

CARMO THUM

**PRÉ-VESTIBULAR PÚBLICO E GRATUITO: o acesso de
trabalhadores à universidade pública**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação na linha de pesquisa Educação e Movimentos Sociais à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Prof^a. Dr. Maristela Fantin

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Florianópolis – Maio –2000



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“PRÉ VESTIBULAR PÚBLICO E GRATUÍTO: O ACESSO DE
TRABALHADORES A UNIVERSIDADE PÚBLICA”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 03/05/2000

Profa. Dra. Maristela Fantin (Orientadora) - UFSC

Profa. Dra. Deise Mancebo- UERJ

Profa. Dra Janice Tirelle Ponte de Souza - UFSC

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti (Suplente) -UFSC

Edel Ern

Coordenadora PPGE

Carmo Thum

Florianópolis, Santa Catarina, Maio de 2000.

Dedicatória

Ofereço este trabalho aos meus pais

Hugo Alziro Thum e Irmí Fortunata Hartmann Thum

Com carinho dedico a:

Irmí Fortunata Hartmann Thum, minha mãe

Um menino missioneiro abriu a assas... sob o canto dos cardeais...a sinfonia amorosa da criação embala meus vôos.

Márcia Kovalski Ücker, minha esposa

Os caminhos tem encruzilhadas... elas são ponto de encontro...

Encontros em outras paragens...no grande lago verde-azul...

Sinfonia amorosa de amantes.

Gabrielle Ücker Thum, nossa filha

No caminho, flores e pétalas... gestação... vida nova...girassóis que nascem...

Filha-menina, filha movimento... Filhas-meninas nascem....florescem... em setembro... sedentas por sol e liberdade, alvas e sensíveis como nós...

Ao neném, que nasce junto a dissertação...

Esta flor ainda não a conhecemos mas a cultivamos e está para nascer... pelo que vejo, girassóis nascem durante todo o ano, este nasce em julho ou agosto...estamos regando, cultivando... dando condições ao nascimento...flores amarelas e cheia de pétalas, nos acompanham e estão sempre vivas.

Nesta caminhada muitas vezes se juntaram a esta partitura dialógica que construímos na vida. Agradeço de coração: Ao Nado, Kátia e Aluá, Mari, Marquinhos, Patrícia, Raquel, Josenei Martins, Eliane, Vidal, Paulo, pelo diálogo que vivemos durante este tempo, pela amizade que fizemos, pelas brincadeiras, pelos momentos de estudo.

Aos colegas de mestrado com quem dialoguei em vários momentos, seja nas reuniões, seja nos corredores que muito ouvem, pouco falam e ensinam muito, seja nos momentos de confraternização...ou nos momentos de angústia, dos dedos em riste apontados para nós, de uma cobrança ilegítima... que bom que estivemos juntos, se sozinho... o dedo teria vencido.

Aos membros da diretoria da APG/99 pela compreensão de minha ausência na gestão, nos fóruns deliberativos...necessidades não são escolhas, precisava de tempo... de muito tempo.

Aos servidores do CED, em especial aos de Pós-Graduação, Maurília e Luiz.

Aos Professores, Prof. Dr. Reinaldo Fleuri, Prof. Dr. Selvino Assmann que durante o curso de mestrado estiveram próximos, auxiliaram na caminhada. Para mim é motivo de orgulho ter dialogado com vocês.

Ao Prof. Fernando Kieling, pessoa a quem sou muito grato, pelo apoio incondicional, talvez um dos mais importantes para que esta dissertação se torna-se realidade, ao Prof. Agostinho Dalla Vecchia que colaborou no aprofundamento de temas, ainda na especialização, mas que serviram de base no mestrado.

Ao Prof. Eduardo Arriada, misto de amizade e veneração, pelo exemplo, pela dedicação, no caminho... o Desafio... no Desafio sua presença foi e é indispensável.

Aos entrevistados pela colaboração, pelos momentos vividos para além da entrevista, do que aconteceu antes.

A Celina Rinaldi, amiga, exemplo de dignidade e humildade, pelos ensinamentos que tive no convívio; a Cristine Lopes de Abreu, pela sinceridade, amizade e aprendizados.... este missioneiro guarda vocês no lado esquerdo do peito.

Aos Membros atuais que fazem o Desafio Pré-Vestibular continuar vivo, só posso dizer que ao visitá-los me sinto cada vez mais parte deste grupo.

Ao grupo Pandorgas Partidas que me ajudou em vários momentos a manter a pandorga no ar.

A Maristela Fantin que na sua incansável luta em defesa da vida, vai ensinando coisas que só no fazer se aprende: diálogo com a vida. A você muitas mãos pandorgueiras.

As pessoas próximas que dividiram comigo as angústias deste fazer, em especial a Eno Ücker e Teresinha Kovalski Ücker, a quem cabe um agradecimento especial pela atenção dispensada, pelo auxílio no cuidar da neta, por vezes também da filha, que entenderam a necessidade da ausência, a distância, vocês suportaram comigo as dificuldades desta caminhada. Muito obrigado de coração.

Muitas outras pessoas participaram deste trabalho. Certo é que nem tudo são rosas, e nem todas as partituras são (necessariamente) harmônicas. Desta maneira, entendo que houveram sons dissonantes, destoantes e descompassados. Sons que se queriam ver executados sem a possibilidade de execução, contudo, cada qual em sua competência formulava a sonoridade necessária para a composição desta “partitura dialógica”.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de pesquisa sobre as experiências de Pré-Vestibulares Populares que buscam o acesso de trabalhadores a universidade pública. Tece análises sobre as diferentes Experiências de Pré-Vestibulares, tomando como foco central de análise a experiência do DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR, que acontece em Pelotas, RS. A metodologia de análise percorre os caminhos da recuperação histórica do projeto: a) as idéias norteadoras e o contexto de discussão do Movimento Estudantil onde foi engendrado o projeto; b) a proposta pedagógica e c) a ação e pensamento histórico dos sujeitos envolvidos, buscando encontrar os vínculos que propiciaram a permanência da experiência.

A partir da análise dos dados coletados na pesquisa de campo, o autor procede uma descrição das *motivações primeiras* que levaram a criação do projeto Desafio Pré-Vestibular no ano de 1993. A partir desta caracterização geral, o texto apresenta análise de quatro momentos distintos desta experiência nos anos 93, 94, 95 e 96, desenvolvendo uma lógica de pensamento que apresenta o “*estado germinal*” da experiência que conflituoso e rico em debates e discussões vai aos poucos produzindo a configuração político-educativa do projeto; num segundo momento “*o tempo de sementeira*” onde a análise apresenta os conflitos existentes, as dificuldades para que a iniciativa não sucumbisse e a perspectiva pedagógica percorrida. Um terceiro momento apresenta o “*fio que se alonga ao replantar*” onde discorre sobre o contexto da época, as diferenças de entendimento sobre os fins do projeto e o caminho da institucionalização; “*o fio tecido em tranças ganha autonomia*” percorre o caminho do retorno dos ex-alunos e as dificuldades estruturais encontradas para o desenvolvimento da proposta; por fim o “*trançado dos tentos*” que busca apresentar um entendimento sobre a dinâmica instituída ao longo das experiências buscando trazer para o debate o acúmulo das anteriores, ou seja, um “fazer” que no errar/acertar vai adquirindo um conhecimento organizacional e pedagógico que desemboca na autonomia do grupo e na prática coletiva que ensejava a Educação Popular. Enfim, a perspectiva desta análise é o entendimento da dinâmica do como se processou e, em que sentido determinadas atitudes e eventos serviram para a permanência da idéia.

Nestas tranças que se amarram e que se desprendem é que o trajeto da experiência se entrelaça, dependendo dos conflitos e das mediações da história. Neste a rede o “fio do Desafio” Pré-Vestibular vai sendo trançado junto ao “fio” das Experiências dos Pré-Vestibulares Populares que estão surgindo no Brasil a partir da década de 90. Desta maneira, a dissertação busca também entender a permanência destas no tempo e no espaço das lutas populares por acesso a Universidade Pública. Apresenta também discussões acerca da luta em defesa da Escola Pública e da Educação para Todos que se amplia para a universidade e a extensão universitária.

PALAVRAS CHAVES: Movimentos Sociais, Educação Popular, Experiências de Pré-Vestibulares Populares

RESUMEN

La presente tesis de Maestría es el resultado de la investigación sobre las experiencias de Pré-Vestibulares Populares que procuran el acceso de los trabajadores a la universidad pública. Realiza un estudio sobre las diferentes experiencias de Pré-Vestibulares teniendo como foco central de análisis la práctica del Proyecto DESAFÍO PRÉ-VESTIBULAR, que acontece en Pelotas, Río Grande del Sur, Brasil. La metodología de análisis recorre los caminos de recuperación histórica del proyecto: a) las ideas norteadoras y el contexto de discusión del Movimiento Estudiantil en donde fue engendrado, b) la propuesta pedagógica, c) la acción y el pensamiento histórico de los sujetos implicados, buscando encontrar los vínculos que propiciaron la permanencia de la experiencia.

A partir del análisis de los datos recogidos en el trabajo de campo, se procede a una descripción de las *primeras motivaciones* que llevaron a la creación del proyecto Desafío Pré-Vestibular en el año 1993. Con esta caracterización general, el texto presenta el análisis de cuatro momentos distintos de esta práctica en los años 93, 94, 95, y 96, desarrollando una lógica de pensamiento que ofrece el *estado germinal* de la experiencia, que conflictivo y rico en debates y discusiones, va produciendo lentamente la configuración político-educativa del proyecto. Un segundo momento: *el tiempo de la siembra*, donde el análisis presenta los conflictos existentes, las dificultades para que la iniciativa no sucumbiese y la perspectiva pedagógica recorrida. Después, *el hilo que se prolonga al replantar*, diserta sobre el contexto de la época, las diferencias de entendimiento sobre los fines del proyecto y el camino hacia la institucionalización. En tercer lugar, *el hilo tejido en trenzas adquiere autonomía*, donde interesa el camino de retorno de los ex-alumnos y las dificultades estructurales encontradas para el desenvolvimiento de la propuesta. Por último, el *entrelazado de las cuerdas* que busca presentar un entendimiento sobre la dinámica instituida a lo largo de las experiencias, procurando recuperar para el debate los acúmulos anteriores, o sea, un “hacer” en que en el error/acertar va adquiriendo un conocimiento organizacional y pedagógico que desemboca en la autonomía del grupo y en la práctica colectiva que posibilitaba una aproximación a la Educación Popular. En fin, la perspectiva de este análisis es la comprensión de la dinámica de cómo se procesaron y, en que sentido, determinadas actitudes y eventos que sirvieron para mantener esta idea.

En estas trenzas que se amarran y se desamarran es que el trayecto de la experiencia se entrelaza , dependiendo de los conflictos y de las mediaciones de la historia. El “hilo del desafío” Pré-Vestibular se une al “hilo” de las Experiencias de los Pré-Vestibulares Populares que están surgiendo a partir de la década de los 90. De esta manera, esta tesis de Maestría, también busca entender la permanencia de ellas en el tiempo y en el espacio de luchas populares por el acceso a la Universidad Pública. También, presenta discusiones acerca de la lucha en defensa de la Escuela Pública y de la Educación para Todos que se amplía para la universidad y la extensión universitaria.

Palabras Llaves: Movimientos sociales, Educación Popular, Experiencias de Pré-Vestibulares Populares.

Sumário

Introdução	10
a) Da Problemática	11
b) Da Metodologia	13
c) De como a pesquisa foi feita	16
d) Dos temas tratados	19
e) Do local de Onde Falo	22
Capítulo I: Da Revisão Bibliográfica	25
a) Os Movimentos Sociais, os processos de Cidadania e a Educação Popular	25
b) A luta em defesa da Escola Pública e da Educação para todos	31
c) A questão Universidade	36
d) Uma tentativa de aproximação ao fio do Desafio Pré-Vestibular	58
Capítulo II: Do Estado Germinal à Experiência do Trançar os Tentos	61
2.0 Pelotas em Foco	61
2.1 Do Estado Germinal	66
a) Antecedentes e Motivações Primeiras	68
b) Conflito: Movimento Estudantil - DCE – Universidade	72
c) Ideal Político Educativo do Desafio	76
d) Objetivos	80
e) Perfil de aluno	81
2.2 A Primeira Experiência: O tempo de Semeadura	86
a) Sindicatos	88
b) Movimento Estudantil: esperançosos e descontentes	90
c) Pedagógico	92
d) Universidade	96
2.3 A Segunda Experiência: Do Fio que se Alonga ao Replantar	99
a) Recomeçar: A possibilidade de trançar os tentos.	100
b) A Universidade	103

2.4 A Terceira Experiência: do Fio Tecido em Tranças que Ganhou Autonomia	111
a) O retorno dos Ex alunos	112
b) A relação com o Movimento Estudantil	113
c) Da falta de sala de aula	114
2.5 A Quarta Experiência: do Trançado dos Tentos que Desafio(avam) a Auto-Gestão	116
a) Tranças que amarram.... tranças que se desprendem	117
2.6 Fruto Temporão que ora Doce ora Amargo: aprofundando análises	119
a) Do Pedagógico	119
b) Da aprovação/Formação	123
c) Dos grupos por disciplina	128
d) Da evasão docente	131
e) Da Evasão discente	132
f) Universidade: da extensão ao acesso	135
g) Processo de docência e o conhecimento pedagógico	136
h) Da especificidade política da ação	138
O retorno do Ex-aluno: a possibilidade da permanência na história	139
Capítulo III: As Experiências de Prés-Vestibulares Populares e a Educação	147
Significados das experiências	154
Dos compromissos e das lealdades	155
A Pratica coletiva ensejando Educação Popular	159
Considerações Finais	166
Do duplo caminho da aprendizagem: Localizando no Tempo e no Espaço os frutos da Experiência	171
ANEXOS	185

Introdução

A presente pesquisa nasceu da vivência que tive durante 4 anos com o grupo Desafio Pré-Vestibular. Esta prática educativa, surgida do Movimento Estudantil, em Pelotas, local onde fiz graduação em Pedagogia – Séries Iniciais. Durante esta experiência muitas foram as “situações-limite” para as quais precisávamos dar conta, algumas de forma mais imediata, outras de discussão e ampliação de nossas concepções políticas e pedagógicas. Problemas de todas as ordens, porém neste trabalho procuro destacar para análise, o processo de formação do grupo, os antecedentes, ou seja, as motivações primeiras que levaram a concretização da idéia como forma de embasar o estudo das quatro primeiras experiências (93, 94, 95 e 96) buscando enxergá-las como experiências que se somavam, onde cada passo servia para guiar a direção do passo seguinte. Neste sentido, mesmo sendo possível detectar possíveis “descontinuidades” a experiência é vista como um todo, sendo a cada ano renovada a partir da experiência das anteriores. E é esta dinâmica que busco entender, do como se processou e em que sentido serviram para a manutenção da idéia, que se encontra viva até hoje.

O caminho da pesquisa leva-me a discutir os Movimentos Sociais e as relações que mantém com as instituições, no caso específico: a Universidade e o processo de Extensão universitária. Do como essa relação pode ser fecunda sem o movimento social ter que abandonar seus princípios políticos. Demonstrar o como se processou a “institucionalização” e quais foram as dificuldades encontradas neste processo, tanto de intervenção na proposta por parte da instituição como também a forma encontrada pela experiência para não se submeter as pressões da Universidade, ou seja de como ela conseguiu se manter viva ao transitar entre o institucional e o movimento, do como procedeu neste limite não muito claro de onde o mar começa e de onde a praia termina.

Portanto, meu tema de investigação percorre estes caminhos, que possuem muitas entradas, alguns becos sem saída, porém é a trama geográfica dos caminhos trilhados pela

experiência e neste sentido entendo que ao falar do DESAFIO preciso tratar das idéias que o sustentaram, do movimento vivido na sua cotidianidade, no seu dia-a-dia – sem contudo esquecer que é este o local mesmo onde devo mergulhar e que ao emergir tenha os olhos ensangüentados de realidade. Como explicar este caminho? Utilizando-me de um velho conto, que me foi passado oralmente nessas andanças da vida e o traduzo desta forma: alguém está descrevendo uma ponte minuciosamente, pedra a pedra. O ouvinte, ansioso, replica querendo saber qual é a pedra fundamental: qual a pedra que sustenta a ponte? A resposta dada é que a ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra em específico, mas pela envergadura do arco que elas formam. O ouvinte após alguns momentos de reflexão indaga: - Porque falar das pedras se é o arco que as sustenta? A resposta é a metáfora do processo desta pesquisa : sem as pedras o arco não existe!

a) Da Problemática

No atual contexto político dos anos 90, temos um movimento social que continua atuante. Como estou propondo a análise de uma prática do Movimento Estudantil sinto-me influenciado a pensar e investigar esta dinâmica de relações que ao meu ver deixaram de ser centralizadas em diretórios, executivas, partidos e se pautam hoje mais numa idéia de “rede” de vários movimentos específicos e correlatos onde os ativistas transitam a partir de algumas idéias aglutinadoras. Estou apostando nesta idéia: que se mudaram as práticas dos movimentos sociais, a sua alteração se deu em consonância com o enfoque aglutinador, ou seja há uma alteração na forma como o movimento se organiza, como se configura em sua rede de relações, porém a base operativa continua a mesma: a luta reivindicatória.

Fazendo um exame das idéias formuladas sobre as práticas ou condições de existência dos trabalhadores SADER (1988) coloca que *“na primeira metade dos anos 70 as classes trabalhadoras foram vistas completamente subjugadas pela lógica do capital e pela*

dominação de um Estado onipotente”¹. Já ao final da década começam a surgir escritos que se referem a irrupção de movimentos operários e populares que apontavam para uma perspectiva teórica que dava mais ênfase as características da autonomia e da contestação à ordem estabelecida. Temos então o “novo sindicalismo”, os Novos Movimentos Sociais que politizavam espaços antes silenciados na esfera privada. SADER (1988) comenta que no momento em que se deu conta que algo de novo se apresentava, entendeu a amplitude necessária para desenvolver sua pesquisa. Já não era mais possível somente analisar a passagem de padrões de legitimação da ordem, estava num momento de “emergência de uma nova configuração das classes populares no cenário público”. Teria então de pesquisar e dar conta da natureza dessa nova configuração.

Uma nova configuração que apresenta ambigüidades. Para dar conta de entender “a enorme plasticidade do organismo humano” é preciso buscar uma linha explicativa que dê conta das “mediações simbólicas” produzidas a partir e pelos fatos sociais, ou seja “*quem pretender captar a dinâmica de movimentos sociais explicando-os pelas condições objetivas que os envolvem e poupando-se de uma análise específica de seus imaginários próprios irá perder aquilo que os singulariza.*” (SADER; 1988). Desta maneira, ao traçar sua estratégia de apreensão do real, SADER vai descobrindo que é preciso pensar as práticas coletivas dos trabalhadores como uma reelaboração do imaginário constituído.

Somos partícipes desta proposta, e a nosso modo a colocaremos em termos concretos mais adiante, quando da questão metodológica de investigação. Dado que este processo de pesquisa insere-se na idéia de Movimentos Sociais, Movimento Estudantil, Universidade, Extensão, processos educativos, entendemos que nossa proposta de pesquisa é chamada a, no mínimo, tangenciar estas questões todas, para num momento de análise aprofundar as questões mais significativas do processo.

O objeto de análise desta pesquisa foram as experiências de Pré-Vestibulares Populares, em específico o Desafio Pré vestibular, do surgimento em 1993 (primeira experiência) até 1996 (quarta experiência). Estas experiências são recentes, a maioria anos 90, e tem apresentado

¹ SADER, Eder. *Quando os novos personagens entram em cena. Experiências, falas e lutas dos trabalhadores da*

ideais de educação para todos, são iniciativas populares que buscam o acesso ao ensino superior público, desenvolvem efetivas relações com a comunidade, dado que, a maioria dos professores que atuam nestas experiências são alunos das universidades ou possuem algum tipo de relação com os ideais de Educação Popular.

b) Da Metodologia

Esta pesquisa insere-se numa metodologia de estudo de caso qualitativa visando partir da descrição da complexidade do projeto dada pelos participantes do mesmo, mas procurando sempre, a partir dessas referências, desvendar e explicitar relações imediatas e mais amplas, constitutivas do DESAFIO, perceptíveis através de uma análise mais profunda, orientada por estudos de experiências similares realizadas em outros locais e por categorias que orientam a análise para a percepção da complexidade das relações que constituem os processos educativos, mesmo os de natureza semelhante ao DESAFIO².

Optamos, portanto, por fazer uma pesquisa que aprofunda-se as relações entre movimento social e processo político pedagógico. Um caminho metodológico que buscou entender o como se deu o processo a partir do ponto de vista do *Professorado*, dos *Formadores* e dos *alunos aprovados*. Para tanto definimos como **formadores** os que mantinham uma relação mais ampla, que tratavam tanto das questões burocráticas como das pedagógicas bem como das questões de encaminhamentos políticos. O **professorado** (Professor-educador) é definido pelo participante da experiência que possuía uma prática pedagógica sistemática no interior do projeto, que atuava em sala de aula. Em ambos os casos privilegiaremos aqueles que se mantiveram por mais tempo atuando. Quanto **aos alunos** a opção fica naqueles que foram aprovados no vestibular após terem vivido a experiência do Desafio Pré-Vestibular.

Uma proposta de investigação que teve como focos de análise a **experiência vivida** por esta prática relatada, buscando entender como se processou a construção da cidadania através desta prática do Movimento Estudantil abordando minuciosamente a prática político-pedagógica processada. O resgate histórico da experiência passa também pela análise das idéias

Grande São Paulo. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1988

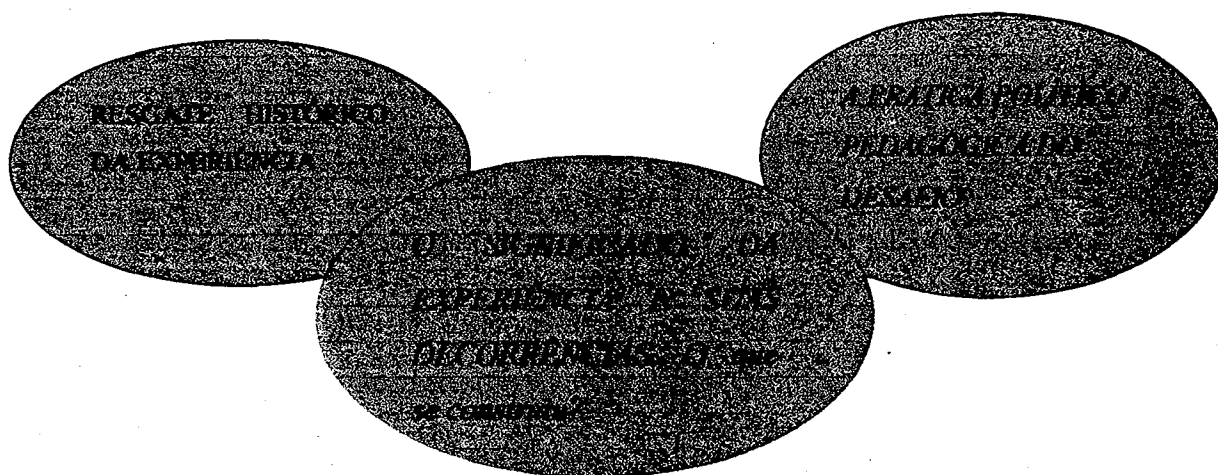
² Os materiais coletados de outras experiências similares no Brasil serão trabalhados no cap. I.

de Universidade Pública; pelas demandas da comunidade; e pelas práticas individuais. No tocante a universidade buscou-se entender seu papel social e a sua publicidade. Entender como se deu a participação e as demandas por ela instigada. A nível individual buscaremos entender as alterações na prática política/pedagógica dos envolvidos: professores, formadores e alunos.

Objetivamente nossa pesquisa visou fazer uma recuperação histórica do projeto: a) resgatando as idéias norteadoras e o contexto de discussão do Movimento Estudantil onde foi engendrado o projeto; b) a proposta pedagógica e alternativas em pauta quando da sua definição; c) a ação e pensamento histórico dos sujeitos envolvidos, buscando encontrar os vínculos que propiciaram a manutenção da experiência como elemento chave na construção de novas concepções sobre Universidade Pública, Participação política e Cidadania na tentativa de averiguar os efeitos resultantes da proposta pedagógica – em relação aos Movimentos Sociais, a Prática política e Cidadania (intervenção social organizada).

Para tanto proposta de análise passou por um aprofundamento em 3 lócus: o da Universidade; o da Comunidade; e o individual, buscando responder uma pergunta básica: **o que se construiu?** Qual o significado da experiência e as decorrências demandadas.

Uma proposta investigativa que traduzimos no organograma abaixo:



Quanto tratamos do **resgate histórico** nos preocupamos com a recuperação dos fatos que antecederam e sucederam o início do projeto Desafio. Este resgate se fez necessário por entendermos que a gestação da idéia não se deu despreziosamente. A proposta possui uma

trajetória histórica dentro do M. Estudantil de Pelotas. Sabemos da importância do ato de recontar os fatos para a história dos movimentos sociais e até mesmo para sua continuidade. Estes dados nos dão condições de nos colocarmos como avaliadores tanto das práticas passadas como das presentes.

Quanto a **Prática Político Pedagógica** do Desafio, entendemos que ocorreram neste âmbito ações que merecem destaque, e sobretudo análise em profundidade. O projeto Desafio possuía um caráter ideológico explícito. A sua prática pedagógica buscava sempre estar em consonância com as diretrizes básicas de um projeto maior, um projeto de sociedade igualitária. Este categoria possui importância muito grande porque entrecruzava todos os momentos do projeto. Quando do entendimento de que a política era um ato pedagógico e o todo ato pedagógico um ato político (FREIRE) as prática vivenciadas foram analisadas, dissecadas e criticadas dentro de nossa pesquisa, a partir desta idéia.

No tocante a pergunta central “**O que se construiu?**” buscamos entender o significado da experiência e suas decorrências nas práticas dos sujeitos envolvidos. Para tanto elegemos três níveis de análise:

a) **Universidade** : neste nível se coloca em discussão o **papel social da universidade** e a **publicidade** da instituição. Destacamos que é fundamental a análise deste para podermos entender contextualmente a âmbito local e nacional as políticas públicas de educação superior. Necessária também para um entendimento geral do movimento estudantil . Com este aspecto buscamos levantar os posicionamentos, as propostas políticas da universidade brasileira, e principalmente a proposta da Universidade Federal de Pelotas no âmbito do ensino e de suas posições políticas diante do cenário nacional e local. Observamos também neste nível a influência do Projeto na relação universidade e sociedade: importância e significado de uma proposta que surge do Movimento estudantil para um envolvimento com a classe trabalhadora, buscando entender as relações que se processaram a partir da **experiência vivida** por ambos.

b) **Comunidade**: Neste nível buscou-se entender como se deu a participação da comunidade no cotidiano do Desafio e qual o significado que a experiência do projeto tem com a comunidade na sua relação com a universidade e a publicidade desta instituição. Entender o

como a comunidade interagiu e sentiu a existência do Desafio a partir das demandas por ela suscitada.

c) **Individual**: neste nível buscamos entender o processo de vivência subjetiva da proposta política pedagógica do Desafio. Para tanto a análise percorreu as transformações ocorridas na **prática política** e na **prática pedagógica** do professor envolvido com a experiência, e no caso dos alunos a postura/prática política no cotidiano da universidade, seu envolvimento com as questões da vida universitária. **O como** processaram subjetivamente uma proposta de trabalho coletivo

Temos conhecimento dos limites que um estudo de caso pode ter, dado a tratar de uma experiência em específico e nela se aprofundar. Demarcar este terreno de forma a nele se aprofundar faz parte da metodologia, porém tomamos o cuidado para encontrar nele os elementos que nos dessem capacidade de emergir para um análise mais macro nos temas possíveis de generalização. Este caminho foi feito haja vista nossa intenção de proceder uma conexão dialética entre o objeto em estudo e o pensamento que o aprende, não apenas no caso da formação das idéias, como também no caso da formação dos hábitos mentais que o primeiro determina sobre o segundo. Por isso buscamos, no estudo de uma experiência específico, através de instrumentos lógicos de análise, enxergar e entender e explicar como que os dados encontrados se relacionam numa idéia de totalidade. Esclarecemos desde então que, este estudo não busca o esgotamento analítico do tema e das possibilidades de interpretação, marca sim o início de uma caminhada de pesquisa e de aprendizagem do que é ser e o como se chega a ser pesquisador.

c) **De como a pesquisa foi feita**

Esta pesquisa iniciou-se já nos tempos da especialização que fiz na Universidade Federal de Pelotas, onde meu projeto de pesquisa objetivava buscar as representações de Universidade Pública e de Prática Política dos alunos aprovados no vestibular da UFPel, que eram oriundos do Desafio Pré-Vestibular. Embora isto não faça muito tempo (iniciou em 97) de lá para cá comecei a recolher os dados que existiam sobre a experiência; busquei também resgatar as fichas de inscrição dos alunos que participaram do desafio, os projetos enviados à Pró-Reitoria

de Extensão, as reportagens de jornal e publicações que vinham sendo feitas através de anais de congressos das mais variadas áreas, que tratavam de relatar a experiência.

Este caminho começou a ganhar sistematização quando do início do curso de mestrado, porém algumas entrevistas já haviam sido feitas e estas serão usadas em nosso trabalho, com o tempo exíguo que temos para finalizar nossos estudos nesta modalidade (aprofundamento teórico e pesquisa de campo) entendo ser difícil proceder de outra forma. Estas entrevistas são fontes primárias e a análise que fiz na especialização só deu conta de duas, sendo que as outras estão a espera de análise.

Quanto as professores as entrevistas foram feitas tendo por base a pergunta do “o que se construiu?” Destaco que entre os professores estão os formadores, pois estes muitas vezes acumulavam funções.

Da parte da Comunidade busquei entrevistar pessoas que tinham algum conhecimento da experiência e que acompanhavam “de longe” o processo. Busquei também entrevistar a voz oficial da universidade em termos de Extensão, no caso o Pró-Reitor de Extensão que se manteve no cargo desde o início do projeto até o presente momento.

Nas fichas de inscrição; nos jornais; nos projetos escritos; nas folhas avulsas que tratavam da pauta de uma reunião; do roteiro semi-estruturado de perguntas feitas aos entrevistados; fui encontrando informações dignas de serem trabalhadas. Estas informações colaboraram na confecção do relato histórico, como também servem de informações de fonte primária para maiores aprofundamentos.

Com a chegada da qualificação, dado que o texto por vezes apontava para a existência de outras experiências mas não apresentava dados referentes as mesmas, o diálogo travado entre os membros da banca e o autor deste, chegou-se a conclusão da necessidade de que estas outras experiências fossem incluídas, pelo menos em termos gerais, a fim de apresentar um quadro demonstrativo daquilo que hoje chamo de Experiências de Pré-Vestibulares Populares. Este caminho foi trilhado de Setembro/99 até Dezembro/99, tendo o autor visitado cinco outras experiências e articulado um espaço de diálogo entre as mesmas. Desta maneira, não apresento

análises aprofundadas das experiências que visitei, dado a pequena quantidade de dados e o escasso tempo de análise³.

Uma proposta investigativa que se propõe a analisar um caso concreto, e para tanto entendo que devo tratá-la dentro de uma idéia de totalidade. Um estudo de caso concreto que ultrapasse o erro de ver nesta concretude, neste cotidiano, a sua essência como tal. É preciso estar alerta e entender que é *“justamente quando se crê ter encontrado o que há de mais concreto que mais longe se encontra desse concreto”* este aviso de LUKÁCS (1989; p. 63) nos guia para uma postura investigativa que dê conta de apresentar, ainda que nas entrelinhas, uma idéia da organização social que opera na sociedade e que por vezes fica subsumida ao tratar do objeto como um fato em si mesmo, quando na verdade o sabemos, os fatos são elementos integrantes de um processo. Ignorar isso é aceitar que este concreto do qual falamos se torne abstrato por excelência. Neste sentido nos aventuramos a dar um sobrevôo sobre outras experiências similares que existem no Brasil tentando enxergá-las dentro do movimento em luta pela educação para todos, promovido pelos movimentos sociais nas suas diferentes expressões. A este conjunto de experiências de Pré-Vestibulares estamos denominando “Experiências de Pré-Vestibulares Populares”, coisa que aprofundaremos no decorrer do texto.

³ Este limite de análise e dados está diretamente relacionado com a exigência do cumprimento do prazo de dois anos para a finalização dos estudos de mestrado. Entendo necessário também ressaltar o momento frustrante proporcionado pela dinâmica do curso de Mestrado, este isolamento a que estamos subjugados em nossas pesquisas, a falta de práticas efetivas de coletividade, de comunicação interativa corporificada. Os critérios de “qualidade” exigidos pela CAPES, o formalismo acadêmico no trato com as pessoas, são situações que não me satisfazem e com as quais me deparo quase que quotidianamente. Relevante questão é a necessidade de que se cumpra o prazo (impreterivelmente) e neste sentido pergunto: o que são dois anos de estudos? Isto é relevante para quem? É possível produzir uma dissertação que tenha sentido para mim e principalmente que sirva para ser utilizada pelo grupo de onde advenho, em tão pouco tempo? Preocupa-me os avanços/aprofundamentos que se possa ter neste exíguo espaço de tempo: repensar a experiência, relatar a trajetória. Falar de um tempo presente trazendo a bagagem do passado como elemento importante no auxílio do entedimento dos fatos atuais requer internalização de lógicas de pensamento, organização de dados, conhecimento de teorias, construção de categorias analíticas, etc, isto é possível em tão pouco tempo? Para mim, esta dinâmica dos Programas de Pós-graduação, com uma política de “encurtamento” tanto orçamentário como temporal pode ferir, em significativo grau, a qualidade de um trabalho. Outros fatores também nos angustiam, entre eles, a falta de estrutura para a pesquisa, as dificuldades de utilização da tecnologia disponível por problemas de ordem técnico-burocráticas, porque nada adianta ter sala de computadores muito bem equipados se no “frigor dos ovos” este potencial tecnológico serve mais para a produção do stress intelectual do que para a produção científica, e quando falo isto refiro-me as inúmeras vezes tive o desprazer de encontrar dificuldades de acesso a esses equipamentos – ou por falta de manutenção, ou por falta de acessório, ou por falta de material de consumo, etc.- dado que no meu caso, em específico, decifrar a lógica da linguagem binária já não é mais um enigma.

d) Dos temas tratados

Uma das carências do projeto DESAFIO está na falta de registro das reuniões, das discussões, dos embates políticos. Disto só podemos ter idéia pelo relato feito a partir dos entrevistados e das memórias que tenho dos momentos mais significativos quando da minha vivência neste projeto.

E este pode ser um fato muito bom para o entendimento de situações-limite, porém pode também estar prenhe de limitações, neste sentido, minha proposta de pesquisa torna-se algo de “sofrimento carnal”. Por outro lado entendo que esta é uma experiência impar e minha passagem por ela foi fator de grande aperfeiçoamento pessoal e coletivo: tanto no campo da política a nível geral como nas questões de ordem profissional, a experiência pedagógica adquirida. Este dilema, de laborar sociologicamente a partir de uma prática da qual fui sujeito, me acompanha. Neste sentido entendo que é preciso um certo “estranhamento” para com a experiência, uma certa transformação do comum em exótico, idéia que nos vem da antropologia e que sem dúvida deve fazer parte de nossa vida cotidiana de pesquisador.

No **Primeiro Capítulo** trato dos objetivos da pesquisa, do como foi feita e da revisão bibliográfica. Sobre esta última, a revisão bibliográfica, busco tratar dos Movimentos Sociais e dos processos de cidadania e da Educação Popular traçando um olhar retrospectivo na busca de apresentar as dinâmicas sociais analisadas por diversos autores e o entendimento que os mesmos possuíam destes fatos.

Desta maneira discussões acerca da luta em defesa da Escola Pública e da Educação para todos se faz presente na discussão que se amplia para a questão da universidade e da extensão universitária. Esta retomada bibliográfica serve de apresentação dos temas e encaminha o diálogo com os autores situando o contexto atual a partir de uma conjuntura anterior na tentativa de entender a dinâmica, os ritmos, as necessidades e as formas de enfrentamento travadas nos dias de hoje.

No **Segundo Capítulo** procedo a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, localizando geograficamente a experiência; analisando os antecedentes e motivações primeiras que levaram a criação do projeto Desafio Pré-Vestibular.

Neste capítulo, portanto, procedo a análise das dinâmicas em que se insere cada uma das quatro experiências analisadas, desenvolvendo uma lógica de pensamento que apresenta o “estado germinal” da experiência, que conflituoso e rico em debates e discussões vai ao poucos produzindo a configuração político-educativa do projeto. A **Primeira Experiência** é apresentada como “o tempo de sementeira” onde a análise apresenta os conflitos existentes, as dificuldades para que a iniciativa não sucumbisse, a perspectiva pedagógica trilhada. A **Segunda Experiência** debate-se na dinâmica dada pelo “fio que se alonga ao replantar” apresentando o contexto da época, as diferenças de entendimento sobre os fins do projeto e o caminho da institucionalização. A **Terceira Experiência** é tratada a partir da idéia que “o fio tecido em tranças ganha autonomia”, desta forma, o retorno dos ex-alunos é apresentado como uma dinâmica nova e fortalecedora da experiência, discute também os tênues vínculos existentes entre a direção do Movimento Estudantil (mais especificamente direção do DCE), e as dificuldades estruturais encontradas para o desenvolvimento da proposta. A **Quarta Experiência** trata do “trançado dos tentos” ou seja, de uma dinâmica que trás o acúmulo das anteriores, que no errar/acertar vai adquirindo um conhecimento organizacional e pedagógico que desemboca na autonomia do grupo em relação a direção do Movimento Estudantil (mais especificamente do DCE). É nestas tranças que se amarram e que se desprendem dependendo dos conflitos e das mediações que a história do Desafio Pré-Vestibular vai sendo trançada.

Dentro ainda deste segundo capítulo, procedo um aprofundamento em temas que emergem dos dados sobre o pedagógico, das discussões sobre perspectiva de aprovação/formação, da prática dos “grupos por disciplina” e do papel da universidade na relação com a comunidade.

O **Capítulo Terceiro** procedo análises buscando entender o que a experiência em específico trouxe de ensinamentos. Para tanto, aprofundo o significado da experiência, a prática coletiva que ensejava a Educação Popular; o processo de docência e o conhecimento pedagógico acumulado pela experiência. Isto tratado numa perspectiva de pensamento que está a dizer que a experiência se engrandece quando do retorno dos ex-alunos, que agora na

universidade, estão a garantir a permanência da experiência no tempo e no espaço do movimento estudantil, das lutas populares em busca do ensino superior.

Na **Conclusão** procedo uma retomada dos temas trabalhados nos capítulos anteriores, relacionando-os com aspectos mais gerais dos movimentos populares, em específicos as outras Experiências de Pré-Vestibulares populares, na tentativa de localizar os frutos da experiência do Desafio Pré-Vestibular no tempo e no espaço da lutas populares. Lutas estas que são ricas em conteúdo e em ensinamentos. Um dos ensinamentos que a experiência do Desafio Pré-Vestibular trás para o debate é o de que o caminho da aprendizagem é duplo.

Sendo o trabalho de pesquisa um empreendido de busca da lógica interna do fato, relembro que o trajeto percorrido buscou entender como que o conjunto de fatos/dados/acontecimentos que configuram a experiência sustentam idéia. Portanto, é no conjunto das pedras que formam o arco da ponte que busco o entendimento, desnecessário se faz dizer ou encontrar a pedra básica, necessário é demonstrar como que a envergadura da ponte, construída por inúmeras pedras, sustenta a idéia.

Trato o Desafio Pré Vestibular em específico, centrando-me nas quatro primeiras experiências (4 primeiros anos), cada uma em sua característica específica, buscando entender o que e quais idéias serviam de aprendizado para guiar a direção do passo seguinte. Portanto longe, de ficar qualificando comparativamente ano a ano, busco entender a dinâmica do como se processou e, em que sentido determinadas atitudes e eventos serviram para a manutenção da idéia.

Esta dissertação buscou analisar uma prática da qual fui partícipe. O vivido trás conflitos pessoais, e neste caso “tomar distância do objeto” foi um ato dolorido e prazeroso. Difícil foi fazer a “exumação” de algo que está mais vivo do que nunca, dissecá-lo como se fosse objeto insensível. Dissecar o objeto, analisando parte a parte, fato a fato, é parte sim do processo de análise, mas preocupa-me conseguir remontá-lo, apresentá-lo em sua totalidade. Exercício difícil este de “costurar” o esquartejado de tal forma que se faça vivo e andante, agora é claro, numa outra situação: a da dissertação.

e) Do local de Onde Falo

Esclarecer ao leitor o espaço de minha atuação antecedente é um caminho necessário . Faço isto por entender que é destes espaços que vivenciei que provém os referenciais que faço uso neste trabalho. Portanto, para mim, e possivelmente para o leitor, esta localização é importante pois ela define em muito a minha leitura sobre os fatos e com certeza impregna todas as entrelinhas deste trabalho, tanto na sua idéia geral como também na definição das perguntas, da temática pesquisada e dos elementos que coloco como constituidores das práticas.

Comecei meus estudos em uma escola rural. Uma escola rural que parecia cumprir com os objetivos a que se propunha, que era de oferecer um mínimo de conhecimento para a sobrevivência no meio. Com o passar dos anos observei que poucos colegas me acompanhavam nos estudos subsequentes, pois a 5^a série parecia o limite para aquela dura realidade. Porém, mesmo tendo que abandonar os estudos estes conviviam junto comigo em movimentos organizados tais como a Pastoral de Juventude e o Sindicatos de Trabalhadores Rurais. A experiência de um grupo de jovens se mostrava bastante rica no sentido de possibilitar um crescimento em conhecimento e organização. Foi assim que durante vários anos liderei, coletivamente, os trabalhos de juventude, onde defendi idéias, propostas e principalmente as coloquei em prática. Na experiência aprendi e tentei entender as relações que se impunham. Dentro de limites construí minha consciência, meu entendimento de mundo, o qual acreditava, poder ser diferente. Esta prática aconteceu em minha terra natal, Pontão do Ijuí, localidade situada no interior do município de Caibaté, na região Missioneira do Rio Grande do Sul.

Participava então dos movimentos sociais, primeiramente em um grupo de Jovens católico (Pastoral de Juventude), grupo este que se dispunha a conhecer, discutir e implementar práticas a partir dos ideais cristãos, muitas vezes sem deles ter uma idéia mais clara de o que significavam e como determinavam nossas vidas. Em meio a esta vivência estudava em colégios e participava dos grêmios estudantis (Colégio Eugênio Franz e Instituto Anunciação, ambos em Cerro Largo), por vezes tinha algumas incursões no movimento sindical, esporádicas, porém fundamentais pelas portas que abriam.

Dentro destes movimentos, principalmente o de Juventude Católica, os cursos de liderança tinham um papel motivador na organização dos processos políticos vividos por mim,

filho de pequenos agricultores, trabalhadores da terra, crentes na divindade católica e ávidos por mudanças sociais e políticas. A participação nos cursos de formação “limpavam” o terreno para o entendimento tanto de minha prática como também de minha crença.

Comecei a cursar então o Magistério, e cada vez mais me deparava com situações das quais entendia não serem as mais corretas, discutia e propunha novas formas. Com certeza ia criando o meu próprio ideal educativo. Ali também em grupos, organizava grêmios e neste sentido entendíamos que um grêmio tinha um papel muito mais importante do que simplesmente “colocar som” na hora do recreio.

Próximo ao final do curso de magistério, sentia que estava faltando muita coisa, discussões mais aprofundadas, então busquei o curso de Pedagogia. Chegando a Pelotas, sonhava com ideais libertários, democracia, em posturas éticas definidas, pois afinal era uma universidade: *o centro de excelência do conhecimento, da criação e descoberta do novo*, e de forma muita ingênua acreditava ser a universidade um espaço aberto à discussão, onde se primava pelo político, pelo ético, e onde se instaurava a sala de aula como um espaço cultural, de conhecimento, de prática democrática. Qual minha decepção! Convivia com posturas autoritárias, falsidade nas afirmações, promessas não cumpridas, restrição dos espaços políticos, posturas conservadoras e retrógradas. Mas então onde estava a universidade que sonhava encontrar? Onde estavam os espaços de diálogo, de construção coletiva que imaginava ser o fundamento da academia?

É deste lugar, é esta um pouco de minha trajetória, e sobretudo é neste embate entre o que foi (passado) e o que projeto (futuro) que falo de um tempo presente e vivo. De uma pessoa que está querendo fazer uma análise do vivido, de antes e de agora. Portanto, é precisando o lugar de onde falo, que entendo ser mais coerente. É deste espaço que ocupei, hoje me disponho a falar.

Quero dizer ainda, para finalizar esta introdução, que participo da idéia de que “ao falar de minha aldeia me torno universal” (Dotoieviski). É situando o lugar de onde falo que apresento minha postura diante do objeto e minha abordagem teórica. É o rastro do passado, que reflexivamente, coloca-me de fato num campo teórico em defesa da classe trabalhadora. O envolvimento do autor com o objeto de análise dificulta na pesquisa? Sim, mas sem a

implicação do autor com a temática da educação pública à classe trabalhadora ela não teria sentido.

Capítulo 7: Da Revisão Bibliográfica

a) Os Movimentos Sociais, os processos de Cidadania e a Educação Popular

Os estudos acadêmicos localizavam os movimentos sociais dos anos 50 na perspectiva de um franco embate com o Estado – nação. Durante esta época encontrava-se o movimento impedido de dialogar com o Estado, pois este se caracterizava pelo autoritarismo. Contudo já por esses anos 50 os Movimentos Populares propuseram democratizar a escola como parte do intento de democratizar a sociedade.

Chegada a década de 60, os movimentos possuíam uma organização razoável que os colocava como agências políticas fortes. Estes apresentavam possibilidades de uma grande participação e engajamento político-popular de massa, o que foi duramente reprimido, principalmente nos últimos anos desta década. Embora a repressão tenha tomado elevados graus de intensidade, por esta época começaram a ganhar força vários movimentos segmentários, com pautas específicas, lutando por desejos definidos pelo grupo que se articulava em torno de uma proposta contrária àquela implementada pelos governos militares que proporcionaram uma dinâmica social que “despolitizava” a política.

Para SPÓSITO (1993; p. 20–21)⁴ a década de 70 transformou grande parte das conquistas dos Movimentos Sociais em mentiras (ilusões) onde/porque a população acabou conquistando o direito de entrar numa escola. No seu entendimento aos anos 70 podem ser divididos em dois momentos: o primeiro é aquele que vivia ainda a forte manipulação e o cerceamento da liberdade de manifestação política executado pelos militares. A segundo

⁴ SPÓSITO, Marília P. - A Ilusão Fecunda. A Luta por Educação nos Movimentos Populares. São Paulo, Hucitec, Edusp; 1993.

momento, de 75 em diante dá-se o início de um período de manifestações públicas e de maior visibilidade das lutas sociais, há uma “reorganização da sociedade civil”.

Temos que nos anos 70 há uma publicização maior com o movimento de contracultura, começando também, por esta época, algumas sistematizações teóricas mais aprofundadas. JACOBI (1993; p. 138) nos diz

“A década de 70, logo a partir de seus meados, se define por um quadro pautado pela crise de legitimidade do regime, que tem, como reflexo, mudanças na atitude dos setores liberais, a volta do Estado de Direito e o início do debate sobre os direitos humanos, simultaneamente a uma crescente deterioração das condições de vida nos grandes conglomerados urbanos.”⁵

Como bem nos mostra o autor supra citado, é também nesta época que o Brasil vive a “revolução brasileira”. O surto modernista, de cunho industrial, pilotado pelos governos militares, ao comando de grupos estrangeiros que financiavam a ‘modernização brasileira’. É nesta época também, que desenvolve-se políticas de grandes investimentos no campo, da introdução da maquinaria pesada, da produção monoculturalista: a chamada “revolução verde”. Milhares de hectares de mata e agricultores (trabalhadores da terra) foram ‘colhidos’ (não por estarem “maduros, mas por sua “má qualidade técnica” de se adaptar as inovações agrárias). Esta dinâmica produziu o chamado êxodo rural. A cada máquina introduzida, dez famílias de agricultores expulsas do campo. Os dados estatísticos nos apontam que entre 1960 e 1980 as cidades brasileiras tiveram um aumento de 50 milhões de pessoas. Já em 1991 a população urbana está na casa dos 77,13 pontos percentuais.

No campo da política e dos movimentos sociais os anos 60 se apresentavam como um propício momento para o atendimento das demandas populares, fortalecidos que estavam na época pelas organizações populares, culturais e políticas. Contudo a correlação de forças manteve-se desigual, as organizações políticas de cunho conservador, remanescentes das oligarquias do café, e agora regroupadas pelo industrialismo e a emergente urbanização, eram

⁵ JACOBI, Pedro. *Movimentos sociais e políticas públicas: demandas por saneamento básico e saúde* – São Paulo, 1974-84. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1993.

muito bem articuladas com o poder, melhor dizendo, sempre foram os representantes do poder na história brasileira.

No em que no momento sentiram um mínimo de “probabilidade” de serem destituídas do “direito” de comandar o país, produziram a chamada “revolução de 64”, por nós entendida como “Golpe Militar de 64”. Vivia-se naqueles anos um processo de redemocratização decorrente do fim da segunda guerra mundial, a preocupação dos governantes era no sentido de se buscar uma estabilidade social, tanto para a Paz como para a Produção e o Bem-Estar social.

Com a expansão da lógica do industrialismo os trabalhadores brasileiros se viram numa situação de “incapacidade para o trabalho industrial”, necessitavam pois uma educação básica que responde-se as necessidades de uma sociedade urbana-industrial. Dado a confluência de interesses, tanto da classe dominante como dos trabalhadores, grandes campanhas foram implementadas para “expurgar do Brasil a praga do analfabetismo⁶”. Essas medidas educacionais supriam de uma certa forma interesses eleitoreiros, representando muito mais um interesse populista-assistencialista do que uma “formação”.

Neste tempo de “autoritarismo militar”, as lutas sociais foram sufocadas- pelos meios mais brutais de ataque aos direitos humanos, como também por uma espécie de “guerra ideológica” que se fazia onipresente na vida dos trabalhadores e principalmente daqueles que ousavam articular movimentos políticos. Os anos 80-85 apresentaram uma distensão do regime autoritário e clara rearticulação das forças políticas no âmbito da organização popular e do Estado. Embora o regime militar tenha feito todo o possível para manter um rígido controle sobre a sociedade e a população, algumas brechas foram encontradas pelos movimentos da sociedade civil organizada. O espaço mais representativo desta brecha, foi o do movimento religioso, da igreja católica, por mais contraditório que isto possa parecer, principalmente após Medellim. É necessário fazer destaque que a Igreja católica não resume-se a um grupo

⁶ Forma pejorativa utilizada ainda nos nossos dias, aproximando a idéia de analfabetismo como uma doença social como podemos ver nesta passagem: “(...) com ‘sua autoridade de cientista’ membro da academia de Medicina do Rio de Janeiro, Miguel Couto afirmava que ‘o analfabeto não é só um fator considerável na etiologia geral das doenças, senão a das mais graves(...)’”(PAIVA; 1973, p. 99)

monolítico, ela convive com ambigüidades e grupos diferenciados, mesmo que para a grande parte de seus “fiéis” isto não seja algo conhecido.

Por essas épocas a Igreja católica mantinha uma certa “autonomia” em relação ao Estado. Possivelmente por sua capacidade (intrínseca?) de metamorfosear sua pregação dependendo do público e dos interesses que estes representam. A longa história da Igreja Católica é muito próxima da história do poder, sua relação com ele é muito coesa. Neste sentido, no Brasil, a pregação “da palavra de Deus” não era entendida como espaço de “conscientização”. E este espaço foi o “recanto” encontrado tanto pelas lideranças, como pelos grupos religiosos pertencentes a linha progressista, principalmente da Teologia da Libertação, que baseados nas indicações recentes do Concílio Vaticano II, e também da Conferência dos Bispos Latino-americanos, de Medellin/68 fizeram efetivamente uma “opção pelos pobres” e a educação popular se fez, em parte, como um “instrumento profético” de ação libertadora. Em parte porque? Também outros espaços surgiram e desenvolveram ações populares, contudo sua importância no embate político e na organização popular foi de menor espectro, como exemplo podemos citar o Movimento Estudantil, que através dos “movimentos de área” manteve-se vivo. Os estudantes sempre desempenharam um papel significativo na política. Papel de pressão, de reivindicação⁷.

Desta maneira os “animadores religiosos” passaram a também a “animar” a discussão em torno da realidade política brasileira. Representadas pelas CEBs- na linha da Teologia da Libertação - um grande movimento de evangelização “crítica e conscientizadora” auxiliou na reorganização dos movimentos sociais⁸. Esta retirada de cena da participação política e da liberdade de expressão negada pela ditadura militar provocou uma impossibilidade de desenvolver uma discussão sobre democracia e educação popular de acordo com os interesses

⁷ Um aprofundamento sobre o Movimento Estudantil, o Maio de 68 e ao Movimentos de Juventude foi objeto de minha investigação quando da Monografia de Final de Curso de Especialização em Educação, Núcleo de Interesse Educação, Trabalho e Sociedade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, sob a orientação do Prof. Dr. Agostinho Dalla Vecchia, com a denominação “Movimentos de Juventude: por uma tentativa de caracterização. FaE; UFPel. 1999.

⁸ Contudo, é importante ressaltar o alerta de José de Souza Martins (1989; Pp. 91), “a igreja tem para as pessoas um projeto religioso e não tem um projeto político.(...)” Para um aprofundamento na questão: MARTINS, José de Souza, Caminhada no Chão da Noite, São Paulo; Hucitec, 1989.

das classes populares. Desta forma buscaram espaços outros do que aqueles caracterizados como “político”.

No âmbito da política educacional, o governo militar passa a atuar de forma explícita à serviço dos interesses e da legitimação da dominação burguesa. Com a justificativa de que era necessário um “conhecimento técnico” para os novos tempos para o qual o Brasil se preparava, o ideário escolar brasileiro foi drasticamente alterado e a palavra de ordem era o tecnicismo. Embora não partindo dos interesses e referências da classe trabalhadora - e nem tão pouco dos movimentos sociais - pode se dizer que houve uma expansão na rede de ensino público, mesmo que este funcionasse em condições precárias.

Diante desta realidade as atividades de educação popular se deram de forma externa às instituições “políticas” ou estatais, e isto de uma certa forma nos leva a afirmar junto com VALLA (1998)⁹ que, contraditoriamente, o regime militar, incentivou que a educação popular fosse valorizada pois ao impedir uma educação “crítica” via escola pública, esta se fez à margem do Estado.

Se de um lado as forças repressoras liquidavam com os órgãos de classe do operariado e do campesinato, o aprendizado de luta dos trabalhadores, apoiado por agentes pastorais da Igreja, e lideranças políticas de esquerda recriavam novas formas de luta, este é um dos ensinamentos de SADER (1988). Surgiam neste locus novos agentes, novos sujeitos. Estes movimentos se construíram em oposição ao Estado autoritário. Neste sentido o processo de redemocratização da sociedade brasileira se deu a partir dos Movimentos Sociais, a partir da Sociedade Civil organizada, e não como uma “permissão” do Estado autoritário.

Esta prática implementada pelos Movimentos Sociais dos anos 70, a sua luta por cidadania, a exigência do respeito aos direitos humanos, a liberdade de expressão, pela escola pública e da educação para todos geraram uma possibilidade de discussão sobre o papel dos Estado, sobre Democracia, sobre os Partidos Políticos. E isso foi consolidado nos anos 80 quando da campanha das “Diretas Já”, e da grandiosa discussão sobre a nova Constituição.

⁹ VALLA, Victor Vincent A REVALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NUMA CONJUNTURA DE CRISE, Anped, Julho, 1998.

contradição entre *“transformação da sociedade e a resolução dos problemas imediatos dos famintos”*.

Uma segunda linha de raciocínio é apresentada por VALLA na hipótese de que “a ascensão social da população pela escola pública seria uma ilusão, mas uma ilusão fecunda”. Ou seja esta hipótese que é desenvolvida por SPÓSITO (1993), no seu trabalho *A Ilusão Fecunda* demonstra haver avanços na direção da democracia e cidadania produzidos pela luta da escolarização e da escola pública. Desta maneira entende VALLA, que é possível que outras “ilusões fecundas” estejam acontecendo no bojo dos Movimentos Sociais.

A autor apresenta uma terceira linha de ação, e a exemplifica com o *“duplo caminho peruano”* movimento que embora cobrando a responsabilidade devida por parte do governo em uma situação de calamidade pública, e vendo que este não era capaz de responder adequadamente *“implementou uma política própria de mutirão”*, neste sentido não abriram mão da *“reivindicação como proposta política, mas questiona essa “via única” nesta conjuntura de globalização”*.

A análise destas trajetórias apresentam algumas indicações estratégico-metodológicas para os movimentos sociais atuais: que o caminho deve ser duplo, reivindicar politicamente direitos sociais ao mesmo tempo construir uma cultura de Participação Política solidária. Neste sentido VALLA se expressa da seguinte maneira: *“de um lado, é necessário reivindicar que os governos invistam o dinheiro público”* e de outro, *“no interior da mesma lógica, também é necessário saber o que fazer se os governos continuarem a não atender as reivindicações da sociedade civil de caráter popular.*

b) A luta em defesa da Escola Pública e da Educação para todos

Anteriormente falamos na necessidade do capital em possuir trabalhadores “tecnicamente qualificados” e para isso tentaram transformar a escola pública no local mesmo

¹⁰ PONTUAL Pedro de Carvalho DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PARCERIA: A EXPERIÊNCIA DO MOVA-SÃO PAULO (1989-1992). Anped, Caxambu, MG, 1996

da “qualificação profissional” dos trabalhadores, muito embora esse desejo não tenha se concretizado na sua plenitude (e por isso a criação do chamado Sistema S ‘Senai, Senac, Sesi, Senar, e Senat’) a transformações filosóficas e pedagógicas serviram como formadora de opinião necessária para que a população aceitasse a novidade industrial e urbana como uma coisa natural para um país “em desenvolvimento”. Estas transformações nos objetivos da escola brasileira visava também a produção do “conformismo” diante das mazelas sociais provocadas pelo binômio industrialização e urbanização¹¹.

De uma maneira ou de outra, é certo que o acesso ao saber, e principalmente aquele saber validado pela sociedade, tornou-se uma necessidade para os trabalhadores com o advento da sociedade urbana-industrial. Este saber formal contemporaneamente é adquirido junto a educação formal¹². Neste sentido houve uma “confluência” de interesses na busca da universalização da escola básica, esta sempre esteve incluída entre as principais bandeiras de luta da classe trabalhadora e por ora serviu também aos interesses do capital. Os Movimentos Sociais, a partir de processos de reflexão e análises do contexto avançaram no entendimento sobre esta questão quando direcionaram a sua luta na garantia do “direito à educação”, que muito mais amplo e capaz de oportunizar a vivência da cidadania.

Esta luta pelo “direito a educação” leva em seu bojo a luta pela escola pública e constitui importante elemento na democratização da sociedade. Sendo assim ela também se integra nas ações reivindicatórias dos Movimentos Sociais exemplificado pela luta da Moradia, pelo Movimento Custo de Vida, os movimentos de Saúde, de transporte e demais movimentos que ferveram este país nesta última metade do século XX.

Pontual ao falar da Experiência do MOVA-SP destaca que *“a questão do acesso à escola pública gratuita como mecanismo de reapropriação do saber por parte dos*

¹¹ A mazelas que nos referimos podem são melhor aprofundadas por KOWARICK (1993; p. 28) a tratar da expansão econômica do Brasil. Entende este autor que ao processo espoliativo do capital produz um efeito *“Dilapidador na medida em que tem depredado parte da mão-de-obra que leva adiante os processos produtivos”*.

¹² *“Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da idéia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás, inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”(...)”*. FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

trabalhadores, o reconhecimento de que a educação básica constitui um direito social cada vez mais valorizado no meio popular, bem como pelos educadores comprometidos, é tema que aos poucos vem merecendo a atenção dos estudiosos da educação”. Este é um dilema ainda não resolvido, e o colocamos na pauta de discussão por entendermos que também nosso objeto de pesquisa nos obrigará tratar deste tema. Arroyo (1987)¹³ entende que *“para que a escola não murche ainda mais torna-se necessário enxertá-la na árvore vigorosa dos movimentos sociais”* e nos parece ser esta a dinâmica e a tentativa produzida pela experiência do Desafio Pré Vestibular em específico, bem como nas demais experiências de Pré-Vestibulares Populares.

O que estou querendo demonstrar neste momento é que a discussão da cidadania nem se origina, nem se esgota em um movimento isolado ou mesmo no espaço escolar. Cidadania enquanto desejo maior é o motor dos movimentos de escola pública, do direito a educação, a moradia, saúde, etc. e que esses movimentos são instrumentos poderosos de conquistas sociais, sobretudo, são espaços de reflexão, de tomada de consciência e de fomento a Participação Política que no complemento deste ciclo é a construção da cidadania. Uma cidadania que diz respeito a ampliação e garantia dos direitos e deveres (políticos, sociais) que efetive o usufruir não só dos benefícios materiais e culturais do desenvolvimento, como também, proporcione a intervenção popular nos destinos desse desenvolvimento.

Continuamente autores, ativistas e estudiosos do tema tem afirmado a ingenuidade do entendimento de que a escola ou até mesmo a educação seria a solução para os problemas sociais, ingênuo porque os chamados “problemas sociais” estão na base do processo produtivo e a educação, a escola, a universidade possuem a especificidade de democratizar-socilaizar o conhecimento humano. Portanto não é a escola que determina a exclusão social. Este problema tem acento no próprio movimento das forças produtivas.

Os Movimentos Sociais se movem dado as necessidades do cotidiano, as suas lutas são reivindicativas – por direito a ter direito, por educação, por democracia – esta lutas em seu conjunto acabam por conformar o que chamamos de forças sociais e são estas no entender de

¹³ ARROYO, Miguel. Trabalho Educação e Teoria Pedagógica. in Educação e Sindicalismo. Formação Integral. CUT. Caderno II. 1999

MARTINS (1989; p. 95) que “*questionam a ordem e o saber*” e portanto constituem “*desafio maior a estabilidade política*”¹⁴.

Uma análise profunda sobre a luta por educação foi feita por SPÓSITO(1993). A autora relata a trajetória dos Movimentos Populares em São Paulo, o que pode ser estendido, com as devidas reservas, para um entendimento amplo da questão. SPÓSITO (1993; p. 377) coloca que “*as relações sociais ao recriarem as necessidades do saber do trabalhador no mundo urbano industrializado pelo capital, determinam, contraditoriamente, o seu afastamento da escola*”. Este no seu entender é um “*arranjo perverso, a escola e o mundo do trabalho acham-se perfeitamente integradas, porque a desqualificação do trabalhador se soma à desqualificação do trabalho escolar*” (idem; p. 383). Neste sentido é por vezes incompreensível a atitude que tomam os Movimentos Sociais ao se dedicarem a dura tarefa de reivindicar educação. Contudo a tese que é apresentada pela autora é a de que mesmo sabendo destas “deficiências”¹⁵ próprias da instituição escolar, o trabalhador a busca porque nela vê uma possibilidade adquirir os conhecimentos necessários para transitar pelos códigos estabelecidos pelo poder dominante. Portanto, o trabalhador, que vive envolvido no mesmo movimento da sociedade, porém em uma outra lógica – a dos excluídos, não espera mais que a escola o eduque, porém ela é primordial para que se tenha a possibilidade da emancipação. Neste sentido também FREITAG (1986; p. 208) levantava uma hipótese promissora no seu trabalho “Sociedade e Consciência” onde realizou um estudo baseado nos princípios piagetianos da estruturas cognitivas, ela coloca de maneira muito esclarecedora a questão abordada “*A escola apesar de ser um mecanismo de seletividade e de reprodução das classes sociais é ao mesmo tempo uma instituição que funciona no nível da formação de estruturas formais de consciência, como instrumento de democratização*”.¹⁶

¹⁴ MARTINS, José de Souza, *Caminhada no Chão da Noite*, São Paulo; Hucitec, 1989.

¹⁵ “(...)As classes trabalhadoras percebem que é através do ensino secundário que se chega a universidade, e que chegando a universidade, pode-se ser dirigente, ocupar os postos mais qualificados. Então a classe trabalhadora também se interessa mais pelo ensino secundário geral, não tanto pelo ensino profissionalizante, porque é através deste ensino secundário que ela vai dominar aquilo que os dominantes dominam, dominar aqueles conhecimentos que num certo sentido permite à classe dominante controlar a sociedade. E essa contradição é insolúvel no sistema capitalista.” p. 60 SAVIANI, Demerval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1986

¹⁶ FREITAG, Bárbara. *Sociedade e Consciência – um estudo piagetiano da favela e na escola*. 2.ª ed.; Cortez, 1996

No trabalho de SPÓSITO (1993) a novidade fica por conta da reflexão que faz para além do movimento de luta por escolarização. Ela demonstra que os sujeitos ao reivindicarem a escolarização, reivindicam, muitas vezes sem o saber, instrumentos e condições de se emanciparem a si mesmos. O seu estudo apresenta com sutileza os meandros da **busca do saber** que num primeiro momento é representada pela vontade do acesso à escola e esta busca se dá no sentido se apropriar dos conhecimentos necessários para **decifrar** as regras que orientam as relações sociais, conhecer as razões e instrumentalizar-se para o exercício de pequenas rotinas. O que não sabe o trabalhador é que este conhecimento adquirido na luta lhe dará condições de se **reapropriar** de um conhecimento negado pelo conhecimento escolar. Um conhecimento resignificado em sua dimensão política de **participação** (idem, p.375).

Olhando os movimentos sociais e suas formas de expressão, vários autores estão a nos dizer que há uma nova forma de organização nos Movimentos Sociais. Que estes agora se relacionam de tal maneira que seus pontos de contatos formam uma rede. Rede de relações¹⁷. Nos parece que há alguns movimentos sociais que estão apontando esta nova perspectiva. Dado que os movimentos se tornaram pautas específicas, ativistas transitam em vários movimentos, trançando uma rede onde os “**nós**” são aglutinamentos em torno de idéias mais gerais, em questões como cidadania, ética e democracia. Conforme nos indica SOUZA (1999, p. 88):

“É possível que uma desterritorialização dos novos movimentos sociais seja acompanhada de uma desterritorialização do modo de produção dominante. A internacionalização dos meios de informação e de cultura de massa faz surgir novos valores em uma nova cultura política, em que uma parcela de nossa juventude, de um modo ou de outro, sente-se oprimida e passa a se manifestar.”¹⁸

¹⁷ Muito atenciosamente, precisamos deixar claro que se trata de um olhar diferenciado sobre os movimentos sociais, na tentativa de entender sua lógica de funcionamento e organização. Porém precisamos ter cautela no uso de alguns conceitos emprestados de outras áreas. A idéia de “rede”, embora já encontrada em textos clássicos (Weber ou Durkeim?), se torna usual em nossa época, a partir da microeletrônica, pelo ciberespaço, pelas cidades imaginárias possibilitadas pela Internet, que dada a sua estrutura produzem ligações e ramificações muito próximas a idéia de rede. Nós a preferimos no sentido sociológico. “*Estas redes de movimentos podem ser definidas como interações horizontais de práticas sócio-políticas informais, ou não, entre organizações da sociedade civil, grupos e atores informais, engajados em torno de conflitos comuns, construídos por identidades e valores coletivos.* SCHERER-WARREM, Ilse. *Redes de Movimentos Sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.

¹⁸ SOUZA, Janice Tirelli Ponte de, *Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90* – São Paulo: Hacker Editores, 1999.

Neste sentido, se mudaram as práticas dos movimentos sociais, a sua alteração se deu em consonância com o enfoque aglutinador. O que antes (anos 60) se dava num êxtase da modernidade, na vivência em excesso das idéias de emancipação e progresso, agora, dentro da nova dinâmica Social – da internacionalização do capital –, alteram-se substantivamente os referenciais da sociedade civil em relação ao Estado e a Sociedade Política. Pois como nos diz SOUZA(1999; p. 93):

“Nos anos 90, estas ações coletivas preservam um comportamento social de resistência e de luta antiautoritária como um ponto comum, mas adquirem a fragmentaridade própria da sociabilidade em que se desenvolvem, tornando a visibilidade das ações e das conquistas limitadas a seus aspectos localizados, em razão da enorme complexidade que as relações sociais assumiram. Portanto, são outros os elementos que constroem estas relações: a pluralidade, a distopia, as preocupações com as microrelações e com as soluções localizadas, e que ainda carregam a incógnita quanto aos horizontes que poderão alcançar.”

c) A questão Universidade

“A universidade não está fora da história de um país; tão pouco é toda a história; mas por ela “passa” a história do país e do povo e ela participa da história, da vida; neste sentido, é aspiração humana, tentativa, ensaio, verificação, drama e desenlace, tarefa comunitária, trabalho de homens que querem se expressar como homens; o fato humano que nenhuma lei poderá abolir e que se expressará muitas vezes apesar da lei.

Ela é uma realidade que fala. Deixemo-la, portanto, falar e tratemos de escutá-la, não no que queremos ou no que nos convém, mas no que ela nos quer

dizer”.(Ernesto Leyendecker, Universidad y dependencia. Buenos Aires, Guadalupe, 1974 in Fávero;1980.)¹⁹

Pelos inícios dos anos 90, o saudoso Professor Amilcar Gigante afirmava: “*uma universidade pode ser atacada por vários tipos de pobreza. Não pode jamais ser pobre de esperança, carente de ousadia, desprovida de vontade*” (1988-1992). Com esta expectativa, o grupo Desafio se colocava ousadamente esperançoso na ampliação deste espaço público. Um espaço que historicamente tem-se caracterizado como espaço negado a classe trabalhadora. Se percebe claramente que estudar em instituições universitárias não é fato para toda a classe trabalhadora, em melhor caracterização ela não o é, porém alguns teimam de que ela seja e a buscam de todas as maneiras. Uma instituição que trás em sua gênese uma idéia elitista, que foi criada para a busca do conhecimento científico, para o desenvolvimento da dúvida interessada e conseqüente solução dos problemas sociais.

Contudo esta homogeneidade de intenções evidencia o interesse de somente um grupo social. As contradições de interesses estão subsumidas e até mesmo amortizadas, sufocadas dentro de sua poderosa estrutura.

No Brasil é curta (temporalmente) a história do sistema educacional superior. No que se refere as universidades estas datam de um curto espaço temporal. E neste caso ainda de maneira desconexa, na maioria das vezes se tratando de escolas de ensino superior isolados. É somente por volta da década de 30 (deste século) é que se começa a ter um sistema de ensino no Brasil. No caso de ensino superior as primeiras escolas superiores são criadas em somente a partir da chegada da Família Real (1808), mas a criação de universidades só vem a se configurar um século mais tarde, em 1909 a Universidade de Manaus e em 1912 a Universidade do Paraná, que logo sucumbiram. Muitos autores consideram de fato como primeira Universidade brasileira a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, embora tivesse essa uma estrutura muito próxima à dos Liceus do século anterior. (FÁVERO, 1980, p. 19)

¹⁹ FÁVERO Maria de Lourdes de Albuquerque, *Universidade e Poder. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980

O ideário Escolanovista Novista, introduzido no Brasil por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, desenvolveu-se dentro de uma conjuntura estrutural - política muito favorável com o advento do populismo de Vargas. Embora o ensino brasileiro ainda possua fortes influências do Ideário Cristão, o movimento Escola Novista foi o casulo da educação leiga. Contudo²⁰, há de se considerar as finalidades e os pressupostos dessa educação. Elas sobremaneira advinham das necessidades que industrialização impunha: operários com um mínimo de conhecimento (qualificação?). A expansão do ensino no Brasil, principalmente o ensino público se deu baseado nos interesses do Estado - determinado pelos desejos das oligarquias internas e pelo capital estrangeiro - que propunha um ensino diferenciado para diferentes classes sociais. Isto não quer dizer que a sociedade não reivindicasse, porém a nível geral o que vemos é que mesmo as grandes campanhas de alfabetização serviam aos interesses do Estado, que no caso se confunde com o da classe dominante. (PAIVA, 1973, p. 299)²¹

Esta perspectiva veio balizada por uma necessidade vital do capitalismo Industrial que necessitava do trabalhador qualificado, mas que soubesse somente o necessário para executar ordens. FERNÁNDEZ ENGUITA (1989, p.112)²²; diz claramente que se de um lado os pensadores capitalistas da burguesia pregavam a expansão do ensino por outro preocupavam-se também muito em garantir a nova ordem . *"A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la.(...)"*.

²⁰ No final da década de 20, com a queda da bolsa de valores de Nova Iorque, ou seja, a grande crise, as conseqüências no Brasil se deram no reajustamento do poder das oligarquias, principalmente a cafeeira. Este re-aranjo deu margem ao ideário Escola Novista que serviu de reforço aos mecanismos de manutenção do poder, no caso, através do domínio do saber restrito a classe dominante.

²¹ PAIVA, Vanilda Pereira. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Contribuição à história da educação brasileira; Edições Loyola, São Paulo. 1973.

"A mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou decomposição do poder político e das estruturas sócio- econômicas, fora ou dentro da ordem vigente. Entre nós, os impedimentos criados ao voto do analfabeto estão na raiz das tentativas de transformar a sociedade através da educação, sempre que se acreditou possível a conquista do poder político através das eleições.(...)" E AINDA "(...) Entretanto, as possibilidades políticas oferecidas pela educação não foram percebidas apenas pelos grupos interessados na recomposição do poder e na transformação das estruturas. Foram também identificadas pelos representantes da ordem vigente que, controlando a máquina do Estado, tem tratado de utilizar a Educação como veículo de difusão das idéias sobre as quais se assenta o regime, permeando ainda mais a ideologia das classes dominadas com as idéias e os valores da classe dominante.(...)" (Paiva; 1973, p.299)

²² FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A Face Oculta da Escola: "educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989

A complexificação das relações sociais brasileiras, principalmente a partir da década de 50, quando do crescimento acelerado do processo de urbanização e industrialização do Brasil, fez crescer a preocupação com a escola. O que se buscava desde então, era não só o acesso e a permanência das camadas populares na escola, como, também, vinculá-la às necessidades da economia através de uma formação profissionalizante de 2° e 3° graus. Conforme nos apresenta KUENZER (1987; p. 09)²³ ao comentar a Lei 5.692/71 destaca que esta surgiu para dar “maior racionalidade aos níveis de ensino e também para diminuir a demanda no ensino superior substituindo por formação profissional já no 2° grau.”

Até o começo da década de 70, principalmente os anos 60, a tônica dos discursos e propostas educacionais priorizava a educação profissionalizante, no sentido de formar uma mão de obra com habilidade suficiente para permitir sustentação e ingresso do Brasil na era industrial. Era preciso criar nas escolas um padrão de ensino "eficiente e produtivo", tanto em seus aspectos organizacionais quanto didático-pedagógicos - a famosa tecnologia educacional.

Dado o fracasso do modelo de desenvolvimento brasileiro e a crise de legitimidade do regime militar, a partir dos meados da década de 70, começaram a ganhar forças posturas explicativas que mostravam que a vinculação da educação ao desenvolvimento econômico era funcional ao sistema capitalista, uma vez que buscavam qualificar uma força de trabalho para maior extração da Mais-Valia.

Já na década de 80 tivemos uma grande difusão de associações, entidades financiadoras, fóruns e conselhos, uns que retornavam ao cenário político e outros que afloravam através dos movimentos sociais. Vários destes movimentos buscavam a democratização da universidade, a ampliação do acesso, a garantia de sua gratuidade e publicidade. Neste momento, grandes e longas greves foram vivenciadas na defesa dos princípios antes apresentados. Vivia-se a época da retomada da democracia, a luta pelo voto direto, a Carta Magna de 88. Elementos estes que tornavam esse tempo uma oportunidade de alcance dos desejos democráticos, da ampliação dos espaços públicos, das garantias sociais dos direitos do cidadão, do direito a educação pública e gratuita. Com grande participação popular várias dessas reivindicações foram alcançadas no

²³ KUENZER, Acácia Z. *Educação e Trabalho no Brasil – O estado da questão*. Reduc- Brasília, 1987

campo do direito, porém sua instrumentalização ficou por ser feita, e quando tornada efetiva, na maioria das vezes acabou por negar o princípio para a qual foi criada. O que vemos é que esta época foi de grande investimento em explicações teóricas e de luta na defesa dos direitos. Porém, acreditar que uma vez garantido o direito na constituição bastava somente aplicá-los foi um equívoco. Não foi essa a dinâmica tomada na aplicação efetiva dos dispositivos legais, garantidos na constituição. Com a regulamentação da constituição prevista para 1993, um novo rearanjo de forças políticas de cunho liberal, tratou de conduzir as discussões e as regulamentações de tal forma que as mesmas ou negassem os princípios regulamentadores ou os alterassem significativamente.

Neste meio encontramos a Universidade. E com ela não se deu de forma diferenciada, tanto que regulamentações ainda estão sendo encaminhadas por parte do executivo e da grande corrente liberal que temos no poder já há muitas décadas. Esta espera ingênua da efetivação do direito - como se ele fizesse parte do consenso político de todas as forças, progressistas e conservadoras - deu margem a negação dos direitos. E isto não foi sem aviso por parte de alguns membros da academia e dos movimentos. Como podemos ver, essa apatia que assentou aos militantes após a promulgação da constituição já tinha sido alvo de alerta:

“(....) Uma nova Constituição por si só não irá assegurar uma nova ordem social, onde a educação não mais represente privilégio de alguns eleitos. Para que esta responda a interesses sociais mais amplos, é preciso que os setores da sociedade política e da sociedade civil participantes da correlação de forças que dá suporte ao poder estejam sensíveis a modificar as regras deste jogo. De outro modo, como esperar a participação dos até aqui excluídos?” (Vieira et alli; 1989, p. 16)²⁴

Agora nos anos 90 temos a investida neoliberal. A consolidação das reformas onde a ordem é a da privatização. Neste momento também fervilham greves (das que tivemos alguma participação podemos elencar 91, 92, 93, 94, 96, 98). Greves em defesa da universidade pública, em busca de recuperação salarial, Autonomia Universitária, LDB, etc. Movimentos de grande expressão e longa duração, haja visto a que aconteceu recentemente (98) onde, na UFSC, durou

²⁴ VIEIRA, Sofia Lerche (et al.) *A universidade em questão I*. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

104 dias. Esta por sinal uma das greves de maior expressão nacional em um tempo em que carros de combates são colocados às ruas para garantir a “democracia”, a ordem e o progresso. Isto para falarmos somente do caso docente universitário.

Retornando a idéia de universidade, esta preserva-se muito bem em seus muros. Produz uma dinâmica que se converte num mundo artificial povoado por idéias abstratas, subsumidas num estilo formal de pensamento: “rica em princípios e pobre em organização democrática”²⁵. Subsiste socialmente pelo exercício intensificado da sua função de formação profissional. Através de si própria procura impor o seu “tom” à sociedade omitindo-se diante das tensões que a permeiam, ignorando-as, solucionando-as quando possível em moldes institucionais, tentando criar uma filosofia ou uma “imagem” institucional que a justifique por si mesma. Um processo autofágico.

A universidade como um todo trás a idéia de ser um espaço aglutinador do conhecimento universal, deixa em seus meandros a idéia de local depositário do saber. Álvaro Vieira PINTO (1986) em sua obra “*A Questão da Universidade*”²⁶, deixa bem claro a quem está servindo a universidade brasileira. Coloca o autor que esta instituição possui um caráter de resguardo da cultura burguesa, e principalmente no Brasil atua como um simulacro social. Que neste espaço estão os representantes do “nada fazer” mas necessários para o sistema. Na época o Movimento Estudantil teve importante papel em questionar as estruturas organizacionais desta instituição, porém parece-nos que ‘o tiro saiu pela culatra’. Ao findar os anos 60 tivemos a Reforma Universitária instituída pelos governos militares, onde as propostas populares e dos movimentos sociais não foram contempladas. Desta maneira, a Reforma Universitária alterou a estrutura formal da universidade a fim de que ela respondesse a uma maior fragmentação, necessária para a desarticulação dos movimentos políticos contrários à ordem instituída.

É bem verdade que o espaço universitário é visto pela sociedade como um “espaço de conhecimento”, um local reservado socialmente para que nele se perpetue os conhecimentos necessários para a sobrevivência humana. Embora isso ocorra, esta não é uma instituição

²⁵ TRAGTENBERG, Mauricio. Sobre educação, Política e Sindicalismo. Coleção Teoria e Práticas Sociais. 2ª ed. Vol 1. 1987

²⁶ PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

isolada. A universidade participa, ou melhor se encontra envolvida com as demais forças sociais e portanto convive com os dilemas e vontades de e do poder. Perpassam por ela, em seus currículos, em suas propostas e em sua dinâmica a lógica dos mandatários da nação, que no Brasil, desde quando Colônia, tem a classe burguesa como “dona do poder”. A proposta dos Movimentos Sociais é de que seja a universidade um local tanto do domínio do saber científico-tecnológico, como também um espaço potencializador das manifestações culturais e da criatividade humana.

Se nos remetermos a dados de manutenção de direitos conquistados a partir das lutas sociais veremos que no caso da universidade, sua expansão e publicitação o quadro geral é lastimoso. Nos meados dos anos 80 as análises feitas demonstram que há:

“(...)o crescimento desordenado e até estimulado de universidades e, sobretudo, de escolas isoladas, aliado ao acelerado processo de privatização do ensino superior no país: basta observar que, se em 1962 o ensino superior público era responsável por cerca de 59% das matrículas esta participação em 1984 cai para 25% (ANDES, 1986:1) (...), é suficiente lembrar que a rede particular, onde se concentra a maior parte do alunado, responde apenas por 2% das pesquisas realizada na universidade no país. É também no interior da rede particular que predominam as faculdades isoladas, responsáveis por 69% de suas matrículas no ensino superior (UNE, 1986).(...)” (Vieira et alli; 1989, p.41-42)

e não fica somente aí esta questão:

“(...) A participação do MEC nas verbas orçamentárias da União caiu de 10% em 1965 para 5,5% em 1982. Há anos as vagas nas universidades públicas não se expandem e algumas delas não têm condições de funcionamento”(ANDES,1986), ou funcionam precariamente.” (Vieira et alli; 1989, p.43)

As considerações feitas acima apresentam um olhar negativo desta instituição em nossa sociedade. Porém no meio universitário há outros espaços e outras dinâmicas. Não fosse isso esta instituição há muito teria se extinguido. Ribeiro (1978) em sua obra A Universidade Necessária, busca demonstrar que para além da paralisia impostas por políticas elitistas, de

caráter conservador, o espaço universitário é permeado por ambiguidades de interesses sobre isto assim se expressa: *“Cumprer perguntar, porém: pode a Universidade converter-se em um instrumento de mudança intencional de nossas sociedades? A rigor, devemos responder que não já que as classes dominantes farão todo o possível para impedi-lo. Entretanto, as estruturas de poder não são nunca tão homogêneas e coerentes que consigam impor a vontade das classes dirigentes a menos que a própria Universidade se faça cúmplice delas. Nos dois casos – da Universidade voltada à renovação necessária e no da Universidade a reboque, convertida em instrumento de modernização reflexa – a situação será sempre altamente conflitante.(...)”* (RIBEIRO; 1978, p. 21-22)

BUARQUE(1994) divide a história da universidade brasileira em 4 período tendo nos até os anos 45 tínhamos uma *universidade incipiente*; no período de 45 a 64 a universidade se compromete com *a defesa da democracia e a construção de uma sociedade tecnologicamente moderna*; no período final dos anos 60 até o começo dos anos 80 a *“universidade consolida seus departamentos, define sua estrutura, desenvolve pesquisas, cria tecnologia, constrói um país mais dinâmico, ao mesmo tempo em que analisa, denuncia e luta contra a ditadura”*; o momento atual BUARQUE afirma que *“a universidade perde o heroísmo da luta pela democracia política que o país conquistou com sua ajuda.(...). A universidade perde a crença nos seus produtos, a sociedade perde a crença na universidade.”* (BUARQUE; 1994, P. 103). Isto demonstra que a história da universidade no Brasil passou por diferentes perspectivas de ação e de envolvimento social, porém isto não retira a crítica que vimos fazendo a respeito das intenções políticas e a quem está direcionada.

O quadro analisado nos 90 apresenta uma exacerbação de medidas governamentais autoritárias seja no corte das verbas públicas, seja na organização interna das instituições de ensino. Uma proposta com desejos de dismantelar de vez as parcas condições em que são desenvolvidos o Ensino-Pesquisa-Extensão nas instituições públicas. Portanto, para mim, a simples expansão de vagas e melhoria de sua qualidade não é garantia de democratização. O acesso a universidade pública continua restrito à alguns. Um problema na lógica do sistema educativo brasileiro. Os processos seletivos do ensino primário e dos processos de exclusão do ensino secundário dão conta de garantir que esse direito não se cumpra.

Dentro da idéia de universidade exploraremos com pouco mais de retidão o tema da Extensão universitária. Sendo a Universidade uma idéia por si só, extensiva, que busca a totalidade do conhecimento; sendo a lógica de construção do conhecimento resultado do esforço social de compreender a natureza das coisas existentes e dos fatos humanos produzido: o conhecimento humano é algo histórico e construído coletivamente, muito embora, haja uma prática que individualiza a descoberta. Porém, consuetudinariamente e pelas razões expressas acima, o direito ao conhecimento faz parte das necessidades da vida contemporânea.

Desta forma, quando se discute a gratuidade da universidade, ou mesmo os processos de extensão universitária, estas discussões devem ser travadas na busca de garantir que o direito ao conhecimento seja efetivo. Portanto, a gratuidade, tanto no ensino formal, como nas outras formas, é para além de uma desavença ou até mesmo de um privilégio entre ricos e pobres. A questão da gratuidade do ensino é colocada por nós como central tanto na garantia do direito como no cumprimento por parte das autoridades governamentais.

A extensão universitária tem seu início (oficial²⁷), no Brasil, por volta dos anos 30, aparecendo primeiramente na Reforma de Francisco Campos em 1931²⁸ como ‘*uma função supletiva*’ aparece também no Manifesto dos Pioneiros (1932) como “*uma função vulgarizadora ou populizadora das ciências e das artes*” e na Reforma do Ensino de 1968²⁹ aparece como “*uma forma de exercício das funções puras*”, estas definições nos mostram uma idéia até hoje presente na concepção de senso comum do que é Extensão para a universidade: uma terceira função, de caráter supletivo tendo em vista que o papel da Universidade, nesta concepção, é o de Pesquisa e Ensino, e a Extensão serve somente como uma “porta aberta” para a comunidade.

Ora isto não é um fato inédito. A estrutura universitária possui fortes resquícios do modelo vigente na idade média: de ser um templo do saber, uma concepção de

²⁷ “A primeira experiência de extensão universitária no Brasil é realizada pela Universidade Livre de São Paulo, que funciona entre 1911 a 1917. Realizam-se conferências semanais, abertas ao público, sobre os mais variados temas que, porém, em nada se referem as lutas de classe que nessa época eclodem em greves e repressões policiais. Tais iniciativas da universidade são, assim, ignoradas pelas classes populares.(...)” e ainda “Uma Segunda experiência de extensão universitária é realizada pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa instituída em 1926 segundo o modelo dos Land Grant Colleges norte-americanos (...)”. p. 24-25 FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Popular e Universidade. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1988

²⁸ Decreto n.19.851, de 11 de abril de 1931.

²⁹ Lei 5.540/68.

enclausuramento, de ser exterior a própria sociedade, de ser um local de alguns possuidores de “notório saber”. Desta maneira o acesso dos “gentios” (população circunvizinha), é permitida pela “porta da extensão” que se abre para “prestar um serviço à comunidade”. A extensão neste caso, figurativamente serve de “porta de acesso” na ligação/abertura para com aqueles que estão do outro lado do fosso que circunda este majestoso “Castelo do Saber”.

Esta é uma discussão que ainda precisa evoluir, e para que isso aconteça se faz necessário se ter uma clara noção do papel da universidade em nossa sociedade. É preciso compreender nos meandros, a estrutura social onde se insere a universidade.

É possível ver com um pouco de retidão sobre o tema, que a universidade sempre esteve próxima de uma elite derivada do grupo dominante, sua estrutura, desde sua origem é de ser um espaço para privilegiados. A sua lógica responde aos interesses da classe que lhe pariu: classe burguesa. Esta (a classe burguesa) não possui, em absoluto, interesse de uma publicização ou ainda de uma devolução do valor adquirido em conhecimento para a comunidade externa. CRUZ (1994, p. 57-58)³⁰ diz claramente que a “*A ciência possui uma ética que não é a ética dos trabalhadores*” Neste sentido não é de se admirar que a Extensão tenha servido até mesmo como um entrave para ao acesso da comunidade externa. A sua forma de ser “extensiva” possui uma caráter informador e não formador, sua visão é claramente desarticulada das reais necessidades da população e seu interesse real não é promover o acesso ou a melhoria das situações “problemas” da sociedade.

Porém do ponto de vista de onde falo (classe trabalhadora) há uma luta travada pelos Movimentos Sociais que buscam transformar esta concepção de Universidade e de Extensão. Neste sentido a luta por esta alteração desenrola-se dentro da idéia maior de uma nova concepção de universidade: que se quer Pública e Gratuita. Neste entendimento, a extensão se apresenta como um dos princípios básicos da idéia geral de Universidade: indissociabilidade de Ensino-Pesquisa-Extensão. A extensão, dentro deste paradigma, se concretiza como um espaço capaz de propor a inter/trans/disciplinaridade, sendo um instrumento de articulação entre a universidade e a sociedade. Um instrumento de autonomia e democratização da universidade.

É neste espaço que vislumbro uma atuação diferenciada quanto ao papel social desempenhado pela **Universidade Pública enquanto instituição** que contempla também experiências voltadas para os interesses dos trabalhadores. Embora poucas e descontínuas é possível dizer que as idéias continuam e ações implementadas por estas experiências por vezes se desdobram em outras. Por exemplo, a importância e o reflexo derivado da ação universitária ao recuperar a história de uma cidade ou localidade. Esta recuperação feita através de pesquisa com financiamento público tem um espectro imensurável, ao qual poucas vezes é dado o devido valor aos processos decorrentes dessas iniciativas; outro exemplo são as experiências de comunicação pública oportunizada pelos jornais/rádios/TVs universitárias. A universidade é também espaço capaz de mobilizar pessoas para a denúncia, é espaço formulador de direitos, é um foco de memória, mantém atual o acervo de conhecimentos que, embora arcaicos, possuem validade e por isso necessitam permanecer. São estes os espaços que lutam para que o conhecimento permaneça como um bem público. Outras formas de expressão estão naqueles espaços pouco formais, tanto de ensino secundário como universitário: na prática do cursos pré-vestibulares. Neste local está ocorrendo uma importante articulação dos movimentos populares na busca de garantir a seus pares o ingresso a universidade pública. O Pré-Vestibulares Populares, que surgiram com muita força nos anos 90 estão desafiando a ordem instituída, estão promovendo um fortalecimento de formação humanística e o treinamento necessário para a aprovação nos exames vestibulares que desde os idos de 1911 estão a, junto com outros fatores, negar o acesso ao ensino superior.

Embora a população não tenha claro o papel da instituição universitária (e sobretudo, não participe da definição se deu papel)- dado a contradição e ambigüidades a que está envolvida - ela sabe que a universidade em si não é produtora de exploração. A população consegue perceber que a universidade é uma instância de cuidar da vida, é um mediador de processo. A população faz este filtro, que a universidade aí está para ajudar. Não possuem é

³⁰ CRUZ, Armando. *Terra, Trabalho e Escola*. Porto Alegre. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 1994.

claro a compreensão que a universidade é “*algo partilhável*”³¹, porque ela se apresenta muitas vezes como algo distante.

É bem verdade que as afirmações anteriores, que davam conta de afirmar que o fim único da universidade era dado pelo interesse da classe dominante, deve ser relativizado levando em conta que o espaço universitário é um espaço de contradições e ambigüidades. Embora queira, a classe dominante não consegue controlar para que a universidade sirva somente aos seus interesses. Há neste no meio universitário espaços onde a crítica aparece, onde a contradição aflora. Nos parece que é neste íterim que o Desafio pré Vestibular, em específico, e as demais Experiências de Pré-Vestibulares Populares se instalam.

Trataremos de em poucas linhas, situar estas experiências que estão ocorrendo em torno das universidades, por vezes fortemente ligadas a ela, por outras enraizadas nos movimentos sociais.

Dado que o surgimento destas experiências se dão basicamente nos anos 90, os dados referentes a estas práticas ainda são muito escassos³², e o que faremos aqui, não pretende de forma alguma analisar exaustivamente estas experiências. Nossa preocupação é a de situar o leitor nesta nova forma de expressão do movimento popular na luta pela educação para todos.

Dado a existência de experiências semelhantes que estão a possibilitar a entrada de trabalhadores na universidade pública, em algumas cidades do país, mas que, contudo, não estabeleceram relações efetivas de troca de saberes necessários para a permanência das mesmas no tempo e nos espaços das lutas populares nossa pesquisa procedeu observação “in loco” com objetivo aprofundar o conhecimentos sobre a forma como se organizam, que tipos de propostas estão sendo desenvolvidas além de oportunizar a discussão destas necessidades no campo dos movimentos populares.

³¹ TEMPO E PRESENÇA, revista bimestral de KOINONIA. Maio/junho de 1997. Ano 19 – No. 292 Artigo: “Privatização da escola Pública; duas falácias e um contra-senso”. Lílíam do Valle p. 08 - 10

³² No que refere-se a bibliografia tive acesso somente a pequenos artigos que tratavam de relatar estas práticas. Sei da existência de 3 monografias de conclusão de curso sobre o tema, monografias estas que tive acesso somente a uma; outra está ainda em confecção, sei também da existência de uma dissertação de mestrado, ainda não concluída e nem disponível para o público que trata da inclusão de trabalhadores. Portanto é notória a escassez de trabalhos científicos sobre o tema possivelmente devido ao fato serem emergências dos anos 90.

Notadamente tem havido uma tendência de aumento de propostas desta natureza que são similares e desconhecem a prática e a própria existência de outras. A investigação buscou colaborar na reflexão a cerca do papel e do significado que estas práticas tem em seus diferentes lócus de ação: Sociedade; Universidade; Movimentos Sociais, Cidadania, entre outras. Esta iniciativa foi tomada dado a informações que fomos obtendo ao longo do curso de mestrado de que outras experiências recentes (a maioria dos anos 90) estavam por acontecer e que na sua maioria visavam o ingresso de classe trabalhadora ou ainda denominados “pobres ou carentes”, “negros”, “trabalhadores” na universidade pública em especial. Tendo as mesmas apresentado preocupações com temas tais como Democracia, Cidadania, Ética, Política, Prática Pedagógica, Educação para a mudança, Educação Popular, etc. A nível de melhor visualização trataremos de apresentá-las uma a uma:

Desafio Pré Vestibular - Pelotas, RS

A experiência educativa do Desafio Pré-Vestibular que postula o ingresso de trabalhadores à universidade pública. De uma estratégia política de um grupo do movimento estudantil de Pelotas, surgiu em 1993 a idéia de colocar em prática a indissociabilidade do Ensino-Pesquisa-Extensão através de um curso gratuito preparatório ao vestibular. Duas grandes bandeiras fundamentam a ação: a) a tentativa se superar os “muros” da universidade e torná-la interativa com a sociedade; b) a defesa da universidade pública e gratuita com a efetiva participação da classe trabalhadora.

Esta experiência é desenvolvida por estudantes da Universidade Federal de Pelotas, das mais diferentes áreas do conhecimento. Possui duas comissões: Administrativa e Pedagógica. O perfil do aluno caracteriza-se por ser trabalhador ou filho de trabalhador. Os números indicam uma grande demanda por parte da sociedade. De uma turma de 50 alunos(1993), conta hoje com 3 turmas – 140 alunos(1999). Em números totais até 1996 (data limite da análise) somam-se 1800 inscritos. Dos 277 alunos selecionados mantiveram-se até o final 193 alunos. E dentre estes, 80 alunos lograram aprovação no concurso Vestibular da Universidade Federal de Pelotas (93 à 96).

No âmbito pedagógico caracteriza-se por ser uma experiência de ensino coletivo, onde professores reúnem-se por interesse e conhecimentos em uma determinada disciplina. Estes

grupos, com diferenciações, estudam o conteúdo, subdividem temas e discutem a metodologia do ensino de forma coletiva/grupal.

De uma maneira autêntica, apresenta um esforço de fazer-se diferenciado do ensino dos cursinhos tradicionais e diferenciado também do ensino escolar tradicional. Sua prática enseja a defesa da educação pública e gratuita. Um elemento decisivo na construção do pensamento político do grupo é o trabalho coletivo que, ao aprofundar discussões, relaciona temáticas específicas com problemáticas mais amplas, promove um crescimento prático-teórico de todos os envolvidos. Com o decorrer da experiência as *situações-limite* são fundamentais para a troca de experiências-saberes. O exercício constante da crítica reflexiva é uma das atitudes que possibilitam o *inédito-viável* (P. Freire). A coerência prática-teórica do grupo fortalece sua prática e indica os caminhos da inclusão de pessoas que, vítimas do sistema capitalista, encontram-se espoliadas das condições objetivas/culturais para lograr aprovação e ingresso à universidade pública.

Pré-Vestibular da Cidadania – Florianópolis - SC

Surgiu em 1995 sendo organizado pelo Centro de Educação e Evangelização Popular. Esta iniciativa faz parte de um conjunto de ações educativas (Oficina do Saber, Magistério Popular, e Pré-Vestibular) que visam atender as camadas populares com projetos para crianças e adolescentes. É feito em parceria com outras instituições educativas, as quais tem relação com o CEDEP. O Centro de Educação e Evangelização Popular temo como princípio, no desenvolvimento de seus projetos, a formação de “redes de cooperação”, tecidas através da articulação com entidades e instituições governamentais e não governamentais (nacionais e internacionais), comitês ou grupos organizados da sociedade civil e empresas, que ajudam a sustentar iniciativas de educação e organização comunitária.

O Pré-Vestibular da Cidadania é um projeto que possui uma extensão comunitária, pois vincula a participação do aluno no Pré-Vestibular se o mesmo desenvolver alguma atividade comunitária durante o tempo que fizer parte do projeto. Iniciou com uma turma de 50 alunos e para o ano 2000 conta com 160 vagas.

PVNC – Pré vestibulares para Negros e Carentes

Surgiu na Baixada Fluminense (RJ) em 1993, em função do descontentamento de educadores com as dificuldades de acesso ao ensino superior, principalmente dos grupos populares e discriminados. A idéia inicial tem suas raízes na Pastoral do Negro, sendo assim, PVNC, surgiu visando também a articulação de setores excluídos da sociedade para uma luta mais ampla pela democratização da educação e contra a discriminação racial. A envergadura do projeto comporta hoje 68 turmas espalhadas pelos diferentes bairros da grande Rio de Janeiro.

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) é um projeto educacional popular, que atua no campo da educação, capacitando pessoas para fazerem exames vestibular. Com o ensino Pré-Vestibular e outras ações, o PVNC quer ser, em caráter geral, um Movimento de luta contra qualquer forma de racismo e exclusão e, em caráter específico, uma frente de denúncia, questionamento e luta pela melhoria e democratização da educação, através da defesa do Ensino Público, gratuito e de qualidade em seus níveis fundamental, médio e superior, nos âmbitos Municipal, Estadual e Federal.

Possui uma organização feita através de (68) núcleos espalhados por toda grande Rio de Janeiro, núcleos estes compostos por coordenadores, que organizam a parte administrativa e pedagógica; professores que ministram aulas voluntariamente; alunos; que são de baixa renda e que contribuem com 5 a 10 % do salário mínimo.

Possui também uma Secretaria Geral, formada pelos Secretários Regionais e pela Tesouraria Geral e tem a função de por em prática as decisões coletivas do PVNC, sendo estes eleitos por um ano em reunião do Conselho Geral. A forma de decisão se dá através de Assembléias Gerais, Conselho geral e Seminários:

Assembléia geral ocorre três vezes ao ano e é o encontro máximo de todos os núcleos na qual são discutidas questões deliberativas para os rumos do PVNC, os coordenadores, professores e alunos têm direito a voz e voto.

O Conselho Geral é formado por dois representantes de cada núcleo, assentados no PVNC, os quais têm direito a voz e voto. As reuniões são mensais e são coordenadas pela

Secretaria geral. Já os Seminários acontecem três vezes ao ano e tem caráter de formação. Os Seminários são abertos a todos os membros do PVNC.

Curso Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares - Niterói, RJ

Surge em 95 fomentado por preocupações com o compromisso da qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras e se propõe a um trabalho de iniciativa local, de caráter público, destinado a estudantes provenientes das classes mais desfavorecidas economicamente. Sustentam a idéia as reflexões derivadas do papel da universidade e do compromisso que estudantes universitários detêm para com a sociedade, projeta-se na expectativa de ser um pequeno passo na viabilização de um movimento de emancipação do ser humano. Tem esse nome porque quando foi fundado estava próximo dos 300 anos do Movimento de resistência da qual Zumbi é um símbolo. Se afirma na idéia de autonomia e independência, com uma proposta clara de ação e discussão crítica.

Propõe-se a oferecer não somente “meras aulas de acumulação de conteúdo para passar no vestibular” e sim conhecimentos que instrumentalize um raciocínio crítico sobre a realidade social, isto é feito no interior do processo pedagógico, momento esta chamada de ‘discussão crítica’ onde são abordados temas de caráter social, preferencialmente em formas de discussões travadas com ampla participação dos alunos.

Desenvolve seu trabalho em um CIEP de Niterói. O trabalho é voluntário, não sendo permitido o trabalho remunerado dentro do projeto. Possuem além dos professores, os chamados plantões que realizam tarefas administrativas e/ou docentes, dependendo da necessidade. Tem uma coordenação geral e o processo de decisão é feito em assembléias e reuniões.

Projeto Pré-Universitário Popular - Complexo do Alemão

Tem por finalidade possibilitar o acesso da população de baixa renda ao ensino superior público, aliado a uma ampla discussão de cidadania, suprimindo assim, a carência decorrente da desigualdade social, agudizada pela concentração de renda, pelo desemprego e exclusão total desta população que sobrevive com precária escolaridade e conseqüentemente o acesso ao mercado de trabalho fica restrito. Alia-se as outras iniciativas existentes e implementadas pela

sociedade civil, que buscam ações junto a setores da sociedade para viabilizar projetos sociais e educacionais com o objetivo de democratizar os meios de acesso para que esta parcela da população menos favorecida tenha igualdade de oportunidades.

Organizado em coordenações, onde a Coordenação Geral tem como finalidade coordenar o projeto como um todo; a Coordenação Pedagógica é responsável pela elaboração pedagógica do curso em conjunto com os professores; a Coordenação de Finanças é responsável por administrar a ajuda de custo arrecadada dos alunos que podem contribuir e também pela arrecadação de verba junto a sociedade civil para a manutenção do curso e passagens para o professor; a Coordenação de Atividades Extra-Classe que tem a responsabilidade de articular atividades sócio-cultural, bem como organizar palestras e debates.

Educafro

É uma entidade de Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes, onde é desenvolvido como um de seus projetos experiências de pré-vestibulares no Rio de Janeiro e São Paulo, principalmente. Esta organização é parte da Pastoral do Negro, e vem ao longo dos anos buscando formas de inclusão destes nas universidades através de Pré-Vestibulares e no fomento de Ações populares, Ações Cíveis Públicas, Mandados de Segurança, e na busca de Bolsas de estudo nas universidades particulares.

Pré-Vestibular SINTUFRJ

Uma iniciativa sindical que integra o projeto *Universidade para os Trabalhadores* desde 1986 é uma experiência pedagógica que busca democratizar o acesso dos trabalhadores às Universidades Públicas e contribuir para a sua formação profissional, política e cultural. O curso é gratuito e aberto a trabalhadores em educação da UFRJ e seus dependentes, a trabalhadores em educação de outras universidades Públicas, a trabalhadores sindicalizados de outras categorias profissionais e moradores de comunidades populares. Esta experiência não foi por mim visitada, porém possuo uma pequena publicação do ano de 1996 que apresenta os dados acima colocados.

Existem também outras experiências no Rio de Janeiro e Niterói, porém não foram visitadas, e/ou delas possuímos até o presente momento pequeno ou nenhum tipo de relato e/ou material escrito³³.

Cursinho da Poli – São Paulo

Projeto social de extensão universitária organizado e mantido pelo Grêmio Politécnico da USP (Associação dos Alunos da Escola Politécnica da USP). Um projeto político do movimento estudantil de defesa da universidade pública e da democratização do ensino, a partir de 1987 tem o formato atual, visto que já em 1918 iniciou-se um movimento que viria desaguar na Campanha Paula Souza de Alfabetização de Adultos. Na década de 50 cria-se a o Curso Politécnico, que possuía uma outra lógica pois tinha fins lucrativos e era oferecido somente para quem desejava prestar exame na POLI, experiência esta encerrada em 1984. Em 1987 ressurgiu movido pela idéia que o acesso à Universidade pública deve ser democrático, os estudantes da Escola Politécnica da USP buscam com esta atividade repartir o benefício que tem recebido da sociedade como estudantes da Universidade Pública. O seu objetivo central é formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e capazes de se organizar em grupos para buscar soluções para os seus problemas. Primeiramente desenvolvia suas atividades no prédio da Engenharia Civil, mas em 1996 passou a alugar um prédio próximo da USP, e nesta época contava com 450 estudantes, outra mudança foi necessária para atender a um público maior (850 alunos). No final de 1999, um novo passo está sendo dado, agora para garantir uma estrutura que aposite 8.000 (oito mil) alunos. Possui coordenadores por disciplinas, edita material didático próprio, possui uma infra estrutura de funcionários que é garantida pela cobrança de Inscrição para o Concurso de Seleção e também da venda do material didático.

Promove um Concurso de Seleção, em duas fases: na primeira fase, testes de múltipla escolha, na Segunda fase é composta pelo preenchimento de um questionário e da entrega de

³³ Entre estes podemos citar **Pré - Vestibular DCE –UFF** - este projeto nasceu da constatação de que existe um setor numeroso da sociedade que não tem acesso à Universidade Pública, visto não terem condições de concorrer num vestibular por serem egressos de Escolas Públicas que já há algum tempo vêm sofrendo com a falta de investimentos do governo. Articula-se para que possa, de alguma forma, estar contribuindo com a comunidade na qual estamos inserida, postula este projeto como um espaço também de estágios aos estudantes universitários.

documentos comprobatórios da situação sócio-econômica que é feito pelo Serviço Social do Cursinho da Poli, em convênio com a Faculdade de Serviço Social da PUC.

Na cidade de São Paulo também outras experiências estão a ocorrer, experiências estas que não foram ainda visitadas e que delas não temos nenhum material ou relato.

Cursinho da Moradia – Campinas –UNICAMP

Criado em 1999, a partir das iniciativas dos estudantes que moram na casa do estudante universitário da Unicamp que no desejo de uma atuação social mais orgânica propuseram vários projetos de extensão universitária (supletivos, cursos de língua, alfabetização de adulto) dentro de um projeto unificado de Integração e Conscientização (entre eles este Pré-Vestibular) É uma experiência recente, mas que se projeta na defesa na Universidade Pública e Gratuita, atende cerca de 60 alunos gratuitamente e é desenvolvido no espaço do Centro de Vivência da Moradia estudantil da UNICAMP e os professores são voluntários.

Pré Vestibular Alternativo de Petrópolis Manaus – AM

Realizado por alunos bolsistas da Universidade. Surgiu dentro de uma greve em 87 na Universidade do Amazonas. Estudantes e professores que participavam do NEPE (Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais) e do CENESC (Centro de Estudos do Comportamento Humano, durante os debates proporcionados pelo movimento grevista, perceberam que a universidade deveria aproximar-se mais dos interesses populares, e isto os levou a propor um curso preparatório para o vestibular. Esta experiência já se estendeu para outros bairros da cidade (Compensa, Alvorada e no município de Itacoatiara). Nesta experiência é grande o retorno do ex-aluno como professor do cursinho. Esta experiência não foi visitada por mim, porém obtive estes dados no relato feito por RIBEIRO (1999; p. 238-243)³⁴.

³⁴ RIBEIRO, Marlene. Universidade Brasileira “Pós – Moderna” (democratização x Competência) Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.

Da mesma forma tenho conhecimento de experiências similares em outros Estados do Brasil: Minas Gerais, Bahia, Amazonas, Ceará, Paraná, Rio Grande do Sul, Distrito Federal³⁵ Entre estas, que sabemos existir, porém não os conhecemos, citamos: Mangueira Pré-Vestibulares- RJ, Cursinho Alternativo Herbert de Souza – Campinas –SP(1988), Cursinho XI de Agosto – Centro Acadêmico de Direito da USP – SP(1996), Cursinho da Psicologia da USP (1998); Cursinho do CRUSP – Casa do estudante da USP(1998), Curso do Núcleo de Consciência Negra, USP (1994), Zumbi dos Palmares, Porto Alegre (1996), Cooperativa Steve Biko-BA (1992), UFSCAR - Pré Vestibular- SP, Cursinho Taboão –SP, Curso Pré Vestibular "Alternativo" – DCE - Universidade Estadual de Maringá –PR, Pré UEL - Universidade Estadual de Londrina –PR, são informações que temos recolhido no contato com os agentes sociais que transitam por estas experiências, contudo não foram ainda visitadas e delas não possuímos poucos relato e/ou restrito material escrito e por isto não detalhamos suas características.

Estes são alguns dos espaços onde estão se desenvolvendo iniciativas de Pré-Vestibulares populares. Outras estão a acontecer, algumas delas temos conhecimento, mas dado o restrito tempo de pesquisa (apenas 2 anos para créditos e pesquisa de campo) e o interesse do autor em aprofundar-se numa em específico, não foi possível produzir um mapa mais completo, além do que esta feitura é também fruto de demanda do trabalho da pesquisa, e portanto não se esgota mas encaminha para um momento posterior, aonde aí sim buscaremos mapear, caracterizar e compreender o significado das experiências de Pré-Vestibulares Populares a nível nacional.

Faremos agora um quadro sintetizando semelhanças entre as diferentes propostas de experiências.

³⁵ Em Campinas, SP, foram visitados também duas outras experiências que diferem das tratadas no presente trabalho: **Curso Pré- Vestibular DCE-Unicamp** - iniciativa surgida no desejo de alguns estudantes da Unicamp, que faziam parte do DCE, montaram em 95 este Pré-Vestibular, que no momento atual está desvinculado do Movimento Estudantil e hoje constitui-se em uma Cooperativa Escolar onde os alunos tem mensalidades de acordo com sua condição financeira além de terem sido reservadas bolsas de isenção integral; e o **Cursinho do Sindicato Pré-Vestibular** – surgido em 1999, é um projeto social do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas – FETAM/CUT, os alunos precisam pagar uma taxa de inscrição e mensalidades que tem valores diferenciados para sindicalizados e não sindicalizados.

<u>Experiências</u>	<u>Características gerais</u>	<u>Instituição Envolvida</u>	<u>Cobranças de taxas</u>	<u>Início</u>	<u>1999</u>
<p>Desafio Pré Vestibular Pelotas – RS Os professores não são remunerado. Desenvolvida por estudantes das mais diferentes áreas do conhecimento. Possui duas comissões: Administrativa e Pedagógica. O perfil do aluno caracteriza-se por ser trabalhador ou filho de trabalhador. Caracteriza-se por ser uma experiência de ensino coletivo. É hoje um projeto de Extensão Universitária.</p>		Movimento Estudantil. UFPel. Sindicatos (primeiro ano)	Totalmente gratuito	1993 60 vagas	140 vagas
<p>Pré-Vestibular da Cidadania – Florianópolis – SC Professores remunerados. Esta iniciativa faz parte de um conjunto de ações educativas que visam atender as camadas populares com projetos para crianças e adolescentes. Promovido pelo CEDEP que tem como princípio a formação de “redes de cooperação”, que ajudam a sustentar iniciativas de educação e organização comunitária. Vincula a participação do aluno no Pré-Vestibular se o mesmo desenvolver alguma atividade comunitária durante o tempo que fizer parte do projeto.</p>		CEDEP	Totalmente gratuito, porém exige trabalho comunitário	1995 50 vagas	160 vagas
<p>Curso Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares Niterói - RJ Os professores não são remunerados. Trabalha com conhecimentos que instrumentalizem um raciocínio crítico sobre a realidade social e é organizado por estudantes da UFF e pessoas ligadas aos movimentos. Se organiza em coordenação geral e o processo de decisão é feito em assembléias e reuniões.</p>		M. E – UFF CIEP- Niterói	Totalmente gratuito	1995 (* 1))	50 vagas
<p>Pré vestibular para Negros e Carentes (PVNC) Rio de Janeiro - RJ Os professores recebem passagem e lanche. Surgiu visando também a articulação de setores excluídos da sociedade para uma luta mais ampla pela democratização da educação e contra a discriminação racial Conta com Secretaria Geral, Tesouraria Geral, Conselho Geral.</p>		Movimento Negro	Colaboração de 5 % a 10% do salário mínimo/mês	1993 150 vagas	68 turmas 50 vagas cada
<p>Cursinho da POLI São Paulo - SP Os professores são remunerados, conta com uma infra-estrutura muito boa. Produz material didático próprio. O seu objetivo central é formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e capazes de se organizar em grupos para buscar soluções para os seus problemas.</p>		M.E Escola Politécnica da USP	Cobra taxa de Inscrição para seleção	1987 60 vagas	1999 850 vagas Para o ano 2000 – 8000 vagas
<p>Pré Vestibular Alternativo de Petrópolis Manaus - AM Realizados por alunos bolsistas. Surgiu dentro de uma greve em 87 quando estudantes e professores perceberam que a universidade deveria aproximar-se mais dos interesses populares, e isto os levou a propor um curso preparatório para o vestibular. Esta experiência já se estendeu para outros bairros da cidade e tenta em sua dinâmica trabalhar com os pressupostos da educação popular.</p>		NEPE UA (* 2) CENESC (* 3)	Totalmente gratuito	1987 10 vagas	(* 4)

<u>Professores</u>	<u>Características gerais</u>	<u>Instituição Envolvida</u>	<u>Cobranças de taxas</u>	<u>Início</u>	<u>1999</u>
	Educafro RJ e SP Entidade de Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes, onde é desenvolvido como um de seus projetos experiências de Pré-Vestibulares em São Paulo vem ao longo dos anos agindo no fomento de Ações populares. Ações Cíveis Públicas, Mandados de Segurança visando garantir a gratuidade na inscrição do vestibular e na busca de Bolsas de estudo nas universidades particulares	Movimento Negro Pastoral do Negro	Taxa de 5 a 10 % do s.m.	1998 (* 5)	(* 6)
	Pré-Vestibular Sinturj (CPV)– Rio de Janeiro Uma iniciativa sindical que integra o projeto <i>Universidade para os Trabalhadores</i> . É uma experiência pedagógica que busca democratizar o acesso dos trabalhadores às Universidades Públicas e contribuir para a sua formação profissional, política e cultural. Atende a trabalhadores em educação da UFRJ e seus dependentes (70% das vagas) e a trabalhadores sindicalizados de outras categorias profissionais e moradores de comunidades populares. Os professores São remunerados através de bolsas de trabalho.	Sinturj	gratuito	1986 64 vagas	1996 85 vagas
	Cursinho da Moradia - Campinas - SP Os Professores não são remunerados. Se caracteriza por buscar uma atuação social mais orgânica propuseram vários projetos de extensão universitária (supletivos, cursos de língua, alfabetização de adulto) dentro de um projeto unificado de Integração e Conscientização (entre eles este Pré-Vestibular)	M.E – Associação dos Moradores da Casa do Estudante- Unicamp	Totalmente gratuito	1999 60 vagas	60 vagas
	Pré - Universitário Popular- Complexo do Alemão- RJ Tem por finalidade possibilitar o acesso da população de baixa renda ao ensino superior público, aliado a uma ampla discussão de cidadania. Organizado em coordenações: Geral, Pedagógica e Finanças.	Organizações Populares	contribuição espontânea do alunos que podem contribuir	1999 (* 7)	(* 8)

(* 1) Curso Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares falta o número inicial de vagas; (* 2) Núcleo de estudos, Experiências, e Pesquisas Educacionais CENESC; (* 3) Centro de Estudos do Comportamento Humano; (* 4) No caso de Manaus não possuímos o número atual de vagas; (* 5) Da Educafro não temos em nossos dados o número inicial de vagas (* 6) O número atual de vagas é também muito impreciso, haja visto ser uma organização que atua em diversas cidades, contudo, estima-se em 1500 vagas para 2000; (* 7) (* 8) Não temos nenhuma referência quanto ao número de vagas.

d) Uma tentativa de aproximação ao fio do Desafio Pré-Vestibular

De certo modo, houve nos anos 90 uma perda de visibilidade dos movimentos sociais, que articulam suas práticas em espaços diferenciados daqueles dos anos 80, das grandes passeatas, das greves, etc., o que vemos é que hoje os movimentos populares estão acontecendo em experiências pequenas, menos pretensiosas, porém não desprovidas de novidades. No nosso entender está gestando-se em espaços como os dos Pré-Vestibulares Populares uma nova face dos movimentos populares. Neste sentido passamos a nos perguntar: porque experiências como a do Desafio Pré-Vestibular acontecem com tanta intensidade, com tanta força, numa época em que a lógica é de sufocamento das pequenas práticas sociais³⁶? Como que numa época em que o individualismo se exacerba, práticas coletivas permeiam estas experiências? Porque inúmeras pessoas se sensibilizam para práticas com estas, onde o valor do trabalho é resignificado? Como entender a mobilização de tantas pessoas para uma prática educativa que não garante nem aprovação, nem admissão para o trabalho? Alguma mudança social está sendo gestada nestes movimentos, estejamos atentos para entende-las a contento, porque não são somente estas práticas que ora analiso que estão fervilhando, outras que envolvem diferentes áreas do saber estão acontecendo, vinculadas ou não à universidade, porém na luta pelo direito do pleno exercício da cidadania. Será que é desta forma que os movimentos estão enfrentando o Neoliberalismo? Nos parece que sim. Estas práticas são somatórios de expressões localizadas, mas que vão ganhando notoriedade dado a sua permanência no tempo e no espaço das lutas populares.

No caso do Desafio Pré Vestibular em específico, e das Experiências de Pré-Vestibulares Populares a grosso modo, este duplo caminho de que fala Valla, se efetiva? O Estado, neste caso representado pela idéia de Universidade, ao não atender a todos que desejam

³⁶ fala de Celina: *"A universidade na época não pode ir contra a nossa idéia, porque? Ela não tinha força para isso, se ela pudesse ela teria ido, teria abortado. Só que o cursinho foi uma coisa bem grandiosa, grandiosa eu digo em termos de pessoas envolvidas e o ânimo nosso, o próprio nome, foi um desafio para todos nós, promoção social conjunta, coletiva. E a universidade não teve força, nós éramos oposição a reitoria da universidade. Então digamos assim, de tanto nós buscarmos, reivindicarmos eles nos dera um pouquinho, um mínimo, o mínimo que nós tínhamos direito: foi o reconhecimento como curso de extensão em termos de estrutura de material começaram a imprimir algumas coisas, tirar xerox, mas foi o mínimo".*

o acesso a universidade acaba por obrigar o povo a encontrar saídas que ao mesmo tempo em que reivindica-se educação para todos em todos os níveis, atua-se também para incluir trabalhadores no espaço acadêmico?

Possivelmente muitos dirão que há um equívoco nas experiências dos Pré-Vestibulares Populares pois ao reivindicar educação para todos, atua para aprovar no vestibular. Digo isto para evitar ser criticado de ingênuo sobre esta questão. Incluir trabalhadores na universidade, mesmo sabendo que há um processo seletivo “Vestibular” que filtra novamente os já excluídos é até certo ponto uma contradição para com a idéia política defendida pelo projeto, contudo meu argumento se garante no conteúdo de um projeto que oferece mais do que o domínio do conhecimento para a prova do vestibular, ele também procura embasar o senso crítico, procura formar o cidadão, portanto situa-se aí o diferencial do projeto que não visa exclusivamente a aprovação no vestibular mas sim *“um fomento a cidadania”* e uma prática de Educação popular. VALLA (1998) fala de um “duplo caminho peruano” onde a população ao mesmo tempo em que reivindica toma iniciativas de organização, ou seja responsabiliza o estado, mas não se acomoda nesta, parte para uma ação, decidida a encontrar caminhos para a solução dos problemas.

Esta é uma clareza que estava presente em todos os entrevistados. Argumentavam que, em certo grau, esta idéia era uma ação paliativa. E exatamente por isto que a luta sempre foi a de que a ênfase fosse da prática do Desafio se desse na formação política e cultural. Ou seja, no vislumbrar impossibilidade imediata do efetivo acesso ao ensino superior à todos, a ação mais promissora destas experiências estão na amplitude da ação educativa. Eis aí o calcanhar de Aquiles do Desafio: a aprovação. Se esta fosse uma prática voltada exclusivamente para a aprovação ela limitaria a própria ação educativa, mas se não apontar para esta possibilidade, perderia sua especificidade.

Porque coloco o Desafio dentro da idéia de rede? Porque falo de uma experiência singular que embora não se constitua um movimento, nela participam ativistas que possuem efetivas relações com movimentos sociais, (movimentos de resistência pela escola pública tanto universitários, estudantis, bem como partidários), um grupo de pessoas que atua com uma população que está à margem do processo de trabalho (dado as necessidades de conhecimento especializado requeridas na atualidade) e está a margem também da possibilidade do acesso ao

conhecimento, dado a lógica socio-econômica que os leva a serem humanos descapitalizado tanto economicamente quanto culturalmente. É neste sentido que trato da idéia de rede, e estou a dizer que isto explica a forma organizacional dos movimentos sociais atuais, porém não tem poder explicativo, nem tão pouco solucionador das questões de sobrevivência. A metáfora de rede serve exclusivamente para explicar a forma dos Movimentos Sociais se organizarem. A base operativa destes movimentos, ou seja, o conteúdo que leva o surgimento dos movimentos sociais e de experiências como esta do Desafio Pré-Vestibular é a luta pela sobrevivência. A mudança possível de ser vislumbrada é a do enfoque.

A idéia que desenvolvi nesta parte, é a de que vivemos um tempo que é também reflexo de medidas e atitudes do passado. Presente que se dá no embate entre o que foi (passado) e o que projeto (futuro). Um tempo presente que traz a bagagem do passado como elemento importante e que auxilia na direção futura. Por isso é que detive-me a olhar um pouco mais longamente os movimentos sócio-políticos que vivemos nesta última metade do século. Desta maneira falei que: o surto modernista, de cunho industrial, deu-se sob forte determinação de grupos estrangeiros que, encontrando no Brasil um governo de ditadura, tiveram amplo e irrestrito apoio (governamental) para promover a ‘modernização brasileira’ da forma como melhor lhes conviesse. Destaquei também que os movimentos sociais desta época, projetaram-se na defesa dos direitos do homem e da mulher, do direito a educação para todos; nas campanhas do voto direto, na conquista de uma nova Constituição. Estes movimentos se fizeram muito fortes e em muito influenciam os dias atuais.

Estas palavras e indagações para mim são como uma “mala de garupa”, estão junto a mim e ao meu movimento analítico, ora em uso ora em estado de “dormência”, porém latentes em minha memória e por assim dizer no texto que componho. Com estas reflexões parto para uma análise das experiências desenvolvidas pelo Desafio Pré-Vestibular.

Capítulo II: Do Estado Germinal à Experiência do Trançar os Tentos

2.0 Pelotas em Foco

Pelotas é uma cidade meio apática à vida universitária. É uma cidade universitária mas a comunidade vive alheia à universidade. (C.Rinaldi/99)

A cidade de Pelotas, situa-se na costa leste da Lagoa dos Patos tendo ao sul o Canal São Gonçalo (que liga a lagoa dos Patos a Lagoa Mirim). Localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul, numa região politicamente conhecida como Zona Sul (envolve em torno de 24 municípios). O Município de Pelotas teve seu apogeu no período das Charqueadas (1780-1920) no qual estabeleceu intenso comércio com o centro do país. Durante este período Pelotas apresentou um crescimento econômico que chegou a ultrapassar a capital do Estado.

A história reservou para Pelotas uma participação de destaque no cenário estadual, esta cidade foi palco de eventos históricos, como os piquetes armados da Revolução Farroupilha (1835-45), também esteve envolvida na revolução Federalista (1893), tendo sempre um destaque muito grande.

No decorrer dos tempos a “Princesa dos campos do sul”, viveu uma história de barões e Baronesas, desejantes de ser a “Paris brasileira”. Fato este que se expressa na sua arquitetura (estilos neo-renascentista e neo-clássico) e nos mitos que envolvem os casarões, as praças e seus monumentos (vários deles importados da França). Esta condição histórica, de luxuosidade, de “ostentação e glória” acontecia financiada pelo trabalho escravo, principalmente no fabrico do charque. O processo de urbanização acontecido em todo o Brasil, produziu alterações nas relações econômicas da cidade. Aquela elite (barões e baronesas) que vivam as custas do serviço escravo, com a desvalorização deste produto no cenário nacional, a mecanização da

agricultura, o aumento populacional se viu “decadente” não podendo mais ostentar sua riqueza e nem viver no ócio proporcionado pela exploração do trabalho alheio.

Durante a década 40/50 deste século, Pelotas passou a agir como um centro polarizador de uma região composta de vários municípios: a zona sul. Pelotas exercia esta influência devido a sua posição geográfica estratégica pois era um centro de distribuição rodo-flúvio-ferroviário, e dado também a existência de indústrias de transformações e de prestação de serviços que atraíam muitas famílias rurais.

Esta micro região, localizada na zona de campanha, inicialmente vivia da criação extensiva de gado, da produção do charque e derivados. No início do século XX houve redução no ritmo de crescimento, quando o mercado de charque foi retomado pelos países do prata e o porto de Porto Alegre ampliado para absorver a produção agrícola e industrial dos imigrantes alemães e italianos ao longo dos rios Jacuí, Cai e Sinos. Pelos meados deste século deu-se início ao cultivo do arroz em larga escala incrementado com a mecanização da agricultura, grandes plantações de arroz ali encontraram áreas propícias para se desenvolverem. Outros produtos também são cultivados, tendo nas pequenas propriedades (na maioria de colonização alemã) a produção de leite e hortifrutigranjeiros.

No período 60/70, com a implantação de um Parque Industrial, com o acréscimo de empresas prestadoras de serviços, Pelotas solidificou sua posição de principal centro urbano da Zona Sul do Estado, atingindo uma população que correspondia a 6,35% da população estadual. Nos anos 70/80, há um crescimento visível da indústria da construção civil, e a população chega a 8,8 % da população geral do Estado.

Quando da chegada dos anos 90, a cidade começa a sofrer com a falência de muitas indústrias, e já não mais absorve a mão de obra excedente no município, ficando a população a mercê de boas safras, da indústria sazonal (beneficiamento de arroz e soja, conserveira e de implementos agrícola) ligadas ao setor primário. Pelotas mantém nos últimos dez anos um PIB médio de US\$ 760 milhões (formado por 30% da agricultura, 38 % da indústria, 32 % dos serviços), necessário destaque para a participação do Arroz e da Carne que juntas somam 60% do PIB de Pelotas, oferecendo uma indução nos três setores. No plano regional possui uma participação na casa dos 30 %. Da população que possui renda, 57,6% a tem até 2 salários

mínimos, de 2 a 5 s.m. 24,6%, de 5 a 10 s.m. 11,0%, de 10 a 20 s.m. 4,9%, e com mais de 20 s.m. 1,9%.

O importante destaque que faremos é que os 1,9% (acima de 20 salários mínimos) de pessoas que vivem em domicílios desfrutam de 43% do total da renda dos domicílios de Pelotas. No outro extremo 57,6% de pessoas (até 2 salários mínimos) dividem entre si míseros 6% da renda total. Neste sentido é possível ver que a grande concentração de renda existente em Pelotas (percentual que não chega aos 2% da população) não foge a regra de outras cidades brasileiras.

Deste ponto de vista o questionamento é ampliado para a país, que contemporaneamente tem convivido com a introdução de novas tecnologias – que vieram com a promessa de diminuição do tempo de trabalho – porém o que vemos é trabalhadores exigidos em maior número de horas de trabalho³⁷. A contradição exposta perguntamos: se temos maior capacidade tecnológica a expectativa é a de diminuição do tempo de trabalho! Isto realmente acontece? Sim, porém concomitantemente com a introdução de novas tecnologias, temos uma redução do poder de compra dos trabalhadores. Isto os leva a aumentar a carga de trabalho para manter sua sobrevivência. Analisando o processo de desvalorização do Salário Mínimo (em reais) temos que: em 1940 estava em 592,96 R\$; tem uma desvalorização contínua ao longo dos anos chegando em 1986 a ser de 304, 63 R\$, e seguindo sua trajetória descendente, no ano de 1995 seu valor é de 121,62 R\$. Ou seja, a decadência do poder de compra do trabalhador é inegável, o valor real do Salário Mínimo em 1995 se comparado com 1940, chega a ser somente de 20, 11%. Se usarmos os valores de 1986, temos que em relação a 1995 O salário mínimo tem uma redução real de 40 %. Como estamos vendo há uma dupla situação de exploração: aumento da jornada de trabalho e redução do valor real do Salário mínimo. Isto demonstra que a grande novidade de nossa época, no Brasil, é o aumento da exploração.

³⁷ O fetiche não se processa somente neste campo. No campo do consumo e da produção em um processo mediado pelo capitalismo, a estratégia de exploração continua inabalada: os mecanismos de exploração de sobre-trabalho continuam agindo. Mesmo com a introdução das “máquinas inteligentes”, temos que a jornada média semanal dos assalariados, na Grande São Paulo tem aumentado gradativamente, em 1985, a percentagem de trabalhadores da indústria que excederam a jornada legal de trabalho foi de 22,4%, já em 1990 esta taxa sobe para 34,8 % e em 1995 alcança a casa de 42,5%. ANUÁRIO DOS TRABALHADORES. 4ª edição. São Paulo: DIEESE, 1996.

Para mim esta dinâmica não é nova. Entendo que é a idéia liberal que se apresenta mascarada, porém com um novo figurino operando o mesmo texto. Uma nova roupagem para um processo já existente. Este processo possui diferenças, sim, um aprofundamento na exploração do sobre-trabalho humano: o neoliberalismo. Agora não só mais a força física, mas sim o corpo como um todo é exigido.

A cidade de Pelotas contava em 1991 com 265.192³⁸ habitantes, embora sendo uma cidade de expressão estadual e nacional, tem apresentado um quadro de miséria muito grande, o que é visível nas ruas, dado o número de “pedintes”, mendigos, e meninos e meninas na/da rua³⁹ e neste sentido, *Pelotas é uma cidade, que economicamente vem declinando*.

Esta mesma cidade, paradoxalmente, conta com duas universidades, duas escolas técnicas, uma grande rede pública de 1º e 2º graus e convive com más administrações públicas, governantes desprovidos de ética, de compromisso com o desenvolvimento do município, incapazes de articularem uma estratégia político-econômica de longo e médio prazo. Entre outros fatores, este salta aos olhos de um observador externo.

No que se refere a dados educacionais temos que no ano de 1997 Pelotas teve 55.509 estudantes matriculados no 1º grau, e 17.821 estudantes matriculados no 2º grau.⁴⁰ A nível superior temos que o número de matrículas de graduação no 1º semestre de 1998 da UFPel é de 6.318, no caso da UCPEL o número é de 6.558⁴¹ totalizando 12.876 matrículas no ensino superior de graduação.

A localização sócio-política da cidade não se restringe a dizer que o que ela foi, ou o que deveria ser, e sim a situa dentro de um contexto maior. Dizemos isso porque é comum ouvirmos falas saudosistas dos áureos tempos em que Pelotas era a capital cultural do estado, era ponto de referência nacional, uma cidade de grande expressão nas artes plásticas, no teatro, na música e

³⁸ População 265.192; Área Plantada 8.400 hectares (arroz); Micro região geográfica Cangucu; Capão do Leão; Cerrito; Cristal; Morro Redondo, Pedro Osório; Pelotas; São Lourenço do Sul; Turucu. Fonte: IBGE Censo Demográfico, 1991

³⁹ Fonte do ITEPA coloca que em pesquisa recente (1998?) há na cidade de Pelotas 17.426 desempregados, e 61.167 de Força Liberada!?, empregados 121.845, de uma população atual de 299.725 habitantes.

⁴⁰ ITEPA. Fonte Sec. Da Educação e Cultura - RS

⁴¹ Fonte: UFPel e SDRA/UCPEL

na literatura. Referência esta à uma época marcadamente determinada por uma economia de barões e baronesas, duques e duquesas que viviam da exploração do trabalho escravo nas grandes fazendas, tendo como principal produto o charque.

Hoje temos uma outra realidade. Uma cidade de grande expressão numérica no cenário nacional, porém de importância econômica menor. Nesta cidade decadente há contradições visíveis a olhos nus⁴². No setor educacional é uma cidade que oferece duas universidades, a universidade pública e a particular, católica, o que a torna um polo de atração para formação profissional das novas gerações. Contudo não tem competência nem estratégia política para manter os profissionais qualificados em suas instituições de ensino.

No contexto educacional, convive com a emergência de “*um mercado de educação*”, exemplificado pelos os vários Pré-Vestibulares que surgiram nos últimos anos.⁴³ Se pensarmos a nível de acesso da população descapitalizada de imediato se nos apresenta a preocupação com o direito à educação de todos os brasileiros (no caso Pelotenses), que com esta dinâmica de privatização, dado as condições dos descapitalização dos trabalhadores, das classes populares, encontram restrições de participação no campo educacional: da alfabetização à universidade.

Esta problemática esta relacionada com o financiamento da educação no país que vem apresentando redução no montante destinado a manutenção e expansão da educação pública. A necessidade de uma formação para adentrar no mercado de trabalho leva as pessoas a buscarem formas de qualificação, e empresas privadas, visando rentabilidade financeira, são habilitadas pelos órgãos públicos para desempenharem este papel fazendo jus a nomeação de ‘mercado de educação’. Neste sentido a idéia do Desafio é um projeto que foge a esta regra do ‘mercado em educação’ pois se apresenta como uma demonstração de que educação pública é um direito dos

⁴² Em recente crônica literária sobre a cidade de Pelotas, Luís Borges, tradutor, professor de literatura, ex membro do Desafio assim se expressa: “*não a quero como a velha senhora vaidosa, que com seu cabelo tingido e seus exóticos cremes ignora suas rugas. Por quê? Deus abençoe nossas rugas, pois elas são os trilhos por onde a vida correu.(...).Eu não quero nem saber, prefiro as ruas adolescentes dos subúrbios que vem estendendo, sem pudor, seus tentáculos cercando o Centro Velho, onde dormem os casarões. Mumificados durmam lá também os tempos de violência contra homens, bois, negros, pobres e mulheres. Que a mortalha do tempo cubra para sempre todo o preconceito encoberto sob a cinica capa aristocrática. Temos também a violência moderna – sem fraque, sem cartola e sem casaca -, a diferença reside em que nela não há nenhum vestígio de glamour.(...)*” Diário Popular, Domingo, 19 de setembro de 1999. p. 27

trabalhadores, para além disso, dissemos que ele foge a regra porque neste contexto o projeto oferece mais do que o domínio do conhecimento para a prova do vestibular, ele também procura embasar o senso crítico, procura formar o cidadão, sua intervenção educativa situa-se no campo do fomento à cidadania, sua prática política se efetiva na defesa da gratuidade no ensino.

2.1 Do Estado Germinal

O Pré-Vestibular Desafio surgiu em 1993 a partir de um grupo de Estudantes universitários de graduação e Pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas que preocupados com "*exclusão cansativa e repetitiva em nossa terra, que afasta milhões de jovens de sonhos pra um amanhecer mais doce e mais rico*"(Projeto/93; p. 02), este grupo não coadunava com a exclusão dos trabalhadores ao direito de educação.

O ideal do Curso Pré-Vestibular DESAFIO não era apenas de ser um projeto de extensão, era o exercício da interdisciplinariedade e da indisociabilidade do Ensino-Pesquisa-Extensão este é o sentido que se apreende ao ler o projeto inicial. Se propunha muito mais que aprovar no vestibular, oportunizar à classe trabalhadora o acesso à cultura elaborada, no intuito de elevar a cultura das classes subalternas para que elas, autonomamente se organizassem, tendo em mente a recomendação de Freire (1978; p. 58) "*precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de suas conscientização.*" Dado que a situação de exploração do trabalhador tem a cada dia ampliado o seu espectro esta proposta surge como uma forma de resistência ao processo de espoliação.

E este projeto surge exatamente em uma época que se percebe mudanças na base técnica do processo de trabalho; uma aceleração na ideia temporal e um encurtamento na ideia espacial do mundo e suas relações. Um "esvaziamento" espaço-temporal dado por hertz e não mais pela

⁴³ Frequentavam Pré-Vestibular em 1991 - 437 estudantes; frequentavam Pré-Vestibular em 1996- 1.121 estudantes. Fonte IBGE/1996

areia que se esvai em nossos dedos ou até mesmo pela ampulheta – primária forma de medir o tempo dos humanos; um conhecimento tecnológico que se apresenta roupagem de mito moderno.

Preocupados com as questões atuais o projeto justificava-se dizendo que *“nesses tempos sombrios elevam-se vozes para a efetivação e práticas dignificadoras, contrárias à submissão e ao desdém em relação aos seres humanos despossuídos de riquezas”*(Projeto/93; p. 02) Uma das vozes e exemplo mais destacados destas últimos tempos auxiliava o grupo na iluminação da idéia *“o exemplo mais forte é o do sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, esta criatura maravilhosa que teima em crer na humanidade. Nosso trabalho contém a mesma iluminação na crença do homem, apostar na educação deste, ainda que seja simplesmente, dentro de um curso Pré-Vestibular.”*(Projeto/93; p. 02) O conhecimento e a proximidade da ‘Campanha Pela Vida, contra a fome’ servia como um exemplo motivador de uma ação educativa.

Justificava-se ainda que no âmbito da Universidade poucas eram as práticas de retorno à sociedade que mantém o ensino público, portanto *“O empreendimento no labor e na execução do presente projeto não são coisas nascidas em preceitos da academia, mas sim em um sentimento mais grandioso e ao mesmo tempo tão mais simples: este empreendimento é baseado no princípio de solidariedade e no dever moral que os estudantes da UFPel detêm em relação a uma sociedade que sustenta o ensino superior sem ter a contraprestação devida por parte da universidade.”*(Projeto/93; p. 01). Uma preocupação moral de quem usufruía dessa benesse da modernidade.

Entendia que esta prática educativa fatalmente englobaria as atividades de extensão, de ensino e de pesquisa. Sua intenção era de uma relação ampla entre os diferentes setores da universidade e sociedade, para tanto postava-se como um projeto de Extensão que propunha *“a utilização pedagógica de levantar dúvidas incentivadoras da pesquisa”*, onde também os acadêmicos de certa forma, estariam *“aprendendo com esta proposição a transcrever e a refazer métodos, mecanismos para a investigação crítica”*.(Projeto/93; p. 02) Por isto autodenominava-se transdisciplinar e o exercício mesmo do princípio da indissociabilidade do Ensino-Pesquisa-Extensão.

Um projeto movido por “*algo que já está esquecido em nossa geração – a PEDAGOGIA DA ESPERANÇA.*”(Projeto/93; p. 02). Dentro deste espírito, de resgatar a esperança de que as coisas podem ser diferentes, de que os direitos do cidadão devem ser respeitados, a figura de Paulo Freire surgia como um teórico que auxiliava a caminhada

Expressava já em seu projeto a grande responsabilidade daquilo que estava propondo “*O público alvo nos exigirá redobrada responsabilidade, visto que será necessária qualidade e dedicação para contaminarmos com esperança a todos no processo transdisciplinar de Educação que se fará neste curso Pré-Vestibular.*” (Projeto/93; p. 02)

a) Antecedentes e Motivações Primeiras

O processo de formação do grupo contou com algumas pessoas que já possuíam algumas vivências e sobretudo uma profunda discussão sobre sociedade, política, movimentos sociais, educação, entre outros temas. Eduardo Arriada, historiador, concluindo o curso de direito era uma destas pessoas. Conforme relata na época do surgimento da idéia, ainda era estudante universitário “*Então em meio a conversas informais, brincadeiras, e também com a preocupação com a universidade pública.(...)*” (E. Arriada/99) e neste sentido discutiam em torno do conhecimento que haviam adquirido/construído, de que este não era “*era algo tão fantástico, mas talvez fosse razoável para transmitir para algumas pessoas que não tinham a possibilidade de acesso à universidade.*” (E. Arriada/99). Este era elo⁴⁴ que levava as pessoas a se aglutinarem, e de fato o surgimento deste projeto se deu profundamente vinculado com a luta da universidade pública e com os ideais de cidadania. Com esta postura começa a busca da formação de um grupo com a finalidade de ampliar as discussões. Algumas lideranças políticas se aglutinaram em torno da idéia tendo como pessoas fundamentais ex-dirigentes do Movimento Estudantil, líderes de Centros Acadêmicos de diversas áreas. Contudo era muito forte a participação de lideranças do curso de Agronomia, do curso de Direito e do curso de

⁴⁴ SOUZA, Janice Tirelli Pontes de, *Reinvenções da Utopia*. São Paulo: Hacker editores, 1999.

História⁴⁵. O caso do Desafio é um exemplo da grande força política que possuíam. Conta Celina que ao tomar conhecimento⁴⁶ da idéia⁴⁷ através do Luisinho (da agronomia) ficou muito motivada e logo perguntou ao próprio: “*que idéia interessante, porque a gente não faz isto aqui? O que nos impede de fazer isto aqui? E começamos a imaginar naquele momento*”. (C. Rinaldi/99). Desta maneira começaram logo na mesma noite a colocar alguma coisa no papel e já marcaram “*uma reunião pra mesma semana, na sala de reuniões da Casa do Estudante, 1º andar*”. (C. Rinaldi/99). Reunião esta com as pessoas que atendessem o convite expresso nos cartazes espalhados em pontos estratégicos e mais algumas pessoas convidadas por se tratar de uma proposta educativa. Lembra Celina que já levou uma idéia esboçada “*alguma coisa escrita (...) a justificativa*” (C. Rinaldi/99) esta reunião realizada na sala de reuniões da Casa do Estudante (Sala da Associação dos Moradores da Casa do Estudante - AMCE) contou com a participação de cerca de 10 pessoas⁴⁸.

Nesta reunião começou a ser engendrada a idéia, o como fazer, a quem e onde buscar ajuda, e nesta busca foi que “*surgiu a idéia de chamar os sindicatos*” porque entendiam que era preciso inserção na sociedade, pois afinal de contas “*a idéia era um projeto de extensão, de*

⁴⁵ Cabe aqui algumas considerações por essa aparente normalidade. Ocorre que estes cursos (Agronomia e Direito) mantêm ao longo dos tempos uma forte influência política no meio acadêmico. A representatividade destas lideranças é alcançada pelo trabalho de base que desenvolvem, como também pelo número de estudantes que representam, pois seus cursos são numerosos e numa eleição o peso percentual dos votos é muito grande. É certo porém que os números não determinam a escolha, porém somam como mais um dos elementos a favor da legitimidade do líder que surge destes cursos. No momento das decisões dos cargos, nas famosas “*convenções*” de chapas muitas vezes era pronunciada a seguinte frase “*o direito e a agronomia tem cadeira cativa na coordenação geral do DCE*” brincadeira que acabava por ser verdadeira, pois é raro encontrar uma diretoria do DCE/UFPEL que não tem na coordenação geral lideranças advindas destes cursos.

⁴⁶ “*Deixa eu te contar como é que começou o Desafio. O Luisinho foi no meu quarto, na Casa do Estudante, falando do Movimento Estudantil, eu na época morava com a Vera, a Andréia (A Vera Suzana Lopes, da filosofia, que foi uma época do DCE), tu não te lembra da Vera? Mas todas nós morávamos lá, era do Movimento Estudantil e o Luisinho foi lá então contando uma história de que na época que ele estava na FEAB (Federação de estudantes de Agronomia do Brasil) ele conheceu em Londrina ou em Cascavél, agora não lembro mais, um grupo de estudantes universitários que criaram um cursinho Pré-Vestibular como uma forma de proporcionar as pessoas menos favorecidas economicamente entrar na faculdade*”. Fala de Celina

⁴⁷ Com certeza ninguém sabe direito, porém a idéia surgiu do Luizinho que dizia ter conhecimento da existência de uma prática nestes moldes, possivelmente em Londrina, ou Cascavél no Paraná.

⁴⁸ “*como era uma idéia nova as pessoas foram por curiosidade pra ver o que ia acontecer é nós já tínhamos chamado aquele professor da educação, o Arriada, pra nos ajudar. Tava o Eracy, eu me lembro muito bem, tava o Ernani, o pessoal do movimento*” Conta também que no final dessa reunião teve um fato curioso: “*E de repente um guri fala o seguinte: eu duvido muito que isto dê certo, vocês são todos uns malucos. E eu fiquei muito furiosa com aquilo, mas no final, Carmo, aquilo foi engraçado: por um lado serviu até como um desafio, assim como um “ puxa nós somos capazes por que não vai dar certo?”*” (Celina Rinaldi/99)

convívio com a sociedade, de um projeto destinado a filhos de trabalhadores e trabalhadores⁴⁹". (C. Rinaldi/99) A partir daí as pessoas ficaram encarregadas de espalhar a idéia, já foi acertado a data de uma outra reunião e em torno de um mês as aulas estavam começando. Basicamente daí o processo se deu com grande entusiasmo e de alto interesse de que se efetivasse o mais rápido possível pois isto já era julho/agosto⁵⁰, e o tempo corria. As reuniões passaram a ser feitas no Restaurante Universitário, pois precisavam de um espaço mais amplo dada o número de pessoas presentes nessas reuniões.

É possível ver que as pessoas que estavam mais a frente do processo eram pessoas politicamente vinculadas a partidos políticos de esquerda, e a suas posturas refletiam de um certo modo a proposta de educação baseada em práticas e teóricas advindas deste campo. Desta maneira as pessoas que ali estavam eram muito bem identificadas politicamente⁵¹ e isso era fundamental; a proposta político-pedagógica desenvolvida pelas pessoas que estavam

⁴⁹ TRAGTENBERG (1980; PP. 77-87) descreve no artigo "O conhecimento Expropriado e Reapropriado pela Classe Operária" experiências realizadas na Espanha a partir dos princípios educacionais da Associação Internacional dos Trabalhadores, onde o Sindicato do Ensino da Confederação Nacional do Trabalho desenvolve a partir de 1976 uma rede de escolas populares que se constituem em: "Grupos de alfabetização; Cursos de Primário para adultos, todo o Centro onde se desenvolvam seminários e funcionem grupos de estudo sem base em qualquer titulação, e Centros de "tempo Livre" para crianças. Em Madri e arredores já existem 34 Escolas Populares; calculamos que ao todo existam mais de 50. Funcionam em parâquis, locais alugados, a partir das 8 horas nos bairros operários e das 6 nos outros; os alunos recrutam-se:

maioria de operários industriais nos bairros operários;
maioria de funcionários administrativos nos bairros de classe média baixa;
maioria de empregadas domésticas nos bairros burgueses.

A média global de alunos situa-se entre 20 e 45 anos.

A maioria dos "professores", "monitores" e "técnicos" é de universitários (estudantes e técnicos). A tendência é substituí-los por pessoal do bairro, ou, pelo menos, que vá viver lá. Há experiências de 'alunos' de cursos 'superiores' serem professores nos cursos chamados "inferiores".

Estas ações estão baseadas na idéia de "educação integral e igualitária" como condição da auto-emancipação dos trabalhadores e portanto de toda a sociedade". Buscam a emergência de uma pedagogia antiburocrática fundada na autogestão; na autonomia do indivíduo; na solidariedade; e na luta pela educação gratuita. (Caderno de Debates, N^o. 8 "Descaminhos da Educação pós-68" Brasiliense, SP, 1980). Esta informação se torna importante no sentido de que se possa vislumbrar a amplitude da ação do projeto Desafio, bem como inseri-lo dentro de uma idéia mais ampla que é a luta pela educação pública propugnada pelos trabalhadores em diversas partes do mundo.

⁵⁰ "Em Julho, nas habituais reuniões de um grupo de alunos da UFPel, foi que a idéia de contribuir com aqueles que buscam um curso superior e sentem dificuldades de ingressar em uma faculdade, começou a ganhar consistência" (Jornal Atuação. Ano 27- no. 4. Pelotas. Novembro de 1993, p. 04)

⁵¹ Para Arriada o envolvimento político começa "a partir do momento em que a gente, como professor, começa atuar você tem uma opção política, (...) o coletivo era uma linha nitidamente de esquerda, (...) claramente de esquerda questionando barbaamente o sistema capitalista" (...) "Até a maior parte dos membros eram pessoas vinculados ao PT, alguns ao Partido Comunista do Brasil e alguns do Partido Comunista Brasileiro linha Luis Carlos Prestes. Mas ninguém estava ali fazendo bandeira de um partido." (E. Arriada/99)

envolvidas trazia, na forma de uma “mala de garupa”, uma carga de conhecimentos possivelmente vinculados as propostas partidárias mas não exclusivamente, bem como de idéias remanescentes das discussões em anos anteriores, quando da gestão Construção, que oportunizou um amplo debate em torno do projeto pedagógico da universidade.

A proposta começou a definir seus rumos, e várias decisões foram sendo tomadas nas reuniões de “discussão e debate”. A proposta era ousada, e entendiam os formuladores da idéia de que de nada adiantava oferecer esta oportunidade para aquele aluno que já advinda de uma “boa escola”, de escola particular, ou até mesmo fazer um cursinho pago, porque se assim o fosse iriam cair na mesma lógica a qual se contrapunham. Sendo assim fixaram os princípios por onde atuaria o projeto: A efetiva gratuidade; o debate do conhecimento; o processo político-pedagógico centrado no conhecimento concreto; aluno de escola pública, da classe trabalhadora.

Arriada relata que logo no início já surgia a preocupação de que esta proposta não tivesse um caráter positivista, que “*Era pra debater o conhecimento*” (E. Arriada/99). Algumas diretrizes básicas já foram traçadas: *Primeiro que tivesse um caráter de gratuidade. O segundo momento que era de transmitir o conhecimento concreto.*” (E. Arriada/99) Com esta postura frente ao conhecimento, à universidade pública e à prática pedagógica “*começamos a articular e a idéia foi crescendo com debates e discussões.*” (E. Arriada/99)

Também presente neste contexto temos a Boate da Faculdade de Direito⁵², onde era o ponto de encontro deste grupo de estudantes. Esta boate se caracterizou ao longo dos tempos por ser um espaço onde o ritmo aceito pelos frequentadores era MPB, algumas faixas de Rock nacional e determinados ritmos e cantores internacionais. Havia nesta boate uma certa “confraria” onde todos os que ali adentravam faziam parte ou ali estavam para se aproximarem daquele estilo de viver a vida. Esta Boate era uma referência ao movimento estudantil, inclusive

⁵² Este era um espaço que abrigava o Centro acadêmico do Direito e a boate começava a funcionar somente depois das 4 horas da madrugada e normalmente ultrapassava às 10 horas da manhã do Sábado para seu fechamento. Dentro desse ambiente a proposta era também discutida nas rodas dos “altos papos”. Rita Lee, Chico Buarque, Raul Seixas, Osmar, Mutantes, The Doors, Caetano, Elis Regina, Bob Marley, davam o tom das discussões nestes momentos.

a nível de Brasil, pois ela financiou vários eventos e atividades do movimento estudantil. Do ponto de vista histórico, constam relatos que também foi o espaço de refúgio das lideranças durante aos anos da ditadura.

Um projeto feito para trabalhadores por trabalhadores que se perguntavam: *“Porque são tão poucos os filhos de trabalhadores, filhos de agricultores, filhos de operários que estão na universidade, que universidade pública é esta?”* (S. Kalsing/99) Esta incansável tentativa de ‘incluir’ tem uma profunda relação de interesses dos envolvidos. Como afirmou Sirlene em sua entrevista, este processo era alavancado por pessoas que possuíam *“peculiaridades de participação”*, pessoas *“de iniciativa”* que buscavam construir uma sociedade melhor. Na fala de Sirlene ela recorda aqueles que fomentaram a idéia e faz questão de vinculá-los a uma situação de classe afirmando que eram *“Pessoas oriundas na sua quase totalidade de classe humilde”*. (S. Kalsing/99) Esta relação que tenta fazer é de que há uma proximidade muito grande com o público visado pelo projeto e os idealizadores.

b) Conflito: Movimento Estudantil - DCE – Universidade

Em 92, a direção do DCE se dava por uma mescla de tendências políticas do Partido dos Trabalhadores e do PC do B, gestão essa muito atribulada em virtude de grandes sisões internas e de grandiosas vaidade a serem administradas. Relatos orais constam de que os Coordenadores chegavam a ter desavenças públicas, até mesmo na hora de fazer uso de microfones, quando de intervenções em movimentos públicos, e para tal até mesmo força física era usada, sutilmente, mas que nos bastidores era comentada. Tendo essa configuração de forças era visível o conflito das diferenças doutrinárias.

Chegado às eleições para o ano de 1993 não foi possível sustentar uma chapa de conciliação e as duas correntes formaram suas chapas independentemente. Com os campos políticos bem definidos o processo eleitoral se acirrou. Ocorre que dentro da Chapa que se aproximava da idéia petista (*Democracia Por Inteiro*) houve um conflito entre fortes lideranças, o que minou a possibilidade de vitória deste grupo. Falo disto porque é um antecedente que tem influências significativas na configuração de forças do Movimento Estudantil em Pelotas e os

caminhos tomados levam, em certa medida, num futuro próximo as discussões em torno da criação do Desafio Pre-Vestibular.

Relatos verbais constam que por causa de uma discordância interna na chapa “Democracia Por Inteiro”, parte da liderança propôs campanha pelo voto em branco (fato este que é confirmado no panfleto mimeografado ver em nota da rodapé). Esta discordância era mais acentuada no ICH (Instituto de Ciências Humanas) onde a liderança conseguiu maior adesão. O contexto de articulação política da época colocava a grande maioria dos Centros Acadêmicos concentrados na proposta perdedora. Desta forma, aponta-se para fatos ocorridos nos anos anteriores (91 e 92) como possíveis causas iniciais das discordância⁵³. Como resultado final, a chapa “*Pro que Der e Vier*”, que reunia simpatizantes da proposta política do PC do B, saiu vitoriosa. Tendo esta chapa vencido por uma diferença de seis votos.⁵⁴ Esta gestão (“*Pro que Der e Vier*”) se caracterizou por uma subserviência total a UNE (que desde 1992 é da mesma corrente política), e sofria as mais duras críticas pois sua atuação não superava a atitude de convocar o pessoal para a rua. Empolgados com o movimento “*Fora Collor*” entendia que aqui deveria seguir os mesmos passos daquele movimento, em busca da revolução a qualquer preço e meios. Pouco cativava os estudantes e muito menos era capaz de implementar lutas, seja por inexperiência, seja por boicote sistemático das forças contrárias, pois de 24 Centros Acadêmicos em funcionamento eram hegemônicos somente em 3 desses (Eng. Agrícola, Arquitetura, e ILA). Porém eram direção do DCE e da UNE. O PC do B era força majoritária e Pelotas, sendo então

⁵³ Um panfleto mimeografado, sem data, apresenta uma idéia próxima disto que falamos: trata-se de um panfleto que vem a público se posicionar a favor da chapa “Precisa Perder o Medo” que é da mesma corrente política daquela do ano anterior, que era denominada “Democracia Por Inteiro”. A autoria deste texto possivelmente pertença a lideranças do ICH (Instituto de Ciências Humanas, que envolvia os cursos de História, Filosofia, Geografia), liderança estas que tempos depois vão fazer parte do Desafio Este panfleto traça uma pequena retrospectiva histórica dizendo que:

“(...) No ano que se passou, tínhamos dois grupos concorrendo as eleições do DCE, discutimos muito e analisamos o momento histórico que vivíamos e, do qual, éramos sujeitos, infelizmente chegamos a conclusão que o compromisso de ambos os grupos com o Movimento estudantil e com suas bases, inexistia.

Que posicionamento tomar diante dessa situação? Escolhermos o menos ruim?

NUNCA! Não podíamos ser coniventes com esses grupos, que queriam, sem dúvida, a promoção pessoal em detrimento do coletivo.

Optamos pelo voto em branco, como posicionamento político no intuito de mudar o rumo que o Movimento Estudantil tomava naquele momento. Mantivemos nosso comprometimento com o grupo que representávamos.(...)”

⁵⁴ Diferentes grupos faziam parte do que chamamos de M.E. UFPel, dentre esse se destacam os grupos de vinculação partidária (PT e PC do B), alguns representantes das Pastorais (PJ e PU).

um tentáculo de sustentação das políticas nacionais propostas pela diretoria da UNE, seguia as determinações gerais do grupo que representava as idéias do Partido Comunista do Brasil.

A disputa era desigual e a força contrária (remanescente da *chapa "Democracia Por Inteiro"* e simpatizantes) desestimulava os estudantes a aceitar o chamamento do DCE. Estavam bem claras e em franco embate as propostas políticas dos dois grupos políticos. Na vontade de não ver a lutas implementadas pelo grupo que liderava o DCE, o grupo de oposição se postava como uma barreira a implementação das propostas advindas do DCE. Esta tática era necessária, no momento, pois a ineficácia das ações do DCE levariam aquela gestão ao descrédito diante da grande massa dos estudantes. Podemos dizer que a nível de intencionalidade e em contextos mais amplos as idéias eram articuladas. Por exemplo a nível estadual e nacional tivemos as duas correntes partidárias sempre participando, do que na época se chamava "*Frente Brasil*" (hoje Frente Popular). Temos então uma disputa de questões de políticas internas, pois no contexto geral as lutas a serem implementadas eram as mesmas, porém se diferenciando na forma.

Mas nem tudo são táticas de arruinamento maquiavélicas. Dentro desse grupo de estudantes que contrariavam a política do DCE, haviam particularidades que caracterizava o grupo. Deste faziam parte pessoas que mantinham-se em contato direto e sempre que possível realizavam seções de estudos, aprofundamentos com textos de vinculação política, que discutiam teoria social, ciência, universidade, movimentos sociais, ou seja se postavam com o desejo de, em grupo, discutirem as relações sociais dos mais diferentes âmbitos. Este grupo, reforçado com a adesão dos que não estavam vinculados a correntes partidárias mas sentiam-se "descontentes" com a atuação da diretoria do DCE, começou a se preocupar com uma prática mais efetiva a fim de concretizar objetivos, princípios morais e éticos.

O grupo genitor da proposta do Desafio se caracterizava por ser oposição⁵⁵ ao DCE. Lideranças que deste grupo de oposição participaram da primeira reunião acontecida na AMCE⁵⁶ (Associação de Moradores da Casa do Estudante) e que ficaram encarregados de

⁵⁵ Oposição esta que surgiu já no processo eleitoral do ano anterior, pois este teve uma disputa muito acirrada tal como já apresentamos

⁵⁶ Celina afirma: "*como era uma idéia nova as pessoas foram por curiosidade pra ver o que ia acontecer e nós já tínhamos chamado aquele professor da educação, o Arriada, pra nos ajudar. Táva o Eracy, eu me lembro muito*

divulgar a idéia, que era comentada na hora do almoço/janta, no espaço do Restaurante Universitário (naquela época ainda gratuito). Nas grandes mesas a idéia ia tomando corpo junto com as “últimas da semana”. Esta contextualização auxilia no entendimento do “conflito” entre estudantes e o DCE. No que se refere ao caso do Movimento estudantil “o PC do B não tava atuando muito bem e tava criando muito espaço. E o Desafio foi uma forma de agrupar esse pessoal, apartidário, ou que não era ligado ao PC do B, fazerem uma coisa nova.” (N. Nunes/99)

Aprofundando a análise do “conflito” com a Universidade, esclarecedor é o relato de um entrevistado que afirma que o projeto, desde o princípio, se construiu como uma prática em que a “a iniciativa” era dada pelos estudantes “sem que a reitoria”, especificamente, *tivesse uma, uma participação muito decisiva ou determinante*. (N. Nunes/99) Uma situação de repulsa mútua vivida no início do projeto para depois, com o “andar da carruagem”, tecer uma relação mais próxima. Esta questão na verdade se dava numa dupla negação. De um lado a posição muito clara por parte do Desafio de possuir sua dinâmica política própria, de outro lado a posição da reitoria que não concordava com a postura política que o Desafio tomava. Uma rejeição dupla. Trataremos agora de explicar.

Em relação a Universidade, e, no caso com a reitoria da universidade, o sentimento geral deste grupo era de grande perda, pois esta universidade havia vivido um processo de democratização muito amplo com a gestão Construção, encabeçada pelo Prof. Gigante⁵⁷, onde se trabalhou em cima de um projeto pedagógico que estabelecesse bases mínimas para o diálogo, a democratização do espaço público, do gerenciamento coletivo, quer dizer, de um plano diretor que desse espaço para a participação comunitária, tanto acadêmica como Popular. Com as eleições para reitoria onde venceu o candidato César Borges, de posicionamento claramente de direita, com posturas autoritárias, o projeto pedagógico foi abandonado. Passado o pesadelo da derrota, começa-se a pensar que mesmo assim havia algo a ser feito. Portanto era

bem, tava o Ernani, o pessoal do movimento” ou ainda o próprio Arriada falando: “inicialmente puxando mais era eu, a Celina, o Eracy (do direito), o Luisinho que era da agronomia.”

⁵⁷ Pelos relatos que possuo, esta uma das primeiras experiências de gestão petista em uma universidade pública. 1989-92, chamada de “Gestão Construção”.

preciso agir. A ação que ora se fazia possível era o Desafio. A idéia era de que fosse um projeto de extensão, porém como fazer se politicamente eram contrários?

Neste “conflito” o grupo que fomentou o projeto encontrava, de um lado diferenças de prática política no movimento estudantil, de outro diferenças políticas de direção da universidade. Desta maneira o projeto passou a tomar vida na berlinda entre a universidade e o Movimento Estudantil, ancorando-se no movimento sindical onde, num primeiro momento, encontrou apoio.

c) Ideal Político Educativo do Desafio

A idéia do DESAFIO, partiu do princípio da solidariedade e o dever moral⁵⁸ que os estudantes da UFPel detinham em relação a uma sociedade que sustenta o ensino superior sem dele fazer parte, para tanto, organizam uma prática educativa que proporcionasse a classe trabalhadora o acesso a Universidade Pública. Proposta esta tendo como objetivo principal romper com as barreiras da Universidade e colocar em prática a visão de indissociabilidade de Ensino-Pesquisa-Extensão transformando o espaço acadêmico em espaço de construção e interação com a classe trabalhadora. O público alvo desta proposta situava-se explicitamente em sujeitos provindos da classe trabalhadora, em pessoas que, vítimas do processo de espoliação do sistema capitalista, não possuem condições de pagar um curso Pré-Vestibular privado.

Sempre buscando uma base material capaz de transpor o ensino positivista e a-político, buscou embasar-se na proposta educativa-cultural de Paulo Freire, que lembrava que o processo educativo “(...) é uma questão que exige do professor que haja tanto artista com político (...) enquanto dirigente do processo, o processo libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes.” (FREIRE: 1978 in Projeto/93, p. 01). Trabalho então que deveria ter sempre o aluno como sujeito do processo de conhecimento, entendendo que possui ele um conhecimento que uma vez trabalhado, articulado com outros conhecimentos e outros

⁵⁸ Uma forte vinculação de classe é visível entre os professores, embora não há um perfil específico, a grande maioria dos professores era de classe trabalhadora também. E isto me parece bastante instigador, no sentido de que me leva a pensar numa solidariedade de Classe Social ou algo aproximado a isto.

tipos de cultura o potencializará a elevação de sua cultura e participação em um meio cultural que é negado a classe trabalhadora - seja na seleção de currículo, seja na estrutura escolar excludente.

DESAFIO possuía como meta principal o acesso da classe trabalhadora à cultura elaborada e como consequência disso a aprovação no vestibular, para que sendo partícipe da cultura elaborada tenha maiores condições de uma intervenção social consciente. No seu trabalho, sempre em grupo e com decisões coletivas, busca-se instaurar **a sala de aula como espaço da cultura, do político e do diálogo**. Baseado nas propostas de Paulo Freire fez delas uma releitura e adaptou-as a realidade. A postura educativa era a de construção de uma consciência crítica, de um relacionar-se entre ambos, onde o papel de mestres e alunos, era o da garantia do diálogo e da autonomia de pensamento. Para tanto, mestres e alunos eram desafiados e problematizados como educandos, entendendo-se ambos como seres "**no mundo e com o mundo**". Embora não fosse muito presente, meu entendimento é que também Gramsci apontava o caminho ao falar sobre o processo pedagógico ao afirmar que o problema da teoria e prática pedagógica moderna era o de obter "*um mesmo clima cultural*" o fundamental para se obter êxito era entender que a relação entre mestre e aluno é uma relação ativa que possui vínculos recíprocos e portanto "*cada mestre é sempre um aluno e cada aluno um mestre*", e precisamente por isto a relação pedagógica deveria ultrapassar as relações especificamente escolares. Deveria ser expandida ao entendimento da sociedade como um todo, e sobretudo de oportunizar uma prática "*com conteúdo crítico e metodologia dialógica sobre a realidade do aluno.*" Esta era a proposta do grupo. No caso, poucos alunos conheciam profundamente os escritos gramscianos, porém a sua maioria tinha noção de sua proposta política, principalmente da idéia de hegemonia e de bloco histórico.

Para tanto, a proposta pedagógica sustentava que o mais importante é criar um ambiente cultural rico, orgânico, de amplos horizontes um ambiente participativo pois não se educa "a força" e sim a **quem se motivou para ler o mundo**. Em suma, procurava equilibrar a necessidade de cultura com a condição objetiva de possuí-la, elevando organicamente o nível cultural de cada um e de todo o conjunto. Uma proposta onde a cultura não seja um "saber enciclopédico" ou até mesmo "pedantismo", mas que possibilite através da compressão do

mundo uma “apropriação do seu mundo”, ou seja de uma compreensão histórica do processo social em que estão inseridos.

Conforme consta no projeto inicial esta tarefa é algo simples *“porém não se confunde com amadorismo, é obvio, pois muitas vezes, o conhecimento complexo e científico que esconde e oculta sua condição pelo próprio fato de sua satisfação e pelo exercício da “verdade”, transfere o que deveria ser nossa responsabilidade coletiva, para o mais odioso desinteresse pelo nosso semelhante.”* (Projeto/93; p. 01) Uma discussão que estava alicerçada no compromisso ético e moral da publicização da universidade, do acesso ao conhecimento nela produzido e tão bem organizado afim de que somente tenham acesso e entendimento aqueles que partilham do mesmo código interpretativo. Com esta postura *“este projeto rejeita categoricamente o conformismo e a mera retórica estéril e vazia. Que oferecimento extraordinário se arranjará com os estudantes e jovens que queiram e sonham um dia estar junto de nós na Universidade?”*. (Projeto/93; p. 01)

O perfil de professor foi sendo alterado durante as experiências, portanto tentaremos traçar uma idéia próxima daquilo que constituiu cada experiência:

<p>Na Primeira experiência, os professores em sua grande maioria eram pessoas militantes, tanto nos partidos como no Movimento estudantil; Faziam parte de um grupo que se constituía já nos anos anteriores, tendo na sua história universitária participado do diálogo sobre o projeto pedagógico da Universidade; outros eram pessoas recém chegadas a universidade porém com práticas anteriores de movimentos sócio-políticos. Contudo também haviam ali pessoas que se aproximavam da idéia por serem convidadas e entenderem que poderiam colaborar sem ter uma ligação mais efetiva com os Movimentos.</p>	<p>Na Segunda Experiência, dado que ao final do primeiro ano muitos dos professores não tiveram mais possibilidades de manter-se no projeto, houve então uma renovação em torno dos 50%, estes novos professores que entraram eram pessoas que possuíam vínculos com os centros acadêmicos, participavam das forças políticas do Movimento Estudantil, porém já começou-se a apresentar uma característica de participação maior das licenciaturas.</p>	<p>Na Terceira Experiência, houve novamente ao final do ano (da Segunda experiência) um grande contingente de professores que “abandonaram” o projeto, começou-se então a fazer uma ampla campanha na universidade convidando as pessoas interessadas em trabalharem no projeto. Cada vez mais pessoas das licenciaturas específicas se aproximavam para fazer parte do projeto. Poucas eram as pessoas que se mantinham desde a primeira experiência, era um novo perfil de professor, embora houvesse alguns que mantinham-se fortemente ligados ao Movimento estudantil, através do DCE ou dos Centros Acadêmicos, a grande maioria não tinha este perfil.</p>	<p>Na Quarta Experiência o grupo se manteve praticamente inalterado tendo sim acontecido o ingresso de novas pessoas interessadas. A estrutura organizacional continuou a mesma, o próprio projeto começou a ser formulado numa idéia de bi-anual pois sentia-se que algumas necessidades básicas já estavam supridas, e era possível ousar uma organização a médio prazo.</p>
---	--	--	---

Relembra Arriada que o Desafio “*surgiu basicamente por essa idéia de possibilitar a ensinar as pessoas pelo menos uma análise de conhecimento, de contexto.*” (E. Arriada/99) Porém isto era somente a idéia. De fato o projeto carecia de muitas coisas, entre elas os professores em sua grande maioria não eram formados e pouco tinham conhecimento ou prática pedagógica, porém a proposta exigia e a postura do grupo era a de que mesmo não sendo professores, no sentido estrito do termo, iriam aprender na prática: “*a gente não é professor, temos que aprender na prática com é.*” (E. Arriada/99). O grupo tinha consciência das dificuldades que iriam enfrentar e para tanto “*uma das coisas que mais foi debatida foi a questão pedagógica. Não era conhecimento da área, era conhecimento pedagógico.*” (E. Arriada/99)

A dinâmica proposta não previa uma seleção formal para ser professor no Desafio. Havia porém um consenso de que para participar do grupo precisava ter idéias políticas claras, posicionamento de mudanças, que participasse das forças alternativas, e, possuía maior aceitação aquele sujeito que vinha de trabalho comunitário, dos centros acadêmicos. Esta obrigatoriedade levava a ter uma participação de pessoas que ao meu ver estavam comprometidas – moral ou socialmente – com as classes populares. Os que não tinham esta característica acabavam por abandonar as reuniões, que eram muitas. Outro motivo seletivo era a resoluta posição política e a idéia de que o fazer pedagógico era inevitavelmente um fazer político, e que ao relacionar-se com as outras pessoas isto deveria ficar muito bem explicitado. A própria experiência de movimento estudantil servia de critério. O fundamental a destacar aqui é que ser ou não de licenciaturas não era passaporte para a competência pedagógico-política, nem tão pouco vir de uma prática política de movimento mais sistêmica dava garantia de prática político-pedagógica enraizada no diálogo.

d) Objetivos

Embora a grande maioria dos objetivos já estejam expressos na justificativa e no ideal político educativo os re-colocaremos aqui de uma forma mais sistematizada.

Consta no Projeto como Objetivo geral *“Habilitar aqueles alunos que desejam ingressar, pela primeira vez, na Universidade e que, por sua situação de carência econômica, se vêm alijados dos cursos pré-vestibulares particulares.”* (Projeto/93; p. 02) A partir deste derivam outros que elencaremos a partir de seus âmbitos de ação traçando já neste momento uma sistematização dos dados que encontramos em entrevistas e no entendimento geral do projeto, digo isto para esclarecer que em nenhum momento encontrei estes objetivos expressos desta maneira. Contudo, para uma maior compreensão da amplitude que a experiência traduzia assim os coloco: a) Da luta pela UNIVERSIDADE Pública e Gratuita: A indissociabilidade do Ensino-Pesquisa-Extensão e estreitamento do vínculos entre sociedade e universidade; b) Da luta pela CIDADANIA: a garantia do direito a educação e o retorno a sociedade que mantém o ensino público; c) Da luta por uma nova postura na EDUCAÇÃO: a prática da interdisciplinariedade (também era muito usado o termo transdisciplinariedade) e a busca de uma pratica educativa criativa, que utilizasse uma metodologia dialógica e um conteúdo crítico.

Neste sentido que Garcia, que foi aluna, retornou ao projeto e trabalhou como professora e coordenadora, coloca na sua entrevista que:

“o projeto é político e social quando ele vai de encontro a uma economia que não dá condições das pessoas fazerem um Pré-Vestibular pago, a ingressar numa universidade que deveria ser pública mas não é, porque se tu não tem dinheiro tu não consegue entrar. Então aí está o papel político- econômico. Tem o desafio de dar condições aos alunos que vem de escolas públicas de crescerem em informação política, de saber o que está acontecendo no mundo, de ter uma posição política seja a qual for, de saber discutir esta posição, de debater e criticar e dizer eu não concordo.” (Garcia)

e) Perfil de aluno

No projeto não constam muitos dados sobre o perfil do aluno desejado, contudo o público alvo é descrito desta maneira no projeto *“Pessoas carentes que desejam ingressar pela primeira vez na universidade, que tenham concluído ou concluam no ano em curso o segundo*

grau.” (Projeto/93; p. 06) Esta definição generalizante deixa muito a desejar, pois não toca em questões como: Classe Trabalhadora; líderes de comunidades; participantes de Movimentos sociais. Possivelmente esta ausência se deva ao receio de que colocando estes perfis o projeto poderia ser vetado na universidade. Cabe lembrar que o projeto só foi colocado “no papel” efetivamente quando do seu encaminhamento à Pró-Reitoria de Extensão da UFPel.

Embora não expresso no projeto formal, o perfil do aluno pode ser buscado nos critérios de seleção. É possível dizer que, embora não sendo alterado a condição de ser de classe trabalhadora, a partir da Segunda experiência aparece como um critério de seleção a participação em Movimentos Sociais (em Associações de Bairro, movimentos de Juventude, grupos organizados). Possivelmente também no primeiro ano esta característica tenha sido perseguida, porém até o momento não possuímos nenhum dado que nos forneça esta certeza. Mesmo assim alguns entrevistados, por vezes, tenham afirmado que já na primeira experiência buscava-se aquele aluno mais preocupado com as questões sociais.

De qualquer maneira algumas premissas básicas conservam-se inalteradas ao longo das experiências: ser trabalhador ou filho de trabalhador; que nunca tivesse sido matriculado em uma universidade; que no mínimo possuísse noção da vida política e econômica do país, e preferencialmente que tivesse uma participação ativa em alguma organização social-comunitária.

A seleção era sempre um grande problema para o projeto porque embora quisesse atender a todos os inscritos, não havia condições para que isso acontecesse, e portanto o já selecionado trabalhador passava por mais um crivo seletivo. Relata Arriada que esta questão foi muito discutida. O grupo possuía a visão de que *“uma seleção para isso por mais que se cuide ela é injusta, porque com certeza 80% dos inscritos todos teriam condições e até era uma obrigação moral, mas a efetivação era por espaço físico.* (E. Arriada/99) Como a sala de aula e o corpo docente não suportariam tal demanda critérios de seleção foram necessários para definir quem iria fazer parte do Desafio: *“tinha que comprovar uma baixa renda; se estava empregado; não era excludente mas a gente tinha uma preocupação que de preferência viesse de escola pública; se pesquisava o perfil, um pouco do histórico do aluno por que se o cara já tivesse estudado em escola privada, teoricamente mais qualificado que o ensino público, também de que o candidato tivesse conhecimento mínimo, até nessa parte inicial a gente foi*

mais flexível depois se pediu um texto escrito, porque se percebeu que não dá só pro indivíduo querer, não basta apenas o querer, tem que ter um conhecimento mínimo.” (E. Arriada/99)

Portanto critérios formais foram fixados para a seleção. Embora tenham mantido-se no projeto em todas as experiências sem alterações, na prática tem-se algumas ligeiras mudanças a cada ano. A nível geral e formal os critérios eram: a) *que nunca tenha se matriculado em alguma universidade ou concluído um curso superior; b) pessoas comprovadamente carentes; c) que tenham concluído, ou concluíam no ano em curso o segundo grau; d) avaliação através de entrevista e de um questionário curricular.*” (Projeto/93; p. 06)

Tentaremos agora com um quadro demonstrativo apresentar lado a lado as diferentes perspectivas na seleção:

<p>O questionário da Primeira Experiência não foi possível ser recuperado até o momento e possivelmente nunca será. Em certa medida ela pode ser aproximada com a da Segunda Experiência, haja visto que o questionário da Segunda Experiência foi construído por pessoas que participaram da Primeira Experiência.</p>	<p>A Segunda Experiência apresenta em seu questionário 16 perguntas que tratam de destacar: a idade, o sexo e o estado civil, qual o curso pretendido; a escola onde cursou o 2º grau, se era regular ou supletivo; se já havia frequentado outros cursos Pré-Vestibular; se já havia prestado vestibular, e quantas vezes; qual o motivo que o levou a optar por um curso ministrado por estudantes; com quem residia, quantos eram na família, profissão e escolaridade de pai e mãe; se trabalhava, se estudava, se a residência era própria ou alugada; que meios utilizava para manter-se informado. (Ficha de Inscrição/94).</p>	<p>A Terceira Experiência apresentou um questionário que buscava também as informações básicas sobre família, renda, escolaridade porém apresenta algumas diferenças. Introduce-se neste ano o texto escrito. Para tanto é solicitado ao candidato interpretar e traçar um breve parecer (máximo de 10 linhas) sobre um trecho da música “Cálice” de Chico Buarque de Holanda, solicita também que o candidato elabore um pequeno comentário sobre a atual situação sócio-econômica brasileira (10 linhas) e ainda que o aluno redigisse uma carta ao presidente da república posicionando-se contrária ou favoravelmente às medidas que estavam sendo implementadas com relação à educação nacional (20 linhas). Por fim solicitava para o candidato que trouxesse comprovante de renda até data limite (Ficha de Inscrição/95).</p>	<p>A Quarta Experiência alterou somente a pergunta matemática e a música a ser interpretada. (Ficha de Inscrição/96), mantendo as demais informações bem como a perspectiva do perfil de aluno.</p>
---	--	---	---

Quanto a número selecionados:

<p>Na Primeira Experiência consta de 50 alunos (270 inscritos), destes 22 alunos lograram aprovação (dos 33 que foram até o final) no vestibular/94 da UFPel que na época era descritivo.</p>	<p>Na Segunda Experiência foram selecionados 55 alunos (+ - 350 inscritos) destes 21 alunos lograram aprovação (de 38 que foram até o final) (também foram chamados 5 suplentes)</p>	<p>A Terceira Experiência selecionou 60 alunos (+- 450 inscritos) destes 17 alunos foram aprovados mantiveram-se no curso 62 alunos número este que inclui os 20 suplentes o que dá uma entrada final de 80 alunos.</p>	<p>A Quarta Experiência selecionou 60 alunos e 20 suplentes (neste ano 7 alunos que frequentaram no ano anterior e não alcançaram êxito no vestibular tiveram acesso direto sem precisar passar pela seleção), totaliza ao final uma entrada de 87 alunos de uma procura estimada em 850 pessoas. O número de aprovados foi de 19 alunos</p>
---	--	---	---

Em números totais temos, nestas três experiências, em torno de 1800 inscritos, destes 277 alunos foram selecionados, destes 193 mantiveram-se até o final das aulas, e destes lograram aprovação no concurso Pré-Vestibular da Universidade Federal de Pelotas cerca de 80 alunos

Momento “germinal”, tempo este em que a semente encontra-se em estado de latência, onde uma idéia tão simples e ao mesmo tempo tão grandiosa e necessária em nossos tempos, pode surgir como pode também ser mais uma proposta que se perde. O “germinar” é um momento muito delicado, é preciso algumas condições para que seja quebrado o período de “dormência”. É um momento desafiador.

Esta metáfora (do momento germinal) se apresenta muito próxima da experiência do DESAFIO Pré-Vestibular. Inúmeras dificuldades foram encontradas neste “germinar”, neste processo de encantar/desencantar pela idéia, e o nome que possui esta experiência deriva exatamente desta complexidade de relações favoráveis e/ou adversas que estavam presente, quando de sua “germinação”. Portando, o processo acabou dando nome ao projeto. Os inúmeros equívocos, as tentativas fracassadas *“porque afinal ninguém sabia como fazer”*, era um verdadeiro desafio o que estavam tentando concretizar, *“Então nasceu nessas condições, então daí o nome.”* Aprofundando-se no processo inicial Eduardo Arriada destaca que *“a parte inicial a gente tinha um monte de erros.”* Porém estes erros acabavam por orientar o caminho a seguir e novas práticas foram sendo utilizadas *“Errando muitas coisas, logo, logo surge uma prática onde os alunos passam a participar do processo. Discutiam o conteúdo, a forma de trabalhar, reorganizam as coisas.”* (E. Arriada/99) Muito timidamente, iniciava-se aí a idéia de

que era fundamental fazer com que os alunos do cursinho tivessem um relacionamento próximo com os professores e com isto compartilhavam da complexidade em que estavam envolvidos. Destaca Arriada que esta prática possibilitou posteriormente muitos alunos envolverem-se efetivamente nos anos seguintes já como “*docentes*”.

O Momento “germinal” do qual falo é tempo em que a semente encontra-se em estado de latência. O “germinar” é um momento muito delicado, é preciso algumas condições para que seja quebrado o período de “dormência”. A pergunta que nos move é: O que Germinou? No nosso entender germinou a idéia do retorno a sociedade do valor adquirido em conhecimento na universidade que é mantida por uma população que excluída do acesso à universidade. É por isto que uso a idéia de “germinar”. Este processo de encantar/desencantar pela idéia é permeado de relações favoráveis e/ou adversas que estavam presente, quando de sua “germinação”; esta idéia trazia também, na suas entrelinhas, uma proposta de universidade que efetivamente participa-se da sociedade, que tivesse sua atuação voltada para as necessidades sociais, que produzisse coletivamente o conhecimento necessário para a elevação tanto cultural, bem como das condições de vida dos aos trabalhadores. Por isto clareza da ação: destinado a trabalhadores e filhos de trabalhadores; a gratuidade, o debate do conhecimento; o projeto político pedagógico que centrado no conhecimento concreto. Como se organizou para dar condições ao nascimento: através da formação de um grupo que possuía princípios políticos claros e agia através de idéias aglutinadoras: idéias particulares capazes de generalização.

2.2 A Primeira Experiência: O tempo de Semeadura

A primeira experiência aconteceu no Colégio Medianeira que se localiza nas dependências do Círculo Operário Pelotense. O número de vagas era de 50 alunos e contava com 34 professores, a equipe de seleção era composta por 9 pessoas, e o Departamento Administrativo contava com 5 pessoas. Teve início formal em 20 (vinte) de setembro de 1993 e término em 11 (onze) de janeiro de 1994.

Nesta experiência, as disciplinas de Matemática, Química, Física tiveram quatro (4h/aulas) semanais que totalizavam ao fim da experiência uma carga horária de 64 horas/aula; as disciplinas de Biologia, Geografia, História três (3h/aulas) semanais que totalizavam ao fim da experiência uma carga horária de 48 horas/aula; a disciplina de Português teve duas (2h/aulas) semanais que totalizavam ao fim da experiência uma carga horária de 32 horas/aula no total; já as disciplinas de Literatura, Inglês, Espanhol e Redação contaram apenas com uma (1h/aula) que totalizou a final da experiência 16 horas/aula. Esta experiência totalizou 300 horas/aula. (Projeto/93; p. 4-5)

Na questão estrita da sala de aula, ou seja, o processo de ensino formal, teve diversos desafios. Era preciso ultrapassar o mero repetitivismo, o mero conteúdo pelo conteúdo. Havia também um desconhecimento do “como fazer”. Uma grande maioria dos professores neste primeiro ano eram das agrárias, e embora quisessem fazer diferente, os exemplos que possuíam na universidade não eram nada promissores, pois como diziam, o “retroprofessor” era uma prática corrente nestes cursos. A grande preocupação era “como fazer diferente”, claro estava de que este (retroprofessor) era um exemplo que não servia. Urgia então, uma discussão sobre didática, sobre o processo de aprender e ensinar. Contudo, dentre esses acadêmicos-alunos muitos possuíam experiências de espaços alternativos, vivências de grupo com dinâmicas diferenciadas, coisas essas que num certo ponto amenizavam as incertezas. A demanda da aula era maior que a incerteza e o fazer então se dava a partir de bons exemplos tidos por estes professores-alunos na sua trajetória de vida. É claro que várias reuniões sobre esse assunto

foram feitas, inúmeras discussões nos corredores, até mesmo na sala de aula com os próprios alunos, porém esta não é uma questão solucionável a partir um simples comando, ou uma leitura sobre o assunto. Este campo, em especial, necessita de um aprofundamento teórico metodológico que leva algum tempo para se processar. Este tempo e este aprofundamento foi feito no fazer pedagógico, onde alunos e professores começavam a discutir os encaminhamentos das aulas refletindo sobre seus papéis. De maneira incipiente às vezes, descoordenadas em algumas situações, mas todos preocupados com esta questão.

Com as discussões sobre o pedagógico a proposta começou a tomar contornos mais claros e algumas diretrizes foram fixadas: *“Então trabalharia por temáticas, pra formar um aluno que debatesse a sociedade, as questões vigentes no momento, as questões do capitalismo, do socialismo. Os modos de produção, principalmente o capitalismo. A questão do trabalho, a questão da alienação.”* (E. Arriada/99)

Esta proposta de conteúdos e a postura pedagógica buscava *“tornar aquele aluno o mais crítico possível e a gente trabalhava desde literatura, desde livros, com teatros e algumas aventuras. Trabalhar para que o aluno seja consciente, bem consciente, cidadão desde o primeiro dia que começou o curso. E a gente estava ali também esforçados, trabalhando coletivamente. Na parte de dar aulas geralmente eram dois, uma forma pedagógica diferente, que eu pessoalmente acho altamente produtiva. Duas pessoas, de repente até três debatendo e discutindo com colocações diferentes.”* (E. Arriada/99) Encaminhadas desta maneira as aulas, os resultados, no entender do entrevistado, eram satisfatórios tanto para os alunos como para os professores.

Relacionando a intenção do Desafio com a intenção dos trabalhadores com quem realizava-se a prática político-pedagógica Sirlene esclarece que *“realmente entre os alunos não se tinha essa concepção de que estariam ali pra, de uma parte receber conhecimentos necessários para passar no vestibular, e de outra parte receber toda essa carga de posição ideológica, que pudesse que no futuro fazer com que eles se posicionassem mais criticamente frente ao mundo que eles vivem”*. (S. Kalsing/99) Esta vontade expressa pelo projeto de formar lideranças, de capacitar politicamente os trabalhadores parece que estava clara somente aos professores. É com firmeza que a entrevistada prossegue sobre este assunto, agora referindo-se a qual era a intenção fundamental que o trabalhador via no projeto : *“Porque a gente tem que*

ter a clareza suficiente pra poder discernir de que os alunos, que essas pessoas que procuram o Desafio querem desesperadamente passar no vestibular. É esse o objetivo. Se o Desafio tivesse aprovado um ou dois, continuasse aprovando um, dois ou três, o Desafio não teria toda essa repercussão, com certeza”. (S. Kalsing/99)

a) Sindicatos

No projeto os sindicatos aparecem como “*entidades que apoiam: Sindicatos (Bancários, alimentação, rodoviários,...)*” (Projeto/93; p. 06), e isto já dá margem para uma interpretação de que não eram os sindicatos responsáveis pelo projeto, eles ali estavam como apoiadores. Em reportagem do Jornal Atuação, N° 4, de Novembro de 1993, está escrito: “*(...) já conseguiram apoio de alguns sindicatos (alimentação, trabalhadores, ferroviários), do Circulo Operário, que cedeu o local, no Colégio Medianeira e da Reitoria, entre outras entidades*”⁵⁹”.

Sirlene consultada sobre a participação dos sindicatos no projeto relata que “*a gente teve uma boa colaboração das entidades, de algumas entidades de classe organizadas*”, não possui certeza de quantos e tem dificuldades de citar nomes, lembra porém daquele que possivelmente tenha sido o que mais ativamente tenha colaborado com o DESAFIO, o Sindicato da Alimentação. Afirma porém que era uma participação no tocante a material de uso diário, “*Então o material, as cópias, tudo era patrocinado pelo sindicato ou então até pelo comércio, pelas casas Bahia, pelo Xerox do Estudante.*” (S. Kalsing/99) Pela primeira vez um entrevistado refere-se as casas de xerox que circundavam a Casa do Estudante, na rua Andrade Neves que, várias vezes “socorriam” o cursinho doando as cópias necessárias para o momento.

No entanto, o entendimento de Sirlene é que possivelmente a forte vinculação dos Sindicatos ao Desafio se fez através de um membro do DESAFIO que também era membro de sindicato e com isso possibilitou uma aproximação imediata “*então o sindicato da Alimentação*

⁵⁹ Consta no projeto a participação de entidades que apoiavam o projeto: “*Circulo Operário Pelotense, 5ª Delegacia de Ensino, Centro Acadêmico Ferreira Viana, Faculdade de Educação*”, porém de fato a ajuda veio dos Sindicatos e do Circulo Operário, porque a 5ª Delegacia de Ensino não teve nenhuma participação, a Faculdade de Educação somente serviu de fato para a formalização do projeto, e o Centro Acadêmico Ferreira Viana colaborava com apoio político, coisa que outros centros acadêmicos não citados também o faziam.

participou mesmo representado”⁶⁰ Esta pessoa que “representava” tornava as relações mais próximas e conseguia manter um vínculo efetivo porém, na medida em que as pessoas vinculadas ao DESAFIO e aos sindicatos foram se afastando do cursinho “*também gradativamente foi o Desafio se afastando destes movimentos, passando a se aproximar cada vez mais da universidade*” (S. Kalsing/99). Esta foi uma época de muitas dificuldades pois apesar da vontade e da empolgação “*às vezes não tinha nem quadro, não tinha como as pessoas dar aula. Então tinha que ficar com aquilo que tinha, melhor aquilo que ficar sem*” (S. Kalsing/99). Este estado de carência o faz brigar com as armas que tem ao seu dispor mesmo que estas não possuam condições de ganhar a guerra, contudo é a condição de manter-se vivos.

“*Então, claro que, no início foi um pouco mais difícil*” (E. Arriada/99). Esta frase dá início ao relato das dificuldades encontradas para a instrumentalização do projeto. Dificuldades de todas as ordens, materiais, espaço de sala de aula, aulas noturnas, o cansaço do dia de trabalho, “*porque normalmente o pessoal, quase todos os nossos alunos eram trabalhadores, claro que também muitos não podiam porque trabalhavam de noite, mas era o horário mais disponível*” (E. Arriada/99). A possibilidade vislumbrada foi a articulação com os sindicatos para que os mesmos proovessem “*as questões materiais, de espaço, de onde fazer esse trabalho.*” Este era um problema crucial pois sem espaço e sem material não teria como dar início ao processo educativo. No dizer do entrevistado “*Foi-se a época de uma academia de Platão*” com aulas em praças públicas, era preciso um espaço apropriado. Outro problema sério era a “*Franquia para o xerox, não todas as cópias mas de 500 a 1000 cópias dos sindicatos.*” Contudo a participação dos sindicatos apresentava problemas: era uma articulação muito incipiente que na prática que não estava respondendo de forma satisfatória as necessidades do cursinho. Uma das evidências deste problema é colocada por Arriada nestes termos “*mas (talvez) tenha faltado uma articulação maior até do pessoal dos sindicatos, que poderiam estar dentro das coordenações para os próprios alunos sentirem a participação dos sindicatos. Que não ficasse somente no aspecto de fornecimento de material, prédio, sala*⁶¹. *Então faltou um pouco mais de articulação.*” (E. Arriada/99).

⁶⁰ Hoje atual presidente do Circulo Operário Pelotense.

⁶¹ Para se ter uma idéia das dificuldades, tem-se já no primeiro ano 270 inscritos, com um espaço de sala de aula, onde “apertando” cabia 50 pessoas. Este local era a Escola Municipal Medianeira, junto ao Circulo Operário

Embora houvesse grande expectativa de um apoio substancial de alguns sindicatos (Sind. da Alimentação, Trabalhadores, Ferroviários e Bancários) as deficiências materiais eram de todo tipo a interpretação que faço é a de que os sindicatos não entenderam a amplitude da idéia bem como os membros do projeto não foram capazes de terem uma relação mais próxima com as direções dos mesmos. Isto acabava por levar os membros do Desafio, por não poucas vezes, a bancar cópias de xerox e outros materiais, como deixa claro o membro do grupo, Ezomar Teixeira numa entrevista ao *Jornal atuação*(n.4, 1993) “*que não há rendimentos monetários, às vezes há até gastos, mas a experiência é gratificante, sendo esta a oportunidade de retribuir à sociedade o investimento que ela nos faz enquanto universitários*”. Convém lembrar que neste momento o projeto não se punha como projeto de extensão, e sobre esta questão havia internamente uma instigante discussão de sua institucionalização ou não, discussão esta que gerou alguns desentendimentos que mais tarde se traduziram em posicionamentos distintos em relação a direção a ser tomada.

De uma certa maneira pode-se dizer que o ideal de uma grande articulação com o movimento sindical não aconteceu. Uma frase que chama atenção sobre este tópico “*Os sindicatos ajudaram um pouco, no início. Da alimentação e do bancários*” (N. Nunes/99), esta afirmação deixa claro que embora o ideal político era uma grande articulação do Desafio com as entidades de classe isso só ocorreu no primeiro ano, e somente com dois sindicatos.

b) Movimento Estudantil: esperançosos e descontentes

Referindo-se a identidade do Desafio, a proposta de uma prática educativa surgido no interior do Movimento Estudantil relatos dão conta que “*a idéia foi gerada e surgiu no movimento estudantil*”. Afirmam ainda que esta relação não foi casual “*Porque as pessoas que participam do Desafio eram pessoas que participam do Movimento estudantil*” (S. Kalsing/99). Com sustentação neste perfil de ativistas do Movimento Estudantil se garantiu a iniciativa.

Pelotense. Ocorre que este espaço além de insuficiente era razoavelmente longe do DCE, da Casa Do Estudante e do Restaurante Universitário, este naquele tempo gratuito – o ponto de articulação político da maioria dos movimentos. Eram 33 professores.

Comentado os problemas enfrentados pelo Desafio, destaca que era comum muitos professores não acompanharem o projeto até o fim do ano, e também que muitos se desligavam do projeto no final do ano. Sua explicação é a mesma para ambos os casos. Entende que um projeto como este requer muita dedicação e os “*empolgados*” acabaram desistindo porque “*exigia um tempo muito grande de quem participava e muitas pessoas abandonaram o barco*”. possivelmente seja esta a causa principal, porém fica pergunta : “*o que fez com que esse grupo grande se afastasse?*” Numa tentativa de resposta a entrevistada que formulou esta pergunta responde “*exatamente eu não sei. Espero que tenha sido muito pela falta de perseverança. Viram que dava muito trabalho e tal, alguns se formaram.*” (S. Kalsing/99)

Questionado sobre a causa da grande evasão de professores no final do ano, Nazareno (Professor e Coordenador) refere-se a três situações que se criaram no processo. Primeiro que muitas pessoas entenderam que este projeto ia ser muito fácil de realizar “*a pessoas pegaram e acharam que ia ser barbada. Não foi. Segundo, achavam que iam tomar conta do campinho, não se criaram.*” (N. Nunes/99). Ou seja, o entrevistado entende que também haviam pessoas que ali estavam para buscar privilégios políticos, representatividade e legitimidade para disputar postos de comando no Movimento estudantil, coisa que no seu entendimento acabou por não acontecer porque “*não se criaram*” E a terceira situação a qual o entrevistado acredita ser fator de evasão dos professores foi as grandes divergências internas sobre o processo pedagógico “*Teve muitas brigas internas, discussões e tal, que foram até extremadas, outro motivo.*” No conjunto pode-se ter uma idéia de que o grupo não era homogêneo, era sim um espaço de forças políticas divergentes. Com o andar do projeto posturas inflexíveis foram criando cisões internas que acabaram por gerar descontentamentos seguido de abandono do projeto.

Ainda sobre os “*abandonos*” a posição do entrevistado (N. Nunes/99) é que este tipo de trabalho, com a dinâmica que se deu é muito frutífero, porém o dia-a-dia acaba por desgastar as pessoas que se envolvem. Reuniões demoradas, divergências políticas, desentendimentos pessoais são fatores que participam deste processo e que muitas pessoas não suportam isto por muito tempo e acabam por deixar de participar.

c) Pedagógico

“Os conteúdos programáticos das disciplinas obrigatórias para a prova do vestibular serão obedecidos, sem com isso deixar de levar em consideração o conteúdo crítico e a metodologia dialógica sobre a realidade do aluno do curso Pré-Vestibular.”(Projeto/93; p. 3-4).

A busca de uma prática educativa diferenciada dos padrões tradicionais era uma constante deste grupo que formou a primeira experiência. Dentro de uma metodologia dialógica, em *“debates e discussões”* surgiam os questionamentos sobre a escola tradicional, do porque ela esta estruturada quase que exclusivamente para a aprovação no vestibular, deixando de lado outras possibilidade, tais como a formação de um aluno crítico, de um aluno capaz de pensar para além dos conteúdos programáticos exigidos nas avaliações bimestrais, etc. O grupo partia então do entendimento que o aluno deveria *“chegar a uma concepção do todo”*, que deveria ser capaz de ter respostas razoáveis sobre *“Como se dá a divisão de renda na sociedade?”* também as perguntas mais amplas preocupavam o grupo *“Qual é o papel da educação na sociedade? Se o Desafio não se preocupar com isso não precisa ser feito porque daí vai ser aquela coisa que nós já conhecemos.”* (E. Arriadas/99). Esta postura claramente buscava superar a mesmice e o ensino a-político encontrado facilmente nos meios escolares de todos os níveis.

Os procedimentos pedagógicos tomados pelo grupo eram organizados tendo em conta seus ideais de educação e sociedade, porém havia a obrigatoriedade de cumprir todos os conteúdos exigidos no vestibular. Contudo, esta obrigatoriedade não era assumida como fim último, *“porque não adiantava correr, correr, quantidade não adiantava.”* E trabalhar de ‘forma dramática’ para vencer os conteúdos não era uma boa idéia. *“Então se trabalhava com esses alunos o máximo que se podia avançar.”* (E. Arriadas/99). Era preciso levar em conta a realidade em que se encontravam estes alunos, as dificuldades em que viveram, o tipo de escola que freqüentaram, e dado o conjunto de dificuldades não era possível querer que em menos de um semestre estes alunos-trabalhadores viessem dar uma resposta satisfatória em todos os conteúdos. Era preciso ter em mente o ritmo dos alunos, as condições de ensino, enfim, os problemas que o conjunto do projeto enfrentava.

Relata Arriada que esteve em várias aulas acompanhando o trabalho dos professores e era muito comum “*o pessoal que estava dando biologia estava dando matemática junto. O pessoal da História trabalhando língua portuguesa, literatura.*” Esta ajuda mútua, onde a postura era de colaborar com o colega, e quando equivocado em algum tema ser ‘corrigido’ por outro colega. Isto somente era possível porque se tratavam como iguais diante do conhecimento: todos eram aprendizes. Formavam grupos de discussão sobre o conteúdo a ser trabalhado, embora isso não acontecesse com todas as disciplinas esta era uma prática sugerida como um bom exemplo. “*Normalmente a parte inicial do curso era três ou quatro professores, professores de áreas diferentes, e os professores trabalhando em equipe. Tinha um cara da Biologia, um cara do Direito, um cara da física e cada um botava um pouco do conhecimento que tinha, coisa que não acontece na universidade nem no segundo grau.*” (E. Arriadas/99). Para Arriada aí se encontra um dos diferenciadores da prática educativa do Desafio em relação aos outros Pré-Vestibulares e até mesmo do ensino regular.

Discutindo questões de organização interna, Carlos Cogoy (jornalista, observador do projeto) destaca que o processo pedagógico carecia de uma articulação maior, e isto foi superado com a participação de professores universitários⁶² no projeto, no seu entendimento esta relação era “*uma forma de o Desafio aferir uma qualidade pedagógica com a presença desses profissionais mais experientes aliados ao projeto*”. (C. Cogoy/99). É possível ver nesta passagem que além de colocar a importância da participação de profissionais experientes na área pedagógica, ele está referindo-se aos riscos de descrédito em que o Desafio ocorreu por não ter uma relação orgânica com profissionais da universidade. Este foi um dilema que se viveu em todos os anos, pois fato é que, na prática, havia um ou dois professores envolvidos com o fazer. Contudo, uma sustentação política nas unidades, por vezes, encontrava alguns professores que achavam tudo muito lindo mas na hora de se colocar como pessoa responsável por alguma coisa, poucos eram os que assumiam, “*poucos eram os que acreditavam que ia dar certo*”. (S. Kalsing/99).

⁶² Prof. Maria Amélia do Instituto de Sociologia Política e Historiador Eduardo Arriada, na época ainda aluno de Direito, que no ano seguinte passou a ser professor substituto da Faculdade de Educação.

Nesta primeira experiência grande eram as dificuldades. Comentando sobre o estas dificuldades, Sirlene (professora de português, formadora), diz que no início eram as próprias pessoas das disciplinas que tentavam buscar recursos (cópias de xerox) “*porque não dava pra o pessoal da administração (do Desafio) fazer tudo, porque às vezes era no dia, então uma aula dependia do material então tu tinha que correr*”(S. Kalsing/99). Porém com o tempo essas coisas foram deixando de ser problemas de primeira ordem, principalmente quando passou a ser projeto de extensão. Com isto houve melhoras significativas e as pessoas não precisavam ‘*correr tanto*’.

Outro elemento destacado é a participação dos alunos nas avaliações das aulas. Este era um momento muito importante e delicado, importante porque tornava o processo de ensino-aprendizagem muito mais próximo e com isto professor e aluno se responsabilizavam pelo processo educativo. Delicado no sentido “*tinha as avaliações abertas.*” (S. Kalsing/99) que tratavam “*Sobre o que pensavam os alunos e os professores.*”. Esta proposta avaliativa do processo não se fazia sem ansiedades e constrangimentos⁶³. A modalidade de avaliação da aula era feita visando uma melhoria da maneira de o professor trabalhar. O formato destas reuniões avaliativas que aconteciam de tempos em tempos (não muito precisos mas com um espaço temporal por volta de 2 meses) constituíam-se de “*reuniões que se chamavam os representantes dos alunos, eram eleitos, em geral 3 pessoas, e a pessoa vinha com a opinião da turma a respeito daquela disciplina. Como é que estava se desenvolvendo, o que estava bom o que estava ruim. E não tinha meio termo. Era disciplina tal, como é que tá? Tá faltando isso, isso e isso, tá bom nisso e nisso. E nós estávamos lá. Era frente a frente assim era uma coisa muito aberta. Eu acho que em termos pedagógicos houve um grande progresso porque isso não poderia, de forma alguma, se reverter depois em represália para com os alunos, ou qualquer mágoa interior de quem tinha sofrido alguma crítica. Não!, era no sentido de construir, de progredir, de melhorar.*” (S. Kalsing/99).

⁶³ Esta metodologia colocava questões que ultrapassavam problemáticas da sala de aula, sendo um momento de trocas afetivas suscitava o afloramento de subjetividades, com isto afloravam problemas mal resolvidos na suas vidas, problemas do trabalho, etc., e cabia aos professores e as pessoas participantes da reunião encaminharem os assuntos de tal maneira que estas questões fossem bem resolvidas.

Este tipo de avaliações ocorreu poucas vezes porque o grupo de professores não possuía uma postura clara de como proceder, e Celina relata que quando foi decidido de que realmente teria a participação de alunos já estava quase ao final da primeira experiência. Também por parte dos alunos houve uma certa resistência, muitos achavam que não deveriam, estavam acostumados com o ensino tradicional onde o aluno é avaliado e não avalia, esta nova dinâmica por vezes assustava por desconhecimento e pelos possíveis “traumas” gerados pelas avaliações nada participativas da escola tradicional.

O que ocorre muito freqüentemente na fala dos entrevistados é uma busca de justificar na inexperiência os equívocos. Buscam na inexperiência o alibi para retirar as responsabilidades dos equívocos cometidos no processo. Porém Nazareno relata que muitas pessoas achavam que este trabalho era fácil de ser concretizado, mas o fato era que muitos desconheciam como era dar uma aula e tinham pouca experiência e contato com o “povo” e isto criava muitos empecilhos no processo. Primeiro porque não estava acostumado “a lidar com o povo assim em geral.” Segundo “não estava acostumado até mesmo com aluno na sala de aula, as entrevistas e tal.” (N. Nunes/99) Estas dificuldades também era sentidas pelos alunos, no caso, a entrevistada que foi aluna da Primeira Experiência e depois retornou ao projeto trabalhando em várias funções destaca que: “naquele ano em que eu participei como aluna, foi aquele que teve maior desistência. A gente acabou ficando com 10 ou 15 pessoas. Justamente pela dificuldade de conteúdo, da localização, da estrutura.” (Garcia)

Nas entrevistas que fiz há varias referências que vão de encontro as dificuldades encontradas pelo grupo, e uma das mais destacadas refere-se as inúmeras vezes em que os alunos foram mandados embora por falta de professor, que ficou de vir mas não compareceu. Esta parece ter sido uma situação muito freqüente na Primeira Experiência (1993), pois todos os entrevistados ao comentarem o processo de sala de aula desta referida Experiência, fazem observações a este tipo de acontecimento.

Esclarecem as entrevistas que no grupo de professores “Tinha muita discussão política também, que era muito interessante. Tinha reunião quase toda a semana, tinha até muitas tumultuadas, nas reuniões.” (N. Nunes/99) Uma frase um tanto fragmentada, que coloca várias problemáticas. Primeiro esclarece que no grupo de professores a discussão política era muito forte, e que na pauta do dia-a-dia havia diferentes posturas, diferentes entendimentos sobre o

processo do ensinar e aprender proporcionavam reuniões tumultuadas, portanto esta Primeira Experiência não foi sem diferenças de opiniões, sem desentendimentos, ou seja, a homogeneidade existente no relato saudosista e mitificado do primeiro ano, é desmentido categoricamente nesta passagem como também em passagens de outros entrevistados. Aprofundando esta discussão sigo discutindo as tensões suscitadas pelas diferentes posturas pedagógicas. Arriada (Prof. Coordenador) utiliza a expressão “cisma pedagógico” ao comentar sobre posturas equivocadas vividas pelo grupo. Muitos entendiam que quem deveria dar as aulas eram os alunos que estavam cursando a graduação correlata. Porém o entendimento de Arriada e outros membros do projeto era de que, o saber da área não poderia ser condição para credenciar um professor a dar esta ou aquela disciplina, somente por ser acadêmico do curso X ou Y. O fundamental para todos os professores era o debate sobre o “*conhecimento pedagógico*” este sim necessário à todos os que faziam parte do grupo.

d) Universidade

Os relatos que tratam sobre a relação entre Universidade e Desafio são bastante surpreendentes, sobretudo no que se refere a posição do grupo em relação a participação da universidade no projeto. Representantes do Desafio, oriundos da primeira Experiência, expressam uma crítica muito contundente à Universidade por esta não ter possibilitado o desenvolvimento da proposta. Porém o relato de Sirlene afirma que “*na época existia até uma certa intenção de manter essa distância.*” (S. Kalsing/99). O grupo não concordava com a postura político-administrativa da gestão César Borges. O que existia na verdade “*era uma política de aversão.*” Para tanto, por vezes nem cogitava-se uma relação, mesmo que fosse de suporte material, embora as pessoas que formavam o grupo eram todas ligadas a universidade de uma forma ou de outra. O grupo, coerente com sua postura política, descartava a idéia de participação da universidade, “*Não se cogitava, pelo que eu senti era exatamente o contrário disso, fazia questão de não procurar, até de passar um pouco mais de trabalho, mas de não procurar essa institucionalização.*” (S. Kalsing/99)

Ao propor que falasse sobre o “por quê” de, no primeiro ano, o Desafio ter-se desenvolvido sem a participação da universidade, Nazareno (formador) entende que foi por

“*divergências políticas*” Ou seja, a diferença de postura política entre os dois grupos. Porém no seu modo de pensar muitas coisas aconteceram “*pela falta de jeito do pessoal também de conseguir alguma coisa, buscar tipo aquela velha qualidade entre objetivos e meios, e até mesmo porque não se tinha muito conhecimento sobre isso.*” (N. Nunes/99). Explicitando desta forma que muitos ali não possuíam experiência em trato com público, e até mesmo desconheciam os caminhos de onde buscar ajuda. Esclarece o entrevistado que “*boa parte das pessoas não tinha conhecimento sobre essa forma, de a universidade ajudar.*” (N. Nunes/99)

Indagados sobre a não participação da universidade, esclarecem alguns entrevistados que uma questão importante, muito pouco aberta ou falada em público, era que havia uma indisposição dos organizadores de buscarem a universidade como uma colaboradora do projeto. Quando do surgimento do projeto, o grupo não desejava uma participação da universidade porque o grupo Desafio não concordava com as posturas político-administrativas da gestão do Prof. Cesar Borges dado que este representava a oposição a gestão Construção, e neste caso, sendo os membros do Desafio remanescentes da gestão construção é compreensível a “indisposição” do diálogo entre as partes. Não somente por isso, havia também desentendimentos no meio estudantil, sendo a direção do Movimento Estudantil, ou seja, a Diretoria do Diretório Central dos Estudantes (DCE) comandada pela proposta partidária do PC do B, o grupo Desafio não concordava com as práticas de ambos(DCE e reitoria), portanto, buscava-se um processo autônomo desvinculado da administração da universidade e da direção do DCE. As palavras do entrevistado são claríssimas neste sentido: “*Foi apresentado e tudo, e mesmo porque tinha a questão seguinte: o pessoal não podia fazer na época porque havia um conflito muito grande entre movimento estudantil, alunos e a universidade*”. (N. Nunes/99).

Retomando os pontos principais vejo que o *Tempo de sementeira* está muito ligado ao da Germinação. Tão próximo que os dois acontecem um em decorrência do outro. Bem ao certo, nos processos naturais, de plantar e de nascer, a sementeira é primeiro, a germinação da semente se dá após ter encontrado terra e condições naturais favoráveis ao nascimento. Mas tratamos de ações humanas, e não há de se esperar que estas relações sejam obrigadas a uma ordem “natural”, por isto entendo neste caso a semente germinou primeiro, e a sementeira se deu no decorrer da ação.

Aprendizagens de como “lidar com o povo”; de apreender a prática coletiva; de ousar um processo de docência com pessoas de diferentes áreas do conhecimento, quase todas sem experiência e conhecimento pedagógico, neste caso específico grandes dificuldades: ultrapassar a mesmice; o aprender a ensinar. Como decorrências dessas aprendizagens se tem o fortalecimento político do grupo, a experiência da crítica que superava o senso comum, a construção de um discurso unificador de prática e teoria.

2.3 A Segunda Experiência: Do Fio que se Alonga ao Replantar

“aconteceu que em 94 as pessoas viram, quem participou não só na organização geral, mas participou dando aula, participando da idéia de alguma forma, viu aquele trabalho de 93 ia morrer e quando se deram em conta disso viram que isso não podia acontecer, não podia acontecer!(Sirlene, Formadora)”

A Segunda experiência teve seu início oficial no dia 12 de setembro de 1994 e terminou a 06 de janeiro de 1995, foi realizada no Instituto de Ciências Humanas e contava com 55 alunos.

A carga horária das disciplinas esteve mais equilibrada, tendo as disciplinas de matemáticas e Física três (3h/aula) horas aulas semanais; as disciplinas de Química, Biologia, Geografia, História, Português e Literatura com duas (2h/aula) horas aulas semanais; e as disciplinas de Inglês, Espanhol e Redação com uma (1h/aula) hora aula semanais. O departamento Administrativo contava com 6 pessoas, e surge nesta experiência o Departamento pedagógico que contou com 4 pessoas. (Projeto/94; p. 8-11).

O projeto Desafio esteve ao ponto de não mais voltar a ser realizado, dado que ao final da primeira experiência, quando de um processo avaliativo, afloraram divergências de tal envergadura que não mais foi possível manter o grupo unido. Algumas pessoas entendiam que os objetivos de formação do Desafio não haviam sido alcançado, e que para serem algumas disciplinas deveriam ter uma carga horária maior, a grande disputa era a da formação/aprovação. Um dilema que não apresentou avanços de entendimento, não havia consenso sobre esta questão. E dado a oportunidade de avaliação do processo esta discussão veio a tona e gerou muitos descontentamentos, de ambos os lados, pessoas saíram magoadas por não verem suas propostas aceitas ou redimensionadas dentro da discussão. Com isso, muitas pessoas entenderam que era a hora de “abandonar o barco”.

Esta Segunda experiência tem portanto seu início, no ano anterior, como já relatamos, porém não somente por isso, é fato que ao chegar próximo do fim do ano um acontecimento

bastante curioso também veio a acontecer. Eram chegadas as eleições para o DCE, pessoas que trabalhavam no grupo Desafio se dispuseram a disputar as eleições. Como resultado de um trabalho coletivo construiu-se uma proposta de atuação política que, bem fundamentada, foi capaz de apresentar uma nova dinâmica ao movimento. O resultado dessa eleição colocou a chapa “Precisa Perder o Medo” como vencedora, tendo alcançado mais de 75% dos votos e a consequência desta experiência, como um todo, tem determinado, em parte, a permanência desta corrente política na direção do DCE por um longo tempo. Ou seja, em Pelotas o Movimento Estudantil Universitário tem-se caracterizado a partir de 1994 até 1998, como um grupo político de esquerda, com princípios claros, em defesa da Universidade Pública e Gratuita. Este grupo ao mesmo tempo que encaminhava o Projeto Desafio Pré-Vestibular postava-se como um grupo político organizado dentro do Movimento estudantil. A sua trajetória incluía as discussões gerais do M.E., a questão da universidade, educação, prática política, entre as principais. Esses elementos trabalhados objetivamente e até mesmo pragmaticamente deram condições políticas de um enfrentamento com as questões suscitadas pelo M. Estudantil e foi capaz de propor uma nova dimensão de prática política. Como vemos, de uma proposta política diferenciada tivemos dois grandes resultados: o projeto Desafio e a hegemonia deste grupo na liderança do M.E. da UFPel.

Ocorre que muitas pessoas já haviam se retirado do projeto ao final do ano, muitas por se formarem, outras por se sentirem magoadas, e outras ainda por participarem agora da direção do Movimento estudantil, mais especificamente do DCE. Com isso, o número de pessoas remanescentes da experiência anterior foi muito pequeno, somente 8 professores continuaram a ministrar aulas. Desta forma um novo recomeço foi necessário, e é isto que trataremos de relatar a partir de agora.

a) Recomeçar: A possibilidade de trançar os tentos.

Na vontade de ver a experiência continuada em várias reuniões do Conselhos de DA's e CA's surgiam questionamentos e incentivos para que se voltasse a pensar sobre o Desafio. Dado a correlação de forças (formadas no ano anterior, no processo avaliativo e eleitoral) era necessário que a articulação da idéia fosse “puxada” por alguém que não havia se “queimado”

na disputa, era preciso também que fosse uma liderança aglutinadora, capaz de dar vez e voz as duas forças, enfim, uma pessoa que pudesse ao mesmo tempo fazer a crítica e postular então uma nova dinâmica. Começou-se então conversas com as pessoas que haviam trabalhado no ano anterior especulando a idéia de efetivamente “*remontar os cacos*” e fazer uma análise séria da questão. O desejo e a necessidade de ver a experiência viva dado a grandiosidade do projeto, levou algumas lideranças expressivas se reencantarem pelo processo. Abriu-se uma longa discussão. Bem ou mal, o grupo que agora se articulava, tinha todo um processo a refazer, neste “*remontar os cacos*” formou-se um novo grupo que agora mesclava os que haviam permanecido e militantes novos que se aproximaram da idéia. Um novo reinício, que demandou meses de reuniões, estudos, discussões. Um trabalho exaustivo. Esta nova configuração de forças políticas fazia o Desafio reviver. Embora do mesmo campo político, Desafio e DCE afirmavam-se em territórios diferenciados. Cada um desenvolvia sua proposta de forma autônoma. Os enfrentamentos de posições, críticas e discussões sobre esta questão faziam parte da vivência do M. Estudantil.

Conforme relata Sirlene, o ressurgimento se deu baseado na ousadia de algumas pessoas que “*sonhavam*” (S. Kalsing/99) em ver o DESAFIO oportunizando trabalhadores a entrarem na universidade. Porém não foi sem dificuldades. Foi um ano em que o projeto sofreu muitas críticas por buscar apoio na universidade e teve pouca aprovação. As dificuldades encontradas na experiência anterior se repetiam, e o grupo começou a abrir uma discussão séria sobre a institucionalização, porque já era muito incipiente o vínculo com o Movimento sindical dado que o elo que fazia a ligação entre Movimento Sindical, Círculo Operário e Desafio (o “representante” anteriormente falado, na parte relativa aos sindicatos) já não estava mais participando. Haja visto a experiência anterior, as dificuldades enfrentadas pelos membros do Desafio na relação com os sindicatos, a disposição deste novo grupo de assumir a institucionalização, decidiu-se pela institucionalização entendendo que era na universidade o local mesmo onde deveriam ancorar o Desafio. Esta posição efetivamente ganha hegemonia. Muito embora não fora de imediato o apoio da universidade para com o projeto. Um longo tempo foi necessário para que os dirigentes da Universidade entendessem o sentido desta iniciativa.

Uma iniciativa que apontava para as responsabilidades daqueles que trabalham na universidade pública bem como daqueles que são formados por ela. SAVIANI⁶⁴ coloca a questão da seguinte forma:

“(…)Qual é essa responsabilidade basicamente? A responsabilidade é a de devolver, de restituir à sociedade algo daquilo que ela própria recebeu, que a universidade recebe da própria sociedade. Se uma universidade existe, se uma Escola Superior existe é porque a sociedade a sustenta; e se existem pessoas que tem condições de estudar em Escolas Superiores, isto é porque a sociedade como um todo cria essas condições e permite que alguns tenham este privilégio de ascender aos estudos de nível superior. Ora, a este privilégio corresponde a responsabilidade de devolver na forma de serviços à sociedade aquilo que eles próprios recebem da sociedade.” (SAVIANI, 1986, p. 49-50)

A seqüência dos trabalhos levou este novo grupo que se formara a propor inovações. A partir deste ano começaram-se as discussões para fortalecer o trabalho por áreas de conhecimento. De maneira incipiente ‘arriscavam’ juntar grupos de disciplinas para pensar como trabalhar determinados conteúdos, ou seja, conceitos que embasavam a área de conhecimento em causa. Dissemos incipiente porque foram poucas as tentativas, mas já se colocava como um exercício que de grande importância. As reuniões gerais, fossem elas pedagógicas ou administrativas, eram de grande participação tendo pelo menos 80% dos professores, ou seja na casa de 25 pessoas que efetivamente participavam, propondo, criticando, avaliando e sobretudo aprendendo a coletividade e a importância dos atos educativos como atos políticos. Este ano o grupo era formado por 34 professores e em torno de 15 pessoas em “órbita”. Não havia, no fazer cotidiano, uma delimitação clara entre o pedagógico e o administrativo, confundido-se de uma maneira eficaz essa relação tanto que participavam das reuniões e decisões de forma coletiva todos os envolvidos no projeto.

⁶⁴ SAVIANI, Demerval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1986

b) A Universidade

A vinculação do Desafio a universidade deu ao projeto uma sobrevida, que dificilmente encontraria no meio sindical, visto que, já no primeiro ano as relações estavam muito frágeis. Outro destaque também se faz necessário é o de que houve um empenho pessoal- de maneira muito tímida no início - do Pró-Reitor Francisco E. Xavier ao dar-se conta da dimensão social tratada pelo Desafio. Com o “*andar da carruagem*” foi o Pró-Reitor cada vez mais colaborando com o projeto e tendo agora uma participação bastante considerável. Cabe questionamentos sobre a intenção da reitoria no auxílio ao projeto, sobre o quanto o “*bom funcionamento*” do projeto servia para divulgar a idéia de uma instituição ativa na comunidade, porém é reconhecível a importância da instituição UNIVERSIDADE na trajetória do Desafio.

As entrevistas dão pistas que havia muito receio por parte dos membros do Desafio de oficializarem uma relação, dado que já no ano anterior a reitoria havia usado indevidamente o nome do Desafio em benefício próprio. Esclarecem as entrevistas que mesmo com estes problemas e enfrentamentos, o processo de implementação e afirmação do Desafio se fez cumprir e que o papel que a administração da universidade poderia desempenhar negativamente foi menor do que a estabilidade alcançada pela institucionalização. O entendimento geral é de que a omissão da reitoria foi um elemento constituinte do processo que porém produziu descréditos a ela própria. Portanto a institucionalização se apresentou como o caminho a ser seguido porque, nesta Segunda Experiência, novamente o Desafio se deparava diante de um quadro material precário, uma articulação sindical praticamente inexistente. O grupo que, agora contava com novas e mais pessoas, optou pela vinculação a fim de conseguir manter a experiência viva.

O caminho da Institucionalização

Foi somente com a transformação em projeto de extensão que a universidade passou a acompanhar mais de perto esta experiência. Então, a partir deste momento é que começou a se relacionar a universidade com o Desafio.

Somente a partir do momento em que passou a ser projeto de extensão é que a universidade, enquanto administração, começou a ensaiar uma interlocução com o projeto. Contudo o processo não se deu de uma maneira tão prática como parece. Inúmeras foram as

manhãs e tardes que membros do Desafio “esquentaram” as poltronas da sala de espera da Pró-Reitoria. Inúmeras foram as vezes em que foi informado ao Desafio que sua cota de xerox não mais existia. Várias vezes a Pró-Reitoria se fez omissa diante das necessidades demandadas pelo projeto. Mesmo assim é necessário reconhecer que com a institucionalização muitas coisas mudaram. Apesar das interrupções, pelo menos existia a expectativa de que haveria material para as aulas. Já não era mais preciso sair correndo mendigar nas portas das casas de Xerox para que liberassem algumas cópias.

Embora a questão estrutural seja um problema que se perpetua, é possível ver sensível melhora com a institucionalização principalmente quanto “*a questão do material pra aula, do material didático já tá bem mais resolvida, bem mais tranqüila, porque só o fato de não precisar correr atrás de xerox já ajuda muito.*” (S. Kalsing/99). Esta passagem refere-se a primeira e a Segunda experiência, quando era corrente a falta de material para as aulas, e os membros do projeto faziam verdadeiras procissões pelas entidades de classe e universidade para obterem xerox e material didático. De fato a institucionalização poderia solucionar alguns dos problemas já referidos, porém “*como um projeto de extensão ficou menos duro, menos difícil, porque pelo menos o apoio material se tem.*” Por fim, somente “*Em 96, agora ele foi enfim bancado mesmo. Bancado pela universidade.*” (S. Kalsing/99).

Eduardo Arriada sempre se posicionou contra a vinculação do projeto a universidade, entendia que ao vinculá-lo naquele momento político da universidade “*se perdia espaço de debate e discussão, de politização que a gente tinha conquistado com os sindicatos, com a proposta.*” (E. Arriada/99). No seu entendimento era uma perda política. Então a partir do segundo ano quando se abriu a discussão sobre a institucionalização a sua posição era contrária, apesar de ser professor da universidade. Uma discussão que manteve-se em pauta durante muito tempo até ser tomada a decisão final

A sua posição contrária se apoiava na idéia de que, tornando o Desafio um projeto de extensão ele acabaria por ser mais um entre tantos e teria que responder muita coisa diante da universidade. Iria “*burocratizar demais*”, se tornaria “*de caráter comum*”, e principalmente perderia seu “*caráter ideológico*”. Esta postura estava diretamente relacionada com a direção política que a universidade vivia naquele momento, porque “*se fosse outra reitoria eu talvez tivesse outra idéia*”. Entende Arriada que a posição da reitoria era de autoritarismo e que iria

querer “*como quis, como fez, pressionou sempre, monopolizar o cursinho*”. Então, por isso entendia que não devia buscar a institucionalização. Contudo acredita que “*Talvez ganhasse em qualidade, em conhecimento, perderia no aspecto político*”. (E. Arriada/99).

A decisão de institucionalizar o projeto se deu por causas plausíveis porque “*Pra continuar existindo tem que conseguir isso, se não conseguir vai acabar a história*.” (N. Nunes/99) Ou seja era fundamental ter apoio material, buscar um espaço adequado para desenvolver as atividades. Se o espaço deveria ser bom, bem localizado e a universidade possuía isto, era ali que deveriam buscar apoio: “*Ou senão não vai ser bem feito, vai fazer num barraco com goteira? Longe, lá nos cafundó, lá no Laranjal?*” (N. Nunes/99).

Eduardo Arriada comenta o contexto da época, tendo como elemento de análise a ação da Pró-Reitoria de extensão ao tratar sobre o projeto: “*Na época⁶⁵ era difícil o diálogo. Já iniciava com o próprio nome do cursinho. Ele queria que o nome do cursinho fosse: cursinho Pré-Vestibular da Universidade Federal de Pelotas, não Desafio, a própria palavra Desafio já era chocante, mas foi mantido*.” (E. Arriada/99). Isto tudo está incluso num contexto maior que era a posição política muito clara dos membros do Desafio, que em sua maioria eram pessoas que discordavam da administração da universidade. E o ato de institucionalizar, fatalmente levava o Desafio a ser parte da universidade, “*Mas na verdade era da galera que estudava na universidade, de um grupo de pessoas com uma linha ideológica, de esquerda, e agora passava a ser cursinho da universidade*.” (E. Arriada/99). O grande medo dos membros do projeto era o de que ele perderia sua autonomia política.

Com a institucionalização, acredita Arriada, que o projeto tenha alcançado “*algumas vantagens materiais*” embora Arriada deixe bem claro que isto é muito polêmico, porque na verdade o que viu acontecer foi “*A universidade dando todo um discurso que dava apoio*” quando na verdade “*muito seguidamente na sala de aula não tinha giz, sala de aula ociosa na Odonto ou na Faculdade de Direito mesmo, ah não!; nunca tinha sala de aula. Material didático era um caos. As vezes que liberou xerox logo, logo cortou*.” (E. Arriada/99).

⁶⁵ O Relato de Celina Rinaldi, nos diz que mesmo no primeiro ano já haviam recorrido a Pró-Reitoria de extensão buscando auxílio material, quando foi liberado uma cota de cópias que eram feitas na Gráfica da Universidade. Porém isto não durou muito tempo e foi interrompido.

A crítica a institucionalização

O grande medo dos membros do projeto sobre o uso indevido por parte da reitoria e das unidades acabou por acontecer, como vimos no relato acima, quando a experiência começou a se tornar conhecida não faltaram “*padrinhos de discurso*” e os inusitados “*pais da criança*”. Contudo este era o preço necessário para a sobrevivência do projeto, e quando, diante da reitoria, a posição do grupo era de que esta interlocução deveria ser “*uma coisa totalmente às claras. Isto é uma forma de manter o limite.*” (N. Nunes/99). Diante das tentativas de desvirtuar politicamente a iniciativa o grupo trabalhava para manter um limite muito claro, e a prática deste limite dava-se na hora das decisões sobre as propostas da instituição. A postura dos Coordenadores era de que “*se quiserem discutir alguma coisa vamos discutir lá no Desafio, aqui no gabinete não se discute nada. Se quiserem entrar, participar é lá. E a gente conseguiu algumas conquistas.*” (N. Nunes/99). Na visão do entrevistado a prática política do Desafio “*pra universidade não foi tão importante, foi mais importante a nível de resultados.*” Destaca também que a universidade somente começou a “*bancar mesmo só a partir do terceiro ano.*” (N. Nunes/99). Frase esta que vem de certa forma corroborar suas afirmações anteriores de que a universidade visou os “*louros*” da experiência, quer dizer, somente se dignou a “*bancar*” quando o projeto já havia percorrido uma trajetória significativa.

Esta situação de divergência de interesses por parte do Desafio e da direção da Universidade precisa ser analisada numa dimensão maior. Entendo que as contradições que estão colocadas situam-se na dimensão ético-política, onde a proposta propugnada pelo projeto Desafio destoava da proposta eletista que é desenvolvida pela universidade. Por um lado a proposta política-educativa do Desafio apontava para uma idéia diferente de universidade, e por outro, a Universidade se apresentava como a interlocutora possível.

A experiência de extensão universitária analisada por FLEURI (1988)⁶⁶ trata das questões do Movimento Popular e da Universidade. Neste trabalho, aponta o autor, a

⁶⁶ FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Popular e Universidade. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1988

problemática da institucionalização: “(...) *Muitas organizações populares buscam solidificar sua estruturação interna e unir-se a outros movimentos sociais. Mas, na medida em que se institucionalizam, correm risco de se burocratizar e cair sob o controle do Estado e da classe dominante.*” (FLEURI; 1988, p.325) e a pergunta que o mesmo faz nos serve também neste momento: “*Como pode, então, a universidade – sendo uma instituição burocrática tradicionalmente a serviço da burguesia e com tendência a servir como instrumento de cooptação e dominação das classes populares – aliar-se ao movimento popular no sentido de reforçar sua autonomia na perspectiva da construção do poder popular?*” (idem, p.325)

A resposta a esta questão está sendo dada ao longo da trajetória do Desafio e é possível que limitado sejamos nós na compreensão deste movimento, na sua ação de colocar a estrutura universitária a seu serviço de tal maneira que esta sirva aos interesses das classes populares.

É possível que uma das formas encontradas para manter sua autonomia é a forma como se organiza e desenvolve suas atividades. Neste sentido é esclarecedora a entrevista de Nunes/99 “*Mas a gente dizia, olha o limite de vocês vai até aí, se quiserem discutir alguma coisa vamos discutir lá no Desafio, aqui no gabinete não se discute nada. Se quiserem entrar, participar é lá. Ser uma coisa totalmente às claras. Isto é uma forma de manter o limite. E a gente conseguiu algumas conquistas.*” (Nunes/99)

Esta decisão pela institucionalização se dava no entendimento de que o projeto precisava de uma intervenção orgânica tanto na universidade como com a classe trabalhadora, haja visto que se o interesse era proporcionar o acesso à Universidade Pública, a relação com esta estaria atingindo dois lócus: internamente na universidade, ao potencializar uma interferência da classe trabalhadora na vida universitária, e externamente ao propiciar a apropriação de saberes acadêmicos necessários para a emancipação da classe trabalhadora.

As palavras de FLEURI(1988), quanto a pergunta anteriormente formulada respondem neste sentido: “*Tais experiências indicam que os trabalhos de extensão universitária em educação popular podem ser um dos fatores de transformação da universidade e de avanço do movimento popular, na medida em que se inserem num processo mais amplo de criação de um novo projeto de universidade popular, capaz de contribuir para que as classes populares se*

reapropriem dos meios técnicos e científicos necessários a construção de sua hegemonia.”(FLEURI, 1988, p. 330)

Os feudos Universitários

Alguns elementos tomam destaque nos problemas históricos enfrentados pelo projeto. Há uma característica de individualismo, de egoísmo entre as diferentes unidades que compõe a UFPel, assim expressado por Sirlene (que foi professora de Português e Redação, aluna dos curso de Ciências Sociais e Direito) *“as unidades isoladamente são muito individualistas.”* (S. Kalsing/99). Este “individualismo” reflete a forma fragmentada, os diferentes lugares das unidades (de localização geográfica e de poder) que constituem a UFPel. Esta fragmentação proporciona conflitos, que no caso do Desafio se expressavam na dificuldade de encontrar salas de aula livres para desenvolver o projeto. Isto é fato, pois desde a institucionalização as salas de aulas para o Desafio só foram liberadas após muita pressão, e mesmo assim sempre correndo o risco eminente de ficar sem sala de um momento para outro. Uma decisão que é tomada arbitrariamente pelas direções das unidades *“é conforme a vontade do administrador”*. É de conhecimento geral a existência de salas de aulas vagas - espaço suficiente para que o curso se desenvolva, mas mesmo assim o projeto enfrentou várias situações de *“despejo”*, lembra a entrevistada o caso da Odontologia, que se caracterizava por ter salas de aulas amplas, vagas e de fácil acesso para os alunos, contudo a administração da unidade *“Mudou o diretor e agora já não mais não compactua com a idéia, acha simpática mas acha que não pode ceder uma sala, isso não é tão importante ao ponto ao ponto de ceder uma de suas preciosas salas de aula pra instalar o projeto. Então o espaço físico é o primeiro problema, apesar de todo o apoio da universidade, as unidades relutam em participar.”* (S. Kalsing/99).

Este era um fato constante. A cada ano uma *“novidade”* em relação ao espaço. No caso da Segunda Experiência não foi diferente. Com o início do ano letivo o Desafio buscou um espaço mais central, porque entendia o COP um tanto afastado do Restaurante Universitário e da Casa do Estudante (ponto de encontro).

Os trabalhos da segunda experiência do Desafio foram desenvolvidos no espaço cedido pelo ICH, (Instituto de Ciências Humanas). Este local era um espaço privilegiado, tanto em termos de localização, como pelas possibilidades de articulação política que suscitava. Contudo a conquista deste espaço não foi sem muitas caminhadas, muitas conversas, pois temos que entre os professores desta unidade haviam aqueles que não queriam de maneira alguma “entregar”⁶⁷ a sala de aula. Foi com muita cautela, seriedade, e responsabilidade que chegamos a ter o aval do Instituto. Pessoa importante, que defendeu o nosso desejo e garantiu por diversas vezes a nossa permanência neste espaço, foi o Professor Sidney Gonçalves, na época diretor do Instituto. Diríamos que este processo de conquista do espaço público foi fundamental: nos inseríamos dentro do espaço universitário; os alunos tomavam contato direto com os acadêmicos; era uma experiência de responsabilidade que mais tarde seria muito útil. Útil porque, dado a necessidade do Instituto em utilizar a sala de aula para outra atividade, novamente estávamos “sem lugar”. Tema este que aprofundaremos mais adiante.

Cabe aqui algumas considerações a organização estrutural da Universidade Federal de Pelotas. As unidades de ensino, foram se criando de forma isoladas, cada uma em um prédio diferente. Podemos dizer que uma prática de ‘feudos’ toma conta do cotidiano. Onde cada unidade se fechava em si mesma, dificultando ao máximo relações de cooperação evitando, pois, se “expor”. Esta é uma característica até certo ponto cultural que entrava em contradição com a idéia de universidade, um espaço público.

Relatos dão conta de apresentar a idéia de que a própria universidade encontrava dificuldades em aceitar o desenvolvimento do projeto. Não somente a reitoria relutou em aceitar, mas que também as unidades não cediam espaço, colocavam empecilhos. Para muitos isso não passa de uma questão de egoísmo, e o que deveria ser feito (e foi) era “*uma questão de conquista de espaço. Tu não vai lutar contra pessoas, vai lutar contra a instituição, tá lutando contra uma idéia.*” (N. Nunes/99).

Aprofundando a discussão sobre a “*fragmentação*” das unidades, estas ao se fecharem em seus feudos, não permitiam que o Desafio se desenvolvesse adequadamente. E isto deve-se

⁶⁷ Este apego sentimental a sala de aula era muito mais visível na Faculdade de Odontologia como veremos mais

há vários fatores. Muitos professores relutavam em aceitar uma prática de ensino gerenciada exclusivamente por estudantes, acreditavam que iriam correr muitos riscos, caso não desse certo estariam “*expondo*” demais o conjunto dos professores, entre outras tantas esta era a principal alegação encontradas para fugir do compromisso.

A crítica a essa postura da unidades é feita praticamente por quase todos os entrevistados. Um entrevistado que foi professor, coordenador, formador, tece uma consideração que situa a dimensão dos problemas enfrentados no que refere-se a Faculdade de Educação: “*Teve problemas, digamos assim a Faculdade de Educação pegou, de início não queria aceitar, mas depois aceitaram*”. Em relação a Pró-Reitoria de extensão também tece comentários não muito elogiosos “*A Pró-Reitoria de Extensão, só pegou a idéia e começou a colocar na imprensa, quando já estava estruturado.*” (N. Nunes/99). Desta maneira fica claro que a atividade desenvolvida pelos acadêmicos carecia de uma articulação com professores, no caso tendo somente o Prof. Eduardo Arriada, que na época era professor substituto na Faculdade de Educação. Encontrar uma negativa nos representantes da reitoria até era aceitável pois esta era de um campo político diferente, porém sofrer deficiências orgânicas dentro de seu próprio campo político era cair num descrédito insustentável.

Neste ano, com a institucionalização, também outra questão foi discutida pelo grupo: “*a questão dos certificados que começou a chamar gente só pelo certificado.*” (N. Nunes/99). Para muitos membros do projeto, esta idéia de receber certificados era descabida. A justificativa afirmava-se no fato de que era uma prática voluntária, de solidariedade e não buscava receber nada em troca. Com a transformação para projeto de extensão, certificados eram impressos e como a academia valoriza muito os certificados, corria-se o risco de muitas pessoas buscarem uma vinculação ao projeto somente para reforçar seu currículo. A preocupação do grupo era que as pessoas voluntárias acabassem sendo levadas ao trabalho simplesmente pelo certificado e, nos casos das licenciaturas, esta experiência era muito importante. A posição do grupo sobre esta questão era a de que o certificado deveria ser buscado como um registro do trabalho feito e da participação. Esta postura tentava inibir “*oportunistas*” que viam no Desafio a possibilidade

adiante.

de fazerem estágios curriculares ou de buscarem nele o credenciamento para trabalharem depois nos cursinhos privados.

Em idéias centrais destaco que uma semente que germina em terra fértil produz frutos. Vejo os frutos da primeira experiência nos aprendizados adquiridos pela prática - um aprendizado pode decorrer de uma tarefa prazerosa ou não - e neste sentido, falo da Segunda Experiência como *o fio que se alonga ao replantar*, porque algumas práticas equivocadas levaram o Desafio a sofrer uma morte em vida. Portanto, replantar é preciso. Restaurar as condições de fertilidade alonga o fio da existência do Desafio.

Na Segunda experiência encontramos lideranças aglutinadoras, ou seja, pessoas que possuíam discursos particulares capazes de generalização. Um aprendizado que vem da experiência anterior: entender que criticar é ultrapassar o senso comum por meio de uma análise que postula novas dinâmicas.

Nesta Segunda Experiência, um dos aprendizados vividos foi o da necessária institucionalização; de um esboço de trabalho coletivo por áreas afins. Aprendizagens também se deram na experiência de como lidar com os 'feudos' universitários, o como garantir uma melhoria estrutural sem perder a autonomia político pedagógica.

2.4 A Terceira Experiência: do Fio Tecido em Tranças que Ganhou Autonomia

A Terceira Experiência teve seu início em 18 de agosto de 1995 e seu término em 06 de janeiro de 1996, foi desenvolvida nas dependências da Faculdade de Odontologia (Sala 605) e teve uma turma de 60 alunos. (Projeto bienio/95-96)

A estrutura das disciplinas manteve-se a mesma da experiência anterior, quanto aos professores houve uma alteração razoável porém bem menos expressiva, mantiveram se vários professores que haviam iniciado suas atividades no projeto a partir da Segunda Experiência.

Das pessoas que poderiam fazer as pontes entre o DCE e o Desafio restava uma ou duas. Porém dada a divergências muitas vezes de âmbito pessoal, o elo de ligação se fazia muito tênue. Os professores do Desafio já não tinham as mesmas idéias do grupo inicial, a dinâmica político pedagógica sofria alterações, os coordenadores do Desafio, agora com outras vontades buscavam atender as necessidades formuladas no bojo da trajetória do grupo. Neste ano iniciou a entrada de novos professores e de pessoas que já haviam sido alunos do Desafio, e agora acadêmicos, retornavam para colaborar no projeto. Este era um processo que continuava a experiência anterior, como era postulado já na Primeira Experiência, a excelência da crítica, o diálogo, a vivência, a construção estavam se dando no caminhar, a trilha percorrida dava grande confiança a grupo que se fazia forte.

a) O retorno dos Ex alunos

Na Terceira Experiência algumas pessoas que foram alunos do Desafio começaram a assumir funções docentes. Isto concretizava um dos objetivos do grupo que era a da sua auto-sustentação, desta maneira os alunos que tiveram o privilégio de usufruir do Desafio Pré-Vestibular e agora já na universidade retribuía duplamente: pelo retorno à sociedade que financia a educação pública e pelo retorno aquela experiência que o auxiliou a entrar na universidade.

Muito embora não eram todos e nunca se chegou a ter um número muito elevado de ex-alunos atuando. Isto se explica dada a situação sócio-econômica que enfrentavam, pois para manterem-se na universidade necessitavam de continuar trabalhando. Também era de entendimento geral de que estes alunos deveriam mesmo era estudar com muito afinco, deveria “correr atrás da máquina”, precisavam serem primeiramente, bons alunos nos seus referidos cursos, e se quisessem num momento mais tarde, já com uma certa caminhada acadêmica percorrida, retornar já com uma bagagem reforçada. Este entendimento provinha de que de nada adiantava estimular ou até mesmo exigir que os ex-alunos voltassem para ajudar quem os ajudou. Este retorno deveria ser decorrente da consciência adquirida nos processos dos movimentos universitários.

Desta forma, embora já no segundo ano alguns ex-alunos se prontificaram a ajudar, foi somente na Terceira Experiência que surgiram em maior número e exerceram atividades de docência. Um caso específico entendo muito interessante relatar. É o caso da ex-aluna Quelen Garcia, que foi aluna na Primeira Experiência, e quando da Terceira Experiência começou a exercer atividades de docência, timidamente foi ganhando firmeza e, nas experiências seguintes se tornou professora da disciplina de matemática e afeira junto aos alunos muito respeito pela sua capacidade de discutir os conteúdos. Na seqüência dos trabalhos ocupou postos de coordenação administrativa por duas outras experiências e hoje, formada em Matemática, é aluna de Nivelamento⁶⁸ em Matemática na UFSC.

b) A relação com o Movimento Estudantil

A Terceira Experiência, no que refere-se ao Movimento Estudantil, acabava um ciclo do Desafio. Este era até então o tempo de afirmação. A partir desta experiência poucos eram os que duvidavam da continuidade do projeto. Para que essa segurança fosse possível vários fatores foram responsáveis, um o já relatamos o caso da institucionalização que deu maior estabilidade, o outro é que ao mesmo tempo em que sofria críticas por ter institucionalizado, a dinâmica coletiva do grupo fortalecia cada vez mais a própria experiência. As críticas eram respondidas com trabalho, e no caso, o Movimento Estudantil, mais especificamente, a direção do DCE, acabava por aceitar de que o Desafio era um grupo político que possuía sua autonomia. O Desafio na verdade se auto-afirmava como um grupo político dentro do próprio Movimento Estudantil, e embora não tendo divergências públicas para com a direção do movimento era visível uma dicotomia de intenções, até porque, na época, os dirigentes do DCE não entendiam como politicamente necessária a prática do Desafio. Por vezes a elogiavam, porém não tinham nenhuma intervenção nesta prática. Isto talvez se deva a metodologia usada pelo Movimento Estudantil na época, que preocupava-se com a formação de opinião dos estudantes e não com práticas emancipadoras. Embora foram poucos os momentos em que as divergências afloraram, relatamos como exemplo disto o fato acontecido quando das eleições para o DCE. Os

⁶⁸ Nivelamento: espécie de especialização com vistas a uma maior qualificação para o ingresso no mestrado, onde dependendo do desempenho do aluno o aluno é incorporado a curso de mestrado do mesmo programa.

anteriores da convenção final apontavam representantes do Desafio como possíveis coordenadores do DCE, porém isso não veio ocorrer, e ficou explícito que o Desafio não poderia ser usado por nenhuma das chapas como elemento de propaganda eleitoral porque o mesmo (enquanto grupo) não se via representado em nenhuma das chapas. Desta forma a partir da Terceira Experiência, o Movimento estudantil contava com mais um grupo internamente, o grupo Desafio.

c) Da falta de sala de aula

Próximo do início da Terceira Experiência novamente não estaria disponível a sala de aula utilizada no ano anterior. Este tema anteriormente ficou em aberto, neste momento trato de tecer algumas considerações a organização estrutural da Universidade Federal de Pelotas. Considerações estas que discutem a forma de como as unidades de ensino, ao surgirem de forma isoladas, cada uma em um prédio diferente, proporcionaram uma prática de 'feudos'.

Busca-se então um novo espaço. Era do conhecimento do Desafio haver salas disponíveis em algumas unidades. Entre elas, ILA (Instituto de Letras e Artes) e na Faculdade de Odontologia. O espaço na Odontologia era central e suportava um número maior de pessoas na sala, e por isto solicitou-se o uso.

Os primeiros contatos foram feitos formalmente através de ofício. Como não se resolvia a questão, uma conversa presencial com a direção foi necessária. Os espaços pareciam ter donos: locais públicos, que serviam somente a unidade. A questão foi colocada ao nível da necessidade do espaço, justificado pela grandiosidade da idéia e da importância política do projeto. Um diálogo longo com o diretor da Faculdade de Odontologia primeiramente, depois com a vice-diretora, no caso, Professor Alcebiades e Professora Angela, respectivamente, uma tarde e uma manhã de truncado diálogo, sucederam-se reuniões do colegiado, departamentos para definir se seria possível ou não o uso da sala de aula durante a noite. Era do conhecimento do Desafio que pelo menos 3 salas de aulas estavam disponíveis. Com muito tato, um pouco de pressão, conseguiu-se que o espaço fosse liberado. Seguiram-se algumas recomendações dos cuidados a serem tomados no uso dos elevadores, na questão da limpeza, nos horários, pois se

tratava “*de pessoas que não eram da universidade*”. O grupo Desafio reconhecia que estas pessoas não faziam parte do mundo acadêmico, porém isso não os deixava mais ou menos cuidadosos, mais ou menos responsáveis pelo espaço ocupado. O tom pejorativo destas “*recomendações*” certamente não provinha deste fato. Claro ficou que muitos foram os fatores que levaram a esta certa “*dificuldade*” de aceitar que o projeto fosse ali desenvolvido. No entanto necessário é ressaltar da importância do esforço político feito pela direção da unidade (Prof. Alcebiades e Prof. Angela) em convencer o colegiado e os departamentos a aceitarem. Com certeza isso se deu, haja vista, ser esta uma direção que estava comprometida com os ideais de universidade pública e gratuita, advinda do processo instaurado por volta dos anos 90, das idéias remanescentes da Gestão Construção⁶⁹.

Como vemos, inevitavelmente a cada ano a sala de aula se colocava como um problema sério a ser solucionado. Decorre disto que a solução deveria ser encontrada com uma certa urgência pois sem haver sala de aula o projeto não iniciava. E este não foi um problema, ele é um problema que aconteceu na Primeira Experiência, se repetiu na Segunda e voltou a ocorrer na Terceira. Nos anos seguintes aos das experiências relatadas a sede do projeto já mudou de lugar duas vezes, quer dizer, este é um problema que até agora ninguém solucionou efetivamente.

O conjunto de ações que coloco em destaque nesta terceira experiência são aqueles que trazem em sua bagagem a história dos anos anteriores, ou seja, aprendizados que colaboram na melhoria do projeto. Por isto, falo em *fio tecido em tranças que ganhou autonomia*.

As aprendizagens desta experiência acumulada ao longo do tempo dão conta de transformar o Desafio em um grupo político capaz de ser reconhecido politicamente dentro do Movimento Estudantil e da comunidade acadêmica. Junto a esta dinâmica, possivelmente imbricada uma a outra, a construção de uma identidade própria, esboçando desejos de autonomia.

⁶⁹ Gestão esta que contava com um Professor que era da Odontologia, como vice-reitor. Na época eu que o Desafio foi criado o referido professor não estava envolvido, pois era da direção da ANDES.

O caminho trilhado, são como tranças que se alongam. Agora era o momento de se afirmar e decidir seu próprio caminho, que se fez fortalecido com o retorno dos ex-alunos. Concretizava-se um dos objetivos mais caros ao projeto: o trabalhador que de excluído se fez parte do mundo acadêmico retorna para possibilitar esta experiência aos seus irmãos de classe. Ex-alunos em docência.

2.5 A Quarta Experiência: do Trançado dos Tentos que Desafio(avam) a Auto-Gestão

Esta Quarta Experiência consta no projeto formal incluída como um projeto bienal, ou seja a Terceira e a Quarta experiência não tiveram grandes alterações, o Desafio este ano consegui manter-se na Faculdade de Odontologia, e poucas pessoas “abandonaram” o processo. As que fizeram isso, na sua grande maioria o fizeram por necessidades particulares ou de final de curso. Mantiveram-se no processo 18 professores e as coordenações somente tiveram aumento de pessoal mantendo os anteriores. Isto representa a continuidade de um trabalho iniciado no ano anterior, praticamente todas as disciplinas mantinham 3 ou mais professores que já haviam trabalhado no projeto. (Projeto bienio/ 95-96)

Dada a grande quantidade de inscritos, na casa dos 800, fazia-se necessário uma organização maior. Optou-se por um processo que privilegiasse um texto escrito, a resolução de um problema matemático. A resolução do problema matemático estava baseada na idéia de se buscar uma base mínima de conhecimentos nesta área, não era preciso que acertasse, mas que demonstrasse ter entendido do que se tratava, e esboçasse uma resposta. A caminhada encarregou-se de demonstrar que o tal “problema de matemática” de pouco serviu, e quando serviu foi para reforçar a decisão de que não seria selecionado. Tendo então o texto escrito juntamente com a questão sócio-econômica os elementos definidores do processo seletivo, sendo analisados também a vinculação a grupos organizados e o posicionamento frente ao momento político brasileiro.

a) Tranças que amarram.... tranças que se desprendem

Retornaremos a idéia do Movimento estudantil para fazer algumas considerações. Daquele grupo que começou em 1993, muitos já haviam se formado, ou estavam em estágios finais. Outros estavam com interesses diferenciados, já outros descontentes com a dinâmica atual haviam se afastado do Desafio. A relação dos professores com as áreas de conhecimento já se dava de uma forma mais relacionada com a graduação específica de onde advinham. Houve um incremento de pessoas que não eram mais tão “militantes” na política estudantil proposta pelo DCE. Muito embora o mesmo grupo político continuava na direção da entidade (DCE), modificações na correlação de forças e de lideranças acabaram por privilegiar outras atividades. A fala de uma das entrevistadas que esteve presente durante muito tempo na experiência relata de uma maneira bastante clara este momento: *“Haviam pessoas do DCE que queriam que ele fosse um espaço de para preparar pessoas para o Movimento Estudantil, e aí a gente rachava. Eu dizia não, neste projeto eu não quero trabalhar, ou ele é político sim, mas social, para oportunizar o ingresso para a universidade, se os alunos forem se inserir nos diretórios acadêmicos isto é uma decorrência e eles tem total liberdade de escolher. O nosso objetivo é a busca de um esclarecimento político geral e não de linha política deste ou daquele grupo.”* (Garcia)

O Grupo Desafio, na sua trajetória, se fazia forte politicamente e diferia em algumas questões relacionadas a atuação do DCE. Podemos dizer, já havia uma identidade forte, personalidade política, prática efetiva na luta com os trabalhadores. Ultrapassava-se a criação do discurso, o convencimento pela oratória. Possuíamos um grupo. Uma formação constante e um reconhecimento público que legitimavam nossas propostas em inúmeros espaços.

Dado esta característica o Grupo Desafio se punha agora como uma força política no interior do M. Estudantil de Pelotas. A direção do DCE, da qual anteriormente vários membros participavam do Desafio, do Conselho de DA's, ou seja os militantes dos Centros acadêmicos, poucos eram os que estavam nos dois grupos. Esta mudança veio acarretar, um certo “abandono” do M.E. (num reducionismo de M.E. à aquele desenvolvido pelo DCE) em relação ao Desafio. No ano de 95, faziam parte efetiva do DCE e do Desafio poucas pessoas, e

formalmente uma única pessoa fazia esta ponte pois acumulava a Coordenação de Secretaria Geral do DCE, e ao mesmo tempo era Coordenador Pedagógico/administrativo do Desafio. Essa ligação acabava por se dar de maneira muito protocolar, no referendar o apoio sem efetivamente haver uma articulação entre os dois grupos. Para o ano de 96, o abismo de relações se agrava. Críticas de ambos os lados acabam por determinar um “racha” efetivo, onde cada grupo se fazia sem haver uma relação política, nem instrumental, possivelmente decorrentes da não participação de Lideranças do Desafio na chapa eleita para o DCE.

O campo pedagógico se desenvolveu com poucas diferenciações das experiências anteriores, o que ocorria de fato era que também neste campo o grupo já era mais amadurecido. Dado que, pequenas alterações houberam no grupo de professores a proposta se desenvolveu-se sem muitas situações de conflito.

Meu entendimento é que a Quarta Experiência deve ser tratada, sem fazer uma distinção muita clara com Terceira porque no processo concreto seguiram passos bastante próximos. No caso de uma referência singular a uma ou outra experiência informarei o leitor de qual ano se trata e o que há de diferente da experiência anterior que justifique um tratamento mais específico. E é exatamente neste sentido que retomo algumas idéias para destaque. As tranças quando continuadas formam o (DESA)FIO: *o trançado dos tentos agora se desfia e desafia a autogestão*. Nesta experiência aprendizados mais orgânicos estavam presentes.

A possibilidade da autonomia dava-se pela permanência maior de pessoas dos anos anteriores, a presença dos ex-alunos em docência; amadurecimento da prática pedagógica; os grupos de disciplina que se mantinham e incluíam novos professores aprendizes tendo internamente um movimento de ensino/ aprendizagem da prática docente e a forte identidade de grupo político.

2.6 Fruto Temporão que ora Doce ora Amargo: aprofundando análises

a) Do Pedagógico

“Não necessitamos apenas uma ampla sala de aula, alunos e professores, necessitamos da mais elevada crítica, como também da criatividade para tornar as aulas agradáveis, sendo o oposto ao aborrecimento diário das aulas tradicionais”(Projeto/93; p. 01).

Partir do pressuposto gramsciano de que todos os homens são filósofos é crer que a partir da filosofia popular que se deve iniciar o processo educativo. Porém o folclore e o sentido comum não constituem de nenhuma maneira uma ordem intelectual. Partir da filosofia popular é fundamental para uma vinculação direta com as massas. Porém não pode ter seus limites nela própria senão nas relações mais gerais. Portanto, a atividade fundamental neste caso é a preparação cultural das massas, e, no entendimento de Gramsci, esta preparação é eminentemente uma atividade política concreta. Esta atividade política é a luta contra o capitalismo e deve se desenvolver em três frentes: o econômico, o político e o ideológico. Porém a nível geral, o fato se reduz a uma única questão de fundo *“que es el de la “conciencia” que supera la “espontaneidad” y que da al obrero la “comprensión de las condiciones en las que se lucha, de las relaciones sociales en las que vive, de las tendencias fundamentales que operan en el sistema de estas relaciones, del proceso de desarrollo que la sociedad sufre por la existencia en su seno de antagonismo irreductibles, etcétera.”* (BROCCOLI; 1977, p. 83-84). Esta consciência será alcançada com o fato de introduzir as massas nos circuitos da realidade histórico-política, que acontece, no entendimento de Gramsci, através de um laborioso processo dialético no qual as mesmas massas tendem a afirmar-se como força superior e dirigente, inclusive antes de ser dominantes. Uma trajetória de imprevisível configuração que só estará completa quando existir a unidade entre teoria e prática.

Para que esse ideal se efetivasse a experiência acumulada indicava o rumo dos grupos por disciplina e até mesmo de professores orientadores destes grupos. Embora muitos dos problemas da Primeira e da Segunda Experiência repetiam-se numa Terceira e também numa Quarta, o grupo buscava encontrar soluções possíveis diante do quadro real em que estavam inseridos.

No âmbito pedagógico a sua maior característica se dava por ser uma tentativa de ensino coletivo, onde os professores se reuniam por interesses e conhecimentos em uma determinada disciplina. Estes grupos, com diferenciações, estudavam a matéria, subdividiam temas e discutiam a maneira de como apresentar o conteúdo. Embora de uma maneira muito incipiente, começava-se o esforço de fazer do Desafio algo totalmente diferenciado do ensino nos cursinhos tradicionais e diferenciados também do ensino tradicional apresentado pelos professores na escola tradicional.

Tratando da prática de sala de aula da Primeira Experiência e do convívio que havia no grupo entende uma entrevistada (que manteve-se no projeto até 97 [5 anos]) que há hoje um certo acomodamento dos professores atuais quanto ao acompanhamento dos alunos, e isso tem suas explicações pois o número de alunos em sala de aula aumentou de forma substancial, tendo a partir da terceira Experiência aumentado em 100 %. Isto demonstra que algumas mudanças podem não terem acontecido por uma vontade explícita dos professores mas sim em decorrência de decisões tomadas quanto a quantidade de alunos. Estas decisões também tem sua fonte de justificação, pois com o passar dos anos a demanda aumentou vertiginosamente e cada vez mais os membros do projeto viam-se pressionados a abrirem mais vagas dada a imensa dificuldade que era selecionar a quantidade pretendida num universo de 500 à 800 pessoas inscritas(até 96, hoje está em torno de 1200 inscrições). Daí é possível entender o porque da não existência de um tipo de atendimento muito *“interessante, que depois não senti mais”* (S. Kalsing/99).

Na Primeira e Segunda Experiência a preferência era por um professor comprometido efetivamente com o fazer político. Muito embora tivesse dificuldades de ordem didática, o professor preferido, entre aquele que sabia fazer “bem feito” as aulas, mas não compartilhava com o código político, a escolha era pelo primeiro, o político. Ocorre que isto criava algumas ansiedades porque vários professores eram iniciantes e ainda não se achavam com coragem de atuar. A proposta era de que comesçassem a participar do grupo da disciplina, assistissem as

aulas dos outros professores, ou seja que fossem se ambientando, acumulando leituras e experiências e quando sentiam-se com coragem começavam a assumir responsabilidades efetivas no processo de docência. Esta dinâmica advinha de um entendimento de que a complexidade a que estavam relacionados os mestres e alunos na prática política do DESAFIO era uma dinâmica que necessitava de diálogo, de postura dialética. É desta complexidade da qual fala Gramsci na seguinte passagem: *“Pro esta actividad encaminada a la determinación de un mismo clima cultural, no recae sin consecuencias sobre el mismo maestro. Si la relación pedagógica es de acción recíproca, no es posible concebir al maestro como una entidad ya dada, que no se modifica y que no procede en relación con el alumno(...)”*. (BROCCOLI; 1977, p.171).

Uma nova postura frente ao conhecimento e ao processo de ensino era propugnada. Esta problemática foi amplamente debatida no grupo. Uma discussão que se renovava a cada ano.

Com o passar do tempo, embora alguns professores que nos anos anteriores já haviam trabalhado permanecessem deslocados de sua formação acadêmica, a grande maioria dos participantes agora viam de cursos específicos, das licenciaturas, e queriam atuar nas disciplinas correspondentes ao curso que estavam vinculados. Estava ocorrendo um certo “alinhamento”. E isto foi realmente fortalecido quando da criação dos grupos de disciplinas. Estes grupos eram formados por interesse dos que trabalhavam as disciplinas, tendo normalmente de 4 (quatro) a 6 (seis) professores envolvidos. Urgia e era possível um trabalho interdisciplinar. O grupo se propunha a isto baseado nas experiências ocorridas nos anos anteriores entre algumas disciplinas (aquelas que dissemos que eram incipientes). Começou-se então a fazer uma grande discussão sobre o trabalho interdisciplinar, ou transdisciplinar que aos poucos foi sendo definido como trabalho de áreas de conhecimento. Entendiam necessário que se fizesse estudos de encaminhamentos e planejamentos de conteúdos buscando os conceitos básicos (*unificadores?*) que atendessem a área de conhecimento como um todo. Este trabalho demandou um esforço sobrenatural. Leituras sobre o assunto, discussões com os professores da universidade, posicionamentos diferenciados, incertezas. Começou-se a propor reuniões amplas e por área num constante sanfonar entre o específico e o geral. Dentro deste tivemos caminhadas diferentes, grupos articulados, que conseguiam aprofundar, grupos que não aceitavam se ‘misturar’ com os outros, vaidades de todos os tipos, num claro embate político pedagógico.

O diálogo como mediador dos diferentes saberes era uma prática nova, diferente daquela encontrada no ensino tradicional. Na verdade *“a maior parte daqueles alunos eram educados no ensino positivista, tendo uma proposta diferente parece que ficam assustados, desajustados com o processo como um todo.”* (E. Arriada/99). Então para isso era preciso paciência, esforço coletivo, resgate de auto-estima, valorização dos saberes de cada um. E uma das dinâmicas encaminhadas era o debate da *“figura deles e a figura nossa”* chegando a uma conclusão de que *“na realidade o conhecimento é construído por iguais. Na realidade o conhecimento é construído coletivamente.”* (E. Arriada/99).

Um dos eixos norteadores da ação era o de ver o conteúdo não como uma forma “pronta e acabada”, e sim que deveria haver um diálogo frutífero entre o conhecimentos dos alunos e dos professores. Isto não que dizer que, se certos conteúdos exigissem serem trabalhados no quadro negro, de forma tradicional, que isso não fosse feito. Aliás era uma coisa muito comum, a diferença era buscada na postura frente ao conteúdo, a sociedade, na valorização do aluno, que por muitas vezes *“clareavam as coisas, apresentavam o limite mesmo que eles tinham, e o pessoal ia percebendo a dificuldade é isso, é aquilo”*. Ou seja uma idéia pedagógica que buscava ver o erro como uma *“verdade que se reconstrói”*. (E. Arriada/99).

O grupo de professores se pautava pelo ideal de que o espaço universitário era primordialmente um espaço público, um local de ações voltadas ao desenvolvimento da cultura, da política e da cidadania. Entendiam a universidade como espaço da excelência da crítica e era corrente a frase de Raul Veneghein *“Os que falam em Revolução sem praticá-la na própria vida cotidiana, falam com um cadáver entre os dentes.”* Buscavam uma universidade que não apenas trouxesse ou oferecesse competências técnicas, ousavam pensar que ela tinha razão de ser na coletividade, que se pautasse pela primazia do político, do diálogo - da cidadania.

Dada a configuração de transdisciplinariedade obtida pela grande diversificação de áreas representadas no projeto, na Primeira Experiência, houveram muitos cismas sobre determinados temas, e um dos grandes cismas foi com *“o pessoal da pedagógica.”* Relatos demonstram que *“Foram discussões imensas, reuniões desgastantes”* dado a amplitude das questões tratadas no grupo como também da problemática complexa que é o trabalho coletivo e que não ficou registrada, a não ser na memória daqueles que participaram destes momentos.

A Segunda Experiência teve um trabalho de discussão pedagógica razoável, onde duas pessoas remanescentes do ano anterior colaboravam nos encaminhamentos, e ao mesmo tempo, houve o ingresso de outras, advindas da Pedagogia.

Já na Terceira Experiência novamente ressurgiu o ‘*cisma pedagógico*’. O fato mais expressivo aconteceu em uma das reuniões gerais na qual a Comissão Pedagógica apresentou sua idéia de trabalho. Aberta a discussão a proposta foi criticada de tal forma que ninguém ousou a tocar no assunto. A crítica embasava seu argumento na alegação de que o professor era capaz de buscar ajuda caso não se sentisse firme o suficiente para trabalhar o conteúdo, que a Comissão Pedagógica não tinha nenhum papel a desenvolver dentro do Desafio, etc.. Ocorre que as pessoas que sustentavam esta crítica desenvolviam uma prática autoritária e aceitar uma nova postura pedagógica era ter que deixar de ser “*dono de sua disciplina*”. Este posicionamento público levou a uma desarticulação da Comissão Pedagógica pois se assim seria, não haveria necessidade dela existir. E neste ano poucas foram as ‘*reuniões pedagógicas*’ oficiais. Ocorre que esta postura não era unanimidade no grupo, era até muito localizada e as pessoas que a defendiam tinham uma certa liderança conquistada pelo tempo que atuavam no projeto, e isto acabava criando um ar de “*auréola sacra*” do saber prático. Contudo, aqueles que entendiam necessária esta discussão acabaram por encontrar caminhos não formais para ampliarem seus conhecimentos nesta área, traçando assim um caminho alternativo, uma prática informal de discussão que acabou por se tornar hegemônica vindo a tona como necessidade. Porém isto levou algum tempo para acontecer, e quando foi possível a Terceira Experiência já estava ao seu final. Daí é possível ter uma idéia de onde surgiram os “*descontentamentos*” alegados por alguns entrevistados para justificarem seus afastamentos do projeto.

b) Da aprovação/Formação

Retornando a fala do Pró-Reitor ele comenta que é possível enxergar uma melhora na qualidade do cursinho. Esta qualidade, no seu entendimento, é medida pelo grau de aprovação, utilizando as palavras do próprio “*e para nossa surpresa o que a gente tem observado, e é em função disso que eu digo que a qualidade tenha melhorado um pouco, por que nós temos gradativamente aumentado o número de aprovação.*” (F. Xavier/99).

Na visão da instituição o primordial está na elevação do número de aprovação. A melhora não é tratada em termos políticos, em termos de intervenção na sociedade e sim na publicidade que há dos números do Desafio. Isto credencia a idéia de uma universidade ativa na comunidade. Na fala acima citada fica nas entrelinhas um entendimento que nesta fase em que se encontra o cursinho ele conta com melhores professores, e isto se dá pelo “*maior tempo dedicado*” e de uma forma “*mais feliz de transmissão do conhecimento*”. É exatamente deste tipo de inversão que todos os membros do Desafio temiam que poderia acontecer. A proposta não era a de “*transmissão de conhecimento*” e sim de “*tomada de consciência*”, de “*discussão crítica do conhecimento*” etc., a partir de um processo educativo que buscasse a elevação da cultura. Esta deturpação do ideal educativo é a nível teórico uma alteração epistemológica no trato com o conhecimento. Ela é também sentida pela Pró-Reitoria ao formular a seguinte frase “*É eu acredito que ao longo da trajetória dele, ele sofreu algumas modificações. Nasceu lá no DCE, e depois, mas sempre na mão dos estudantes.*” (F. Xavier/99). Ocorre que estar na “*mão dos estudantes*” não é fator determinante ou exclusivo para justificar que o projeto não perdeu sua característica inicial. Essas modificações são criticadas por muitos que estiveram e estão ligados ao projeto. A processo de autonomia no como, quando, e onde fazer acabava por ter entrecruzados os desejos da reitoria, que não tendo a mesma postura ideológica, entrava em conflito.

Este tema ocupou vários momentos do processo sem ter chegado a uma posição final. Sirlene no seu comentário diz que “*começou a grande disputa entre aprovação e formação, digamos assim porque tinha o grupo das exatas que defendia mais aulas das exatas por causa que ia ajudar mais no vestibular, pra aprovação mesmo, e o grupo das humanas primava pela qualificação em termos de uma formação do cidadão, de noção de cidadania, não tinha tanta preocupação com a aprovação.*” (E. Arriada/99) O grande dilema era conseguir mediar⁷⁰. uma

⁷⁰ “Porque nosso objetivo inicial foi os dois juntos. Sempre entendemos que os dois eram possíveis juntos. Que era o de formação, que era de resgate da cidadania e o da aprovação. Nós em nenhum momento fomos medíocres pra dizer que nós estamos aqui só pra fazer formação. Não, nós estamos em um cursinho Pré-Vestibular, nós precisamos de física, de matemática, de geografia. Precisamos de todas as disciplinas com competência, nós precisamos nos preparar para isso, buscar apoio pedagógico para isso. Certo, mas nós não queremos só isso, porque se eu quiser isso eu vou dar aula no Universitário, no Energia. Todos nós sabíamos que poderíamos tentar isso e conseguir isso. Não era isso que nós queríamos, se nós quiséssemos um cursinho puramente de aprovação, então vamos cobrar isso, vamos valorizar nosso trabalho, mas não era isso, tanto que nós conseguimos na 1ª turma, não vou falar do depois porque não acompanhei tão de perto, na 1ª turma fazia as duas coisas juntas com este propósito, teve uma

necessidade de aprovação com a formação política, as duas situações fundamentais para a continuidade da idéia.

Há um tanto de válido em cada uma das posturas pois se o ideal era possibilitar o acesso da classe trabalhadora a cultura elaborada a fim de que eles participassem do conjunto de forças políticas da universidade, era primordial que fossem aprovados. E para que atuassem a partindo de suas raízes para desenvolver uma prática política em defesa da classe trabalhadora, era fundamental também que tivessem uma boa bagagem dos conteúdos políticos exigidos para essa ação. Equalizar este dilema é uma tarefa não muito fácil num mundo onde impera a lógica dualista.

Uma proposta pedagógica como a do projeto Desafio vive continuamente sendo ameaçada de não vingar pois a lógica do vestibular apresenta os conteúdos diferenciados daqueles que buscava o Desafio. A busca de acertar, a tentativa de *“remar contra a maré”*, o descobrir o como *“fazer diferente”*, o *“equalizar formação e aprovação”* leva os professores a expandir o entendimento do processo pedagógico, e para tanto *“foi em 94 que se criou as comissões pedagógicas”*, uma prática que tentava *“trabalhar tendo em conta o pensamento dos alunos”* buscando saber *“qual era a opinião dos alunos”* para a partir desta articular uma prática de ensino-aprendizagem que desse conta dos mais diversos interesses e necessidades. Esta busca de acertar *“Era uma bandeira, uma das prioridades do cursinho.”* (S. Kalsing/99).

No entendimento de Sirlene, a metodologia encontrada para superar o dilema da aprovação – formação foi a de *“trabalhar justamente para que o pensamento crítico fosse desenvolvido em todas as matérias. Na hora de dar a matemática, um problema que use a realidade, que faça esse tipo de vinculação, para trabalhar a criticidade.”* (S. Kalsing/99) Ou seja, o professor que está ministrando as aulas deveria buscar uma vinculação do conteúdo exigido no vestibular com a realidade social. Desta forma estes professores estariam exercendo também uma função de formador, não especificamente, mas colaboravam na construção do senso crítico. Para Sirlene *“Um professor de um cursinho tradicional pode ser um professor*

excelente aprovação do pessoal até porque quando a pessoa se sente mais cidadã se sente mais parte da história é óbvio que ela se sente muito mais motivada para aprender, para ir em frente, para lutar. Então eu acho que isso foi um equívoco muito grande.” (Rinaldi/99)

conservador, um professor de história pode ser um professor conservador, como pode também não.” Isto depende da postura que ele toma frente ao conteúdo ministrado, “*Mas no Desafio com certeza vai-se ter professores das humanas, vamos ficar só na área das humanas, que vai se preocupar em mostrar pra essa gente a realidade que se vive.*” (S. Kalsing/99). Esta certeza de um espaço garantido de crítica, da busca do conteúdo vinculado a vida diária das pessoas, do encaminhamento didático que leva o aluno refletir sobre o assunto trabalhado é muito presente na sua fala, e esta era uma das práticas que fazia o Desafio se diferenciar de tantos outros cursinhos existentes.

Esta postura não se dava sem controvérsias pois “*muitos se preocupavam que muitas vezes a gente não estava apresentando uma perspectiva de que seriam aprovados. A gente nunca garantiu isso.*” (E. Arriada/99) A proposta apresentada era a de uma discussão sobre o conhecimento de forma crítica, e o grupo nunca garantiu que “*Bastam que vocês façam o cursinho para serem aprovados.*” Não havia esta pretensão. Era uma experiência nova, muitos dos professores estavam ali aprendendo a dar aula “*O professor ia lá pra frente com medo de falar passava a aula inteira escrevendo no quadro dando aula de costas.*” (E. Arriada/99). Estas dificuldades eram enfrentadas junto com os alunos e o grupo de professores. Um trabalho coletivo que buscava o diálogo como forma de superação dos problemas.

Alguns entrevistados colocam o dilema aprovação-formação como algo exterior ao Desafio, afirmando que na verdade este dilema reflete a grande “*valorização da área das exatas*”. E portanto, este era um problema que era fruto do sistema educacional, da sociedade como um todo, e que no processo seletivo de vestibular afluía com maior nitidez. Nas palavras de Arriada “*há muito tempo a área das humanas perdeu um espaço enorme.*” Então o grande debate: sobre aprovação ou formação estava incluso neste processo maior. No seu entendimento o “*cursinho deveria ter uma tendência maior à área das humanas, não por ser a área das humanas mas sim porque trabalhava com a formação das pessoas.*” (E. Arriada/99).

Este foi um debate muito polêmico e que possivelmente não tenha se resolvido ainda, porém na época o debate foi acirrado. Com o tempo “*a gente procurou um certo equilíbrio, e mesmo assim a área do português e da matemática ficaram com uma carga horária levemente maior. Era uma polêmica muito grande.*” (E. Arriada/99).

A questão da finalidade do cursinho afluía toda a vez que se tratava da questão de carga horária porque isso iria refletir diretamente no processo político pedagógico. Destas discussões dois grupos distintos se destacavam: havia aqueles que queriam um aumento de carga horária das disciplinas de humanas, ensejando até mesmo a possibilidade de horário que prioriza-se discussões de filosofia e política e realidade brasileira de uma forma mais sistematizada. Outro grupo discordava desse encaminhamento, entendia que os alunos deveriam receber uma carga maior de conteúdos, a fim de possibilitar a aprovação. O que vemos é que esta questão estava sendo profundamente discutida⁷¹.

Pelo que consta nas fontes primárias que possuímos, é que realmente as disciplinas de humanas (Português, Geografia, História, Literatura, Redação e Línguas) possuíam sensivelmente uma carga horária menor. Disto questões como a formação política, a questão realidade sócio econômica ficava prejudicada. Este argumento era usado em contraposição a idéia de que era necessária maior carga horária para as exatas, pois estas disciplinas são “*mais difíceis*”, portanto precisam ser mais trabalhadas. Dentro da idéia de oportunidade de discussão de cidadania, participação política e envolvimento com a realidade, privilegiar uma ou outra, acaba por dar margem à críticas conseqüentes. Junto a isso temos também que a maioria dos professores eram das agrárias, o que facilitava mais pessoas a trabalharem nas exatas e nas biológicas. Não necessariamente, mas pela trajetória de movimento, colocava-se com mais força os desejos desse grupo. Talvez a própria experiência de movimento estudantil tivesse aí grande influência. Podemos ver que na primeira experiência, os professores da área de humanas eram em sua grande maioria advindo dos cursos de Direito e Ciências sociais e História, com um e outro sendo das licenciaturas e isto reflete a hegemonia de poder que estes cursos possuíam no Movimento estudantil fato este que reproduzia-se no Desafio, dada a característica desta ser uma prática educativa do Movimento Estudantil. Cabe aqui o destaque de que ser ou não de licenciaturas não é passaporte para a competência pedagógico-política,

⁷¹ Do que temos conhecimento é que no caso do primeiro ano, dada a radicalidade dos posicionamentos e os antagonismos abismais entre uma proposta e outra, deu-se um desmantelamento do grupo de professores-alunos.

nem também vir de uma prática política de movimento mais sistêmica dá garantia de prática político-pedagógica enraizada no diálogo⁷².

Na tentativa do acerto, buscava-se uma aproximação, uma relação de ensino aprendizagem que correspondesse a expectativa de ambos. Alguns destes professores-alunos já tinham lido Paulo Freire, outros possuíam conhecimento da proposta Gramsciana, e a partir destes começaram a pensar a prática pedagógica. Embora esse reflexionamento, já o dissemos, muito incipiente, tornava a grosso modo, a prática dos professores-alunos baseada mais em princípios norteadores do que numa didática consciente.

Ressalto novamente que a criação deste projeto se deu na busca de uma prática diferenciada de ensino e *“não visava puramente a aprovação, não é que não queira. Fantástico aprovar todo mundo.”* Porém esta não era a intenção primordial do projeto. E além do mais *“os professores que estão trabalhando ali são professores aprendizes, que vão encontrar desde aquele cara que tem um imenso desembaraço dando aula e vão encontrar outros que vão tremer, às vezes até sabendo, mas não vão conseguir transmitir o conhecimento. Não tem didática, não tem domínio, ansiedade. Então vão encontrar pessoas das mais variadas características.”* (E. Arriada/99). Com estas características pretender que o objetivo final seja o de aprovação seria apostar no fracasso da experiência, por isto a aprovação era vista como uma consequência, porém sempre desejada.

c) Dos grupos por disciplina

A Terceira Experiência acumulou a trajetória das anteriores, e aquelas incipientes tentativas pedagógicas começavam agora a tomar corpo. Para tanto já haviam vários professores organizados por grupo de disciplina, na tentativa de efetivar uma prática de construção coletiva. O grupo preparava a aula, um ou dois professores ficavam encarregados de ministrá-la, e o restante dos professores do grupo, os que quisessem e pudessem ficavam assistindo a aula. Esta prática foi muito interessante, pois os professores podiam criticar o trabalho para que cada vez

⁷² Não é essa a prática do movimento estudantil. Sabe-se muito bem que é grande a dose de autoritarismo e

melhorasse. A excelência da crítica começou a se concretizar. Disto decorreram práticas melhoradas, mais preces de sentido e com o crivo do grupo, que se preocupava em dar o melhor de si. Muitos professores ficavam também em disciplinas outras, o que disseminou uma prática de convivência no fazer e avaliar do processo político pedagógico.

Daquelas dificuldades encontradas pelos professores na Primeira Experiência - de haver muitas faltas de professores nas aulas - com esta nova metodologia organizacional este problema (de marcar aula e não comparecer) foi sendo superado e para que isso fosse possível a criação dos grupos por disciplina favoreceu muito, pois ali os professores (4 ou 5) definiam quem iria trabalhar determinado assunto, e se por algum motivo tivesse que faltar, internamente o grupo supria esta falta, sem que isso fosse alterar a rotina do Desafio. Embora a prática de auxílio de professores universitários aos grupos de disciplinas não tenha acontecido da maneira esperada, os grupos que conseguiram esta articulação acabaram por ter uma contribuição fundamental na prática pedagógica e no aprofundamento do conteúdo.

Neste momento cabe fazer destaque a Coordenação Pedagógica por esta buscar uma articulação geral com todos os grupos de disciplinas e ter introduzido a prática de “*interferências*” no trabalho de sala de aula. Ocorre que isto não se dava sem ansiedades, dúvidas e timidez. Para vencer estas barreiras buscava-se um trabalho de convencimento para com os professores para que permitissem o acesso, para que entendessem a crítica como um olhar diferenciado do seu, de um olhar externo de alguém que também não sabia muito, mas que apontava para certas posturas e tratos com o conhecimento que poderiam ser melhoradas. Neste campo pode se dizer que teve grande influência a vivência do grupo. Os professores mais antigos começaram a aceitar. Com isto a Comissão Pedagógica teve uma legitimidade muito grande de crítica e valorização do trabalho do professor. A crítica passava numa idéia da pedagogia da pergunta, onde a dinâmica buscava levar os grupos a ser darem conta do que haviam feito, do que queriam na verdade ter feito, e dos equívocos que aconteceram. Buscando sempre através de um questionamento sincero, oferecer perguntas que os levasse a uma reflexão sobre o trabalho executado, para a partir daí projetar as novas ações. Esta maneira deixava os professores menos preocupados com o avaliador, com aqueles que o estavam observando. Na

personalismo nas dinâmicas e estratégias do cotidiano do Movimento estudantil.

medida do possível era também indicado algumas leituras de textos sobre metodologia de ensino, didática geral, etc. Também os alunos tinham participação. Muitas vezes proporcionado pelo professor que em determinadas situações consultava os alunos se eles estavam aceitando aquele jeito de dar aula. Havia também os representantes que participavam das reuniões gerais, estes traziam uma avaliação do grupo. Todas as reuniões eram abertas, qualquer aluno que quisesse podia participar. Como era muito raro a presença espontânea dos alunos partiu-se para uma idéia de representação que obrigava até certo ponto a presença de alguns alunos nas reuniões gerais.

A aceitação da crítica se dava também pelo trabalho sério desenvolvido por todas as pessoas envolvidas. A Postura de superar a mesmice do ensino tradicional era efetivada na medida em que se vivia sinceramente a vontade do novo. E neste sentido a ousadia era o fazer diferente. Algo difícil e trabalhoso: difícil pois o limite da “ação inovadora” era muito próximo da tradicional; trabalhoso porque não se sabia como proceder para alterar a dinâmica tradicional. Estas dificuldades ficam evidente quando é analisado aquilo que era considerado como uma prática diferenciada: o que fazíamos de diferente ficava muito parecido com o que queríamos mudar. O grande dilema era: como fazer diferente. Mas a semente da ousadia estava plantada. É bem certo que esse trabalho não se deu sem descontentamentos, discussões calorosas, pessoas que não aceitavam. Mas neste discutir o trabalho, um novo caminhar se processava, e passada a raiva, um processo de reflexionamento sobre o processo político pedagógico se instaurava. Este foi um dos mais belos avanços do grupo.

Lembram alguns entrevistados que no decorrer da trajetória do Desafio ocorreram discussões sobre vários temas e em especial um apresenta sua síntese pessoal sobre as discussões do dilema aprovação-formação: *“Tivemos discussões que rolavam entre a tecnicidade contra a teoria. Em função do objetivo, você tem que fazer o trabalho com esse pessoal, tem que alcançar o objetivo de entrar na universidade, mas tu não pode também, a nível de sala de aula, só com aula só com matéria. Tem que estabelecer uma relação mais pessoal com os alunos, usar de responsabilidade e liberdade.”*(N. Nunes/99). Este entendimento é de uma pessoa que esteve ligada ao projeto durante 5 anos o que revela que durante a trajetória do projeto este debate estava sempre presente, porém, como há muita rotatividade de professores, a cada ano a discussão partia do entendimento de senso comum,

para daí avançar. Este era um processo que se dava não somente com este tema, mas com praticamente todos, pois a cada ano, novos professores, novas idéias, um novo grupo a ser integrado a idéia, uma nova construção coletiva deveria ser tentada.

Uma postura política de diálogo, de debate sobre o conhecimento era uma prática comum e necessária porque o grupo buscava uma prática diferenciada dos padrões tradicionais. Esta postura era fundamental por vários fatores elencados por Arriada “*primeiro, aprende a trabalhar coletivamente; segundo passa a não ser o detentor único do saber portanto cai do pedestal da verdade absoluta. E um terceiro aspecto é que muitos desses alunos-professores tinham a mesma identidade com os alunos, tinham uma preocupação com o conteúdo, não se sabia tudo.*” (E. Arriada/99). Como sugere o relato anteriormente citado, com a presença de mais de um professor na sala o debate ganhava aprofundamento “*Porque de repente teu colega está mais correto, ou até mesmo terem opiniões diferentes. A leitura que cada um faz do processo de trabalho pode ser diferente.*” (E. Arriada/99). Esta vivência de diálogo entre os saberes era uma a prática ideal que o projeto queria proporcionar.

d) Da evasão docente

Embora seja possível compreender as diversas necessidades que levavam as pessoas a se afastarem do projeto, o preocupante é que havia sempre uma ruptura que determinava o fim de um crescimento coletivo. E os novos careciam de um entendimento e auxílio de quem já havia vivido as dificuldades. Estes “*abandonos*” ameaçavam a continuidade do projeto. Sirlene (formadora) afirma já ter pensado sobre isto e para ela esta era uma situação desesperadora porque queria ver o cursinho funcionando por muito mais tempo do que somente um ano. Destaca que se ficasse na espera destes “*empolgados*” a idéia terminaria ali mesmo. Vejamos a fala da entrevistada: “*Por esses tempos eu tive pensado, quando eu voltei das férias se via, em 94 deu um passo grande, se via que se não voltasse a discutir o projeto ia morrer por ali, ia*

morrer mesmo se não tivesse um chamamento assim de algumas lideranças: vamos voltar, vamos chamar todo mundo e aí é que se começou a se trabalhar de novo.” (S. Kalsing/99)⁷³.

Explicando a sua posição sobre estes ‘abandonos’ Arriada esclarece que, primeiramente, o Desafio “*sempre partiu do pressuposto de que a rotatividade ia ser grande e assim como as pessoas iam entrando outras iam saindo*” (E. Arriada/99) e que ele estava dentro deste caso. Porém a rotatividade em si não seria elemento suficiente para que seu afastamento se desse por completo, destaca também que a partir do segundo ano do projeto, passou a ser professor substituto da universidade e isto lhe tomava muito tempo pois a “*carga de trabalho na universidade e outras coisas me impede um envolvimento total*”. Entende que havia uma sobrecarga de trabalho. Fatores estes que acabavam por deixá-lo quase que sem tempo para os assuntos do Desafio.

Contudo este é um caso específico, no geral os “abandonos” eram fomentados por três grandes razões: a) formatura e o ingresso no mercado de trabalho; b) as divergências de opiniões que tornavam insustentável a continuidade dentro do grupo; c) razões particulares e compromissos outros dentro do movimento que dificultavam a participação.

e) Da Evasão discente

Ao longo das experiências o percentual de evasão ficou na casa dos 30-40%. Este percentual é bastante elevado, porém tem suas razões. Entre os fatores de evasão discente podemos relacionar: os problemas sócio-econômicos; os problemas familiares; a perspectiva de vida; a experiência do meio universitário, entre outros. Há também fatores de ordem estrutural do Projeto e na dinâmica de ensino.

Quanto a evasão por motivos econômicos, podemos argumentar que este elemento interfere diretamente na configuração dos outros fatores, mas num sentido específico, o aluno que mora em bairro distante, que trabalha o dia inteiro, precisa de muita força de vontade para

⁷³ Ou ainda “*É uma coisa que eu vejo com imensa satisfação, porque no início as pessoas não acreditavam que tivesse um segundo ano. Teve vários momentos em que teve quase que por fechar mesmo, se manteve, que ótimo que*

na realidade este era o primeiro contato com a universidade, dificilmente havia pessoas que tivessem um irmão ou tio que fosse, que fizesse universidade, era difícil acontecer isso. A grande maioria das pessoas da família nem tinham o primeiro grau. O meu caso é um destes, da minha família eu fui a única que cheguei a universidade, agora, hoje tem já minha irmã, eu na época não tinha ninguém. Era um mundo realmente novo. E tinha que sanar todos os problemas que vem trazendo de 1º e 2º grau e isso é complicado. (Garcia)

Notadamente as desistências aconteciam próximas do momento do pagamento da taxa de Inscrição para o Vestibular, porque *“até ali tu vai levando. Porque no início todo mundo apoia, mas quando começa a não ter janta, a roupa no balde a semana inteira, choveu no final de semana é outro problema, uma vida diária muito complicada. Na hora de pagar a inscrição é que tu tem que decidir se tu faz ou não faz, aí as pessoas avaliam: puxa eu tô apanhando com a matéria, tá sendo difícil, o marido tá reclamando, não tem dinheiro. Decide o quê? Não vou fazer o vestibular, vou deixar para o outro ano, para daqui a dois ou três anos.” (Garcia)*

Estas situações entrecruzadas com uma dinâmica de sala de aula que por vezes não atende as expectativas do aluno, por dificuldades para o entendimento dos temas trabalhados, por vezes de um professor com uma metodologia de ensino inadequada e até mesmo com situações de não reconhecimento do esforço que faz o aluno - para que seja possível sua presença neste espaço - somam-se e agravam as dificuldades.

Diante destas situações é possível ver que *“na realidade, não é que o aluno do Desafio queira desistir, na verdade ele está com todos os problemas possíveis, e já que eu tenho que desistir de alguma coisa, vou desistir daquilo que não está doendo no bolso, ou não tanto. É aquilo que ele pode abrir mão.” (Garcia)*. Dado a perspectiva do futuro muito distante, dado a não-influência de familiares na sua luta pelo ingresso na universidade, dado reconhecimento de sua defasagem no conteúdo programático no vestibular, o caminho vislumbrado pelo aluno é o de que, destinar parte de sua renda para a inscrição, é uma aposta quase que perdida, então, a decisão é a de protelar este objetivo *“para o outro ano, para daqui a dois ou três anos.”*

f) Universidade: da extensão ao acesso

A Universidade Pública era vista pelo grupo DESAFIO como necessária para o desenvolvimento do saber científico. Este grupo fazia duas ações com sua proposta educativa: a de proporcionar o acesso da classe trabalhadora a universidade; e a defesa da universidade pública.

Na verdade isto se configurava como um processo de conquista do espaço público. Esta ação foi fundamental pois garantia o acesso de parte da classe trabalhadora no espaço universitário; com isso os alunos-trabalhadores tomavam contato direto com os acadêmicos; era uma experiência de responsabilidade que mais tarde seria muito útil. Diferentemente da proposta gramsciana, os universitários brasileiros chegam a universidade sem terem uma maturação intelectual e moral. Para Gramsci a universidade deveria ser o espaço e momento em que o aluno vem coroar seu processo de amadurecimento intelectual e não um momento de experimentação de técnicas e métodos de investigação. Universidade como um espaço destinado a incidir ações na vida cultural-política do país. A realidade do sistema educativo brasileiro é da dualidade de escola, uma para a elite, outra para os trabalhadores. Uma lei educacional que leva a grande maioria dos jovens concluírem o ensino secundário (Médio) e não chegarem a nada, nem profissão, nem conhecimento científico, nem consciência das relações sociais que o cercam. Ilusão fecunda?

Portanto considerações a organização estrutural das universidades brasileiras podem ser feitas a partir do exemplo da Universidade Federal de Pelotas. Neste caso, o processo de desenvolvimento descontínuo gerou unidades de ensino dissociadas, auto protegidas nas suas carapuças de 'feudais'. Ao longo do tempo estas práticas cotidianas cristalizaram-se e o comum então é ver cada unidade fechada em si mesma, dificultando ao máximo relações de cooperação com o todo da universidade. Esta é uma característica até certo ponto cultural que entra em contradição com a idéia de universidade, um espaço público.

O trabalho proposto pelo grupo Desafio criava algumas preocupações nas finalidades da universidade: uma destas era o impacto que sofreria o aluno quando do êxito no vestibular. A dinâmica universitária é muito competente em amortecer os "surtos de consciência popular", muito capaz de criar situações "democráticas" dissimulando o poder autoritário que fundamenta

sua ação. É bem ao certo que os estudantes almejam o ensino superior, o grande problema vivenciado é de a universidade possuir interesses muito diferenciados dos da classe trabalhadora. Esta (Classe Trabalhadora) quando adentra aos “pujantes” prédios universitários se vê corroída de seu chão, de suas referências de vida, sendo presa fácil de ser convertida em aspirante a cultura da classe dominante.

Dado que este projeto desenvolve-se numa universidade onde, durante o tempo de análise, a reitoria possui uma posição claramente de direita, ela pouco tem efetivamente se preocupado com projetos direcionados para a população carente da região. O perfil da universidade é aquele dos megaprojetos, do posicionamento autoritário, da desvinculação com as comunidades. Da sua intenção de desenvolvimento das idéias de Mercosul, esquecendo-se do local.

d) Processo de docência e o conhecimento pedagógico

Baseado nas experiências vividas na escola e na universidade o conhecimento pedagógico por vezes era insuficiente para as necessidades do cotidiano da sala de aula. Esta “insuficiência” era revelada pelas fragilidades e equívocos do fazer pedagógico. Urgia um maior conhecimento pedagógico, muitos dos professores não possuíam conhecimentos mais aprofundados neste campo, haja visto serem acadêmicos de áreas do conhecimento diferenciadas das licenciaturas. A forma de superação das “fragilidades pedagógicas” foi possível através do debate constante dos temas; do aprofundamento em leituras e na reflexão da prática educativa. Um caminho trilhado no coletivo, onde quem conhecia determinado autor ou tema auxiliava os outros na compreensão.

Ao discutir qual a importância do aluno; o como se aprende e como se ensina; a construção do conhecimento, auxiliava o grupo na definição dos conceitos balizadores da prática educativa. Um dos conceitos chaves é apresentado por Eduardo Arriada quando fala deste processo: *“Discutia-se com eles afinal de contas a figura deles e a figura nossa e dizer que na realidade o conhecimento é construído por iguais. Na realidade o conhecimento é construído coletivamente. (Arriada/99)”*. Completando esta discussão temos que ser professor

neste processo era “Ser aprendiz”, como estão a afirmar as sábias palavras de Celina “**nós fomos muito mais alunos deles do que eles alunos nossos.**”(Rinaldi/99)

Outro conceito definido pelo grupo era o de ver o erro como uma idéia incompleta que precisa ser repensada e reconstruída. Por isto a idéia de ver **o erro como parte do processo da aprendizagem** pedagógica se instaurava como uma verdade. O importante nestes casos era ver “*ver o erro não como erro, aonde está o erro na verdade se reconstrói*” (Eduardo)

A pergunta que cabe neste momento é: onde estava o processo coletivo? No entendimento que tenho do processo o coletivo se instaurava mesmo no trabalho dos grupos por disciplina⁷⁴. Era neste espaço que essas discussões brotavam com maior intensidade, era nestes momentos que o vínculo entre as pessoas auxiliava na compreensão do erro, era neste âmbito que criticar o trabalho do outro era um ato de superação coletiva das dificuldades. Nestes pequenos-grandes espaços produzia-se a firmeza necessária para proceder no trabalho com segurança, com humildade e sobretudo com a certeza de que havia um coletivo que estava ajudando na tarefa de ensinar e aprender.

A dinâmica desta prática nos remete a discussão da dimensão do ato educativo, que muitas vezes tem sido reduzido “ao ato de ensinar” quando na verdade esta experiência está a nos ensinar que esta é apenas uma parte do processo. Ensinar e aprender é fato tanto na situação discente quanto na docente. Não somente o discurso do educador é elemento de aprendizagem e ensino, também a prática política e social, a postura ética vivida neste meio é também fator de aprendizagem.

Uma prática educativa em que professores e alunos estavam em situação de aprendizagem, cada um em seu âmbito, estava a construir suas referências longe das atitudes autoritárias comuns em práticas onde os indivíduos se vem como detentores do saber e em atos demagógicos exercem o ‘poder de ensinar’. No caso do desafio é esclarecedor a fala de uma entrevistada:

⁷⁴ Um diagrama da dinâmica do grupo pode ser visualizado em um desenho da época feito para explicar ao público externo a forma como se dava a organização do Desafio. Este documento consta nos anexos do trabalho.

“As vezes eu digo: na realidade o Desafio, para o professor em sala de aula, o desafio é grande demais porque na verdade ele tem que superar com o aluno a dificuldade que ele e que o aluno também tem. E para o aluno também é um desafio, porque ele tem que correr atrás da máquina, porque sabe que o pessoal está querendo ajudar mas na verdade o aluno muitas vezes não consegue ser ajudado, muitas vezes o aluno sabe que não está sendo ajudado porque não consegue ligar uma coisa com a outra entre o que ele viu lá no 2º grau, as coisas da vida e o que é trabalhado no vestibular.” (Garcia/99)

Os grupos por disciplina que se mantinham instauravam um movimento de ensino/aprendizagem sobre a docência. Este espaço além de formador de conceitos era espaço de discussões sobre os rumos, sobre as dificuldades de todas as ordens. Na Primeira Experiência, após um longo tempo de discussão chegou-se a ao consenso de que os alunos deveriam fazer parte integral do projeto. Era preciso que os mesmos tomassem conhecimento: *“saber como é que era nossa organização, que nós tínhamos deficiências, que nós estávamos começando e de que eles podiam nos ajudar.”* (Rinaldi/99) Embora esta prática tenha sido um tanto precária na sua execução, claro ficou que uma proposta como a do Desafio necessitava da participação efetiva dos alunos, tanto como um objetivo do grupo quanto como uma necessidade de ajuda mútua. Era preciso que os alunos compreendessem que este trabalho era diferenciado dos Pré-Vestibulares tradicionais. Diferenças estas encontradas na forma de organização do trabalho: na idéia do coletivo; no exercício da docência, na postura política, na gratuidade, entre as principais.

e) Da especificidade política da ação

A proposta do retorno do conhecimento à população que sustenta o ensino se ampliava nos objetivos a que o Desafio se propunha: um processo de ensino Pré-Vestibular que ousava capacitar os alunos a adentrarem na universidade *“já sabendo de seu papel social”* e a expectativa ficava na ação futura que este aluno teria quando saísse para o campo de trabalho. Uma expectativa de este aluno *“saiu da universidade com a responsabilidade de fazer a sua parte num processo político de mudança”*. (Rinaldi/99) ou ainda esperava-se que os estudantes

universitários que passaram pelo Desafio entrassem na universidade e que nela mesma já exercessem o seu papel político “*na medida do possível defendendo essas idéias para que depois lá fora, depois de formados continuem tendo essas idéias de construir uma sociedade melhor; de batalhar por uma sociedade mais justa.*” (Sirlene). Falo de expectativa porque esta resposta só se configuraria num futuro que não é possível prever, contudo no momento atual, embora em pequeno número já se tem casos de “*lideranças políticas oriundas do Desafio. E isso sim até já se pode constatar*” (Sirlene/99)

É neste momento que o político toma destaque, sabendo-se que Educar faz parte do empreendimento social, esta ação política-educativa é evidentemente politizadora. Para além disso, é uma prática educativa potencializadora de novas lideranças e indutora de uma prática coletiva. Neste sentido o **Desafio se punha como um espaço de ensaio de uma prática política** que ao utilizar-se da criticidade para ultrapassar o senso comum produzia uma prática que postulava novas dinâmicas capazes de garantir competência na ação.

Este aprendizado foi dando-se “no fazer” e a partir das reflexões que “o fazer” demandava. Exemplo disto temos: a) o amadurecimento da prática pedagógica-formação de professores; b) a prática do retorno do ex-aluno; c) o trabalho coletivo instaurado pelos grupos de disciplina; d) o fortalecimento da autonomia do grupo e da identidade coletiva.

f) O retorno do Ex-aluno: a possibilidade da permanência na história

As alterações que ocorrem no enfrentamento das dificuldades podem acarretar em mudanças de rumo, interrupções ou até mesmo no fim da experiência. Contudo, ao ter o cuidado de estimular o retorno daqueles alunos que foram aprovados no Concurso Vestibular, o Desafio garante sua permanência no tempo e no espaço.

Este processo de retroalimentação dá sobrevida a um projeto de extensão que é precário em sua “institucionalidade”. Precário porque, por mais engajado que estivessem os sujeitos, o tempo universitário é determinado temporalmente (4 a 5 anos) e o envolvimento dos sujeitos fica prejudicado quando de sua formatura e entrada no campo de trabalho; precário também porque a todo ano muitas alterações ocorriam, muitos eram os professores que se afastavam,

muitos novos se aproximavam e isto gera uma “instabilidade” tanto na questão do acúmulo da experiência como na perspectiva ideológica.

“Garantir que o curso de mantenha, isso não é uma coisa fácil, um segmento que não é permanente na universidade e tem que sair em quatro ou cinco anos, então se ele não tem a preocupação de formar escola a coisa acaba. Acaba com a formatura dele.” (Xavier/99)

Onde ancorar o Desafio, ou melhor, em que tento amarrar esta experiência? No sujeito conhecedor da experiência: o ex-aluno, que agora universitário retorna para colaborar, numa corrente de solidariedade, ou para seguir a idéia dos tentos, no trançado dos tentos

Ancorar também na construção de sujeitos que se mantinham ao longo do tempo na experiência, de sujeitos que afloravam dentro do coletivo como lideranças capazes de auxiliar na condução dos trabalhos. Outra âncora está na prática dos grupos por disciplina que se mantinha e instauravam um movimento de ensino-aprendizagem sobre a docência. Neste caso os professores “mais antigos” eram mediadores do processo de formação pedagógica daqueles que estavam iniciando. Uma caminhada que se assegurava no “já feito” para produzir um novo saber agora entrecruzando as experiências de outros sujeitos.

Ancorar-se significa, portanto, apostar que a identidade do grupo; a autonomia, tanto política quanto pedagógica; que o acúmulo da experiência era capaz de ser elemento mediador que garantia a continuidade.

“A reciclagem, a renovação destes que estão coordenando, eu constatei este cuidado do pessoal em estimular aqueles que tinham sido aluno do cursinho, estava ingressando na universidade de incorporar, coletivamente, no projeto para que ele tivesse uma continuidade”.(Cogoy/99)

“O que tem garantido a continuidade dele é essa preocupação de formar escola.”(Xavier/99)

Desta forma chegamos no momento de dizer qual nosso entendimento sobre o significado e importância desta experiência. O que se construiu? Elencamos:

- a) o compromisso político de Classe Social (lealdades) articulado com a idéia do retorno á sociedade do conhecimento adquirido na universidade à aquele grupo de onde advém;
- b) da construção de sujeitos sociais que, agentes políticos, sejam capazes de fomentar práticas políticas em defesa da Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade;
- c) profissionais capacitados para uma intervenção social;
- d) a possibilidade de trabalhadores tomarem assento na Universidade Pública e dela fazerem aporte na defesa da Classe Trabalhadora;
- e) um aguçamento do ideal de solidariedade, que se insere em todas as situações elencadas;
- f) uma relação com a instituição Universidade no sentido de colocá-la a serviço da população que a mantém; e a construção de uma proposta de universidade baseados nos interesses populares
- g) uma modalidade de ação do Movimento Estudantil inserido nos Movimentos Sociais a partir de uma intervenção sócio-educativa, organizada em princípios coletivos;
- h) uma prática coletiva de Educação Popular;

Refletindo sobre estas questões mais gerais entre a educação e a sociedade no Brasil, Beiseguel afirma que “*Paulo Freire concluía que a simples alfabetização do adulto seria por si mesma insuficiente*” (1981; p. 158-159) era preciso ir além da ação alfabetizadora (dos signos lingüísticos), é preciso alcançar a lógica do significado da palavra, a sua representação na vida real, era preciso “preencher” de significado a palavra para desenvolver com ele a criticidade de sua consciência, fato este indispensável para uma ação educativa.

A proposta apresentada pelo Desafio buscava uma inter relação com vestibulandos trabalhadores para através de uma prática dialógica e democrática oportunizar a estes uma discussão da realidade e um repensar sobre a sociedade em que vivem bem como uma formação política (conteúdos necessários e consciência) que os capacitasse a aprovar no vestibular. Esta

era uma das etapas de um processo mais longo, mas que era uma etapa a priori fundamental, dado que para fazer parte da universidade contemporaneamente é preciso ser aprovado no concurso Vestibular.

Conforme consta no projeto inicial **“nossa tarefa é algo simples, porém não se confunde com amadorismo, é obvio, pois muitas vezes, o conhecimento complexo e científico que esconde e oculta sua condição pelo próprio fato de sua satisfação e pelo exercício da “verdade”, transfere o que deveria ser nossa responsabilidade coletiva, para o mais odioso desinteresse pelo nosso semelhante.”** (Projeto/93) Esta discussão estava alicerçada no compromisso ético e moral da publicização da universidade, do acesso ao conhecimento nela produzido. Justificava-se o projeto então *“pela exclusão cansativa e repetitiva em nossa terra, que afasta milhões de jovens o sonho de um amanhecer mais doce e mais rico. Sendo assim, este projeto rejeita categoricamente o conformismo e a mera retórica estéril e vazia. Que oferecimento extraordinário se arranjará com os estudantes e jovens que queiram e sonham um dia estar junto de nós na Universidade?”* (Projeto/93).

Neste sentido os ideais políticos pedagógicos do Desafio Pré-Vestibular e a proposta gramsciana para educação eram muito próximos. Buscava este projeto um sujeito capaz de possuir o conhecimento técnico, **ser um artífice da ciência** e ao mesmo tempo participar das forças sociais, participar do partido político, **ser fomentador de ações culturais** visando a elevação da cultura, de agir como mestre e aprendiz na construção da hegemonia. Um trabalho de “contínua experimentação histórica”, como diria Gramsci, ou seja, uma ação onde a consciência das relações que nos cercam sejam capazes de produzir movimentos políticos.

Para Gramsci, no âmbito da educação, a preocupação deve estar no desenvolvimento verdadeiramente eficaz da “hegemonia”. Para tanto, é preciso um processo educativo articulado de tal maneira que possibilite o aluno a entender sua situação social e de seu grupo, ou seja, que tome consciência de si e dos seus iguais. Esta prática educativa se deu alicerçada no compromisso ético e moral da publicização da universidade, do acesso ao conhecimento nela

produzido. No desejo de oportunizar a classe trabalhadora uma formação capaz de transformá-los em governantes⁷⁵ propôs-se a prática educativa em discussão.

Sobre a aprovação e formação (FREIRE; 1978, p.92) serve como um bom interlocutor ao afirmar *“Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. (...)”* é neste sentido e por estas razões que este Pré-Vestibular diferencia-se dos demais, ao propor uma reflexão sobre estes temas esta experiência está a discutir o que é existir humanamente, e para isto temos Freire que nos responde com todas as letras: *“(...)Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.”* (FREIRE; 1978, p. 92)

As entrevistas estão a confirmar o acima referido: *“Sempre entendemos que os dois eram possíveis juntos. Que era o de formação, que era de resgate da cidadania e o da aprovação. Nós em nenhum momento fomos medíocres pra dizer que nós estamos aqui só pra fazer formação”* (Rinaldi/99) ou ainda *“Nós não montamos um proposta para discutir números.”* (Eduardo)

Este tema requer uma clara posição. No entendimento que obtive deste processo de análise entendo que “passar no vestibular” é a condição da continuidade da idéia tanto em termos de qualificação de trabalhadores quanto em termos de retorno ao Movimento Social. Estar “dentro” da universidade é uma necessidade para que as intenções futuras se efetivem.

Desta forma para ser “artífice da ciência” nos tempos atuais requer estar dentro da universidade, inserida nela, nos seus núcleos, nas suas atividades, com isto a aprovação no vestibular se faz necessária, pois não estamos a discutir o Exame Vestibular e seu caráter seletivo, nossa análise não trata deste tema por entender que a importância deste estudo está na demonstração do como se originou e organizou esta prática, para além dos limites impostos

⁷⁵ Na concepção de Gramsci é muito clara a sua posição de que a educação deveria formar dirigentes: “[...] La tendencia democrática, intrínsecamente, no puede significar simplemente que un obrero manual se convierta en obrero calificado, sino que todo “ciudadano” puede llegar a ser “gobernante” y que la sociedad lo pone, si bien ‘abstractamente’ en condiciones generales de serlo”. (Broccolli; 1977, p. 194)

pelas leis e regulamentos institucionais. Não é dizer que concordamos com o Exame Vestibular, é dizer que neste estudo não trataremos desta questão.

Muito embora não só para o espaço universitário tenha êxito a experiência do Desafio Pré-Vestibular a idéia de formação de sujeitos capazes de ações culturais visava, no seu conjunto, a participação dos trabalhadores nas atividades universitárias. Alcançar estes objetivos, de construir uma prática que não dissociasse formação e aprovação requeria clareza na ação e humildade na avaliação. O fazer é uma tarefa simples mas não simplista.

“Aprovar para quê? Para entrar na universidade? Certo. Mas e cadê o nosso papel enquanto universitários?” (Rinaldi/99)

Ao institucionalizar esta experiência estava o grupo Desafio apostando que era possível sobreviver neste espaço e para além disto instituindo uma prática de exigir institucionalmente ações para o cumprimento dos direitos.

Celina Rinaldi (formadora) é chamada por nos indicar que é preciso dar destaque ao caráter educativo do processo, para *ela* “*nós fomos muito mais alunos deles do que eles alunos nossos.*” (Rinaldi/99)

Nesta caso, o significado da experiência é destacado pela formadora na questão da Prática Político Pedagógica que se diferenciava das práticas tradicionais de ensino, que tinha uma postura política, que ansiava pelo trabalho coletivo e no seu entendimento as mudanças se deram tanto nos alunos como nos professores, pois estes também estavam “aprendendo o fazer” adquirindo capacidades de docência e na questão individual atenta para mudanças de ordem políticas e de ótica sobre o trabalho coletivo, de alterações nos preconceitos adquiridos sobre a classe trabalhadora.

O aprendizado advindo da prática e das reflexões feitas estão demonstrando que esta ação ultrapassou os limites exclusivos do aprendizado da docência – ela proporcionou uma aprendizagem em vários campos do saber e do contexto. Farei agora uma apresentação de algumas falas que demonstram o caráter educativo deste processo e a sua amplitude:

Eduardo Arriada, professor coordenador do projeto, tratando das aprendizagens que enxerga ter ocorrido a partir desta prática destaca:

“Primeiro, aprende a trabalhar coletivamente; segundo passa a não ser o detentor único do saber portanto cai do pedestal da verdade absoluta. Porque de repente teu colega está mais correto, ou até mesmo terem opiniões diferentes. A leitura que cada um faz do processo de trabalho pode ser diferente. E um terceiro aspecto é que muitos desses professores-aprendizes tinham a mesma identidade com os alunos, tinham uma preocupação com o conteúdo, não sabia tudo.”
(Arriada/99)

Neste caso, o formador Arriada, indica que o significado a ser destacado é a prática coletiva de docência, tanto no âmbito das relações sociais, quanto da universidade e a nível individual. Ao encaminhar os trabalhos “por grupo de disciplinas”, ao planejar e executar coletivamente, ao interagir na sala de aula e em outros espaços, tendo o Outro como um sujeito capaz de ensinamentos, altera-se a postura frente ao conhecimento e ao aprendiz.

Assim quando Arriada destaca que *“Esse aluno-professor ele é um aprendiz.”* (Arriada/99); e Celina afirma com todas as letras que *“Nós fomos muito mais alunos deles do que eles alunos nossos.”* (Rinaldi/99) estão a dizer que os aprendizados da prática política e da docência são ensinamentos advindos de uma prática coletiva e portanto estão também dentro daquilo que chamamos de experiência vivida. É bem verdade que vários autores estão há muito tempo a nos dizer estas coisas, porém, a simplicidade das colocações nos indicam a fonte geradora : a atividade que é por muitos chamada de Práxis: ação e reflexão incidindo sobre as estruturas a serem transformadas. Estas idéias advêm da **prática vivenciada**. Neste sentido Gramsci e P. Freire e Arroyo são interlocutores capazes de aprofundar o debate.

Nazareno Nunes destaca as transformações ao nível das relações pessoais e o trato com o público:

“Alterou assim na própria relação com as pessoas. Na própria questão do trato com o público onde a pessoa perde a vergonha de chegar na frente e falar ou expor alguma coisa”. (Nunes/99).

O formador acima coloca em evidência as transformações a nível individual, na questão de “aprender um jeito” de encaminhar os processos de discussão e as decisões tomadas, de entender a lógica do argumento do outro, de compreender as expectativas dos alunos que buscavam e viam nos professores um desejo a realizar, a perspectiva de estar na universidade.

Ao ser uma experiência que aponta para a possibilidade efetiva da Educação Pública, do ensino superior gratuito a todos os cidadãos ela serve como exemplo demonstrativo da viabilidade e vital necessidade da Educação Pública como parte do processo de construção do cidadão. Portanto, o significado da ação do DESAFIO é política e educativa, no ir “aprendendo o fazer” adquire capacidades de docência e na questão individual atenta para mudanças de ordem políticas e de ótica sobre o trabalho coletivo. Na perspectiva da ação esta experiência apresenta um “jeito” diferente de fazer ao ver o Outro como um sujeito capaz de ensinamentos, o diferente está na postura do professor frente ao conhecimento e na relação do aluno, ambos aprendizes do processo pedagógico e em sentido mais geral da prática de movimento social no qual se inseriam.

Capítulo III: As Experiências de Prés-Vestibulares Populares e a Educação

O processo analisado no decorrer deste trabalho tem alguns tentos⁷⁶ que sustentam os ideais que moveram e movem estas ações educativas. Farei a partir deste momento aprofundamentos em temas que se apresentam como elementos constantes e aglutinadores: os “fios” que continuam a vida.

Elemento central que vejo ser “pedra de toque” de todo este processo é a vivência idéia de que “*não há esperança na espera*”⁷⁷ (P. FREIRE; 1992, p. 10-11). Que é preciso atitudes decididas, objetivos claros e uma utopia à frente: educação pública para todos em todos os níveis. Mas isso não é tudo. É preciso saber qual educação é esta pela qual lutamos? Qual sua configuração? Para onde ela nos leva? Na proposta que investiguei a amplitude da ação transformada em discurso, reivindicava, através da prática, uma educação ampla. Não apenas no sentido de *para todos*, mas que abarcasse as idéias de omnilateralidade, da diferença, da

⁷⁶ Palavra do vocabulário usual no Gaúcho que significa: uma tira de couro que serve para sustentar ou amarrar as coisas. O tento de couro é muito resistente e quando trançado tem sua resistência multiplicada várias vezes.

⁷⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. “Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta por melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a

pluralidade, da cultura e do político. A premissa básica de seu desenvolvimento é a prática dialógica. Uma ação educativa que ao acontecer emprenha-se do acontecido para parir práticas democráticas, humanizadoras, solidárias e compromissadas.

Esperar da própria realidade a possibilidade de mudança é cair na armadilha da lei do mercado. Deixar que “o mercado” equacione as diferenças sociais é ficar aprisionado as grilhões da caverna neoliberal. É preciso nos virarmos para luz, é preciso atitude de busca, de desvelamento daquilo que parece comum, é preciso desconfiar das imagens que vemos: elas podem ser apenas sombras.

Seguindo as idéias de alguns pensadores e agentes da educação, mais especificamente, nos exemplos e escritos de Paulo FREIRE e Antônio GRAMSCI, é preciso dialogar com a classe trabalhadora no sentido de colocar ao alcance desta, as ferramentas necessárias para que a mesma tenha condições de vislumbrar as situações de contradição em que está inserida sua própria existência como um problema que exige resposta - intelectual e de ação. (P. FREIRE; 1978, p. 101). Compreender a existência nos remete a um processo cognitivo e laborativo, ou seja, a uma atividade intelectual e uma ação correspondente. Neste sentido é possível entender que este projeto “*serviu muito para nós (professores), enquanto universitários, enquanto formação nossa, e serviu também para quem foi nosso aluno, quem naquele momento dialogou conosco*”. (Rinaldi/99).

A extensão do trabalho do Desafio, da qual já falei anteriormente sem esgotar o tema, retorna aqui para que nosso olhar vá para além dos “feitos” memoráveis que possam ter ocorrido nesta prática. O olhar agora busca entender o caráter educativo dos Prés-Vestibulares Populares. Do como se aprende e se ensina *a pronúncia da palavra dialógica* numa realidade social que nega esta assertiva. (FREIRE; 1978, p. 196)

O mundo *pronunciado* (FREIRE; 1978, p. 211) não é fato tão corriqueiro nos dias atuais, menos é quanto trata-se de trabalhadores, operários e agricultores. Estes, vítimas de um processo espoliativo, vivem o mundo do trabalho, da sujeição ao patrão. Pessoas estas que *demitidas da*

vida, empobrecidas econômica e culturalmente se apresentam como corpos *dobrados sobre si mesmos* pelo peso que viver sob “*mito da inferioridade*” (P. FREIRE; 1978, p. 164) que os descredencia de serem pessoas, de serem cidadãos.

Este é um dos exemplos possíveis para o **Canto da Seriema**: ser cidadão é ter o direito de votar. Quando há uma atitude benevolente dos mandarins, ser cidadão pode até representar o direito de desejar o consumo, mas nunca de efetivá-lo. Precisamos tomar cuidado para evitar que a pobreza sirva de espetáculo, muitos por aí estão a transfigurar, em beleza, séculos de miséria⁷⁸.

Portanto, a concepção de cidadania defendida pelos Pré Vestibulares Populares é de longe diferenciada desta propagada pelo conceito liberal de cidadania que tem suas premissas asseguradas no direito ao consumo, no direito a opinião, mas nunca efetivamente no direito de ser sujeitos autônomos. É este o conceito de “cidadania” proposto pelo capital.

O conceito de cidadania que a classe trabalhadora requer é aquele que indica mudanças na sociedade em diferentes níveis e lócus: efetiva participação nos processo decisório, isto é, para além do direito de votar; uma cidadania que possibilite a construção de sujeitos sociais coletivos, que tenha acesso a comunicação, que não seja manipulado pelos meios de comunicação de massas que exploram ideologicamente os fatos noticiados; uma cidadania para além do direito a ter escola, o direito a educação para todos “*que é a idéia de acesso à educação, de mudança da educação, de concepção diferente desta mecanicista, sem esquecer a filosofia, sem esquecer a dignidade da pessoa humana, do questionamento,*” (Rinaldi/99) O direito de uma vida digna de ser vivida.

Insistindo um pouco mais nesta questão é preciso estabelecer algumas diferenças de propósitos quanto aos ideais de cidadania. As classes dominantes se apropriaram deste conceito e, a partir da perspectiva do capital, o resignificaram retirando dele a amplitude necessária para que o cidadão participe *do não-partilhável* – ou seja daquilo que é de todos e ao mesmo tempo inapropriável individualmente: a coisa pública. Retiraram também a possibilidade dos

⁷⁸ Para um aprofundamento consultar TELLES, Vera “Pobreza e cidadania. Caderno CRH, Salvador, 19, 1993.

trabalhadores possuem as condições do tão falado 'competir'. Não há competição entre desiguais. Há massacres, extermínios silenciosos, mortes em vida⁷⁹.

Um dos espaços ainda existentes do *não-partilhável* é o ensino público. Mesmo aí se vê que este "público" tem diferença dependendo à quem é dirigido. Contudo, entendo que o conjunto das ações desenvolvidas pelos Prés-Vestibulares Populares estão a nos dizer que este é um dos espaços possíveis de luta pela cidadania a partir dos pressupostos dos trabalhadores.

Seguindo a idéia de DO VALLE (1997, p. 08 – 10) "*O participável a que dá acesso a escola pública não tem fim em si mesmo, mas precede e prepara o que se poderia chamar a plena participação na sociedade.*" E neste sentido o Conhecimento é elemento necessário para a sobrevivência, tanto da classe trabalhadora quanto da burguesia. A educação em seu sentido mais amplo, e a escolarização como um instrumento de sistematização de conteúdos são *apriores* que garantem a possibilidade da vida no mundo moderno. Desta maneira, o acesso universalizado à cultura toma destaque e de maneira alguma pode ser tratado levianamente.

Dado estes *apriores* da vida humana moderna, a idéia de que lutar por educação seja uma "ilusão fecunda" é aceitável, porém o limite desta luta é muito próximo, tal qual a realidade que se quer mudar. O "fecundo" não "germina" sem que outros elementos estejam presentes. Por isto que, quando falamos do "momento germinal" destacamos as necessidades que envolvem este ato: é preciso regar, dar condições ao nascimento, adubar a terra, ter condições climáticas, etc. É bem verdade que esta luta por educação se faz fecunda quando consegue equalizar formação e condições de trabalho, e isto que dizer: não é somente a "escolaridade" que há de fecundar cidadania. Questões centrais também são as distribuição de renda, o trabalho, o pleno emprego, o lazer, que aliados a uma formação de qualidade capacite, em seu conjunto, o cidadão a desempenhar papéis sociais no âmbito da sociedade.

Educação-escolarização são necessidades reais do mundo moderno, contudo, evidentemente, não se está afirmando que educação e escolarização sejam a solução dos problemas. Nos parece que antes de tudo, estas são prerrogativas necessárias, mas não

⁷⁹ "*Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma "morte em vida". E a "morte em vida" é exatamente a vida proibida de ser vivida.*" (P. FREIRE; 1978, p. 201)

suficientes para se falar em cidadania⁸⁰. Aquilo que muitos chamam de razão instrumental, ou em outros termos, ferramentas necessárias para a sobrevivência, neste caso “*Saber mover-se no terreno das palavras do Outro é mais do que apropriação de um outro alfabeto, é entender-lhe a lógica interna, não como aculturação cega e abstrata, mas com a intenção de cercá-la em sua própria casa e poder revelar suas próprias contradições. (..)*.”(CRUZ; 1994, p. 43) neste sentido é preciso estar alerta para as considerações que MADURO (1994)⁸¹ faz sobre este tema. Lembra-nos este autor que é preciso torna-se “socialmente bilingüe”, ou seja:

“(...) reapropriar-se crítica e criativamente da própria linguagem popular, fazendo-se dono orgulhoso desta e desenvolvendo todas as suas potencialidade libertadoras... e, ao mesmo tempo, reapropriar-se crítica e criativamente do dialeto dominante, aprendendo a usá-lo como uma espécie de ‘segundo idioma’ que aumente sempre mais as possibilidades de conhecimento da realidade, para transformá-la.” (MADURO; 1994, p. 144)

Avançando nesta discussão há de se convir que os trabalhadores precisam conhecer a linguagem do Outro, ou seja: do meio em que vivem e suas implicações, isto quer dizer que é preciso saber mover-se na terreno da cultura letrada tanto como no chão da fábrica. SAVIANI (1986; p. 66) reforça nossa idéia quando afirma “*(...) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.(...)*”. É bem verdade que conhecer a lógica do dominante, por meio de um processo de educação-escolarização comandado pelo próprio dominador, é servir-se do veneno, haja visto que na contemporaneidade, o currículo escolar segue as regras do dominador. É preciso ter claro isto, que o “conteúdo programático” é resultado de um processo seletivo dos conhecimentos humanos e que estes são válidos para um

⁸⁰ BEISIEGEL, Celso de Rui. “Ação Política e expansão da rede escolar.” Pesquisa e Planejamento, CRPE, São Paulo, No. 8 : 100-198, 1964 afirma: “*(...) No âmbito do desenvolvimento social do Estado, a escola secundária via suas funções sociais progressivamente redefinidas: passava a representar, para as diferentes camadas da população urbana, um meio de conquista de novas posições e ocupações, mais prestigiadas e compensadoras do que o trabalho manual, no campo e nas cidades. Neste período, embora a escola secundária já não servisse como condição suficiente para a realização do êxito profissional, ela era vista, no entanto, pelas populações que a procuravam, como condição necessária à conquista de melhores posições e emprego. Independentemente de sua eficácia no processo de preparação dos novos quadros profissionais da sociedade urbana e industrial em desenvolvimento no Estado, na época a escola secundária já representava, para os que estavam a procurá-la, um meio de satisfação de necessidades reais.(...)*” p. 08.09

⁸¹ MADURO, Otto. Mapas para Festa. reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1994

tipo de sociedade e um determinado comportamento humano possivelmente diferente daqueles dos trabalhadores. Este “caminhar na terra estrangeira” apresenta-se como o Mosteiro e a Cidadela, pois como possibilidade libertadora torna conhecida a lógica do Outro, mas ao mesmo tempo contém a possibilidade de adaptação ou “aderência” ao discurso que contém. No entendimento de CRUZ (1994) “(...)a palavra não diz apenas pelo que diz, ou seja, por seu conteúdo explícito. A palavra ordena, organiza, representa, teatraliza o drama da cotidianidade e dos conflitos entre o público e o privado. Ela homogeniza e faz compartilhar as mesmas representações do mundo.(...)” (CRUZ, 1994, p. 48)

Tendo claro que, sob um ângulo, o desejo de escolarização, por parte dos trabalhadores, é uma esperança de melhoria de vida, por outro esta prática atenta para o desenvolvimento das capacidades intelectuais necessárias para a superação da situação atual. É neste devenir, no ato de articular o que se “sente” com o que se “conhece” que está a possibilidade.

Se no Brasil escolarização é privilégio, a proposta dos Prés-Vestibulares Populares não coadunam com esta realidade. Defender o **direito dos trabalhadores à educação** é uma proposta mais radical que apenas defender escola para todos. Portanto, garantir o direito a educação escolar é apenas uma parte da luta, e neste sentido, reduzir a educação dos trabalhadores a escola enquanto “locus legítimo do único saber legítimo” é um desserviço a classe trabalhadora. (ARROYO; 1986)⁸².

A escola tradicional, recorda Gramsci, produz uma experiência marcante e leva os envolvidos a viverem processos nada invejáveis, ou seja, nela se dá “*la tediosa experiencia de alumnos, la experiencia dura de docentes: el ambiente frío, opaco, resistente a todo esfuerzo de unificación ideal,(.)*” E não somente isso, esta escola não se põe com preocupações de elevação cultural, superação da mediocridade. A proposta da escola tradicional é a de uma divisão no saber, estruturada da forma que se tenha uma instrução básica para todos, uma para muitos e uma para poucos, ou seja “*la primera no debe formar sabios del pueblo, pero debe instruirlo sólo lo suficiente para que pueda extraer provecho de los sabios. En cambio la de los pocos está destinada a conservar y promover las ciencias, las cuales, como hemos dicho, no se*

perfeccionan dino por personas capacitadas para ellas. La instrucción de los muchos tiene por objeto facilitar la comunicación entre los pocos y los muchísimos".(BROCCOLI; 1977, p.86).

Com esta proposta temos que os jovens não a procuram com um intuito de crescimento cultural, pessoal e histórico. Na verdade, os jovens são impelidos à escola por um desejo pragmático "*acaso no dicha pero sin embargo clara y única en todos, de adelantar, de conquistar un 'titulo', de colocar la propia vanidad y la propia pereza, de engañarse hoy a sí mismos y a los otros mañana*".(BROCCOLI; 1977, p.61)". As intenções da escola tradicional vão mais longe, "(...) *Este é o significado último do tão citado lema de Montaigne: Não cabeças bem cheias, mas cabeças bem feitas. Cabeças sobre as quais não há que preocupar-se com o risco que amanhã possam beber em outras fontes.* (FERNÁNDEZ ENGUITA; 1989, p. 158)

Dada esta situação, a ação de superação proposta, no sentido estrito da educação, é a formação de "um mesmo clima cultural", ou seja este é o desejo que aflora em Gramsci. O desejo de superar a antinomia entre filosofia inferior e filosofia, entre sentido comum e filosofia, ou seja, em assegurar as possibilidades de transformação da história, de fazer do processo histórico um instrumento de libertação e não de condicionamento. O instrumento que dá condição para este fato se concretizar é a *hegemonia*. Hegemonia entendida como relação pedagógica, onde o Homem (trabalhador) se apropria da história e a recria com base em seus princípios. Em outras palavras, fazer da práxis um lugar de concentração e de relação da filosofia a fim de desenvolver uma identidade entre elaboração cultural e relação pedagógica.

Na relação educativa proposta por Gramsci não é a transmissão da cultura elitizada que deve ter primazia, o fundamento deve estar enraizado na confluência da historicidade e da consciência da história individual e coletiva. "*Determinar esta consciência significa, en última instancia, insertar al hombre en la historia y dar al niño la medida de lo contradictorio de la realidad y de la dialéctica del desarrollo histórico, que son los presupuestos de todo esfuerzo de cambio realizado en la práctica.*" (Idem, p. 106)

A proposta de Gramsci é a de colocar a classe trabalhadora em condições de entender o processo social e entender a si mesmo. Por isto sua afirmação de que todo o homem é um

⁸² ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. In: ANAIS, CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE

filósofo. Na medida em que toma consciência do mundo e suas relações se torna um ser histórico. Trata-se de uma filosofia educativa que se faz história porque procura continuamente traduzir-se de “contemplação” em “ação”. Seguindo estas diretrizes o projeto Desafio Pré-Vestibular construiu sua prática articulando, simultaneamente com a aulas, os professores e alunos, que se reuniam periodicamente e discutiam a proposta de ensino confrontando práticas com teorias, filosofias e metodologias num **processo de constante reflexão-apropriação do saber pedagógico, das concepções do público e de cidadania.**

O entendimento de Gramsci sobre a prática educativa era a de que nela se moviam essencialmente três componentes: as massas, os intelectuais e uma concepção de mundo. E uma proposta educativa baseada nos princípios gramscianos deve sobretudo lutar pela elevação ‘dos simples’ a uma concepção superior de vida, ou seja deve lutar para “construir um bloco intelectual-moral” para que este haja politicamente e possibilite um progresso intelectual das massas e não somente de escassos grupos intelectuais. E “(...) *Ello podrá ocurrir en la medida en que la relación dialéctica masas-intelectuales logre expresar la traducción de las instancias políticas en lenguaje teórico.*” (BROCCOLI; 1977, p.14). Ou seja esta, condição intelectual-moral é a que daria base sobre a qual o proletariado, antes de chegar a ser dominante, deveria laborar, ou seja, deveria exercer uma ação dirigente no sentido cultural e político. Esta ação reflete necessariamente um compromisso político de classe.

Significados das experiências

Estamos a retornar a fala dos entrevistados na tentativa de entender junto com eles o significado desta experiência vivida nos diferentes espaços: o da universidade, o da comunidade/sociedade e o individual, e destes significados as aprendizagens obtidas pela prática.

Carlos Cogoy (jornalista) entende que o Desafio “já conseguiu semear um espaço, desenvolver uma identidade”. Conquista esta alcançada de forma árdua, perseverante, fato este

que o faz mais conhecido e hoje ele já uma “referência” em termos de experiência educativa. Uma experiência que aponta para a possibilidade efetiva da Educação Pública, do ensino superior gratuito a todos os cidadãos. Uma experiência que serve como exemplo demonstrativo da viabilidade e vital necessidade da Educação Pública como parte do processo de construção do cidadão.

Portanto, a experiência vivida pelo Desafio demonstra, no espaço da universidade, que a proposta dos Prés-Vestibulares Populares interfere no meio universitário reivindicando educação pública e gratuita em todos os níveis como direito de todos, e mais, que os trabalhadores, descapitalizados economicamente, não obrigatoriamente são “pobre” em conhecimento, ou no que é ainda mais preconceituoso “são incapazes de aprender”. A versão apresentada pelo Desafio Pré-Vestibular aposta exatamente nestes e dado os resultados, apresenta prova cabal que o “não saber” da classe trabalhadora é uma questão dos conteúdos exigidos, e não uma incapacidade de “entender”. Para além disto esta ação corrobora que, havendo possibilidades de acesso, o ingresso a universidade pública de trabalhadores é fato, só que para isto é preciso, no plano da governabilidade, a vontade política de que os trabalhadores tomem assento nas universidades públicas deste país.

Desta forma, no espaço da sociedade, o significado da ação dos Prés-Vestibulares Populares é política e educativa, ou seja, por um lado força as instituições e os responsáveis pela sua administração a repensarem sua atuação dado que há uma demanda social muito forte por acesso ao ensino superior e que estes precisam efetivamente implantar políticas públicas que permitam o acesso da classe trabalhadora a universidade, e no âmbito educativo esta experiência se apresenta como um dos espaços de aprendizagem da luta: no forçar a universidade a se comprometer com esta demanda e ao reivindicar direitos, ensina um modo de organização dos movimentos sociais e populares.

Dos compromissos e da lealdades

No caso dos Prés-Vestibulares Populares, procuro aprofundar a idéia de compromisso político de classe, dado os significados que estes projetos adquiriram no decorrer da

experiência. A idéia de **COMPROMISSO** permeia as ações dos sujeitos envolvidos e possivelmente seja um dos elementos que garantem a continuidade dos mesmos ao longo dos anos. Relacionada intimamente a idéia de manutenção e responsabilidade pelo ato educativo, os entrevistados, de forma muito intrigante, apresentam em suas falas indícios que me levam a afirmar que há elementos de classe social embutidos nesta prática:

“(...)dos seus, aquela coisa dos seus, de colocar pra dentro os seus irmãos na dificuldade, na precariedade e irmãos que possam abrir espaços para outros.(...)”
“Continuidade se dá justamente pelo poder que o Desafio tem de criar nas pessoas que participam dele uma vontade de que isso nunca acabe.”(...); “Cria vínculo com cada um daqueles que foram alunos e com a idéia, principalmente com a idéia.” (...); “Porque é uma sementinha que é plantada dentro de ti.”(Sirlene)

Fazer germinar esta semente de compromisso para com a classe trabalhadora, dar condições para que se faça experiência robusta requer clareza de objetivos, postura política definida e algum grau de vinculação para com a classe, mesmo que moralmente.

Há uma certa diferença entre trabalho voluntário e a ação desenvolvida pelos Prés-Vestibulares Populares que foram analisados. Entendo que os sujeitos envolvidos (professores e formadores) não são voluntários, são pessoas exercem o **seu compromisso político-moral** que detem para com a classe trabalhadora. Dado que a grande maioria, com raros casos de exceção, são pessoas que advem da classe trabalhadora: filhos de trabalhadores (rurais e urbanos), tem encravados nos seus corpos a experiência da exclusão do acesso ao conhecimento, e hoje estando na universidade sentem-se comprometidos e identificados com as dificuldades de acesso dos trabalhadores a universidade pública. Por isto falo de uma atitude que é para além do voluntarismo. É uma ação baseada no compromisso de classe social, de uma identidade de classe, de um código de valores (culturais e morais) que levava as pessoas agirem no sentido de compartilhar com estes o espaço da universidade pública. Por isso a afirmação de que esta prática é uma experiência política em seu sentido pleno.

Estes elementos: do vínculo criado, do ser aprendiz, do compromisso de classe, remetem a uma atitude ética daquele que se propõe educador. Para tanto um alerta se faz necessário: “*não*

podemos nos assumir como sujeitos de ruptura e de mudança se não nos assumirmos como sujeitos éticos.” (FREIRE; 1996, p. 19)⁸³. Esta ética de que falamos é a ética dos oprimidos, dos sujeitados. Uma ética de solidariedade, de compromisso de classe trabalhadora, ou no dizer da entrevistada “*de colocar para dentro os meus para que? Para defender a universidade pública, para que as desigualdades sociais diminuam, para contribuir na melhora deste país, para diminuir as desigualdades, para construir uma sociedade melhor.*” (Sirlene/99);

Uma ação educativa implica no testemunho ético do professor. Isto que dizer que, as palavras do professor da classe trabalhadora precisam ancorar-se na prática mesma, exercida como necessidade dada a partir da consciência da situação de classe. O que de fato estamos dizendo? Que uma atitude de mundança não se dá sem intencionalidade, “*não se rompe como quem toma suco de pitanga numa praia tropical.*” (FREIRE; 1996, p.104), se rompe com práxis: com ação e reflexão. “*O professor, se quer mudança, deve realizá-la em dois níveis: dentro e fora da escola, fundir seu papel de educador ao papel de cidadão.*” (Florestan Fernandes; 1986, p. 23 in Catani)⁸⁴. E esta ação deve ser necessariamente competente e verdadeira.

É preciso atitude ética, por que? Porque “*Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja válida aso seus próprios olhos.* (Forquin; 1993, p. 09)⁸⁵. e é por isso que chamamos tanto a atenção para essa necessidade de consciência de classe. Porque é deste ponto de vista que o professor vai propor sua metodologia. É deste ponto de vista que o professor vai fazer as relações com a totalidade. A referência é a classe trabalhadora na relação com as outras.

A educação como um ato no mundo, aspira a mudanças radicais na sociedade. Quando falo de educação, falo no sentido de que esta é um ato de intervenção, e que portanto é um ato político. A educação não ‘vira’ política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Na fala de Freire (1996) este tema é elucidado:

⁸³ FREIRE, Paulo *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa.* SP Paz e Terra, 11ª ed., 1996

⁸⁴ CATANI, Denice Bárbara et alli *Universidade Escola e Formação de Professores– Brasiliense, São Paulo-SP, 1986*

⁸⁵ FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

“A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua inacabada e da qual se tornou consciente. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano.(...). Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados.” (FREIRE; 1996, p. 124-125).

O professor precisa ter consciência de que ao ser um ‘formador’ ele também ‘se forma’ na relação com os alunos. Quem é “formado” forma-se também na formação da qual é sujeito.(FREIRE; 1996, p. 25) e é por isso que se põe como verdadeira a frase: *“Ensinar inexiste sem aprender. Ensinar dilui-se na experiência fundante do aprender.”* (idem, p. 27)

Portanto, quando se fala em processo educativo se fala em atitudes correntes com a nossa consciência, com atitudes didáticas coerentes com nosso pensamento político. Esta é uma necessidade imperativa para quem se quer educador.

Esta atitude de mundança de que falo tem uma dimensão pedagógica. É fato que, ao agir se constrói uma consciência da ação e das relações que envolvem a prática. Esta prática que é sempre aprendizado, avaliza a afirmação de que *“o mestre possui um saber inacabado e o aluno uma ignorância transitória, não há saber absoluto nem ignorância absoluta.* (TRAGTENBERG; 1990, p. 13)⁸⁶, somos todos seres inacabados, e a consciência deste inacabamento, nos coloca numa relação de humildade necessária para a aprendizagem.

Desta forma, a proposta educativa dos Prés-Vestibulares Populares pauta-se pelos ideais de dignidade da pessoa humana. Um fazer educação compromissado com o código ético da classe trabalhadora, uma ação política fruto da reflexão sobre os determinantes sociais, consciente de seus limites. Por tudo isto é possível afirmar que, os compromissos e/ou lealdades

⁸⁶ TRAGTENBERG; 1990, p

se explicitam nas práticas mesmas. Disto, temos que, o significado da experiência está intimamente ligado as lealdades⁸⁷ do grupo.

A Prática coletiva ensejando Educação Popular

A PRÁTICA COLETIVA enseja uma estreita relação com a Educação Popular. A qualificação deste processo requer a existência do diálogo. Diálogo no sentido freiriano. “*é estabelecido como uma confirmação das relações epistemológicas entre sujeitos envolvidos no ato de conhecer*”(FREIRE; 1974, p. 21). O conhecimento é considerado como um meio para entender o mundo, porém não tem um fim em si mesmo, ele é na verdade uma mediação entre os participantes de um projeto e o próprio processo educativo.

Neste sentido não é demais insistir que o entendimento de diálogo em Freire não é uma técnica para que se alcance a participação na “discussão”. O diálogo de Freire é uma forma revolucionária de comunicação que capacita aqueles envolvidos no processo educativo a buscar um conhecimento. O diálogo se apresenta como uma práxis crítica, ou dialeticamente, reflexão e ação. Neste sentido a problematização é a questão essencial do diálogo. É através da problematização que o diálogo se torna experiência empírica e o conhecimento é estabelecido. O diálogo serve então como uma ferramenta fundamental na superação do senso comum e da consciência ingênu⁸⁸.

Ao longo da análise tenho referido a idéia de **prática coletiva**, neste momento busco as falas mais claras que estão a me convencer da sua existência e o mesmo tempo a relativizar esta idéia de acordo com as características de cada uma das experiências bem como da necessidade de traçar um diferenciamento do que era somente desejo e do que efetivamente de coletivo se construiu.

⁸⁷ “É nesse sentido que ênfase a necessidade de tomar partido, de definir lealdades e *parcerias*, de qualificar o sentido de *legitimidade* que conferimos à *competência* do nosso trabalho, *competência* esta que se radica em um determinado compromisso.(...)” RIBEIRO; 1999, P.409

⁸⁸ PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

“Eu acho que o primeiro ano, com todas suas falhas, foi o espaço que mais respirou o coletivo, respeito, montagem de programas e conteúdos.” (Arriada/99)

“foi uma experiência bastante rica de trabalho coletivo. Acho que até hoje, na minha vida eu posso dizer que foi um dos melhores trabalhos coletivos que eu fiz. E é uma idéia que eu pretendo retomar em alguma época da minha vida..”(…)É um exemplo de trabalho coletivo.” (Rinaldi/99)

Este fazer coletivo, esta forma de encaminhar os processos são características da Educação Popular, e neste processo o Desafio – embora tenha o seu conteúdo prescrito pelos temas selecionados para as provas do Concurso Vestibular – articulava outros temas quando agia de forma a integrar o conhecimento tácito que os alunos traziam, acumulado pela experiência da vida. Para além disso, **se fazia Educação popular** quando oportunizava os alunos a participarem do **processo de organização**, discussão e encaminhamento, bem como nas atividades de movimento que alteravam a rotina, pois estas aconteciam de forma inesperada, dependendo das tensões políticas.

É possível que a Educação Popular no sentido estrito do termo, não tenha acontecido, porém há momentos em que a metodologia empregada dá conta de instaurar esta idéia. **Na prática coletiva; no respeito ao conhecimento do outro; na discussão aberta sobre os temas; na valorização do trabalho de cada um; na intencionalidade política; nos ensinamentos acumulados; na abertura para a crítica; na postura ética e na humildade de assumir que este fazer era passível de equívocos, se apresentam características de Educação Popular.**

A prática pedagógica, o trabalho do ensinar e aprender dava-se balizado em princípios norteadores: idéia política do diálogo, da excelência da crítica, do respeito ao estilo pessoal, e, sobretudo, da valorização dos estudantes como seres no mundo, como capazes. O trabalho dava-se em um clima de responsabilidade, de uma prática prazerosa, com muita garra. Era uma prática que buscava produzir o desejo de passar no vestibular, e para isso o contato direto com os universitários, com o cotidiano da universidade se postava como um elemento motivador. Processo pedagógico este que inicia-se muito antes do simples/profundo ato de ministrar as aulas. A construção da idéia, suas intenções, o como fazer, a necessidade de espaço, a

organização da seleção, a questão dos conteúdos, todos estes elementos precisavam ser analisados sob o crivo contundente da prática da crítica conseqüente. Definir uma opção, um caminho, uma escolha demasiadamente clara, firme, resoluta na defesa da universidade pública **com irrestrita ação para que a classe trabalhadora tivesse acesso** a ela, era uma opção que demandava reflexionamento, discurso aprimorado e competências das mais diversas.

Se ensinar “(...) *Ensinar supõe querer fazer alguém acender a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que considera desejável. (...) Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles.* (...)” (FORQUIN; 1993, p.168). Neste caso o processo de aprendizagem pedagógica era a todo ano recomeçado dado ao grande número de pessoas que não haviam participado ativamente no ano anterior. A cada ano um novo recomeçar, novas/velhas discussões ampliadas sobre o papel do cursinho, sobre a proposta político pedagógica que a cada nova discussão trazia na “mala de garupa” a experiência anterior, aprendendo com os acertos e erros, com as críticas dos alunos, com seções de estudos. Este “recriar” a dinâmica de trabalho se punha como necessário, desta maneira, a cada ano tudo recomeçava: cada grupo de disciplina preparava seu material, organizava os conteúdos e discutia a metodologia. Era uma nova experiência, uma nova troca de saberes, uma nova situação pedagógica.

Inclui-se nos destaques necessários a idéia que também está presente nas preocupações destas experiências: ao usufruírem da idéia de universidade, ou seja, ao participar do que deveria ser *não-partilhável* em nossa sociedade, os Pré-vestibulares Populares propõe uma ação que rompa com a apropriação indébita do conhecimento produzido e ensinado na universidade. Para este grupo a Universidade precisa ser alterada na sua forma, não somente em sua aparência, mas na sua intimidade, no seu cotidiano, no seu direcionamento. Isto não se faz com Medidas Provisórias, nem com “reformas”, esta mudança é fruto de atitudes, de práxis – ação e reflexão incidindo sobre as estruturas a serem transformadas.

No que se refere a socialização do Conhecimento, universidade deve ser instrumento para que o conhecimento acumulado/produzido pela humanidade seja de acesso para todos. Assim também a pesquisa que acaba no relatório final não tem sentido de ser, além de livresco, o seu término é na verdade um recomeço, ou seja, o conhecimento produzido deve ser acessado

pela comunidade, e isto deve ser etapa do próprio procedimento de pesquisa, e não uma outra coisa a ser feita em caráter de extensão, como se fosse uma dádiva dos iluminados do mundo acadêmico para a comunidade externa.

Muito mais do que uma indissociabilidade, é preciso que as ações da universidade tenham **como fundamento a extensão do acesso ao conhecimento** em todos os níveis: tanto da garantia de “acesso” na condição de estudantes, como na socialização do conhecimento produzido. Isto nos remete a uma identidade de universidade diferente da que aí está. Um alargamento da concepção de indissociabilidade⁸⁹ passa pela prática permanente do acesso ao conhecimento produzido por parte da sociedade que mantém esta instituição. Neste mesmo tom a idéia de **retorno do público** que é o conhecimento, **para o público** que é a sociedade, harmoniza a partitura em defesa da universidade pública, gratuita e democrática.

A universidade é usufruível socialmente, ela participa da idéia de não-partilhável, isto quer dizer: a universidade é uma instituição inapropriável individualmente.

Quando nos referimos a Universidade entendemos que esta é uma organização capaz de influir e mudar a vida das pessoas, e cabe a cada um de nós, em movimentos ou individualmente, com ações amplas ou localizadas, lutar para a construção de uma universidade que garanta não só o ingresso da classe trabalhadora, mas também a sua permanência neste espaço. Bem ao certo, a universidade necessita de modificações concretas, melhoras estruturais e políticas, contudo a sua presença na sociedade é indispensável tanto na formação de profissionais quanto na produção de tecnologias e conhecimentos culturais. Desta forma, a presença (ou a busca) da classe trabalhadora na/pela universidade, o acesso a escolarização

⁸⁹ A formulação dada por RIBEIRO, Marlene. “No plano dos interesses das *camadas populares* que legitimam diferenciadas *competências*, afirmo como fundamental a *indissociabilidade* entre o *ensino*, a *pesquisa* e a *extensão*, tomando esta última no plural e como desencadeadora das temáticas, dos problemas, das metodologias e dos conteúdos que irão definir as *pesquisas* e os *ensinos* demandados por aquelas camadas. Essa *indissociabilidade* precisa ser construída numa perspectiva *interdisciplinar* em que o mesmo objeto de conhecimento possa ser enfocado sob diferentes ângulos tendo como horizonte, no entanto, a mesma perspectiva histórica de *democratização* da sociedade e, conseqüentemente, da produção/reprodução/comunicação de conhecimento, ciência, tecnologia, arte e educação. RIBEIRO, Marlene. Dilema da *Universidade Brasileira* “pós-moderna”: entre a *democratização* e a *competência*. Anped, 1996, ver ainda Universidade Brasileira “Pós-moderna” Democratização x Competência. Manaus: editora da Univ. do Amazonas, 1999.

e ativas porque elas apresentam uma proposta diferenciada, que num primeiro plano demonstram que para entrar na universidade não é preciso pagar, e num plano mais profundo estão a apresentar o seu próprio projeto de *universidade*. Obviamente este projeto choca-se com o dominante, e este embate vai *fraturando* a hierarquia dos saberes válidos como científicos. Desta forma, os saberes populares vão ingressando à universidade. Isto não quer dizer que se instalam como verdadeiros, e sim que: a universidade pública brasileira em especial, vem sendo, a um bom tempo, tensionada a reconhecer as classes trabalhadoras como portadoras e produtoras de conhecimento.

Do que vimos até agora sobre universidade, por vezes analisando, por vezes não concordando com o estado atual, estamos a dizer junto com MANCEBO (1998) que “(...)na medida em que a universidade abriga o conjunto das contradições que permeiam toda a sociedade, ela se constitui também num palco das disputas entre grupos e projetos distintos de educação e de sociedade.(...)” (p.12). Ou seja, as experiências de Pré-Vestibulares Populares e em específico, a do Desafio Pré-Vestibular, estão a demonstrar que há um movimento contrário a dinâmica excludente da qual faz parte a universidade. Quando estudantes universitários se propõe retornar ao comunidade, em forma de extensão formadora, o valor adquirido em conteúdo no espaço universitário estão a construir um outro conceito, que muito prático, encaminha para um projeto diferente de universidade. Diferente nos conteúdos, nos compromissos e lealdades⁹³, e sobretudo, nas finalidades.

Para além disso, a prática do “retorno do público para o público”, redefine o espaço universitário, esta prática afirma a universidade pública como um espaço público, usufruível por

A principal consequência destas políticas, sem dúvida, encaminham-se no sentido da privatização do sistema de educação superior brasileiro, em especial, a universidade pública. Na realidade, as estratégias de privatização são propostas, não apenas como meio de ultrapassar a crise do Estado, mas também como solução considerada imperativa para o alcance de maior eficácia, performance e qualidade nas diversas instituições.

A submissão da universidade aos interesses imediatos do mercado é o principal dispositivo desta construção, conduzindo a universidade pública brasileira a redefinições, de ordem objetiva e subjetiva, que vão desde a privatização dos interesses, propósitos e objetivos universitários, antes públicos, e no possível, definidos coletiva e socialmente; até à privatização da cultura universitária acumulada na prática histórica do trabalho do conjunto dos sujeitos universitários, com a mercantilização do pensar, da elaboração de idéias e do trabalho intelectual; da superioridade inquestionável do individual sobre o coletivo, do sucesso pessoal sobre a solidariedade.” P.11

⁹³ “(...)Nessas práticas são manifestos os compromissos ou as lealdades onde se alicerçam e legítimas a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; a interdisciplinariedade, a autonomia e a democratização da universidade.” P. 420

todos. Por isto que não falamos de extensão universitária, propriamente, falamos da extensão do acesso ao conhecimento e assim sendo, a institucionalização de um projeto como o analisado representa que há possibilidades de “fraturar” as muralhas universitárias.

Considerações Finais

Abrindo este capítulo retornamos a questão que nos preocupou durante a pesquisa: O que se construiu? Os tentos traçados pelo desafio desenham uma trajetória no espaço universitário, na sociedade e no individual. Como isto se deu, tentamos demonstrar no capítulo anterior, neste estamos a olhar para alguns elementos mais significativos desta experiência em específico, buscando entender o significado desta ação num sentido macro, e para isto entrecruzamos olhares das outras experiências semelhantes a fim de situá-las no tempo e no espaço das lutas populares.

Dado a consciência de que sem luta não há transformação, os Movimentos Sociais lutam para libertarem-se dos grilhões da fadiga e da miséria; lutam por uma sociedade mais justa, democrática. Por uma sociedade onde a cidadania seja o espaço *sine qua non* das relações sociais. Ou seja, em termos gramscianos, lutam para instaurar uma nova ordem que dê “*possibilidade de atuação integral da própria personalidade humana concedida a todos os cidadãos*”. Uma nova ordem onde a riqueza não seja mais instrumento de escravidão, mas que pertença a todos e forneça igualmente os meios de uma vida digna.

Seguindo uma idéia longitudinal, podemos ver que ao longo de 4 anos, a proposta do Desafio teve o mérito de oportunizar à aproximadamente 100 trabalhadores o acesso à universidade pública. Se estes valores forem mantidos, numa expectativa de 10 anos temos em torno de 200 pessoas da classe trabalhadora (isto sem contar aumento de turmas do próprio projeto, que na atualidade conta com 3 turmas envolvendo 140 alunos – de um início que contava com uma turma de 50) usufruindo de uma instituição de ensino público, e lutando para que ela se mantenha pública. Isso para falarmos em termos de aprovação, se voltar olhar para

uma idéia de formação geral os números certamente atingiriam marcas elevadas à potências bem maiores. Por esta razão, é até certo ponto impossível auferir a quantidade numérica da atuação do Desafio. A extensão de seus efeitos só serão possível numa idéia abrangente, e isto requer um olhar longitudinal e em profundidade, que busque encontrar o significado desta ação no meio universitário bem como do espaço de onde advém estes alunos. Neste caminho percorrido não podemos falar de ator no singular, só é possível falar em “atores sujeitos de conhecimento” que mediados pelo diálogo interagiram na busca da *promúncia* do mundo.” (FREIRE; 1996, P.21)

Desta maneira, falamos que o processo de exclusão social tem sua matriz geradora na exploração do sobre-trabalho, ou seja a lógica da exclusão está no ideal do sistema capitalista: não se reverte ao se pensar a inclusão (somente), ele se reverte com prática social, com participação política, com processos de cidadania plena. Se reverte se houver organização social capaz de intervir com práticas e fatos políticos visando a transformação social. Uma transformação que só será consumada se a sociedade, e mais precisamente, os Movimentos Sociais souberem “o que fazer” e neste sentido Gramsci indica um caminho possível ao defender que as “massas” deveriam “*possuir um conhecimento que lhes desse condição de governar*”. Isto é, mesmo que esta situação seja hipotética (de não ser ainda governo/hegemônica), o fato de a população saber “o quê, onde e como fazer” altera as relações de forças. Esta postura representa uma reaproximação entre Educação Popular e Participação Política.

Vivemos atualmente um tempo em que nossa situação existencial parece ser esta mesma. Inexoravelmente assim. Esta época de agora se apresenta como algo definitivo: a única possibilidade é a de nos conformamo-nos. Tudo já está decidido, as regras sociais são as melhores para a humanidade, a pobreza é ilusão de ótica, ou no melhor dos casos, uma fatalidade do destino. A possibilidade do diferente inexiste nesta idéia.

Tempo do Canto da Seriema⁹⁴, onde muitos de nós, que embora não nos reconhecendo explorados, somos a todo momento vítimas de um processo excludente, somos pessoas sujeitadas pela lógica espoliativa do capital. Nossa vida-mundo apresenta dificuldades de dar conta do problemas primeiros, das necessidades vitais para a sobrevivência. Para tanto nos perguntamos? Não somos todos nós subalternos, privados do acesso ao conhecimento, dos meios de produção? Nossa vida manifesta uma insuficiência cultural que é resultado da lógica em que vivemos, e não uma expressão de nossa (in)competência para a concorrência. O problema não é o de sermos mais “lerdos” para negociar, a gênese desta situação não está na condição de inteligência ou esperteza das pessoas, está sim, na proposital deficiência a que estamos subjugados.

Nesta aparente inexorabilidade da realidade o discurso ideológico produzido pelo neoliberalismo é a “igualdade do consumo”: somos todos iguais perante o consumo. Rico ou Pobre, Burguês ou Proletário/Trabalhador somos todos “entes’ capazes de consumo, é nisto que reside a igualdade do neoliberalismo. Um discurso que se funda na divulgação de uma nova situação mundial, de que já não é mais possível viver localizado, que é preciso ser cidadão do mundo.

E é por isso que falamos da necessidade de vivermos politicamente. É preciso entender esta dinâmica que se apresenta homogênea e indiferenciada no plano da produção. Esta aparente “igualdade na diferença” é fato básico na lógica da globalização. A “igualdade na diferença” dissimula as diferenças dos interesses particulares das classes sociais.

Precisamos reconhecer que neste momento atual trabalhadores continuam sendo trabalhadores, que continuam vendendo sua força de trabalho, que permanece a exploração do sobre-trabalho e portanto, as alterações produzidas pelas novas dinâmicas sociais não se deram na busca de solucionar a exploração. Este reconhecimento é um ato político. É preciso ter claro isto, que, se quisermos entender o movimento das classes sociais é necessário estar no espaço da

⁹⁴ Esta situação de “névoa” que envolve as diferenças sociais (muito mais a nível de discurso do que de realidade) produz de imediato uma não-identidade de classe. Uma complexidade que joga água no moinho do discurso não-classista. É possível que dada a esta dificuldade de compreensão⁹⁴ do real o *Canto da Seriema* seja a sinfonia cotidiana.

política. É neste espaço – da política – que toma corpo a suposta “legitimidade” da propriedade privada e o controle da divisão social do trabalho. É neste espaço – o da política – que se dissimula a exploração.

Uma análise mais aprofundada da tese de que maior escolarização é garantia de melhor salário, ou até mesmo de garantia de emprego começa a apresentar algumas lacunas substanciais. Neste sentido maior escolarização não é garantia de emprego, e muito menos de melhoria salarial. A luta por escolarização se faz fecunda, no sentido em que, vivendo a expectativa de maior escolarização e conseqüente melhoria de vida, a dinâmica dos Movimentos Sociais gera uma “trajetória de sonhos” que não se acaba e si mesma. Uma dinâmica, onde o término de uma luta (vitoriosa ou não), é *um ponto de partida* para novas lutas. Não é a escola que prepara para o exercício da cidadania, é o *aprendizado concreto da luta social*, é a apropriação, a consciência da ilusão. São os processos de organização política dos trabalhadores que possibilitam o entendimento de sua condição de classe. É preciso que a classe trabalhadora se dê conta desta realidade imediata para provocar uma ruptura⁹⁵ com a lógica capitalista e isto só é possível se as contradições do processo tornarem-se conscientes. Ao contrário, manter-se-á embalada pelo sinfonia do Canto da Seriema.

A partir de uma compreensão mínima de contexto, a ação criada pelo Desafio, interfere no meio universitário reivindicando educação pública e gratuita em todos os níveis como direito de todos, e mais, que os trabalhadores, descapitalizados economicamente, não obrigatoriamente são “pobre” em conhecimento, ou no que é ainda mais preconceituoso “são incapazes de aprender”. A versão apresentada pelo Desafio Pré-Vestibular aposta exatamente nestes e dado os resultados, apresenta prova cabal que o “não saber” da classe trabalhadora é uma questão dos conteúdos exigidos, e não uma incapacidade de “entender”.

Desta forma, no espaço da sociedade, o significado da ação dos Prés-Vestibulares Populares é política e educativa: a) política no sentido de tensionado as relações entre

⁹⁵ Precisamos entender que a ‘ilusão’ muitas vezes se dá como “*uma expressão da estrutura econômica*” que age impedindo a compreensão da situação econômica histórica e social por parte dos trabalhadores, negando então a consciência de classe. LUKÁCS, Georg *História e Consciência de Classe: estudos da dialética marxista*. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Elfos ed., Porto, Portugal: Publicações Escorpião, 1989.

universidade e sociedade ao propor um caminho de acesso dos trabalhadores à universidade pública e b) educativa porque é uma experiência que percorreu os caminhos da aprendizagem da docência e da formação cultural.

O ato de “forçar” uma abertura das instituições em decorrência a uma demanda social, é embasado por uma proposta política de ação que visa instaurar políticas públicas, no âmbito da universidade em específico, e no âmbito da luta por educação para todos. Este conjunto de ações possuem um caráter educativo, e o “fazer” torna-se um dos espaços de aprendizagem porque ao reivindicar direitos, ensina um modo de organização dos movimentos sociais e populares.

No fazer da Prática Político Pedagógica, estas experiências ensaiam o trabalho coletivo, construindo um fazer diferente das práticas tradicionais de ensino, e isto quer dizer, adquirem capacidades de docência diferenciada daquela dos padrões do ensino tradicional pois na prática de ter o Outro como um sujeito capaz de ensinamentos, altera a postura frente ao conhecimento e ao aprendiz.

A importância deste estudo está na demonstração do como se originaram e organizam as experiências de Pré-Vestibulares Populares e em específico, a do Desafio Pré-Vestibular. Estas experiências estão garantindo o espaço público como algo usufruível por todos. Neste sentido, este movimento não se restringe a garantir o estabelecido em lei, luta sim por educação para todos em todos os níveis. Para além disso, a prática do “retorno do público para o público”, redefine o espaço universitário, e apresenta uma forma possível da extensão do acesso ao conhecimento.

A ação do Desafio apresenta pressupostos diferentes daqueles das instituições tradicionais, tanto na questão dos conteúdos como nos compromissos e lealdades⁹⁶, e sobretudo, nas finalidades do para quem? Com quem? E do como fazer? E por isto estamos a dizer que alguns Movimentos Sociais alteraram sua forma de atuação, sua forma de se relacionarem com o Estado, com as lutas pelos direitos constitucionais e jurídicos. O que antes era uma luta para

garantir o *direito a ter direito*, transforma-se na luta pela *implementação efetiva dos direitos garantido e/ou na luta pela sua permanência na Carta Magna*.

Do duplo caminho da aprendizagem: Localizando no Tempo e no Espaço os frutos da Experiência

Em todo o texto estamos nos referindo a experiência do Desafio sem nominá-la como Movimento, isto fizemos porque, embora esta experiência participe e tenha surgido do seio do Movimento Estudantil, embora tenha participado dos movimentos universitários, por vezes relacionando-se com movimentos sindicais, esta experiência não construiu uma relação efetiva de diálogo e intervenção com outras experiências semelhantes. Muito embora fosse este um desejo dos participantes, o desconhecimento de ações semelhantes impedia esta articulação. Porém, esta experiência apresenta características de movimento que se inclui dentro de outros: a luta da educação para todos, a luta pela escola pública, a luta pela gratuidade e acesso ao conhecimento em todos os níveis. No decorrer desta prática em muitos momentos ela se postava com uma idéia de movimento, porém seu espaço de atuação se fazia muito localizado, e seu tempo de experiência também não é muito longo. É bem possível que esta dinâmica, de se fazer movimento esteja aflorando por estas épocas, dado que já se tem informações sobre outras experiências e o tempo de existência capacita e estimula uma ação mais abrangente⁹⁷.

Os aprendizados que tivemos a nível individual e coletivo estão a nos dizer que o caminho da aprendizagem é duplo, ao tempo em que se aprende “o fazer” se apreende um “um jeito” de entender a lógica do argumento do Outro, ao tempo em que “o fazer” ensina a caminhar, a dinâmica instituída apresenta uma forma de organização que vai para além do

⁹⁶ “(...)Nessas práticas são manifestos os compromissos ou as *lealdades* onde se alicerçam e *legítimas* a *indissociabilidade* entre o *ensino*, a *pesquisa* e a *extensão*; a *interdisciplinariedade*, a *autonomia* e a *democratização da universidade*.” P. 420

⁹⁷ Refiro-me ao I Encontro de Experiências de Prés-Vestibulares Populares- 4 a 6 de maio de 2000, em Florianópolis, que visa a criação do Fórum Nacional dos Prés-Vestibulares Populares.

individual, situando-se no campo do coletivo e desta maneira aponta para um fazer educação em moldes diferenciados dos tradicionais.

D. Quixote já advertiu seu escudeiro Sancho Pança dizendo a ele “se breve en tus razonamientos, que ninguno hay gustoso si es largo...” parece-me que esta advertência serve também para mim. Contudo, peço licença para proceder alguns “razionamentos” sobre aquilo que apreendi no processo de pesquisa, na vivência que tive no Projeto Desafio tanto como professor, Coordenador Pedagógico, quanto como pesquisador.

Neste processo que conta já com seus 7 anos de existência, estou a dizer que o caminho da aprendizagem é duplo. Ensinar requer ser também aprendiz, aprendiz que trás em sua “mala de garupa” o *saber de experiência feito* adquirido na sua trajetória de vida, e que num momento de ensino aprendizagem emerge como conteúdo substantivo, pois efetivamente, ao confrontar-se, com a realidade, com o sabido e o não sabido, a aprendizagem será o resultado das relações que o sujeito fizer entre elas. Uma aprendizagem preñhe de um “nós”, incapaz de ser por si só. Duplo é o caminho da aprendizagem, longe de ser um ato do “eu consigo mesmo” é um ato coletivo, requer sujeitos em ação - de aprendiz e de ensinante.

A proposta do Desafio Pré-Vestibular possui dois grandes méritos. A solidariedade unida a idéia de trabalho coletivo e a proposta do diálogo. Uma solidariedade coletiva que, para além de uma ação isolada, se instaura como uma dinâmica de vida. Uma prática de ação-reflexão, que ultrapassa a contemplação e que vê nas sombras do caminho, os caminhos a serem trilhados.

Um diálogo amparado na humildade, na aceitação do erro como parte do processo. Enraizado na consciência das relações sociais, naquilo que chamamos de concreto e no qual é preciso mergulhar até as profundezas para retornar com os olhos ensangüentados de realidade, vazados de totalidade. Viver o diálogo para proporcionar a excelência da crítica que dissolve o cristalizado.

Por estas razões podemos dizer que esta experiência oportunizou um crescimento teórico-prático de todos os envolvidos, exercendo um papel decisivo na construção do pensamento político das pessoas envolvidas

Em um sentido amplo, estou a dizer que, as ações das experiências de Pré-Vestibulares Populares estão a produzir, a nível interno, uma competência didático/política necessária para ser aprendiz e ensinante do ato de desembrulhar o enredo das relações sociais. E a nível externo, se pensarmos isto numa idéia longitudinal e em profundidade veremos que os movimentos populares estão se instrumentalizando para o enfrentamento das relações sociais adversas e conquistando espaços como o da universidade. Estes fatos não se dão por acaso, surgem dado a conjunturas sociais, que simultâneos aos desejos de transformação, levam os movimentos sociais a pensarem estratégias de fortalecimento, tanto de ordem organizativa, quanto instrumental para maximizar o enfrentamento. Portanto, olhado os movimentos sociais e suas formas de expressão, como argumentamos anteriormente, existe uma lógica de articulação e uma relação de ativistas que transitam em vários movimentos, por diferentes interesses, e neste sentido “trançam” suas caminhadas, desenhando e amarrando suas práticas no/pelo “trançado dos tentos”.

Neste sentido perguntas que formulamos na inicio deste trabalho não foram esgotadas, porém apresentam respostas, porque notadamente tem havido uma tendência de aumento de propostas deste tipo, no caso, as experiências de Pré-Vestibulares Populares inserem-se nesta idéia, dado as configurações que apresentam:

são experiências recentes (anos 90) que na sua maioria visam o ingresso de classe trabalhadora ou ainda denominados “pobres ou carentes”, “negros”, “trabalhadores” na universidade pública em especial.

tem apresentado preocupações com temas tais como Democracia, Cidadania, Ética, Política, Prática Pedagógica, Educação para a mudança, Educação Popular, etc.

seus agentes interagem em diversos outros espaços (políticos, científicos, reivindicativos) na defesa da universidade pública, da educação para todos, na busca de cidadania plena.

Desta maneira, estou a dizer que as **“Experiências de Pré-Vestibulares Populares”** são experiências forjadas no seio dos movimentos sociais que, tendo percebido a importância do processo educacional, como um dos elementos capazes de contribuir com o rompimento do “ciclo marginalizador” imposto as classes populares, tem buscado a ampliação dos espaços

educativos com finalidade de possibilitar uma maior **formação política/cultural e instrumental** para o exame “Vestibular” bem como contribuir no desenvolvimento da auto-estima, da autonomia, da solidariedade, do sistema coletivo de organização e participação de pessoas que, descapitalizadas econômica e culturalmente não estão em pé de igualdade na disputa pela vaga na universidade.

Estas experiências possuem uma dinâmica de organização diferenciada da empresarial, isto é, se organiza através de agentes sociais, que **propõe ações educativas** visando uma formação integral. O conteúdo sistematizado nestas experiências vai muito além do instrumental necessário para a aprovação no vestibular, ele percorre os campos da formação política, da cultura, da análise crítica.

Muitas apresentam uma forma de **organização coletiva**, tanto na docência como na coordenação administrativa; são experiências que lutam por “educação para todos” e em todos os níveis; fazem parte da luta em defesa da escola pública, do ensino gratuito e de qualidade.

Outra característica importante é a **da gratuidade**. Algumas cobram pequenas taxas para auxiliar na compra e/ou xerox do material necessário, porém isto não as retira do campo “popular” pois a iniciativa é a da gratuidade, mas dado a falta de recursos, é a forma de sobrevivência. Contudo, são muitas as **experiências onde se instala a idéia de gratuidade plena**.

Estas experiências emergiram e estão vinculadas aos Movimentos Sociais através:

- do Movimento Estudantil; dos Sindicatos; das Universidades públicas; dos Movimentos Religiosos (principalmente Pastoral do Negro, Pastoral da Juventude, e Pastoral Universitária).

A denominação “Pré-Vestibulares Populares” foi por mim cunhada, tendo como referência a pesquisa que realizei, focalizando experiências do RS, SC, RJ e SP. Minha atitude, enquanto pesquisador, foi a de, através das características encontradas nas experiências que visitei, denominá-las dentro de uma terminologia que abarcasse **as diferentes formas de expressão**. Neste caso, “**Experiências de Pré-Vestibulares Populares**” expressam e conceituam aquelas experiências de cursos Pré-Vestibulares que possuem características de:

- gratuidade, ainda que parcial;
- proposta de trabalho coletivo;
- proposta de educação crítica e/ ou para a mudança;
- aquelas que são organizadas por pessoas: voluntárias, sindicalizadas, agentes sociais, militantes de movimentos; que apresentam em sua dinâmica as idéias de defesa da “educação para todos”, “da luta em defesa da escola pública”, da “universidade pública”.

Portanto, entendo que a análise que fiz responde-me que, se nos anos 90 houve uma perda de visibilidade dos movimentos sociais, possivelmente isto se dê pelo fato de agora articularem suas práticas em espaços diferenciados daqueles dos anos 80, das grandes passeatas, das greves, etc., o que vemos é que hoje os movimentos populares estão acontecendo em experiências pequenas, menos pretensiosas, porém não desprovidas de novidades. No nosso entender está gestando-se em espaços como os dos Pré-Vestibulares Populares *uma nova face dos movimentos populares*. Isto é, estou concluindo que alguma mudança social está sendo gestada nestes movimentos, estejamos atentos para entendê-las a contento, porque não são somente estas práticas que ora analiso que estão fervilhando, outras que envolvem diferentes áreas do saber estão acontecendo, vinculadas ou não à universidade, porém na luta pelo direito do pleno exercício da cidadania. Será que é desta forma que os movimentos estão enfrentando o Neoliberalismo? Nos parece que sim. Estas práticas são somatórios de expressões localizadas, mas que vão ganhando notoriedade dado a sua permanência no tempo e no espaço das lutas populares. Um dos espaços de luta é este que se descortina na luta pelo acesso ao ensino superior público promovido pelas Experiências de Pré-Vestibulares Populares em todo o país.

É possível vislumbrar uma atuação diferenciada dos movimentos (em relação a década passada) pela sua prática de “alargamento” do papel social desempenhado pela Universidade Pública enquanto instituição? Precisamos investigar. O que temos a dizer é que a universidade está sendo ocupada pelos movimentos populares também como espaço capaz de mobilizar pessoas para a denúncia, como espaço formulador de direitos, como um foco de memória para manter o acervo de conhecimentos que, embora arcaicos, possuem validade e por isso

necessitam permanecer. Estes movimentos estão demonstrando a importância do que é ter a universidade pública como um efetivo espaço de conhecimento: um bem público não partilhável, mas usufruível por todos.

Estas são algumas verdades que encontrei neste doloroso e fatigante ato de laborar sobre o vivido. Prazeroso nos avanços, importante no reconhecimento dos equívocos, apontador de caminhos. São estes caminhos, muitas vezes não desejados que estão a me sussurrar que já é hora de deixar para que outros descubram verdades que narrei e não compreendi. Neste sentido mergulho no tempo vivido para emergir no tempo presente com novas ações em defesa da vida.

“No que narrei, o senhor talvez até ache, mais do eu, a minha verdade” (Guimarães Rosa, “Grande Sertão Veredas”. 1956)

Referências Bibliográficas

ARENDT, Hannah, 1906-1975. **A Condição humana**; 4^a ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

✓ ARROYO, Miguel. **O direito do trabalhador à educação**. In: ANAIS, CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Goiânia, set. 1986.

✓ BEISIEGEL, Celso de Rui. "Ação Política e expansão da rede escolar." Pesquisa e Planejamento, CRPE, São Paulo, No. 8 : 100-198, 1964

BEISIEGEL, Celso de Rui. **POLÍTICA E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL** : um estudo sobre o método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. Tese de Livre-Docência. Em Sociologia da Educação do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981.

BRANDÃO, Carlos R. **Educação Popular**, Brasiliense, 3^a ed., SP. 1986

BRANDÃO, Carlos R. (org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense, 1981

BROCCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonía**. Editorial Nueva Imagem S.A. México, 1997.

CAMPOS, M.M. **As lutas Sociais e a Educação**. Cadernos de pesquisa. FCC, S.P. (79) novembro, 1991.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Um invisível cordão de Isolamento: escola e Participação Popular**. S.P. Cadernos de Pesquisa. FCC, SP (70) agosto, 1989.

CATANI, Denice Bárbara et alli **Universidade Escola e Formação de Professores** – Brasiliense, São Paulo- SP, 1986

- CRUZ, Armando. **Terra, Trabalho e Escola**. Porto Alegre. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 1994.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica: o ensino superior na República Populista** – Rio de Janeiro. F. Alves, 1983
- DAGNINO, Evelina. (org.) **Os anos 90: política e sociedade no Brasil** editora brasiliense, 1994
- DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital**. Ed. Universidade Federal de Pelotas; 1997.
- DIAZ, Víctor Patricio “*Marco teórico-conceptual de la actividade de extensión universitaria*” p. 32 (P. 29-35), in **Revista Universidades**, Ano XLVIII / NUEVA ÉPOCA, enero-junio, No. 17 UDUAL, México, 1999)
- DO WALLE, Liliam “*Privatização da escola Pública: duas falácias e um contra-senso*”. p. 08 – 10 **TEMPO E PRESENÇA**, revista bimestral de KOINONIA. Maio/junho de 1997. Ano 19 – No. 292
- DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ANPOCS, 1995.
- DOMMANGET, M. **Os grandes socialistas e a educação**, Publicações Europa América, 1974.
- DURANT, Will. **História da Filosofia: Vida e Ideais dos Grandes Filósofos**. 2ª ed. Companhia Editora Nacional, 1935.
- ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994
- Em Aberto**, Brasília, ano 11, nº. 56, out/dez. 1992

- FANTIN, Maristela. **Construindo Cidadania e Dignidade**. Florianópolis: Insular, 1997.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, **Universidade e Poder**. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade Brasileira em busca de sua identidade**. Vozes; Petrópolis. 1977
- FERNANDES, Florestan **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** Alfa-omega; São Paulo. 1975
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1989
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano; **Trabalho. Escola e Ideologia**; Marx e a crítica da Educação. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1993.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Popular e Universidade**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1988
- FORACCHI, Maria alice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo, Pioneira [editora da Universidade de São Paulo, 1972]
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP Paz e Terra, 11ª ed., 1996
- FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP Paz e Terra, 11ª ed., 1996
- FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**, 5ª ed. Rio de Janeiro – RJ, Paz e Terra, 1978

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- FREITAG, Bárbara. **Sociedade e Consciência** – um estudo piagetiano da favela e na escola. 2^a ed.; Cortez, 1996
- FREITAS, Luís Carlos de. **Seis teses sobre Educação e a contemporaneidade**. Encontro de Didática e Prática de Ensino. 6, 2 a 6 de dez. 1991. Porto Alegre: UFRGS, 1991
- GRACIANI, Maria Stela Santos. **O ensino Superior no Brasil**. A estrutura de poder na universidade em questão. Vozes, Petrópolis. 1982
- JACOBI, Pedro. **Movimentos Sociais e Políticas Públicas**: demandas por saneamento básico e saúde – São Paulo, 1974-84. 2^a ed. – São Paulo: Cortez, 1993
- Jornal Atuação, N^o 4, de Novembro de 1993 Pelotas, RS. p.04
- KOWARICK, Lúcio. **A Espoliação Urbana**. 2^a ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993
- KUENZER, Acácia Z. **Educação e Trabalho no Brasil** – O estado da questão. Reduc-Brasília, 1987
- LOPES, José S. L. (coord.) **CULTURA E IDENTIDADE OPERÁRIA** UFRJ-Museu Nacional, Marco Zero, Proed, 1987
- LUKÁCS, Georg **História e Consciência de Classe**: estudos da dialética marxista. 2^a ed. – Rio de Janeiro: Elfos ed., Porto, Portugal: Publicações Escorpião, 1989.
- MADURO, Otto. **Mapas para Festa**. reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1994
- MANCEBO, Deise. **ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NEOLIBERAIS**: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. ANPED, 1996

- MANCEBO, Deise. **Da Gênese aos compromissos**. – Rio de Janeiro: Ed. Da UERJ, 1996.
- MANCEBO, Deise. **Políticas para a Educação Superior: princípios do modelo gerencial**. ANPED, 1998
- MARTINS, José de Souza **Caminhadas no Chão da Noite**, ed. Hucitec, São Paulo- SP, 1989
- MISCHE, Ann. **DE ESTUDANTES A CIDADÃOS: Redes de Jovens e participação política**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, Mai/Jun/Ago 1997. No. 5; No. 6 Número especial *Juventude e contemporaneidade*. Set/Out/Nov/Dez 1997
- OLIVEIRA, Francisco de. **O Elo Perdido** Classe e identidade de Classe. Editora Brasiliense; São Paulo, SP, 1987.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE ADULTOS**. Contribuição à história da educação brasileira; Edições Loyola, São Paulo. 1973
- PINTO, Álvaro Vieira, 1909 **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- Plano Nacional de Educação Proposta da sociedade brasileira, II Coned, Novembro de 1997.
- PONTUAL Pedro de Carvalho **DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PARCERIA: A EXPERIÊNCIA DO MOVA-SÃO PAULO (1989-1992)**. Anped 96
- Projeto de Extensão Desafio Pré vestibular, Faculdade de Educação, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 1993
- Projeto de Extensão Desafio Pré vestibular, Faculdade de Educação, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 1994

Projeto de Extensão Desafio Pré vestibular, Faculdade de Educação, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, biênio 1995-96

Revista da Associação Nacional de Educação. ANO 1. N.º. 1. 1981

RIBEIRO, Darcy. **A universidade Necessária**. 3ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, RJ. 1978

RIBEIRO, Marlene. **Dilema da Universidade Brasileira “pós-moderna”**: entre a democratização e a competência. Anped, Caxambu, 1996

ROMANELI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**, Petrópolis, Vozes, 1980

SADER, E. e PAOLI, M.C. ‘**Sobre Classes Populares**’ no **Pensamento Sociológico Brasileiro**. In CARDOSO, Ruth. **A Aventura Antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

SADER, Eder. **Quando os novos personagens entraram em cena**. Experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1988

SAVIANI, Demerval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1986

SCHERER-WARREM, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 1993.

SCHERER-WARREM, Ilse. **Metodologia de Redes no estudo das Ações Coletivas e Movimentos Sociais**. Cadernos de Pesquisa, n.º. 5, 1995

SCHERER-WARREM, Ilse. **Movimentos em Cena.... e as teorias por onde andam**. Cadernos de Pesquisa, n.º. 15, outubro, 1998.

SCHERER-WARREM, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais e Processos Educativos**. Palestra proferida no Seminário Movimentos Sociais e Educação PPGE/Grupo de Estudos sobre Movimentos Sociais, Educação e Cidadania da Faculdade de Educação da UNICAMP em 10/05/94

SOUZA, Janice Tirelli Ponte de, **Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90** – São Paulo: Hacker Editores, 1999.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: NOVO PARADIGMA DE UNIVERSIDADE?** Anped, 1996

TEMPO E PRESENÇA, revista bimestral de KOINONIA. Maio/junho de 1997. Ano 19–Nº. 292 Artigo: “Privatização da escola Pública; duas falácias e um contrasenso”. Liliam do Valle p. 08 – 10

TIOLENT, Michel. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. 3ª ed; São Paulo, Polis. 1982

VALLA, Victor Vincent **A REVALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR NUMA CONJUNTURA DE CRISE**, Anped, Julho, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche (et al.) **A universidade em questão /**. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

WILLIS, Paul **As Metamorfoses das Mercadorias Culturais: cultura e Educação na Alta Modernidade**, 1997

Matérias em Jornais que tratam sobre o Desafio

Diário Popular, 09 de setembro de 1993. Pelotas. “Curso Grátis para alunos sem dinheiro” p.10

Jornal Atuação, ano 27, nº. 04, novembro de 1993. Pelotas. “Pré-Vestibular oportunidade para todos”. P.04

Diário Popular, Caderno de Educação, Sexta-feira, 8 de abril de 1994. Pelotas. “Alunos carentes têm curso grátis na UFPel” p. 08

Diário Popular, Sexta-feira, 18 de agosto de 95. Pelotas. “Pré-Vestibular na UFPel” p.

Diário da Manhã, Caderno de Educação. Domingo, 10 de março de 1996. Pelotas “A objetividade do Desejo”

Diário Popular, Domingo, 31 de março de 1996. Pelotas. “Pré-Vestibular gratuito”. P.

Zero Hora, caderno vestibular, Quinta Feira, 25 de julho de 1996. Porto Alegre. “Alunos carentes têm cursinho gratuito”. P.02

Jornal do DCE, junho de 1996, Pelotas. “Desafio” p.04

Apresentações em Congressos

Cimbicca,. Curso Pré-Vestibular a trabalhadores rurais e urbanos. Gilmar Luís Schardong; Álvaro José Baccin – grupo de alunos da UFPel. Anais, Goiânia, 1993. P.42

VIII ENDIPE Desafio Pré-Vestibular: uma proposta coletiva. Eduardo Arriada e Carmo Thum, Anais, Florianópolis. 1996

I Coned Desafio Pré-Vestibular: uma proposta coletiva. Carmo Thum. Anais, Belo Horizonte, 1996

ANEXOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
Projeto Desafio

Ficha de Inscrição para Seleção nº

Nome: _____ Sexo: _____

Nacionalidade: _____ Estado Civil: _____

Profissão: _____ RG nº _____

Data Nasc.: ____ / ____ / 19 ____ Telefone: _____

Endereço: _____

Cidade/UF: _____ CEP: _____ RG nº _____

Renda Familiar (incluir rendimentos de todos os componentes da família) R\$ _____

Filiação (nome, idade, profissão, escolaridade):

Se casado(a), indicar dependentes; caso solteiro(a), indicar componentes da família (nome, idade, profissão, escolaridade):

Observações: _____

Curso que pretende prestar vestibular? Justifique. _____

Meios que utiliza para manter-se informado (jornal, TV, etc...) _____

Escolaridade: 1º Grau ☐ [] escola pública [] escola privada [] supletivo
2º Grau ☐ [] escola pública [] escola privada [] supletivo

Instituições: _____

Opte entre uma das questões e elabore-as no verso da folha:

❶ Interpretar e traçar um breve parecer sobre este trecho da música de Chico Buarque de Holanda: (...) *Pai, afasta de mim este cálice/Como beber desta bebida amarga/Tragar a dor engulir a labuta/Mesmo calada a boca resta o peito/ Silêncio na cidade não se escuta (...)*.
Máximo: dez (10) linhas

❷ Elabore um comentário sobre a atual situação sócio-econômica brasileira. Você poderá abordar pontos como o desempenho do Plano Real e a atuação dos deputados federais, senadores e presidente da República eleitos em 1994. Máximo: dez (10) linhas.

❸ Redija uma carta endereçada ao presidente da República, posicionando-se contrária ou favoravelmente às medidas que estão sendo implementadas com relação à educação nacional. Máximo: vinte (20) linhas.

TRAZER COMPROVANTE DE RENDA E CÓPIA DA IDENTIDADE ATÉ O DIA 25-5-95

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DESAFIO PRE-VESTIBULAR

Ficha de inscrição para seleção nº

--	--	--	--

Nome: _____ sexo _____
Nacionalidade: _____ Est.civil _____
Profissão: _____ C.I _____
Data de nascimento ____ / ____ / ____ Fone _____
Endereço: _____
Cidade /UF : _____ CEP: _____
Renda Familiar (incluir rendimentos de todos os componentes) R\$ _____
Filiação (nome, idade, profissão, escolaridade): _____

Se casado(a) indicar dependentes; caso solteiro(a), indicar componentes da família
(nome, idade, profissão, escolaridade): _____

Observações: _____

Curso que pretende prestar vestibular? Justifique (imprescindível): _____

Meios que utiliza para se manter informado? (jornal, Tv, etc) _____

Escolaridade: (formado, cursando...)
1º Grau [] Escola Pública [] Escola Particular [] Supletivo: _____
2º Grau [] Escola Pública [] Escola Particular [] Supletivo: _____
Instituições: 1º Grau _____
2º Grau _____

(Responda as seguintes questões no verso da folha)

1) Faça uma pequena redação (mínimo 10 e máximo de 25 linhas), relacionando a letra da música (ou trecho dela) com a realidade brasileira e sua visão de mundo:

"Vamos celebrar a estupidez humana, a estupidez de todas as nações. O meu país e a sua corja de assassinos, covardes, estropadores e ladrões. Celebrar a juventude sem escolas, as crianças mortas. Vamos comemorar como idiotas a cada fevereiro e feriado todos os mortos nas estradas. Os mortos por falta de hospitais. Vamos celebrar a nossa justiça, a ganância e difamação. Vamos celebrar os preconceitos, o voto dos analfabetos (...)" (Renato Russo)

2) No "Vestibular de 94"na UFPel, para 5.747 candidatos inscritos houve, uma abstenção de 882 candidatos. Supondo que a percentagem de abstenção permaneça a mesma para o "Vestibular de 95", que teve 6.362 inscritos, qual a previsão do número de candidatos que farão a prova ?

Pedagogia / ITC m.

09/03

→ Infr. Levat. Pessoal
Dinul y.
Sindicatos

16/03

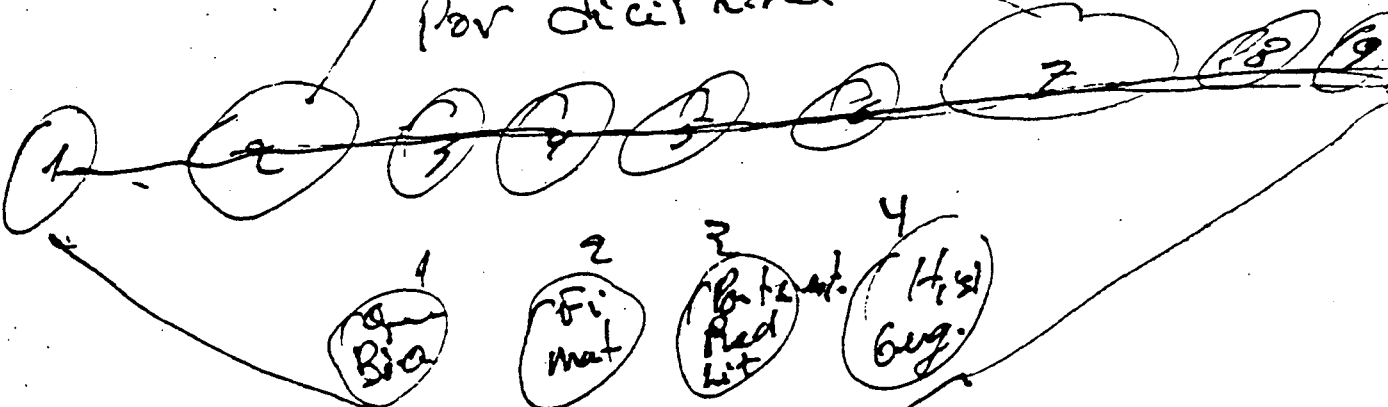
Formação de Quadros
Orientadores
seleção data / critério

23/03

Integração / Formação Pedagógica de
Professores unificada
Fae /

no mesmo dia

Grupos
Por disciplina



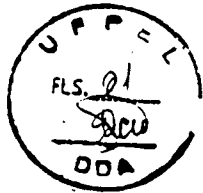
- Início 8-12
- 13/04 - Análise das Fichas
- seleção 20/21
- Início -
- 06 de maio

30/03

- Goral
- AV. Proa.
- critérios
- grupos de seleção



PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
PROJETO DE ATIVIDADE



CÓDIGO PREC/COCEPE Nº: 52436024

DATA: 24/10/94

I - IDENTIFICAÇÃO (Instruções de preenchimento no verso)

01. Título: DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR
02. Unidade de Origem: Faculdade de Educação
03. Departamento de Origem: Fundamentos da Educação
04. Outras Unidades ou Departamentos Envolvidos:
05. Outras Instituições Envolvidas: Pro-Reitoria de Extensao, 5º D.E., DCE. Círculo Operário de Pelotas, Conselho de DA'S
06. Espécie de Atividade/Modalidade: Educação não formal
07. Programa a que se Vincula: Proj. Promoção de Cursos e Eventos de Extensão
08. Público Alvo: Pessoas carentes que desejam ingressar pela primeira vez na Universidade
09. Local: Instituto de Ciências Humanas (ICH)
10. Período de Realização: 12.09.94 à 06 de janeiro de 1995 até 12/95
11. Carga Horária Total: 310 horas/aulas
12. Situação do Projeto: (marcar com X)
 Novo Reoferecimento
 Relação com o Ensino:
 Graduação Pós-Graduação
 Relação com a Pesquisa:
 Sim Não
12. Coordenador Geral:
 Nome: Eduardo Arriada
 CIC: 416028620 - 87
 Telefones para contatos: 22-1396

14. Ementa:

É um projeto multidisciplinar do qual fazem parte estudantes das várias áreas da UFPEL. O curso abrange 11 disciplinas. No total são 40 pessoas envolvidas, distribuídas em 3 departamentos: o de seleção, o pedagógico, e o administrativo.



II. DADOS DO PROJETO (Instruções de preenchimento no verso).

1. OBJETIVOS (geral e específicos)

Habilitar aqueles que desejam ingressar, pela primeira vez na Universidade e que, por sua situação de carência econômica, se veem alijados dos cursos pré-vestibular particulares.

2. JUSTIFICATIVA

O empreendimento e labor na execução de presente projeto não são coisas nascidas em preceitos da academia, mas sim em um sentimento mais grandioso e ao mesmo tempo tão mais simples; este empreendimento é baseado no princípio de solidariedade e no dever moral que os estudantes da UFPEL detêm em relação a uma sociedade que sustenta o ensino superior, sem ter a contra prestação devida por parte da Universidade.

Este curso pré-vestibular explica-se pela exclusão que afasta milhões de jovens de sonhos para um amanhecer mais doce e mais rico. Buscar resgatar a esperança desses jovens faz parte dos nossos anseios.

3. METODOLOGIA

As aulas serão ministradas por estudantes da UFPEL, não obstaculizando, entretanto, a participação de professores e servidores nesse processo pedagógico.

Cada disciplina terá uma equipe, sendo um o responsável pela mesma.



Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas



AO COCEPE

UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

PROCESSO: 23110.00998/94-98

A Comissão de Extensão/COCEPE sugere a aprovação do Projeto de Extensão Desafio Pré-Vestibular, que integre o Programa . Promoção de Cursos e Eventos de Extensão, considerando relevância social por atender a população que está à margem da rede oficial de ensino, pré-vestibular ou seja pessoas carentes que desejam ingressar pela primeira vez na Universidade.

Pelotas, 29.12.94.

Isabel Bonat Hirsch

Prof. Isabel Bonat Hirsch
Diretora do DART - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Universidade Federal de Pelotas

~~Prof. Vagner Ellygabatos Rosa do Azambuja~~

Prof. Vagner Ellygabatos Rosa do Azambuja
Diretor do DEXT - PREG
Universidade Federal de Pelotas

F
Prof. Francisco Cipriano Xavier
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

O COCEPE em reunião realizada em 23/12/94 com o encaminhamento em 25/12/94. Promoveu a reunião de trabalho da Comissão.

A PREG.

Sim, 25/12/94

Daniel Souza Soares Roldier
Prof. Daniel Souza Soares Roldier
Membro do COCEPE/UFPEL



PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
PROJETO DE ATIVIDADE



AÇÕES-3

CÓDIGO PRE/COCEPE Nº: <u>52436026</u>	DATA:
I - IDENTIFICAÇÃO (Instruções de preenchimento no verso)	
01. Título: <u>DESAFIO PRÉ-VESTIBULAR</u>	<u>4-10</u>
02. Unidade de Origem: <u>FACULDADE DE EDUCAÇÃO</u>	
03. Departamento de Origem: <u>FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO</u>	
04. Outras Unidades ou Departamentos Envolvidos:	
05. Outras Instituições Envolvidas: <u>circulo operário de Petrolina S. D. E</u> <u>Comitê de DA'S D. C. E Pró-Reitoria de Extensão</u>	
06. Espécie de Atividade/Modalidade: <u>Educação não formal ENFI-009-</u>	
07. Programa a que se vincula: <u>PROGRAMA DE CURSOS E EVENTOS DE EXTENSÃO</u>	-1-0
08. Público Alvo: <u>Pessoas carentes que desejam ingressar pela primeira vez na universidade</u>	<u>035</u>
09. Local: <u>Odontolom</u>	
10. Período de Realização: <u>1996/97</u>	
11. Carga Horária Total: <u>330 h/a</u>	<u>0400</u>
12. Situação do Projeto: (marcar com X)	
<input type="checkbox"/> Novo	<input checked="" type="checkbox"/> Reoferecimento
Relação com o Ensino:	
<input type="checkbox"/> Graduação	<input type="checkbox"/> Pós-Graduação
Relação com a Pesquisa:	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
12. Coordenador Geral:	
Nome: <u>EDUARDO ARRUDA</u>	
CIC: <u>416 028 620 - 87</u>	
Telefones para contatos: <u>22-1396</u>	
14. Ementa:	
<u>É um projeto multidisciplinar do qual fazem parte estudantes das várias áreas da UFPEL. O curso abrange 38 disciplinas. No total são várias pessoas envolvidas contribuindo em administrativas aspectos pedagógicos e ministrando de aula.</u>	

4. SÚMULA DO PROGRAMA

*Grupos ministrados durante o período em classe para
complementar o programa de vestibular da UNIFE*

5. REALIZAÇÃO

A - CRONOGRAMA

	MÊS/SEMANA/DIAS											
ETAPAS DE REALIZAÇÃO	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev
PREPARAÇÃO	X	X	X									
EXECUÇÃO				X	X	X	X	X	X	X	X	X
AVALIAÇÃO												X

B - INSCRIÇÕES

Nº DE VAGAS: 60
 PERÍODO: ~~06.01.95~~ 18.08.95 - 06.01.96
 LOCAL: Aranda Lima

C - CERTIFICADOS

SIM () NÃO
 FREQUÊNCIA () APROVEITAMENTO

6. AVALIAÇÃO

II. DADOS DO PROJETO (Instruções de preenchimento no verso).



1. OBJETIVOS (geral e específicos)

Habilitar aqueles que desejam ingressar, pela primeira vez na Universidade e que, por sua situação de carência econômica, não vêm ali- gados dos cursos pré-vestibular particulares.

2. JUSTIFICATIVA

O empreendimento e labor na execução do presente projeto não são coisas novas em preceitos da academia, mas sim em seus procedimentos mais modernos e ao mesmo tempo tão mais complexos; este empreendimento é baseado no princípio de solidariedade e no dever moral que os estudantes da UFRJ detêm em relação a uma sociedade que sustenta o mesmo propósito, não ter a conduta pretensão de ser por parte da comunidade.

Este curso não só tem caráter de curso de extensão que oferece melhores condições de estudo para os alunos, mas também é mais barato. Também obrigamos a expressão de seu governo faz parte do mesmo curso.

3. METODOLOGIA

A aula será ministrada por estudantes da UFRJ mas obtendo grande, entretanto, a participação de professores e servidores, inclusive professores particulares.

Os alunos serão divididos em grupos, sendo cada grupo responsável por um tema.



Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas

23110.002776/
96-92



Ào Prof. Eduardo Arruda (Coordenador do
Projeto) - FAE:

Encaminhamos o presente Projeto de Atividade
para preenchimento dos campos corresponden-
tes ao Corpo Docente e Discente e funções no
Projeto. Após, retornar a PZEC/DIPLAN para
que se proceda à Pré-análise.

em 16/03/96

Jálineide

PZEC - DIPLAN

Visto

Maria Quatão da Silva
Chefe do CIPAN - Núcleo de Extensão e Cultura
Universidade Federal de Pelotas

Obs: Preenchido às fls. 04

PARA USO DA PREC

off
Rex

1. Observações/Pré-Análise

À Comissão de Extensão
Pré-Análise

O presente projeto pretende habilitar aqui pessoas que desejam ingressar pela primeira na Universidade e que por dificuldades financeiras ficam excluídas dos cursos pré-vestibulares particulares. O referido curso abrangera 11 disciplinas. O presente projeto enquadra-se no Programa de Bolsas e Bolsas de Extensão Modalidade Curso extra-curricular de complementação

Of. Amico
Responsável pela análise e acompanhamento de Projetos
DIPLAN - PREC

2. Parecer da Comissão de Extensão/COCEPE.

A Comissão de Extensão é de parecer favorável a aprovação do Projeto. Submete a aprovação deste ao Excmo. Conselho.

Em 11. Set 1966

Israel Bonat Hirsch
Prof. Izabel Bonat Hirsch
Diretora do DART - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Universidade Federal de Pelotas

Marisa Quadros da Silva
Chefe do DIPLAN - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Universidade Federal de Pelotas

Prof. Francisco Elifalete Xavier
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Universidade Federal de Pelotas

DATA DE APROVAÇÃO COCEPE:

COMUNICADO AOS INTERESSADOS, Através do OF. nº: _____

de: _____

DESAFIO Pré-Vestibular

"sonhar
mais um sonho impossível
lutar quando é fácil ceder
vencer
o inimigo invencível
negar quando a regra é vender...
e assim seja lá como for
vai ter fim a infinita aflição
e o mundo vai ser uma flor
brotar do impossível chão."

Chico Buarque de Holanda

O Projeto Desafio é uma iniciativa dos estudantes da Universidade Pública de Pelotas, que busca a romper com as barreiras do academicismo, interagindo com a população local e classe trabalhadora. Parte de um princípio básico: o dever ético que os estudantes detém em relação a uma sociedade que sustenta o ensino superior sem dele fazer parte. Lembrando Paulo Freire este grupo entende que o processo educativo " (...) é uma questão que exige do professor que haja tanto artista como político (...) enquanto dirigente do processo, o processo libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes."

Para tanto, convidamos as pessoas interessadas e com disponibilidade a participar para:

REUNIÃO 09/03 14H. NO DCE

Não havia dúvida, agora, quanto ao que sucedera à fisionomia dos porcos. As criaturas de fora olhavam de um porco para um homem, de um homem para um porco e de um porco para um homem outra vez; mas já se tornara impossível distinguir quem era homem, quem era porco.

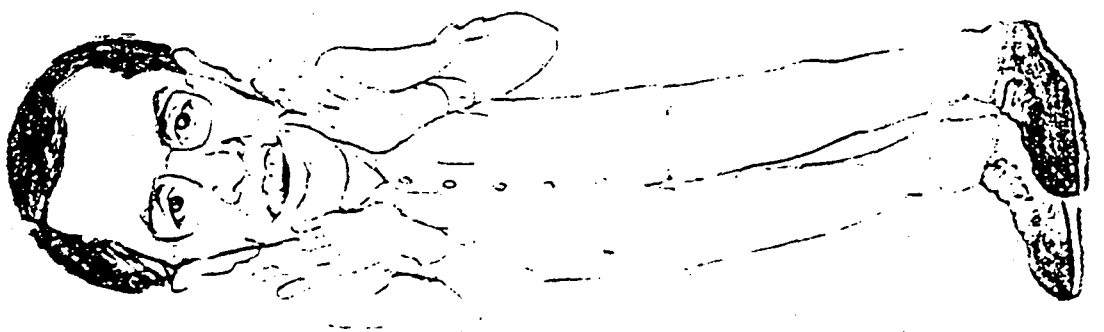
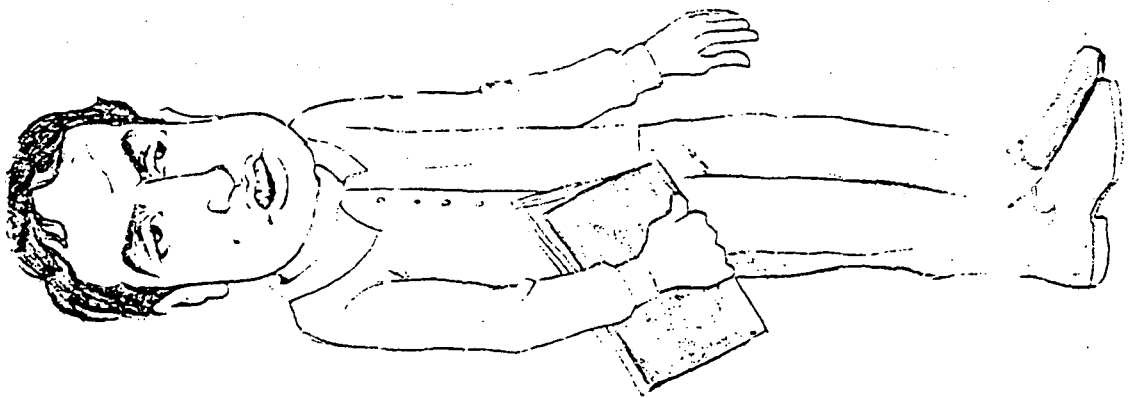
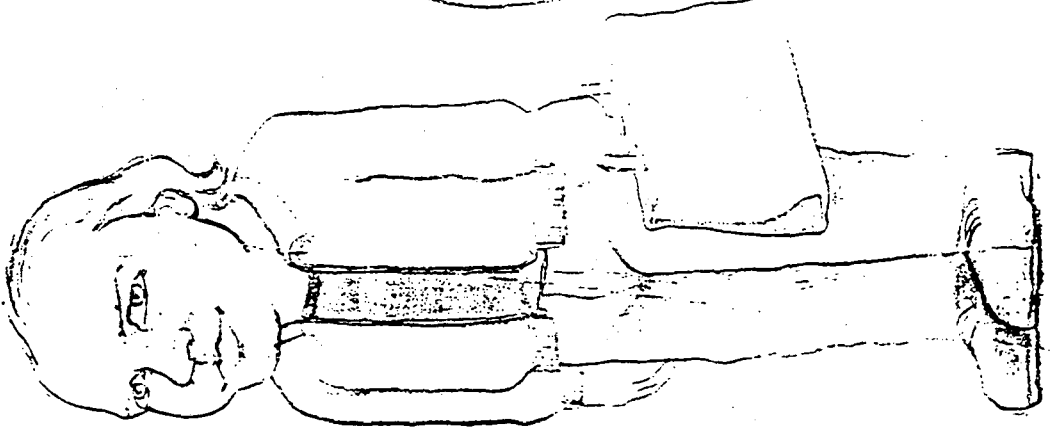
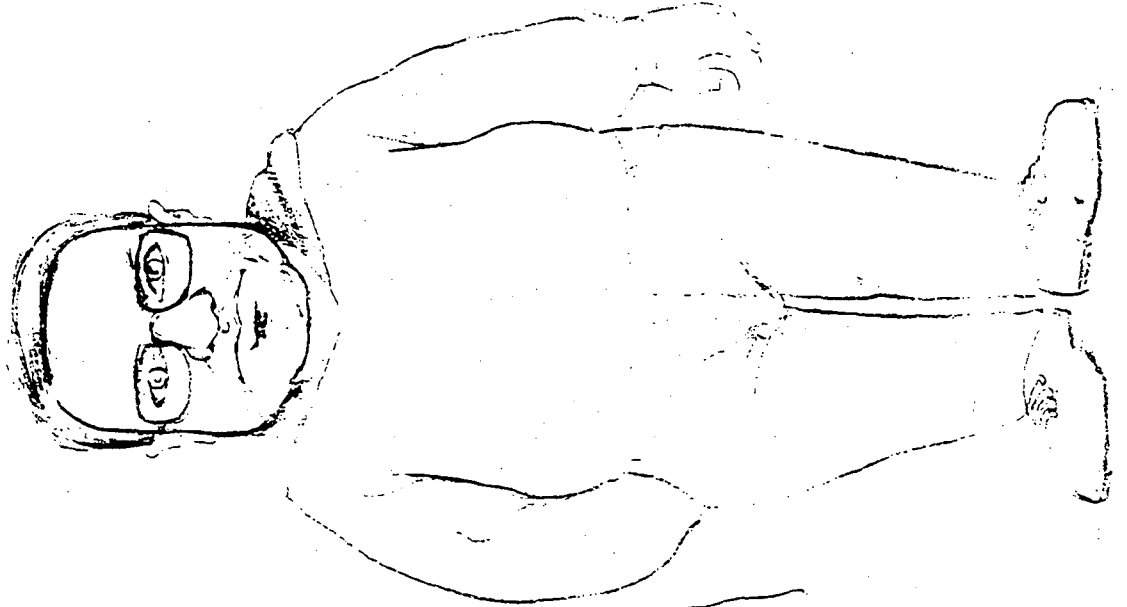
George Orwell

DESAMENHO

CONVOCA REUNIÃO

26-5-95 (sexta) no DCE às 18 horas

Pauta: informes/adesões finais/seleção (critérios).



WAO LAKE
FOODIERS
SAVE ORNIT





Caracterização dos entrevistados

A metodologia que usei para definir a conceituação de Formador, Professor está no grau de envolvimento e na influência/permanência que suas idéias produziram no cotidiano do Desafio.

Para tanto definimos como **FORMADORES** os que mantinham uma relação mais ampla, que tratavam tanto das questões burocráticas como das pedagógicas bem como das questões de encaminhamentos políticos. O **PROFESSORADO** (Professor-educador) é definido pelo participante da experiência que possuía uma prática pedagógica sistemática no interior do projeto, que atuava em sala de aula. Em ambos os casos privilegiaremos aqueles que se mantiveram por mais tempo atuando. Quanto aos **ALUNOS** a opção fica naqueles que foram aprovados no vestibular após terem vivido a experiência do Desafio Pré-Vestibular.

FORMADORES ENTREVISTADOS

Sirlene Kalsing (S. Kalsing/99)

A entrevistada formada em Ciências Sociais e Direito, morava na casa do estudante, participava timidamente do movimento político da universidade, porém teve intensa atuação no DESAFIO. Trabalhou de 93 à 97.

Relata que seu início no desafio foi de uma forma um tanto casual. Morava na casa do Estudante e relacionava-se com pessoas que estavam envolvidas neste projeto. Porém não sabia muito sobre ele, de tal forma que um certo dia, passando pelo Restaurante Universitário (RU) viu um grupo de pessoas conhecidas que estavam conversando: *“pensei que fosse uma palestra mas aí vi que o povo estava ali conversando sobre o projeto, sobre essa idéia, me interessei porque que casualmente eu tinha feito cursinho no ano anterior, um curso de Redação e Português”*. Comenta a entrevistada que *“eu entrei de gaiato digamos assim por acaso alguma*

coisa me levou a estar ali naquela hora”, porém já tinha conhecimento de que esse grupo existia: “eu sabia que esse grupo vinha se reunindo a mais tempo”. Esta reunião em que começou a participar era um momento em já se estava discutindo quem seriam os professores, “aquela era a reunião mais definitiva” porque a idéia “já tava mais amadurecida pelo grupo”.

Como aquela era uma reunião onde já estava-se discutindo quem seriam os professores, quais as disciplinas, enfim questões relacionadas ao ato de ministrar as aulas entendeu que seus conhecimentos em Português e Redação lhe qualificavam a colaborar. Embora seu conhecimento fosse pequeno, colocou-se a disposição de colaborar, porém não sem expor suas ansiedades *“foi chegando a hora do pessoal se habilitar pra dar as aulas de, as preferidas e aí na hora do Português e Redação estava meio deficiente o quadro e eu me habilitei. Me apontei como uma possível auxiliar. Claro que eu sabia que não tinha domínio assim, não era da área das Letras mas eu sabia como fazer algumas coisas. Então aí foi indo, aceitaram, até eu coloquei isso pro grande grupo, coloquei que não tinha habilitação mas aí até o pessoal que estava realmente organizando mais disse que não, a Celina, o Luisinho colocaram justamente isso, que o projeto era um projeto diferente, que não necessitaria, a princípio desta qualificação e aí eu me enquadrei”.*

Um firme posicionamento em relação a finalidade do Desafio foi sempre uma marca desta entrevistada. No processo que ela viveu com o projeto, desde o seu início e no vínculo que mantém até hoje, entende que aprovar e formar politicamente é o ideal para o cursinho, porém a continuidade da formação política estaria ameaçada se a aprovação não fosse consumada.

Tratando do ideal que a levou a participar deste projeto, afirma que isso se dá pela identificação que tem com o aluno que o desafio atende. *“Pra mim o quanto mais pessoas eu puder ajudar colocar pra dentro dessa universidade, da mesma situação que eu, com as mesmas características minhas, pra mim é precioso, é como se auxiliar essas pessoas, é como se eu através desse ato pudesse diminuir as desigualdades sociais.”* E a sua afirmação se estende aos outros professores que trabalham no projeto dizendo que *“isso é fato, a maioria dos professores advém de classe humilde, a origem é humilde, é trabalhador.”*

Neste trabalho destaco Sirlene como formadora

Nazareno Nunes (N. Nunes/99)

O entrevistado foi membro do Desafio desde seu início, embora no primeiro ano estivesse tendo uma atuação de menor intensidade coisa que se explica pela também recente entrada na universidade deste acadêmico de direito que ingressou na Segunda turma, o seja no segundo semestre. A partir do segundo ano teve uma atuação importante sendo uma das pessoas que atuou como professor, como coordenador e como formador mantendo-se por um longo tempo no projeto.

A sua trajetória pelo Desafio o credencia a apontar o caminho que entende deve ser seguido pelo Desafio, já que no momento não mais atua nele e enxerga determinadas práticas das quais não concorda. Para tanto coloca que *“Se for preciso mudar alguma coisa que se mude, mas de forma que não descaracterize. Isso dá trabalho, é preciso se engajar. É preciso se engajar, se não tu vais uns dias e desiste.”* Nazareno trabalhou desde 1993 até 1997.

Neste trabalho destaco Nazareno como Formador

Eduardo Arriada (E. Arriada/99)

O entrevistado¹ foi uma das pessoas que participou ativamente da formulação da idéia e que por já ter uma formação na área, ser um historiador reconhecido, e um intelectual respeitado acabou por ser uma pessoa que atuou muito no setor pedagógico. Conforme relata, a partir do segundo ano do Desafio ela era professor substituto na Faculdade de educação e neste ano quando foi decidido a institucionalização do projeto ele era a pessoa que possuía legitimidade no grupo e condições de assinar o projeto como professor coordenador do projeto de extensão.

¹ Na Segunda experiência, ano em que se trabalhou sem muita relação com professores orientadores, dada a discussão iniciada no ano anterior, relativa a institucionalização, os professores que apoiavam se colocaram numa posição de um apoio reservado ao projeto. Contudo Prof. Eduardo Arriada colaborava nas discussões e teve vital importância para o projeto, não só nos anos iniciais, mas podemos dizer - se fez pilar de sustentação tanto político como institucional no meio do professorado e na relação com a reitoria.

Quanto ao papel burocrático que acabou desenvolvendo a partir do terceiro ano, afirma que o fez porque, como projeto de extensão “*passava a ter a obrigatoriedade de um professor da universidade como coordenador docente então eu fiquei nesta parte mais burocrática e essa parte digamos assim do contato com a reitoria*”. Reconhecendo que sua atuação limitou-se a preencher formulários, certificados, ou seja, as formalidades exigidas por se coordenador de um projeto de extensão deixa claro que a partir daí “*me retirei e acho assim que efetivamente eu trabalhei a grosso modo, efetivamente até o segundo ano, e ainda um pouco mais no terceiro. A partir daí eu não participei, só na burocrática*”. Relata que a causa “*fundamental*” de seu afastamento foi a divergência que teve com certos grupos que possuíam “*uma prática extremamente autoritária, extremamente individualista*”, concluindo que se manteve ativo no projeto enquanto entendeu que o trabalho era coletivo, ou pelo menos até quando o Desafio “*ainda era um grupo*”. Arriada foi Professor Coordenador de 1993 até meados de 1996.

Neste trabalho destaco Arriada como formador.

Celina Rinaldi (C. Rinaldi/99)

A entrevistada, formada em Direito, foi uma das pessoas mais importantes no processo de surgimento e manutenção do Desafio. Participou com muito afinco nos três primeiros anos, tendo trabalhado com várias disciplinas (oficialmente com história e Geografia), sendo coordenadora Pedagógica e Administrativa durante esses três anos que colaborou.

Quando do recomeço dos trabalhos para a Segunda experiência, Celina foi pessoa central na aglutinação das pessoas, por possuir liderança, confiança e credibilidade das várias correntes políticas do Movimento Estudantil. O Desafio tem nesta entrevistada um exemplo de dedicação pela causa da educação dos trabalhadores.

Destaca a entrevistada que esta “*era uma pequena idéia de educação dentro de uma idéia muito maior de educação, nosso desejo era que fosse uma sementinha, como tantas outras que existem por aí, de questionar a educação, do porquê que os trabalhadores não tem acesso à educação?!*”. Este era o sentido último que movia as pessoas a se aglutinarem em torno da idéia.

Tece também comentários a respeito de seu envolvimento pessoal com o projeto, de mais uma experiência na luta pela dignidade da vida humana, dizendo que esta experiência *“eu posso dizer que foi um dos melhores trabalhos coletivos que eu fiz. E é uma idéia que eu pretendo retomar em alguma época da minha vida.”* Retomar porque? Porque *“Sinto que eu fiz alguma coisa de construção como universitária, de luta por uma universidade gratuita que eu contribuí de alguma forma para crescer o projeto desta universidade”*

Dado esta entrevistada ser uma das pessoas que tiveram importância destacada, ela nos trás a perspectiva vigente quando da criação do projeto. Esclarece que *“até se pensava em fazer mais turmas nos próximos anos e quem sabe possamos fazer com apoio da universidade, quem sabe pudéssemos fazer algo nos bairros, nas comunidades. Talvez façamos aula de segundo grau também, de alfabetização de adultos”* num misto de presente e passado, sentido-se parte ainda de uma ação que ajudou a nascer, mas que hoje percorre caminhos próprios.

Neste trabalho de pesquisa denomino Celina como formadora.

Quélem Garcia

Foi aluna da Primeira Experiência, aprovada para ao curso de Matemática, retorno na Terceira Experiência, tendo a partir de então assumido funções docentes e de coordenação do projeto. Hoje está cursando nivelamento em Matemática na UFSC, com vistas ao curso de Mestrado.

Comenta em sua entrevista que *“no Desafio eu fui quem nem operário: fui trabalhado em todos os postos.”* E nesta caminhada cresceu muito como ser humano. Rferindo-se ao processo de coordenação comenta que esta é uma tarefa muito difícil : *“a coordenação é muito difícil. Eu hoje digo assim: a gente critica muitas vezes o coordenador de que ele não faz nada, mas o coordenador muitas vezes age distribuindo tarefas que se derem errado a responsabilidade é dele. É muito complicado.*

Quanto a disponibilidade das pessoas estarem participando do Desafio entende que “os professores do desafio só estão lá porque gostam de dar aula e da ação que fazem.

Diferentemente dos outros cursinhos onde muitos professores estão por dinheiro.” No referente aos alunos entende que estes também tem algumas particularidades: *“E os alunos também, sabem desta diferença, eles não estão lá obrigados, eles estão lá por necessidade e por querer entrar na universidade.”*

Esta é uma das diferenças que vê existir. Na sua entrevista cita outras, das quais destaca a seguinte “eu vejo que neste projeto tem uma coisa de diferente, que é estar num projeto que é da universidade ou de estar num projeto que onde se tem contato direto com os universitários. Para quem está fazendo o 2º não tem a visão da universidade. Neste projeto é como se você estivesse em parte lá dentro. E isto para o aluno é uma motivação que ele tinha para ficar. Meio que se sentia dentro do ambiente universitário. Ficava sabendo dos problemas que eles tem, dos estudos para as provas, isto é uma coisa que nenhum outro cursinho te dá: participar do dia a dia da universidade.”(...) “Para nós alunos havia um sentimento de estar participando da universidade. Que já se estava participando de um bloco da universidade.”

Referindo-se à experiência que teve como aluno do Desafio argumenta que *“na época aprendi muita coisa, em algumas matérias, mas ao mesmo tempo, e como hoje tenha a visão do todo, eu vejo que naquela época era muito deficitária, mas como aluna eu estava deslumbrada.”*

Nos dias atuais entende que o projeto *“cresceu e muito”* destacando em que medida: *“ele cresceu em qualidade, não porque eu acho que antes foi pior, eu acho que a gente foi tendo um aprendizado e apostava que ia dar certo. O quadro de professores foi crescendo e melhorando.”*

Neste trabalho destaca Garcia como formadora.

Os Professores-educadores entrevistados

Cristine Lopes de Abreu

Foi, aluna da Agronomia, professora da disciplina de Biologia, atuou no Desafio na quatro primeiras experiências, sendo uma das pessoas que viveu os diferentes momentos pela qual a experiência passou.

Entende que houve um grande crescimento pessoal, que aprendeu muito nas discussões e debates e que esta prática serviu para hoje ele possuir uma *“consciência de que é possível transformar as coisas”*

Refere-se ao processo seletivo que se fazia, dizendo que aqueles momentos eram muito tristes porque precisava escolher, quando na verdade a luta era para todos terem acesso. Entristecia-se duplamente: pela “seleção” da qual era responsável naquele momento e pela situação de penúria que era apresentada nas entrevistas. Refere-se a estes momentos como uma amostra social da dificuldade enfrentada pelos trabalhadores.

Trabalha hoje em um projeto de Educação de Trabalhadores da CUT – Terra Solidária – sendo que para este utiliza-se de muitos aprendizados que obteve na experiência do Desafio.

Neste trabalho destaco Cristine como Professora-Educadora

César Alexandre Bourscheid

Aluno da Agronomia, foi professor de Biologia na Primeira experiência e assumiu também a coordenação pedagógica. Pessoa de grande entusiasmo, colaborou durante um bom tempo no projeto, que depois se afastou, a entrevista não foi realizada pessoalmente, haja vista estar atuando no seu campo de trabalho em local distante, contudo, quando no ano de 1996, um instrumento de pesquisa (empírica) foi distribuído para os professores, Alexandre foi uma das

poucas pessoas deixou suas opiniões registradas, é este material que utilizamos. Foi membro do Movimento Estudantil sendo neste muito ativo

Neste trabalho destaco Alexandre como Professor-educador.

Representantes da comunidade

Carlos Cogoy (C. Cogoy/99)

A sua vivência no meio jornalístico e político da cidade o capacita a emitir opiniões sobre o processo como um observador externo que vive o dia a dia da cidade. Com uma compreensão lúcida da atual condição econômica e cultural da cidade de Pelotas ele situa o Desafio neste emaranhado de relações (tradição de pujança cultural e a atualidade) que é a cidade de Pelotas.

Carlos Cogoy é jornalista, redator do caderno de educação e cultura do Jornal da Manhã, e manteve ao longo da existência do projeto um vínculo profissional, produzindo algumas matérias, por vezes por solicitação, outras por conta própria, porém sempre auxiliou a divulgação desta experiência.

O entrevistado enfatiza : *“o principal é que ele não morra, que ele consiga manter uma autenticidade, que não se torne daqui a pouco um cursinho tradicional, que não parta para a cobrança mesmo que simbolicamente.”*

Neste trabalho destaco Cogoy como representante da comunidade.

Francisco E. Xavier (F. Xavier/99)

A busca de uma visão por parte da administração da Universidade Federal de Pelotas nos levou ao Pró-Reitor de Extensão. A importância do seu relato está em dois grandes fatores: primeiro, a voz oficial da administração da instituição e segundo, por este Pró-Reitor ter acompanhado o Desafio a partir do momento em que tornou-se projeto de extensão universitária, isto é desde 1994 até os dias de hoje (1999). Portanto, trata-se de uma pessoa que

institucionalmente é informada da trajetória desenvolvida pelo DESAFIO e como Pró-Reitor é a pessoa determinante no auxílio destinado a manutenção do Projeto.

O Pró-Reitor de Extensão Francisco E. Xavier ocupa este cargo desde o ano de 93, isto é, foi Pró-Reitor durante a gestão de Cesar Borges, e é Pró-Reitor agora na gestão de Inguelore S. Durante a trajetória da institucionalização era com ele que eram tratados os auxílios, as formalidades dos projetos, enfim os encaminhamentos necessários.

Neste trabalho destaco Xavier como a voz oficial da universidade.

Alunos entrevistados

Jaqueline Dias Furtado

Aluna da Primeira Experiência, aprovada para o curso de História, quando entrevistada trabalhava na Biblioteca Pública Municipal de Pelotas.

Entende que o *'Desafio propõe inovações'*, e que no decorrer da Primeira Experiência houveram muitas dificuldades, contudo *"foi uma atividade que deu certo de uma maneira ou de outra."* Entende também que esta é uma proposta *"que tão cedo não vai acabar"* haja visto que as pessoas que se envolvem nele são pessoas *"capazes de não pensarem só em si, de melhorar sua nota, mas de fazer o curso e colaborar, em dividir um pouquinho e dar uma aula. Uma boa aula diga-se de passagem"*.

Referindo-se a dinâmica de sala de aula destaca que *"Não era qualquer coisa que tu chega e era improvisado, havia um planejamento, um estudo anterior"*.

Joseana de Oliveira Garcia

Aluna da Terceira Experiência (95), aprovada para o curso de Medicina Veterinária, participou do grupos de estudos "Cio da Terra" e em projetos de extensão que envolviam a comunidade.

Entende que a universidade é *“uma Instituição no qual se não lutarmos no futuro não será mais pública, tá certo que falta muita coisa, mas não é tão ruim assim, ela nos proporciona muitas coisas, mas nos limita outras muitas, digamos que ela nos dá o cimento e o tijolo, depende de nós a construção e o acabamento da parede”*.

Referindo-se aos professores argumenta que o relacionamento era muito franco porque *“o que eles queriam passar não era só conteúdo, (...) eles te preparavam para o que a gente ia encontrar lá dentro, não é a mesma coisa de sair do 2º grau, tu tem que te preparar. Como vai conviver lá dentro, olha a política lá dentro é assim, o que acontece lá é assim.(...). Porque lá eles te dão mais, sei lá, iniciativa de fato, te falam “lá dentro você deve saber o que acontece”. Eles te dão essa intenção de ficar sempre querendo saber o que acontece dentro da universidade. Eles te passam isso, pra ti não ir lá e cair de cara. Tem que saber, tu tem falar com outra pessoa, chegar, porque se não ela não vem falar contigo. Eles já te dão como é que é, que tem que lutar pelos teus direitos. Acho que foi, tanto foi que eu tô lá dentro.”*

Nesta mesma lógica entende que durante muito tempo os Movimentos Sociais lhe *“assutavam”* mas que agora *“Agora não tanto, porque eu entrei...assusta porque é difícil, a gente foge muito da política, mas não adianta porque a política convive o dia-a-dia com a gente...”* dando mostra de seu envolvimento com as questões debatidas na experiência do Desafio.

Lembranças do Desafio são muitas, entre elas destaca *“a Literatura, nem se fala, o Luizinho Borges, coisa mais querida, aquele homem é uma obra prima, um cara que te faz gostar de literatura, né, ele levava os livros, lia, te falava coisas. Tá aí uma coisa diferente, quando é que um cursinho aí, vai fazer isso: levá o livro, numa turma de 100 e dizer pra uma pessoa ler.*

Por fim sentencia que ter vivido a experiência do Desafio *“foi muito bom porque me alertou para a realidade, fez com que eu perguntasse mais o “porquê” das coisas.”*

Telma Regina Morales Gonçalves

Participou como aluno do Desafio nos anos de 93 e 94, tendo obtido aprovação para o curso de Filosofia.

Entende que sua prioridade hoje é a de “assistir todas as aulas que são ministradas durante a tarde, o tempo disponível que sobra como intervalos de aulas e aulas vagas uso para ir ao xerox, à biblioteca, reuno com os colegas para debater sobre determinados temas, estes assuntos aos quais me refiro variam muito pois se estendem a FILOSOFIA Clássica, temas sobre psicologia, visto que a psicologia é uma área que me interessa (Freud), entre outros.”

Relembra do Desafio destacando *“o incentivo constante que recebiamos dos professores do “DESAFIO”, o constante conselho para que estudássemos muito, pois eles acreditavam ser verdadeira a nossa intenção de querer entrar para a Universidade.(...)Era admirável a humildade e a dedicação com que éramos tratados pelos professores do “DESAFIO”*

Argumenta que a Experiência do Desafio na sua vida *“foi uma porta que se abriu para mim, e depois desta porta aprendi a confiar mais em mim, e assim sei que outras portas se abrirão, com certeza”*. E que as idéias lá plantadas por aí estão, contudo, *“O que ficou continuará germinando”*.

Deixa uma frase para ser lembrada de tempos em tempos pois entende que *“A caneta e o papel são armas que permitem ao filósofo expor o que lhe vai na alma”* e quando do momento da entrevista queria deixar registrado que é *“louvável o pensamento que permite ao prisioneiro ganhar a liberdade usando as asas da imaginação”*.

Cristina Ranson

Aluna da Terceira Experiência (95), alcançou aprovação para o curso de Direito.

Entende que o Desafio foi *“o trampolim que eu necessitava para ingressar na Universidade”* e que fica muito satisfeita em ter participado desta experiência que é *“possível graças a solidariedade e despreendimento de algumas pessoas”* e isto serve de elemento *“encorajador para continuarmos acreditando na humanidade”*.

Fabrizia B. Duarte

Aluna da Quarta Experiência (96), aprovada para o curso de Ciências Sociais , entende que a universidade deveria *“criar mais oportunidades de intercâmbios, especializações, não recorrer tanto a burocracia e as taxas para cobrar do aluno qualquer mudança que ele queira fazer dentro da faculdade”*.

Em relação a situação política atual destaca que, *“nós vivemos num país capitalista e muitas vezes o controle foge das mãos dos governantes mas dificilmente eles dão um passo em falso”* e que muitos problemas que o país enfrenta hoje são desejados. Enxerga que os Movimentos Sociais *“estão retardando uma coisa que mais cedo ou mais tarde vai acontecer que é a privatização em todas as Universidades públicas”*.

Atualmente trabalha numa farmácia e suas perspectivas é a de se formar, *“fazer mestrado, e com certeza, trabalhar na área de educação”*. Destaca que da experiência vivida no Desafio ficou *“o conhecimento, abriu-me os olhos para muitos valores, e de certa forma influenciou-me nos pontos de vista sobre as atitudes dos nossos governantes e como essas atitudes influenciam em minha vida. Fiz amizades que duram até hoje(...)”*

Observadores externos

Paulo

Aluno da Agronomia, iniciou suas atividades no Desafio a partir do ano de 96, estando na experiência até os dias atuais, é coordenador administrativo da experiência desde 97.

Entende que o Desafio *“serve tanto pra quem está dando aula, como para quem tá na coordenação, bem como pra quem é aluno como instrumento de aproximação”* da idéia de Universidade Pública

Sua entrevista não foi utilizada porque a sua atividade efetiva começou a partir da Quinta Experiência, que não está nos limites da pesquisa. Preferindo o autor deste mantê-lo como membro do Desafio.

Jeferson B. da Silva

Aluno de Agronomia, foi coordenador Administrativo da Segunda Experiência, estando hoje no exercício de sua profissão, o material utilizado é o questionário feito em 96.

Foi membro do Movimento Estudantil sendo neste muito ativo

Não é possível, no meu entendimento, destacá-lo como formador porque sua atuação no projeto foi de curta duração e muito restrita a parte administrativa. Como Professor, atuou apenas na Primeira Experiência. Junta-se a isto que o material utilizado é aquele feito em 96, e não uma entrevista mais detalhada, torna-se difícil conceituar a sua ação, preferindo então o autor deste deixá-lo como um membro do Desafio.