfo, que conhece agora sua força e se sabe envolvente, está hoje nas portas da Universidade, e a Universidade deve ser flexível, pintar-se de negro, de mulato, de operário, de camponês,

ou ficar sem porta, pois o povo a arrombará e ele mesmo pintará a Universidade com as cores que lhe pareçam mais adequada (CHE GUEVARA, 1959).

A presença do discurso de Che Guevara em manifestações do campo da educação popular representa o elo entre lutas passadas e a realidade das demandas que potencializam as lutas presentes, além da produção de uma memória histórica que nos municia a agir pensando o futuro.

Este Fórum é o acúmulo das experiências de lutas pela democratização do acesso à universidade, produzidas na região de Ribeirão Preto. Tem contribuído para que distintas vivências passem a ser compartilhadas por um coletivo cada vez maior e diversificado na cidade de Ribeirão Preto e região. A necessidade de compartilhar as experiências, debater as perspectivas e estruturas, de realizar e produzir sonhos distintos constituiu um sólido diálogo entre estudantes, ex-estudantes, militantes de cursinho popular, movimento popular e movimento sindical.

#### FOTO 4.1- MANIFESTAÇÃO DURANTE O 6º FÓRUM DE CURSINHOS DE RIBEIRÃO PRETO



Foto: Cloves Alexandre de Castro – manifestação durante a abertura do 6ª Fórum de Cursos Populares de Ribeirão Preto e Região, na cidade de Ribeirão Preto durante os dias 20 e 21 de Junho de 2009.

**FOTO 4.2 – MANIFESTAÇÃO DURANTE O 6º FÓRUM DE CURSINHOS DE RIBEIRÃO PRETO**



Foto: Cloves Alexandre de Castro – manifestação durante a abertura do 6º Fórum de Cursos Populares de Ribeirão Preto e Região, na cidade de Ribeirão Preto durante os dias 20 e 21 de Junho de 2009.

O espaço do Fórum tem se constituído como um espaço de luta e reflexão sobre as ações e estratégias dos militantes que constroem o movimento de cursinhos na região em tela, mas que não se restringem apenas a essa luta<sup>44</sup>. Formado em 2004, o Fórum de Cursos Populares da Região de Ribeirão Preto teve como sede as cidades de Ribeirão Preto (2004, 2005, 2006 e 2009), Passos – MG (2008) – e Franca (2007 e 2010). O caráter itinerante do Fórum é fundamental de modo a contribuir para o fortalecimento dos cursinhos da cidade e região na qual ele está sediado.

Neste sentido, a cada ano a sede do Fórum muda para representar uma cidade de cursinho representado na organização e contribuir para aumentar o número de cursinhos na região da cidade que recebe a sede. Os encontros anuais construídos pelo Fórum podem ser comparados a constelações de posições diante das diversidades que se aglutinam; no entanto, percebemos que as diferenças são debatidas de forma madura e sem sectarismo.

---

<sup>44</sup> Recentemente o Fórum participou ativamente da luta em defesa do Código Florestal, o qual tem sido constantemente ameaçado, pela bancada ruralista, devido aos interesses das madeiras e dos grandes agropecuaristas.

O Fórum agrega cursinhos de mais de 10 cidades da região de Ribeirão Preto, como também das cidades de Passos e Viçosa, no Estado de Minas Gerais, e mantém estreita relação com os cursinhos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Franca e Jaboticabal.

A USP de Ribeirão Preto tem sido um espaço fértil no debate e nas ações pela democratização do ensino superior. Essa fertilidade não tem se dado, evidentemente, pela boa vontade dos dirigentes dessa instituição, muito menos por política pública originária de projetos pensados pelo governo do Estado de São Paulo. Trata-se de acúmulos das experiências de outras ações que se tornaram referência, mesmo tendo sido descaracterizadas no decorrer do processo. O Projeto Educacional Interdisciplinar Comunitário (PEIC) é mais um exemplo do que afirmamos há pouco. Surgido em 2003, é ligado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto (FFCLRP). A iniciativa visa trabalhar com alunos de baixa renda oriundos da escola pública. Mantém intenso diálogo com os cursinhos populares da região de Ribeirão Preto e considera a experiência do CAPE imprescindível para a elaboração dessa ação que tem como agentes os professores e alunos da FFCLRP envolvidos no projeto.

Outra experiência de cursinho popular tributária das práticas do CAPE autêntico e de outras significativas experiências que o movimento estudantil e popular produziu nos últimos anos é o Núcleo de Apoio ao Vestibular (NAV). Trata-se de uma experiência construída, a partir de 2003, por um grupo de jovens da Pastoral da Juventude, no bairro do Ipiranga, Ribeirão Preto. Esse grupo, denominado Grupo de Garotos do Ipiranga (GGI) da Paróquia São Pedro Apóstolo, após algumas reflexões, decidiu por realizar um trabalho contínuo em prol da juventude. Como a maior parte do grupo tinha formação universitária, decidiram pela criação de um cursinho pré-vestibular.

Atualmente, o NAV é formado por um grupo de 19 pessoas entre professores e colaboradores voluntários. As aulas ocorrem numa das salas da paróquia de segunda à sexta no período noturno e aos sábados pela manhã. O projeto é mantido pela comunidade por meio da disponibilização do local onde se realizam as aulas e uma pequena contribuição mensal.

Luciana Stoppa, psicóloga, eleita coordenadora do Fórum de Cursinhos Populares de Ribeirão Preto e Região, em 2008 na sua 5ª edição, na cidade de Passos, Minas Gerais, tem exercido sua militância no NAV, colabora com temas transversais e confessa que a sua luta pessoal é pela inclusão: a inclusão do aluno da escola pública, do idoso, do deficiente.

Eu desenvolvo com os alunos temas como direitos humanos e projeto de vida. Minha motivação para desenvolver um trabalho como esse é o meu anseio por transformação social (tenho uma busca pessoal em relação à transformação e a superar os meus defeitos, erros e limitações), e gosto muito desse trabalho coletivo, acho que o trabalho coletivo pode surtir efeitos belíssimos, então, essa é a minha motivação, uma motivação pessoal [...], acho que a minha luta pessoal é a inclusão [...]<sup>45</sup>.

Luciana não incluiu entre as exclusões que a movimenta a luta pela inclusão do negro, embora tenha faltado habilidade ao entrevistador para perceber essa ausência e estimular a temática das cotas étnico-raciais na entrevista supracitada. No entanto, cumpre ressaltar que a questão das cotas já esteve presente no I Fórum de Cursinhos Populares de Ribeirão Preto e região, no ano de 2004, quando o coordenador da EDUCAFRO, Frei David, participou do evento. Sobre tal participação, Danilo Kato, do Conexão, diz:

Eu tinha uma visão e mudei um pouquinho a minha visão. Eu tinha uma decepção muito grande com a política de acesso. Eu estive no primeiro Fórum, convidamos o Frei David, que é uma das pessoas que lutam por essa política de cotas e tal [...], e nesse aspecto eu era muito mais favorável do que a política do poder público que resultou no PROUNI. Então eu acho que a ideia que o Frei David trouxe no I Fórum me fazia acreditar muito mais na luta pela universidade pública e nessa oxigenação desta universidade por meio de outros mecanismos, e não só o vestibular, que é um fator muito mais excludente do que o PROUNI[...].

A fala de Kato permite-nos perceber que o debate sobre as cotas não representa uma convergência no interior do Fórum. Isso fica latente quando ele diz: “[...] eu era muito mais favorável do que a política do poder público que resultou no PROUNI”. Mas também demonstra como os movimentos sociais são educativos, no sentido de possibilitar – no espaço e no tempo da luta – a formação e a reprodução da consciência constituída nos conflitos e contradições cotidianas, ao ponto de, em um determinado momento do processo, acompanhando o movimento de pensamento, mudar-se de visão e a ideia de universidade que tem nas cotas seu caráter democratizador passa a ser referência.

Ainda sobre a polêmica da questão das cotas no interior do coletivo do Fórum e dos cursinhos que o constitui, vale apenas transcrever alguns discursos para demonstrar, de um lado, a cautela expressa na defensiva de algumas falas sobre a temática. Evandro Saito<sup>46</sup>, militante do

---

<sup>45</sup> Entrevista concedida em junho de 2009 na cidade de Ribeirão Preto durante a realização do VI Fórum de Cursinhos Populares de Ribeirão Preto e Região.

<sup>46</sup> Entrevista concedida ao autor em junho de 2009 na cidade de Ribeirão Preto durante o VI Fórum de Cursinhos Populares de Ribeirão Preto e Região.

Cursinho da UNESP de Franca e do FCPRPR, assim se expressa sobre o projeto de lei 73/99 que versa sobre a instituição de uma política de cotas para estudantes de escola pública e com cotas étnico-raciais, como instrumento de acesso para as universidades federais do país<sup>47</sup>.

O projeto de lei 73 é aquele das cotas, não é?! O cursinho em si [...], eu não falo como Cursinho, falo como Evandro Saito mesmo. Essas ações afirmativas são necessárias, muitas pessoas desconhecem muito a respeito delas. Não se restringem às cotas (...), existe todo um projeto em torno disso, um projeto político de longo prazo. É necessário, mas ele precisa ser estudado. Eu não quero chegar a conclusões precipitadas a respeito disso, e não é ficar em cima do muro, mas, eu acho que é uma ação que é necessária no curto prazo para que a educação tome um contorno diferente, porque a história, né [...], nossa história mostra que nunca houve esse incentivo para as classes populares: para os negros, indígenas [...], então é uma discussão (a gente pode ver) que não existe nenhuma conclusão tirada, né?! [...], o que existe são posições.

Por outro lado, as experiências construídas no interior do movimento popular, por meio das pastorais e que resultou na constituição da EDUCAFRO, apresentam uma visão mais firme e elaborada, no interior do Fórum. Marli Aparecida Ferreira Soares<sup>48</sup>, professora que sempre participou das pastorais sociais e atualmente faz parte dos Agentes Pastorais Negros e, há 10 anos, contribui com a EDUCAFRO em Passos-MG, apresentou-nos o seguinte depoimento:

Olha, eu sou totalmente favorável às cotas; logo, qualquer movimento contrário a essa atividade, a esse debate hoje no Brasil, eu vou rebater, porque sou uma das pessoas que levantaram o debate das cotas na minha região, continuo levantando e acredito que as cotas (como tem sido levantada), que é uma questão temporária, não é uma questão para ficar eternamente, é uma questão de justiça, para se fazer justiça aos mais de trezentos anos em que a gente foi escravizado. Assim, a qualquer movimento contra as cotas eu serei contrária.

Essa diversidade de experiências e posições que o Fórum de Cursinhos de Ribeirão Preto e Região apresenta demonstra que se trata de um espaço de formação e disputa política, de posições que ora se aproximam, ora se distanciam, dependendo da temática. Trata-se de um espaço de socialização política e, ao mesmo tempo, de disputa, no qual atores e sujeitos procuram consolidar um projeto que lhes permitam ter uma atuação eficaz e unificada na sociedade.

---

<sup>47</sup> Projeto da deputada Nice Lobão (DEM-MA) foi aprovada na Câmara dos deputados em 20 de novembro de 2008, na forma do substitutivo aprovado em 2005 pela Comissão de Educação e Cultura, elaborado pelo deputado Carlos Abcalil (PT-MT). O projeto encontra-se sob a apreciação do Supremo Tribunal Federal (STF) em função da ação de inconstitucionalidade do projeto movida pelos então deputados Alberto Goldman (PSDB-SP) e Rodrigo Maia (DEM-RJ).

<sup>48</sup> Entrevista concedida ao autor em junho de 2009 na cidade de Ribeirão Preto durante o VI Fórum de Cursinhos Populares de Ribeirão Preto e Região.

Os cursinhos populares que se articulam junto ao Fórum de Cursinhos de Ribeirão Preto e Região desempenham ações de ordens diversas e sempre articuladas com o Fórum. É possível perceber estudantes e construtores desses cursinhos manifestando-se contra o novo Código Florestal recém-aprovado na Câmara dos Deputados, como também na defesa pelo passe livre no transporte coletivo para estudantes, ou ainda mobilizando uma série de outras pautas sociais indissociáveis da questão educacional que o Fórum carrega por meio da luta pela democratização do acesso ao ensino superior público.

A centralidade produzida por esse Fórum o tem feito um dos principais interlocutores da sociedade da região de Ribeirão Preto, desenvolvendo ações conjuntas de interesses sociais e de luta pela preservação ambiental e a justiça social, junto a educadores, estudantes, ambientalistas, sindicalistas, partidos políticos e movimentos sociais. Na pauta de reivindicação alternativa à reforma do Código Florestal, construída coletivamente por esses sujeitos e atores, está a defesa da manutenção da legislação ambiental vigente e a ampliação dos mecanismos legais de proteção aos ambientes naturais e a biodiversidade.

Para eles, essas lutas, aparentemente desconectadas, devem estar presentes em uma proposta de educação popular que o Fórum se propõe a construir e a realizar, pois a recuperação das áreas de preservação permanente e das reservas legais, bem como um programa nacional de adequação socioambiental das pequenas unidades de produtores e assentamentos e o estímulo à policultura, além da agricultura sustentável, são indissociáveis do projeto de construção de educação que esses movimentos sociais do campo dos cursinhos populares têm se dedicado a construir.

#### **4.3.2 – A importância estratégica dos cursinhos da UNESP**

A Universidade Estadual Paulista (UNESP) possui uma estrutura *multicampi* oriunda da junção das antigas faculdades isoladas do interior paulista, na metade da década de 1970. Tem papel estratégico na possibilidade da realização de um projeto de desenvolvimento regional que tenha como finalidade uma alternativa de desenvolvimento para o interior paulista, além da agropecuária de exportação e da territorialização de presídios.

Essa universidade encontra-se presente em todas as regiões do Estado e apresenta perfil um pouco mais arejado, ao se tratar do acesso das camadas mais pobres da população, se

comparada às outras duas universidades públicas do Estado de São Paulo, conforme os dados obtidos nos relatórios dos vestibulares dessas três universidades e expressos na tabela abaixo:

**TABELA 4.7 – Porcentagem de aprovados oriundos de escolas públicas no vestibular 2009**

USP	25,6%
UNICAMP	29,7%
UNESP	33,9%

Fonte: Fuvest, Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP e Vunesp

A UNESP também tem se mostrado mais disposta ao debate sobre as políticas de inclusão na universidade, e disso foi prova recente a compreensão da importância da utilização do Exame Nacional de Curso (ENEM) para o seu vestibular, mesmo diante dos percalços causados pela fraude no exame do ano de 2009.

Tal sensibilidade por essa questão é em parte devida à combatividade do movimento estudantil que durante décadas tem habitado os *campi* desta instituição. Por se tratar de *campi* “isolados”, as lutas são localizadas; entretanto, estouram quase que ao mesmo tempo em função da articulação dos estudantes de todos os *campi*. Quase sempre essas lutas estão relacionadas às questões estruturais que garantem ou não a permanência do aluno pobre na universidade, como moradia estudantil e restaurante universitário. Essa tradição de luta se constituiu devido ao perfil do estudante que ingressa nos cursos da UNESP – a proporção de alunos oriundos de escolas públicas é maior, se comparada com a USP e a UNICAMP, como demonstramos acima.

Portanto, o conjunto dessas características que habita o cotidiano das faculdades da UNESP, associado à postura de certos militantes do movimento estudantil, a partir da década de 1990, que buscavam construir novas práticas para o movimento – voltadas para “fora” dos muros e da realidade da universidade –, constituíram terreno fértil para a prática de cursinhos alternativos nas faculdades da UNESP<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Um interessante trabalho sobre os cursinhos da UNESP é a dissertação de mestrado em educação, defendida em 2009, de Fernanda Furtado Camargo “Cursinhos Pré-Vestibulares Populares e o Caso da UNESP: alguns condicionantes à sua criação e transformação.

Recentemente essa universidade assumiu a prática de preparar estudantes oriundos do ensino público para o exame vestibular por meio da transformação das experiências de cursinhos nos *campi* em políticas de extensão universitária, constituindo assim a representativa rede de cursinhos da UNESP, presente em todos os municípios que abrigam *campi* desta universidade, conforme o mapa na página seguinte.

Isso não se deu devido à postura democratizadora do e no espaço universitário dos gestores daquela instituição. Deu-se, sim, após anos de práticas iniciadas pelo movimento estudantil e pressões de movimentos sociais pela democratização do acesso ao ensino superior público.



No ano de 2004, por exemplo, em pleno processo eleitoral para os municípios, o então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin ocupou os noticiários, no mês de agosto do referido ano, ao proferir aula inaugural em um cursinho constituído às pressas pelo governo do Estado, na USP Leste (o *campus* dessa universidade é localizado na zona leste, região mais populosa da cidade), com a intenção de se criar alternativa às políticas afirmativas do governo federal e

“turbinar” a campanha do então candidato a prefeito José Serra. Indagado por nós sobre essa questão, Frei David posiciona-se desta forma:

A ideia do governador Geraldo Alckmin em criar um pré-vestibular deve ser saudada se levarmos em conta a postura de omissão histórica do Estado frente a esta questão. No entanto, se levarmos em conta a organização da sociedade civil e o quadro de exclusão na cidade de São Paulo, podemos ver que esta é uma ação insignificante. Certamente falta coragem ao governo paulista para admitir a exclusão dos pobres e assumir políticas públicas eficazes. Gastar o dinheiro público em cursinho universitário para atender a 5 mil alunos não é nada frente ao que o Estado pode e deve fazer. Isto é piada de mau gosto!

O fato de que no segundo semestre do ano de 2005 o pré-vestibular da USP Leste já estava desativado revela a verdadeira intencionalidade daquela ação e faz com que concordemos com as palavras de Frei David. Entretanto, a comunidade da zona leste, com apoio do padre Ticão e de outras lideranças históricas do movimento popular, estão se organizando para reativar aquela iniciativa, pois, nos 2 semestres em que o cursinho funcionou, a população da zona leste esteve mais representada nas listas de aprovados nos cursos oferecidos pela USP Leste<sup>50</sup>.

Apesar de não dar continuidade ao projeto de cursinho da USP Leste, as experiências de cursinhos alternativos do movimento estudantil da UNESP foram valorizadas por meio de convênio firmado entre essa universidade e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, transformando-as em política de extensão universitária em todos os *campi* da UNESP. Entendemos se tratar de iniciativa muito positiva, mas associada a uma visão antiquada e preconceituosa sobre as três universidades públicas paulistas, pois considera que, enquanto a USP e a UNICAMP têm vocação para pesquisas, a UNESP teria vocação para o ensino, negando aí o tripé ensino, pesquisa e extensão que dão sustentação às universidades brasileiras. Se o papel vocacional da UNESP é o ensino<sup>51</sup>, será ela que abrirá suas portas aos que estão “arrombando” as cercas do latifúndio do ensino público superior. Por isso, nada mais coerente, do ponto de vista de quem não tem a intenção de democratizar de fato o conhecimento acadêmico, do que os cursinhos, enquanto política de extensão universitária, funcionem apenas nessa universidade, pois é ela que continuará sendo referência na absorção das camadas mais precarizadas da sociedade.

---

<sup>50</sup> “USP Leste tenta se reinventar”, em *O Estado de São Paulo*, 14/02/2010.

<sup>51</sup> Em entrevista à revista *Caros Amigos*, em Agosto de 1999, Marilena Chauí chamou a atenção para a coexistência no sistema do ensino superior brasileiro dos chamados centros de excelência e das ditas universidades alinhadas. Os primeiros formam as elites na pesquisa e no mercado, e as segundas formam docentes e preparam estudantes para a pós-graduação nas primeiras.

Dito isso, a UNESP oferece hoje 30 cursinhos alternativos gratuitos para egressos do ensino público, os quais proporcionam juntos, dependendo de dotação orçamentária disponibilizada pela Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo, cerca de 4.500 vagas em todo o Estado de São Paulo. A seguir, as unidades da UNESP em que este serviço está à disposição das comunidades local e regional:

#### Quadro 4.4 - Cursinhos na UNESP por faculdades ou institutos e municípios

Cursinho	Faculdade/Instituto	Município
DACA	Faculdade de Odontologia	Araçatuba
CUCA	Instituto de Química	Araraquara
CUCA-Unidade Boa Esperança do Sul	Instituto de Química	Boa Esperança do Sul
CUCA-Unidade Américo Brasiliense	Instituto de Química	Américo Brasiliense
1ª Opção	Faculdade de Ciências e Letras	Assis
1º de Maio	Faculdade de Engenharia	Bauru
Principia	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação	Bauru
Favela Ferradura Mirim	Faculdade de Ciências	Bauru
Pré-Vestibular da FCA	Faculdade de Ciências Agrônômicas	Botucatu
CAVJ	Instituto de Biociências	Botucatu
Desafio	Faculdade de Medicina	Botucatu
Pré-Vestibular da UNESP de Dracena	Campus Experimental de Dracena	Dracena
Serviço de Extensão Universitária	Faculdade de História, Direito e Serviço Social	Franca
Pré-Vestibular da UNESP de Guaratinguetá	Faculdade de Engenharia	Guaratinguetá
DAFEIS	Faculdade de Engenharia	Ilha Solteira
Pré-Vestibular	Campus Experimental de Itapeva	Itapeva
Ativo	Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinária	Jaboticabal
CAUM	Faculdade de Ciências e Letras	Marília

Alternativo do Curso de Geografia	Campus Experimental de Ourinhos	Ourinhos
Ideal	Faculdade de Ciências e Tecnologia	Presidente Prudente
Pré-Vestibular da UNESP de Registro	Campus Experimental de Registro	Registro
Ação Transformação do Homem	Instituto de Geociências e Ciências Exatas	Rio Claro
Alternativo	Campus Experimental de Rosana	Rosana
Metamorfose	IBILCE	S.J. Rio Preto
Pré-Vestibular	Faculdade de Odontologia	São José dos Campos
Caiçara	Campus Experimental do Litoral Paulista	São Vicente
Gerabixo	Campus Experimental de Sorocaba	Sorocaba
180 Graus	Campus Experimental de Tupã	Tupã

Fonte: PROEX/UNESP

Devido à grande quantidade de campi, nos ateremos à experiência do Cursinho Ideal da UNESP de Presidente Prudente. Essa opção se dá pelo fato de termos sido sujeitos no processo que constituiu o Cursinho Ideal da UNESP e termos desenvolvido uma monografia sobre essa experiência<sup>52</sup>.

O Cursinho Ideal da UNESP nasceu em uma assembleia geral de estudantes convocada pelo Diretório Acadêmico 3 de Maio. Naquele momento do ano de 1998, o diretório acadêmico estava se reestruturando, pois a gestão anterior havia desmobilizado as entidades do *campus* e a participação discente por meio de projetos individuais e apropriação dos recursos do diretório para uso pessoal.

Essa assembleia de reconstrução teve significativa presença dos estudantes, além da presença do professor Neri Alves, na época vice-diretor da “nossa” unidade da UNESP, a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). Naquela ocasião, discutiu-se a reconstrução das entidades de representação dos estudantes e questionamos qual deveria ser o papel da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP frente aos indicadores sociais revelados pelo IBGE, os quais

<sup>52</sup> Ver CASTRO, Cloves Alexandre: “Cursinho Ideal da UNESP: por uma política pública de combate à exclusão social”, 2002.

apontavam a região de Presidente Prudente como uma das mais precarizadas do Estado de São Paulo, em se tratando de questões sociais.

Naquele momento a FCT-UNESP era a única representação de universidade pública no extremo oeste paulista e compreendíamos que deveria exercer papel de destaque em termos de alternativas às desigualdades sociais, em função do fato de que as universidades públicas desenvolvem suas atividades por meio de financiamento público oriundo dos impostos de todos os contribuintes.

Depois de algumas horas de debate, formou-se uma comissão provisória para reconstituir todas as entidades estudantis do *campus* que não estivessem funcionando. Todos os órgãos colegiados sem representação discente tiveram as indicações cabíveis. Ao final da reunião, estava montado um grupo de trabalho para discutir a proposta de criação de uma alternativa que, efetivamente, contribuísse para a reconstrução do movimento estudantil, por meio do diálogo entre a universidade e a comunidade que a circunda, o que não significa que fossem ou estivessem separadas, mas o diálogo passaria, impreterivelmente, pela busca de qual contribuição pontual a instituição universitária forneceria às camadas mais empobrecidas da cidade que a abriga (CASTRO, 2002).

Estava claro para nós, estudantes, que tal contribuição deveria se realizar por meio de um pré-vestibular popular. Deveria auxiliar a formação de estudantes oriundos de escolas públicas que não tivessem condições econômicas para custear a preparação para o exame vestibular de uma universidade pública, prioritariamente a UNESP, cujo vestibular aborda, sem “traumas”, todo o conteúdo do ensino médio.

O projeto elaborado inicialmente deixou claro o real objetivo dos sujeitos envolvidos, os critérios de ingresso do público que julgávamos alvo e qual deveria ser o papel da Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP (PROEX) no já batizado Cursinho Ideal. Para o movimento estudantil, os objetivos prioritários eram o ingresso de “novos sujeitos” no espaço e bancos universitários e, assim, o fortalecimento da disputa das entidades estudantis, pois os estudantes sabiam que não seria fácil executar um projeto de tal envergadura sem o apoio institucional e financeiro da universidade. Além disso, a presença institucional da universidade não inviabilizava a luta pelo comando político do projeto, o que, para o movimento estudantil, era fundamental.

Aprovado pelo Conselho Universitário (C.O.), abriu-se concurso para seleção, entre os alunos da FCT-UNESP, para monitores que assumiram as dezenove disciplinas oferecidas pelo

Cursinho Ideal. Como projeto de extensão universitária financiado pela PROEX, os alunos monitores e três coordenadores de turmas, também alunos, recebiam uma bolsa, na época, de um salário mínimo. O coordenador-geral era o vice-diretor, que indicou o professor Alberto Albuquerque Gomes, do Departamento de Educação, para compor a coordenação.

Montada a estrutura, urgia, naquele momento, a divulgação do projeto e de suas intenções para a comunidade de Presidente Prudente e região. Houve um verdadeiro mutirão: foram percorridas todas as escolas públicas de ensino médio da cidade; cartazes e panfletos foram espalhados em toda a região de Presidente Prudente; foram feitos anúncios nos mais diversos meios de comunicação – rádio, televisão e jornais. No final daquele mês de outubro de 1998, quando se encerraram as inscrições, somavam-se 680 inscritos para 120 vagas divididas em duas turmas, uma vespertina e outra noturna.

É claro que os critérios estabelecidos no edital de abertura das inscrições – entre os quais o principal era ter cursado o ensino fundamental e médio em escolas públicas – não espantaram aqueles que não se enquadravam neles. Além disso, foi elaborado, com apoio da assistente social da universidade, um questionário de avaliação socioeconômica que procurou traçar e utilizar alguns indicadores sociais dos candidatos, que passaram por uma entrevista individual, fundamental para o acesso às vagas.

Em agosto de 1999, o professor Neri, em uma reunião da coordenação com os membros do cursinho, aventou a possibilidade de se abrir mais uma sala para o projeto. A postura do professor, enquanto coordenador-geral do projeto, foi a de não intervenção nas decisões do grupo, ao mesmo tempo em que operava para que tais decisões fossem sempre debatidas e coletivas. Por isso, deixou que o coletivo decidisse sobre a viabilidade da abertura da nova turma e definisse a quem atenderia. Foi, então, decidido que a nova turma seria no período noturno, por conta de a demanda nesse período ser maior e serem os interessados majoritariamente trabalhadores.

A participação de membros do Cursinho Ideal no I Encontro Nacional de Cursinhos Populares, em maio do ano 2000, na cidade de Florianópolis (SC), contribuiu para fortalecer o debate sobre o papel das experiências de pré-vestibulares alternativos e populares na sociedade. Além disso, possibilitou fortalecer a luta pela autonomia do projeto, frente à esperança que certos grupos da universidade nutriam a respeito de influir no vetor das decisões tomadas pelo grupo gestor. Superado este momento, houve maturidade e tranquilidade para melhorar o processo

seletivo de modo a parecer mais fiel ao projeto institucional que lhe deu origem. Em razão disso, a prova de conhecimentos, com conteúdo do ensino médio, passou a ser apenas instrumento de aferição sobre o estágio que estaria o estudante ao ingressar no Cursinho Ideal; já a entrevista socioeconômica adquiriu caráter eliminatório. Tal postura teve como objetivo garantir a busca pela equidade social, não visando, apenas, ao ponto de chegada, que nessa situação era o acesso à universidade pública, mas ao ponto de partida, ou seja, a política social que produz sujeitos sociais e práticas solidárias de inclusão social.

O I Encontro Nacional de Cursinhos Populares foi fundamental também, por aquele cenário oferecer a existência de projetos e experiências diferenciadas no universo das ações de pré-vestibular não comercial. Percebemos naquele momento de diversidade que nem todas as práticas de pré-vestibular não comercial poderiam ser denominadas de “cursinhos populares”. Essa reflexão contribuiu para que, já em nossa monografia de bacharelado, começássemos a compreender o verdadeiro significado das experiências de cursinhos desencadeadas no interior dos *campi* universitários do país e as disputas pelo seu caráter. Devido a isso, nossa monografia foi intitulada “Cursinho Ideal da UNESP: por uma política pública de combate à exclusão social”, e nela evidenciamos o importante papel da extensão universitária, que, junto ao ensino e à pesquisa, compõe as atividades fins das universidades públicas do país, e também a disputa pela manutenção do caráter social e inclusivo que o projeto deveria manter. Por isso, a nossa opção pela denominação de cursinhos alternativos, como para outras experiências semelhantes nos *campi* de universidades e prefeituras de praticamente todo o país.

Ao fazer tal diferenciação, passamos a compreender os cursinhos populares, como aqueles – mesmo que surgidos das experiências do movimento estudantil ou pela assimilação daquela experiência por diversos movimentos e sujeitos sociais, tais como o movimento negro, as pastorais sociais e mesmo aquele setor do movimento estudantil que conseguiu olhar para fora dos muros das universidades e construir com os movimentos populares alternativas de inclusão e disputas pelo ensino superior– que se estabeleceram nas cidades reais, constituídos por sujeitos e agentes que vivem nessas cidades, com seus mais agudos problemas, oriundos das desigualdades produzidas nos espaços da produção e expressas (especializando-se) nos territórios do cotidiano das classes populares.

Tivemos a oportunidade de vivenciar a constituição de um cursinho popular surgido a partir da significação de experiências possibilitadas no Cursinho Ideal. Foi nesse processo que percebemos o momento da constituição de sujeitos por meio da autonomia na ação que objetivou levar a UNESP para um bairro periférico da cidade de Presidente Prudente. Estudantes do Cursinho Ideal aprovados no vestibular da UNESP 2004 e moradores do bairro Vila Líder, uma das áreas de exclusão da cidade de Presidente Prudente, localizada na zona leste da cidade, se mobilizaram junto à comunidade local e com militantes da UNESP (alunos e docentes) para construir o Cursinho Popular da Paróquia São Pedro. Essa paróquia é o polo radiador das ações e mobilizações sociais daquela comunidade. Tratou-se de experiência bastante enriquecedora, pois o projeto realizou-se a partir da ação coletiva dos sujeitos que se cotizavam e solidarizavam-se de forma a viabilizar a mobilidade dos militantes professores e do lanche servido, para todos, durante o intervalo, o qual era cedido por comerciantes da região<sup>53</sup>.

Essa experiência na Vila Líder durou apenas 9 meses, mas foi o suficiente para fincar na maior periferia da região do Pontal do Paranapanema a semente da prática de cursinhos populares. Há informações segundo as quais atualmente existem três cursinhos populares na periferia prudentina localizados nos bairros de Humberto Salvador, CECAP e Aviação.

#### **4.3.3 – Cursinho do DCE – Unicamp: da gestão Identidade ao Movimento dos Sem Universidades – MSU**

A contemporaneidade e a radicalidade da ação do Movimento dos Sem Universidade (MSU) estão fincadas nos anais da história do movimento estudantil da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) durante a década de 1990. Essa história começa a ser traçada quando, ainda sob a influência do movimento pela ética na política que derrubou o então presidente Fernando Collor de Melo, a chapa Identidade, de oposição ao Diretório Central de Estudantes da Unicamp, saiu vitoriosa nas eleições para a gestão de 1994 e 1995.

Uma das pautas engendradas na agenda daquela chapa vitoriosa era a retomada da Casa de Cultura dos Estudantes e a constituição de um cursinho preparatório para o vestibular voltado para estudantes de escola pública.

---

<sup>53</sup> Sobre o Cursinho Popular da Paróquia São Pedro, ver nossa dissertação de mestrado, Castro (2005).

Logo no começo da gestão do DCE eleito, começaram as conversas com a reitoria a fim de viabilizar, prioritariamente, o projeto de um cursinho pré-vestibular de caráter popular na Unicamp. Percebendo a indisposição da reitoria em contribuir com o projeto, o DCE partiu para a ofensiva de buscar apoio das entidades de representação de docentes e servidores da universidade. Voltaram-se também para a população de Campinas, através de divulgação na imprensa sobre a intencionalidade do projeto, tornando públicos hora e local de inscrição, de forma a colocar a administração da universidade em uma situação incômoda diante de uma comunidade-alvo do projeto carente de serviços educacionais de qualidade. Sérgio Custódio, na época, coordenador do DCE da Unicamp, narra que, após o desencanto com a comissão montada e coordenada pela reitoria para pensar o projeto,

O DCE-UNICAMP então abandonou a comissão e decidiu rever internamente a sua estratégia de negociação. No âmbito do DCE foram tomadas algumas decisões. Ocorria que a constatação do apoio dos estudantes e da comunidade ao projeto era em grande medida abstrata e, por outro lado, os principais interessados, os estudantes que poderiam vir a frequentar o cursinho como alunos, mal sabiam do que se passava na Unicamp. Daí que, a decisão política do DCE foi anunciar publicamente o projeto através da grande imprensa. Depois de muita articulação e zelo, o DCE assumiu todos os riscos e incertezas e o jornal *Correio Popular* noticiou em 28 de agosto de 1994 a seguinte manchete: “DCE – Unicamp cria cursinho para exame na Unicamp – Informações pelo telefone 397042” (CUSTÓDIO, 1999, p.51).

Na primeira semana após o anúncio, foram feitas quinhentas pré-inscrições no DCE–UNICAMP. Em 5 de setembro de 1994, o jornal *Folha de São Paulo* noticiou no seu caderno semanário “Folhateen” a seguinte notícia: “DCE – Unicamp cria cursinho pré-vestibular no mês que vem.”

A tática de exteriorizar a disputa que se dava no interior da Unicamp, e que tinha por objetivo a sociedade que financia aquela instituição de ensino e que, ainda hoje, é, majoritariamente, barrada pelo filtro do exame vestibular, foi fundamental para a viabilização e autonomia do cursinho do DCE-UNICAMP, pois, depois de não haver mais como barrar o projeto, a estratégia da reitoria foi a de se fazer hegemonia em seu interior. Para melhor compreender aquele cenário, faz-se necessário recorrermos novamente ao trabalho de Custódio, por meio desta extensa mas necessária citação, que demonstra os meandros daquela disputa:

Ocorre que, quando uma ideia é só uma ideia no papel, são muitos os descrentes e poucos são os crentes. Porém, depois que a ideia ganha força, muitos são os convertidos de olho no reino dos céus e os crentes ficam meio descrentes por segurança. Por exemplo, seria ilógico e até antieconômico e antiético, uma vez que a universidade realizava um vestibular próprio, que ela mesma se envolvesse no cursinho do DCE Unicamp desrespeitando a independência do movimento estudantil e a idoneidade do vestibular. Contudo, essa não era de forma alguma a posição defendida pela assessoria da reitoria no grupo de trabalho. Então, como se tratava de aparências, o DCE Unicamp deu a devida aparência aos formalismos grotescos em que se transformaram as reuniões do grupo de trabalho. Se por um lado o DCE Unicamp deu corda para posições do grupo de trabalho, informalmente soube esclarecer as entidades do *campus* e os representantes docentes junto ao conselho universitário de sua real posição: implementar o Cursinho do DCE Unicamp em março de 1995 sob a direção e controle exclusivo do próprio DCE, única entidade estudantil executiva de caráter geral de representação do conjunto dos estudantes da Unicamp, portanto, que dispunha de regras claras que garantiam sua perenidade no tempo, uma vez que os estudantes estão de passagem na universidade. Havia quatrocentos estudantes interessados em dar aula, já havia dois mil estudantes dispostos a se inscreverem. E a corda tanto se esticou que arrebentou: primeiro foi a reação contrária a participação da universidade no projeto por parte dos coordenadores de graduação de alguns cursos, depois foi a posição contrária da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp. Uma vez pautada a discussão no Conselho universitário de 29 de novembro de 1994, o Consu acabaria por rejeitar a ingerência da direção da universidade no projeto do DCE Unicamp e a CADE acabaria por aprovar por três anos os recursos para o aluguel da Casa de Cultura, onde funcionaria o Cursinho e seria a sementeira para novos projetos de intervenção social dos estudantes da Unicamp. A participação do Cursinho do Grêmio da Poli da USP e do CAASO de São Carlos, no processo de seleção dos candidatos a professores, manteve a serenidade dos propósitos do DCE Unicamp. A coordenação do DCE Unicamp e o GEAB (Grupo de Estudos Afro-Brasileiros) se encarregaram da análise socioeconômica dos 1200 inscritos e uma prova dissertativa no estilo da primeira fase da prova da Unicamp se somou para a seleção das 360 vagas oferecidas (CUSTÓDIO, 1999, p. 52) [sic].

Analisando a narrativa de Sérgio Custódio, dos fatos que constituíram a construção e as disputas pelo comando político do Cursinho do DCE – Unicamp, percebe-se a presença de um ingrediente aparentemente invisível nos discursos das direções da universidade e do DCE-UNICAMP. Ingrediente este que raramente ficou exposto nos documentos e reuniões dos grupos de trabalho, mas que orientava todas as ações de ambos os grupos. Trata-se, pois, da disputa política pelo projeto, que, ao exteriorizar-se para além dos campos em conflito, revela as intencionalidades e os referidos projetos políticos dos sujeitos e agentes envolvidos. Tal fato demonstra como os atores sociais que operam na qualidade de agentes dos interesses das forças mantenedoras do poder, bem como suas antíteses exercitam o poder simbólico. Tais antíteses, na realidade, são forças fundamentais para que no imaginário social sejam representadas por uma relação inversa ao que realmente são. Sobre o poder simbólico, Bourdieu aponta que

[...] é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 2002, p. 7) [sic].

A habilidade dos dirigentes do DCE, ante a subestimação dos dirigentes da Unicamp, daquela época, quanto à capacidade de mobilização e articulação da entidade de representação dos estudantes, contribuiu para que os dirigentes do Diretório percebessem e operassem o poder simbólico a favor da causa que os moviam. Grosso modo, essa percepção lhes garantiu a vitória ao resolverem partir para o enfrentamento, amparado na sociedade campineira, nas entidades de representação da universidade e na legalidade expressa pelas decisões institucionais da Unicamp.

No ano de 2001, o Cursinho do DCE – Unicamp, projeto de toda uma geração de estudantes desta instituição, foi apropriado por projetos individuais, tal como se deu com as experiências do Cursinho da Poli, do CAASO e do CAPE. Transformou-se em cursinho comercial, mas não o consideramos cursinho comercial ou convencional. Entre as empresas da educação expostas nas prateleiras do mercado, experiências como o Cursinho da Poli, do CAASO, do Colégio Equipe, e da Cooperativa do Saber (ex-Cursinho do DCE – Unicamp) se sobressaem, seja pelos métodos inovadores, seja pela característica de empresa social, resultado do acúmulo das práticas que lhes deram origem. Sobre essas ações, tomamos como exemplo a prática do Cursinho da Poli, narrada por Fábio Sato:

A gente tem um trabalho com excluídos aqui no cursinho desde 2000, quando criamos um convênio com FUNAP (Fundação de Amparo ao Preso), que trabalha com presos e pessoas egressas do sistema penitenciário do Estado de São Paulo. Esse convênio disponibiliza 30 vagas para egressos do sistema penitenciário ou presos em regime semiaberto com bolsa integral. Participam de todas as atividades do cursinho, e só se identificam enquanto ex-presidiários se sentirem à vontade para tal, embora todos saibam que existe esse convênio e que as vagas são preenchidas. Trabalhamos também com índios, quilombolas, um grupo do MST, favela Pantanal, todos com bolsa integral...

Ademais, a prática dos estudantes que realizaram o Cursinho do DCE-Unicamp durante a década de 1990 rendeu frutos importantes, tal como o Cursinho Alternativo Herbert de Souza<sup>54</sup>, fundado em 1997, localizado na Vila União e formado por ex-estudantes do Cursinho do DCE –

---

<sup>54</sup> Sobre o Cursinho Herbert de Souza, ver Custódio, (1999, p. 40/1).

Unicamp, e outros, como a experiência do Cursinho da moradia dos estudantes da UNICAMP e o Coletivo de Cursinhos Populares de Campinas.

O acúmulo dessas experiências, aliado ao diálogo com outras práticas que vivenciaram lutas e experiências de cursinhos alternativos e populares em diversos lugares do país durante os últimos quinze anos, constituiu-se no Movimento dos Sem Universidade (MSU). Inspirados na práxis do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, eles entendem a estrutura e as formas de acesso às universidades públicas no Brasil como um verdadeiro latifúndio que tem no exame vestibular a representação da cerca que impede o acesso da população mais precarizada à universidade. Consideram-se a expressão e a continuidade da luta dos excedentes dos anos 1970. Adotaram o batismo de Sem Universidade, pelas palavras de D. Pedro Casaldáglia, durante aula proferida em cerimônia que outorgou a ele o título de doutor *honoris causa* na Universidade Estadual de Campinas, no dia 24 de outubro de 2000, da qual um excerto reproduzimos a seguir:

Como por uma universidade estamos aqui reunidos, permitam-me um excerto sobre a utopia na universidade, precisamente. Porque para "outros 500", para outro Brasil, para outro mundo, necessitamos uma política outra em todas as esferas da vida social e também, evidentemente, outra universidade. Uma universidade que seja forja de valores e compromissos e não credencial de privilégios e subserviência de interesses; "clube de poetas" vivos e de intelectuais orgânicos; vanguarda até, mas a serviço. Rompendo o círculo vicioso em que secularmente a universidade, no Brasil, no mundo, vem sendo atravancada com demasiada frequência. Uma universidade não para o sistema, mas para a vida. Não para a oligarquia, mas para o povo. Inculturada e, por isso, pluricultural; politizada e por isso militante; livre e por isso libertadora. Que o povo possa conquistar a universidade como se conquista a terra, a moradia, a saúde, a cidadania... (Também para isso vamos ter que criar um MSU, o Movimento dos Sem Universidade?). A utopia começa pela cabeça, e muitas utopias e suas realizações históricas começaram na universidade. Queremos, pois, uma universidade galhardamente utópica!

Mais do que um movimento social de luta pelo acesso ao ensino superior e por uma universidade verdadeiramente popular, o MSU procura catalisar a simbologia e a potencialidade que o significado da expressão "sem universidade" pode exercer em uma sociedade que, por meio de diversos movimentos e lutas sociais, vem nos últimos anos batalhando para acertar as suas contas com seu passado e presente de privações, exclusões e segregações. Os "sem universidade" não se encontram restritos aos espaços e campos de lutas construídos pelo MSU. São todos aqueles que desejam uma universidade diferente da convencional.

Ao ser contestado pelo fato de a imprensa não ter noticiado o surgimento do MSU, Sérgio Custódio, a mais expressiva liderança desse movimento, argumenta em entrevista concedida ao

*Jornal da Unicamp* do mês de agosto de 2001 sobre o preconceito e a restrição que setores da imprensa lhe impõem em função da sua idade:

Sou filho de lavrador e costureira. A vida inteira estudei em escola pública. Fui peão de fábrica, na linha de produção da Kodak em São José dos Campos. Cheguei tardiamente à universidade, mas cheguei. A gente tem muitas surpresas ingratas na vida, mas nunca baixa a cabeça. Essa questão de idade é coisa de regras e exceções, de estereótipos abstratos. Bem disse Dom Pedro Casaldáliga, aqui na Unicamp em 2000, ao deixar de lado a ostentação social, quando praticamente nomeou o movimento que já acontecia nos subterrâneos da sociedade. Os sem universidade estão aí e são a maioria da juventude. Que nação, que Brasil os acolhe?

Ao longo dos seus 10 anos de existência, o MSU tem encampado muitas lutas no campo da democratização do acesso ao ensino em todos os níveis no Brasil, mas o seu foco principal é o do ensino superior. Entre essas lutas, se destacam as mobilizações em defesa do projeto apresentado pelo MSU à Câmara Municipal de São Paulo, para a criação da Universidade Popular do Município de São Paulo nos espaços onde funcionou respectivamente o presídio do Carandiru e a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM), no bairro do Tatuapé. Imbuídos da concepção de que se constrói uma sociedade democrática investindo menos em presídios e mais em educação e universidades para a formação da juventude, o MSU entendia esses prédios como memórias socioespaciais de desumanização do Ser, e, por isso, transformá-los em universidade popular significaria manter a memória da cidade e, ao mesmo tempo, no mesmo espaço da desumanização anterior, inaugurar outro processo civilizatório com uma instituição pública de ensino superior com livre acesso a todos e todas que se interessarem em frequentá-la.

**FOTO 4.3 – MANIFESTAÇÃO PELA UNIVERSIDADE POPULAR DE SÃO PAULO**



Foto: Arquivo MSU – Antiga FEBEM do Tatuapé, na Avenida Celso Garcia, São Paulo.

O Movimento dos Sem Universidade organizou-se a partir da militância de sujeitos sociais oriundos de diversos outros movimentos. No movimento estudantil houve o aprendizado e a construção da prática de cursinhos alternativos. Os cursinhos populares se constituíram a partir da ressignificação das experiências vividas por estudantes da periferia nos cursinhos alternativos do movimento estudantil dos anos 1990, aos sábados e domingos, durante o dia todo, nos bairros populares das cidades. O movimento negro, seja no campo eclesial por meio das APN's, seja no campo mais autônomo, através do Núcleo de Consciência Negra da USP, ou de militantes do MNU, também contribuiu para a formação do MSU. O movimento dos Sem Teto, a Central de Movimentos Populares, a Consulta Popular e o MST, as Pastorais da Juventude, os movimentos culturais da periferia, os anarco-punk's (FILHO, 2003), todos se unificaram em torno da luta pela conquista da universidade pelos denominados Sem Universidade, que florescem em progressão geométrica, com a tardia e fundamental universalização do acesso ao ensino básico público e que estão presentes nesses e em tantos outros movimentos sociais e populares organizados.

Organizado em todos os estados do país, o MSU tem demonstrado mais força no estado de Minas Gerais, cuja ação principal é a organização e manutenção de cursinhos voltados à preparação e debate sobre a condição brasileira e o sentido do exame vestibular. Em São Paulo, o

MSU tem centralizado seus esforços em negociações com as Secretarias e Diretorias de Ensino estaduais e municipais, para conseguir espaços nas escolas para a preparação de estudantes de escolas públicas para o Exame Nacional do Ensino Médio. Em 2010, eles ofereceram 5000 vagas distribuídas nos bairros da cidade de São Paulo: Aricanduva, Itaquera, Cidade Tiradentes, Jardim Ângela, Campo Limpo e Perus, e, nos municípios de Guarulhos, Santo André e Osasco.

O Movimento dos Sem Universidade se fez importante interlocutor nos espaços de decisões acerca das políticas de acesso ao ensino superior no Brasil. Participou de comissões na Secretaria Nacional de Ensino Superior do Ministério da Educação e também no Ministério da Justiça, junto com outras representações, como a EDUCAFRO e o PVPNC, ao mesmo tempo em que organizavam manifestações em defesa das pautas do movimento, demonstrando grande capacidade de produzir e articular espaços em várias escalas de ação como demonstram as fotografias a seguir:

**FOTO 4.4 – MSU NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: ARTICULANDO ESCALAS**



Foto: Júlio Cezar Paes - 26/09/2007 - Audiência com o Ministro da Educação Fernando Haddad.

**FOTO 4.5 – MANIFESTAÇÃO EM DEFESA DAS COTAS EM BRASÍLIA**



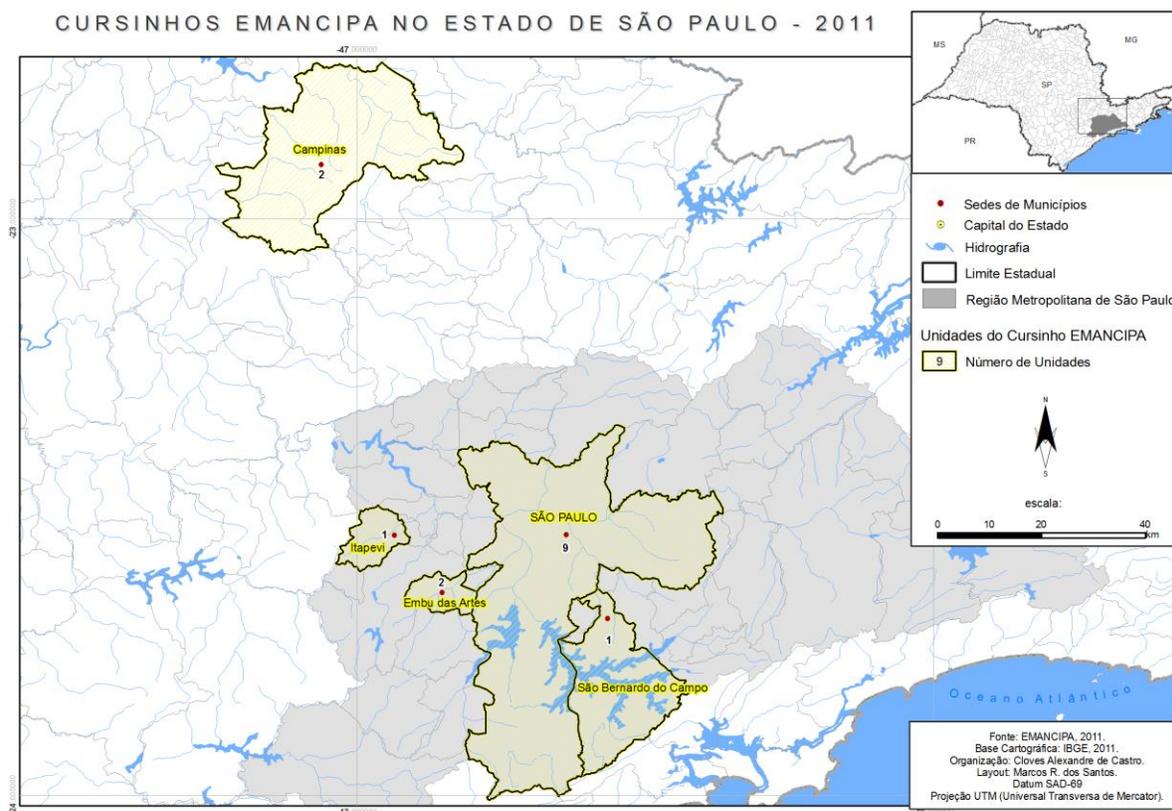
Foto: Arquivo MSU- Manifestação em defesa de cotas para a escola pública na universidade pública, durante o evento “200 anos de ensino superior no Brasil: a escola pública pede passagem”, realizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados durante os dias 13 e 14/5/2008.

**FOTO 4.6 – ENTREGA DO ABAIXO ASSINADO EM DEFESA DAS COTAS AO ENTÃO MINISTRO DA JUSTIÇA TARSO GENRO**



Foto: Cloves Alexandre de Castro - Evento “200 anos de ensino superior no Brasil: a escola pública pede passagem”, durante os dias 13 e 14/5/2008 – Brasília (DF).

#### 4.3.4 - Rede Emancipa: movimento social de cursinhos populares



A Rede Emancipa<sup>55</sup> surgiu há quatro anos, a partir de conflitos inconciliáveis no interior do Cursinho da Poli que culminaram na demissão de alguns professores e está presente na região metropolitana de São Paulo, conforme o mapa na página seguinte.

O cerne da questão, segundo os idealizadores da Rede, foi o fato de que o Cursinho da Poli vinha progressivamente perdendo seu caráter “popular” e possuía há tempos uma gestão autoritária e vitalícia.

Embora se trate de uma crítica procedente, vale lembrar que esse cenário já estava visível havia pelo menos cinco anos, antes do surgimento da Rede Emancipa. Recordamos por exemplo o I Encontro Nacional de Cursinhos Populares realizado na cidade de Florianópolis em maio de 2000, quando o Cursinho da Poli negou solidariedade aos cursinhos verdadeiramente populares, impedindo-os de reproduzirem a recém-confeccionada apostila do cursinho da Poli, em função dos direitos autorais. A mudança do Cursinho da Poli para os prédios do bairro da Lapa, hoje

<sup>55</sup>Mendes (2011) nos apresenta, por meio da problematização das categorias emancipação e inclusão, importante trabalho sobre a Rede Emancipa no estudo sobre o cursinho popular Chico Mendes, em Itapevi, região Metropolitana de São Paulo.

apenas uma de suas unidades, coroou seu ingresso no mercado da educação, apesar de se diferenciar bastante (no que se refere à qualidade e ao compromisso social) das demais empresas do setor.

Atualmente, essa organização possui 16 cursinhos em 3 Estados do país, sendo que 13 estão no Estado de São Paulo (9 na capital, 2 em Campinas, 1 em São Bernardo e 1 em Embu das Artes), 1 em Porto Alegre (RS) e 1 em Belém (PA), conforme o quadro abaixo.

#### QUADRO 4.5 - CURSINHOS DA REDE EMANCIPA

Cursinho Florestan Fernandes	Av. Nossa Senhora da Assunção, 292 – Vl. Butantã/Bonfiglioli	São Paulo-SP
Cursinho Paulo Freire	Rua Felipe Camarão, nº. 350 – Tatuapé	São Paulo-SP
Cursinho Carolina de Jesus	Rua Cantorias Paulista, 20, Valo Velho	São Paulo-SP
Cursinho Laudelina	Rua Américo Ribeiro, 97, Alto do Ipiranga	São Paulo-SP
Cursinho Patrícia Galvão	Rua Ibitirama, 1412, Vila Prudente	São Paulo-SP
Cursinho Milton Santos	R. Mons. Manoel Gomes, 306, Pirituba	São Paulo-SP
Cursinho Salvador Allende	Rua Voluntários da Pátria, 777, Santana	São Paulo-SP
Cursinho Paideia	Rua São Silvestre, 400, Heliópolis	São Paulo-SP
Cursinho Edson Luís	Av. da Universidade, 308, Sala 105, Cidade Universitária, Butantã	São Paulo-SP
Cursinho Dandara	Rua Dr. José Dias Donadelli, 567, Jd. Belita	São Bernardo do Campo-SP
Cursinho Chico Mendes	Rua Professor Dimarães Antônio Sandei, 394, Nova Itapevi	Itapevi-SP

Cursinho José Saramago	Rua Livio Abramo, 14, Embu das Artes	Embu das Artes-SP
Cursinho Voz Ativa	Rua Armando Mário Tozzi, nº 274, Jd. Lisa	Campinas-SP
Cursinho Antônio da Costa Santos	Rua Monteiro Lobato, 255 – Cidade Universitária	Campinas-SP
Projeto Emancipa	Praça Otávio Rocha, 93 sala 21, centro	Porto Alegre-RS
Cursinho Isa Cunha	Travessa Fernando Guilhon, s/n - Cremação	Belém-PA

FONTE: Rede Emancipa de Cursinhos Populares

A Rede Emancipa reivindica ser e age como movimento social de cursinhos populares, por se propor a lutar para que se cumpra a demanda de uma necessidade social – a democratização do acesso à universidade. O professor de geografia Maurício Costa<sup>56</sup> foi um dos fundadores da Rede Emancipa e estava coordenador do Diretório Central dos Estudantes da USP (DCE – USP), quando o movimento foi criado. Ele diz o seguinte:

A ideia de construir a Rede Emancipa surgiu a partir de uma luta que foi feita dentro e fora do Cursinho da Poli contra o desvirtuamento do projeto original daquele cursinho, que nasceu de um projeto de cursinho popular ou alternativo e com o passar dos anos foi se transformando em projeto comercial que começou a render dividendos muito grandes aos donos do Cursinho da Poli. Foi um cursinho que se autonomizou da universidade pública, se autonomizou do movimento estudantil (que foi a partir de onde ele foi criado), era o Grêmio Politécnico, e passou a representar uma forma de educação de acesso à universidade parecida com a forma dos cursinhos comerciais tradicionais. Nesse processo houve muita insatisfação, por um lado dos alunos, que começaram a ter que pagar mensalidades cada vez maiores e a ter cada vez menos identidade com a construção de um projeto alternativo, e também de alguns professores que passaram a questionar e a brigar pela retomada do projeto original.

E continua:

---

<sup>56</sup> Entrevista concedida no dia 24/10/2010 – na Escola Estadual Antônio Alcântara Machado, local de funcionamento do cursinho “Laudelina”, no bairro do Ipiranga, São Paulo.

[...] nós nos entendemos como movimento social porque nós organizamos uma parte desta demanda para lutar por uma sociedade em que não seja mais necessário ter cursinho, uma sociedade em que o acesso à universidade seja livre [...] a gente briga para que se tenha acesso universal à educação pública, gratuita e de qualidade.

A base social que constitui a Rede Emancipa é composta pelos cursinhos populares ligados à Rede, por alunos e ex-alunos de escolas públicas dos cursos regulares, EJA (Educação para jovens e adultos) e trabalhadores em geral das mais diferenciadas idades, professores, militantes de partidos de esquerda e estudantes universitários comprometidos com a democratização do processo de educação.

Os professores são voluntários e militantes, majoritariamente, alunos ou ex-alunos da USP, ativistas do movimento estudantil ligados aos estudantes organizados em torno do coletivo chamado Romper o Dia, ou simpatizantes a estes. Tal coletivo, atualmente, exerce hegemonia no DCE da USP e empreende uma disputa qualitativa na pauta e na agenda do movimento estudantil no Brasil.

Os espaços onde se desenrolam as atividades cotidianas da Rede Emancipa são diversos (escolas públicas, sindicatos, Igrejas, universidades, praças públicas), mas os espaços das escolas públicas de nível fundamental e médio têm sido os lugares onde se desencadeia a mais importante das atividades, ou seja, o lugar da realização do cursinho e da construção do movimento social.

Nós nos organizamos como cursinhos em escolas públicas, geralmente da periferia, com professores que a gente chama de construtores militantes [...] [e que] fazem um trabalho voluntário. Os cursinhos são inteiramente gratuitos (como a gente pensa que deve ser a educação), e brigamos para nos estruturar como um movimento social que tenha condições de colocar em pauta a necessidade de democratizar o acesso ao poder, que passa por democratizar o acesso ao conhecimento que se formula e que se trabalha na universidade.

A Rede Emancipa considera seus construtores todos os atores e sujeitos sociais que organizam sob sua órbita a tarefa de construir e executar, no cotidiano, os cursinhos populares da Rede e suas demandas. Esses construtores são todos os que participam desse aprendizado coletivo que faz dos tradicionalmente alunos também professores, por partilharem com todos seus conhecimentos adquiridos na vida, nos lugares em que habitam, no trabalho, nas reflexões proporcionadas nos cursinhos que compõem a rede e pela rede como expressão de uma luta mais geral, de livre acesso à universidade e de emancipação social. Possuem forte vínculo com o

Partido Socialismo e Liberdade<sup>57</sup> (PSOL) e se articulam no interior desse partido por meio da corrente política chamada Movimento Esquerda Socialista (MES).

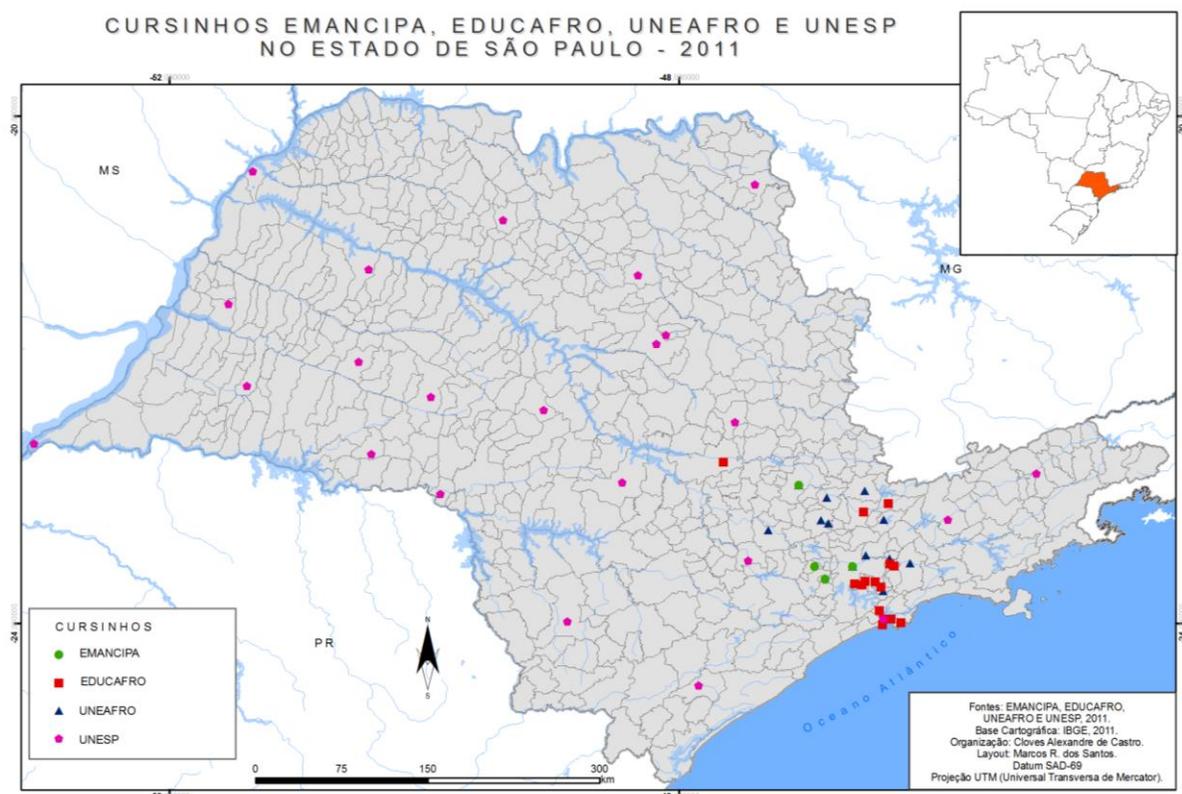
O fato de muitos construtores serem ligados ao PSOL gerou alguns conflitos e cisões nos cursinhos da Rede, que, na verdade, teve o partido apenas como pano de fundo, pois, no nosso modo de ver, o cerne da questão estava ligado a diferentes concepções de como deve ser um cursinho popular. Enquanto alguns cursinhos da Rede argumentam a favor duma prática de cursinho popular voltada prioritariamente à preparação para o exame vestibular, outros sujeitos construtores da Rede, ligados ao PSOL e ex-alunos e ex-professores do Cursinho da Poli, defendiam uma concepção de cursinho popular avessa à estrutura que prioriza exclusivamente a agenda dos exames vestibulares. Para estes, tributários da concepção freiriana de educação, o aprendizado efetiva-se nos mais distintos espaços e não, exclusivamente, na sala de aula, organizada de acordo com os pressupostos burgueses que caracterizam a educação bancária, tão bem definida em Freire (1987). Para estes, o papel do cursinho popular é o de denunciar a estrutura excludente, que impede a maioria da população de ter acesso à universidade pública, e, ao mesmo tempo, o de lutar, desencadeando ações que visam mudar tais estruturas.

Assim, nos esforçamos neste capítulo em reconstituirmos os processos que deram origem aos cursinhos alternativos e populares como meio de luta pela democratização do acesso ao ensino superior. Procuramos deixar claro que os movimentos sociais de cursinhos objeto do nosso trabalho são sujeitos coletivos portadores das múltiplas experiências dos seus fazeres políticos e das ressignificações das práticas dos cursinhos que os antecederam.

A seguir, apresentamos um mapa síntese que representa espacialmente a presença dos cursinhos da UNESP, EDUCAFRO, UNEafro e Rede Emancipa, no Estado de São Paulo.

---

<sup>57</sup> Este partido surgiu em 2004 após a expulsão do PT, por questões programáticas, de lideranças como Heloisa Helena, Luciana Genro, Babá e João Fontes. O MES defende a construção de um partido de massas e direciona os seus esforços na construção e diálogos com os movimentos sociais. No movimento estudantil da USP, eles são hegemonia, e contribuem para a construção da Rede Emancipa.



Percebe-se que, à exceção dos cursinhos da UNESP, os cursinhos dos movimentos sociais que abordamos<sup>58</sup> estão concentrados nas três Regiões Metropolitanas paulista: São Paulo, Baixada Santista e de Campinas.

No próximo capítulo nos dedicamos a apresentar algumas ações espaciais da EDUCAFRO, UNEafro e da Rede Emancipa, cujos conteúdos vão além da pauta do acesso ao ensino superior, mas, ao mesmo tempo, intimamente ligadas a ela.

<sup>58</sup> Optamos em não incluir os cursinhos que constituem o Fórum de Cursinhos de Ribeirão Preto e Região porque muitos deles estão fora dos limites do estado de São Paulo e outros, são cursinhos da UNESP.

## **5 – Movimento de cursinhos alternativos e populares: lutando nos espaços da cidade, pelo uso do território da universidade**

### **5.1- Das ações constituidoras dos cursinhos às práticas que os fazem alternativos ou populares**

A cidade é o *locus* da política. É do seu interior os lugares onde se efetivam os debates, as tomadas de decisões, as reivindicações e as disputas dos distintos projetos conduzidos pela sociedade. O seu espaço urbano se apresenta como lugar dos enfrentamentos e confrontações, nos termos de Lefebvre (1999, p. 160): “[...] [o espaço da cidade é] definido como lugar da expressão dos conflitos, [...] como lugar do desejo, onde o desejo emerge das necessidades [...]”.

Embora a cidade seja palco das lutas sociais, nem todas as lutas travadas em seus espaços estão exclusivamente relacionadas ao espaço urbano e às demandas da cidade em si.

O caso da questão agrária explicita isso, pois as deliberações relativas à produção no campo, à caracterização das propriedades rurais em produtivas ou não produtivas e as decisões que inviabilizam a reforma agrária e as políticas de assentamentos rurais são determinadas nos espaços do poder localizados nas cidades. É por isso que os movimentos sociais de luta pela terra desempenham importantes ações pela reforma agrária nos espaços urbanos, tais como as ocupações de bancos e prédios públicos e outras manifestações que constituem a espacialização do movimento e produzem novas espacialidades a partir da práxis do movimento.

Essas espacialidades são novos espaços de lutas produzidos pelos movimentos no desencadear das suas ações voltadas à realização da pauta que lhes deu origem. São percebidas por meio das imagens espaciais que possibilitam e confirmam a realização de tais ações.

As ações pela reforma agrária na cidade demonstram que, apesar de ser o campo o espaço de realização dessa reforma, ela é conquistada na cidade, por esta ser o espaço da política e a sua realização é uma determinação política, pois implica a alteração de uma atual estrutura agrária injusta para outra.

O movimento de cursinhos alternativos e populares é um movimento socioespacial urbano e popular porque procura também realizar uma demanda das classes populares por acesso ao conhecimento e tem no espaço urbano seu lugar privilegiado de ação e de luta para tornar o espaço da universidade um lugar mais plural e democrático, ou seja, tem como pauta questões estritamente urbanas, como: educação, universidade e democracia. O fato desse movimento ser

socioespacial é igualmente devido à sua disputa ocorrer pelo acesso à universidade e pelo uso dos equipamentos de educação superior público e privado e não pela posse dos territórios onde os aparelhos desse setor estão situados e onde se realiza parte do processo de formação de nível universitário do país (Fernandes, 2005).

Os cursinhos alternativos e populares estão localizados em diferentes bairros das cidades e se realizam em escolas públicas, associações de moradores, igrejas e universidades. Apontamos em trabalho anterior (Castro, 2005) e mesmo no decorrer desta tese que o cursinho alternativo está presente na universidade pública e é fruto do movimento estudantil, embora, no decorrer do seu percurso, tenha se transformado em políticas de extensão universitária, ou, em outros casos, cursinhos comerciais. Ainda em relação aos cursinhos alternativos, há as experiências das políticas públicas de governos municipais, como a do cursinho popular de Jandira, cuja experiência está registrada por Ruedas<sup>59</sup> (2005).

O cursinho popular tem como gênese o movimento estudantil, os cursinhos alternativos e as experiências de organização popular nas periferias das grandes e médias cidades do país. O caráter espacial denota grande importância na diferenciação entre o cursinho popular e o cursinho alternativo. O cursinho popular surgiu das práticas de cursinhos nos espaços dos sujeitos que, anteriormente, passaram pelos cursinhos alternativos nas universidades e recriaram tais experiências vividas nos seus lugares da reprodução, ou seja, nos bairros periféricos das cidades. No entanto, como veremos no decorrer deste capítulo, a questão espacial, por si só, não deve definir o caráter popular ou alternativo do cursinho, pois o fundamental é a concepção sobre os diversos aspectos da realidade que cada um deles pode representar.

Assim, é importante o debate proposto por Mendes (2011) que opõe as categorias inclusão e emancipação no processo de análise do cursinho Chico Mendes, em Itapevi (SP), um dos três cursinhos que deram origem à Rede Emancipa de Cursinhos Populares. Naquele trabalho, ela corrobora a interpretação de que as mais intensas e duradouras contradições no campo dos cursinhos não comerciais são as das disputas sobre o direcionamento dos cursinhos, prioritariamente para o exame vestibular ou, em oposição, para uma formação pré-universitária, que deve abranger o exame vestibular de forma crítica e formativa, para se entender o sentido da privação que ele representa.

---

<sup>59</sup> Dissertação de Mestrado em educação “Cursinho Popular do Município de Jandira: uma experiência educacional visando ao acesso à educação superior”.

Desta forma, começam a ficar mais claras as características que podem ajudar a diferenciar um cursinho alternativo de um cursinho popular para além da questão espacial.

A concepção que orienta o cursinho popular considera que se aprende, em todos os espaços e tempos, por meio da experiência, enquanto a que orienta o cursinho alternativo afirma que não se deve perder aulas para participar de manifestações públicas ou outras atividades de caráter político e pedagógico. As políticas de cotas étnico-raciais e para estudante de escola pública são vistas como mero preconceito na concepção alternativa de cursinho, enquanto que, na popular, elas são vistas como um “ajuste” histórico, ainda que insuficiente para resolver o problema da elitização da universidade pública. Para os alternativos, a ausência das classes populares nos bancos das universidades públicas se dá devida à baixa qualidade do ensino público fundamental e médio e tal ausência, para os populares, ocorre, fundamentalmente, pela baixa oferta de vagas nas universidades públicas, que, por sua vez, contribuiu para o grande negócio do vestibular associado aos cursos preparatórios privados. Os alternativos acreditam que a ação dos cursinhos é a oportunidade de igualar as condições de preparação para o exame vestibular entre pobres e ricos; os populares compreendem os cursinhos como um movimento popular, instrumento de defesa e disputa da universidade pública, como uma instituição social voltada aos interesses da sociedade em geral, e compreendem as suas ações como formas de luta pelo fim do vestibular e para se debater a necessidade do livre acesso ao ensino superior no país.

Assim, os cursinhos alternativos têm, entre suas maiores características, a utilização dos espaços institucionais das universidades, das escolas e dos sindicatos e estão associados a uma concepção do seu papel no preparo de estudante pobre para o vestibular; enquanto os cursinhos populares encontram-se nos sindicatos combativos, em algumas universidades, nas associações de moradores, igrejas e, majoritariamente, nas dependências de escolas públicas. O primeiros pouco contestam a agenda do vestibular, pois não a veem como problema, como instrumento de segregação; já os segundos exercem a constante denúncia da ausência de vagas no ensino superior público e articulam a luta por mais universidades públicas e pela defesa do livre acesso ao ensino superior no país.

Em todas as experiências que analisamos, as contradições apontadas acima estiveram presentes, tanto nos projetos alternativos como nos populares. A síntese dessas contradições determina, de um lado, a tendência daqueles que enxergam a disparidade entre os ensinos público e privado como os vilões, que impedem às classes populares o acesso ao ensino superior público

e que têm a possibilidade de se tornar empresas do setor educacional. De outro lado, um conjunto de fazeres e vontades realiza experiências no campo da educação e da organização popular que os permitem serem caracterizados como *movimento social popular*, que se opõe aos interesses do capital ao lutar contra a mercantilização do acesso ao ensino superior desencadeada pelas empresas do vestibular e redes de escolas e cursinhos privados, cuja publicidade baseia-se na “garantia” do sucesso nos exames vestibulares realizados nas mais conceituadas universidades do país.

Entre as experiências analisadas, elencamos nos próximos itens as da Educafro, UNEafro e a da Rede Emancipa de Cursinhos Populares, por apresentarem maiores multiplicidades de aspectos que podem ser abordados.

## **5.2 - Educafro**

Como já elencamos em capítulo anterior, a Educafro é oriunda da ação militante do movimento eclesial negro e da significação de experiências de cursinhos alternativos, como o Cursinho da Poli, na cidade de São Paulo, e o Steve Biko<sup>60</sup> em Salvador, Bahia.

Os cursinhos ligados à Educafro são constituídos a partir de lideranças populares locais com o interesse de levar para suas comunidades o projeto dos cursinhos populares e da luta antirracista. Um ou duas ou três ou quatro lideranças constituem o alicerce para a sustentação do projeto, e são, na maioria das vezes, ligadas à Igreja, ao movimento negro ou ao movimento popular.

Depois de reuniões e reflexões sobre a proposta, é formada uma coordenação provisória responsável pelos encaminhamentos para a viabilização do cursinho popular. Cada núcleo da Educafro é considerado uma célula e se articula em reuniões semanais e mensais para encaminhamento das diretrizes produzidas com a coordenação geral da organização. Dentre tais diretrizes estão estratégias de mapeamento, abordagem e convencimento de professores, da região onde se vai formar o cursinho, para que sejam voluntários. Para essa tarefa é fundamental o conhecimento do território para ajudar a orientação no movimento de abordagem do possível futuro professor do cursinho popular que, na maioria das vezes, já é conhecido da comunidade e,

---

<sup>60</sup> Sobre o Instituto Cultural Steve Biko ver dissertação de mestrado defendida em 1997 por Maria Durvalina Cerqueira Santos, “Educação, cidadania e reconstrução de identidades: o caso da Cooperativa Steve Biko”, na Universidade Federal da Bahia.

também, para que as pessoas envolvidas com o projeto sejam reconhecidas e respeitadas pela população local.

As ações da Educafro são determinadas pela coordenação geral da organização, que é constituída por membros indicados pelos franciscanos, pelo movimento negro, pelos núcleos e ratificados pela assembleia geral que acontece uma vez a cada semestre. Em cada núcleo funciona um cursinho popular que é encarregado de desencadear agendas acerca da luta antirracista e pelo acesso ao ensino superior no Brasil. Tais agendas devem ser compreendidas como organizações das lutas que visam realizar as pautas que dão sentido à existência do movimento, tais como a luta pela democratização do acesso ao ensino superior brasileiro; a constituição de uma verdadeira democracia racial no país; e um ensino público gratuito e de qualidade para todos, em todos os níveis da formação escolar.

Uma das agendas que podemos considerar como vitória do conjunto do movimento negro, que atua no campo da educação e na disputa pela construção do currículo escolar, foi a construção de um debate e a aprovação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo sobre história e cultura afro-brasileira, bem como o estudo da luta dos negros no Brasil; da afirmação da cultura negra no conjunto da cultura brasileira; do papel do negro na formação da sociedade brasileira e da inclusão do dia 20 de novembro, como o da consciência negra, no calendário escolar. A Educafro, o PVNC, o MSU e outros cursinhos populares, aliados ao movimento negro, foram sujeitos fundamentais na condução desse processo junto aos diversos setores da sociedade.

Tal conquista deve ser compreendida como mais um instrumento para o fortalecimento da luta pela superação das desigualdades etnossociais no Brasil, pois, finalmente, permite-se, a partir de resolução do Estado brasileiro, a elaboração de um discurso que pode ser considerado a antítese do produzido pelas elites do país sobre o negro e o processo que fez da representação do poder o homem de pele branca de origem europeia (SANTOS, 2010).

O setor franciscano da Igreja e seu grupo ligado ao movimento negro exercem influência no movimento por meio da ação de Frei Davi, membro da coordenação da geral da Educafro desde a fundação da organização. Essa influência imprimiu ao movimento um perfil hegemonicamente eclesial, produzindo, por meio dessa característica, fortes tendências centralizadoras e, ao mesmo tempo, combativas ações de denúncias e resistências acerca da injustiça sobre o precário acesso ao ensino superior e sobre o preconceito racial no país,

expressas nas imagens a seguir, produzidas em manifestações durante os eventos de comemoração dos 70 anos da USP em 2004, no *campus* da Cidade Universitária.

**FOTO 5.1 - PROTESTO ORGANIZADO PELA EDUCAFRO EM MEIO ÀS COMEMORAÇÕES DOS 70 ANOS DA USP.**

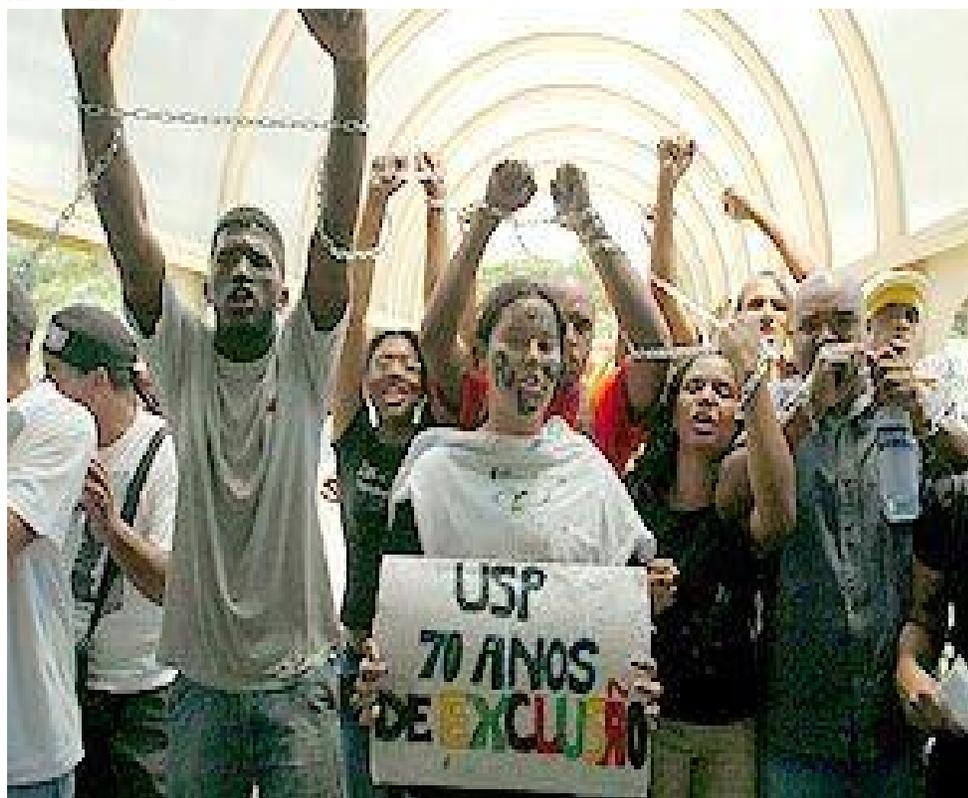


Foto: Rogério Larenzoni/Ag. Terra - 01/04/2004

**FOTO 5.2 - PROTESTO ORGANIZADO PELA EDUCAFRO EM MEIO ÀS COMEMORAÇÕES DOS 70 ANOS DA USP.**



Foto: Rogério Larenzoni/Ag. Terra - 01/04/2004 –

Mobilizações como estas têm sido uma das estratégias da Educafro de espacializar sua luta e construir outros espaços de luta, denúncia e resistência acerca de múltiplas demandas no que tange à questão racial como determinante para o maior índice de pobreza entre os negros. Sua presença crítica nesses eventos exemplifica uma das formas de manifestação socioespacial organizada por seus militantes, que levam suas pautas a todos os espaços sociais e eventos – de caráter político, cultural, religioso e, dando visibilidade em escala nacional para suas pautas.

A recente ação de protesto na São Paulo Fashion Week (SPFW), importante evento de moda, cujo palco “define” o vestuário mais “adequado” a ser usado a cada estação do ano e que aquece o mercado da moda, é um exemplo da eficiência das ações de protestos da Educafro. Nesse evento, pouco mais de 10 modelos negros, militantes da Educafro, desencadearam uma manifestação reivindicando cota de 20% para modelos negros naquele evento de moda, hegemonicamente padronizada por um padrão europeu de beleza. Não se trata, pois, de que participar naquele evento de moda esteja na pauta do movimento, mas sim da percepção do

movimento de que a dimensão de uma ação antirracista num evento como o da SPFW é de escala nacional.

**FOTO 5.3 - MANIFESTAÇÃO POR NO MÍNIMO 20% DE MODELOS NEGROS NA SPFW**



Foto: João Sales/EDUCAFRO – MG – 19/06/2011

A Educafro também ocupa frequente espaço nas ruas e nas mídias executando manifestações de protestos contra atos de racismo empreendidos por funcionários de segurança de bancos, shoppings e lojas. A imagem abaixo é uma ação de protesto contra as Lojas Americanas, onde um rapaz negro, acusado de estar furtando a loja, foi submetido à tortura por funcionários de segurança da loja, na cidade de Campo Grande (MS).

**FOTO 5.4 - PROTESTO CONTRA PRÁTICA DE RACISMO E TORTURA DESENCADEADOS POR FUNCIONÁRIOS DAS LOJAS AMERICANAS**



Foto: Moises Alcunã – EDUCAFRO-RJ

Se, por um lado, essas ações demonstram que a questão racial é a preocupação central da Educafro, por outro lado, é possível aferir, por meio de nossas observações, que esta centralidade foi sendo adquirida a partir do momento em que o debate sobre as políticas afirmativas entrou na pauta do Estado brasileiro. Esse processo fez a Educafro produzir especialidades e saltar escalas no que se refere à estratégia de articular muitas pautas sociais a uma pauta central, pois, ao surgir enquanto movimento social de educação popular, na década de 1990, teve como pauta trazer a questão racial para o debate do acesso ao ensino superior e, atualmente, o debate sobre o ensino superior é, apenas, um dos muitos debates que alimentam a Educafro. Por isso, ela deve ser considerada, acima de tudo, como um importante campo do movimento negro, surgindo a partir da prática da educação popular.

Mas isso não nos impede de concordar com Santos (2006, p. 257), de que Frei Davi tem, na sua ação por meio da Educafro, “um projeto eclesial de intervenção na questão racial – ou, um projeto racial de intervenção na Igreja [...]”. A sua prática política, orientada pela experiência espacial nos campos e lugares de disputa, o faz interlocutor privilegiado em várias escalas políticas, como da Igreja, defendendo as pautas sociais no interior dessa instituição; do

movimento negro, por meio da hegemonia na Educafro, controlando as assembleias, além de dar e de tirar bolsas de estudos; do Estado, representando a Educafro nos debates sobre ações afirmativas e na composição de comissões de estudos sobre educação, cidadania e questão racial.

O fato de o frei pouco aparecer nos debates do movimento negro alimenta a ideia de que o seu projeto é o da utilização da questão racial como instrumento de disputa e intervenção na Igreja, pois o “movimento negro” Educafro é o que o fortalece como liderança eclesial no interior da Igreja. Isso não significa que tal prática expresse o que a Educafro é no seu conjunto, pois a luta por autonomia desse movimento em relação à Igreja desenvolve-se desde o tempo do PVNC no Estado do Rio de Janeiro, quando se deu o embate político entre os setores denominados eclesial e gramsciano, cuja contradição deu origem à Educafro.

Essa contradição, entre outras mais contemporâneas, fizeram emergir uma ruptura que deu origem, em 5 de março de 2009, na Faculdade de Saúde Pública da USP, à UNEafro Brasil – União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora.

### **5.3 -UNEafro**

O movimento de ruptura na Educafro, que deu origem à UNEafro, se fez necessário diante da impossibilidade desse grupo dissidente influir nos rumos tomados pela Educafro e diante da necessidade de se continuar em outras frentes os objetivos que se inviabilizavam naquela organização. Assim, foram desencadeadas ações e disputas no interior da Educafro, como a luta por democratização das relações internas, pela construção coletiva da linha de atuação política, e por uma formação crítica de viés claramente anticapitalista e antirracista, associadas à compreensão de que essas lutas precisam estar ligadas ao combate mais amplo contra as superestruturas que geram as desigualdades sociais. Tal processo resultou na formação da UNEafro, em evento na Faculdade de Saúde Pública da USP, onde foi lançado um manifesto de fundação e diretrizes da nova organização subscrito por 40 núcleos dissidentes da Educafro.

No manifesto, a nova organização, que se reivindica como movimento social urbano de cursinhos populares do povo negro, expõe sua trajetória na construção da Educafro e o teor das contradições que os distanciaram após alguns anos.

Surgimos a partir de uma grande dissidência da Educafro. Ajudamos a construir o que já foi uma importante ferramenta de luta do povo negro, da juventude e da educação brasileira. Enquanto membros daquela organização, pautamos os poderes públicos, universidades, empresas privadas e o setor educacional. Ações Afirmativas e Cotas para negros, indígenas e pobres tomaram corpo de política pública, transformando-se em leis ou regras autônomas em universidades. Temos convicção de que nossa atuação contribuiu para transformação da vida de milhares de pessoas que buscaram, com dignidade, ocupar espaços historicamente negados à população empobrecida, em especial aos descendentes africanos (UNEafro, 2009).

Argumentando querer construir um país justo, igualitário e livre da exploração promovida pelas relações capitalistas, a UNEafro considera que a Educafro sucumbiu ao projeto de ser verdadeiramente um movimento social popular, democrático, combativo e de luta, ao dar posse à então recém-reempossada direção do movimento, o que sugere um processo pouco democrático e a-pedagógico acerca do debate sobre como devem ser os passos de um movimento social verdadeiramente popular. Por isso, em outro trecho do referido manifesto fica explícito o espaço de construção empreendido por esses sujeitos:

Neste momento novo, de superação da experiência da Educafro, propomos a retomada do caminho de luta, calcada nas bases da organização comunitária; da provocação à autonomia dos núcleos; da formação crítica de atores sociais que buscam o rompimento com o sistema político-econômico que só privilegia o mercado e com todos os tipos de preconceito, em especial com o racismo; da busca de uma educação popular e libertadora e da prática da democracia na construção das ações (UNEafro, 2009).

A retomada das ações a partir das bases comunitárias do movimento sugere que, para a UNEafro, o papel central dos núcleos possui a função estratégica de organização espacial do movimento na cidade e para sua contínua espacialização por meio dos espaços sociais produzidos. É dos núcleos que se irradiam as práticas diferenciadas, que fazem única cada experiência de cursinho popular e transforma o movimento de cursinhos populares em uma espécie de frente, composta por muitas práticas e que têm em comum a luta pela democratização do acesso ao ensino superior no país.

Nessa frente, a UNEafro tem dado sua contribuição na qualidade de instrumento de luta e, ao mesmo tempo, de qualificação para esta, no sentido de que participar do processo de um cursinho popular é ser sujeito de diversas ações político-sociais, cujas espacialidades são oriundas de múltiplos eventos produzidos em várias escalas, e, por isso, produtores de diferentes espacializações, do processo realizado, além da divulgação desse processo nas mídias sociais.

Uma das mais interessantes práticas espaciais desencadeadas pela UNEafro foi determinada no evento político que lhe deu origem, a 5 de março de 2009, na Faculdade de Saúde Pública da USP. Trata-se da prática da ocupação de lugares e instituições públicas, ruas, praças e largos históricos, que carregam a memória de tempos de opressão contra o negro e a democracia e onde se realizam aulas públicas acerca das realidades, lutas, pautas e desejos do povo negro e dos trabalhadores em geral.

Lugares como o Largo do Payssandú, Largo da Memória e Parque D. Pedro foram utilizados como “palcos” de diálogos com a classe trabalhadora negra, por serem espaços portadores da memória da história e da geografia do capitalismo mundial, que, em sua fase primitiva, utilizou-se do trabalho compulsório para promover o desenvolvimento capitalista. Nesses espaços o movimento social executa ao mesmo tempo a luta em defesa das temáticas que pautam a sua agenda: luta pela educação; questão racial e classe trabalhadora; questão cultural e as religiosidades de origem afrodescendente, como a disputa pela recuperação da memória histórica e geográfica da cidade, perdidas em função das reestruturações urbanas. Essas ações espacializam o movimento e a luta pela cidade e produzem novas espacialidades por meio da construção de uma memória coletiva vinda da recuperação da memória do lugar.

Tais ações também devem estar localizadas no campo político da resistência às opressões reconstruídas e de novas roupagens, como a racial, no tocante ao negro, e a social, referente aos trabalhadores pobres. Nas aulas públicas, abordam-se questões relacionadas também à conjuntura política do país, questões de saúde, transportes, meio ambiente, a questão urbana expressa principalmente na problemática da habitação.

Enfim, nestas ações de espacialização do movimento, produzem-se novos espaços e possibilidades de intervenção e diálogo com o povo, a partir da espacialidade produzida e dimensionada pela eficácia do discurso e o poder das imagens.

**FOTO 5.5 – UNEAFRO – OCUPAÇÃO DA SECRETARIA DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO**



FOTO: Paulo Liebert/AE 11/06/2011

**FOTO 5.6 - UNEAFRO – AULA PÚBLICA SECRETARIA DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO**



FOTO: Paulo Liebert/AE — 11/06/2011

A prática e o discurso empreendidos pela UNEafro sugerem que retomemos a contradição sugerida por Mendes (2011) entre inclusão e emancipação e a questão que nos acompanha há algum tempo, entre o cursinho alternativo e o popular. Em entrevista ao jornalista Otávio Nagóya da revista *Caros Amigos*, Douglas Elias Belchior assevera o seguinte:

A UNEafro-Brasil acredita e se propõe a praticar uma educação popular e libertadora. Claro que isso falado e escrito é bem mais fácil que a sua prática. Mas, esse é um desafio que aceitamos. Os estudantes negros, brancos pobres, filhos da classe trabalhadora chegam aos nossos cursinhos em busca de uma “educação propagandeada”, aquela que serve para a disputa de um lugar no mercado de trabalho. Essa é a necessidade concreta dos pobres que veem na educação seu passaporte para ascensão social, para um melhor emprego e salário. Em princípio não podemos frustrar essa expectativa, por isso trabalhamos as disciplinas da grade regular e buscamos dar qualidade ao “serviço” oferecido. No entanto, paralelo a isso, a partir da convivência em nossos espaços, buscamos construir um diálogo sobre a realidade brasileira e sobre o conjunto de opressões que nos sufocam, sempre com o intuito de provocar os estudantes e incitar uma leitura mais crítica da realidade e a vontade coletiva de se organizar e reagir (BELCHIOR, 2010).

Nesse sentido, fica clara a alternativa representada pela UNEafro de construir um movimento popular de educação, de cultura, de luta pelo acesso ao ensino superior, de combate ao racismo e às desigualdades. A articulação dessas pautas e das ações que visam realizá-las identifica os seus cursinhos como sendo populares. Lutam e se mobilizam pela emancipação do povo negro e de outros excluídos no modo de produção capitalista, ou seja, da população que vive do trabalho, através das suas práxis e espacialidades. Não se trata, porém, de tensionar as categorias inclusão e emancipação na condição de par dialético, mesmo porque não o são, mas, sim, de demonstrar que ambas as lutas podem e devem ser perseguidas pelos movimentos sociais de modo concomitante, apesar de que nem todos os movimentos sociais conseguem amadurecer a concepção de emancipação, no sentido que o termo agrega, enquanto a inclusão ecoa como algo mais concreto por ser a motivadora inicial da luta por algo que está “ali” e que é indispensável. Assim, a inclusão pode também ser associada a uma espécie de “caminho” para a liberdade e emancipação, na medida em que mobiliza forças e conhecimentos para realizar pautas mais imediatas produzidas pelas contradições do modo de produção capitalista. Já a emancipação é a busca pela ruptura com o que está posto, pela revolução, pela liberdade. Ao ser indagado sobre quais são as reivindicações do movimento, Douglas Belchior demonstra ações concomitantes e

fundamentais na UNEafro, que permeiam campos de atuações concebidos como inclusão e emancipação, como vemos abaixo:

São a luta contra o racismo estrutural brasileiro em todas as suas vertentes e dimensões da defesa dos direitos humanos e constitucionais; responsabilização do Estado brasileiro pelas mazelas sofridas por negras/os e não negras/os pobres; defesa intransigente de políticas públicas de ação afirmativa, entre elas o sistema de cotas para negras/os nos diversos espaços sociais; defesa intransigente da educação pública, popular, gratuita e de qualidade, casada à defesa das Ações Afirmativas e Cotas para a população negra em universidades; exigência de aumentos substanciais nos investimentos para a Educação (mínimo de 10% do PIB), desde o ensino fundamental, até a ampliação das vagas em universidades; por uma mudança na forma de acesso à Universidade e pelo fim do atual modelo de vestibular; pela valorização do profissional da educação e por uma política pedagógica voltada para a realidade das comunidades (BELCHIOR, 2010).

O tensionamento entre as categorias emancipação e inclusão pode ser amenizado com a compreensão do processo social que as agrega, de acordo com o exemplo a seguir: as políticas afirmativas e compensatórias, apesar de serem estratégias de amenização e combate às desigualdades, são – ao mesmo tempo em que incluem e produzem consciências e resistências acerca da formação das realidades sociais contemporâneas – também reprodutoras das próprias relações sociais produtoras de tais desigualdades, por meio do processo de acumulação em que são desenvolvidas, cujo melhor exemplo é o PROUNI, como estratégia de capitalização das faculdades e universidades privadas e, ao mesmo tempo, como instrumento de democratização do acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que reproduz desigualdades com a capitalização das faculdades e universidades privadas por meio do fundo público, produzem-se espaços de resistências a tais desigualdades, possibilitando o acesso ao ensino superior a quem não o conseguiria (neste momento) de outra forma, possibilitando assim outros espaços e frentes de discussão, ação e resistência acerca das realidades brasileiras.

#### **5.4 – Rede Emancipa**

A Rede Emancipa, movimento social de cursinhos populares, produz por meio de suas ações múltiplos espaços sociais de luta e resistência acerca do acesso ao ensino superior e de questões relacionadas aos lugares da cidade onde se localizam os seus cursinhos populares. Esse processo é constituído por meio da relação estabelecida quando o estudante procura o cursinho e

engaja-se no movimento realizando sua “matrícula” e assistindo às aulas que ocorrem geralmente aos finais de semana, aos sábados ou aos domingos.

Uma característica importante presente na maioria dos cursinhos populares é o batismo do cursinho com o nome de um importante lutador contra as desigualdades e injustiças no Brasil e no mundo. Trata-se da reafirmação da memória dos que dedicaram a vida às causas coletivas, pela justiça e liberdade. Isso é pedagógico para os cursinhos populares, pois, ao nomear um cursinho, pretende-se resgatar a memória e a luta do homenageado, como o cursinho popular da Rede Emancipa Laudelina Campos Melo, no bairro do Ipiranga, São Paulo. Mulher, negra, foi fundadora do Sindicato das Empregadas Domésticas e, no início da década de 80, participou da fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Homenagear essa mulher, que nas décadas de 1940 e 1950 se opôs ao populismo varguista, significa trazer para dentro da sala de aula do cursinho popular temas multirrelacionais como os direitos da mulher, a questão racial e trabalhista de uma categoria que ainda hoje luta para realizar direitos garantidos pela Confederação das Leis Trabalhistas há mais de meio século.

A aula inaugural é o momento que o cursinho se caracteriza para os alunos, procurando evidenciar o sentido da ação que o movimento desenvolve, e o papel do exame vestibular em uma sociedade de classe como a brasileira. Trata-se, pois, para alguns, do desmascaramento de uma realidade até então nunca percebida e o início de um novo processo de compreensão da vida e da realidade tal como ela é, e não como tentam nos fazer crer que ela seja. Esse movimento de reflexão produz novas práticas e ações que objetivam a realidade tal como ela pode ser (SANTOS, 2002).

Nesse sentido, a práxis dos cursinhos da Rede realiza-se por meio de seus fazeres pedagógicos e espaciais. Estamos chamando de pedagógicos e espaciais tanto as atividades de espacialização do movimento nas ruas e nas universidades da cidade, como a atividade mensal do movimento que se realiza em um dos cursinhos da Rede, com a presença de todos os outros cursinhos, que formam o “Círculo Emancipa”.

As primeiras são estabelecidas por meio de agendas construídas coletivamente nas reuniões de coordenação. Tais agendas devem, evidentemente, abarcar a pauta que dá sentido ao movimento e são executadas através da realização das ações que buscam pressionar por políticas de inclusão nas universidades públicas e, ao mesmo tempo, produzir consciências acerca da necessidade e da justiça do e no ato de democratizar o acesso ao ensino superior. Já a segunda é

um espaço diálogo que agrega, em um determinado cursinho da Rede, todos os construtores desse movimento para refletir sobre suas práticas e ações, bem como para a proposição de novas práticas e ações.

Nas palavras de Maurício Costa, em entrevista a nós concedida, o Círculo Emancipa “é um espaço aberto para discutir questões sociais e políticas de diversos tipos e é interessante como é que eles são diferentes dependendo de onde está o cursinho”. Nesse sentido, percebe-se a importância atribuída ao espaço em relação às formas e conteúdos dos círculos da Rede, quando essa atividade assume um papel de mobilização por equipamentos públicos de caráter cultural, como a realizada no cursinho Chico Mendes, na cidade de Itapevi (SP). Nessa cidade não existe biblioteca pública e o cursinho Chico Mendes se constituiu como sujeito coletivo mobilizador pela criação da biblioteca pública de Itapevi.

Quando o Círculo Emancipa é realizado no cursinho Florestan Fernandes, no Butantã, ou no cursinho Paulo Freire, no Tatuapé, a centralidade do debate está associada à sobrevivência de espaços públicos frente às intervenções urbanas que operam os interesses do mercado imobiliário e a agenda da reforma neoliberal na administração pública que, no estado de São Paulo, resultou no fechamento de centenas de escolas públicas (FRANCA, 2010).

O Cursinho Florestan Fernandes, no Butantã, há 2 anos promove, todos os domingos, o sacolão cultural e o projeto O Autor na Praça”, atividades artísticas de todas as matizes, em defesa da Praça Elis Regina, ameaçada de desaparecer por conta da operação urbana Vila Sônia-Butantã, que prevê a construção de uma via e um túnel interligando as avenidas Corifeu de Azevedo Marques e Eliseu de Almeida, no local onde está situada a praça, um dos poucos equipamentos de lazer e convivência dos moradores.

Já no Cursinho Paulo Freire, no Tatuapé, a luta é contra o fechamento da escola Oswaldo Catalano, vítima do processo de reorganização produtiva das escolas estaduais de São Paulo, em curso há mais de uma década e constitutivo da agenda do mercado imobiliário, que objetiva obter o espaço atual da escola para empreendimentos de moradias verticais de alto e médio padrão. O primeiro é um projeto do governo do Estado alinhado às determinações da agenda neoliberal cujo objetivo é a reforma do Estado por meio do enxugamento da máquina pública resultante da diminuição dos custos sociais<sup>61</sup>. O segundo, associado a essa agenda neoliberal, é fruto da lógica

---

<sup>61</sup> Ver França (2010), “Urbanização e Educação: da escola de bairro à escola de passagem”.

histórica das reestruturações urbanas que desconsideram as demandas das classes populares e os interesses públicos, desterritorizando-os no processo de territorialização das camadas mais abastadas da sociedade e dos interesses privados.

A realização dos Círculos Emancipa possibilita construir a imagem real da cidade em que vivemos através do debate dos problemas identificados e elaborar estratégias de ação para superá-los coletivamente, por meio da organização, enquanto movimento social popular que se articula com outros movimentos e dialoga, ao mesmo tempo, com o bairro onde o cursinho, que recebe o Círculo, está inserido. Essa relação conflituosa entre a cidade real e as estratégias para superá-la produz outras imaginações com configurações espaciais da cidade possível que agrega a todos, produzindo novas espacialidades, cujas táticas podem ser percebidas nas ações concretas por cotas na USP e nas mobilizações em defesa da praça Elis Regina.

**FOTO 5.7 – ATO EM CONJUNTO COM O DCE-USP PARA PEDIR AUDIÊNCIA COM O REITOR SOBRE COTAS NA USP**



Foto: Gustavo Kaneto – 29 de Abril de 2010

IMAGEM 5.1 – CARTAZ CONVOCATÓRIO POR MAIS VAGAS E COTAS NA USP



**DEMOCRATIZAR A USP!**

**A Universidade pública deve ser um direito de todos e não privilégio de poucos!**

Dos 117 mil inscritos na FUVEST, só 12 mil conseguem a vaga. Dos aprovados, apenas 30% são egressos da escola pública e só 12% são negros.

O Inclusp, por sua vez, não favoreceu nem 1% dos alunos oriundos da escola pública em São Paulo.

**Mais vagas e Cotas Já!  
Todos têm direito à universidade!**

Por uma audiência pública sobre cotas:

**ATO**

**EM FRENTE À REITORIA**

**DIA 24/02 (4º) - 12H**

rede **emancipa**  
movimento social de **Cursinhos Populares**

IMAGEM 5.2 – CARTAZ CONVOCATÓRIO PARA ATIVIDADE CULTURAL EM DEFESA DA PRAÇA ELIS REGINA.



**Sarau**  
**no Butantã**  
em defesa da Praça Elis Regina

samba, chorinho e brecho  
com churrasco e bebidas!

18/07 (Domingo)  
10h  
Praça Elis Regina  
(Altura do nº 1500 da Av. Corifeu de A. Marques)

organização:  
rede **emancipa**  
movimento social de **Cursinhos Populares**  
www.redeemancipa.com.br

«A praça é do povo como o céu é do Condor!»  
Castro Alves

Outro evento desenvolvido pela Rede Emancipa, que merece registro, acontece uma vez por semestre no *campus* da USP. Todos os cursinhos da Rede mobilizam os seus construtores

(alunos e professores) para organizarem a já tradicional atividade Um Dia na USP. O evento acontece num sábado e muitos dos alunos dos cursinhos estão entrando nessa universidade pela primeira vez, sob a orientação de monitores (alunos da USP construtores da Rede) divididos nas áreas convencionais da divisão do conhecimento científico: humanidades, biológicas e exatas.

A atividade começa com um debate-palestra sobre inclusão, acesso e permanência na universidade pública, desenvolvido pela executiva da Rede e por membros do DCE – USP. Em seguida, os estudantes inserem-se em um dos três grupos que visitam laboratórios, museus e faculdades das áreas do conhecimento já mencionadas.

## FOTO 5.8 – UM DIA NA USP: ESPACIALIZAÇÃO DO MOVIMENTO



Fonte

: Gustavo Kaneto, Rede Emancipa –18/04/2011

No final do dia, acontecem algumas rodas de conversas para se dimensionar os sentidos que a atividade proporcionou aos jovens, que podem estar entrando pela primeira e talvez única vez na mais importante universidade do país. O último “Um Dia na USP” reuniu mais de 500 construtores da Rede Emancipa de Cursinhos Populares.

Configura-se, portanto, um quadro com diversos tipos de ações que fazem o movimento se construir no cotidiano, abordando sempre, de diferentes maneiras, as pautas da democratização do acesso ao ensino superior por meio da inclusão e através de pressões por políticas públicas para amenizar essa demanda e, fundamentalmente, através da organização da luta pelo livre acesso ao ensino universitário. Tal luta está intimamente relacionada a uma transformação mais profunda da sociedade brasileira e se relaciona a um aspecto emancipatório, que agrega um dos preceitos do direito à cidade, a saber, o do livre acesso aos equipamentos públicos socialmente produzidos por meio do trabalho humano, além do princípio da prevalência do valor de uso do bem público e coletivo sobre o valor de troca, que torna este bem em mercadoria, apropriada de acordo com as relações desiguais estabelecidas pela opressão de classe, a partir do comando dos processos de produção pela classe hegemônica.



## **6 – Considerações finais**

Encerramos esta tese com a sensação de termos deixado várias lacunas, fruto do intenso e longo envolvimento com o trabalho; mas também, com a clareza de termos abordado um tema importante e contemporâneo acerca das demandas estruturais que o Estado brasileiro reproduziu e que a sociedade organizada procura superar, criando situações ou condições para isso.

O objetivo desta tese foi o de contribuir, através da geografia, para o entendimento dos cursinhos alternativos e populares como movimentos sociais urbanos, compreender suas formações a partir das experiências dos movimentos estudantis das décadas de 1950, 1960, 1980, 1990 e 2000, além de compreendê-lo no momento atual. Tivemos também como objetivo a compreensão das experiências dos movimentos negro e popular, que, a partir do final dos anos 1980, passaram a construir cursinhos nas periferias das cidades, estabelecendo com essas ações o caráter espacial como um dos critérios de diferenciação entre o que chamamos neste trabalho de cursinhos alternativos e de cursinhos populares. Ambos são movimentos sociais e no interior destes se desenvolvem concepções que os aproximam dos cursinhos de mercado, como também os caracterizam como movimentos sociais populares anticapitalistas, para utilizar o termo de Douglas Belchior, dirigente da UNEafro.

Para entendermos as origens das exclusões que produzem as desigualdades sociais e impedem às classes populares o acesso ao ensino superior no Brasil, mergulhamos na formação socioespacial do país e no contexto do cenário mundial no qual esta formação esteve submetida. Tal cenário produziu uma sociedade pautada em relações extremamente autoritárias, baseadas no trabalho compulsório, voltadas aos interesses externos e produtoras da desigualdade estrutural que impera ainda hoje no país e é reproduzida de diversas outras formas pelas elites herdeiras deste processo. Nesse sentido, acreditamos ter abordado o Brasil por meio do estudo da formação e da prática de um movimento social que tem como pauta um tema nacional e estratégico para o desenvolvimento nacional, como também acreditamos ter contribuído para um debate sobre o entendimento da sociedade brasileira atual, por meio da formação do Estado brasileiro.

O movimento social de cursinhos alternativos e populares é um movimento urbano, seja por se realizar nos espaços das cidades, seja, principalmente, por lutar pelo uso de equipamentos urbanos relacionados à cultura e à educação. Na análise geográfica dos movimentos sociais, ele está inserido no campo dos movimentos socioespaciais. A luta não é pela posse do território da

universidade e sim pelo direito de uso dos equipamentos da instituição de ensino superior por meio do acesso e realização dos seus cursos.

Apesar dos cursinhos alternativos e populares representarem uma novidade no que se refere à organização popular, eles são portadores de uma pauta que já estava presente na agenda da chamada classe média brasileira na década de 1960, quando milhares de estudantes, chamados de “excedentes” do então modelo de ingresso nas universidades públicas do país, mobilizaram-se exigindo mais vagas para o ensino superior. No entanto, a dimensão popular dessa pauta só é atingida a partir da década de 1990, com o crescente acesso ao ensino médio e o surgimento das experiências de cursinhos nas universidades e nos movimentos populares.

Desse modo, sujeitos emergidos da classe trabalhadora passaram a lutar e a criar condições de acesso ao ensino superior. São pobres resistindo à possibilidade da miséria e inventando formas de resistência para superar a pobreza, inserindo a universidade na extensa lista de reivindicações da sociedade brasileira (SANTOS, 2001). Atualmente, os movimentos populares de todas as ordens têm a questão do acesso ao ensino superior como uma questão central no combate às desigualdades, por entender se tratar de uma questão relacionada à democratização do conhecimento e, logo, do poder.

Associadas à privação do acesso à universidade, estão as condições de reprodução da classe trabalhadora produzida pelo Estado brasileiro, aliadas à exploração da força de trabalho. Além disso, muitas das demandas relacionadas à reprodução da força de trabalho foram agregadas, nos últimos tempos, aos serviços mercantilizados, possibilitando ao capital maior lucratividade em áreas, anteriormente, hegemônicas pelo investimento público.

Assim, a luta pelo acesso à universidade no Brasil está associada a muitas outras lutas contra privações que caracterizam as desigualdades na sociedade brasileira. Durante muito tempo foi comum relacionar a causa das exclusões sociais aos graus de instrução educacionais, quando na verdade ela está indissociavelmente ligada às variáveis de consumo da força de trabalho pelo capital determinadas pelas taxas de fertilidade e mortalidade das classes trabalhadoras (OLIVEIRA, 1989). Associar as causas das exclusões sociais aos baixos níveis de escolaridade da população é transferir a essa população a responsabilidade de agente da sua própria exclusão, quando, na realidade, são as explorações oriundas do consumo da força de trabalho que determinam as condições de reprodução da força de trabalho, entre as quais as formações educacionais.

Os cursinhos alternativos e populares têm dimensionado em sua práxis a concepção de que a desigualdade de condições no acesso ao ensino superior é apenas mais uma expressão da contradição de classe produzida na sociedade brasileira. Isso é percebido nas aulas públicas realizadas pela UNEafro, nos espaços de diálogo desenvolvidos pelos Círculos Emancipa; pelos atos-denúncia, promovidos pela UNEafro e EDUCAFRO, contra o racismo; pela luta em defesa da universidade popular do município de São Paulo ocorridas nos espaços onde anteriormente funcionavam presídios, feita pelo MSU e pelos inúmeros diálogos entre diversos cursinhos populares e outros movimentos sociais de luta por habitação e melhorias urbanas.

Em nossa opinião, a democratização do acesso ao ensino superior não significa, necessariamente, um maior equilíbrio na oferta de trabalho e a diminuição do mercado de reserva do trabalho no país, pois não é a oferta de formação que determina as condições e a quantidade de trabalho neste momento do capitalismo, mas, sim, a diminuição das horas trabalhadas sem prejuízos às remunerações, para que, se não todos os trabalhadores, ao menos a maioria possa ter acesso ao trabalho.

A luta dos movimentos sociais pelo acesso à universidade é, para nós, uma luta pela democratização do acesso ao conhecimento socialmente produzido e que significa democratizar o poder e a possibilidade de se propor na prática uma nova ordem a partir de novas relações sociais. A instituição do livre acesso à universidade no país é parte da estratégia da construção dessa nova ordem, que pode ser comparada à perspectiva da sociedade urbana vislumbrada por Henri Lefebvre, cuja prospectiva é a total superação da planificação econômica e a completa atenção à planificação social, por meio do aniquilamento do valor de troca dos objetos e a satisfação das necessidades sociais inviabilizadas no capitalismo pela ditadura do dinheiro (LEFEBVRE, 1999).

Essa nova ordem passa pela produção de outra relação entre os campos de atuação relacionados às democracias participativas e representativas. Em outras palavras, trata-se de superar os fundamentalismos que consideram incompatíveis as atuações conjuntas dos movimentos sociais, dos partidos políticos e do Estado, como se tais atuações articuladas comprometessem a autonomia do movimento (SANTOS, 2007a).

A preparação do terreno para essa nova ordem é lutar em todas as frentes possíveis, dentro e fora do Estado, visando à transformação do poder por meio de cada uma das brechas que a institucionalidade burguesa nos apresenta a partir das contradições e divergências que se estabelecem no interior da hegemonia de classe.

Nesse sentido, a ação dos cursinhos alternativos e populares se constitui importante instrumento de luta e resistência contra projetos de sociedade caracterizados pela exclusão da maioria da população trabalhadora, mas também se configura enquanto construção de projetos que estão por vir e representam a possibilidade de emancipação da sociedade. Esta possibilidade, para se realizar, exige uma integração cada vez maior e mais intensa entre os movimentos de cursinhos alternativos e populares e entre estes e os outros movimentos sociais, para fortalecer a democracia participativa e reforçar a democracia representativa por meio da disputa do Estado na qualidade de novíssimo movimento social.

Assim, com essas práticas, associadas à luta pelo livre acesso à universidade, os cursinhos alternativos e populares se apresentam como movimentos sociais de luta contra os interesses do capital no campo da educação e por uma sociedade na qual a solidariedade e o valor de uso sejam atributos globalizáveis dessa nova ordem social possível e contida na perspectiva da sociedade urbana.

## 7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Perseu. **O Vestibular Automático**. Folha de São Paulo, seção educação, 21/01/1973.

\_\_\_\_\_. **Os caminhos ínvios da educação nacional**. In: Um trabalhador da notícia: textos de Perseu Abramo; prefácio de Ricardo Kotscho e Marco Aurélio Garcia. - São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1997, p. 105-121.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Universidade nova no Brasil**. In: ALMEIDA FILHO, Naomar de. & SANTOS, Boaventura de S. A universidade do século XXI: para uma universidade Nova. Coimbra; Edições Almedina S/A.

ALVES, Giovanni. **A condição de proletariedade**: a precariedade do trabalho no capitalismo global. Londrina: Práxis, 2009, 240p.

BELCHIOR, Douglas; BORGES, Cleyton; FAGUNDES, Heber. **Entrevista à agência Afropress**. São Paulo. 09/08/2009.

\_\_\_\_\_. **A exclusão da população negra dos espaços educacionais acompanha a história do Brasil**.- Entrevista concedida a Otávio Nagóya – Revista Caros Amigos (online) em 02/03/2010.

BOITO, Armando. **O golpe de 1954: a burguesia contra o populismo**. Coleção Tudo é História. - São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

AZEVEDO, Fernando. Cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos; Edusp, 1971, 910p.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2001)**: a luta pela igualdade no ensino superior. 159f. Dissertação de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BAGLI, Priscilla. **Rural e Urbano nos municípios de Presidente Prudente, Álvares Machado e Mirante do Paranapanema**. 207f. Dissertação de Mestrado em Geografia - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, 77p.<http://each.uspnet.usp.br/gladysb/Mapa%20do%20ensino%20superior%20privado.pdf>, acesso realizado em 20/10/2009.

BAUAB, Fabrício Pedroso. **Da Geografia Medieval às origens da Geografia Moderna: contrastes entre diferentes noções de Natureza, Espaço e Tempo.** 313f. Tese de Doutorado em Geografia - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

BETTO, Frei. **Batismo de Sangue:** os dominicanos e a Morte de Carlos Marighela. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 283p.

BHIR, Alan. **Da grande noite à alternativa:** o movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1998, 284 p.

BOBBIO, Norberto. **Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil.** - 2ª edição - São Paulo, 2002, 137p.

BONFIM, Talma Alzira. **O CAPE em nossas vidas:** a visão de um grupo de alunos, ex- alunos e colaboradores sobre um cursinho pré-vestibular gratuito. 169f. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas:** sobre a teoria da ação. - 4ª edição - Campinas: Papius, 1996, 224p.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** - 5ª edição - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, 311p.

BORGES, Cleyton. **Entrevista concedida a Cloves Alexandre de Castro.** São Paulo, Brasil. Agosto de 2005.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade.** São Paulo: Paz e Terra; UNESP, 2000, 239p.

CAMARGO, Fernanda Furtado. **Cursinhos Pré-Vestibulares Populares e o Caso da UNESP:** alguns condicionantes à sua criação e transformação. 119f. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, São Paulo, 2009.

CARDOSO, Marcos. **O movimento negro em Belo Horizonte:** 1978-1998. Belo Horizonte: Mazza edições, 2002, 232p.

CARLOS, Ana Fani. **A (re)produção do espaço urbano.** - 1ª edição. 1ª reimpressão. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, 270p.

CARVALHO, Marcio. **Entrevista concedida a Cloves Alexandre de Castro.** Ribeirão Preto, Brasil. Junho de 2009.

CARVALHO, Roberta. **Entrevista concedida a Cloves Alexandre de Castro**. São Carlos, Brasil. Março de 2004.

CASALDÁGLIA, D. Pedro. **Passionis Causas**. Instituto de Filosofia, Ciências e História. Centro de Convenções, UNICAMP, 24 outubro de 2000.

CASTILHO, Fausto. **O conceito de universidade no projeto da UNICAMP**. Fausto /Castilho; org.: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares – Campinas, SP: UNICAMP, 2008, 207p.

CASTORIADIS, Cornelius. **Instituição imaginária da sociedade**. – São Paulo: Editora Paz e Terra, 1982, 418p.

CASTRO, Cloves Alexandre. **Cursinho Ideal da UNESP: por uma política pública de combate à exclusão social**. 60f. Monografia de Bacharelado em Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cursinhos Alternativos e Populares**. Movimentos Territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior gratuito no Brasil. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2005. 110f. (Dissertação de Mestrado em Geografia).

CATÃO, Frei. **O que é Teologia da Libertação**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHARLE, CHRISTOPHE E VERGER, JACQUES. **História das universidades**. São Paulo: Editora UNESP, 1996, 131p.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000, 103p.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, 205p.

\_\_\_\_\_. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2000, 309p.

\_\_\_\_\_. **Universidade pública sob nova perspectiva**. In.: Revista Brasileira de Educação nº 24. – set, out, nov, dez. – São Paulo: 2003 p. 5-15.

CHE GUEVARA, Ernesto. Discurso na Universidade de Las Villas. Las Villas, Cuba, 28 de Dezembro de 1959. <http://ernesto-cheguevara.vilabol.uol.com.br/texto3.html>, acesso realizado em 30/10/2010.

CHESNAIS, François. A mundialização financeira: gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1999, 336p.

COMVEST- Comissão Permanente para Vestibulares. **Perfil socioeconômico dos candidatos e ingressantes**. Unicamp, 2009.

[www.comvest.unicamp.br/estatística/perfil/perfilpaais2009.pdf](http://www.comvest.unicamp.br/estatística/perfil/perfilpaais2009.pdf), acesso realizado em 18/08/2010.

COSTA, MAURÍCIO. **Entrevistado por Cloves Alexandre de Castro**. São Paulo. Cursinho Laudelina. Outubro de 2010.

CUNHA JR, Henrique. **Contexto, antecedente e precedente**: curso pré-vestibular do Núcleo da Consciência Negra na USP. In: ANDRADE, Rosa Maria T; FONSECA, Eduardo F. (Org.). **Aprovados: cursinho popular e população negra**. São Paulo: Selo Negro, 2002, p. 17-33.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª edição. - São Paulo: Editora UNESP, 2007, 305p.

CUSTÓDIO, Sérgio José. **Cursinhos populares**: democratização do acesso à universidade e inclusão social. 123f. Monografia de Bacharelado em Economia, Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Entrevista concedida à Cloves Alexandre de Castro**. São Paulo, Brasil. Abril de 2005.

\_\_\_\_\_. **Entrevistado por João Maurício da Rosa (Unicamp Fatos)**. Campinas, Brasil. Agosto de 2001. [www.unicamp.br/unicamp/unicamp/.../fatos/n8/fatos\\_excluidos.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp/.../fatos/n8/fatos_excluidos.html), acesso realizado em 29/04/2009.

DAVID, Frei. **Entrevista concedida a Cloves Alexandre de Castro**. São Paulo, Brasil. Agosto de 2005.

DEDECCA, Edgard. **1930**: o silêncio dos vencidos. - 6ª edição - São Paulo: Brasiliense, 1981, 205p.

DEL ROYO, José Luiz. **Depoimento a Cloves Alexandre de Castro**. São Paulo, CEDEM-UNESP, 24/10/2010.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1974, 215p.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. Vol. 1. -10ª edição. - São Paulo: Globo; Publifolha, 2000, 448p.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 6ª edição - São Paulo: Edusp, 1999, 660p.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. - Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, 413p.

\_\_\_\_\_. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966, 614p.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **M.S.T.: Movimento dos trabalhadores rurais sem terra**: formação e territorialização em São Paulo. - 2ª edição - São Paulo: Hucitec, 1999, 285p.

\_\_\_\_\_. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000, 319p.

\_\_\_\_\_. **Movimento social como categoria geográfica**. Terra Livre. São Paulo: AGB, nº 15, 2000b, p. 59-85.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais**: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. In: Revista Nera ano 8, n. 6 – Janeiro/Junho de 2005. Presidente Prudente: Depto de Geografia, UNESP. [www4.fct.br/grupos/nera/revistas/06/Fernandes.pdf](http://www4.fct.br/grupos/nera/revistas/06/Fernandes.pdf), acesso realizado em 13/02/2007.

\_\_\_\_\_; MARTIN, Jean Yves. **Movimento socioterritorial e globalização**: algumas reflexões a partir do caso do MST. Lutas Sociais, São Paulo, v. 12, 2004.

FILHO, Penildon Silva. **Cursos Pré-vestibulares populares em Salvador**: experiências educativas em movimentos sociais. 218f. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

FRANCA, Gilberto Cunha. **Urbanização e Educação**: da escola de bairro à escola de passagem. 267f. Tese de doutorado em Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. - 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 184p.  
FORRESTER, Viviane. **Horror econômico**. São Paulo: Editora UNESP, 1997, 154p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. - 21ª edição - São Paulo: edições graal, Paz e Terra, 2005, 295p.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. - 32ª edição - Rio de Janeiro: Editora Nacional, 2003, 256p.

FUNDAÇÃO VUNESP. Relatório do Vestibular da UNESP- 2009.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR-USP. Relatório do Vestibular da USP - 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere. Volume 3:** Maquiável. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, 427p.

GIANOTTI, Vito. 2007. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil.**- Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, 311p.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e modernos. 3ª edição. São Paulo: Loyola, 2002, 383p.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, 395p.

\_\_\_\_\_ & PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A nova des-ordem mundial.** São Paulo: editora UNESP, 2006, 157p.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna:** uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural. - 11ª edição - São Paulo: Edições Loyola, 2002, 349p.

HOBBSBAWM, Eric. **Introdução a Formações econômicas pré-capitalistas.** In: Karl Marx. **Formações econômicas pré-capitalistas.** – 7edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 140p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Resumo técnico do censo da educação superior 2009.** Brasília, 2010. [download.inep.gov.br/.../superior/censo/2009/resumo\\_tecnico2009.pdf](http://download.inep.gov.br/.../superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf), acesso realizado em 5/9/2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. In: Estudos e Pesquisas nº 21 - informações demográficas e socioeconômicas. Rio de Janeiro, 2007. [www.ibge.gov.br/.../estatistica/.../condicoesdevida/indicadoresminimos/...](http://www.ibge.gov.br/.../estatistica/.../condicoesdevida/indicadoresminimos/...), acesso em 18/07/2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato da desigualdade de gênero e raça**. - 3º edição. Brasília, 2008.

[www.ipea.gov.br/sites/000/2/.../Pesquisa Retrato das Desigualdades.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/.../Pesquisa%20Retrato%20das%20Desigualdades.pdf), acesso realizado em 06/04/2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Evolução do Ensino Superior** - Graduação - 1980/1998.

[download.inep.gov.br/download/censo/.../superior/evolucao\\_1988-1998.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/.../superior/evolucao_1988-1998.pdf), acesso em 25/07/2010.

KATO, Danilo. **Entrevista concedida a Cloves Alexandre de Castro**. Ribeirão Preto, Brasil. Junho de 2009.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 232p.

LACOSTE, Yves. **Geografia**: isto serve, antes de mais, nada para fazer a guerra. Campinas, SP: Papirus, 236p.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na idade média**. Lisboa: Estudios Cor, 1973, 184p.

\_\_\_\_\_. **Por amor as cidades**: conversações com Jean Lebrun. - São Paulo: Editora UNESP, 1998, 159p.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001, 145p.

\_\_\_\_\_. **A revolução Urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, 178p.

LEITE, Rogério César Cerqueira. **A reforma universitária e o corporativismo**. In: Folha de São Paulo, tendências e debates, 07/04/2004.

LOJKINE, Jean. **O Estado capitalista e a questão urbana**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 360p.

LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. **História das universidades**. São Paulo: Estrela Alfa Editora, s.d, 510p.

MARTINS, José de Souza. **O poder do Atraso**: ensaios sobre a sociologia da história lenta. - 2ª edição - São Paulo: Hucitec, 1999, 174p.

\_\_\_\_\_. **Os camponeses e a política no Brasil**. – São Paulo: Editora Vozes, 1981, 185p.

\_\_\_\_\_. **O cativo da terra.** – São Paulo: Editora Hucitec, 1979, 157p.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas.** – tradução João Maia. –7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011, 140p.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, 312p.

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou Emancipação?** Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo. 134f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MELO, Jayro Gonçalves. **História e práxis (do imediato ao concreto).** 178f. Tese de livre docência em História. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

MOISÉS, José Alvaro & MARTINEZ-ALIER, Verona. **A revolta dos suburbanos ou “patrão, o trem atrasou”.** In: Contradições urbanas e movimentos sociais. Org. José Alvaro Misés e outros. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 13-63.

MOREIRA, Ruy. (org.). **Geografia, teoria e crítica:** o saber posto em questão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982, 236p.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. **Território e História no Brasil.** - 2ª edição - São Paulo: ANNABLUME, 2005, 154p.

\_\_\_\_\_. **Bases da formação territorial do Brasil:** o território colonial brasileiro no “longo” século XVI. – São Paulo: Hucitec, 2000, 432p.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Movimentos sociais, educação e cidadania:** um estudo sobre os cursos pré-vestibulares populares. 107f. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa:** o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais - NPMS - II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil, 2007.

NOVAES, Fernando. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial (1777-1809).** São Paulo: Hucitec, 1979, 420p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia das lutas no campo**. São Paulo: Contexto, 1988, 101p.

\_\_\_\_\_. **Agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991, 168p..

OLIVEIRA, Francisco. **A produção dos homens: notas sobre a reprodução da população sob o capital**. In: A economia da dependência imperfeita. – 5ª edição – Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 135-159.

PEDON, Nelson Rodrigues. **Movimentos socioterritoriais: uma contribuição conceitual à pesquisa geográfica**. (Tese de Doutorado). Presidente Prudente-SP, Unesp, 2008, 239p.

PRADO JR, Caio. **A formação do Brasil Contemporâneo**. - 3ª edição - São Paulo: Brasiliense, 1965, 390p.

\_\_\_\_\_. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. - 5ª edição - São Paulo: Brasiliense, 1966, 245p.

QUAINI, Massimo. **Geografia e Marxismo**. – São Paulo: Paz e Terra, 1979, 155p.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD-BRASIL). **Relatório de Desenvolvimento Humano: Racismo, pobreza e violência**. Brasília: Editora Diva Moreira, 2005, 78p.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. - São Paulo: Paz e Terra, 1988, 327p.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior no Brasil: 1808-1990**. In: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo – NUPES. Agosto, 1991, 29p.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**.- São Paulo: Boitempo, 2007<sup>a</sup>, 126p.

SANTOS, Milton Santos. **Sociedade e espaço: a formação social como categoria e como método**. Boletim Paulista de Geografia, nº 54. São Paulo: USP, 1977 p. 81-100.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. – 3ª edição – São Paulo: Hucitec, 1999, 308p.

\_\_\_\_\_ & SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001, 471p.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia nova:** Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002, 285p.

\_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão.** - 7ª edição - São Paulo: Edusp, 2007, 176p.

\_\_\_\_\_. **Espaço e método.** – 5ª edição. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008b, 120p.

SANTOS, Regina Célia B. **Movimentos sociais urbanos.** – São Paulo: Editora da UNESP, 2008a, 173p.

SANTOS, Regina Célia B. **Rochdale e Alphaville:** formas diferenciadas de apropriação e ocupação da terra na metrópole paulistana. 277f. Tese de Doutorado em Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. **OSASCO:** Migrações, condições de vida e apropriação do espaço. 138f. Dissertação de Mestrado em Geografia, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, 1983, 138p.

SANTOS, Renato Emerson dos. **“Agenda & agências:** a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes”. 350 f. Tese de Doutorado, Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Geografia e Currículo:** questões a partir da lei 10.639. Terra Livre. São Paulo: AGB, nº 34, 1º semestre de 2010, p. 141-160.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre territórios.** São Paulo: Expressão Popular, 2007, 200p.

SATO, Fábio. **Entrevista concedida a Cloves Alexandre de Castro.** São Paulo, Brasil. Março de 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Os desafios da educação pública na sociedade de classes.** In: ORSO, José Paulino. Educação, sociedade de classes e reformas universitárias. - São Paulo: Autores Associados, 2007, p. 9-26.

SINGER, Paul. **A crise do milagre: interpretação crítica da economia brasileira.** São Paulo: Paz e Terra, 1975, 167p.

\_\_\_\_\_. **Economia política da urbanização.**- 13ª Ed.- São Paulo: Brasiliense, 1995, 152p.

SOARES, Marli Aparecida Ferreira. **Entrevista concedida a Cloves Alexandre de Castro.** São Paulo. Junho de 2009.

SOBREIRA, Antônio Elísio Garcia. **Pedagogia Anarquista e ensino de Geografia: conquistando cotas de liberdade.** 370f. Tese de Doutorado em Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

SOJA, Edward. **O espaço como questão pessoal.** In: O Brasil, a América Latina e o mundo: espacialidades contemporâneas (1)/org.: Márcio Piñon de Oliveira, Maria Célia Nunes Coelho, Aureanice de Mello.- Rio de Janeiro: Lamparina: Anpege, Faperj, 2007, p.17-51.

\_\_\_\_\_. **Geografias Pós-Modernas: a reafirmação do espaço na teoria social.**- Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 299p.

SOUZA, Marcelo J. Lopes de. **A prisão e a ágora: reflexões em torno da democratização do planejamento e da gestão das cidades.** – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, 632p.

\_\_\_\_\_. **A “nova geração” de movimentos sociais urbanos – e a nova onda de interesse acadêmico pelo assunto.** In: Revista Cidades, vol. 6 – nº9, 2009. – São Paulo: Expressão Popular, p. 9-25.

\_\_\_\_\_. **O desafio metropolitano: um estudo sobre a problemática sócio-espacial nas metrópoles brasileiras.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, 368p.

SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e urbanização.** São Paulo: Contexto, 1988, 88p.

STOPPA, Luciana. **Entrevista concedida a Cloves Alexandre de Castro.** Ribeirão Preto, Brasil. Junho de 2009.

TAKASHI, Evandro. **Entrevista concedida a Cloves Alexandre de Castro.** Ribeirão Preto, Brasil. Junho de 2009.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores:** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b, 440p.

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade:** Rio de Janeiro, 1987a, 204p.

\_\_\_\_\_. **A miséria da teoria ou um arquipélago de erros? Crítica ao pensamento de Althusser.** – Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981, 230p.

TOURAINÉ, Alan. **Crítica da modernidade**. – São Paulo: Editora Vozes, 1999, 431p.

\_\_\_\_\_. 1977. **Movimentos Sociais e ideologias nas sociedades dependentes**. In: Classes médias e política no Brasil/ org. J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 35-51.

TRONTO, Reinaldo. **Entrevista concedida a Cloves Alexandre de Castro**. Sertãozinho, Brasil. Março de 2004.

USP Leste tenta se reinventar. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 de Fev. 2010. Caderno educação, p. 12.

WEFORTH, Francisco. **O populismo na política brasileira**. - 4ª edição - São Paulo: Paz e Terra, 1989, 181p.

# **ANEXOS**



## **Entrevistas - Fábio Sato- Cursinho da Poli - Março/2004**

**Cloves** - Eu gostaria que você falasse um pouco da trajetória do Cursinho da Poli.

Na década de 1950 foi fundado o curso politécnico, também pelo grêmio da politécnica da USP, que é a associação dos alunos dos cursos de Engenharia da Universidade de São Paulo. O grêmio politécnico teve várias iniciativas e completou o ano passado 100 anos de existência. Uma dessas iniciativas foi o curso politécnico fundado na década de 1950, que não temos muita história, até porque muitos daqueles documentos perderam. No prédio do grêmio (que era a antiga moradia dos estudantes da USP) tinha ficado um pouco, mas esse curso existiu mais ou menos até 1982. Ele tinha uma finalidade diferente do Cursinho da Poli de hoje, que começou em 1987, quando o diretor da Poli, 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.

Iniciou com 120 alunos em duas salas no prédio da escola Politécnica. 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. Em 2000 conseguimos fazer nosso material, pois anteriormente adquiríamos material do Anglo, que foi um parceiro, pois vendia material a um preço acessível prá gente. A elaboração do nosso material foi importante porque foi direcionado ao tipo de aluno que procurávamos atender, até porque o material do Anglo (dos cursinhos tradicionais) trabalham com um pressuposto que o aluno já tem uma certa base, o que não é a realidade da maioria dos que procuram o Cursinho da Poli. Isso prá gente foi importante porque permitiu que nós ampliássemos o número de vagas de 850 em 1999, para 8.000 no ano 2000, o que possibilitou diminuir uma concorrência de 10.000 inscritos para apenas 850 vagas, selecionadas por uma prova de conhecimentos e uma avaliação socioeconômica entre cerca de 3.000 classificados nesta prova de mérito. A seleção socioeconômica foi feita a partir de 1997 com o apoio da Puc, e com a ampliação das vagas, a partir de 2000, tivemos o apoio da fundação SEADE (órgão que elaborou alguns indicadores de pobreza na região metropolitana de São Paulo), o que permitiu fazer a avaliação socioeconômica com todos os candidatos que se inscreveram (13.000) e passamos a atender aqueles que de fato

tinham uma situação socioeconômico mais vulnerável. Em 2001 tivemos uma nova ampliação de vagas para 15.000 e este ano de 2004 estamos oferecendo 17.000vagas.

**Cloves** - O preço da mensalidade.... é único?

Ele varia de acordo com o curso escolhido – matutino bio/exatas, matutino humanas, vespertino, vespertino SQS (segundas, quartas e sextas-feiras), noturno bio/exatas, noturno humanas ou final de semana. Para a concessão de bolsas, são considerados alguns critérios, não apenas de renda, mais de acesso à saúde, condições de moradia, instrução, emprego e transporte. Dentro desses critérios é feito uma classificação e dentro das possibilidades do cursinho é concedido bolsas aos alunos. O ano passado por exemplo, concedemos 800.000 reais em bolsas que variam de 20 a 95% do valor integral, que para esse ano será de 175 à 265, dependendo do curso que o estudante pretende prestar. O matutino bio-exatas é o mais caro, com 30 aulas por semana.

**Cloves** - A gestão do Cursinho é feita pelo grêmio da poli?

Não. A partir de 2002 a estrutura administrativa acabou demandando um tempo a mais de trabalho, e o grêmio acabou optando por continuar a fazer parte do conselho curador e do fiscal do Instituto, mas a gestão do Cursinho é de responsabilidade do Instituto do Grêmio Politécnico para o Desenvolvimento da Educação, fundado pelo Grêmio da Poli.

**Cloves** - O cursinho da filosofia da USP, no final dos anos de 1960, diante de uma encruzilhada ele optou em tornar-se um colégio, o EQUIPE. Você acredita que o cursinho da Poli corre este risco?

Eu desconheço a trajetória do cursinho da Faculdade de Filosofia, mas sempre foi um sonho prá gente oferecer cursos de formação superior para esse público carente que a gente vem trabalhando à muito tempo, mesmo porque, estamos em um momento de disseminação de faculdades privadas com cursos de baixa qualidade. Logo, dentro da linha que sempre trabalhamos ao longo de nossa história, acaba sendo legítimo a possibilidade de virarmos uma escola que tenha no horizonte a qualidade e o compromisso social.

**Cloves** - Levando em consideração que a universalização do ensino superior público no Brasil é um sonho quase que irrealizável este projeto é legítimo e importante.

A gente diz Universidade Pública para todos, mas tem gente que não quer ir prá universidade. Mais do que para todos é para quem quer. Nós temos que continuar brigando pela Universidade pública, pela escola pública, pela sua ampliação e democratização, e dentro de nossas possibilidades nos lutamos por isso.

**Cloves** - E a questão das cotas?

A gente tem um trabalho com excluídos aqui no cursinho desde 2000 quando criamos um convênio com Funap (fundação de amparo ao preso), que trabalha com presos e pessoas egressas do sistema penitenciário do estado de São Paulo. Esse convênio disponibiliza 30 vagas para egressos do sistema penitenciário ou presos em regime semi-aberto com bolsa integral. Participam de todas as atividades do cursinho, e só se identificam enquanto expresidiários se sentirem a vontade para tal, embora todos saibam que existe esse convênio e que as vagas são preenchidas. Trabalhamos também com índios, quilombolas, um grupo do MST, favela pantanal todos com bolsa integral...

**Cloves** - Qual a posição do cursinho em relação as cotas...

Calma que eu chego lá...fizemos um projeto piloto com a prefeitura de São Paulo em parceria com a UNESCO atendendo 320 alunos que foram selecionados pela prefeitura. A UNESCO financiou uma parte desses alunos e o cursinho outra, por meio do programa bolsa trabalho-cursinho da prefeitura de São Paulo. Em relação as cotas, a gente busca um trabalho de qualificação desses indivíduos que teoricamente seriam beneficiado pelas cotas. Por exemplo, qual o critério para determinar, no Brasil, se a pessoa é ou não é negro. Acreditamos que o trabalho por nós desenvolvido coloca os chamados excluídos em pé de igualdade na disputa por vagas na Universidade Pública.

**Cloves** - Nos últimos 15 anos, com a ascensão neoliberal, a precarização do trabalho, e outras mudanças de caráter global, o curso superior tem deixado de ser um passaporte de ingresso ao mercado de trabalho. Como vocês avaliam essas mudanças, e qual o sentido da formação universitária hoje?

É uma questão muito difícil... quer dizer, quem para de estudar, de se qualificar e de buscar uma requalificação contínua acaba ficando prá trás. O mundo hoje tem avançado muito rápido, a

velocidade das informações, das tecnologias tem contribuído para que os cursos e os formandos tenham a necessidade de reverem seus programas constantemente diante da pena de ficarem excluídos ou ultrapassados e assim, não conseguirem se colocar ou se manter no mercado de trabalho. Sendo assim, o curso superior não é mais um “passaporte” de ingresso no mercado de trabalho mas continua sendo bastante importante para a formação de cada um.

**Cloves** - Uma das pautas da Reforma universitária, que segundo o MEC será realizada este ano, é a forma de acesso à universidade. Como vocês avaliam a possibilidade o fim do vestibular?

O vestibular não é uma coisa boa, não é interessante por avaliar a história do aluno em poucas horas de provas e não é a forma mais adequada de dizer se uma pessoa tem ou não condições de estudar em uma Universidade pública, mas ao mesmo tempo temos o problema da quantidade de vagas nas instituições públicas. Por exemplo, a Universidade de São Paulo oferece 8.000 mil vagas para um universo de 160.000 mil vestibulandos, quer dizer, como selecionar de forma clara, objetiva, sem favorecimento nem prá um nem prá outro, e lícito. Na verdade o grande problema, e ele que deu origem ao vestibular, é o número de vagas oferecidas nas universidades públicas, e o trabalho que tem que ser feito é o aumento de vagas nas Universidades públicas para que o vestibular possa deixar de existir para que efetivamente tenha vagas o suficiente para quem quer estudar, e não para meia dúzia de privilegiados.

**Cloves** - A partir dos anos de 1990, seguindo o exemplo do cursinho da Poli, surgiu com força uma série de experiências de cursinhos alternativos aos de mercado. Uma diferenciação que fiz em minha monografia foi que os Cursinhos que tiveram origens nas Universidades tiveram uma tendência de transformarem-se em políticas públicas de combate à exclusão, enquanto os que surgiram por intermédio da Igreja, das próprias experiências nas Universidades e ganharam as periferias, das sociedades amigos de bairros são os Cursinhos populares os quais o Educafro e o MSU são os mais expressivos. Qual a relação do Cursinho da Poli com esses movimentos sociais?

Você fez uma diferenciação interessante na origem dos cursinhos. Os cursinhos populares tem muita iniciativa que dão conta de uma série de coisas e qualquer iniciativa que trabalha a questão da educação é muito louvável. São comunidades com condições de vida precárias, que organizadas pela Igreja, pelo mov. popular. Claro que tem algumas características como trabalhar

com voluntários, e algumas deficiências – às vezes não dão conta de cumprir com compromissos assumidos com a comunidade atendida, mas é uma iniciativa importante por dar conta de uma série de coisas que os chamados cursinhos de políticas públicas não conseguem atender, seja pela distância seja por outra série de questões.

Nossa relação com eles se dá sempre que possível, nas reuniões dos cursinhos da cidade de São Paulo para discutir a questão do passe escolar, questão do acesso à Universidade, isenções das taxas dos vestibulares, questões sobre educação, enfim a gente sempre senta para conversar. A relação com eles é a de um grupo que senta prá conversar. É claro que existem divergências, mas existe muitas coisas comuns. São grupos que a gente acha importante sempre estar dialogando, dizer o que pensamos e saber o que eles pensam e estão fazendo, o que é comum prá juntarmos forças e batalharmos por bandeiras comuns.

**Cloves** - Quando foi desativado o complexo do presídio do Carandirú, o MSU reivindicou parte do complexo para a instalação da Universidade popular do município de São Paulo. Será que está surgindo com força um interlocutor do movimento de cursinhos populares no Brasil?

É difícil por que tem muita divergência, até pela origem diversa deles. Os Cursinhos que estão nas universidades tem uma proposta e defende questões mais próximas dos pela sua origem, e os populares tem a comunidade de Igreja que tem um propósito ao atuar construindo cursinhos, o MSU outro propósito, o Educafro outro, cada um tem sua idéia.

Então ser o interlocutor, porta-voz eu acho difícil, pois eles são porta-voz deles próprios, por exemplo, o cursinho da poli tem uma série de divergências com eles, assim como eu tenho certeza que eles divergem de posições que nós temos, então é difícil ter um porta-voz dos cursinhos alternativos ou comunitários em função da diversidade, das origens diferenciadas.

Claro, tiveram uma inserção na mídia na defesa de questões que a gente defende também, tiveram um papel importante na abertura do câmpus da USP na zona leste, mais é difícil assumir o papel de interlocutor de um movimento que um dos poucos consensos é o aumento de vagas nas universidades públicas.

**Cloves** - Os dois principais candidatos a presidente da República nas eleições de 2002, anunciaram em suas campanhas que iriam implementar cursinhos pré-universitários para carentes. Até que ponto é um contra-senso, levando em consideração que os cursinhos abordam questões que deveriam ser trabalhadas no ensino fundamental e médio, por meio de determinação do executivo.

O problema é que a questão é muito séria. O ensino público deu uma decaída muito grande, tanto o ensino fundamental como o médio. Mas a necessidade de cursinhos não vem daí e sim, das poucas vagas oferecidas no ensino superior público. O governo FHC universalizou o ensino fundamental e médio (ao menos matriculou) e a demanda por vagas públicas no ensino superior aumentou bastante, mais é bom lembrar que a necessidade de cursinhos não vem pela perda de qualidade dos ensinos fundamental e médio, e sim pela ausência de vagas. Mas é muito interessante quando o executivo reconhece a necessidade de experimentar experiências oriundas no campo da educação, no caso, da Universidade ou do movimento popular, pois acaba reconhecendo que em sua política para esse campo tem problemas, buracos e, foi isso que nos motivou à assinar o convênio com a Prefeitura de São Paulo. O fato dos presidentiáveis terem levantado essas questões é muito importante, porque deu prá perceber que eles olharam para educação, e quem olha prá ela percebe o buraco. O ministro Cristovam Buarque está propondo um quarto ano de ensino médio, talvez este quarto ano seja uma espécie de cursinho. O poder público tem percebido que há uma deficiência muito grande no ensino fundamental e médio, e é claro que ele deve centrar fogo nesses ramos do ensino e do superior, tal como manda a constituição, mas é muito importante ele perceber a nossa existência e existir a possibilidade de corrigir essas deficiências tendo nossas experiências como referência.

**Cloves** - Qual leitura que você faz da agenda do Estado brasileiro para educação?

O governo Lula tem apenas 1 ano, não temos condições de vislumbrar uma análise dessa. Estamos atentos aos grupos de trabalhos, o Senador Mercadante apresentou o projeto que isenta os estudantes de escolas públicas das taxas do vestibular, mais não dá para dizer o caminho que o governo aponta seguir.

**Cloves** - Em 1997, o Ministro da Educação Paulo Renato enviou projeto de lei à câmara que a partir deste, foi aberto 2 faculdades ao dia no Brasil. Até que ponto a disseminação dessas instituições privadas de ensino superior, os institutos isolados privados, não dificultam as políticas voltadas para a expansão das vagas públicas? O lobby da educação sobre o Estado emperra a expansão pública de vagas?

A gente sabe que o lobby da educação existe, mas não sabe como funciona. Essa disseminação das faculdades particulares ela , assim como todas as iniciativas educacionais, tem sua importância, porque a Universidade pública não está dando conta mesmo, e não sei se vai dar conta algum dia...

**Cloves** - E os critério...

O Ministério tem que atentar justamente prá isso que você está falando, critérios. Não se pode aceitar abrir uma faculdade na esquina vendendo diploma, o MEC tem de saber o tipo de diploma que ele está carimbando, ele tem de fiscalizar, como também no ensino público, pois cursos ruins também estão na universidade pública.



## **Entrevista - Roberta Carvalho- CAASO - Maio/2004**

**Cloves** - Roberta, eu gostaria que você falasse em um primeiro momento da história do CAASO.

O CAASO é uma escola sem fins lucrativos que surgiu em meados da década de 1950, 1957 aproximadamente, fundado pelos alunos da USP de São Carlos, do centro acadêmico (Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira). A princípio ele era cursinho mesmo. Esses alunos perceberam na época que os alunos que estavam chegando na universidade, muitas vezes não tinham uma base muito boa, principalmente na área de exatas (o câmpus daqui é mais na área de engenharia) e eles decidiram então criar o cursinho para atender uma população de menor poder aquisitivo pra dar a essas pessoas, uma possibilidade de ingressar na universidade pública com uma boa base nos conteúdos. No princípio ele era voluntário e gratuito, mais acontece que nem todo mundo que faz trabalho voluntário leva muito a sério e começa aquela rotatividade de pessoal. Com o excesso de tarefas deixam o trabalho voluntário para segundo plano.... e por isso acabamos por optar em cobrar uma taxa meio que simbólica dos alunos e pagar um salário simbólico aos professores. Até hoje o salário dos professores é mais baixo que dos outros cursinhos e o valor do nosso cursinho é muito mais baixo que os outros da cidade. Na década de 1970 a diretoria do CAASO fundou o supletivo e na década de 1980 foi fundado o Colégio, ambos funcionando junto com o Cursinho. Em 2007 o CAASO estará completando 50 anos.

**Cloves** - Quantos alunos o CAASO atende hoje, tanto no fundamental e médio como no pré-vestibular?

São 70 alunos no ensino médio regular no período da manhã, 70 no supletivo noturno que é referente ao ensino médio, e este ano, estamos atendendo 150 alunos no cursinho. Aí, no meio do ano com o semi-extensivo a gente recebe mais alunos...

**Cloves** - Há algum critério para que as pessoas frequentem o CAASO?

Na verdade não. Até o ano passado existia o chamado vestibulinho, mais acabamos percebendo que cometíamos a mesma injustiça que o vestibular comete. A gente atribuía um desconto na mensalidade referente à pontuação do aluno na prova do vestibulinho. Aqueles alunos que vinham das escolas particulares tinham um desconto maior, e aqueles que vinham da escola pública e que tinham na realidade um poder aquisitivo menor, ficavam com apenas 10% de

desconto. O centro acadêmico pensando nisso, decidiu acabar com o vestibulinho e baixar o valor da mensalidade para todo mundo. O ano passado o cursinho diurno era 240 reais e esse ano está 109,90. É como se todo mundo tivesse conseguido mais de 50% de descontos. Foi uma forma que eles encontraram de acabar com essa injustiça, porque não temos condições (estrutura) para fazer aquela avaliação socioeconômica, de ir à casa da pessoa é muito trabalhoso. Então eles optaram em fazer um valor baixo para poder atender todo mundo.

**Cloves** - O ano passado, a partir de uma decisão da UERJ em instituir a reserva de cotas de vagas para negros em seu vestibular, surgiu uma polêmica de âmbito nacional que reacendeu a discussão sobre as políticas compensatórias no Brasil. Qual a posição do CAASO em relação às cotas para negros e para estudantes de escolas públicas nas Universidades públicas no Brasil?

Vou dizer o que eu penso...Eu acho que você precisa ter um tipo de política que favoreça aqueles que não tem oportunidade de ter uma escola de qualidade. O ideal seria que a escola pública tivesse o nível de excelência que tem as escolas particulares, mais enquanto isso não acontece, esse déficit tem de ser compensado. Eu acho que não deve ser restrito aos afro-descendentes como está posto, mas abrir para aqueles que a vida toda frequentou a escola pública e que vão ter dificuldades de ingressar na universidade. Nós fizemos esse debate com os alunos o ano passado, na semana da consciência negra (em novembro). O CAASO tem uma parceria com um projeto chamado Ação Cultural Palmares. Ele é voltado para afrodescendentes. No começo eles eram mais abertos, aceitavam alunos de classe sociais mais baixas, não necessariamente negros, mais a partir de 2002 ele se tornou um projeto voltado só pra afro-descente. Eram formados por alunos da Universidade Federal de São Carlos que conseguiram um financiamento da fundação Ford, e o CAASO fornecia a estrutura física, utilização de computadores, xérox, papelaria. O ano passado acabou, e os alunos do Palmares estão frequentando o CAASO, pagando um valor simbólico de 20 reais por mês. Quem custeia o material didático é o Palmares com o dinheiro que sobrou da Fundação Ford, e a gente entende que está contribuindo.

**Cloves** - O atual Ministro da Educação, Tarso Genro, com o argumento de aumentar as vagas públicas no ensino superior, propôs estatizar as vagas ociosas de faculdades privadas. Eu quero saber o que você pensa sobre isso?

É bem polêmico porque se elas vão ser estatizadas é preciso saber quantas vagas estão ou vão ficar ociosas e como é que isso vai ser feito ou quanto que vai ser cobrado, porque eu acredito que as universidades particulares não vão ceder essas vagas, o Estado vai bancá-la...

**Cloves** - O projeto é que o Estado abra mão dos impostos federais e dê o título de filantropia para as instituições que cederem 25% dessas vagas ociosas.

É uma faca de dois gumes, pois de um lado favorece a população carente e por outro lado favorece o governo por um viés populista, e pior, ele deixa de criar vagas nas universidades públicas, de criar novos cursos, enfim, é uma forma de mascarar a situação crítica que estamos vivendo também no ensino superior.

**Cloves** - Neste ano, estará sendo feito o debate sobre a reforma universitária, que tem entre suas pautas democratizar o acesso a Universidade pública, hoje, por meio do vestibular. Se o concurso do vestibular for extinto, os cursinhos populares perderiam sentido?

Depende do critério usado para selecionar o aluno. Se todos tiverem vagas garantidas não existe necessidade de movimentos populares neste sentido. Mas se houver outro tipo de seleção, a existência de cursinhos populares dependerá do tipo de seleção que vai ser feita, porque se continuar privilegiando esse tipo de educação de acúmulo de conteúdo, etc... fica complicado para os alunos oriundos do ensino fundamental e médio de escola pública, que infelizmente muitas vezes não tem acesso a isso, pois o professor desmotivado, com salário ruim, trabalhando muito, salas muito cheias, o fim da reprovação (não que eu seja a favor da reprovação, mais isso implica no aumento do desinteresse por parte dos alunos e da desmotivação por parte dos professores), enfim, dependendo do caráter da seleção que substituirá o vestibular, haverá necessidade de movimentos populares que contribua para complementar a formação do ensino

médio público, contribuir para que se aprenda de outra forma...

**Cloves** - Durante muito tempo, a formação universitária no Brasil foi um privilégio de uma elite de raiz colonial, e em outro momento, como um degrau na escalada social. Nos anos de 1990, com a ascensão do neoliberalismo no Brasil, a precarização do trabalho, o aumento do desemprego, isso vem mudando. Estamos tendo turmas e turmas formadas e não arrumando emprego. A Universidade pode e deve ir além de formar para um encaixe no mercado de trabalho?

Hoje em dia você vê que tem uma série de cursos técnicos que formam profissionais com muito mais facilidade de entrar no mercado de trabalho do que aqueles possuidores de diploma universitário. A própria questão salarial, por exemplo, um químico com curso superior vai exigir ganhar mais que um químico formado em escola técnica, e isso acaba que a Universidade vai perdendo um pouco o campo...de profissionalização, vamos dizer assim, então eu acho que está na hora de ela formar um profissional diferente deste que impulsiona a produção capitalista, um profissional mais humano e voltado para questões sociais. A Universidade precisa se virar e criar coisas novas para encaixar as pessoas.

## **Entrevista - Frei David - Agosto/2005**

**Cloves** - Frei David, como e em que contexto surge a EDUCAFRO?

A Educafro surgiu no final dos anos 80, na Baixada Fluminense, a partir da seguinte constatação: por que faltam negros no mercado de trabalho, na representação política e nas universidades públicas? Estas questões inquietaram-nos profundamente principalmente ao vermos que à ausência de negros nos espaços de prestígio social se contrapunha sua presença nos cargos marcados pela subalternidade.

**Cloves** – Ao surgir, ela traz consigo referencias de experiências passadas como de outros cursinhos ou a práxis de parte da Igreja dos anos 70 e 80 do século passado?

Sim. A experiência libertadora da Educafro deve ser contextualizada na luta maior do movimento negro por justiça e igualdade racial. No final dos anos 80 a militância saía de uma postura denunciativa para uma atitude propositiva. Na Igreja Católica a fonte de inspiração veio dos setores mais progressistas da Igreja, que herdeiros da Teologia da Libertação, colocaram na agenda clerical a questão racial. Um ponto marcante foi a Campanha da Fraternidade de 1988 com o sugestivo tema “Ouvi o clamor deste povo”.

**Cloves** – Como se deu a consolidação da rede Educafro no Estado de São Paulo? As bases dela já estavam postas? Foram oriundas de outros movimentos sociais?

Em São Paulo a Educafro encontrou terreno fértil na tradição dos movimentos sociais ligados à Igreja e no movimento negro paulista. A partir de 1994 a entidade foi acolhida pelos frades franciscanos que em um gesto político de solidariedade fez uma opção pelos excluídos do sistema público de ensino. Hoje somos 184 núcleos presentes em toda a periferia da cidade. Embora tenhamos nossas características próprias, a Educafro mantém um intenso diálogo com outras entidades de campos diversos de atuação como DH, Moradia, Reforma Agrária entre outras.

**Cloves** – Quanto aos outros movimentos sociais que tem como prática a luta pelo acesso à universidade pública dos historicamente excluídos. Como a Educafro os vê? O que há de consenso? Muitas divergências?

Não há divergência entre os movimentos que lutam pela democratização da Universidade. Na verdade o que a Educafro traz de novo para este campo de atuação é a questão racial. Entendemos como indissociável da luta pela educação para todos a inclusão dos negros e índios, caso contrário não será uma inclusão, muito menos democratização do acesso. Todos os movimentos que lutam pela inclusão estão assumindo de maneira inteligente esta bandeira.

**Cloves** – A pauta dos pré-vestibulares alternativos e populares esteve presente na discussão da eleição presidencial em 2002. Um dos candidatos chegou a propor a inclusão de um ano a mais no ensino médio que na prática seria o cursinho. Até que ponto essa postura não foi um reconhecimento da falência do atual modelo de formação do ensino fundamental e médio, seja público ou privado?

Você tem razão. 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 vem propondo com o texto da Reforma Universitária. Agora é a hora da Universidade ser chamada a assumir seu papel.

**Cloves** – A postura da USP em oferecer um pré-vestibular no campus zona leste é uma alternativa para driblar as políticas compensatórias propostas pelo governo federal?

A idéia do governador Geraldo Alckmin em criar um pré-vestibular deve ser saudada se levarmos em conta a postura de omissão histórica do Estado frente a esta questão. No entanto, se levarmos em conta a organização da sociedade civil e o quadro de exclusão em SP, podemos ver que esta é

uma ação insignificante. Certamente falta coragem ao governo paulista para admitir a exclusão dos pobres e assumir políticas públicas eficazes. Gastar o dinheiro público em cursinho pré-universitário para atender a 5 mil alunos não é nada frente ao que o Estado pode e deve fazer. Isso é piada de mau gosto!

**Cloves** – Me fala sobre essa relação entre os movimentos sociais do campo dos pré-vestibulares e o atual governo. É uma prática de disputa? Quer dizer, o Estado disputa o movimento social e o movimento social disputa o Estado?

Não acredito que haja uma rivalidade entre governo e movimentos sociais. Pelo contrário, nunca os movimentos sociais pautaram tanto a agenda governamental. O fato de haver um clima de disputa já é por si só altamente positivo porque demonstra a abertura ao diálogo, a disputa e o conflito, próprios da democracia. talvez nunca na história brasileira a democracia demonstrou tanto vigor. O desafio dos movimentos sociais é entenderem que não são nem devem assumir o papel do Estado, mas fazer o Estado funcionar. E o governo deve entender que o lugar dos movimentos sociais é na rua. O movimento dos pré-vestibulares forçaram e conseguiram obrigar o Estado pautar nossas reivindicações. É isto! Qualquer governo que quer errar menos, ouve os movimentos sociais. Tudo o que o movimento social quer é ver suas bandeiras pautadas.

**Cloves** - Se tiver sentido a pergunta acima, isso se dá por ser um governo hegemônico pelo PT ou simplesmente por uma nova potencialidade dos novos movimentos sociais?

É claro que o PT nasceu da tradição dos movimentos sociais, notadamente dos movimentos sociais urbanos e com raiz nas Cebis. No entanto, acredito que tanto o partido quanto os movimentos sociais entendem que o governo é essencialmente parte, partido, efêmero, pontual e passageiro. O governo não deve ter um fim em si próprio. Seu fim último deve ser transformar o Estado institucionalizando as bandeiras sociais, transformando-as em conquistas.

**Cloves** – Em relação ao Prouni, o governo foi muito criticado, e até associado por alguns grupos políticos, setores da universidade pública e da imprensa em geral, a um Proer da educação. O que o sr. acha que está por trás dessa comparação? Faça uma leitura do Prouni.

O Programa Universidade Para Todos é a maior política de inclusão educacional do mundo, em nossa avaliação. Nenhum país fez tanto pela educação superior dos excluídos em tão pouco tempo. As críticas feitas ao ProUni não têm legitimidade porque partem de quem ou está na universidade ou já é formado. O povo pobre e negro sabe das armadilhas que estão montadas para dar espaço para os mesmos... Estas pessoas se esquecem de lembrar que a capacidade financeira do Estado é limitada e que a demanda é imensa para esperar sobrar dinheiro para investir na expansão das vagas. Em seu primeiro ano o ProUni possibilitou o ingresso de 112 mil alunos nas universidades. Imagine quanto tempo o povo iria esperar até o governo construir novas universidades? É preciso dizer também que o ProUni não significa transferência de dinheiro público para as instituições privadas. As universidades filantrópicas já tinham isenção fiscal garantida pela constituição. O que o governo Lula fez foi moralizar a filantropia colocando-a sob o controle da sociedade civil e acabando com a relação incestuosa entre reitores inescrupulosos e alguns partidos políticos.

**Cloves** – Quanto às cotas, percebemos que toda negativa em relação a elas tem se dado no campo ideologizado do preconceito de classe e racial, enquanto as análises técnicas mostram que além de o negro não estar na universidade pública, os cotistas tem um surpreendente desenvolvimento acadêmico. Discorra sobre a questão das cotas.

As cotas raciais para negros e índios vêm em um momento em que o Brasil se encontra profundamente reflexivo sobre a dívida que temos com os antepassados negros e indígenas. A discussão tem tomado uma direção bastante inteligente, embora ainda resistam algumas idéias retrógradas como a falsa premissa de que o problema no Brasil não é racial, mas sim de classe e a idéia da falsa igualdade entre todos. Estas falácias ainda sustentam argumentos baseados em medidas universalistas de combate à pobreza e de inclusão com base na meritocracia. Todas as análises mostram que no Brasil a miséria tem cor e tem endereço. Nesse sentido, as políticas públicas de ações afirmativas, das quais as cotas são o principal exemplo, partem do seguinte pressuposto: não dá para tratar como iguais os que sempre foram tratados desigualmente. Tiveram acesso desigual aos bens sociais. Na UERJ, por exemplo, enquanto os não cotistas só 47% tiraram nota média acima de 7 pontos, os cotistas 49% obtiveram média acima de 7 pontos. As cotas vêm derrubar mitos como a meritocracia e a pseudo-falta de vocação dos negros para áreas do conhecimento majoritariamente brancas como Medicina e Direito. Mas tudo isso é só o começo.

## **Entrevista - Reinaldo Tronto - Cursinho Paulo Freire -Sertãozinho - Março/2004**

**Cloves** - Eu gostaria que vocês me falassem como surgiu o Cursinho Popular aqui em Sertãozinho, como se deu o processo e a partir de quando iniciou.

Aqui em Sertãozinho, a gente pode dizer que uma vontade, uma idéia inicial, aconteceu por volta de 1998/99, quando algumas pessoas daqui de Sertãozinho começou a entrar em contato com o CAPE, em Ribeirão Preto, um cursinho popular que tem uma história e é uma referência na região. Então naquele momento a gente teve contato com algumas lideranças do CAPE em Ribeirão Preto pra tentar trazer o projeto para Sertãozinho. Naquela situação, naquele momento foi colocado prá gente, que uma aluna do CAPE, moradora de Sertãozinho, já estava entrando em contato com a Prefeitura Municipal tentando viabilizar um cursinho parecido com o do CAPE de Ribeirão Preto em Sertãozinho através de uma parceria da Prefeitura Municipal. Bem, então, naquele momento a gente respeitou aquelas pessoas que já estavam em um processo adiantado de conversação no Município e a gente esperou as coisas acontecerem. Só que em um determinado momento, anterior a isso, a administração atual não se interessou em viabilizar o projeto na nossa cidade. Posterior a isso, no ano de 2001/02 algumas pessoas de Sertãozinho, alguns agentes políticos de Sertãozinho entraram em contato com diretores do CAPE em Ribeirão Preto para viabilizarem novamente a idéia de constituir um Cursinho Popular na cidade, já que a demanda era muito grande dos alunos de escola pública para Cursinhos Populares. O CAPE de Ribeirão Preto sempre teve um número muito grande de estudantes de Sertãozinho. Bom, nesse processo, nesta conversa que começou a se cristalizar entre políticos e vereadores de Sertãozinho e parte da direção do CAPE de Ribeirão Preto, eles começaram a viabilizar a idéia, então trouxeram para esse processo os alunos de Sertãozinho que estudavam no CAPE em Ribeirão Preto, trouxeram também dois professores, que deram todo apoio e experiência que tinham e também começaram a mobilizar os professores de Sertãozinho para se colocarem enquanto voluntários para participar do projeto. Nesse momento foi que a gente, os professores, começou a participar do projeto, começou aparecer e participar desse grupo. Começou o período de inscrição do Cursinho, os alunos começaram a aparecer e preencher ficha, trazer a documentação e de alguma forma alguns professores passaram a se envolver mais com o projeto, então começou a participar, meio que naturalmente, da coordenação do projeto, então prá coordenação foram aqueles agentes políticos

e professores voluntários e professores do CAPE de Ribeirão Preto também. Num determinado momento a gente começou a perceber que existia a divergência de idéias na forma que se gostaria de construir o Cursinho. Ficou bem claro prá gente que os Vereadores queriam utilizar isso como instrumento político eleitoral e já nós professores, inclusive a Lúcilía foi aluna do CAPE, uma coisa extremamente interessante prá gente esta colocando aqui, a Lúcilía já conhecia na prática a experiência do CAPE enquanto aluna e voluntária, já que ela havia voltado para o CAPE enquanto professora, e alguns professores que também participaram, em suas Universidades, de projetos relacionados a Cursinhos Populares. Então a idéia que esses professores tinham era diferente, era um instrumento de inclusão dos alunos, era uma abertura de oportunidade dos alunos estarem construindo, buscando sua cidadania, inclusive através da sua inserção na Universidade Pública. Bem, chegou um determinado momento que essas idéias começaram a entrar em choque, e a gente, esses grupos de professores, resolveu romper com esse grupo de políticos da cidade, a gente começou a trilhar um caminho independente, pois o projeto do Cursinho colocado enquanto movimento social estava colocado como pedra fundamental da construção desse processo. E inclusive, eu vou colocar prá você, o momento que a gente rompeu com esses políticos toda a estrutura que estava colocada à disposição, a gente deixou de dispor disso.(sic) Em uma reunião que a gente foi corrigir o gabarito das provas dos alunos, a gente teve de ir para a praça pública, até então a gente usava a estrutura da Câmara Municipal e com esse rompimento com o grupo a gente perdeu toda a estrutura que tínhamos a disposição. Bem, então a gente começou a caminhar com as nossas próprias pernas, a gente correu o risco de perder a estrutura da escola, o Cursinho funciona em uma escola municipal, a Prefeitura cedeu o prédio para estarmos utilizando né, fomos muito pressionado também né, se a gente não aceitasse os políticos a gente ia perder o prédio da escola, mas aí a gente já tinha um número muito grande de pessoas envolvidas, além dos professores e dos alunos que estavam participando do processo a gente ia partir do processo de seleção a gente tinha os alunos aprovados no processo de seleção, então isso girava em torno de cerca de 150 pessoas da cidade, então isso foi uma pressão muito grande prá Prefeitura, pelo menos para os vereadores tentar tirar da gente o que tínhamos de mais importante naquela época, que era a estrutura da escola, então ficou uma situação difícil para eles tirarem a gente dali. E mesmo com o início do Cursinho eles tentaram por diversas vezes seduzir a gente. Chegaram e falaram que já tinham camisetas com nome do Cursinho e do vereador, que as apostilas já estavam todas compradas, inclusive já em Sertãozinho para colocar a disposição do

Cursinho, e que a gente teria muita dificuldade em caminhar com as próprias pernas em uma cidade onde o poder econômico sempre mandou e teve o controle das instituições e dos movimentos sociais. De alguma forma essa é um pouco da restituição da história do surgimento do Cursinho.

**Cloves** - Os alunos pagam alguma taxa?

Inicialmente eles não pagavam nenhuma taxa, e não pagam até hoje, apenas o material que eles utilizam e contribuem voluntariamente com que eles podem para ajudar a manter o Cursinho, ninguém é obrigado a pagar mensalidade não.

**Cloves** - Durante o debate eleitoral no ano de 2002 os Cursinhos populares estiveram na pauta dos dois principais candidatos a presidência da república. Tanto Lula como Serra, disseram que iriam avançar as experiências de Cursinhos Populares no Brasil. Até que ponto isso não é um problema, levando em consideração que os Cursinhos Populares são oriundos das políticas oficiais para o ensino fundamental e médio e da ausência de vagas nas Universidades públicas.

Inicialmente eu entendo que é uma situação muito perigosa, no momento em que esses Cursinhos Populares estão vistos como uma política pública, uma gestão administrativa eles perdem um pouco o caráter de mobilização social de luta social, inclusive ele corre o risco de passar por todos os vícios que hoje passa a escola pública. Então eu olho isso, inicialmente, com preocupação. Por um outro lado, pelo menos a forma de constituição que temos em nosso Cursinho, é uma situação muito independente do Estado, no momento que a gente tem os professores voluntários sem nenhum tipo de remuneração, onde a gente tem os alunos não pagando nenhuma taxa, nenhuma obrigação financeira com o Cursinho, inclusive ele pagando ou não imposto não define de nenhuma forma a participação dele no Cursinho, não tem vínculo com a tributação do Estado, não tem o caráter de o aluno comprar aquele serviço. Mais uma coisa, a questão da liberdade pedagógica que a gente tem em nosso Cursinho, apesar de ter hoje, há três anos, o um material pedagógico como referencia, o professor tem uma liberdade muito grande em construir a sua atuação pedagógica dentro da sua aula ou da frente que ele trabalha. Isso a gente sabe que no Estado não é possível, essa liberdade não é tão grande assim, então na verdade, eu acho que o Estado deveria ter uma política de melhoria da qualidade do ensino público

fundamental e média, talvez com a melhoria do sistema público de educação, até a demanda por Cursinhos Populares seria menor, então na verdade o Estado investir em Cursinhos Populares é reconhecer que o ensino público é de má qualidade e de qualquer forma está tendo uma política muito pequena do ponto de vista compensatória na educação. Então na verdade o estado poderia melhorar o que ele já tem como estrutura e política pública para educação e de alguma forma deixar os Cursinhos Populares independentes.

**Cloves** - Diante a possibilidade do fim do vestibular, os cursinhos comerciais talvez perdessem o sentido de existir. E os populares?

A gente trabalha não só no sentido de ingressar o aluno na Universidade, mais também trabalhar a questão da cidadania. Se fosse só o vestibular, nós, também estaríamos extinto.

Concordo com que a Lú colocou, até porque no primeiro momento que a gente começou, naquele processo inicial de constituição do Cursinho, que talvez a gente não pensasse com muita profundidade a possibilidade de construção da cidadania pelos alunos do Cursinho, talvez isso não fosse o grande objetivo que a gente queria pro Cursinho. Mas no momento em que a gente entrou em uma disputa política filosófica com aquele grupo de políticos e depois quando a gente começou a receber nossos alunos e perceber a realidade social dos nossos alunos que a vida inteira foram excluídos de todos a gente percebeu que talvez a maior possibilidade do Cursinho fosse ser instrumentos onde esses alunos poderiam conquistar sua autonomia, sua independência e construir (eles) sua cidadania. E acredito que prá mim, para alguns professores, isso foi construído no processo em que a gente foi... na verdade construindo também o Cursinho, né?! Isso foi meio que ficando claro prá gente, inclusive essa nova proposta da reforma universitária de excluir o vestibular ou mudar um pouco o formato do vestibular, eu entendo se ela for feita com o objetivo e a clareza que está inicialmente colocado ela vai causar uma revolução no sistema educacional como um todo. A própria escola pública, com toda sua crise, ela ainda funciona com vistas ao vestibular. E a escola privada não é diferente. Esse nível de qualidade e excelência que é vendido para a população em geral, principalmente prá classe o aluno no vestibular. Então todo o sistema educacional brasileiro ele pode entrar em uma grande crise. E o nosso Cursinho que não tem o vestibular como fim e sim o resgate da cidadania, da construção da cidadania coletiva e individual, eu acho que o papel do Cursinho continua, até porque a gente

pensar com números frios, a quantidade dos alunos que entram em nosso Cursinho e a quantidade de alunos que entram na Universidade... se a gente pensar só a aprovação é um papel muito pequeno do Cursinho, inclusive se a gente comparar com a escola particular a nossa aprovação é muito grande, mais se comparar com o número de alunos que a gente recebe, que não passa, que não chega nem a prestar o vestibular, que percebe que a Universidade não é a coisa mais importante da vida dele, ele redescobrir de alguma forma no Cursinho, entendeu?! na verdade é todo esse processo de reconhecimento do indivíduo como cidadão, enquanto parte da sociedade, enquanto ator social, que tem o seu papel, o poder de mudança enquanto indivíduo e coletivo, pelo menos para o Cursinho que a gente faz parte e para os diversos Cursinhos que conhecemos o papel maior deles continua.

**Cloves** - Como vocês pensam a política de cotas para as Universidades Públicas?

Uma coisa que a gente tem de deixar claro é que o nosso Cursinho não tem uma opinião definida. Eu tenho uma preocupação muito grande sobre essa questão das cotas, sobre a forma como ela é trabalhada, como ela pode e como ela deve ser trabalhada. Se a gente fizer um resgate da sociedade brasileira, chegando à sociedade atual, realmente a gente pode proliferar os Cursinhos Populares no Brasil inteiro que a gente não vai conseguir colocar as classes excluídas em uma situação de disputa em nível de igualdade com os que desde que nasceu estão nas escolas de elite ou mesmo as escolas públicas de qualidade. Então eu entendo se a política de cotas nasce aliada a uma política de melhoria do sistema público de ensino, eu acho que ela pode ser um meio, inclusive para chegar em um momento que não precisará de políticas de cotas. Agora a minha grande preocupação é que o governo federal, estadual adote esta política como meramente eleitoreira onde ele dentro de uma política excludente ela inclua muito pequena de pessoas. Ele não investe, por exemplo, em uma inclusão verdadeira, totalizadora que seria na verdade um investimento no que a gente já tem no sistema de ensino fundamental, média e nas próprias cooperativas, que as vezes tem uma ligação muito forte com o governo, se a política de cotas não for aliada a uma política de melhoria do ensino público eu acho que continua a ser uma política excludente também.

Com certeza. Eu não sei falar politicamente como o Reinaldo né?! Dois geógrafos (risos) mas meu ponto de vista também é o mesmo. Essa política de cotas... eu acho que o ensino, além de

trabalhador que é muito difícil resgatar o que tem contra a gente, totalmente despreparado vindo do ensino médio entendeu, então, eu acho também, que essa política de cotas, no meu ponto de vista, causa um certo preconceito com os próprios alunos que entram pela política de cotas. Eu acho que esses alunos deveriam ser resgatados no ensino médio, ter o mesmo nível de conhecimento que cobra o vestibular, alias, é desumano com o pessoal do ensino médio, prá poder esta disputando com as escolas particulares.

**Cloves** - Eu quero uma reflexão a respeito de quem são os que ocupam as vagas nas Universidades Públicas no Brasil, levando em consideração, que até mais ou menos, as três primeiras décadas do século passado, os filhos da elite ilustrada e dirigente se dirigiam ao exterior para completar sua formação (superior), depois de complementar todo o nível anterior no Brasil e em escola pública. Hoje, com a universalização, ao menos das vagas, do ensino fundamental e médio, os filhos desta elite estudam em colégios caríssimos e acabam abocanhando as vagas das Universidades Públicas em meio a uma crescente desqualificação e sucateamento do sistema educacional fundamental e médio público. Pode-se afirmar, talvez, que é uma operação de elite, sórdida, perversa...?

Esse processo continua. Se a gente olhar friamente os números, inclusive do nosso cursinho, a gente consegue chegar em uma situação que mostra pra gente a onde está o aluno oriundo da escola pública, e a onde estão indo os alunos oriundos da escola privada. Se analisar os 2 anos de história do nosso cursinho, as aprovações que a gente obteve, a gente consegue perceber que nossos alunos, não só os nossos, mais de outros cursinhos, eles tem um perfil de curso que eles são aprovados, que posteriormente eles vão cursar na Universidade. Geralmente são os cursos de licenciatura ou são cursos ligados à área humana com vínculo mais social. Serviço Social, e por aí vai... Então as vagas, por exemplo, dos alunos que fazem Cursinhos Populares ou mesmo dos alunos que terminaram a escola pública e entram na Universidade Pública, na maioria das vezes são para os cursos dessa área do conhecimento. Tente pegar os alunos que cursam escolas particulares, os grandes sistemas de ensino que dominam o nosso país, a gente vai perceber que geralmente, esses alunos, passam em vestibulares de cursos como Direito, Medicina, nas melhores Engenharias que a gente tem. Principalmente na nossa cidade, que é uma cidade industrial e... bom, os cursos que pela gente é conhecido como os mais concorridos, que de

alguma forma, pro mercado de trabalho mantém a elitização do mercado de trabalho, o topo dessa pirâmide no mercado de trabalho. E aí a gente pode trazer para nossa questão local. Se a gente analisar friamente o sistema educacional da nossa cidade que, cursos nossos alunos vão ingressar, a gente tem o seguinte quadro: primeiramente, Sertãozinho, sendo uma cidade industrial, os filhos desses industriais, geralmente, estudam desde o início em escolas privadas e geralmente prestam cursos nessas áreas elitizadas. Só que tem uma questão particular na nossa cidade: sai um número muito grande dos filhos desses industriais para fazer Engenharia. Engenharia Elétrica, de produção, mecânica, de materiais, Administração de empresas, geralmente nas melhores universidades públicas. Uma outra classe, que a gente poderia chamar de classe média baixa, que são os funcionários de alto escalão dessas indústrias, ou mesmo de médio escalão, são os filhos desses trabalhadores, geralmente eles vão também estudar em escolas particular, só que de nível inferior à dos filhos dos industriais. Eles fazem pré-vestibular comercial e chegam a cursar Engenharia, Contábeis e outros cursos, só que em Universidades particulares. E já os nossos alunos do Cursinho, que estudaram na escola pública, um pequeno número conseguem chegar na escola pública superior nas áreas de licenciatura e humanidades. Um grande número, e esse movimento começa a aumentar, é que esses alunos da escola pública que consegue se inserir no mercado de trabalho, cada vez mais eles estão procurando, inclusive os cursos de licenciatura, só que nas universidades particulares.

**Cloves** – E a proposta do MEC de criar vagas “públicas” no interior do sistema privado de ensino superior?

Eu entendo que é uma forma de continuar o processo de privatização do ensino superior com uma velocidade muito grande e com uma gravidade maior ainda, no momento em que se está privatizando o recurso público, inclusive, estou deixando bem claro que já temos grande parte deste recurso privatizado, um processo que vem acelerando, e a gente entende que essa proposta acelera ainda mais a privatização. E ainda se cria uma situação viciada do ensino superior privado, vai estar auto-sustentado, esse setor em detrimento do setor público. Uma outra questão que deve ser colocado é que nível de qualidade e excelência terão esses cursos que atenderá as classes populares, qual e como será o controle do Estado.



## **Entrevista - Cleyton Wenceslau Borges - EDUCAFRO - Agosto/2005**

**Cloves** - Cleyton, como se forma um núcleo da Educafro? Na minha visão pessoal, o mais importante é descobrir lideranças com vontade de levar o Projeto ao seu bairro. Estas pessoas (grupo de 3 a 5, no início) serão os pilares do sucesso do novo núcleo. Seu carisma e poder de aglutinação de outros voluntários será fundamental para os próximos passos, como conseguir professores voluntários, local, etc. Ter plena convicção desta missão e do que é a Educafro é o segredo para o futuro núcleo Educafro.

Nosso roteiro “técnico” para abertura do novo núcleo é este: O 1º PASSO é ter um grupo de pessoas da localidade, interessadas nesta proposta educacional de ensino. Estas pessoas se reúnem para refletirem sobre a proposta e definirem uma coordenação provisória para o trabalho. Na maioria das vezes, esta proposta nasce de uma entidade popular, como a pastoral do negro, associação de moradores, ex-alunos de um núcleo de pré-vestibular, pastoral da juventude, grupo de amigos, etc. Cada núcleo de Pré-Vestibular da Educafro que está nascendo é uma célula. Tem vida e coordenação própria. Todos são filiados à Sede Nacional da Educafro, que faz a coordenação central dos trabalhos. Os núcleos se articulam em reuniões mensais e semanais, detalhadas abaixo.

O 2º PASSO é comparecer às reuniões das quartas-feiras, às 19:00 horas, para abertura (franqueamento) de novos núcleos, enviando pelo menos 3 representantes do grupo. Nestas reuniões são dadas as informações sobre a abertura e funcionamento de um núcleo da Educafro. Nelas o Setor de Núcleos orienta sobre a implantação da Franquia Social Educafro. Os representantes do núcleo que participam destas reuniões têm a missão de repassar aos demais envolvidos o conteúdo apresentado.

O 3º PASSO é escolher e conseguir o espaço físico onde o núcleo irá funcionar. Será na sede da Associação de Moradores? Em uma Igreja Evangélica? No Sindicato? Em uma Escola Municipal? Em uma Escola Particular? Em um salão da Igreja Católica? A Sede da Educafro pode fazer, se necessário, uma carta de solicitação de uso, para que a coordenação do núcleo entregue ao responsável pelo espaço físico.

O 4º PASSO é visitar os professores que moram no bairro e convidá-los para serem voluntários, assim como divulgar a proposta em escolas do bairro, rádios comunitárias, jornais, igrejas, etc., em busca de solidários que contribuam neste mutirão da educação alternativa, doando uma ou duas horas de aula por semana, ministrando a matéria de sua aptidão. É entregue a cada professor voluntário uma apostila Educafro-CPV com o conteúdo programático exigido pelo vestibular da USP na sua matéria. Cada professor segue o seu estilo de ministrar o conteúdo.

O 5º PASSO é eleger, após o núcleo ter recebido autorização da Sede para fazer as inscrições e iniciar as aulas, pelo menos três pessoas do núcleo como seus representantes, para participarem das reuniões semanais de coordenadores da EDUCAFRO, que acontecem às sextas-feiras, às 19:00 horas. O local é fixo e de fácil acesso. Nesta reunião são passados informes, orientações, encaminhamentos e partilhadas questões relacionadas à vida dos núcleos.

O 6º PASSO é conhecer e adotar a Apostila Educafro-CPV. Os núcleos da Educafro adotam a semi-extensiva, de 23 horas por semana, pois a maioria dos alunos necessita de um conteúdo maior. O preço (super especial) que sai para cada aluno, por bimestre é de R\$ 25,00 (tivemos um desconto de quase 50% em referência ao preço que os alunos ricos pagam à CPV). Ela é bimestral e no ano são 4 apostilas. A Apostila vem acompanhada de materiais de apoio, simulados bimestrais (disponível na internet), apostilas da coordenação do núcleo, separatas dos professores e outros. Comunique-se com o Setor de Núcleos na Sede da Educafro para solicitar informações ou encomendas.

O 7º PASSO é tomar consciência dos deveres e direitos que possui o núcleo filiado à Educafro e andar atualizado quanto à pontuação dos núcleos. Manter-se no código verde e evitar o amarelo ou vermelho. Assim os alunos do seu núcleo poderão concorrer às isenções, bolsas de estudo em Cuba, nas Faculdades Particulares, etc.

**Cloves** - Eles se dão em sociedades amigos de bairro (sabs), igrejas, e escolas. Como se dá a disputa no interior destas instituições antes e depois de acolher o projeto, levando em consideração que ela, a disputa por projetos, visões de mundo etc..., está intrínseca a qualquer sociedade e/ou projeto político de mudança.

Esta disputa é bem vista na Educafro, desde que processada com naturalidade e espírito de aprendizado. É comum existirem opiniões e pontos de vista contrários num projeto social, e isto é

salutar. Por exemplo, a questão das cotas raciais que hoje está perto de ser um consenso, durante muito tempo não foi. Nas discussões deve-se preservar e objetivar os princípios norteadores da entidade. O processo deve ser de convencimento e crescimento contínuo.

**Cloves** - Prá estabelecer uma rede como a Educafro é necessário estabelecer laços de solidariedade social. Como amarrar tais laços num momento que se cultua o cada um por si, o salve-se quem puder o desencantamento com o mundo e com a possibilidade de mudá-lo?

A Educafro está fundada numa raiz forte de SOLIDARIEDADE. Uns dos objetivos é construir uma nova visão de mundo, com base no apoio mútuo, mutirão, esforço de todos, enfim, quebrando os paradigmas do mundo ocidental-capitalista. Quando forma-se um núcleo da Educafro e quando todos daquele núcleo comemoram a vitória de um membro (ingresso na universidade), está se fortalecendo a idéia de que a luta não é INDIVIDUAL, mas parte integrante de um PROJETO COLETIVO. Esta nova visão encontra sustentação em dois ícones: São Francisco de Assis e Zumbi dos Palmares. Conhecer a história do povo negro e estudar de modo sistemático a disciplina “Cultura e Cidadania” fortalecem esta construção.



## **Entrevista - Sérgio Custódio-MSU - Março/2005**

**Cloves** – Sérgio Custódio, me fala sobre a origem do MSU (Movimento dos sem-universidade).

O MSU surgiu com esse nome, por sugestão até de forma irônica, do D. Pedro Casaldáliga quando ele foi homenageado na UNICAMP com o título de doutor honoris-causis. Então é um pouco o olhar para milhões de pessoas que não tem universidade e na prática o nome caiu como uma luva para incentivar que se juntasse várias experiências locais que ao longo dos anos noventa do século XX se reproduziram em várias regiões do país, envolvendo gente da universidade, envolvendo a periferia, muito trabalho de cursinhos populares, mais principalmente uma ansiedade de colocar a universidade na pauta da periferia. Então o MSU surge com esse nome para fazer a luta pela democratização da universidade no Brasil, pela transformação cultural do Brasil.

**Cloves** – E isso surge inspirado em que? Quais práticas, eventos, ações?

Ah, eu acho que o MSU surge inspirado em práticas de educação popular, acho que o grande ritual prático que a educação popular nos legou foi os processos de alfabetização dos anos de 1950/60, acho que o “sem-universidade” é sujeito de direito, acho que essa luta existiu bastante antes da ditadura militar, a luta pela reforma universitária, acho que existiu a luta dos excluídos da universidade, mesmo habilitados e que ficaram de fora, que era a luta dos excedentes, então de alguma forma o MSU é herdeiro de uma cultura de educação popular e no caso mais de cordão bilical, mais diretamente herdeiro das lutas dos excedentes que levaram o debate da universidade para além dos muros da universidade nos anos de 1960.

**Cloves** – Como se dá a relação daqueles movimentos e dos movimentos populares que se deram nos anos de 1980/90 com esses novos movimentos sociais, incluindo o MSU, a partir do final dos anos de 1990 e início dos anos 2000?

Ah, eu acho que o drama dos movimentos sociais nesse novo milênio é o que os analistas falam que de alguma forma existiram no final dos anos oitenta do século passado uma espécie de confluência, de encontro maldito não é? Que por um lado você vê no Brasil os anos oitenta como de alta efervescência de movimentos sociais, por outro lado você vê uma desativação de sonhos no mundo como um todo com o novo vento liberal, né? Então acho que o surgimento dos novos

movimentos sociais embrionários nos anos setenta e nos oitenta fortalecidos, teve um caldo de cultura histórico muito mais, vamos dizer rico, que esses novos movimentos sociais como é o MSU, que é um novíssimo movimento social, que opera numa conjuntura já bastante desfavorável aos movimentos sociais no geral.

**Cloves** – Durante a campanha presidencial de 2002 a questão dos cursinhos populares estava na pauta dos dois principais candidatos a presidente da república. Já os dois primeiros anos do governo Lula, temos percebido que o movimento de cursinhos populares seja o MSU, a EDUCAFRO ou outros movimentos sociais estão atuando ativamente na pauta de algumas reformas pra educação. Faça uma reflexão sobre isso.

Bem, eu entendo que na verdade, nunca antes na história do Brasil tanta gente concluiu o ensino médio. Muitas daquele jeito como a gente fala na periferia, com questionáveis padrões de qualidade. De qualquer forma é uma realidade, uma imensidão de gente, com idades que variam dos vinte e poucos, trinta e poucos, enfim sessenta e poucos anos querendo ir para universidade hoje. Acho que as experiências de cursinhos populares, e pra mim esse nome é caro, porque justamente pra mim tem uma referência nos processos de educação popular nos anos de 1960, portanto se trata de cursinhos que juntam os excluídos para serem eles, que eles peguem o bastão da história em suas mãos (não sei o que façam com isso), mas com certeza façam um mundo melhor, então da para enxergar três tempos dos cursinhos populares em sua relação com o Estado brasileiro ou com a sociedade brasileira. Eu acho que há um tempo embrionário no surgimento desses cursinhos que é dos anos de 1960/70, e foi achatado pelo regime militar, ficou escondidinho na história como a história dos excedentes ficou lá escondido no tempo; aí vem os anos de 1990, que diz pra sociedade “monte uma ONG e seja feliz na Terra”, não diz assim, faça um movimento social, faça uma luta, mas diz assim: “monte uma ONG, faça uma boa ação que você terá seu pecado perdoado, terá mais chance de ter seu passaporte para o céu. Então os anos de 1990 foram o segundo momento dos cursinhos, e a partir do novo milênio existiu um movimento de cima pra baixo, que é a domesticação desses processos popular. E aí está envolvido o Estado ou aqueles partidos que disputam o controle do Estado, como também está envolvido uma série de situações, desde pequenas empresas ou “pequenos cursinhos grandes negócios” até todo chamado lobby do ensino privado nacional. Então assim, acho que os anos de 1990, eles separam, jogam várias sementes e o começo do milênio tende a separar o joio do trigo,

quer dizer, se os cursinhos vai para os movimentos populares, vai para os movimentos sociais, vai para pauta maior da educação, ou ele vai ser aquele pequeno trabalho auto referenciado, não que não tenha importância, mas um trabalho que tende a ser engolido na lógica da ordem, no sentido de não se dispor a organizar de fato os excluídos para uma outra proposta de política educacional, de transformação cultural do Brasil. Então me parece muito sério o problema da domesticação, que eu acho que tem vários matizes, eu acho que tem uma domesticação que são as universidades fazendo cursinhos, tem uma domesticação que são as prefeituras fazendo cursinhos, tem uma domesticação que são os Estados fazendo cursinhos, tem uma domesticação que é a federação, o governo federal fazendo cursinhos. Então eu chamo de domesticação porque ela pode ser também para o “bem” e para o “mau”, no geral ela está mais para o mau quando ela domestica mesmo, então, no sentido daquele cursinho, aquele conjunto de sem-universidade que estão no cursinho, eles entram na agenda restrita do vestibular com o papel definido, com tempo definido e então eles deixam de ser gente em movimento, ser povo em movimento, processo de educação crítica, de educação popular pra ser número de cursinho, aí todo receituário de cursinho são vestibulando, são números de aprovados, e por aí vai. Então, assim, a domesticação completa na medida em que ela da balinhas que mascala a voz, ela não ecoa a voz dos sem-universidades, da situação real do drama da falta de acesso e da falta da universidade. O lado positivo dos cursinhos como partes do receituário de algum tipo de políticas públicas que esses vários tipos de atores fazem na universidade, prefeituras...etc seria o que eles teriam capacidade de dar escalas aos cursinhos populares. Eu acho que aí se teria um mérito que na verdade você resgataria um povo que não teria uma outra alternativa. Nesse sentido o MSU apoiou e incentivou algumas políticas públicas que não ficasse apenas na domesticação e que mantivesse uma escala com algum nível de criticidade sobre o processo todo, criticidade ao próprio cursinho, que para nós, é um paradoxo, mas é uma contradição pra ser superada, não uma contradição pra ser afirmada. Então assim, um exemplo do trabalho do MSU foi a fundação do cursinho de Jandira na periferia da grande São Paulo, que envolveu a apresentação de um projeto no legislativo, que envolveu a prefeitura de Jandira e mais de 1000 pessoas dessa região bastante sofrida da grande São Paulo. Na universidade temos o exemplo Da UNESP de Presidente Prudente, da UNICAMP, de Viçosa, que funciona um pouco como política de extensão, mais onde se sente a dor da partida dos primeiros pensadores, e aí carrega a domesticação que as gerações que vem já tem quase que uma relação de trabalho no cursinho, não de uma paixão transformadora processual etc... No registro

do discurso dos presidenciáveis, nós já víamos com total desconfiança, porque era aquela coisa de adoçar a língua do povo com o “pirulito” do cursinho, porque a universidade negada historicamente, quase que o Estado dissesse assim: “olha, você não ta ainda qualificado pra universidade, mas se seu esforço individual se traduzir num mérito de nota você ta. Então o Estado identifica em você uma necessidade, ou em milhões uma necessidade. Mas o Estado não tem política, e vergonhosamente covardemente o Estado aposta no cursinho. Então aí é uma tragédia nacional, porque daí o cursinho vira um grande tapa buraco da educação, e aí, realmente a domesticação ganha um caráter muito maroto, porque deixa de debater a reforma da universidade por exemplo, e dá o “pirulito” do cursinho para acalmar a ira de gerações inteiras que estão ali na boca do “forno” querendo universidade. Então assim, nos participamos, no caso, da crítica, através da revista “Caros Amigos” ao fato de o cursinho ter ganhado como prioridade o discurso eleitoral de um candidato a presidência da república. Nós participamos dessa crítica. E por outro lado, por acreditarmos que o cursinho não deveria ser carro chefe de uma candidatura a presidente da república, senão a transformação da própria universidade, não é?! Então ele teria, ainda que enxergássemos méritos no cursinho como parte do receituário de políticas públicas, ele não deveria ser carro chefe jamais. Isso perverteria o Estado no sentido de sua função de gerar educação pública de qualidade em todos os níveis, nesse sentido o cursinho é uma aberração do sistema de educação nacional, não devia ser regra. Por outro lado, nós apresentamos uma pauta para o presidenciável Luis Inácio Lula da Silva, no lançamento da sua candidatura a presidente da república, na Casa de Portugal, bairro da Liberdade, na região central da cidade de São Paulo, onde nós incluimos a necessidade de transformar presídios em universidades, como é o caso do Carandiru, a necessidade de incluir milhões na universidade, a necessidade de cursos noturnos, a necessidade que se fizesse uma reforma universitária no Brasil, nesse sentido, talvez o MSU, muito por conta de sua interpretação de ser herdeiro dos anos 60 e nós enxergávamos com total legitimidade a bandeira da reforma universitária como uma bandeira popular, que tinha sido perdida na história né(?!), lá nos anos 60, então cabia a nós resgatar isso, nós falamos isso, de viva voz com o candidato a presidente diante de 4000 mil pessoas lá na casa de Portugal, de tal forma que eu acho que o fato novo aí que o MSU e os cursinhos populares terem colocado a ferida pro público, para a sociedade da falta da universidade, da ausência do negro na universidade, do pobre na universidade, da escola pública na universidade, do índio na universidade e o fato de isso ter chegado a tomar conta da agenda da imprensa e da própria

universidade do jeito que ela é, e dos políticos em geral, eu acho que isso por si só de fato legitima os movimentos como parte de uma nova pauta ou de uma pauta esquecida (não diria esquecida pelo conjunto dos movimentos sociais), mas não priorizada, ou não enfocada com a particularidade que o assunto requer ou mesmo com a dor (pois é a dor de milhares de famílias) que o assunto requer. Então eu acho que o MSU tenta trazer pra cena pública essa dor de milhares de famílias no Brasil que não se reproduza, que pare a reprodução do não acesso aos níveis máximos da educação para o setor social grande que sustentou historicamente a criação e o destino desse país.

**Cloves** – Esse projeto de integrar milhões na universidade pode estar contido no PROUNI?

Olha, veja bem, nós costumamos dizer que para o movimento dos sem-universidade a questão da universidade privada é uma questão muito séria pra gente e das principais questões que no nosso modo de ver coloca cabresto e limita o destino do Brasil enquanto nação, de um projeto de nação. A verdade é a seguinte os anos noventa se somaram a ditadura militar no sentido da reprodução de um tipo de educação superior no Brasil que se tornou majoritário e controla cerca de 90% da oferta de vagas. Não há problemas de o sujeito abrir uma universidade, montar um cursinho, montar um bingo, montar uma casa de prostituição no capitalismo, não há nenhum problema nisso. Totalmente permitido. O problema é o que a gente percebeu que o ensino privado conseguiu transformar o grande poder econômico (que começou com cursinhos) por isso a nossa responsabilidade com os cursinhos populares, o nosso zelo por eles, começou com cursinhos, transformou em um grande poderio econômico, mais a sacada dos caras foi fazer com que isso virasse um grande poder político: começar eleger vereadores, prefeitos, deputados, senadores, apostar em governadores e até candidaturas a presidente da república. De tal forma que na comissão de educação, da maioria dos membros, você tem cerca de 2/3 ligados diretamente ao ensino privado. O Conselho Nacional de Educação a coisa é pior, então assim, o problema não está apenas no ensino privado, está no grande poder político que ele acumulou e exerce sem nenhum pudor as festa de Digênio oferecidas aos políticos de Brasília são as mais badaladas, com direito a whisky, drogas e lindas mulheres, certo?! Não é novidade pra ninguém! Com convite entregue em cinco línguas na saída das sessões do senado e da câmara, na portaria. É uma vergonha nacional isso. Então tratamos o ensino privado pelos grandes males que causam ao país. Então ele tem grande força na política e na mídia (grande anunciante que é), o que dificulta então

o debate sobre ele. E tem grande força na universidade pública, ninguém pode ser besta sobre isso. A universidade pública tem sido um grande celeiro de quadros para o ensino privado, essa é a verdade. Pra onde estão indo nossos doutores e mestres? Para o ensino privado. Quem ta ganhando um extra dando aula a onde? No ensino privado. Pra onde ta indo à produção do livro didático? Para o sistema privado. O que estão virando os ex-reitores e ex- diretores das universidades e faculdades públicas? Consultores do ensino privado. Quanto custa uma consultoria no ensino privado? Na casa dos 100 mil dólares pra fundar uma nova universidade. Na casa dos 500 mil dólares para gerir, é um escândalo nacional. Então, assim, o escândalo da periferia na sua relação com o ensino privado, a dor da periferia, o caos da periferia ela toma várias formas e a gente diria que são epifenômenos, são conseqüências do poderio do ensino privado. Uma conseqüência que a gente percebeu com nossa vivencia na periferia com o trabalho dos cursinhos populares do MSU. Tinha sempre alguém com um monte de bolsa de estudo no iborná, na sua iborná. Ou era um Frei, ou era um vereador, ou era um deputado que fazia a festa na periferia. Então assim, a bolsa de estudo virou moeda de troca política forte, igual a cesta básica é ainda hoje, igual a própria água é nas regiões de seca.

A segunda coisa é a questão das filantrópicas, que é um escândalo, pois não pagam impostos. As universidades filantrópicas por lei deveriam reverter 20% do imposto não pago em ações de benefício social. Só que historicamente eles camuflam com mil e um truques isso. O que o MSU FEZ? O MSU denunciou as filantrópicas e começamos uma luta para que os 20% não revertido em benefício social fosse revertido em bolsa de estudos. Pra que tivesse um critério rígido e público da filantropia nacional, que todo mundo chama de “pilantropia”. Até fizemos uma manifestação, pra nós histórica, na rua Maria Antônia (uma rua histórica) porque ali surgiram os cursinhos populares, foi o palco da luta dos excedentes, e ali do lado está a Mackenzie, a maior filantrópica do Estado de São Paulo em número de estudantes. Então nós fizemos uma manifestação ali que era o seguinte: filantropia ou pilantropia? O povo quer saber. Que era o eixo da manifestação, e também entramos no ministério público federal pedindo uma investigação sobre todas as universidades filantrópicas. Então assim, no debate que nós fizemos em São Paulo na luta por uma universidade municipal na cidade de São Paulo, surgiu a idéia de trocar imposto por bolsas, certo? Foi num debate nosso e está gravado, foi em dois mil e... 2003, bom..., a verdade é uma só \_ o MSU lutou pela regulamentação da filantropia e para que existisse critérios públicos para a concessão de bolsas. Porque essa concessão de bolsas feita pelos donos de

universidades através de um padrinho político seu, de um cabo eleitoral seu, é reforçar o poder político do dono da universidade. Isso pra nós era muito ruim. Então assim, como estamos lascados, como esse dinheiro vai lá para o FMI, ou não sei pra onde?! Então o MSU passou a apoiar a criação de um sistema nacional de bolsa de estudos, que regulamentasse esse setor, colocasse critérios públicos para a concessão de bolsas, e obrigasse as filantrópicas a darem as bolsas pra esse sistema, que seria universal com acesso pra toda a população e sem apadrinhamento. Foi vitoriosa, ganhou o nome infeliz de PROUNI, infeliz no nosso ponto de vista, que de fato não é um programa que vai dar universidade para todos, mas ficou esse nome e nós não vamos fazer picuinha com nome. Embora fomos derrotados em várias questões pela força do ensino privado no congresso nacional e levamos bordoadas de tudo que é lado (de dentro da universidade, de fora da universidade) mas, não somos bestas, não somos bestas. Na verdade o que aconteceu do ponto de vista do MSU é que milhares de famílias ficaram muito felizes vendo seus filhos irem pra universidade, e nós não tivemos mais vitórias nesse processo até agora, por conta do enorme poder político do ensino privado no congresso nacional. Então nós não achamos que esse processo não é um processo parado, estático, nós não achamos isso porque é um processo dinâmico, e cabe a toda a sociedade buscar sim, uma regulamentação pública do setor privado. Nós entendemos desde o início essa intenção no fato do ministro Tarso Genro (isso sempre foi bastante transparente, certo?!), eu acho que não foi fácil o enquadramento do setor privado nesse programa. Se ele tem limitações, elas não vieram pela vontade dos movimentos sociais ou do MSU. Vieram pelo jogo de correlações de forças real no congresso nacional, onde eles nos impuseram várias derrotas e apequenaram o próprio sistema nacional de bolsas.

**Cloves** – Bom, Nos últimos anos, o número de universitários tem aumentado. Seja nas instituições públicas, ou nas particulares. Por outro lado, o ensino superior, deixou de ser ingresso ao chamado mercado de trabalho. Como você avalia essa relação.

Eu acho assim, a questão do diploma para o movimento sem-universidade é enxergada com muita criticidade. Você tem de fato o conhecimento “fest food”, você tem o conhecimento do diploma na parede. Eu acho que esse tipo de conhecimento foi vendido pra gerações inteiras, principalmente no processo histórico de afirmação do poderio do ensino privado no Brasil, cuja tragédia a gente percebe (esse ano de 2005 denunciou) pelo número de aprovados no exame da

ordem dos advogados do Brasil (OAB). 92% dos concluintes dos cursos de Direito não conseguiram aprovação no exame da OAB. Então esse aí é o pessoal do diploma, da fé cega no diploma. Então a questão do ensino superior pro movimento dos sem-universidade é encarada como conhecimento, direito ao conhecimento. E aí de fato, conhecimento do ensino superior, não pode ser a-percebido ou apropriado por gerações a não ser cursando o ensino superior. Nesse sentido o ensino superior tem um valor entífidico, independente da finalidade que lhe indique o mercado ou a dificuldade da vida. Tem valor em si na medida que ele é espaço pra compartilhar saberes historicamente construídos por gerações e gerações de humanos, e no nosso caso, no caso da periferia, do povo sem-universidade saber, tipo de saber negado historicamente. Nós sempre dizemos isso nos cursinhos populares nos primeiros dias de aula: “aqui se labuta por conhecimento, não por diploma”. Se vocês querem labutar por conhecimento, isso é uma missão da vida toda, onde a universidade é um capítulo, e se vocês não labutarem por conhecimento, vocês podem até ter diplomas, mas não terão emprego. Vocês ainda sim não serão capazes de encantar o mundo. Então assim, eu acho que o conhecimento em si tem de ter um jogo de sedução para as pessoas. Então nós encontramos várias pessoas nas mais variadas cidades que acreditam nisso. Esses são os sem-universidades reais, então é a dona de casa que decidiu que o destino dela não é esquentar fogão, o aposentado que quer ter um conhecimento porque ele vai viver mais agora. É o negro, a negra que percebeu que não está destinado a ser faxineira a vida inteira, então eu acho que a gente está trabalhando com muito carinho.

## **Entrevista - Danilo Kato – CONEXÃO - Junho de 2009**

**Cloves** – Qual a sua formação?

Meu nome é Danilo, sou formado em biologia e atuo como educador no CONEXÃO (...)na perspectiva de contribuir com a formação de educando que pensa, reflete e age, no sentido de uma concepção de educação e de sociedade. Trabalho também como educador em algumas instituições particulares, em algumas faculdades, e sou coordenador do Programa de Educação Ambiental no município de Batatais, trabalho também no ensino médio. Em relação ao trabalho de militância, que eu considero o Conexão para mim, tem sido assim: na verdade o motor que movimenta as minhas ações em todos os momentos de minha vida (por isso que eu considero militância), ou seja, eu não separo as horas da minha vida em que eu dedico ao Conexão ou às causas dos Cursinhos Populares e o momento em que estou dando aula em uma universidade particular. Toda a minha formação, as minhas ações, as minhas ideias e minhas proposições são ligadas ao que eu acredito e ao que meu grupo propõe nos momentos em que a gente está junto. Então para mim, hoje, o maior ganho de participar deste grupo não é simplesmente o fato de me dedicar gratuitamente num determinado tempo da minha vida, porque o professor “tempo é dinheiro”, nos recebemos por hora/aula não é (?!), o que é uma relação interessante, então “qualquer” professor diria que qualquer tempo não remunerado seria uma benfeitoria. No meu caso eu não considero benfeitoria, e por isso eu considero militância, porque na verdade todo tempo dedicado ao grupo do Conexão é um tempo de criação, inovação e uma forma de reformar o mundo em que eu vivo, o qual eu não acredito e muito me incomoda. Então é ali que é o motor de minhas ações, porque é ali que eu posso pensar com os meus, agir com os meus e intervir de alguma forma em um sistema que eu não acredito em muitos aspectos.

**Cloves** – Como esse movimento surgiu em Ribeirão Preto?

Bom, o que acontece é que o Conexão reuniu alguns militantes que vieram dissidentes de outro Cursinho Popular, né [...], por conta de divergências ideológicas e agregou-se outras pessoas, outros militantes que se identificaram com a proposta. O principal diferencial, o início desse movimento foi assim: a formação do Conexão se dá por uma proposta política e ideológica. O que aproximou as pessoas inicialmente foi isso.

**Cloves** – E quais foram essas divergências que desintegraram o CAPE?

O CAPE, exatamente [...], o CAPE tinha um formato que era muito interessante que era a assembleia geral. Então, a metodologia educacional utilizada era a tradicional, quarenta, cinquenta minutos por bloco de conteúdo, o especialista entrava e jogava o conteúdo na lousa (eu era um deles) e no discurso nós dizíamos que formávamos cidadãos críticos, na metodologia formávamos cidadãos passivos, robóticos e reprodutores de alguma coisa. Essa incoerência foi incomodando e foi se estruturando e se consolidando no próprio grupo, então dentro do grupo existia uma divergência de uma formação mais técnica, mais pontual e uma formação mais política, mais ideológica que divergia no grupo de professores. Nas assembleias o rótulo de professores e alunos se equiparava, e era uma aula de política para mim, porque ali, naquele momento, cada interessado tentava manipular e agregar pessoas para os “seus” pontos de vista, porque aquilo geraria voto e uma mudança na ação do grupo. Então isso era muito interessante, porque a política se estabelecia ali democraticamente e essas relações, visíveis dentro daquele grupo, para mim, foi uma escola. Mas num determinado momento, por conta mesmo dessa coisa muito forte, dessas relações política muito forte, decidiu-se agregar atividades de todo um núcleo à um político, é[...], político que eu digo (um Vereador), que se dispôs a oferecer um espaço (o qual sempre fomos carentes), disponibilizando computadores, ar condicionado e produtos que ofereceriam conforto material, mas um desconforto (para mim)ideológico muito grande. Porque era exatamente um período de campanha, e era exatamente um período onde projetos poderiam ser agregados para fim pessoal para um único indivíduo. Então toda uma história, pessoas que passaram [...], para mim isso estava sendo jogado fora naquele momento, porque a assembleia era democrática, mas ela não pode esquecer o passado, não pode esquecer a raiz. Naquele momento não foi uma questão de divergência pessoal do Danilo ou do Erlon, do Mineiro ou do próprio Batata, mas na verdade foi mesmo uma questão política, uma questão ideológica. Então naquele momento há um racha no CAPE, e aí, alguns mantêm uma ideia que acaba ficando mais linear, mais uniforme, porque esse outro grupo se separa e continua trabalhando. Naquele momento há algumas mágoas por conta de achar que nós abandonamos a causa [...], mais pelo contrário, nós continuamos o trabalho! Nós continuamos o trabalho dentro de outro grupo, de outra ação, e dali, eu havia começado a perceber que os estudantes no CAPE tinham direito há dois anos. Como eles vinham de um ensino deficitário, de uma grande dificuldade de estudo, era no segundo ano que ele estava começando a entender, a formar uma consciência, a ter uma bagagem, um

embasamento, uma reflexão sobre a sua bagagem, sobre o seu embasamento, e aí, ele tinha que sair no segundo ano. Então eu pensei projetos de pegar essas pessoas que estavam sendo “expulsas” do CAPE para montar um programa diferenciado, criar uma metodologia para ele como trabalhador, como [...] uma classe mesmo a qual a educação privilegia (porque eu acho que a elite hoje é aquela que detém os privilégios de acesso e tal e de todas as outras questões ...), então eu queria que eles pudessem pensar na própria realidade e aprendesse a partir dali. Então naquele momento eu propus uma nova forma de tentar aprender, e não tive muito apoio [...], e esses dissidentes, alguns deles como o Erlon, principalmente o Erlon né, mais depois chegam o Batata e o Mineiro, a gente forma o Conexão, no qual a gente se desprende totalmente daquela incoerência de uma ideologia mais cartesiana, mais positivista, nos libertamos das amarras do conhecimento acadêmico e entramos no conhecimento popular fazendo uma interface com o científico, com a nossa especialidade, mas de forma a promover uma aproximação entre quem aprende e o conhecimento que ele construiu com o conhecimento há construir, ou há conhecer. E nessa interface a gente conseguiu crescer demais enquanto educador, enquanto aluno, enquanto estudante [...] tudo! Nesse processo se horizontaliza muito as relações. Então o que aconteceu? Se as assembleias do CAPE foram uma aula, elas se mantiveram agora todos os dias. São assembleias diárias. E aos sábados as reuniões, elas não são reuniões de professores ou de alunos ou de coordenadores. São reuniões! Então hoje a gente tem a possibilidade de discutir o currículo com os estudantes: então, está faltando alguma coisa ali, a gente gostaria de aprender isso [...], e eles vão sugerindo o que eles querem aprender, né [...] e a gente vai direcionando também para aquilo da nossa experiência e em conjunto a gente constrói o que a gente quer, aprendendo o que a gente quer e fazendo o que a gente precisa. Lógico, não esquecendo, né, os objetos sociais que somos influenciados como o vestibular. Então pegamos a manual da FUVEST, aqueles conteúdos são distribuídos, mas da maneira que a gente acha que deve ser. Então eu não sei se o que a gente faz é correto, é legal, é ruim ou é errado, mas ela tem nos agradado por ser a forma que nós queremos fazer, caminhar da forma como nós queremos. E daí um dia a gente pensa: porque a gente nesse grupo reduzido não poderia conversar com os colegas? Se a gente tem outros núcleos porque a gente não poderia nos reunir, debater, divergir, mas sair dali um pouco maior [...], porque foi o que aconteceu com a gente, foi o processo aqui que nos torna muito contente, muito a vontade. Eu propus essa ideia, aí o grupo: “olha Danilo, interessante! Mas você vai ter que correr atrás”. Então naquele momento eu peguei, fiz uma pesquisa e fui atrás de cada líder,

ligando, indo à casa de cada líder, consegui agregar CAPE-QUINTINO, CAPE, consegui o NAV (que eu nem conhecia, nessa investigação eu achei o NAV, né...), achei por indicação o da UNESP de Jaboticabal, o da UNESP de Franca, e fui ligando para essas pessoas naquele momento. Consegui uma reunião na USP, lembro até hoje, foi na Química né [...], lá estavam alguns representantes e naquela reunião eu propus esse evento. Naquela ocasião a adesão foi imediata. Mostramos que havia uma necessidade de diálogo, e ao mesmo tempo algo que a gente discutia: a convergência das ações era latente, mas não era palpável, ninguém consegui tomar o primeiro passo. Então eu digo assim: o Conexão, e quando eu propus isso, na verdade não foi uma criação ou uma autoria [...], nada disso! Na verdade foi um passo.

**Cloves** – Em que ano foi isso?

O primeiro Fórum foi em 2004 [...] isso mesmo, 2004, porque nós tivemos 2004 em Ribeirão, 2005 em Ribeirão, 2006 Franca, 2007 foi Ribeirão, 2008 foi Passos-MG, e agora voltamos a Ribeirão Preto. Então depois de seis Fóruns eu fico até legal de dizer assim [{...}], fico contente de ter participado deste passo e que era uma necessidade, senão não estaria aqui há seis edições. Então assim, hoje prá mim enquanto cidadão, eu vejo que não sou nem um benfeitor e nada [...], eu sou um militante porque eu me benefico todo o tempo com o meu crescimento formativo, de base, que tenho desde minha família até o momento que eu cheguei a engajar nesse processo, mas também enquanto fonte de atuação, né [...] e não sei se é uma coisa intrínseca (se é uma coisa que é uma característica) poderia ter uma investigação, uma pesquisa, mas eu tenho uma necessidade de intervir naquilo que eu vivo, eu não consigo olhar o bonde passar [...], eu preciso estar dentro dele e opinar sobre ele [...]. isso é uma necessidade que eu tenho, e aí, você ter um grupo é essencial. Então quando eu vejo o Conexão como um grupo de base de onde eu me formo e formo outro da onde essa relação intrínseca a gente avança muito rápido [...], e quando pega um grupo maior que é o Fórum, eu vou ampliando os meus grupos de referência: eu tenho o meu grupo de base, eu tenho meu grupo de referência, uma proposta para um evento nacional em amplo ainda mais e aí eu começo a me sentir mais político.

**Cloves** – Como esta a relação dos demais movimentos sociais de Ribeirão Preto com os Cursinhos Populares e particularmente com o Conexão?

Eu acho que muito mais do que deveria ser, mas avanços tiveram. Nós tivemos muitas coisas interessantes. Uma coisa que eu queria te contar é que dentro desta bandeira que a gente criou, então nós temos assim: o nosso Cursinho é dividido em nove módulos e esses módulos são temas, são blocos de conhecimento, então, por exemplo, nós temos o módulo arte e cultura; é um mês discutindo arte e cultura! E ele termina com uma semana que é a semana de arte e cultura, que são vivências de várias áreas da arte e cultura [...], Danilo, mas e o conteúdo específico?! Ele está distribuído ali dentro, mais o mote, a imersão daquele mês é em arte e cultura. Um deles é, por exemplo, direitos humanos, tem um módulo que é guerra, tem outro módulo que é o de ciência e tecnologia. O ciência e tecnologia é, por exemplo, um mês discutindo as bases do conhecimento científico, o confronto entre o conhecimento científico e conhecimento popular e a relação ciência, tecnologia e sociedade. Essas são a linha que a gente toma dentro deste tema maior [...], então cada semana tem essa vertente. E uma das coisas que a gente faz no último dia dessa semana de arte e cultura é um acampamento [...], e a gente vai acampar lá no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Quando os estudantes vão lá, eles estão esperando uma discussão científica e uma coisa experimental, quando chega lá, eles percebem: “espera aí, cadê a luz daqui?! Mas o banheiro é só isso? A porta é uma madeira? Essa mulher fica sozinha aqui? Mas, é [...] porque tem essa casinha aqui na porta? Fica um cara tomando conta para que? Como essas pessoas comem, elas têm de plantar tudo aqui”? Então eles começam a olhar as questões sociais e a gente propõe questões científicas em campo, só que eles têm de dormir lá por dois ou três dias. Eles têm de fazer o próprio pão, eles tem de acompanhar o dia a dia do militante, ele tem de vivenciar aqueles dias e quando ele volta, eu [...], gostaria de escrever sobre isso, é uma coisa fantástica! Quando eles voltam de lá a gente costuma fazer uma fogueira e os assentados, os militantes vêm para a fogueira e a gente bate um papo e alguns dizem: “mas não é isso que eu via na TV! Eles são muito politizados”! Mas o que vc achou? Muitas vezes respondem: “achei que era um monte de gente baderneiro, um monte de gente que não tem conhecimento, gente que está aqui para querer vender a terra depois”, e não é nada disso, não é?! Tem o seu João aqui [...], ele tem os filhos na cidade, ele vive sozinho aqui, ele está há dez anos aqui [...], foi preso com quase 60 anos e continua! E sabe muito sobre o Brasil! E é um camponês! A possibilidade de se aproximar do MST dentro de um módulo de ciência é

exatamente o confronto entre poder do conhecimento acadêmico, conhecimento popular, os entraves sociais dentro dessas relações de poderes entre as classes sociais e vivenciar esse conflito. Então essas relações são constructos que fazem com que você não só aprenda o conhecimento ali específico, mais você agrega uma série de valores e afeto daquela vivência que você não esquece nunca mais aquilo, porque é uma construção única. Então quando ele acampa ali, ele tem de beber água da moringa, ele tem que ficar no lampião, ele tem de fazer fogueira, e ele vai conversar com o pessoal e ter outra concepção diferente da Rede Globo, aquilo já valeu o ano. Isso é uma vez [...], no Fórum, a gente chama o MST na caminhada, na passeata e eles participam, então, ele é o grupo mais próximo da gente [...], tem também os movimentos das Pastorais, que pelo NAV a gente tem contato, estamos tentando se aproximar [...], e os movimentos populares como o da Capoeira, como por exemplo, o grupo de teatro (do movimento de teatro que tem em Ribeirão Preto) que a gente tem se aproximado agora com o Conexão, não o Fórum, né[...], são as aproximações que a gente tem. Então como que a gente procura se aproximar? Fazendo exatamente [...], parecerias. Parecerias ideológica. O que o Movimento de Arte e Teatro de Ribeirão Preto comungam com que o Conexão faz? Nossa [...], em muitos aspectos. Então vamos caminhar! Então hoje a gente tem um grupo, uma Oficina Teatral, a gente faz divulgação no News Groups teatro em Ribeirão, a gente participa (nossa intenção não é ser ator), é simplesmente como militante atuar nas diversas faixas desta mesma luta que não são lutas diferentes. A Capoeira a mesma coisa, e o MST que é parceiro o tempo todo. Então assim, são poucas as relações assim, as relações não são tão constantes, acho que poderia ter mais, mas eu acho que avançou bastante.

**Cloves** – Como você enxerga os quase 8 anos de política de acesso a educação superior do atual governo?

É bem complexo. Eu tinha uma visão e mudei um pouquinho a minha visão. Eu tinha uma decepção muito grande com a política de acesso. Eu tive no primeiro Fórum, convidamos o Frei David, que é uma das pessoas que luta por essa política de cotas e tal [...], e nesse aspecto eu era muito mais favorável do que a política do poder público que resultou no PROUNI. Então eu acho que a ideia que o Frei David trouxe no I Fórum me fazia acreditar muito mais na luta pela universidade pública e nessa oxigenação dessa universidade por meio de outros mecanismo e não só o vestibular que é um fator muito excludente, do que o PROUNI, Escola da Família, que são

programas que mantêm uma relação com o capital muito forte e num percurso de privatização da escola pública, que talvez otimize o que vem acontecendo, mas depois de um certo tempo eu passei a sentir também que algumas propostas do governo acabaram sendo positivas frente ao que estava sendo feito até então por outros governos. Então, em minha opinião, foram ações que não são satisfatórias. Investimentos em escolas públicas, investimentos em políticas públicas para cotas ou outras coisas do gênero teriam de ser mais constantes, mais massivas e mais direcionadas do que foi para outras coisas, mas os investimentos nas federais que o governo Lula fez nesse período concatenado com a ideia do PROUNI e outros programas, eu acho assim: foi diferencial perto dos outros, mas não é ideal. Continuo acreditando muito que a política pública deveria estar voltada para a escola pública. Não só o acesso ao ensino superior, mas também no ensino médio e no ensino fundamental. Então hoje, o ensino médio está totalmente degradado em minha opinião, por conta da sombra do vestibular. Então eu acho assim [...], em relação a sua pergunta, deixou muito a desejar nesse sentido. Eu acho que deveríamos ter mais projetos, mais políticas públicas no ensino médio, para o ensino médio em si, para o acesso a universidade pública e a manutenção desse aluno na universidade pública, não só no acesso, mas na manutenção desse aluno na universidade pública, que eu achei muito deficitário. Na USP de Ribeirão Preto abriram-se algumas vagas e não ampliaram o refeitório, não ampliou a moradia estudantil, não ampliou a infraestrutura. Então se abre vagas por conta de uma exigência mercadológica, as Fundações vão ocupando os espaços da universidade pública, já num movimento de privatização, e não se amplia a infraestrutura, que são as condições para que o aluno se mantenha lá. Então por exemplo, eu acho que não só ficou devendo na questão do acesso como na manutenção deles lá dentro, ou seja, de evitar a evasão do aluno depois.



## **Entrevista - Evandro Takashi Saito – Cursinho UNESP de Franca - Junho/ 2009**

**Cloves** – Qual o seu nome, idade e o que lhe motivou a atuar nos Cursinhos Populares?

Meu nome é Evandro Saito, tenho 25 anos e comecei atuar nos Cursinhos Populares logo que entrei na universidade (UNESP-Franca). Comecei a acompanhar alguns grupos de extensão e visualizei no Cursinho um grupo muito unido, um grupo que já estava constituído há sete anos. Como eu tinha um pouco de afinidade com as matérias de exatas e o campus de Franca era um lugar de humanas, eu resolvi dar aulas de matemática com a intenção de ajudar realmente, inicialmente foi essa a pretensão.

**Cloves** – A que você atribui a imensa desigualdade no acesso ao ensino superior público no Brasil?

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. Na verdade eu digo que a criança virou um robô para resolver questões de assinar (X), o que acaba desfocando um pouco da realidade do que é a educação, acaba se perdendo daquele foco de que a escola existia para uma formação cidadã e política da pessoa. Então a educação virou um grande mercado neste mundo que a gente vive.

**Cloves** – Quantos Cursinhos existem em Franca?

Em Franca atualmente existem dois Cursinhos: o Cursinho da UNESP, vinculado à Universidade Estadual Paulista e já existe há doze anos. Foi iniciado em 1997, e era um Cursinho que inicialmente começou sem infraestrutura nenhuma, com aulas apenas aos sábados, com pouquíssimos professores e aulas apenas de humanas. Aos poucos o Cursinho foi se desenvolvendo e chegou ao estágio atual, com 260 alunos e aproximadamente 45 professores e monitores. Um Cursinho que funciona em dois turnos, sendo que 100 alunos no diurno e 160

alunos noturno e um índice de aprovação que pode se dizer bem alto, porque no ano passado a gente aprovou 65 estudantes em universidades públicas. O outro Cursinho é um Cursinho da Champanhá (é assim?). Um Cursinho que também fica localizado numa região central e foi criado a partir de uma proposta de um Vereador lá de Franca.

**Cloves** – Esse Vereador é ligado a que partido?

Ele era ligado ao PV (Partido Verde), o Maurício (de que?), era um projeto que tomou por base o Cursinho da UNESP, eles foram conversar com a gente e ver como funcionava e o projeto foi implantado o ano passado (2008) e funciona apenas no período noturno, mas são duas salas que contém aproximadamente 70 a 80 alunos.

**Cloves** – Quais são as relações dos Cursinhos de Franca com os outros movimentos sociais da região de Franca?

Na medida do possível nós procuramos apoiar todos os movimentos que existem em Franca, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros movimentos que lutam pela reforma agrária, pelos direitos da mulher (lá em Franca existe diversos grupos de representação), grupo de alfabetização “Paulo Freire”, então a gente procura na medida do possível estabelecer laços com esses grupos (não seriam movimentos sociais) para que a gente se fortaleça, pois a gente trabalha com educação e educação é um trabalho muito difícil né (...), é um trabalho que a gente não vê os resultados à priori são resultados à longo prazo. Então a gente na medida do possível tenta estabelecer esses laços, afim que o movimento se torne um movimento conjunto, de forças conjuntas para que a gente se fortaleça politicamente.

**Cloves** – Como que foi a dinâmica da luta pelo passe livre em Franca?

Olha, essa luta foi uma luta muito difícil porque (...) tudo começou a partir do momento em que os estudantes dos Cursinhos de Franca não tinham condições de pagar meia passagem, não tinham condições de pagar passagem para se locomoverem do bairro até o centro. Então a gente iniciou esse projeto com o intuito de não deixar essas pessoas que não tinham condições financeiras desistir do Cursinho, e a gente resolveu apresentar um projeto de iniciativa popular para que eles tivessem direito a meia passagem de ônibus, direito que todos os estudantes do ensino médio possuem. E a gente ficou três anos indo aos bairros, batendo de casa em casa, indo

na porta de eleição para recolher doze mil assinaturas, todas, juntamente com o título de eleitor. Foi um trabalho muito difícil, às vezes a gente passava um domingo inteiro para recolher uma folha, haja vista que o título de eleitor não é um documento fácil de portar, mas depois de muita luta a gente conseguiu as doze mil assinaturas, elaboramos e escrevemos um projeto para conseguir essa meia passagem e apresentamos à Câmara Municipal de Franca e foi aprovado com louvor, por unanimidade e foi sancionado pelo Prefeito. Não foi um projeto do passe-livre, o projeto do passe-livre é um movimento que também existe e é muito forte, foram muito fortes em Florianópolis, no Rio de Janeiro, eles até conquistaram essa bandeira, mais aqui em Franca existe um grupo (participativo), mas aqui em Franca, pela tradição, pelo momento político que Franca vive é muito difícil de conquistar realmente o passe-livre, né (...), a isenção total da passagem para os estudantes.

**Cloves** – Como você enxerga o desempenho do atual governo no processo de democratização, ou não, do ensino superior público?

O atual governo tem produzido algumas mudanças drásticas em relação ao ensino, a meu ver. O PROUNI, a mudança do ENEM, do vestibular (...), e esse processo de democratização a gente não pode dizer que já há uma definição, que já foi resolvido algo a respeito disso daí. Não dá para tirar conclusões por se tratar de um projeto recente que a gente não conhece inteiramente a fundo, né (...), quais os pilares deste projeto. A meu ver esse parece mais um clichê, mas é um clichê que é necessário repetir. É preciso começar do ensino básico, ensino fundamental e do ensino médio. Acho que a melhora da educação, da educação pública (principalmente no ensino fundamental e médio), é o início para que essa democratização realmente ocorra. Não sei, já falei para você, quais serão os resultados do PROUNI, da mudança do ENEM, desse processo que tem sido realizado no ensino superior, mas sabe-se que o ensino superior hoje, assim como o ensino médio e fundamental estão sucateados, totalmente sucateado, sem incentivos. Mas sabe-se que não é uma atuação apenas do governo também, tem a sociedade civil, de movimentos sociais e, esse ponto é fundamental para que a democratização ocorra.

**Cloves** - Qual a posição de vocês sobre o Projeto de Lei 73/1999?

O projeto de lei 73 é aquele das Cotas, não é?! O Cursinho em si (...), eu não falo como Cursinho, falo como Evandro Saito mesmo. Essas ações afirmativas são necessárias, muitas pessoas desconhecem muito a respeito delas, e elas não se restringem às cotas (...), existe todo um projeto em torno disso, um projeto político em longo prazo. É necessário, mas ele precisa ser estudado, eu não quero chegar a conclusões precipitadas a respeito disso, e não é ficar em cima do muro, mais eu acho que é uma ação que é necessária no curto prazo para que a educação tome um contorno diferente, porque a história né (...), nossa história mostra que nunca houve esse incentivo para as classes populares, para os negros, indígenas (...), então é uma discussão (a gente pode ver) que não existe nenhuma conclusão tirada né (...), o que existe são posições. A minha posição é que elas são necessárias, que é preciso. Mais em conjunto com essas ações afirmativas é necessário criar outros mecanismos também, não ficar apenas nisso. São necessários outros mecanismos para que ocorra de fato essa democratização que a gente tanto sonha.

**Entrevista - Luciana (EX – Coordenadora do Fórum dos Cursinhos Populares de Ribeirão Preto e Região e NAV) - Junho/2009**

**Cloves** – Qual o seu nome e o que lhe motivou a atuar nos Cursinhos Populares?

Meu nome é Luciana, trabalho no NAV e desenvolvo um trabalho extracurricular com os alunos. Como eu trabalho temas transversais eu não gosto de dizer que dou aula. Eu desenvolvo com os alunos temas como direitos humanos e projeto de vida (...) e minha motivação para desenvolver um trabalho como esse é o meu anseio por transformação social (tenho uma busca pessoal em relação à transformação e a superar os meus defeitos, erros e limitações), e gosto muito desse trabalho coletivo, acho que o trabalho coletivo pode surtir efeitos belíssimos, então, essa é a minha motivação, uma motivação pessoal (...), acho que a minha luta pessoal é a inclusão: é a inclusão do aluno de escola pública, a inclusão do idoso, a inclusão do deficiente (...) é uma bandeira pessoal a questão da inclusão social, acho que é (...) meu.

**Cloves** – Como foi o processo de constituição do Fórum de Cursinhos Populares da Região de Ribeirão Preto?

É um processo que eu não peguei do começo, mas surgiu da articulação dos Cursinhos aqui em Ribeirão Preto, né, no momento em que esses Cursinhos começaram a se fortalecer, e aí ele foi crescendo, foi se expandindo para outras cidades da Região de Ribeirão Preto. Neste ano, particularmente, foi um processo muito rico, na medida em que a gente conseguiu aprofundar muito nossas reflexões em relação à nossa identidade. Eu acho que a gente veio para o Fórum muito mais maduro em relação a essas discussões, discussões muito mais aprofundadas, que foi resultado desse ano de trabalho que a gente teve aqui em Ribeirão Preto e com a articulação também que a gente teve com as outras cidades.

**Cloves** – Qual a sua avaliação dessa um ano de aqui na Região de Ribeirão Preto?

Na verdade foi um processo muito coletivo, na verdade eu fazia um papel mais de centralizar informações, distribuir informações, mais a gestão, as cabeças pensantes não foi só eu (...), todo mundo (...) foi um processo muito coletivo de construção deste Fórum, então foi uma experiência de gestão muito participativa, né, compartilhada em todos os sentidos. Eu só fazia o papel de centralizar informações, distribuir informações e alguma coisa mais de logística. Então, foi tudo

muito coletivo, muito prazeroso porque a gente pôde participar de todos os processos, todo mundo participou de todos os processos de construção, e eu acho que isso é o grande barato desse ano de trabalho.

**Cloves** – Como vocês percebem a forma como a sociedade de Ribeirão Preto lhes enxerga?

Acho que a gente precisa ainda melhorar muito a nossa inserção, essa temática no nosso espaço público; a gente precisa se fazer conhecer, as pessoas não nos conhecem, existem falhas de interpretação (ah! Os Cursinhos Populares (...) ninguém sabe o que realmente é um Cursinho Popular e a essência dele). Então existe “Cursinho Popular” por aí que cobram 150 reais de mensalidade e se dizem populares, e aí a gente acaba entrando no mesmo bolo, porque justamente a gente não consegue ainda se articular para mostrar a nossa cara. O movimento de educação popular tem outro caráter, ele realmente é um processo cultural muito mais do que inserir um aluno na universidade e é essa a cara que a gente não consegue mostrar. Esse é o diferencial que nós, Cursinhos estritamente POPULARES temos em relação a outros que se dizem populares. Eu acho que é isso que nós temos que melhorar e mostrar para as pessoas de Ribeirão Preto, que é uma cidade grande e por isso dificulta um pouco mais a nossa inserção no espaço público, nos fazermos conhecer e ganhar credibilidade, mas é uma luta que a gente continua para vencer (...) é uma batalha que a gente tem de vencer dia a dia.

**Cloves** – Como vocês enxergam (você particularmente) as intervenções na educação e as políticas de acesso para o ensino superior do governo federal?

Acho que são ações muito paliativas, pontuais e não colaboram para a mudança (...), que é uma mudança de paradigma, que é uma mudança estrutural (...); ela tem que vir de baixo, então, eu acho que essas mudanças não vão solucionar problemas e falhas estruturais de anos e séculos aí (...) de subjugação (...) dos negros subjulgados, das diferenças sociais (...) então são medidas muito paliativas, muito pontuais e não resolve o problema (!), mas só mascara, e aí, é muito sério isso, né?! Na medida em que, por exemplo, os governos institucionalizam um instrumento de denúncia, que é o Cursinho Popular (...), financiando, a Prefeitura usa a máquina para promover um cursinho! (...) É a gravidade das políticas que estamos vivendo (...), observando aqui no país.

**Cloves** – Eu acho que se trata de uma sedução das potencialidades dos movimentos sociais (...). Sendo assim, como você enxerga, do ponto de vista do indivíduo (...), do indivíduo que está no movimento social, e acaba sendo seduzido por essa ação do Estado, né?! O cara injeta o dinheiro no cursinho e acaba seduzindo aquele militante que “tocava” o Cursinho.

Eu acho que o ser humano é muito vaidoso em si, né (...), então o dinheiro seduz realmente quando você não tem muito claro qual a proposta realmente de um movimento de educação popular (...) aí você é facilmente seduzido, quando você acha que o aluno tem só que passar no vestibular (...), então a tecnologia, uma televisão, um computador, um datashow, dinheiro para professor, isso (...) seduz muito facilmente, (...), quando você tem uma ideia do que é um movimento de educação popular e de onde ele tem que vir (...); Ele tem que vir da massa, ele tem que vir do povo, né (...) e o dinheiro aí não compra, não compra cultura (...) aí você não se seduz! Esse é o nosso grande nó (...) como a gente tem ainda no movimento pessoas que pensam que se seduzem facilmente?! Eles não sabem a essência de um movimento de educação popular e outros que tentam difundir essas ideias, amadurecer (...) o Gramsci fala da catarse, né (...) o momento em que o indivíduo desperta para a militância, desperta para a verdadeira essência do movimento popular (...), não sei como a gente vai conseguir isso! Acho que é difícil, né (?!), é uma pretensão nossa. Mais estamos aí para a nossa luta diária e espero que isso aconteça um dia.



## **Entrevista - Marli/ EDUCAFRO/ PASSOS –MG - Junho/2009**

**Cloves** – Qual o seu nome e onde vc nasceu?

Sou Marli Aparecida Ferreira Soares, nasci em Franca mais a vida inteira tenho vivi em Passos, Minas Gerais.

**Cloves** – Como foi sua infância e a relação com a educação?

Meus primeiros anos de escola foi na roça, eu vivia em um povoado em volta de uma indústria de açúcar (Novena Açucareira) e foi muito simples, uma relação muito simples com os professores, um pouco distante até certo ponto, porque eles eram professores e nós obedecíamos, sala com mais de trinta e cinco alunos, então, não foi uma relação com muito conflito não, mas também não teve uma atuação muito marcante enquanto pessoas no relacionamento individual com os professores. Tive um pouquinho de dificuldade no cumprimento das tarefas porque naquela época a gente tinha muito poucos recursos. A nossa sorte foi que meus pais exigiam um estudo da gente, não deixava que a gente abandonasse a escola de jeito nenhum e exigiam realmente que a gente fosse pontual. Isso para mim foi fundamental. A postura dos meus pais foi fundamental para a minha aprendizagem.

**Cloves** – Qual a sua formação?

Sou formada em Pedagogia e Ciências Sociais.

**Cloves** – Atua em qual instituição?

Atuo em uma instituição privada, na rede Pitágoras, na minha cidade, como orientadora e professora de geografia do quarto ao nono ano.

**Cloves** – Como e quando você assumiu a luta pela democratização do acesso ao ensino superior?

Eu sempre participei das pastorais da Igreja, e faço parte das APNs (Agentes Pastorais Negros), então a gente, nas pastorais, sempre percebia a ausência dos negros na universidade. A minha cidade tem uma faculdade que é ligada à Universidade Estadual de Minas (UEM) e a gente percebia, em minha própria sala, a ausência quase que total de negros. E dentro da pastoral nos observamos que seria necessário não só o resgate da convivência, do trabalho, da luta pelo

trabalho, da não discriminação, mas nós percebemos também a luta pela necessidade da inserção do negro na universidade. E foi a partir da Pastoral do negro que eu conheci os Cursinhos Comunitários e a EDUCAFRO. Então há dez anos, participei de uma reunião com o Frei Davi, que é o mentor da EDUCAFRO, e de lá para cá nós temos atuado nos Cursinhos Popular. Fundamos um na universidade, em 1999, está completando dez anos, eu estou atuando como professora de cultura e cidadania e geografia nesse curso.

**Cloves** – O debate das cotas sociais e racial para o acesso às universidades públicas está na agenda do país. Os imigrantes europeus quando vieram para o Brasil foram beneficiados por políticas afirmativas. Como você enxerga a tentativa de criminalização da possibilidade de institucionalização das cotas no Brasil?

Olha, eu sou totalmente favorável às cotas, logo, qualquer movimento contrário a essa atividade, a esse debate hoje no Brasil, eu vou rebater, porque sou uma das pessoas que levantei o debate das cotas na minha região, continuo levantando e acredito que as cotas (como tem sido levantada), que é uma questão temporária, não é uma questão para ficar eternamente, é uma questão de justiça, para se fazer justiça aos mais de trezentos anos em que a gente foi escravizado. Assim, qualquer movimento contra as cotas eu serei contrária.

**Cloves** – Como vc enxerga o aluno que chega com a perspectiva do ingresso à universidade e se torna militante do Movimento de Cursinhos Populares?

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; segundo, ele chega sem ter um exercício consciente da cidadania e o Cursinho Comunitário tem como atividade básica mostrar a importância da ação consciente da cidadania, então ele chega cru em relação a isso e de repente ele começa a se perceber cidadão a partir dele mesmo na questão da negritude (consistente em nosso cursinho) a partir da valorização dele, das características dele, da família dele, da história dele, coisas que na escola foi reforçado como negativo. Então, a partir do momento em que ele começa a discutir esse assunto com a gente, ele começa a se auto - descobrir, a se auto-valorizar. Para mim esse processo é a coisa mais revolucionária que o Cursinho Comunitário oferece: esse despertar do cidadão. Então eu colocaria que ele chega sem a consciência do quanto ele é importante, dos

processos que os levaram a ser pobres, a estar na escola que não tem qualidade, e depois ele sai daquele Cursinho (pelo menos a gente proporciona momentos de reflexões para que eles saiam assim, pois não são todos que saem com esse pensamento) com a vontade de atuar na sociedade em que ele vive.

**Cloves** – Qual a sua leitura sobre o desempenho do atual governo em relação às políticas de educação e a democratização do ensino superior público?

Esse governo tem uma coisa positiva. Ele mostrou pra gente a cara real do Brasil, porque até o governo FHC muita coisa, inclusive da área da educação, era debatida na surdina, nós não sabíamos o que estava acontecendo. Então esse governo tem a característica de ter revelado tanto o Brasil que a gente às vezes fica com vergonha de ser brasileiro, por conta de tantos erros que tem em todos os aspectos, mais pelo menos hoje a gente sabe que país nós temos, coisa que antes não sabíamos. Então nesse ponto eu acho que esse governo foi muito positivo. Com relação ao processo da educação o governo tem feito tentativas: o PROUNI, feito para incluir o aluno pobre. Eu não concordo com o PROUNI, porque é um acordo que o governo fez com as escolas privadas. Eu gostaria que fosse o inverso, ou seja, que o dinheiro que as universidades privadas devem ao governo não fosse pago com o PROUNI, mas com o aumento de vagas nas universidades federais e estaduais. Mas, é uma tentativa de melhoria que colocou muitos alunos nas universidades. Isso para mim é uma coisa positiva. Esse governo permitiu que o debate sobre as cotas se tornasse público e isso a gente tem que aplaudir, porque o debate sobre as cotas não surge neste governo, ele vem de governos e governos e governos....., mas foi o atual governo que permitiu que este debate fosse publicizado. Outra coisa que a gente tem percebido, pelo menos isso tem acontecido muito em Minas Gerais, a iniciativa privada está trabalhando junto com o governo federal dentro das universidades. Vários campus abertos em Minas Gerais (um dos campi que eu conheci), o campus de Ouro Branco que foi aberto em parceria com a indústria, a Gerdau, que é da Universidade Federal de São João Del Rey. Então, este governo tem tentado, tem ampliado e eu considero outra coisa positiva também que antes a gente não discutia para os pobres a possibilidade de estar na universidade, eram apenas os movimentos populares como a EDUCAFRO, os Cursinhos Populares que discutiam isso. Hoje, o debate de o pobre ter seu espaço na universidade é uma discussão que está na mídia. Então, há bem pouco tempo, há dez anos, quando estávamos organizando o nosso núcleo, os alunos pobres achavam que a

universidade não era o lugar deles, e hoje, os alunos pobres estão cursando a universidade, então, penso que houve um avanço.

**Cloves** – A EDUCAFRO tem relações com outros movimentos sociais em Passos? Desenvolvem ações conjuntas a partir de questões pontuais e mesmo nas defesas das pautas específicas de cada movimento e que na verdade são pautas de interesses da sociedade?

A gente procura ter essa relação sim. O Grito dos Excluídos que é o movimento das pastorais da Igreja, das Igrejas, né (...) porque faz parte todas as Igrejas Cristãs, nós participamos (...) atuamos também em movimentos políticos quando há algum problema da cidade e é necessário que a população se posicione a EDUCAFRO se posiciona; tem o movimento estudantil, a EDUCAFRO se posiciona; dentro dos APNs, a EDUCAFRO se posiciona; tem uma questão do movimento ecológico, a EDUCAFRO se posiciona. Então a gente encontra-se em aberto e tem participado de todos os movimentos que a gente considera positivo.

**Cloves** – A história recente dos movimentos sociais no Brasil está intimamente ligada ao setor progressista da Igreja Católica, no entanto, a partir do final da década de 1980 a gente percebe uma ofensiva conservadora no interior da Igreja que acabou desvalorizando a ação social dos religiosos ligados às Pastorais, às CEBs, em prol de uma ação mais voltada para o espiritual. Como vc enxerga esse processo?

Olha, eu tenho 49 anos, então eu sou de uma juventude que lutou pela Teologia da Libertação. Então, eu estive junto com esse grupo; com D. Luciano Mendes de Almeida, que foi presidente da CNBB, com D. Paulo Evaristo Arns, o Frei Betto, então eu convivi em momentos muito especial da minha vida com esse pessoal da Igreja. Eu considero que a Igreja teve um momento em que ela foi a igreja da verdade, a Igreja dos povos latinos americanos, a Igreja dos povos sofridos: do índio, do negro, do desempregado, do analfabeto...., então a Igreja estava ali, e essa Igreja mudou. A Igreja Romana que ficou incomodada com a Igreja na América Latina, tanto que silenciou Leonardo Boff, mas eu não considero que essa mudança de postura da Igreja, essa mão mais firme da Igreja sobre as Pastorais da América Latina matou a nossa experiência, pelo contrário, nós estamos aí, nós somos provas vivas que valeu apenas aquele movimento, agora, a Igreja vai ter que se abrir novamente, mais agora eu considero que os movimentos são muitos. Muitos movimentos no Brasil, na América Latina perderam a identidade. A própria política

brasileira de onde nasceu o Partido dos Trabalhadores (PT), foi nos bancos da Igreja que nasceu a pensamento petista, que eu considero que mudou de lado, muita gente mudou de lado; o núcleo mandante do PT não está mais do lado da Teologia da Libertação. Então eu acho que agora não é mais só o Partido que nos responde, hoje a gente se entende como atuação política, não como atuação partidária só, e, esses movimentos populares vão em função da Igreja (...) a Igreja está perdendo e se não voltar a inserção, ela vai perder os seus fiéis, porque hoje tudo está sendo questionado. Ou a Igreja admite voltar e questionar conosco toda a questão de vivência mesmo dela, daquilo que bate e o povo dá conta mesmo de viver, ou ela vai imprimir uma situação dogmática que o povo hoje não aceita mais.

**Cloves** – Em que o tema da Campanha da Fraternidade deste ano (Só haverá paz quando houver justiça) contribui para a espacialização da temática da democratização do ensino superior no Brasil?

Se nos buscarmos a instituição educacional como lugar onde se pratica a justiça, o que vai acontecer com os nossos alunos? Vão todos ficar aqui, porque o que mais irrita, o que mais oprimi o jovem é a injustiça. O fato de ele não ter, dele não ser reconhecido pela sociedade, dele não ter poder, e isso, mexe com a maioria de nossos jovens e aquele jovem que foi colocado à margem da sociedade tem a sua auto-estima jogada lá embaixo e quem é que tem domínio sobre ele? O tráfico. Então, para mim são coisas intimamente ligadas. Quando é que existe paz? Não é quando tem ausência de guerra. Existe paz, a gente sente paz quando a gente se sente respeitado e reconhecido em nossa dignidade humana, porque a guerra tem um motivo de ser: territorial, político, e o ser humano? A gente culpa pessoas que vivem dentro da Palestina a 60 anos sendo bombardeadas por Israel e que tem paz, que vivem em paz, então, entre elas mantêm-se a dignidade, um palestino respeita a dignidade do outro (...) quem é o inimigo? O inimigo está fora! Ele não está dentro! No Brasil, nós temos o inimigo fora e o inimigo dentro. Por que? Nós temos países de olho em tudo que a gente tem, para mim o Brasil é o “oasis” do mundo e eles querem nos tirar todos os créditos de cuidados com a Amazônia, de cuidados com as nossas crianças, eles querem empobrecer a nossa cultura, eu acho seríssimo isso (...) quando nos associam ao “paraíso do sexo”, empobrecendo a nossa cultura. E o inimigo interno que é muito mais sério, que é a corrupção, que é a falta de conhecer a nossa história, do nosso território, a falta de dignidade que a maioria do nosso povo tem. Não há paz para uma pessoa que não se sente respeitada em seus

direitos básicos. Cuba vive em paz? A violência é muito mais externa do que interna. Lá as pessoas comem, moram, tem saúde, tem educação (...) é só isso que as pessoas precisam? Precisam de liberdade também! Liberdade de ir e vir, agora, imagine o Brasil, onde nós podemos ir, podemos vir, podemos dizer o que queremos, mas não está garantida a nossa comida, não está garantida a nossa moradia, não está garantida aquilo que é básico para nós! Então que paz nós vamos ter?! Como que o pai vai ter paz se ele não tem condições de trazer comida para os seus filhos?! Então, não tem justiça!

**Cloves** – Muito obrigado Marli. Vou transcrever a entrevista e lhe envio para vc rever o que achar conveniente.

(risos) Muito obrigado também e foi um prazer.

## **Entrevista – Marcio Carvalho – Coordenador do Cursinho da UFV - Junho/2009**

**Cloves** – Qual o seu nome e como conheceu os Cursinhos Populares?

Meu nome é Márcio, tenho 26 anos, sou ex-aluno do Cursinho Dércio Andrade (EDUCAFRO DE PASSOS) e atualmente sou coordenador de planejamento do Cursinho Popular do movimento estudantil da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Conheci o Cursinho Popular de Passos-MG depois de ficar seis anos sem estudar. Tinha terminado o terceiro ano, dei uma parada e retornei em 2007 por meio do convite de um amigo para fazer o Cursinho Popular de Passos. A princípio, minha ideia mesmo era passar no exame vestibular, mas com o rolar do tempo é que eu fui entendendo qual era a proposta de um Cursinho Popular. Aí, no final de 2007, eu já estava com todo o plano de em 2008 mergulhar de cabeça ajudando mesmo o Cursinho de Passos a continuar. Foi assim que eu passei na UFV. Passei em história e foi até um pouco estranho, porque eu queria ter passado, mas de repente eu não queria mais, queria continuar em Passos construindo Cursinhos e ajudando o pessoal por lá. Mais depois de refletir muito acabei indo para Viçosa começar minha vida acadêmica e não demorou muito para mim acabar entrando em um outro Cursinho. Logo na primeira semana estava com a camiseta do Cursinho de Passos e o pessoal me viu com a camiseta e me convidou para conhecer. Conheci na primeira semana, na segunda semana já estava ajudando e três meses depois fui convidado a participar da coordenação, que estou até hoje.

**Cloves** – Como foi a educação durante sua infância?

Esdudei até a 8º série no período matutino e sempre tive muito interesse em estudar. Até a 8º série sempre fui muito aplicado e tudo. Aí, já no colegial (atual ensino médio), como comecei a trabalhar aos 14 anos eu fiz o curso noturno e isso acabou me atrapalhando um pouco e tive uma recaída com os estudos. Então, a partir do colegial eu tive uma recaída com os estudos, não senti mais necessidade em estudar, pois meu objetivo era continuar trabalhando, terminar o terceiro e aí parar, né?! E foi o que aconteceu, pois não tem muito incentivo nem por parte da família, nem por parte de amigos e nem na própria escola, que nunca citou a existência de uma universidade federal e como eu não podia pagar um particular, acabei parando e foi quando fiquei seis anos sem estudar.

**Cloves** – Como se dá a relação dos Cursinhos Populares da região de Viçosa com os outros movimentos sociais?

Hoje em Viçosa tem o Cursinho que eu faço parte, o Cursinho da UFV, e tem mais dois Cursinhos, que são Cursinhos Populares, mas visam mais o vestibular, não trabalham tanto com a formação, o que os deixam um pouco distante desses movimentos. O Cursinho que faço parte, que é do movimento estudantil, tem uma certa ligação com outros movimentos através das atividades extras que a gente promove. Nessas atividades vem o pessoal do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), para estarem falando das histórias de suas lutas e tudo e nesse espaço inserir um debate que vai estar acontecendo o ano todo. Então a gente estuda isso como um movimento que tem hoje, que é o Movimento de Cursinhos, que quer construir um Fórum com outros movimentos que tem aí.

**Cloves** – Neste ano faz 10 anos que a lei de Cotas está tramitando no Congresso Nacional, correndo um sério risco de não ser votada esse ano, o que implicaria na possibilidade de amordaçamento do projeto. Como você enxerga esse processo e no seu ponto de vista, qual seria a alternativa?

A gente fica muito triste em saber que um projeto como esse pode não vingar e ser amordaçado. É como se tivessem tirado um pedaço de uma coisa que a gente acredita. Eu vejo muito esse amordaçamento aí por conta das discussões que existe, NE (...)a própria UFV nunca discutiu cotas e é uma crítica que o próprio movimento estudantil faz em cima, mas que também nunca puxou nada. Eu ainda não pensei em uma solução se caso, ou realmente não for aprovado.

**Cloves** - Como você enxerga o desempenho do atual governo nas políticas de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil?

Eu vejo que nos últimos anos o que vem acontecendo é a criação desses projetos de inclusão na universidade como o PROUNI, mas isso é muito fraco, muito restrito e o povo mesmo, nos bairros, não ficam sabendo, porque se perde na burocracia. A divulgação, a própria mídia não exerce nenhum papel de estar divulgando isso, então eu acho que a comunicação é muito falha nesses projetos, o povo mesmo acaba nunca favorecido mesmo.

**Cloves** – Como se dá o diálogo com o Movimento dos Sem Universidades (MSU)?

Bom, na verdade o MSU, já há um ano se aproximou (no meu caso) do Cursinho, já havia entrado em contato antes, com outros coordenadores, mas a nossa relação ainda é bem distante assim, a gente se propôs de se reunir algumas vezes, mais acabou não acontecendo por conta de imprevistos e tal, mas a nossa relação está bem fria assim, em relação a que o MSU pensa e no que ele acredita e como nós poderíamos estar contribuindo para o movimento.

**Cloves** – Você acredita ser possível a unificação das pautas e das ações dos Cursinhos Populares?

Isso, aliás, foi crise que a gente entrou ontem numa das câmaras temática porque parece que os Cursinhos e a gente mesmo acaba sendo confuso na nossa própria prática porque a gente fala do fim do vestibular e acaba fazendo uma coisa que é parecida, simulando um vestibular, e ao mesmo tempo querendo fazer formação, mas ao mesmo tempo também, sendo assistencialista, então eu vejo que os Cursinhos Populares tem várias visões diferentes do que seria essa educação, então eu acredito que é o exemplo de Ribeirão Preto que a gente tem de seguir, pois são Cursinhos diferentes, mais que conseguem manter um Fórum permanente. Isso eu acho muito bacana e é importante levar esse exemplo que reúne, tem as dificuldades deles, mas acontece, né (...) é uma coisa que a gente esbarrou no Fórum que tentamos criar em Viçosa: as diferenças dentro dos Cursinhos Populares.

## **Entrevista com Maurício Costa- Outubro de 2010**

**Cloves** - Maurício, o que é a Rede Emancipa?

A Rede Emancipa é um movimento social de Cursinhos Populares que agora está indo para seu quarto ano de fundação. É um movimento social por se propor a cumprir uma demanda, uma necessidade social que não é cumprida na sociedade em que estamos vivendo hoje, que é democratizar o acesso à universidade para suprir a demanda. Isso não se cumpre hoje porque a educação é uma mercadoria, o acesso ao conhecimento é o acesso ao poder e o acesso ao poder é bastante restrito. Então nós nos entendemos como movimento social porque nós organizamos uma parte desta demanda para lutar por uma sociedade onde não seja mais necessário ter cursinho, uma sociedade que o acesso à universidade seja livre. Então a Rede Emancipa de Cursinhos Populares nasce para deixar de existir, ela nasceu para morrer, porque a gente briga para que se tenha acesso universal à educação pública, gratuita e de qualidade. Nós nos organizamos com Cursinhos em escolas públicas, geralmente da periferia, com professores que a gente chama de construtores militantes, então fazem um trabalho voluntário. Os Cursinhos são inteiramente gratuitos (como a gente pensa que deve ser a educação), e brigamos para nos estruturar como um movimento social que tenha condições de colocar em pauta a necessidade de democratizar o acesso ao poder, que passa por democratizar o acesso ao conhecimento que se formula e que se trabalha na universidade.

**Cloves** E como vocês surgiram?

A idéia de construir a Rede Emancipa surgiu a partir de uma luta que foi feita dentro e fora do Cursinho da Poli contra o desvirtuamento do projeto original daquele Cursinho, que nasceu de um projeto de Cursinho Popular ou Alternativo e com o passar dos anos foi se transformando em um projeto comercial que começou a render dividendos muito grandes aos donos do Cursinho da Poli, foi um Cursinho que se autonomizou da universidade pública, se autonomizou do movimento estudantil (que foi a partir de onde ele foi criado), era o Grêmio Politécnico, e começou, e passou a representar uma forma de educação de acesso à universidade parecida com a forma dos cursinhos comerciais tradicionais. Nesse processo houve muita insatisfação, por um lado dos alunos, que começaram a ter que pagar mensalidades cada vez maiores e começaram a ter cada vez menos identidade com a construção de um projeto alternativo, e também de alguns

professores que passaram a questionar e a brigar pela retomada do projeto original. Disso culminou que uma parte desses professores foram demitidos. Foi uma demissão política, em especial os que a gente trabalhou e que ajudaram a fundar a Rede Emancipa que é o Gilberto Cunha e o Roberto Menezes. Nesse processo de demissão do Cursinho da Poli eles foram apoiados por grande parcela dos estudantes do Cursinho da Poli. Na época eu era diretor do Diretório Central de Estudantes da USP (DCE-USP) e a gente também apoio. Lutamos contra as demissões que acabaram sendo inevitáveis e a partir dessas demissões foram criados dois novos projetos: um que era (É?) o Cursinho da Poli-USP que era (foi?) uma espécie de retomada do projeto original do Cursinho da Poli-USP a partir do Grêmio da Politécnica, e o outro, é a Rede Emancipa de Cursinhos Populares que é esse trabalho que a gente tem hoje.

**Cloves** - Como que os Cursinhos da Rede Emancipa se relacionam com os problemas da cidade?

Olha, isso é muito interessante porque a partir da reestruturação produtiva, especialmente, alguns equipamentos urbanos passaram a ganhar mais peso, outros, menos. O que a gente tem verificado (é o caso até de se estudar), mas o que a gente tem verificado, é que as escolas públicas têm uma representatividade importante na cidade e no entorno. Então a escola pública além de ser o lugar da aula em alguns lugares é o lugar do encontro, da prática de esporte, do lazer, o lugar da festa (muitas vezes em alguns lugares é na escola pública que se concentra a festa), e, a escola pública acaba concentrando também algumas atividades que são atividades políticas. Então para nós têm sido uma experiência importante porque como movimento social (e nós somos também movimento político), o Cursinho acaba sendo também um espaço para refletir sobre a escola e o seu entorno. Então, se relaciona com a cidade criando focos de discussão que se relacionam (evidentemente que são permeados o tempo inteiro e até determinados) pela realidade que se vive naquele entorno, então, quer dizer, a gente tem um instrumento chamado “Circulo Emancipa”, que é um espaço aberto para discutir questões sociais e políticas de diversos tipos e é interessante como é que eles são diferentes dependendo de onde está o Cursinho.

**Cloves** - Como você vê a insistência dos erros no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)? Como isso reflete nos estudantes que tem o ENEM como instrumento para entrar na universidade e nos cursinhos em geral?

Nós estamos debatendo bastante isso a partir do que acabou de acontecer que foi um problema com uma série de provas nacionalmente que foram desorganizadas. Eu vejo isso como um problema de modelo e este modelo essencialmente têm haver com a falta de vagas nas universidades públicas. Isso gera um excedente muito grande de jovens, um excedente de jovens capazes, de jovens competentes que poderiam estar nas universidades, e, a prova disse é que as universidades que adotaram o sistema de cotas os estudantes cotistas acabam tendo um desempenho muito grande, embora não tenham um desempenho tão grande na prova (do vestibular), mas tem um desempenho muito grande como estudante, como acadêmico dentro das universidades, então, é um problema que começa por aí [...] e quando você tem um número muito menor de vagas e uma demanda muito grande e seleciona isso a partir de uma prova e essa prova é uma prova única nacional você tem uma série de outros problemas: é uma prova que avalia [...] primeiro que é massacrante, porque é uma prova com muitas questões, são 180 questões, são dois dias pesados de provas, mais uma redação, uma prova única durante o ano inteiro, então aquilo que avalia uma prova como essa é o conhecimento que é localizado, é momentâneo, é datado e que não necessariamente funciona como avaliação de todo o ensino médio, embora o exame se diga como exame de avaliação do ensino médio. Então, é um processo seletivo que não deixa de lado o que é essencial no vestibular que é a competitividade e a individualização do fracasso. Então acaba sendo desta mesma forma e isso gera uma série de problemas e os problemas logísticos são partes de um problema de você decidir todo o futuro de uma série de milhões de jovens nacionais em uma única prova. Uma prova nacional que deixa de lado várias regionalidades, não avalia a educação tradicional em determinados lugares (comunidades tradicionais, por exemplo), uma prova que estabelece um parâmetro único para algo que é bastante desigual, então, não funciona, para mim, nem como avaliação nem como seleção e ela, se propõe a serem as duas coisas.

**Cloves** - Têm se discutindo nos últimos quinze anos sobre a possibilidade do fim do vestibular, ao mesmo tempo, percebe-se uma mudança de atuação das grandes empresas do campo de preparação para o exame vestibular cujas salas de aulas estão se esvaziando e essas empresas se especializando no campo da confecção de materiais didáticos. Como é que você enxerga a prática desses cursinhos e a ausência de material didático nos Cursinhos Populares?

Isso é muito importante porque de fato quando você se propõe a ter uma empresa de educação evidentemente você vai se orientar por onde os ventos do mercado estiverem soprando e é isso que acontece com os cursinhos comerciais. Eles foram uma grande jogada que tinha a ver com um processo articulado entre a precarização das escolas públicas e a ausência de vagas nas universidades públicas. Então, nesse vácuo, tanto os cursinhos quanto as universidades particulares se aproveitaram para se especializarem para ser centro de treinamento para determinadas provas. Então, evidentemente a elaboração do material didático para eles tem essa função: quanto mais alunos eles fizerem ingressar em uma universidade pública, maior é o mercado, maior é a fatia do mercado que eles têm acesso. Para os Cursinhos Populares isso é bastante diferente, em especial para nós da Rede Emancipa. Nós resolvemos o problema do acesso a partir da organização. Nós sabemos que é um modelo injusto contra o qual nós queremos lutar. Uma parte da luta contra este modelo injusto é socializar o conhecimento dentro da sala de aula. Outra parte é nos organizar para brigar para que tenha mais vagas nas universidades públicas, é brigar para que tenha mais estudantes de escolas públicas em universidades públicas. Então, para nós, é impossível ter um projeto pedagógico que não se preocupe com o aluno que não vai passar no vestibular. Isso, os cursinhos comerciais fazem: eles não se preocupam com os que não vão passar. Eles se preocupam com os que vão passar. Nós temos que nos preocupar com os que não vão passar. Então a nossa elaboração didática também tem que ser uma elaboração que reflita isso. A ausência de material gera dois problemas: o de conteúdo de fato, pois uma parte deste conteúdo que a gente quer democratizar o acesso os alunos não tem por problemas sociais que afetam no desenvolvimento escolar e porque nós não temos material próprio; o segundo, é que não existe material didático voltado para o público o qual a gente trabalha e que ajude na organização deste público para lutar pelos seus direitos como o acesso à universidade. Então, para nós tem sido um desafio muito grande tentar construir um material didático que combine as duas coisas: o conteúdo necessário que também tem que ser democratizado com a necessidade de formação política e humana.

**Cloves** - A pedagogia do movimento social é construída na práxis, é isso?

Com certeza, essa é a nossa filosofia. O critério para a nossa elaboração é a nossa prática, então, não adianta a gente tentar torturar a realidade para caber num modelo que os cursinhos comerciais fizeram das suas apostilas. Então a nossa prática nos diz quem é o nosso aluno, porque o nosso aluno frequenta o Cursinho, onde ele trabalha, onde ele mora, onde ele estuda, quanto tempo ele tem para estudar (que é uma coisa importante), qual o sentido do estudo na vida dele e isso só se dá a partir das experiências que temos feito e a gente tem feito experiências de saber que dependendo do lugar onde o Cursinho existe na cidade ele também tem necessidades diferentes. Então a gente tem visto que os Cursinhos das periferias são os que têm mais dificuldades de conseguir professores, são Cursinhos que apresentam do ponto de vista estrutural algumas dificuldades outras, então, um Cursinho da zona Sul, por exemplo, que a gente tem, uma grande parte eram mães que tinham dificuldade de virem e tiverem a necessidade de se organizarem para cuidarem cada uma dos filhos das outras para que elas pudessem freqüentar o Cursinho. Então a gente tem visto que apesar de tudo isso os Cursinhos mais periféricos são os Cursinhos onde mais faz sentido a discussão da Rede Emancipa, uma discussão crítica, uma discussão que trabalha aspectos culturais e humanos, faz mais sentido porque as necessidades também são maiores. Então a nossa prática é por aí que vamos balizando a construção da nossa pedagogia.

**Cloves** - Como o movimento sustenta as suas ações?

A gente “se vira” já que nosso objetivo não é o capital, não é o lucro. Nós não temos nenhuma perspectiva empresarial com este trabalho que temos feito. O trabalho é essencialmente o trabalho militante. A Rede Emancipa não tem nenhuma fonte de renda, embora isso não seja para nós um princípio. Nós queremos que os professores da Rede Emancipa sejam remunerados, queremos ter as condições para produzirmos o nosso próprio material didático, mas, tudo isto tem a ver com um empenho militante para que o movimento social se estruture. Então, nós estamos indo atrás de fontes de financiamento que permita que a nossa luta expanda em qualidade e quantidade e que a gente tenha mais Cursinhos, materiais, professores remunerados, equipes de coordenação que estejam liberados para fazer este trabalho político, mas que ao mesmo tempo não nos comprometa, não comprometa o nosso projeto original que é o projeto de democratização do acesso à universidade, e isso é parte de um processo de democratização da sociedade como um todo para construir uma sociedade mais justa.

## **Depoimento de José Luís Del Royo – Outubro de 2010**

**Cloves** - Como foi a sua experiência de educação popular durante os anos da década de 1960?

Bom, meu nome completo é José Luís Del Royo - 16 de Novembro de 2010 – CEDEM-Centro de Documentação e Memória da UNESP. É o seguinte, a pergunta que você me faz (...) está ligado prá mim em torno da experiência política no meu caso específico. Desde muito jovem, muito jovem mesmo, jovem até demais, eu militava no Partido Comunista Brasileiro (PCB) e embora não na área estudantil (eu era trabalhador). Uma coisa que me interessou muito antes do Golpe é que eu tive contato um pouquinho mais estreito era (...) porque tentei trabalhar também em uma área de campo – é a experiência do Centro Popular e Cultura da UNE – CPC-UNE, porque o CPC da UNE era uma verdadeira (...). Eu aprendia com o CPC da UNE a fazer uma peça, eu aprendia um monte de coisa [...]. Eu era pobre, não tinha grandes condições de estudo, grandes condições de livros, grandes condições de tempo. Eu gostava muito do CPC e fiquei muito amigo do pessoal do CPC, pelo menos algumas pessoas do CPC. Eu os seguia muito quando eles se apresentavam em bairros, se apresentavam em escolas, eles tinham um projeto, um projeto, eles tinham um projeto, ainda embrionário, mas eles tinham um projeto de educação de massa através do teatro. Um teatro simples, um teatro de rua, um teatro de batalha. Acho que o próprio Boal depois cria experiências nisso para chegar até mais tarde na sua elaboração de caráter universal do teatro do oprimido, né [...] era esta aquilo o que eu via como educação porque ao mesmo tempo era uma educação política, de organização, a mim me interessava muito àquela questão de contarem a história do Brasil de forma diferente [...] nunca sabia né [...] era sempre ao contrário do pouco que a gente sabia – isso me impressionou bastante - trabalhei com eles, trabalhei com eles pouco, mas foi naquilo que eu podia. O Golpe Militar interrompe toda essa discussão que eu escutava. Já escutava muito falar de Paulo Freire, a gente tinha grupos aqui mais ligados àquilo que seria a Ação Popular (AP) ou a AP nascente, que eu tinha bastante contato também, embora eu fosse do PCB eu tinha bastante contato com o pessoal da AP. Eles estavam com essa pressão em cima de mim, eu fui até em algumas reuniões para ver como é que era o método Paulo Freire, lembro de ter discutido isto no Partido, que era interessante, que eu tinha achado interessante o método Paulo Freire, era uma espécie de curso dado pela a AP (risos) para ser os militantes de base porque eles tentavam se reproduzir para isto. O PCB não foi muito receptivo não porque tinha todo um aparato diferente de educação. E tinha, hein! E tinha! Mas era muito voltado para o pessoal militante ou áreas próximas. Eles tinham vários cursos, desde cursos muitos simples a

cursos mais elevados, não sei se você sabia disto tudo, né....?! O que já vem desde os anos da década de 1950, que chamavam curso de Lênin, curso Stalin, [...] eu mesmo fiz aquele cursos (de Partido), curso da realidade nacional, por exemplo, e era interessante, e às vezes num curso desses passavam personagens muito imponentes, falava meia hora, sei lá, um Mário Schenberg, dirigentes [...] essa gente [...] pessoas de peso às vezes davam esses cursos ou pedaços do curso. Tinha de realidade nacional, realidade internacional, assunto de Partido, várias coisas, vários cursos. Eu passei a achar isso muito importante porque é muito difuso. Era uma idéia de Partido que eu acho que falta até hoje, eu acho, por exemplo, nós víamos falando já: a maioria dos Partidos que tem uma ambição de transformação real da sociedade como um todo. Essa questão dos cursos às vezes falta muito prá você dar um embasamento, uma idéia global e o mínimo de conhecimento realmente da realidade onde se atua [...] se atua como (?) país é imenso, você não conhece a sua história, você não conhece os seus problemas [...]. Muitos anos depois, quando eu fui professor várias vezes na escola do Partido, do Partido Comunista Italiano (PCI) que tem uma estrutura de escola que [...] incrível (!) que incrível (!), é uma estrutura realmente em todas as principais cidades da Itália tinha as suas escolas, de Partido (!), de Partido (!), agora eu não sei que curso de um mês, dois meses, três meses, seis meses, um ano (risos). Realmente as pessoas saiam, olha, elas saiam turmas em alguns argumentos técnicos, saiam mais preparados do que na universidade, porque eram cursos bem duros, muito pesados, tempo integral ... era possível, o Partido pagava, né [...] pagava em princípio o salário que você perdia (pelo menos uma parte). Eu fiquei muito impressionado. Foi uma grande experiência de educação de massas. Foi a única educação de massas que houve na Itália. Quando se rompeu com isto, a partir dos anos 90, a degradação da instrução e direito da cultura em geral na Itália foi imensa. Eu recuto que um dos motivos de que a Itália estar passado um dos momentos mais baixos de sua história é a destruição das escolas do Partido Comunista Italiano.

Então, aquilo foi uma coisa importante, deveria ser uma coisa importante, é que evidente que com o Golpe tudo isso ficou extremamente reduzido. No meu caso específico, me apossei (não sei como dizer em outros termos), me apossei no dia 02/04/1964 da direção da organização de base do Partido Comunista da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. E posteriormente, poucos meses depois, eu seria eleito secretário político do comitê universitário de São Paulo. Bom, o que tem isso a ver [...]? É que era bastante complexa a tarefa, era bastante complexa. Se você pensa que somente na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras nós tínhamos

perto de quinhentos militantes do Partido. Era uma tarefa complexa transformar isso prá clandestinidade e ao mesmo tempo manter atividades, manter atividades [...]. Então, sei lá, eram todos os problemas (...). Nós tínhamos um secretário de educação que era o José Augusto de Azevedo Marques, que era filho de um famosíssimo radialista, Azevedo Marques, que tratava um pouco prá nós da área de educação, que significa dizer: fazer cursos internos e etc [...], fazer jornais legais, criar atividades culturais, por exemplo, isso (já mais tarde), acho que em 1967, uma discussão de voltar a ter teatro, se não dava com o CPC, então agora ser mais legalizado, então aí, sempre a A.P parte na frente, a Ação Popular, quis criar o TUCA (Teatro da Universidade Católica). Foi toda criação da Ação Popular prá ter um Teatro que já não podia ser mais o CPC, mas um teatro que fosse dentro da universidade, mais que pudesse [...], chegavam nas minhas mãos os problemas e eu de teatro não entendia nada, mas, pelo menos para resolver, então, tinha todo esse debate. Acabou saindo também, através da deliberação do nosso grupo, a criação do TUSP (Teatro da Universidade de São Paulo). É uma forma sempre de tentar alguma coisa. Bem, e acabou chegando nas minhas mãos a turma do Cursinho do Grêmio. Nós, como Partido, dividíamos a direção do Grêmio da Filosofia, mas não somente da filosofia, dentro da universidade, da faculdade, tinha filosofia, psicologia, ciências sociais, letras, etc, naquela área.

Nós dividíamos, mais ou menos, nas eleições, dividíamos, o que posso chamar, o poder? (risos, com a polícia nos batendo), mas, o controle, a gente sempre tinha uma aliança que se chamava a Política Operária (POLOP), o PCB e o grupo de independentes, mais ou menos era isto. O Cursinho do Grêmio, quando se discutia comigo e com o Lerman, era uma área de influência e criação da POLOP, que eram também muito doutrinadores, muito educadores, a Política Operária, eles tinham alguma coisa a ver com os socialistas (na cabeça deles), com os socialistas do começo do século XX (EDUCAR, ORGANIZAR, PARA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO, LEITURA...), eles tinham isso e então eles controlavam o Cursinho [...] E o que eu tive que discutir com eles foi a nossa participação, a nossa cota, a nossa cota. Bom, aí discutíamos muito, sempre tinha então [...] nós escolhíamos, nós escolhíamos [...] era uma coisa então bastante complicada a questão do Cursinho, era uma questão de cotas mesmo, você tinha professores de áreas determinadas (todas de esquerda, todos de esquerda). O conceito do Cursinho, talvez você que tem que contar melhor para mim o que é, mas, era bastante simples aquilo que a gente pensava: nós pensávamos [...] o máximo de acesso possível à universidade pública.

Evidentemente éramos defensores ferozes da universidade pública, da independência da universidade pública, ela já estava ameaçada pela ditadura e nós éramos pela democratização melhor possível. Claro que uma universidade, sobretudo naquela época, com muros tão estreitos, o trabalhador era difícil, era difícil, era realmente muito difícil! Tinha uma pessoa, que, aliás, trabalhou bastante nisso, morreu há muitos anos [...] era o Roberto Moraes, agora que eu me recordo, mais do que o José Augusto, quem trabalhava muito na área de Cursinho, interno no Partido, era ele o meu tramiting na questão do Partido [...]. O Azevedo Marques era do Mackenze e trabalhava com outro tipo de Cursinho, era uma área privada, é muito mais complicada a questão [...] era o Roberto Moraes. Roberto Moraes, ele que entendia muito de Cursinho, tinha sido professor, já era mais velho do que eu, enfim, ele conta que não tinha tempo de tratar disso, tinha que tratar de tudo. Era muito complicado prá mim, mais(...). A idéia então era que aquele Cursinho tinha que custar o mais barato possível, ele tinha que ter bolsas, ele tinha que dar um bom nível, e ser compatível (naquela época tinham as grandes escolas do Estado, ainda... risos), tinha que ser compatível, mas as grandes escolas do Estado também muitas vezes eles já bloqueiam prá entrar, pois já faziam o vestibular. É aquele problema, você tinha sempre um funil, se você [...] você não podia trabalhar o dia inteiro, a não ser se você fosse muito esforçado [...] era muita propensão mesmo [...]. Era muito complicado. Então, a idéia era essa. E tinha outra idéia da **localização**, de facilitar a vinda dos mais pobres, dos mais necessitados, dos mais trabalhadores e tinha inevitavelmente a ideia do proselitismo político, mas sem dúvida nenhuma, sem dúvida nenhuma! Nós queríamos quadros (risos) queríamos uma educação política de um certo tipo, e quarto, e não era secundário prá nós, era salário, salário era uma coisa gozada. Salário significa para nós, realmente, sobreviver, já que o Cursinho tinha que custar pouco, era aquilo que a gente necessitava para sobreviver, para fazer o seu trabalho político [...] é claro, ninguém seria professor eterno ali, era uma questão [...] e você também não podia pedir muito porque aí aumentava a mensalidade, diminuía as bolsas, e [...] não era moral, não era moral, se o conceito era todo aquele, não era moral, então, era difícil ganhar o dinheiro, o pão de cada dia.

Você sabe, e eu não me recordo o quando, o Cursinho do Grêmio foi fechado pelas formas de repressão da ditadura, até porque não poderia na ser (risos) de forma escandalosa (risos), alguns professores as vezes iam presos, por outros motivos e aí ficavam sabendo que eram professores do Cursinho do Grêmio. O Cursinho do Grêmio começou a ter grandes dificuldades, grandes dificuldades, ser perigoso inclusive trabalhar ali [...] foi invadido, foi fechado por períodos [...].

Naquele momento ele tinha um problema, ele era ligado realmente a uma entidade, que era o Grêmio, e a sua diretoria. Acho que quando foi fechado deveria ser o [...] (não sei se era ele), o Arantes, José Arantes, presidente do Grêmio, que depois foi da Ação Libertadora Nacional (ALN) e MOLIPO, morreu em combate [...] era um grupo sempre ligado ao Partido. Naquele momento eu tinha sido eleito dirigente do Comitê Municipal do PCB de São Paulo. A gente discutiu a necessidade de ter Cursinhos também em outras áreas mais afastadas, porque seriam mais seguros inclusive do que delegar ao Grêmio da Faculdade de Filosofia, pois, se ali ia cair ia cair tudo, então, Cursinhos privados, mais discretos [...] e foi aí que se começou com essa tentativa. Os objetivos eram sempre os mesmos, né [...] era tudo aquilo: democratizar, entrar na universidade, se não entra pelo menos fazer uma coisa minimamente decente, aprender alguma coisa de diferente, de alternativo, então, tinha a ideia de surgir vários Cursinhos. Ao mesmo tempo comecei, esse sim, grande teórico, Gilberto Périgo, físico, grande, grande, grande professor, sobretudo, grande professor. Esse era um Cursinho mais organizado porque contava com grandes professores, o Cursinho Pré-USP. Esse era um Cursinho mais organizado, mais estruturado porque contavam com grandes professores que vinham da área de ciências também, sobretudo aquela área era o forte, eu já podia cobrar mais, eu já podia [...] ele ficava na rua [...] Conselheiro Carrão, e, tinha sempre os jogos das bolsas e etc, e todo mundo que era mais ou menos de esquerda, ligado a Partido, ligado à alguma coisa ia prá lá, estudava o que podia grátis, funcionava mais ou menos na base cooperativa, não tinha dono. Tinha um grupo de companheiros que eram donos, tinha o diretor, mas isso era uma escolha interna, e, salários tinha quando tinha, se dividia [...] chegava no final do mês e se dizia: sobrou tanto, então se dividia mais ou menos, porque alguns trabalhavam muito e outros trabalhavam pouco, dependia um pouco da matéria, dependia se algum tinha um emprego fixo, então mantém o emprego fixo e dá aula quando podia, ou a noite ou de manhãzinha [...] eu trabalhava mais. Foi um Cursinho muito bem feito, porque ele tinha características, muito de antigamente, científicas muito altas, porque realmente tínhamos um pessoal muito bom. Trabalhou ali muita gente [...] nós tivemos ali um grande número de mártires naquele Cursinho, basta dizer o João Antônio Abi-Eçab e a Catarina Abi-Eçab. Eram os dois professores lá, eles foram assassinados pela polícia. Eles foram presos e depois desaparecidas. Quase todo mundo foi prá cadeia de um jeito ou de outro naquele Cursinho, porque tanto o das “Rosas” (Cursinho da rua das Rosas) sobretudo o Pré-USP, embora eles tenham nascido com este conceito, era um conceito de respiro de longo prazo.

Evidentemente que você tinha que consolidar uma metodologia, uma mínima possibilidade econômica, criar filhos, ou seja, se reproduzir em outros bairros, em outras situações, [...] ora, a maior parte da militância, dos estudiosos, dos professores dos trabalhadores dos Cursinhos da rua das Rosas ou da rua Conselheiro Carrão, estavam dentro de um Partido Comunista ilegal. Isso tudo ainda seria possível trabalhar, mas, estavam todos ligados a um feroz processo de luta interna, numa discussão complicada se ia para uma ação direta, uma ação armada ou não. Aí fica complicado! Você não pode fazer Cursinho e ação armada. Eu posso contar casos absurdos: algumas minhas que saiam comigo de carro, ninguém tinha carro, algumas alunas tinham carro, então pegava um aluna que tinha carro e íamos pegar o resultado de uma desapropriação de um banco que o grupo tinha feito. A gente entrava no carro, saía correndo, entregava, por exemplo, para o Carlos Marighela, depois voltava, ela sentava no banquinho e eu dava aula. Começou a ficar complicada, (risos) a vida [...] ficava complicado se eu saía de uma aula que eu estava dando e encontrava Apolônio de Carvalho sentado ali, esperando prá conversar comigo, ou que nós tenhamos ficado com uma parte da gráfica, já do PCB antes do golpe, e que nós tínhamos quadros militares, militares [...] é isso mesmo, trabalhando com gráficos (risos). Evidentemente aí existia uma incompatibilidade e certo aventureirismo da parte de alguns, dos quais provavelmente o maior responsável por tudo isso seja eu, porque eu tinha um cargo superior politicamente, então era mais responsável, mesmo se na prática alguém fosse mais irresponsável do que eu, mas a responsabilidade política era minha, então nós perdemos a perspectiva originária porque isso só era possível num processo de resistência (vamos dizer assim) legal, de resistência [...] de acumulação de força, é todo o setor de acumulação de forças. A luta armada no Brasil [...] em São Paulo, estamos falando de São Paulo, ela se precipitou, houve uma série de precipitações, porque a ideia não era destruir tudo aquilo não, mas as precipitações foram tantas, que a luta armada (isso foi já o grande erro originário dessa luta armada), ela se precipita e corta as suas ligações, como vai cortar com seus comitês de fábricas, ferroviários, comitês populares, [...] acaba cortando as suas ligações com a própria universidade (risos). Então, foi um belo projeto que foi esmagado dentro de um projeto maior, de um projeto duro, de um projeto terrível que, evidentemente, toda a nossa experiência desmoronou, não completamente porque uma parte ainda do Pré-USP, depois vai continuar com aquele Cursinho, vai continuar trabalhando, vai continuar trabalhando [...] mais agora no Cursinho Equipe, Equipe. Eles tentam levar para o Equipe, eu acho que o companheiro responsável do Equipe era o Josimar Aranchelo, era muito

amigo meu na época (porque era bragantino como eu). Esse pessoal, vamos dizer, que não vai pra luta armada, que não vai preso, acaba desembocando no Equipe, e aí, já vai ser uma outra história.