

NO ENTRECHOQUE DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM A EDUCAÇÃO SUPERIOR: CURSINHOS MILITANTES

*Antonio Luiz do Nascimento**

RESUMO

Os cursos preparatórios de exames vestibulares, genericamente chamados de cursinhos, encontram-se fora dos limites legais-institucionais do sistema de ensino vigente (normas, leis, regulamentos, etc.), o que propicia a realização de programas e projetos com as mais diversas orientações políticas e ideológicas. Estrategicamente situados no entrecchoque da educação básica com a educação superior, os cursinhos militantes constituem-se em práticas de educação não-formal realizadas, sobretudo, ao nível do pós-ensino médio com participação de ativistas que reivindicam o acesso à educação superior para os setores sociais sem oportunidades econômicas e educacionais. No presente trabalho, busco identificar e caracterizar algumas dessas experiências de cursinhos que operam em diferentes regiões do País, tendo como preocupação apreender significados de suas ações no processo de luta e reivindicação por uma educação superior socialmente inclusiva e solidária.

ABSTRACT

The “cursinhos” (a kind of prep course) aimed at “vestibular” (a examination for entering college or university), are out of the legal-institutional bounds of the regular educational system (codes, law, regulations etc), what enables the emergence of projects and programs which have various political and ideological orientations. Strategically situated at the crossroads of basic and higher education, the militant “cursinhos” are composed of non-for-

* Professor assistente do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação do IE/UFMT e doutorando em Fundamentos da Educação da UFSCar. (aluiz@cpd.ufmt.br).

mal educational routines put into practice especially on the level of post-high school education with the participation of activists who claim access to higher education for those social strata without educational and economical opportunities. In this paper, I try to identify and describe some of these experiences concerning cursinhos that operate in different regions of this country and at the same time I am very much interested in grasping the significance of their actions in the very process of struggle and claim for higher education that can both include people into society and at the same time be sympathetic.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo identificar e caracterizar algumas experiências de cursinhos pré-vestibulares que operam em diferentes regiões do País, voltados a contribuir com o processo de construção de uma educação superior socialmente inclusiva e solidária. Esses cursos preparatórios de exames vestibulares, genericamente chamados de cursinhos, encontram-se fora dos limites legais-institucionais do sistema de ensino vigente (normas, leis, regulamentos, etc.), o que propicia a realização de programas e projetos com as mais diversas orientações políticas e ideológicas. Estrategicamente situados no entrelaço da educação básica com a educação superior, os “cursinhos militantes”¹, constituem-se em práticas de educação não-formal realizadas, sobretudo, ao nível do pós-ensino médio com participação de ativistas que reivindicam o acesso à educação superior para os setores sociais sem oportunidades econômicas e educacionais. A preocupação é apreender os significados dessas ações no processo de luta e reivindicação de grande contingente da população por políticas educacionais que favoreçam o acesso ao ensino superior do país.

1 Utilizamos a expressão “cursinho militante” com o objetivo de sintetizar um conjunto de termos usados na denominação de cursos preparatórios pós-médios sem fins lucrativos e criados no bojo da sociedade civil, a saber: sociais, populares, comunitários, alternativos, solidários, etc. Nossa preocupação em cunhar o termo “militante” deve-se ao envolvimento e participação direta e indireta de ativistas de movimentos sociais e associações civis na ação político-educacional do cursinho.

A exclusão social de grande parcela da população das universidades brasileiras tem propiciado o surgimento de “cursinhos” voltados ao atendimento de uma população, cujos padrões de vida tem impossibilitado uma melhor preparação escolar para o enfrentamento do processo seletivo vestibular, condição para o acesso a esta formação. Por outro lado, os movimentos sociais e as associações civis no Brasil têm exigido das autoridades públicas a criação de mecanismos que venham romper com o quadro de exclusão hoje existente para o acesso às universidades públicas. Pressionados, Câmaras de vereadores, Assembléias Legislativas e congressistas apresentam propostas, projetos de reservas de vagas, flexibilização de exames vestibulares, cotas para grupos étnicos e outras medidas que têm como finalidade redistribuir e ampliar as vagas de cursos de graduações, especialmente nas instituições públicas de ensino superior².

Há polêmica quanto ao alcance e o significado destas medidas, o que, não obstante, não invalida o seu mérito, tanto é que, nos últimos meses, a grande imprensa vêm dando destaque aos debates acerca do acesso equânime aos cursos superiores de maneira que a opinião pública passa a tomar posição em questões até então herméticas ao público mais geral. Na dinâmica dessas controvérsias, a sociedade civil e política desnudam a nova república da pós-ditadura, e, assim, deixam à mostra as disputas e as concepções de projetos antagônicos de sociedades, educação e cidadania.

Em concomitância a esses debates, os cursinhos criados por iniciativa de pessoas ligadas a organizações não-governamentais e movimentos sociais constituem uma curiosa forma de organização político-pedagógica, ainda pouco conhecida, que começa a ganhar credibilidade junto à sociedade. Desta

2 Em todo o País surgem propostas nessa direção, como o Programa de “Bolsa-Trabalho Cursinho” implantado pela Prefeitura de São Paulo, que visa a aumentar a possibilidade do acesso de jovens ao ensino superior, propiciando cursos preparatórios pré-universitários. Este Programa é destinado a jovens de 16 a 29 anos, que tenham concluído o ensino no nível médio, inclusive profissionalizante, e que estejam desempregados. Foi lançado em fevereiro de 2003. Ver site <<http://www.trabalhosp.prefeitura.sp.gov.br/>>.

forma, estes cursos preparatórios convertem-se em pequenos empreendimentos que sobrevivem por meio de taxas e mensalidades cobradas dos participantes (os valores cobrados são bastante abaixo dos cobrados no mercado, há caso inclusive em que eles são apenas simbólicos). Assim, mais do que empreendimentos comerciais, os cursinhos são desdobramentos, no campo educacional, das lutas políticas nas quais se insere a questão do acesso universal ao ensino superior público e gratuito.

O crescimento no número dos participantes nos cursinhos militantes ocorre na proporção em que o Brasil caminha para a universalização do ensino fundamental e amplia seu número de matrículas no ensino médio (vide Tabela 1). Por outro lado, verificamos também o aumento no nível de formação escolar do trabalhador como exigência de um mercado de trabalho cada vez mais excludente e seletivo³. Estes fatores colocam em evidência o problema do acesso às instituições públicas de ensino superior; o encaminhamento das políticas educacionais do sistema de ensino como um todo; e, diversas ações da sociedade civil que buscam a inclusão de grupos e setores populares sem oportunidades e condições educacionais. Suas ações podem ser vistas empiricamente no aumento de inscrições gratuitas aos exames vestibulares em diversas instituições, na implantação de cotas e reservas de vagas para cursos superiores, no crescimento das vagas no período noturno e na implantação de outras modalidades de ensino superior como a educação a distância. Estas ações, no conjunto, inflamam o debate público para uma nova universidade (im)possível⁴, capaz de atender em quantidade e qua-

3 Para Márcio da Costa (1995) as tendências político-sociais associadas à nova ordem econômica, pautada em novas tecnologias e formas organizacionais do trabalho, são exatamente contrapostas à inclusão. Portanto, o discurso da necessidade premente de elevar-se o padrão de escolaridade das massas, devido a requisitos econômicos modernizantes não faz sentido. Seu sentido só pode ser construído a partir de uma perspectiva política bastante diferente da “integração” aos ventos predominantes no cenário internacional. (p. 66).

4 Veja-se Jacques Marconitch. A universidade (im)possível. São Paulo: Futura, 1998.

lidade ao crescente número de pessoas ávidas por conhecimentos e realização profissional.

A tangente do sistema educacional de ensino, a existência e persistência dos cursinhos militantes nos colocam as seguintes questões: é possível um sistema de educação superior universal que atenda a todos? Qual é o diferencial deles em relação aos cursinhos comerciais? Eles possuem a competência necessária para “resgatar” os conteúdos perdidos ao longo dos caminhos e descaminhos na educação básica? Em qual modalidade educacional inserem-se os cursinhos militantes: formal, não-formal e informal? Sua existência reflete algum avanço na definição política da educação superior? A manutenção, desenvolvimento e ampliação dos cursinhos militantes não os convertem em empreendimentos comerciais como os demais existentes, ou mesmo em organizações que disputam o fundo público para autopagamento?

Para compreender essas e outras questões partimos do pressuposto de que esses cursinhos, enquanto prática de educação não-formal (informal), expressam os valores e as concepções libertárias e libertadoras de movimentos sociais e associações civis que, no campo pedagógico-educacional, reivindicam direitos e cidadania negados. Embora atuem à margem do sistema de educação formal, cursinhos militantes revelam, de um lado, o colapso da escolarização e, de outro, a surpreendente capacidade da sociedade civil em resistir com criatividade às adversidades.

Em 2000, ocorreu na cidade de Florianópolis o 1º Encontro de Cursinhos Comunitários de Pré-vestibulares. Neste evento foi debatido, entre outros assuntos, questões como a reserva de 50% das vagas das universidades públicas para alunos provenientes da rede pública. A militância dos cursinhos de “bases” revelou neste, e em encontros seguintes, um complexo e substancial movimento de reivindicação pelo acesso e garantia da educação superior pública. Assim, não é exagero afirmar que a ação político-ideológica que subjaz às propostas de cursinhos indica o grau de tomada de “consciência para si” de forças sociais que, não faz muito tempo, reivindicavam, timidamente,

apenas o direito à instrução.⁵

Nesse nosso estudo usamos textos e documentos provenientes das mais diversas fontes tendo em vista apresentar algumas análises e considerações preliminares do papel e significado de processos socioeducacionais gerados entre o ensino pós-médio e pré-universitário. Para tanto, realizamos um levantamento geral dos principais cursinhos militantes em operação no País. Nesse propósito, fizemos uso de dados e informações difundidos através da internet pelos próprios cursinhos (Educafro, Cursinho da Poli, Cooperativa Steve Biko, entre outros), e também de matérias jornalísticas disponibilizadas via online. Além, é claro, de estudos que analisam a dinâmica sociopolítica, especialmente, os dilemas e as perspectivas da educação na realidade brasileira (GENTILI; 1995, NOSELLA; 2002, GOHN; 1999, SIMSON VON et al.; 2001, e outros). Estudos situados no campo das teorias críticas das ciências humanas e sociais que buscam apreender a praxis educacional e as ações coletivas e institucionais que cruzam e entrecruzam a educação formal, não-formal⁶.

Tendo em vista a grande quantidade de informações difundidas pela imprensa, particularmente as disponibilizadas através da internet, nossa primeira abordagem dos cursinhos em nível nacional foi favorecida com o uso de poderosos recursos computacionais, que, de certa forma, supriram um custoso trabalho de “campo” no sentido conversional do termo. Esses “novos” ins-

5 Daniel Suárez (1995, p. 269), analisando o discurso político-educativo neoliberal enquanto estratégia política de reforma cultural, ressalta que: “os educadores radicais também deverão estar atentos à emergência silenciosa de focos de resistência e de oposição inusitados. Assim como a lógica de conquista cultural da Nova Direita tem tido certo êxito ao transformar a arena de luta, é possível pensar (e a nova teoria educacional crítica terá que estar preparada para isto) que as forças sociais e políticas democráticas e progressistas encontrarão e percorrerão – como sempre o fizeram, em virtude de sua capacidade criativa e de ação reativamente autônoma – novos caminhos para construir um presente e um futuro mais justos e dignos de serem vividos.”

6 Maria da Glória Gohn (1999, p. 13) ressalta que a educação ganha centralidade nos discursos e políticas sociais “porque competirá a ela ser um instrumento de democratização, num mercado de escolhas e oportunidades. À escola – assim como à cidade – é atribuído o espaço de luta e conquista dos direitos sociais dos trabalhadores.”

trumentos de pesquisa possibilitam otimizar e maximizar estudos e levantamentos de práticas “empíricas” das mais diversas e dispersas no tempo e espaço. No entanto, as ferramentas eletrônicas disponibilizadas atualmente⁷ não podem ser vistas como método único, que pode ser seguido passo a passo: elas compreendem uma variedade de diferentes técnicas tanto simples como muito complexas. Certamente, a escolha correta de uma dessas técnicas somente pode ser feita tendo em vista o passado metodológico do pesquisador(a), seus problemas de pesquisa, e os objetivos desta pesquisa. (UDO, 2002, p. 396).

O ensino médio

Devido ao caráter de terminalidade, o ensino médio vigente deveria ter a competência necessária para preparar seus egressos para os desafios da vida e da cidadania. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), o Ensino Médio é a “*etapa final da Educação Básica*” (Art.36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica de terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos *fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos* (Art.35, incisos I a IV). (Cf. MEC, 2001).

7 Segundo Kelle Udo (2002, p. 393-394), a idéia de que computadores poderiam um dia se tornar um instrumental indispensável para armazenar, representar e trabalhar textos mudou completamente com a chegada do computador de uso pessoal, pois, “os pesquisadores qualitativos descobriram muito rapidamente as enormes possibilidades de tratamento de texto, que foram oferecidas pela nova metodologia. Em meados da década de 1980, diversos pesquisadores qualitativos com avançado conhecimento e experiência em computação começaram, independentemente um do outro, a desenvolver softwares que poderiam auxiliar na análise de dados qualitativos”.

O ensino médio, entretanto, em decorrência do descaso e de políticas ambíguas e descontínuas, vem sofrendo um processo de desestruturação e sucateamento. Situação agravada a partir da década de 70, com a imposição da profissionalização universal e compulsória (Lei 5692/71), forjada para responder às exigências impostas pela rápida evolução urbano-industrial. O tecnicismo na educação configurou-se como uma marca durante esse processo. Esta tendência levou o Brasil a propor a profissionalização compulsória como uma das estratégias que visava a diminuir a pressão da demanda sobre o ensino superior. (Cf. CONED, 1997).

Diante dos desafios das novas tecnologias da década de 90, em que os volumes de informações produzidos são constantemente superados, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos, verifica-se no contexto mundial a necessidade de superar um modelo de educação que busca o acúmulo de conhecimentos em detrimento de uma formação que tenha como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Diante deste quadro, o Ministério da Educação – MEC, compelido pela sociedade civil, propõe, no ensino médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

Durante o governo passado, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC organizou projetos voltados à reforma do ensino médio como parte de uma política mais geral de desenvolvimento. Estas iniciativas vêm sendo duramente questionadas pelos educadores e entidades docentes que vêem o agravamento da situação do ensino médio ainda mais quando da separação da rede de ensino médio. Uma destinada à formação acadêmica e outra, à formação profissional, em que, pelos frágeis mecanismos de articulação previstos, vislumbra-se a dicotomia histórica que tem marcado o ensino médio. De um lado, voltada para a formação da elite e, de outro lado, voltada aos que ingressam precocemente no mundo do trabalho. (Cf. CONED, 1997).

Mesmo nesta situação, o ensino médio foi o que mais se expandiu, considerando como ponto de partida a década de 80. De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no ensino médio cresceram 11,6%. Ainda segundo o MEC, o índice de escolarização líquida neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina. Nos países do Cone Sul, por exemplo, o índice de escolarização alcança de 55% a 60%, e na maioria dos países de língua inglesa do Caribe, cerca de 70%. (Cf. INEP, 2000b).

Castro (1998) observa que o efeito cascata desencadeado a partir da universalização e melhoria do ensino fundamental e da recente tendência de massificação do ensino médio, especialmente nas Regiões Sul e Sudeste, já chegou ao ensino superior. Pressionado pelo aumento da demanda, esse nível de ensino voltou a se expandir, depois de um longo período de estagnação do número de vagas. No período de 1994 a 1998, a matrícula do ensino superior cresceu, em média, 8% ao ano. Assim, o padrão de crescimento das matrículas no ensino médio no Brasil tem características que nos permitem destacar as suas relações com as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade.

As matrículas se concentram nas redes públicas estaduais e no período noturno. Os estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), quando da avaliação dos concluintes do ensino médio em nove Estados, revelam que 54% dos alunos são originários de famílias com renda mensal de até seis salários mínimos e, na Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte, mais de 50% destes têm renda familiar de até três salários mínimos. (Cf. INEP, op. cit.).

É possível concluir que parte dos grupos sociais até então excluída tenha tido oportunidade de continuar os estudos em função do término do ensino fundamental, ou que esse mesmo grupo esteja retornando à escola, dada a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho.

O estudo *Geografia da Educação Brasileira*, elaborado pelo INEP (2001, p.101), revela o árduo caminho empreendido por grande parte dos estudantes do ensino fundamental e médio:

Do total de alunos que entram no nível educacional obrigatório, 40% concluem o ensino médio, precisando para isso, em média, 13,9 anos. Em 95, a taxa de conclusão da educação básica era de 32,5%, com tempo médio de 15,4 anos. Em nenhuma região brasileira, o índice ficou acima de 50%.

Considerando os indicadores educacionais, podemos depreender dos dados na Tabela 1 que o crescente número de concluintes do ensino médio busca cada vez mais inserir-se na educação superior, destaca-se também que a cada ano é maior a quantidade de estudantes que está concluindo ou já terminou o ensino médio e busca espaço na graduação.

Tabela 1
Sinopses Estatísticas da Educação Brasileira 1991 -2001

Estatísticas	1991	1994	1996	1998	1999	2000	2001
Matrícula no Ensino Médio	3.770.230	5.073.307	5.739.077	6.968.531	7.769.199	8.192.948	8.398.008
Concluintes no Ensino Médio	658.725 (*)	851.428 (**)	1.163.788	1.535.943	1.786.827	1.836.130	1.855.419
Inscritos Vestibular	1.985.825	2.237.023	2.548.077	2.858.016	3.354.790	3.826.293	4.009.075
Vagas Vestibular	516.663	574.135	634.236	776.031	904.634	1.216.287	1.408.492
Ingressos Vestibular	426.558	463.240	513.842	651.353	750.168	829.706	944.157

Fonte: INEP, 2003. Ver <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>

* Dados de 1990.

** Dados de 1995.

A avaliação da dinâmica de crescimento do ensino superior está correlacionada à expansão do ensino médio registrada durante a década de 90. Somente de 1994 a 1999, a matrícula nesse nível de ensino cresceu 57,4%. Este desempenho do sistema de educação básica está produzindo uma forte retomada do processo de ampliação de vagas no ensino superior. Esse movimento deverá manter o mesmo impulso ao longo da próxima década,

uma vez que se espera que a matrícula do ensino médio siga em expansão pelo menos até 2005. (Cf. INEP, 2000a).

Conforme aponta os dados da Tabela 1, o crescimento no número dos egressos do ensino médio que recorrem ao ensino superior é atribuído de maneira geral ao acirramento da crise no mercado de trabalho, e, também, pela idiosincrasia gerada pelo fetiche do diploma universitário⁸. A conjugação desses fatores vem provocando uma forte demanda aos cursos de graduação, tanto nas instituições públicas como nas privadas.

O ensino superior

A existência de instituições de ensino superior voltadas ao atendimento de uma clientela bastante restrita começa a sofrer profundas mudanças estruturais promovidas pelas forças sociais em marcha. Nesse sentido, o problema do acesso à educação superior nos remete à análise do contexto social mais amplo, no qual o acesso à educação escolar interpõe-se entre as relações de poder. O papel da educação escolar, em todos os níveis, é condicionado pelas forças produtivas elaboradas no âmbito das relações sociais de produção, que, por sua vez, são essencialmente desiguais e caracterizadas pelas tensões e contradições de classes.

Uma breve análise da política nacional de educação superior durante esses momentos, permite-nos situar melhor as vicissitudes e as nuances das forças sociais, que pressionam o conjunto da sociedade pela expansão do acesso ao ensino nos dias de hoje. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2001, apenas 9% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados em um curso superior. Henriques (2001, p. 31), analisando a questão da desigualdade racial no Brasil durante a década de 1990, constatou um cenário desolador na realidade do ensino superior:

8 “De fato, o diploma adquirido no fim da escolaridade constitui ainda, muitas vezes, a única via de acesso a empregos qualificados, e os jovens não diplomados, não tendo nenhuma competência reconhecida, não só se acham em situação de insucesso no plano pessoal como estão também em situação de inferioridade prolongada perante o mercado de trabalho”. (UNESCO, 1996, p. 127).

Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior; na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade.

A educação superior, concebida como espaço de formação e aperfeiçoamento da cidadania, coloca-se como importante instrumento para o desenvolvimento social e econômico. A inserção da questão da universidade nas pautas de reivindicações de diversos e diferentes movimentos sociais e associações civis contribui para distensão das instituições universitárias, na perspectiva de se ampliar oportunidades educacionais.

A oferta de vagas nas instituições públicas e privadas coloca-se de maneira curiosa, vejamos: nas públicas, os processos seletivos enrijecem cada vez mais, em decorrência dos limitados recursos; já nas instituições privadas, ao contrário, os processos seletivos são flexibilizados cada vez mais, porém, numa perspectiva mercantil de atendimento exclusivo ao público pagante. Para fins de ilustração, os dados de 2001 (Tabela 1): 4.009.075 de candidatos disputaram 1.408.492 vagas em diferentes cursos de graduação, no entanto, somente 944.157 dos aprovados efetivaram o ingresso, o que gerou 464.335 “vagas ociosas”, provenientes em grande parte de instituições privadas⁹.

Entre 1992 e 1999, apesar de um aumento de 76% das vagas no ensino superior brasileiro (o total de estudantes saltou de 1,4 milhão para 2,5 milhões), proporcionalmente, a presença dos mais pobres, no mesmo período, diminuiu. A participa-

9 A constatação do elitismo e a necessidade de expansão têm levado universidades públicas e particulares a procurar formas de garantir a entrada e a permanência de estudantes mais pobres. As instituições públicas buscam alternativas para incentivar a inserção de alunos de classes mais baixas, enquanto as privadas discutem formas de reduzir a inadimplência, que chega a 40% em algumas instituições. Públicas e particulares buscam também diminuir a ociosidade. Na rede privada, ela chegou a 31,2% das vagas oferecidas em 2001, um reflexo do aumento da oferta em níveis superiores à demanda dos que podem pagar. (Cf. Folha de São Paulo, 03/09/2003, p. c1).

ção, entre os alunos universitários, da metade mais pobre da população do País caiu de 8,5% para 6,9%. Isto considerando o aumento da oferta de vaga pelas instituições privadas. (Cf. Folha de São Paulo, 27/05/2002).

A redução na relação candidatos por vagas é identificada somente na rede privada de ensino. Como o sistema particular concentra a maior oferta de matrícula, o seu comportamento modifica toda a graduação. De 1997 a 2001, a concorrência nas instituições particulares caiu de 2,6 para 1,8 inscrição por vagas. Na rede pública, o cenário é o oposto. A cada ano, mais estudantes ingressam na lista dos que concorrem a uma vaga nas instituições de educação superior mantidas pelos governos federal, estaduais e municipais. Em 1997, a relação candidatos inscritos no vestibular por vagas oferecidas era de 7,4, passando para 9,3 em 2001. (Cf. INEP, 2002, p. 71).

Como ficou demonstrado, o aumento de vagas nas instituições particulares de ensino superior só agrava as desigualdades educacionais, pois condiciona o acesso, diretamente, ao poder aquisitivo do candidato. O crescimento das vagas, por si só, não garante maior acesso proporcional de estudantes, particularmente os egressos de escolas públicas, que continuam em grande desvantagem, pois, a qualidade média da escola pública brasileira beira a indigência.

De acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em um mundo em que os recursos cognitivos são cada vez mais importantes do que os recursos materiais, a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Enfatiza-se ainda que:

(...) os estabelecimentos de ensino superior são pressionados a abrirem as suas portas a um maior número de candidatos. À escala mundial, as inscrições mais do que duplicaram em vinte anos, passando-se de vinte e oito milhões de estudantes em 1970, para mais de sessenta milhões atualmente. E, contudo, continuam a subsistir desigualdades consideráveis, tanto no acesso como na qualidade do ensino e da investigação. (1996, p.121-122).

As questões que envolvem a ampliação das vagas no ensino superior e, também, o uso dos recursos públicos no ensino particular vêm extrapolando os muros acadêmicos e os nichos parlamentares para se instalar nas praças públicas, onde diversos setores sociais, historicamente sem oportunidades educacionais, debatem, propõem e reivindicam a garantia e o acesso aos direitos que a muitos foram negados e sonegados.

O acesso à universidade (ou o ensino pós-médio?)

As universidades públicas brasileiras por décadas têm se esforçado na perspectiva da construção de ações visando a contribuir com a melhoria das nossas escolas por meio de programas de formação de professores em diferentes áreas de conhecimentos. Essas ações vêm atendendo com relativo sucesso a qualificação do sistema educacional do País. Os cursos de licenciaturas, no particular, acumularam ao longo do tempo larga experiência no campo do ensino, da pesquisa e extensão. Esta experiência, no entanto, fixou-se em larga medida na direção da formação em graduação e pós-graduação.

Nesse sentido, os cursos universitários não se voltam a uma política de formação pós-ensino médio de conteúdo pré-universitário, até porque, os esforços para realização da graduação e pós-graduação sobrecarregam as instituições de ensino superior e o coletivo dos acadêmicos. Daí credita-se ao exame vestibular o papel central de selecionar os mais aptos e preparados candidatos para ingresso no terceiro grau.

O processo de admissão à educação superior revela uma zona cinzenta entre a “terminalidade” do ensino médio e o ensino superior. Nesse terreno viceja, sem nenhum controle e responsabilidade social, todos os tipos de práticas e ações no campo da educação não-formal.

Nosella (2002, p. 165) observa que no acesso à universidade pública, *os cursinhos, filhos ilegítimos dos vestibulares, se constituíram aos poucos num imenso sistema escolar paralelo ao legal, mais forte e importante*

te' do que este. Mesmo assim, os cursinhos sequer são mencionados pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Os cursos preparatórios pré-vestibulares instalaram-se à porta da educação superior e passaram a vender seus produtos sem menor controle e ou fiscalização por parte do poder público, até porque eles mesmos não são parte do sistema educacional constituído. Não obstante a isso, evoluíram a tal ponto que acabaram se tornando empreendimentos que, direta ou indiretamente exercem influência no curso do ensino.

A existência e persistência do cursinho na ante-sala dos sistemas de ensinos atestam que os graves problemas (de quantidade e qualidade) da educação básica não cessam. Diante disso, os cursinhos pré-vestibulares tornaram-se uma “necessidade” para ingresso no terceiro grau, especialmente aos candidatos ao ensino superior provenientes de escolas de ensino médio e de suplência, nas quais geralmente as condições objetivas para uma formação de qualidade deixam a desejar.¹⁰

Não obstante a isso, os processos seletivos nas instituições superiores, queiram ou não, reforçam uma educação em que a preocupação maior é pelo acúmulo de dados e informações de caráter enciclopédico ou tão-somente de macetes para solução de “pegadinhas” elaboradas para induzir candidatos incautos ao erro. Nessa direção,

os cursinhos não educam, não orientam. Ensinam a esperteza e empurram os alunos para os cursos de maior status dentro de critérios exclusivamente mercadológicos. (...) A noção de cultura subjacente aos cursinhos é mecanicamente enciclopédica. (NOSELLA, op. cit., p.171).

10 Nosella (2002, p. 168) afirma ainda que o binômio cursinho-vestibular: “representou (e representa) um sistema escolar que, extralegalmente, ‘satisfez’ os sonhos de todos por um diploma superior e correspondeu à decisão dos governos de gastar cada vez mais menos com educação. Em outras palavras, o binômio extralegal cursinho-vestibular traduziu, para o âmbito da educação, a política de conciliação conservadora nacional”.

Incapazes de pagar as mensalidades em instituições de terceiro grau privadas, pretendentes e ou reprovados de exames vestibulares de instituições públicas recorrem a muitos desses cursinhos pré-vestibulares na esperança de resgatarem um saber negado ou sonogado ao longo do processo de escolarização. Na ausência de qualquer opção ao término do ensino médio, os cursinhos tornam-se única forma de preparação para exames de ingresso ao terceiro grau, sobretudo, para determinados cursos de graduação.

A despreocupação e a conseqüente “acomodação” de setores do meio acadêmico diante dessa situação têm levado a uma aceitação explícita (pela falta de ousadia em mudanças) e implícita (pela aceitação acrítica de ideologias meritocráticas excludentes) do binômio cursinho-vestibular como uma única forma de ingresso na educação superior. Paulo Nosella (op. cit., p. 171-172) é enfático ao afirmar que *a universidade, ao delegar aos cursinhos a preparação imediata dos jovens que ingressam nas faculdades, simplesmente pratica um crime de lesa-educação contra a juventude*. Essa situação é bastante grave, pois revela a ausência da crítica sobre o sentido e o significado desse binômio no sistema educacional como um todo e, também desconsidera o acesso à educação superior enquanto direito social.

A problemática dos cursinhos no sistema escolar brasileira acende intermináveis debates entre os educadores e o conjunto da sociedade. No entanto, os cursinhos, como afirmado anteriormente, são “filhos ilegítimos dos vestibulares”. Para entender estes “bastardos”, talvez tenhamos que fazer um rigoroso exame de DNA para (quem sabe...?) descobrir neles suas respectivas maternidades e paternidades. Em outros termos, necessário se faz distinguir os cursinhos comerciais (conforme já foi descrito), de uma outra modalidade de cursinho temporã: o cursinho militante.

As ações coletivas que agitam a sociedade por uma educação inclusiva não são um acidente na história brasileira: as campanhas contra o analfabetismo que remontam ao século 19; os movimentos pela instrução elementar, no início do século 20; a mobilização dos educadores pela escola pública e estatal, até pri-

meira metade do século passado, as campanhas pela educação popular nas décadas de 50 e 60; e, nos dias de hoje, as reivindicações e lutas por mais quantidade e qualidade nas escolas fazem parte de um longo processo histórico social, no qual a conquista da educação escolar só se tornou possível mediante a pressão e mobilização dos diferentes setores sociais.

A evolução do acesso à escola elementar e básica ao longo desses processos vem trazendo uma nova e crescente procura no ensino superior. Ela surge no horizonte de milhares de egressos do ensino médio como uma possibilidade. O movimento estudantil dos anos 60 já apontava nessa direção, sobretudo com as reivindicações dos chamados excedentes¹¹ do ensino superior público, que travaram uma dura queda de braço com o governo militar pós-64, pela expansão das vagas nos cursos superiores.

Os propósitos que desencadearam o movimento dos excedentes do ensino superior ainda nos anos 60, e, os cursinhos militantes dos dias de hoje, configuram, cada um, a sua maneira, mobilizações sociais de maior importância para compreender a questão do acesso à educação superior na perspectiva da sociedade civil. Estes movimentos favorecem a apreensão de importantes lições de como as forças sociais são capazes de fazer valer seus interesses, mesmo sob as mais implacáveis situações.

Os cursos preparatórios para ingresso na educação superior desenvolvidos pelos movimentos sociais e associações civis constituem numa curiosa forma de mobilização da sociedade civil em luta pelo direito à educação em todos os níveis. Em virtude da independência e autonomia do pesado aparato burocrático que compõem o sistema educacional, os cursinhos militantes

11 Luiz Antonio Cunha, na obra: “A universidade crítica”, analisa que os chamados “excedentes” do ensino superior nascem do “aumento da oferta de vagas no ensino médio público e a atenuação de antigos entraves à candidatura aos exames vestibulares, trazidas pelas ‘leis de equivalência’ e pela própria lei de diretrizes e base da educação nacional [1961], foram fatores que contribuíram para transformar a demanda potencial de vagas às escolas superiores em demanda efetiva. Assim, é possível localizar nesse período a raiz da crise dos ‘excedentes’ que marcou o ensino superior em 1967 e 1968, razão próxima da lei de ‘reforma universitária’ deste ano”. (GENTILI, PABLO (Org.) 1989, p. 254).

realizam um sem-número de ações pedagógicas-educacionais sob forte orientação político-ideológica das bases que os sustentam. Suas ações ultrapassaram os aspectos formalismos técnico-pedagógicos presentes em programas e currículos convencionais.

Biondi et al. (2002), em artigo publicado pela revista *Caros Amigos*, enfatizam que os cursinhos populares não resolvem o problema da exclusão, pela universidade pública, dos mais necessitados, mas, no entanto são experiências socioeducativas que vêm se organizando no plano nacional.

Foi para tentar fazer com que mais alunos negros, de famílias pobres e de escolas públicas tivessem melhores condições de disputar o vestibular que surgiram os cursinhos populares, principalmente a partir da iniciativa de grupos do movimento estudantil e do movimento negro. Os cursinhos populares tornaram-se um movimento próprio, com direito a encontro nacional – o 2º Encontro Nacional de Pré-Vestibulares Populares aconteceu no Rio de Janeiro, de 30 de agosto a 2 de setembro [2002]. Mas o objetivo desse movimento não é simplesmente, como nos cursinhos comerciais, passar seus alunos no vestibular. (...) O cursinho popular tem de questionar e enfrentar a própria natureza do exame. Essa percepção da necessidade de ir muito além das aulas convencionais vem da própria realidade e frustrações que os professores e alunos enfrentam.(BIONDI et al, op. cit.).

Os cursinhos militantes não têm fins lucrativos e se voltam à população socioeconomicamente desfavorecida. Funcionam em um sistema baseado no trabalho voluntário de professores e coordenadores que, na maioria dos casos, não são remunerados. O cursinho das “bases” segue uma tendência desde o final dos anos 1980 e que vem se proliferando nas décadas seguintes. É muito difícil fazer um levantamento completo que mostre com fidedignidade seu processo de expansão, no entanto, estimamos que, hoje, existam algumas centenas deles espalhados pelo Brasil. Há casos em que estas propostas são reproduzidas e “exportadas” de Estado por Estado por meio de movimentos como a pastoral dos

negros (Educafro), que conta com mais de mil núcleos e está presente na maioria dos Estados brasileiros e por meio do movimento estudantil, que se mobiliza nesta direção em várias universidades públicas do país.

A pedagogia e o conteúdo político-ideológico destas iniciativas ainda são desconhecidos, no entanto, permitem inferir que, dadas as forças sociais envolvidas no planejamento e execução dos cursinhos (sindicatos, partidos políticos, igrejas, ONGs, organizações estudantis, entre outras), estes formam um conjunto que se articula em oposição às políticas excludentes vigentes no sistema educacional institucionalizado. No 2º Encontro Nacional de Pré-Vestibulares Populares, foi aprovada a seguinte definição de curso pré-vestibular popular:

um movimento social, com caráter social, sem fins lucrativos, e perspectiva antidiscriminatória e plurideológica, que luta pela democratização do acesso da população excluída à educação pública, gratuita e de qualidade. (Cf. BIONDI, 2002).

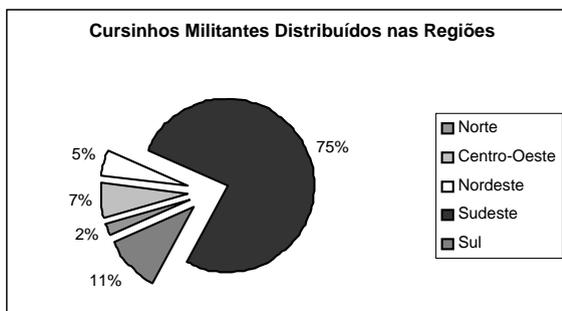
Os cursinhos possuem imbricadas relações com movimentos sociais e instituições de grande respaldo público, imputando a essas experiências uma certa legitimidade social. O mesmo não ocorre, no entanto, nos cursinhos comerciais, que, ao contrário dos militantes, são duramente criticados e rechaçados pelas forças sociais, particularmente as que atuam no terreno pedagógico-educacional.

A quantificação dos cursinhos militantes, a seguir, foram obtidos a partir da somatória de dados realizados em levantamentos e estudos da temática realizados sobretudo em estudos de Pôrto Júnior (2002), Thum (2000) e pelo site PSU¹². Acreditamos que estes dados ainda estão muito aquém do número real de cursinhos existentes no País. Embora o número total, obtido neste trabalho, não seja grande, é interessante para mostrar a

12 O Processo Seletivo Universitário (PSU) é um portal voltado, principalmente, aos estudantes do ensino médio que estão se preparando para prestar vestibular ou algum processo seletivo visando a chegar à universidade. Ver: <<http://psu.terra.com.br/>>.

tendência geral de desenvolvimento e localização dos cursinhos em regiões e estados brasileiros. O resultanto pode ser visualizado no Gráfico 1, no qual se observa que 86% dos cursinhos militantes do País operam nas regiões Sul e Sudeste, o que indica um elevado grau de mobilização da sociedade civil destas regiões pela expansão e acesso à educação superior. No Gráfico 2, os Estados de São Paulo, com 45% e Rio de Janeiro, com 19%, concentram juntos a maioria dos cursinhos militantes em operação no Brasil. Portanto, eles são o que chamamos de epicentro dessas ações coletivas pela educação superior.

Gráfico 1



Obs.: Dados obtidos a partir de levantamentos de Pôrto Júnior (2002), Thum (2000) e pelo Portal PSU, no qual são destacados os cursinhos de maior visibilidade no cenário nacional.

Gráfico 2



Fonte: Pôrto Júnior (2002), Thum (2000) e PSU.

A expansão dos cursinhos em nível nacional revela a dinâmica da sociedade civil no campo educacional, bem como, explícita o próprio colapso do sistema educacional, no qual, a “crise da escola” pode se entendida como parte de uma “crise de sentido”, tendo em vista a resignificação global da educação. Esta resignificação é imposta pelo ímpeto arrasador da ofensiva neoconservadora e neoliberal que tenta destruir a imagem coletiva de uma sociedade de cidadãos que, em virtude de seus direitos, negocia e luta por seus interesses de grupo e pela democratização da vida econômica e social na arena política. (SUÁREZ, 1995).

Considerações finais

Em grande parte os cursinhos erigidos por militantes sociais brotam da angústia de grupos excluídos e discriminados dos subúrbios e favelas das cidades brasileiras, que, com ou sem apóio dos poderes públicos, desenvolvem suas ações pedagógico-educacionais a partir dos destroços de conteúdos do ensino médio público. As ações educacionais desencadeadas por eles respondem (e, correspondem) aos anseios por direitos coletivos dos grupos sociais organizados em partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais e estudantis, igrejas e outros. O sucesso dessas iniciativas está em colocar no centro do debate a democratização e a universalização da educação superior.

Os cursinhos militantes não se limitam única e exclusivamente à preparação de candidatos aos exames vestibulares; suas ações vão muito além dos currículos e programas formais pré-estabelecidos. As relações orgânicas com movimentos sociais e associações civis os transformam em correia de transmissão das estratégias político-ideológicas¹³ das ações coletivas. Desta ma-

13 “Preparar os alunos para vestibular não é o único nem tão pouco o principal objetivo da maioria dos cursinhos comunitários. A preocupação é também conscientizar e formar pessoas atuantes na sociedade. Para isso muitos grupos promovem cursos de noções básicas de cidadania e contam com a participação de setores da sociedade como igrejas, sindicatos e associações de moradores”. (Folha de São Paulo, 11/09/2001).

neira, eles se convertem em efetivos espaços de reivindicações de políticas inclusivas e compensatórias no terceiro grau. Ao mesmo tempo, revelam e denunciam as péssimas condições educacionais em nosso País. Uma investigação mais cuidadosa do “currículo oculto¹⁴”, das práticas de educação não-formal revelam discursos pedagógicos de caráter radicalmente democratizador e que contribuem na elaboração de uma plataforma moral coletiva para a defesa e a luta pelos direitos cívicos, políticos e sociais dos grupos sociais (majoritários). (SUÁREZ, 1995).

Situar as ações coletivas desenvolvidas pelos cursinhos como modalidade de educação não-formal amplia nossa compreensão de processo político-social que reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja repetida e esteja presente no decorrer de todas as ações. Refletindo sobre esta questão, Von Simson et. al. (2001), afirmam que existem associações/instituições que trabalham com educação não-formal sem, no entanto, se dar conta disso.

Essa especificidade de educação vem se caracterizando no Brasil com propostas de trabalho voltadas para as camadas mais pobres da população, sendo algumas promovidas pelo setor público e outras idealizadas por diferentes segmentos da sociedade civil, desde ONGs a grupos religiosos e instituições que mantêm parcerias com empresas e outros grupos.

Apesar dos cursinhos militantes não serem nenhuma garantia de sucesso aos pretendentes à educação superior, isto não quer dizer que eles sejam fraudulentos, nem tampouco uma alternativa democrática e eficiente ao Estado no campo educacional. A constatação dos limites político-pedagógicos dessas iniciativas deficitárias não pode ofuscar seu trabalho social que visa, em última instância, à democratização e igualdade no campo social e educacional. Ao contrário dos seus congêneres, os cursinhos militantes são socialmente aceitos não somente por ofertar

14 “O currículo também pode ser entendido como um instrumento de política pública, e sua formulação pode ser vista como o resultado sintético de um (oculto) processo de debate ou de luta entre posicionamentos pedagógicos, sociais e políticos muitas vezes opostos e antagônicos”. (Daniel Suárez, 1995, p. 265).

cursos de pós-ensino médio e pré-universitários acessíveis e de baixos custos, mas, sim, devido ao caráter insurgente ao sistema oficial de educação e às leis do mercado de sua proposta.

Referências bibliográficas

BIONDI, Antonio et al. **Os cursinhos populares não resolvem o problema da exclusão, pela universidade pública, dos mais necessitados**. Caros Amigos, São Paulo, out. 2002. Seção República. Disponível em: <<http://carosamigos.terra.com.br/>>. Acesso em 7 ago. 2003.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONED. **Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. Belo Horizonte, II CONED, 9 de nov. 1997. (Mimeo).

COSTA, Márcio. A Educação em Tempos de Conservadorismos. In: **Pedagogia Da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Gentili, Pablo (Org.). Petrópolis: Vozes, 1995. p. 43:76.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 1999.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. IPEA, Rio de Janeiro, 2001. (Texto para Discussão n. 807). Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Evolução das estatísticas do ensino superior - graduação, 1988-1998**. Brasília, 2000a. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf> Acesso em: 10 set. 2001.

_____. **Resultados e Tendências da Educação Superior no Brasil.**

Brasília, 2000b. Disponível: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000publicacoes_instResultados_e_Tend%EAncias_da_Educa%E7%-E3o_Superior.pdf>. Acesso: 10 set. 2003.

_____. **Geografia da Educação Brasileira.** Brasília, 2002. <http://www.inep.gov.br/estatisticas/geografia/geografia_2001.htm>. Acesso em

14 set. 2003.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im)possível.** São Paulo: Futura, 1998.

NOSELLA, Paolo. **Qual compromisso político?- Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura.** 2. ed. São Paulo: EDUSF, 2002.

PÔRTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. **A incidência de pré-vestibulares populares: o caso do PRÉUnB.** Brasília. Revista de Educação Pública. Cuiabá, UFMT. 2002, (17), p. 39-62.

SIMSON, O. R. de M. Von; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (Orgs.). **Educação Não-Formal: cenários da criação.** Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: **Pedagogia Da Exclusão: Crítica Ao Neoliberalismo Em Educação.** GENTILI, Pablo (Org.). Petrópolis: Vozes, 1995. p. 253-270.

THUM, Calmo. **Pré-Vestibular Público e Gratuito: o acesso de trabalhadores à universidade pública.** Florianópolis, 2000. (Dissertação de mestrado).

UDO, Kelle. Análise com auxílio de computador. In: **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 393-415.