


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

VITOR HUGO COSTA CARVALHO

**LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PROPOSTA DE GESTÃO COLETIVA:
CURSINHO POPULAR DA UNESP- FRANCA**

ARARAQUARA
2014

VITOR HUGO COSTA CARVALHO

**LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PROPOSTA DE GESTÃO COLETIVA:
CURSINHO POPULAR DA UNESP- FRANCA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Ciências e Letras, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

**ARARAQUARA
2014**

VITOR HUGO COSTA CARVALHO

**LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PROPOSTA DE GESTÃO COLETIVA:
CURSINHO POPULAR DA UNESP-FRANCA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Ciências e Letras, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro

Data da defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

1º Examinador _____

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro.

2º Examinador _____

Membro Titular:

3º Examinador _____

Membro Titular:

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

CARVALHO, Vitor Hugo Costa. **Limites e possibilidades de uma proposta de gestão coletiva:** cursinho popular da UNESP-Franca. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Campus de Araraquara, 2014, pp. 217

RESUMO

A presente pesquisa pretende aferir os limites e possibilidades da relação existente entre o cursinho popular dos discentes da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP de Franca (Serviço de Extensão Universitária – SEU) e a proposta de autogestão coletiva. Para isso, procuramos retomar o dito conceito tomando como base teórica a proposta anarquista, recuperando os principais conceitos da pedagogia libertária no intuito de construir um modelo ideal que venha a servir de parâmetro comparativo para as demais tentativas de colocar a autogestão em prática. A partir do molde estabelecido, primeiramente vão ser apontados exemplos de seis instituições escolares que, mesmo com condições completamente distintas, operacionalizam a autogestão em seus limites e possibilidades, enfrentando contradições e apresentando pontos de distanciamento em relação à proposta ácrata, que serão ressaltados assim como os pontos de contato. Já em um segundo momento, após uma breve explanação que envolve o momento de criação e expansão dos cursinhos privados e alternativos no Brasil, o cursinho de Franca vai ser mais bem detalhado, no intuito de permitir que seja conhecida a maior riqueza de detalhes possível no que diz respeito a toda a história e atividades protagonizadas por ele. A ideia é a de que, através de tais informações, seja possível criar categorias explicativas que possam evidenciar quais foram os mecanismos encontrados pelos membros do SEU para permitir que seus respectivos alunos pudessem vivenciar experiências democráticas que viessem a se aproximar ou se distanciar da proposta libertária.

Palavras Chave: Autogestão Coletiva; Cursinhos Populares; Pedagogia Libertária; Anarquismo.

ABSTRACT

The current research aims to gauge the boundaries and possibilities of the existing relation between the popular preparatory course (preps) from UNESP UNIVERSITY in Franca – SP, Brazil – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Unesp, Franca (University Extension Program – Serviço de Extensão Universitária – SEU) and the collective self-management proposal. For such reason, we aimed to recapture the aforementioned concept using the anarchist proposal as theoretical basis, recovering the main concepts of the libertarian pedagogy aiming to build an ideal standard that will serve as a comparator for the other attempts to put self-management into practice. Firstly, from the established pattern, we will point out examples of six educational institutions which, even with completely distinct conditions, make usage of the self-management in its boundaries and possibilities, facing contradictions and showing points of detachment concerning the anarchist proposal, which will be highlighted as well as the attachment points. Secondly, after a brief explanation that involves the moment of creation and expansion of the private and alternative preparatory courses in Brazil, the preparatory course from Franca, SP will be widely explained, in order to allow people to know the greatest profusion of details concerning the whole history and activities performed by such course. The idea is that, through such information, it is possible to create explanatory categories that might evince the mechanisms used by the members of the University Extension Program to allow the students to experience democratic experiments that might attach or detach from the libertarian proposal.

.

Key Words: Collective self-management; Popular Preparatory Courses; Libertarian Pedagogy; Anarchism.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Quantidade de alunos por ano – Cursinho Popular da UNESP FRNCA.....	149
Tabela 02: Porcentagem dos alunos aprovados por ano – Cursinho Popular da UNESP FRANCA.....	155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
SESSÃO 1 – AUTOGESTÃO COLETIVA	14
1.1 – Anarquismo e modelo pedagógico libertário.....	15
1.1.2 - Anarquismo – concepções iniciais.....	16
1.1.3 - Anarquismo e socialismo: diferenciações	18
1.1.4 – Autogestão.....	20
1.1.5 - Recusa da autoridade externa e democratização dos saberes científicos (união entre trabalho manual e intelectual)	22
1.1.6 - Liberdade para os Liberais.....	24
1.1.7 - Liberdade para os anarquistas	26
1.1.8 - Pedagogia Libertária: introdução e objetivos	29
1.1.9 - Educação sem autoridades e por vias diretas	30
1.1.10 - Autogestão, garantia das liberdades individuais e busca por pluralidade	32
1.1.11 - Conquista da liberdade individual e conceitos de Politecnia e Educação Integral.....	35
1.1.12 - Coesão da teoria ácrata e síntese.....	38
1.2 - Reflexões	40
1.3 – Percurso histórico do conceito correlato à autogestão coletiva	43
1.3.2 – Propostas de autogestão da LDB 9.394/96	47
1.4 - Aplicações	49
1.4.1 – Colônia Górkki	51
1.4.1.2 – Operacionalização da autogestão coletiva: possibilidades (1)	56
1.4.2 – Summerhill	59
1.4.2.2 – Operacionalização da autogestão coletiva: possibilidades (2)	62
1.4.3 – Escola da Ponte	65

1.4.3.2 – Operacionalização da autogestão coletiva: possibilidades (3).....	71
1.4.4 – Escola Lumiar.....	74
1.4.4.2 – Operacionalização coletiva: possibilidades (4).....	77
1.4.5. – EMEF Desembargador Amorim Lima.....	80
1.4.5.2 – Operacionalização da autogestão coletiva: possibilidades (5).....	84
1.4.6 – Projeto Âncora.....	88
1.4.6.2. – Operacionalização da autogestão coletiva: possibilidades (6)....	92
1.5 – Balanço Preliminar	95
SESSÃO 2 – SEU (Serviço de Extensão Universitária) – Cursinho Popular da UNESP Franca.....	98
2.1 – Cursinhos Pré-Vestibular: Histórico	98
2.1.2 – Cursinhos Populares – Reflexões.....	102
2.2 – Serviço de Extensão Universitária – Cursinho Popular da UNESP Franca.....	105
2.2.1 – Breve História e objetivos do SEU.....	105
2.2.2. – Localização	107
2.2.3 – Concessão do Passe Estudantil.....	107
2.2.4 – Ensino – Eprendizagem no SEU: problematizações.....	110
2.2.5 – Seleção dos alunos	112
2.2.6 – Processo de Seleção dos Professores.....	114
2.2.7 – Material Didático.....	116
2.2.8 – Horário de aula.....	118
2.2.9 – Estrutura	120
2.3 – Balanço Preliminar	121
SESSÃO 3 – Autogestão no SEU: Problematizações.....	124
3.1 – Descrição do atrito com a UNESP em 2011	124
3.1.2 - Autonomia pedagógica X Autonomia financeira	129
3.2 – Estatuto de regimento	134

3.2.2 – Conselho Administrativo (CA)	134
3.2.3 – Professores e Secretários	136
3.2.4 – Assembleia Geral (AG)	138
3.2.5 – Discussão.....	139
3.3 – Voluntariedade dos docentes, essência popular e recusa do convênio oferecido pela Proex: problematizações.....	141
3.4 – Demanda, expansão e evasão	148
3.5 – Índice de aprovações: problemáticas	152
3.5.2 – Discussão	156
3.6 - Balanço Preliminar.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	164
APÊNDICES.....	171

INTRODUÇÃO

É possível afirmar que a presente pesquisa nasceu no início ano de 2007, quando ingressei na Unesp – Franca para cursar História. Aluno do período noturno, logo me deparei e me surpreendi com a grande quantidade de companheiros de sala que usavam camisetas referentes ao “SEU”, que vim a descobrir só depois de muito tempo se tratar do Cursinho Popular organizado pelos discentes do dito campus. Como fui aluno de instituições privadas ao longo da vida toda e nem sequer fiz cursinho, a simples ideia de uma organização pré-vestibular popular me foi novidade. Inconscientemente, acredito que naquele momento nascia um sentimento de curiosidade, que veio a crescer nos anos seguintes.

Digo isso, pois no início do meu terceiro ano de graduação, já mais familiarizado com a vida acadêmica e ciente da existência e do funcionamento dos grupos de extensão, comecei a dar aula em um cursinho alternativo, parceiro do SEU e do qual só tomei conhecimento através dos meus companheiros de sala que eram professores no cursinho da Unesp. Tal experiência foi extremamente relevante para o professor que me tornei nos anos posteriores e, sobretudo, para o pesquisador que no presente momento encaminha sua dissertação tendo como ponto de investigação o próprio Serviço de Extensão Universitária – Cursinho Popular da Unesp-Franca.

Por mais que o trabalho no cursinho alternativo me satisfizesse, ainda restavam algumas dúvidas, que se tornavam cada vez mais presentes quanto mais eu compartilhava minhas experiências com meus amigos professores do SEU, e ouvia dos mesmos o relato do trabalho que desenvolviam no cursinho da Unesp. Era cada vez mais intrigante tentar imaginar os motivos que levavam os alunos do SEU a comparecer na sede do cursinho aos sábados para auxiliar os professores e demais colegas na limpeza do prédio, ou então a participar ativamente de todas as passeatas, saraus e demais atividades culturais que eram propostas pelos professores e gestores. Enquanto isso, eu entrava nas salas, ministrava minhas aulas e de lá ia pra casa. O mesmo acontecia com os demais professores e os nossos alunos também faziam o mesmo. Não existiam motivos, que não acadêmicos, que nos levassem de volta ao cursinho. Não que algo estivesse errado, mas era minimamente curioso imaginar que duas organizações com os mesmos

objetivos apresentassem dinâmicas de funcionamento tão distintas. Para além dos resultados alcançados, me parecia que havia prazer nos alunos e professores do SEU em frequentar o prédio, mesmo em momentos sem aulas, enquanto que no “meu” cursinho a frequência estava diretamente relacionada à realização de alguma atividade acadêmica. Como dito anteriormente, a curiosidade crescia, mas ficou adormecida por alguns anos, mais exatamente até o ano de conclusão da minha graduação, 2010.

Já em 2011, disposto a prestar a seleção de mestrado e instigado pelas ideias da minha então orientadora resolvi investigar o cursinho de Franca que em tempos passados tanto me fascinou. Acreditava que esse seria o passo inicial para que eu finalmente pudesse entender a dinâmica de funcionamento do SEU e os motivos que levavam o dito cursinho a ser tão diferente daquele em que lecionei.

Ainda no processo de elaboração do projeto para a seleção do mestrado me deparei com o conceito de “Educação Democrática”, ainda desconhecido por mim e que se tornaria, alguns meses depois, o ponto de partida da minha investigação. No entanto o caminho percorrido para aprofundar meus saberes em torno de tal conceito no intuito de poder relacioná-lo com o cursinho de Franca foi longo e repleto de obstáculos difíceis de serem perpassados.

A partir das reuniões de orientação tomei como ponto de partida para a pesquisa a busca do descritor “Educação Democrática” nas bases de dados das agências financiadoras de pesquisa – a saber, CAPES e FAPESP. Foi quando percebi que a quantidade de trabalhos recentes que tratavam de tal tema não era muito animadora. Mesmo assim, segui minha investigação e a leitura dos títulos e resumos dos artigos encontrados me levou a conhecer outro conceito, dessa vez o de “Gestão Democrática”, de maior recorrência nas pesquisas recentes e que, *a priori*, me pareceu ser bem semelhante aos relatos que eram feitos pelos meus antigos colegas de sala quando se referiam às atividades realizadas no SEU.

Por um longo período me dediquei ao estudo do conceito de Gestão Democrática para em um futuro breve poder ter base suficiente para relacioná-lo às práticas do SEU. A princípio, a pluralidade de entendimentos do conceito – a saber: participação da comunidade vizinha na vida da escola; gestão compartilhada entre alunos, professores e diretores; relação entre o trabalho escolar e a vivência para além da escola e por último “inclusão” – não me pareceu ser algo vantajoso, pois acreditava que esse era um fator que dificultava a aplicação do conceito. Fui

naturalmente levado a procurar sua incidência nos marcos regulatórios legais da educação brasileira, e tamanha foi a minha tranquilidade misturada com inquietação quando percebi que a “Gestão Democrática” era um compromisso constitucionalmente estabelecido pelo Estado e presente no artigo 3 da LDB 9.394/96. A análise da lei me permitiu perceber, ademais, que o 14º artigo dizia que a Gestão Democrática deveria ser estabelecida de acordo com as peculiaridades dos respectivos sistemas de ensino. Assim, ficava clara a existência da pluralidade de entendimentos, afinal, cada instituição escolar poderia organizar a Gestão Democrática do modo como desejasse, desde que apresentasse participação da comunidade vizinha e dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola. Vale destacar, contudo, que a LDB 9.394/96 apresentava uma postura centralizadora por detrás de sua aparente tendência “libertária”, fator de suma importância para que fosse impossível entender a realidade das escolas brasileiras.

Ainda faltava compreender como surgiu tal ideia e como ela poderia ser aplicada. A investigação me levou a concluir que o conceito nasce em um momento no qual o Brasil em geral ansiava por maior democracia em todas as relações sociais – anos finais da Ditadura Militar. Por que então não levá-la também para a escola? A participação dos professores foi de suma importância para o fim do período militar e a luta por eles estabelecida alcançou novos objetivos. Dentre esses, estava a necessária democratização das relações intraescolares. O processo para a elaboração da lei magna da educação brasileira, fruto do momento de redemocratização vivido pelo país, foi tortuoso e a tendência mais centralizadora de redação da lei acabou sendo vitoriosa. Portanto, apesar da “Gestão Democrática” estar presente no corpo da LDB, não era difícil perceber que existia um descompasso entre o desejo de estabelecer relações mais horizontais dentro da escola e as ações colocadas em prática.

Faltava então estabelecer um modelo pedagógico ideal que pudesse servir de suporte para que fossem mensurados os pontos de avanço e retrocesso das escolas em se falando da perspectiva de promoção de uma educação livre. A educação anarquista foi escolhida como tal, sobretudo pela sua coesão e proposta de oferecer aos estudantes uma aprendizagem a partir do estabelecimento de relações horizontais nos intramuros escolares. A autogestão coletiva proposta pelos pensadores ácratas se tornou então o ideal de realização e o modelo de comparação não só em relação às regulações legais da educação brasileira, mas

também para todas as escolas que viriam a ser analisadas. Portanto, em um primeiro momento o presente trabalho vai se engajar na perspectiva de construir um modelo pedagógico ideal – a pedagogia libertária – tendo como base a própria filosofia anarquista.

Uma vez estabelecido o parâmetro de comparação, é necessário primeiramente mostrar quais são os pontos de contato e distanciamento entre a LDB e seu conceito de gestão democrática e a autogestão coletiva proposta pelos anarquistas. Em seguida, vamos encontrar exemplos que evidenciem a transposição do desejo de democratizar uma escola para a prática em seus limites e possibilidades. Assim, dentre os inúmeros exemplos encontrados, serão escolhidos seis, sendo que cada um deles apresentava (ou continua apresentando) suas particularidades e condicionantes socioeconômicos e históricos que os fazem ser diferentes um do outro. A ideia para o presente trabalho é a de mostrar que a autogestão coletiva pode ser colocada em prática independentemente dos recursos disponíveis, mesmo que exista uma série de contradições, que representam práticas que em muito se distanciavam da perspectiva ácrata. Portanto, serão mensurados os limites e possibilidades da aplicação da autogestão coletiva.

Uma vez percorrida tal investigação, nos parece possível realizar a ligação entre a autogestão dos pensadores ácratas e o Cursinho Popular da Unesp – Franca, desde que haja uma contextualização a respeito do surgimento e atuação dos cursinhos pré-vestibulares como um todo. Para isso vai ser realizada uma breve explanação, na qual vamos mostrar que eles são fruto da universalização do ensino médio, do aumento da concorrência para uma vaga no ensino superior e da quase obrigatoriedade do diploma para o sucesso profissional, além do crescimento da população brasileira na década de 70 do século passado sem que as vagas nas universidades fossem também aumentadas. Tal demanda foi muito bem abarcada pelo mercado e os alunos sem condições financeiras ficaram em uma situação ainda mais desfavorável em se falando da já injusta disputa dos vestibulares. Os cursinhos populares serão encarados, portanto, como uma resposta da sociedade civil no intuito de tentar atenuar a diferenciação socioeconômica que se reflete no acesso à universidade.

Assim, feita tal contextualização a pesquisa passa a se engajar na perspectiva de oferecer maior detalhamento do cursinho por si só, perpassando diversos pontos de sua atuação e criando categorias explicativas para tornar a

análise do nosso objeto mais clara. A história, seleção dos alunos e dos professores, estrutura, horário de aula, material didático, entre outros, serão levantados e discutidos em um primeiro momento, no intuito de poder construir uma base para que a discussão a respeito da sua respectiva gestão seja mais significativa. Alguns pontos referentes à autogestão coletiva também serão elencados, como a conquista do passe estudantil para os alunos do cursinho e atingida no ano de 2008. Problematizações e interpretações dos avanços e retrocessos do cursinho em relação à sua gestão compartilhada serão feitas tendo como base de comparação a pedagogia libertária dos anarquistas, mesmo que de maneira incipiente nesse primeiro momento de análise do cursinho.

Isso porque nos últimos anos o vínculo entre a mantenedora do cursinho – Unesp Franca e o SEU propriamente dito se alterou significativamente, o que provocou mudanças na forma de gerir o cursinho. O último capítulo destinar-se-á à análise do atrito e de suas consequências, seja para a maior democratização das relações entre professores, alunos e gestores do cursinho ou para o afrouxamento das mesmas. Para isso serão analisados os dois pontos cruciais da história do cursinho (o já mencionado atrito e a recusa do convênio oferecido pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária) e as suas possíveis consequências que serão vislumbradas no Estatuto de Regimento, na demanda e procura pelos serviços do cursinho e no índice de aprovações dos alunos.

Em suma o trabalho se divide em três partes: no primeiro momento vamos construir o modelo pedagógico ideal (o anarquista) e fazer as devidas comparações entre ele e as regulações legais da educação do Brasil, além dos seis exemplos práticos escolhidos para tanto. Na segunda parte serão analisados os cursinhos pré-vestibular, com destaque para os cursinhos populares e, especificamente, o SEU, cursinho popular da Unesp-Franca, em suas atividades mais suscetíveis de descrição, sem que seja detalhada em plenitude as suas possibilidades de autogestão coletiva. Tal assunto será tema da terceira parte, já munidos pelas informações primordiais do cursinho. O objetivo não é só o de mostrar a viabilidade da autogestão tal como pensada pelos pensadores ácratas, mas também abrir espaço para que novas pesquisas com tal temática sejam feitas.

Sessão 1 – AUTOGESTÃO COLETIVA

O capítulo em questão pretende mensurar os limites e possibilidades da autogestão coletiva nos intramuros escolares, sejam esses do passado ou do presente, brasileiros ou estrangeiros. Para que o dito termo fique mais claro optamos por retomar seu significado tendo como suporte a pedagogia libertária, proposta educacional decorrente da teoria ácrata. Assim, em um primeiro momento selecionamos alguns dos principais preceitos do pensamento anarquista, no intuito de permitir que seja construído o modelo educacional libertário com base em tais pilares conceituais. A ideia é de que através da construção de tal parâmetro (molde pedagógico libertário), seja possível mensurar os pontos de contato e distanciamento entre o modelo e as práticas pedagógicas reais que serão analisadas aqui através do método comparativo.

Uma vez construído o modelo, em um segundo momento vamos mostrar os pontos de semelhança entre ele e os marcos regulatórios legais da educação brasileira. Para tanto, optamos por fazer uma breve reconstrução histórica dos anos finais da Ditadura Militar e dos anos iniciais da redemocratização do país (final da década de 70 e anos 80 e 90 do século XX), pois tal recorte temporal tem como característica a ânsia da população brasileira em retomar o controle da vida política e construir um país mais justo, solidário e horizontal. O propósito é o de se fazer enxergar possíveis ligações entre a proposta de redemocratização do país, as relações nos intramuros escolares e o modelo de educação anarquista. Ou seja, a ideia é a de mensurar quais são os pontos de contato entre a pedagogia libertária e as leis educacionais do Brasil recém- democratizado, tendo como mote o potencial da educação em se falando da transformação social.

Já em um terceiro momento o objetivo passa a ser o de apresentar seis diferentes exemplos de instituições educacionais que apliquem a autogestão coletiva e ofereçam aos alunos a possibilidade de aprender em um ambiente livre. Para isso vamos fazer uso não só do método comparativo, mas também do descritivo. Seus pontos de avanço e retrocesso serão aferidos através da comparação com o modelo pedagógico libertário e da descrição das características de tais escolas. Foram escolhidas três “escolas” mais conhecidas pelos seus feitos (Colônia Górkki, Summerhill e Escola da Ponte, todas elas estrangeiras) e três “escolas” de trajetória

recente (Lumiar, Desembargador Amorim Lima e Projeto Âncora, todas elas brasileiras). Vale ressaltar que os exemplos escolhidos apresentam contextos e metodologias diversas, que certamente influenciaram no respectivo modo de organização dos mesmos. Ademais, é importante deixar claro que a Colônia Górkí e o Projeto Âncora não constituem uma escola formal.

Espera-se que ao final do capítulo seja possível fazer um saldo do quanto a pedagogia libertária já se fez presente ou ainda se faz em escolas de contextos, lugares e propostas diferenciadas. Ademais, nosso intuito é o de permitir que as práticas pedagógicas correntes sejam repensadas através do modelo anarquista, com o objetivo de mostrar que alguns dos elementos presentes em tal proposta educacional podem ser aproveitados para a melhora da educação no nosso país.

1.1 – Anarquismo e modelo pedagógico libertário

Para melhor entender a pedagogia libertária, proposta educacional decorrente do pensamento anarquista, é importante que seja feita uma breve contextualização do próprio Anarquismo, no intuito de ressaltar a ideia de que a educação ácrata é indissociável da teoria estabelecida pelos pensadores do movimento. A separação entre o pensamento ácrata e as suas ações são válidas apenas para finalidades analíticas, ou seja, para facilitar o estudo. É impossível entender plenamente seus preceitos teóricos se não analisarmos suas aplicações, assim como é impossível estabelecer seus limites e possibilidades sem que se tenha como base suas experiências práticas. (GALLO, 1990: 4) De posse de tais informações, vale destacar que neste primeiro momento o anarquismo vai ser apresentado tendo como prioridade sua concepção enquanto teoria político-filosófica, sem que exista a preocupação de apontar as práticas ácratas que substanciam seus preceitos teóricos. A predileção por uma análise focada nas suas aspirações teóricas se relaciona com a proposta de construção de um modelo pedagógico ideal (pedagogia libertária), para que em um segundo momento possam ser estabelecidas comparações entre ele e os limites e possibilidades da gestão escolar democrática realmente levada a cabo em algumas unidades escolares.

1.1.2 - Anarquismo – concepções iniciais

O termo “anarquia” é derivado da palavra grega *Anarchos* que significa “ausência de governante”. Segundo Woodcock tal significado pode ser interpretado de forma negativa (como é usual) ou então positiva, no caso de não existir governo “por ser ele desnecessário à preservação da ordem.” (2002: 8) O anarquista, segundo o mesmo pensador, seria aquele que contesta a autoridade e, em alguns casos, luta contra ela. No entanto, o senso comum traz consigo uma percepção diferente e, certamente, pejorativa: o anarquismo é comumente relacionado à bagunça, à desordem, ao caos. Assim sendo, vale a indagação: quais seriam os motivos dos rótulos negativos? Quais são razões que levam a teoria ácrata a ser tão difamada?

Woodcock prossegue sua reflexão e afirma que “Poucas doutrinas ou movimentos foram tão mal entendidos pela opinião pública e poucos deram tantos motivos para confusão pela própria variedade de formas de abordagem e ação.” (WOODCOCK, 2002: 7) Tal apontamento nos permite concluir que parte da resposta às indagações anteriores está no seio da própria teoria anarquista: sua característica plural contribui para que inúmeras interpretações sejam feitas, independentemente de serem positivas e/ou negativas. No entanto, de acordo com a análise dos textos ácratas a pluralidade do anarquismo não explica a sua má-fama, ou o seu mau-entendimento. A teoria ácrata, inclusive, vê com bons olhos a pluralidade de ideias, o que pode ser comprovado pelo pensamento de Proudhon: o teórico, apesar de herdeiro do pensamento de Hegel, rejeita as concepções hegelianas de dialética, segunda as quais a sociedade apresenta três únicos momentos (tese, antítese e síntese). Para ele o que existe é pluralidade de instâncias e forças que, em conjunto, formam uma multiplicidade de sentidos. Tal conceito recebe o nome de “Dialética Serial” e é tomado pelo pensador como forma mais adequada de “compreender as multiplicidades sociais.” (GALLO, 1990: 55) Se existe por parte de um dos principais pensadores ácratas a preocupação em explicar a pluralidade de sentidos na vida social, não vai ser essa mesma característica plural a razão para a má-fama da teoria.

É possível concluir, portanto, que a pluralidade ácrata não responde aos questionamentos referentes à sua má-fama. De acordo com Gallo o sentimento

pejorativo em relação ao anarquismo é proveniente da Revolução Francesa, momento no qual os nobres, preocupados com a manutenção da ordem social vigente, acusam os revolucionários de promoção da desordem e do caos. (GALLO, 1990: 6) A importância histórica do movimento revolucionário francês contribuiu para que tal visão se alastrasse e fosse empregada não só por contrarrevolucionários de outros contextos históricos, mas também por operários que desejavam controlar os movimentos sociais de contestação e transformação social:

Quase um século mais tarde, com o florescimento do anarquismo como movimento social, essa concepção foi largamente utilizada, seja pelos representantes das classes dominantes, na tentativa de criar nas massas uma falsa concepção do movimento social que lutava pelo fim de sua exploração, seja por outras facções do próprio movimento operário, interessadas em obter hegemonia na condução do movimento. (GALLO, 1990: 8)

A prática de relacionar o movimento anarquista com a desordem e a bagunça não se assenta, portanto, única e exclusivamente na sua pluralidade de interpretações e práticas. Os estudiosos do anarquismo (entre eles Silvio Donizetti de Oliveira Gallo e Doris Accioly e Silva) sugerem que existe uma intenção clara em difamar o movimento, o que de certa forma contribui para que o seu entendimento enquanto doutrina político-social seja cada vez menos recorrente. As pesquisas acadêmicas, responsáveis pelo esclarecimento da teoria ácrata ou ao menos por contribuir para que a associação difamatória seja atenuada, apresentaram um logo hiato de produções com tal temática, intervalo esse que “nada tem de casual”. (ACCIOLY e SILVA: 115) Dentre as razões para a escassez de produções acadêmicas acerca da teoria ácrata do início do século XX até a década de 1960, a autora Doris Accioly e Silva cita a repressão dos mais diferentes Estados, a ascensão do nazi-fascismo, a política stalinista da III Internacional e sua repressão contra os operários anarquistas, entre outras.¹ No entanto, a despeito do já supracitado hiato a própria autora ressalta que o quadro se reverteu nos últimos anos e o pensamento anarquista vem sendo objeto de estudo de um sem número de trabalhos. Espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para que a teoria ácrata seja esclarecida, sobretudo no que diz respeito à pedagogia libertária. O objetivo maior em um segundo momento do presente trabalho vai ser inclusive o de

¹ Para maiores informações Ver, Vide ou Cf: ACCIOLY e SILVA, pp. 2010.

mostrar como grande parte das teorias pedagógicas contemporâneas conservam conceitos da pedagogia libertária.

1.1.3 - Anarquismo e socialismo: diferenciações

Acreditamos ser esse o momento para um oportuno parêntese: dentre as razões elencadas por Doris Accioly e Silva para a pouca produção acadêmica acerca da teoria ácrata está à política stalinista e a repressão frente aos operários anarquistas. Em um primeiro momento tal situação pode parecer contraditória, já que a Revolução Russa apresentou fundamentação socialista e, de certa forma, socialismo e anarquismo são teorias que compartilham alguns propósitos e preceitos. Contudo, vale destacar que a similaridade não é integral, e as divergências entre as duas correntes datam da I Internacional, em uma ruptura simbolizada pelas diferenças de pensamento entre Mikhail Bakunin e Karl Marx.² As disparidades teóricas não podem e nem devem ser resumidas apenas pelas figuras dos dois pensadores, mas suas respectivas lideranças para cada uma das correntes justifica tal apontamento.

Não é de nosso interesse fazer uma retomada histórica da I Internacional e nem de sua posterior bipolarização. O objetivo é pontuar as diferenças e semelhanças em torno das correntes teóricas socialista e anarquista, sobretudo para construir o modelo educacional libertário proveniente do pensamento ácrata. No entanto, para além da sua posterior ruptura e desagregação, julgamos ser importante destacar o apontamento de Tragtenberg, que chama a atenção para a relevância do movimento (I Internacional), sobretudo pelo fato de ter sido uma resposta dos operários contra a universalização do capitalismo e a subordinação deles em relação ao capital, a despeito da pluralidade de ideias e discursos no seio da mesma. (TRAGTENBERG, 2006: 12)

Silvio Gallo apresenta uma dupla terminologia para as correntes anarquista e socialista: “socialismo libertário de um lado, socialismo autoritário do outro – na visão dos anarquistas -, ou socialismo científico de um lado, socialismo utópico, romântico

² Para maiores informações sobre a I Internacional e a sua ruptura Ver, Vide ou Cf: GALLO, Sílvio D. de Oliveira. **Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco.** (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990 e TRAGTENBERG, Maurício. **Reflexões sobre o socialismo.** São Paulo: Ed. Unesp (coleção Maurício Tragtenberg), 2006.

ou pequeno burguês do outro – no ponto de vista dos marxistas.” (GALLO, 1990: 51) Por mais inflamadas e parciais que possam ser as terminologias de ambos os lados, elas revelam a principal distinção entre o anarquismo e o socialismo: no primeiro caso existe uma tendência contrária à centralização, enquanto que no segundo ela é vista como essencial para a organização dos trabalhadores e a posterior transformação social.

Parte da diferenciação pode ser entendida através da “Dialética Serial”, conceito de autoria de Proudhon brevemente citado nos parágrafos acima. Diferentemente da dialética marxista, originária do pensamento de Hegel, a teoria do pensador ácrata (apesar de também possuir a origem hegeliana) afirma que os antagonismos sociais são constantes e não vão caminhar jamais para uma unidade de sentido. A afirmação de certa forma funciona como introdução ao pensamento anarquista, pois se não existe caminho para e nem crença na existência de uma unidade de sentidos, esse não deve ser um dos pontos de pauta que motive a luta dos oprimidos sociais, ou seja, não deve existir a preocupação em formar um “comitê central” que unifique as lutas, já que a pluralidade de pensamentos é inevitável e cerceá-la não é indicado. Se cada personagem ou grupo social apresenta suas próprias contradições, eles mesmos devem ser os responsáveis por conduzir suas reivindicações, e não um organismo centralizador.

Tal afirmação está relacionada com a proposta de “Ação Direta”, conceito ácrata distante do pensamento político socialista. A ideia é a de fazer com que os oprimidos sejam os protagonistas de sua transformação social, sem necessidades de partidos políticos ou organizações centralizadoras. Proudhon e demais anarquistas não acreditavam na via política como espaço de ação para a revolução dos operários, via essa que pode ser entendida como a constituição de partidos. Seria de absurda ingenuidade acreditar que os anarquistas rechaçavam atitudes políticas, pois qualquer ato humano é também político. A crítica reside na formação de partidos que nada mais fariam do que reproduzir a lógica estatal que estava sendo combatida. Além disso, os partidos seriam os responsáveis por centralizar a luta e assim afastar os combatentes de suas próprias causas.

Enquanto similaridade de pensamento, anarquistas e socialistas apresentam o mesmo diagnóstico: a sociedade se caracteriza pela existência de grupos opressores e oprimidos e necessita de mudanças. No entanto, os caminhos escolhidos para que tal alteração seja efetuada são diferentes. Nesse sentido

estamos de acordo com a passagem de Gallo, na qual está presente a afirmação de que os dois grupos “estão de acordo em querer uma sociedade sem exploração”. No entanto, “Marx e os comunistas acreditam que o poder político deve ser usado contra ele mesmo, causando sua destruição”, enquanto que os anarquistas “acreditam que o poder político não destruirá o poder político, e por isso buscam outros meios de ação e organização que possam constituir-se em uma frente de luta que venha a destruir a exploração e o domínio de classes”. (GALLO, 1990: 60)

Em síntese pode-se afirmar que a distinção entre a via de atuação social através dos partidos políticos e a contestação de sua necessidade "São duas concepções políticas antagônicas: uma propõe que se utilize o arsenal do inimigo para destruí-lo; a outra propõe que a destruição só é possível se for utilizado um arsenal diferente daquele utilizado pelo inimigo". (GALLO, 1990: 61) Ou seja, para o marxismo o problema está na posse do poder, e não na estrutura; já para os anarquistas a própria estrutura política é corrompida e cerceadora das liberdades humanas. Justamente por isso a atuação deve ser direta, sem a intermediação partidária. Vale destacar ainda a junção entre meios e fins defendida pela teoria ácrata: se o objetivo é a libertação social, ela deve ser fruto da própria atuação dos operários, isto é, a finalidade seria alcançada através da metodologia adotada. Em suma, “não se pode chegar a fins libertários por vias autoritárias.” (ACCIOLY E SILVA, 2011: 2).

1.1.4 – Autogestão

Maurício Tragtenberg sugere que os partidos políticos muitas vezes contribuem para que as relações horizontais dos momentos de lutas dos operários se tornem hierárquicas e opressoras, com a diferença de fazer uso de formas cerceadoras distintas. Como solução fica a proposta da “Ação Direta”, movimento organizado e dirigido pelos próprios trabalhadores, sem hierarquização e no qual estejam unidos “decisão e planejamento” e seja eliminada “a divisão tradicional do trabalho entre os que pensam e os que fazem, entre os dirigentes e os dirigidos.” (TRAGTENBERG, 2006: 2) A importância de tal organização é tão grande que o autor chega a afirmar que não são as propostas de reivindicação que tornam a luta dos operários um movimento revolucionário, mas sim a horizontalidade das relações estabelecidas durante o contexto de luta. (TRAGTENBERG, 2006: 4)

Tragtenberg continua a reflexão afirmando que a autogestão, organização correlata à ação direta, é temida tanto pela classe dominante, que esta em prol da manutenção do status quo, quanto pelas próprias organizações de esquerda, que se colocam à frente das movimentações operárias e não querem perder o posto. (TRAGTENBERG, 2006: 2)³ Tal afirmação pode ser entendida como uma interpretação negativa dos partidos políticos, que perdem seu sentido de existência na medida em que centralizam a luta revolucionária e revestem a opressão dos trabalhadores com outras roupagens. Como exemplo de seus apontamentos, Tragtenberg faz uso da própria Revolução Russa, na qual as principais conquistas dos trabalhadores (sobretudo a estatização dos meios de produção) foram paulatinamente apropriadas “pelo Estado e pelo Partido que o dirigia.” (TRAGTENBERG, 2006: 21) Os trabalhadores, mesmo durante a Revolução, seriam recompensados de acordo com a sua produção, o que nos leva a conclusão de que:

Os sovietes (conselhos formados por unidades de produção ou concentrações urbanas), que desempenharam papel fundamental na tomada do poder pelo partido de Lênin, serão atrelados ao Estado, transformando-se, com os sindicatos, em “correias de transmissão” das ordens vindas de cima para baixo. Em outros termos, ao perderem sua autonomia, os sovietes desaparecem como representativos do Proletariado. Lênin e Trotsky criam algo original: uma república soviética sem sovietes! (TRAGTENBERG, 2006: 21)

Sem partidos políticos e através da autogestão os trabalhadores seriam mediados por representantes livremente eleitos e todos teriam voz e direito de escolha. Ademais, qualquer tipo de hierarquia seria veementemente recusada, fossem elas salariais, políticas ou sociais e os trabalhadores fariam associações livres, das quais tirariam benefícios recíprocos em uma relação praticamente mutualista.⁴ (TRAGTENBERG 2006: 24) Para reforçar sua tese Tragtenberg toma como exemplo a Revolução Makhnovista, liderada por Nestor Makhno e transcorrida

³ O apontamento de Tragtenberg relaciona-se com parte da explicação de Silvio Gallo usada no presente trabalho para esclarecer à má-fama do pensamento anarquista. Nos dois casos existe a preocupação em indicar que em muitas ocasiões uma pequena parte dos próprios lutadores se engaja na perspectiva de controlar o movimento de contestação social, seja através da difamação do anarquismo, seja a partir da criação e atuação de partidos políticos centralizadores.

⁴ O termo “Mutualismo” corresponde a uma corrente anarquista que visa equilibrar a sociedade de tal forma que as diferenças econômicas não desapareçam, mas sejam “transformadas numa igualdade dinâmica.” WOODCOCK, G, op., cit, pp. 134.

em Gulai Pole (aldeia ucraniana) em meio à Revolução Russa. Segundo o autor a partir da autogestão dos trabalhadores:

Iniciam-se as trocas diretas entre campo e cidade, os trabalhadores urbanos enviam tecidos e os camponeses, trigo e outros gêneros alimentícios. Com isso evidenciam-se a inutilidade dos burocratas do Estado e a vantagem das trocas diretas entre os produtores. É a proposta da sociedade igualitária e socialista que entra em ação sem delongas. (TRAGTENBERG, 2006: 27)

1.1.5 - Recusa da autoridade externa e democratização dos saberes científicos (união entre trabalho manual e intelectual)

A ação direta e a recusa da via política socialista como meio de atuação social, assim como a proposta da autogestão são conceitos anarquistas decorrentes da própria etimologia do termo: como já explicitado anteriormente o anarquismo é uma corrente político-filosófica que tem como preceito maior a ausência do governo, ou seja, a total “negação da autoridade instruída externamente.” (ALVIANO JR, 2011: 4) As autoridades externas são vislumbradas como fontes de dominação, como caminho para que os homens não sejam donos do próprio destino e se comportem apenas como “massa de manobra” no que tange aos propósitos de controle por parte de uma pequena elite dominante. O Estado e a Igreja são tomados como principais signos da autoridade externa e devem ser rejeitados por qualquer manifestação social que se julgue ácrata, já que ambos trabalham em prol da manutenção da ordem social. Accioly e Silva sugere que o primeiro deve ser combatido por ter se apropriado “do poder político oriundo do corpo social, exercendo-o em nome de uma classe ou de uma casta sobre o conjunto da sociedade” fazendo uso para isso de “aparatos repressivos como o exército e a polícia e de recursos da ‘violência simbólica’ como os tribunais e a *escola*”. Já o segundo deve ser recusado justamente por ter aperfeiçoado “os instrumentos de submissão das consciências”. (ACCIOLY E SILVA, 2011: 10 – Grifos nossos)

As afirmações feitas até aqui acerca do pensamento anarquista aparentam ser complementares e inerentes umas às outras. Isto é, a recusa de autoridade externa é decorrente da ausência de governo e a recusa da via política proposta pelos socialistas (formação de partidos políticos) se relaciona também com a proposta de não aceitar quaisquer ordens que sejam externas ao próprio movimento. De tal panorama é possível desprender o apreço pela autogestão e pela ação direta.

A análise do pensamento anarquista, ao menos *a priori*, nos sugere a existência de uma linha político-filosófica muito coesa, que apresenta relação intrínseca entre cada um de seus principais conceitos. A pedagogia libertária, “braço” educacional da teoria ácrata, vai apresentar a mesma característica, tal como veremos a seguir.

Contudo, antes de nos debruçarmos especificamente na educação anarquista, vale destacar ainda alguns outros pilares da teoria ácrata, que também apresentam relação direta com a pedagogia libertária. No intuito de promover a discussão do primeiro desses importantes conceitos, vamos fazer um breve retorno à reflexão de Tragtenberg: segundo o teórico a “Ação Direta” suscita a união entre os pensadores e os executores, ou seja, entre aqueles que refletem e planejam e os que fazem, que colocam as coisas em prática. Tal afirmação parte da preocupação de Bakunin em romper com a dominação dos operários que, segundo ele, é proveniente sobretudo do “monopólio” científico estabelecido pela elite, que não democratiza os saberes teóricos. Segundo Accioly e Silva o pensador “via na desigualdade do acesso ao saber e na sua apropriação uma das mais terríveis e eficientes causas da reprodução de todos os dilaceramentos sociais.” Assim, a proposta de democratização dos saberes científicos e de igualdade de acesso a eles feita pelo pensador anarquista tinha por objetivo permitir que em um futuro pós-revolução social não houvesse nenhuma classe com maior gama de conhecimentos do que a classe operária e que, justamente por isso, não pudesse mais dominá-la. (ACCIOLY E SILVA, 2011: 8)

A predileção pelo saber científico e a necessidade de apropriação de tais saberes pela classe operária reforça mais uma vez a coesão do pensamento ácrata, afinal, a clara preferência por explicações científicas avigora a recusa aos valores sagrados, que contribuem para a ignorância e manipulação das pessoas. O cientificismo “encontrou nos anarquistas não a busca de garantir a ordem vigente, mas de construir uma alternativa a ela e de refutar os dogmas religiosos.” (ACCIOLY E SILVA, 2011: 10) Por isso, eles proclamavam que “Todo o culto religioso e metafísico deve ser abolido, e com ele toda a submissão a conceitos abstratos, base da submissão econômica material.” (GALLO, 1990: 168)

Na decorrência da democratização dos saberes científicos está indicada a possibilidade de romper com a separação entre o trabalho manual e o intelectual. Uma vez que todos teriam acesso aos mesmos conhecimentos técnicos, não mais haveriam aqueles que fazem o que lhes é mandado apenas por não saber planejar,

assim como desapareceriam também os que ordenam e mandam única e exclusivamente pelas condições mais confortáveis de aprendizagem sob as quais estiveram submetidos. O livre acesso ao conhecimento científico visa eliminar, portanto, a dicotomia entre o pensador que dá ordens e o executor que obedece, isto é, em níveis mais abrangentes tem por finalidade romper com a alienação do operário e a divisão do trabalho, condição sob a qual se justifica toda a fragmentação social.

A submissão socioeconômica sofrida pelos operários, refletida nas suas respectivas atuações como mão de obra “alienada” que coloca os projetos em prática mas não pensa, e decorrente da apropriação dos saberes científicos por parte da elite dominante, não mais seria realidade a partir da democratização dos conhecimentos teóricos. No entanto, para que tal objetivo fosse alcançado plenamente, seria de extrema necessidade que certas ferramentas fossem utilizadas. Tais “artifícios” foram brevemente elucidados e dizem respeito à ação direta, a autogestão e recusa da autoridade externa e da via política (formação de partidos) no que tange ao processo de revolução social, com o destaque para a perspectiva de que através do uso destas a transformação da sociedade seria feita e não existiriam outras formas de coerção. É possível afirmar que, para além de estabelecer uma profunda análise da sociedade e de suas contradições, os anarquistas oferecem inclusive a receita e as formas mais indicadas para que os operários se libertem.

Muito se falou até aqui da opressão sofrida pelos operários e dos caminhos e ferramentas escolhidos pelos pensadores anarquistas para que os primeiros rompessem com a dicotomia social. Vale destacar que essa breve análise seria inócua caso não tratássemos das finalidades da teoria: a liberdade da classe operária. Isto é, quando a tão sonhada revolução social fosse levada a cabo, quais seriam os anseios dos trabalhadores oprimidos? Em outras palavras: o que eles desejavam encontrar? Qual é o significado do conceito de liberdade para os pensadores anarquistas, que tanto defendem a libertação do ser humano?

1.1.6 - Liberdade para os Liberais

Cecília Meireles pronunciou que a “Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.”⁵ De fato é correto afirmar que ela (liberdade) sempre foi o maior anseio da sociedade operária, mas partindo-se do estudo dos pensadores anarquistas é possível afirmar que a segunda parte da frase da poetisa está incorreta: existe sim uma explicação de tal conceito e também uma preocupação dos pensadores ácratas em criar condições teóricas para que o desejo de liberdade possa se tornar algo prático.

Silvio Gallo se engaja na perspectiva de oferecer maior esclarecimento acerca do conceito de liberdade para os anarquistas através de uma comparação da respectiva definição do termo para os filósofos iluministas / liberais: segundo os últimos a liberdade é um termo decorrente do estado de natureza, isto é, um “fenômeno natural”, (GALLO, 1990: 39) e a vida em sociedade coloca a liberdade humana em risco. Tomando como exemplo o pensamento de Rousseau, Gallo afirma que para o filósofo “a liberdade é parte da própria natureza humana”. (GALLO, 1990: 41) Portanto a sociedade, a vida coletiva do homem, contribuiu para que a liberdade fosse perdida, ao contrário de expandi-la. Assim, podemos concluir que “Para o liberalismo a liberdade é sempre natural, nunca uma construção social.” (GALLO, 1990: 42)

Gallo continua sua reflexão e constrói uma indagação interessante, da qual faremos uso no presente trabalho: “Mas, se no estado da natureza, o homem é livre, o que faz com que ele abandone este estado, abdicando de sua liberdade, sujeitando-se de uma série de leis e imposições?” (GALLO, 1990: 39) A resposta está na necessidade de defender a propriedade privada, ou seja, a restrição da liberdade natural e a posterior sujeição às leis acontecem no intuito de promover uma defesa da propriedade. Se todos os homens são igualmente livres e autônomos, tudo é de todos e esses podem, portanto, aproveitar daquilo que também é seu. Tal comportamento humano resultaria na desordem, no caos.⁶ Para evitar tal panorama desalentador John Locke propõe a solução: o homem “deve

⁵ Disponível em: http://pensador.uol.com.br/frases_de_cecilia_meireles/. Acesso em 15 de maio de 2014.

⁶ Proporemos a seguinte provocação: segundo os pensadores liberais a vida coletiva e social do homem levaria ao caos. Como solução apontada pelos teóricos analisados fica a construção de leis, muitas vezes impostas e redigidas externamente à vontade da maioria. Tal panorama pode muito bem ser relacionado com a difamação do pensamento ácrata, supostamente inerente à bagunça e a desordem e à própria proposta anarquista de recusa da autoridade, que no caso seria um papel praticado pelas leis.

abdicar de uma parcela de sua liberdade em nome da segurança e da defesa de interesses que a comunidade lhe proporcionará.” (GALLO, 1990: 39)

Vale destacar que, apesar de compartilharem a ideia da liberdade enquanto um fenômeno natural, Gallo mostra que Rousseau discorda de Locke no que diz respeito ao caminho adotado para que ela seja colocada em prática: ao invés de abdicar da liberdade individual em prol dos interesses coletivos, deve-se “construir em sociedade uma liberdade que seja uma adaptação daquela criada pela natureza.” (GALLO, 1990: 42) Mesmo assim, os dois autores entendem o conceito de liberdade por vias naturais e individuais, concluindo que a vida coletiva do homem joga a contra a autonomia dos indivíduos.

1.1.7 - Liberdade para os anarquistas

A definição anarquista é diametralmente oposta à ideia proposta pelos pensadores liberais. Para maior esclarecimento faremos uso da concepção bakuniana encontrada no estudo de Silvio Gallo. Segundo a interpretação do pensador brasileiro o teórico anarquista afirma que homem enquanto “bom selvagem” não possui consciência de si e, portanto, funciona como uma “marionete nas mãos das forças naturais” (GALLO, 1990: 45) sendo regido pelo princípio da necessidade. Com o desenvolvimento social o homem vai se libertando das suas necessidades e passa a poder escolher, o que nos leva a encontrar o motivo pelo qual a liberdade é um produto social: na medida em que a evolução material ocorre, o homem passa a ter a capacidade de fazer as suas escolhas, isto é, de se autogerir de acordo com as suas vontades e tal evolução é decorrente da vida em grupo e só se torna realidade se proporcionada pela vida coletiva e não individual.

A concepção materialista de Bakunin mostra que a liberdade, embora seja uma das facetas fundamentais do homem, não é um fato natural, mas um produto da cultura, da civilização. Em outras palavras, enquanto o homem produz cultura, ou seja, se produz, ele conquista também a liberdade. Deste modo, o homem e a liberdade nascem juntos: um é criação do outro, um só existe pelo outro. É um processo de dupla ação: quanto mais o homem se "humaniza", mais livre ele fica, e quanto mais livre, mais humano. Conclui-se então que, ao assumir-se totalmente homem, conquista-se o máximo da liberdade. (GALLO, 1990: 46)

Após essa breve explanação, acreditamos ser possível afirmar resumidamente que para os liberais a liberdade só existe na natureza e a sociedade é um obstáculo. Já para os anarquistas a liberdade só existe com a sociedade e na natureza o homem não é livre. O “bom selvagem” não se constitui enquanto exemplo da liberdade humana, pois esse homem idealizado era regido por suas necessidades, e não por suas aptidões e vontades. Ademais, o isolamento não permite que ninguém “seja reconhecido como livre, pelo simples fato de não existir mais ninguém que o considere livre.” (GALLO, 1990: 47) Assim, a liberdade é um produto social e só há de se realizar quanto todos os homens forem livres para gozar de suas espontaneidades, sem que existam quaisquer formas de dominação social.

A liberdade ácrata presume, portanto, a ampla possibilidade de escolha do homem, ou seja, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, para que eles possam ter à sua disposição uma ampla gama de caminhos a serem seguidos. Ser livre, portanto, é ter se desenvolvido ao máximo, de tal forma que o homem possa ser conduzido por suas vontades e não por suas necessidades (como indicava o conceito de liberdade para os filósofos iluministas). Vale ressaltar, ademais, que para os anarquistas a liberdade “não tem limites, não termina onde começa a de outrem” e “não se trata apenas de uma emancipação gradativa”, mas sim “de uma emancipação completa e real de toda a classe trabalhadora pela via revolucionária.” (ALVIANO JR, 2011: 3) Em suma, quando as liberdades se encontram elas se multiplicam e passam a crescer exponencialmente.

A democratização dos saberes científicos funciona como uma condição inerente ao desenvolvimento de todas as faculdades humanas e o seu monopólio está ligado ao fato de permitir que grupos humanos sejam dominados por parcelas sociais que possuem o conhecimento e justamente por isso operacionalizam a dominação. A liberdade da classe opressora está condicionada, portanto, ao seu maior armazenamento teórico e seu status de liberdade só é possível por conta da opressão que realiza em relação aos grupos de trabalhadores. Assim,

Não poderíamos dizer da sociedade capitalista, por exemplo, ser uma sociedade livre, pois a liberdade da classe dominante está condicionada à exploração das classes dominadas, não sendo portanto uma liberdade verdadeira, pois se sustenta pela escravidão. Só uma comunidade socialista libertária poderia realizar a verdadeira liberdade, dando condições para o pleno desenvolvimento de todas

as potencialidades humanas para todos, em igualdade e justiça.
(GALLO, 1990: 47 – 48)

A transformação social e conseqüentemente a libertação dos indivíduos não partiria, portanto, da classe dominante, que usa de seus saberes exclusivos para colocar sua opressão em prática. Por isso é tão comum à dicotomia entre trabalho intelectual e manual, sendo o primeiro voltado para o pequeno grupo de privilegiados e o segundo para a grande parcela de oprimidos. A partir de tal panorama vale destacar mais uma vez a coesão da teoria ácrata: seria de tamanha ingenuidade imaginar que a classe beneficiada se disporia de ferramentas para promover uma revolução que alterasse a ordem social vigente, democratizasse os saberes científicos e rompesse com a dicotomia entre os que sabem e os que fazem. Suas instituições, que trabalham em prol da manutenção do status quo, não devem ser utilizadas como via de acesso para a conquista da liberdade por parte dos operários. Fica evidente a necessidade de atuação por vias diretas, pois a liberdade enquanto produto social é uma conquista coletiva e deve ser tarefa dos próprios lutadores a conquista desse novo status, o que presume a sua atuação sem a existência de intermediários. No entanto, fica a ressalva para o risco da própria classe se apropriar dos instrumentos cerceadores e estabelecer uma nova forma de opressão. Mesmo assim, a sugestão é de que apenas através da Anarquia, sem partidos e sem intermediários, que a libertação vai ser vivenciada e atingida em plenitude.

[...] a classe trabalhadora, deveria adotar a sua emancipação como prioritária e inadiável, ao fazê-la, no entanto, por suas próprias mãos, deveria negar qualquer outra autoridade, sem o que não estaria realmente emancipada, não podendo ainda ser a responsável por ocupar o lugar de seus exploradores, o que equivale a dizer que ela só seria livre na anarquia, ou seja, na sociedade livre. (COSTA & SOUZA, 2011: 5)

Procuramos estabelecer até aqui alguns dos principais preceitos da teoria anarquista (a saber: ação direta, autogestão, recusa das vias político-partidárias, recusa da autoridade externa, democratização do conhecimento científico, união entre trabalho manual e intelectual e liberdade enquanto produto social) no intuito de criar uma base teórica para a construção de um modelo de educação anarquista. Como já afirmado anteriormente, tal exercício (a discussão sobre os principais preceitos ácratas) já foi e ainda será de grande valia no que tange ao nosso próximo

propósito, pois a pedagogia libertária está intrinsecamente ligada aos conceitos já discutidos no presente trabalho. Faz-se importante destacar que a educação para os anarquistas não é um dos caminhos para a revolução, mas sim a própria revolução sendo colocada em prática, ou como diz Accioly e Silva: “para os libertários, educação, cultura e revolução são indissociáveis.” (ACCIOLY E SILVA, 2011: 5).

1.1.8 - Pedagogia Libertária: introdução e objetivos

Na proposta de construir um modelo de educação que tenha como fundamentação teórica a pedagogia libertária vamos fazer uso de conceitos recorrentes ao pensamento anarquista já discutidos no presente trabalho, que nos servirão também como principais pressupostos para que seja estabelecida uma outra proposta de metodologia educacional. De antemão vale ressaltar a importância dada pelos anarquistas à educação, pois seria ela que possibilitaria “o acesso à cultura aos sujeitos sociais, tornando-os capazes não só de fruí-la, mas de produzi-la, recriando-se a si mesmos e ao mundo.” (ACCIOLY E SILVA, 2011: 15 – 16)

Como ponto de partida empregaremos a passagem de Silvio Gallo para definir quais são os principais objetivos da pedagogia libertária:

Podemos dizer, acertadamente, que o objetivo primordial da pedagogia libertária é a liberdade, é formar indivíduos livres, conscientes, capaz de uma vida solidária. Mas é também formar homens que lutem pela liberdade de todos... (GALLO, 1990: 110)

Segundo os pensadores anarquistas a liberdade é uma conquista que só se faz legítima na medida em que todos os componentes do corpo social sejam igualmente livres, podendo reconhecer a liberdade dos outros e também a sua própria. Tomando como mote a ideia dos pensadores ácratas de que a educação é a revolução e não parte ou caminho para ela⁷, podemos concluir que a liberdade, uma vez vivenciada nos intramuros escolares, seria uma manifestação prática da revolução anarquista. Portanto a conquista pela liberdade se torna o objetivo primordial da pedagogia libertária também pela possibilidade de ser vivenciada nas próprias escolas. Abre-se espaço para a seguinte reflexão: as escolas burguesas

⁷ É possível estabelecer tal apontamento com a proposta ácrata de junção dos meios e fins na política. A educação libertária não é encarada como um caminho para a revolução social, mas sim a própria transformação da sociedade.

cumpririam com tal papel? Poderiam ser elas as executoras de um projeto educacional libertário?

1.1.9 - Educação sem autoridades e por vias diretas

De posse dos conceitos discutidos anteriormente, sabe-se que o anarquismo é a corrente de pensamento que luta contra qualquer autoridade externa que exerça um papel coercitivo e elimine as individualidades humanas, trabalhando em prol de uma única classe. Isto é, existe por parte dos pensadores ácratas uma grande preocupação em rechaçar qualquer figura ou instituição que exerça uma autoridade (exagerada ou não), já que elas seriam contrárias à conquista da liberdade. Antes mesmo da construção de ideais pedagógicos libertários, os grandes pensadores anarquistas se preocuparam em diagnosticar os males da educação burguesa e, nesse ponto, o caráter autoritário das instituições de ensino salta aos olhos como um aspecto negativo e de necessária mudança, já que estão cumprindo com o tão criticado papel coercitivo. “Em nível pedagógico, o que é questionado desde o início é o caráter autoritário de ensino; a autoridade do mestre corresponde à autoridade da coisa ensinada e dos meios de ensino.” (ALVIANO JR, 2011: 13)

Em um breve parêntese é possível desde já estabelecer uma relação entre a recusa da autoridade por parte dos pensadores ácratas e as concepções educacionais de Paulo Freire. Segundo o pedagogo brasileiro sempre foi de sua preocupação estabelecer, tanto em sua prática quanto em seus escritos, uma “relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra.” (FREIRE, 2011: 67) Isto é, romper com o equilíbrio e pender para o lado da autoridade naturalmente levaria ao exagero que suplantaria as liberdades individuais, tal como os pensadores anarquistas combatiam.

A recusa à autoridade externa, preceito que substancia todas as outras características do pensamento anarquista, se faz presente também na construção do ideário pedagógico libertário. Se existe a preocupação maior em oferecer aos homens possibilidades de vivência livre (o que corresponde à própria revolução), as escolas enquanto veículo de formação dos seres humanos não podem se engajar na promoção de um aprendizado cerceador. Ao contrário: elas devem se constituir

como um espaço que permita aos seus personagens a vivência de experiências realmente libertárias, que sirvam de aporte para que elas sejam propagadas, reproduzidas. Afinal, não se trata de alterar a escola para mudar a sociedade ou modificar as condições materiais para alterar o intelecto; as mudanças devem ser simultâneas. “[...] não se pode fazer a revolução e depois mudar as consciências, e nem o contrário é possível: uma nova estruturação social e de mentalidade deve ser construída aos poucos e concomitantemente.” (GALLO, 1990: 131)

A perspectiva educacional libertária propõe a busca pela liberdade, que se faria possível através da apropriação dos valores científicos, muitas vezes restritos a um pequeno grupo privilegiado. À indagação feita anteriormente, cabe à resposta agora: de acordo com os preceitos anarquistas, as escolas burguesas não seriam (são) adequadas para que se alcance tal finalidade. Isso pois a própria instituição escolar contribui para que a opressão seja colocada em prática, afinal, a classe dominante tem na educação “os meios e os conhecimentos necessários para dominar todo o processo de produção, circulação e consumo, podendo manter-se em posição de proprietária e gerente dos meios de produção.” (GALLO, 1990: 129) Assim, empregando a teoria de Proudhon, Gallo chega à conclusão de que a educação libertária não vai ser fruto do próprio Estado capitalista, pois tal proposta pedagógica “é completamente contrária às bases deste sistema, que são a dominação e a exploração.” Assim, “o capitalismo nunca educará nem ao povo nem a ninguém, a não ser àquela camada da burguesia destinada ao gerenciamento da sociedade, e que garantirá a manutenção da estrutura de dominação.” (GALLO, 1990: 130)

O diagnóstico nos permite aferir que o combate aos males educacionais não seria feito partindo-se do próprio sistema, ou seja, das escolas criadas pelo aparato burguês para contribuir com a manutenção da opressão social. Através da reflexão acerca de tal panorama é possível estabelecer mais um dos preceitos da pedagogia libertária, sendo que ele está intrinsecamente ligado aos próprios conceitos ácratas: a necessidade de atuação por vias diretas. A libertação dos operários a partir dos caminhos educacionais só se faria possível na medida em que a via para tal fosse construída pelos próprios trabalhadores, com propostas inovadoras e distantes das instituições burguesas, já corrompidas e engajadas na perspectiva de manutenção da ordem social.

Para além da ação direta, tal apontamento feito acima pode ser relacionado com o preceito ácrata de recusa das autoridades externas, afinal, as escolas burguesas são, na visão dos anarquistas, instituições cerceadoras da liberdade e “aliadas das grandes indústrias”, pois servem como local que prepara os filhos dos operários para “futuramente servirem como mão de obra ao trabalho fragmentado.” (ALVIANO JR, 2011: 6) Ademais, o próprio processo de produção capitalista, fragmentado e dicótomo, se constitui como obstáculo para a libertação dos trabalhadores, já que “As condições de exploração e dominação a que estão sujeitas em decorrência de sua posição no processo de produção capitalista são um obstáculo à criação de uma cultura proletária.” (ACCIOLY E SILVA, 2011: 3)

A partir da perspectiva de não aceitar as instituições burguesas como via de libertação social pelo fato de estarem corrompidas e partindo-se do pressuposto de que a revolução deveria ser feita por vias diretas, os militantes anarquistas operacionalizavam formas de atuação que estivessem ligadas aos propósitos de liberdade e ação direta. Nesse contexto destacam-se “a criação de escolas e centros de estudos”, sendo esses “livres da influência da Igreja e do Estado” e, portanto, mantidos “pelos próprios trabalhadores e seus sindicatos, sem precisar, assim, contar com recursos públicos para sustentar suas ações educativas e culturais.” (MORAES, 1999: 2) Para além dos exemplos citados, destacam-se como formas de resistência cultural e via de libertação por parte dos operários anarquistas a criação da Imprensa operária, com publicação de livros e panfletos diversos, o teatro e a poesia, sendo tais características “um dos aspectos mais fecundos da educação ácrata”. (ACCIOLY E SILVA, 2011: 5)

A pedagogia libertária pode ser definida até aqui como modelo educacional que visa à libertação dos trabalhadores a partir deles mesmos e através do uso de aparatos que passam pela criação dos próprios oprimidos. A recusa das autoridades externas, que tem no Estado seu maior adversário, pressupõe a ação direta, preceito caro à teoria anarquista. A escola burguesa, como fruto desse mesmo Estado opressor, não seria uma ferramenta adequada para a busca da liberdade, afinal, ela trabalha em prol da manutenção da ordem social.

1.1.10 - Autogestão, garantia das liberdades individuais e busca por pluralidade

Na continuidade da construção de um modelo educacional anarquista, vamos recuperar alguns breves apontamentos que nos levarão ao próximo pilar da pedagogia libertária. Foi afirmado anteriormente que o maior objetivo da educação ácrata é a construção da liberdade, tanto em nível individual quanto coletivo. Ademais, sabe-se que de acordo com os teóricos analisados, a educação é a própria revolução, e não parte dela ou o caminho para alcançá-la. Portanto, na perspectiva de promover a revolução social nas próprias escolas aponta-se como solução a proposta de se alterarem as relações internas, de tal forma a permitir que sejam vivenciadas por alunos, professores, diretores e servidores técnicos experiências libertárias a partir de relações sociais horizontais. A proposta educacional ácrata se legitima enquanto libertária na medida em que propõe a horizontalidade nos intramuros escolares. Para tanto não custa lembrar-se da afirmação de Tragtenberg de que são as próprias relações sociais estabelecidas que definem o valor revolucionário de um movimento social. “Pode-se dizer que a luta operária é revolucionária pelas formas de auto-organização que cria, igualitárias, coletivas, onde as relações de hierarquia verticais, a submissão ou a dependência estão excluídas.” (TRAGTENBERG, 2006: 5)

A sociedade ácrata em seu plano ideal pressupõe a inexistência de autoridade e a atuação direta dos trabalhadores em níveis sociais horizontais, sem que exista maior predomínio intelectual ou direcional por parte de quaisquer grupos. A busca pela liberdade, objetivo maior da pedagogia libertária, supõe o respeito às individualidades com fins de permitir que todos desenvolvam suas potencialidades e passem a ser geridos não por suas necessidades, mas sim por suas vontades. No que tange ao alcance de tal propósito, é a própria autogestão coletiva que permite que ele seja conquistado, pois é a partir dessa forma organizacional que todos têm voz e condições de se fazerem ouvir e, além disso, de fazerem valer suas próprias vontades.

Devemos lembrar, ademais, que o pensamento ácrata não se preocupa em estabelecer uma uniformidade de sentidos e de lutas e sim de garantir a pluralidade de todos os atores sociais⁸, o que nos leva à certeza de que existe um combate à uniformização, à padronização. Se o respeito às individualidades é um dos intentos

⁸ Tal apontamento guarda relação direta com o conceito de “Dialética Serial” de autoria de Proudhon.

da pedagogia libertária, ela deve ser atingida a partir de uma organização horizontal, afinal, é a partir de tal arranjo que a pluralidade vai se formar e ser respeitada.

[...] só a autogestão e a participação direta das pessoas pode garantir a pluralidade, característica básica da natureza que também deve expressar-se na sociedade. Uma sociedade de massificação, de unicidade, só é possível através do esmagamento total e completo da liberdade. Mas como uma sociedade justa só pode ter o seu fundamento na liberdade, há que se garantir a pluralidade. (GALLO, 1990: 125)

O conceito de autogestão talvez seja o de maior importância para a pedagogia libertária e também o mais caro às propostas educacionais que serão apresentadas no decorrer do presente trabalho. Creditamos sua importância ao fato de conseguir unir em torno de si mesma a recusa da autoridade, pois a partir da livre e horizontal organização dos homens (sejam eles trabalhadores, alunos e afins) não se emergem lideranças coercitivas, independente de serem exercidas por homens ou por instituições, como, por exemplo, os partidos políticos ou as próprias escolas. Assim, ela se constitui em uma forma prática de combate à “autoridade que não provém do próprio grupo”. Em suma, para os pensadores libertários ela nada mais é do que “o veículo no qual os seus ideias de liberdade e transformação social tomam corpo, estando ligada diretamente ao princípio de autonomia.” (ALVIANO JR, 2011: 4 – 5).

A preocupação em discutir alguns dos pilares do pensamento anarquista antes de propor o modelo de educação libertário se explica pela natural ligação entre ambos. Uma proposta de educação que tenha como pressupostos os valores ácratas vai se caracterizar por evidenciar a necessidade e urgência da construção de relações horizontais nos intramuros escolares. Assim, em um modelo de educação anarquista as escolas seriam operacionalizadas pelo princípio da autogestão, com vias a rechaçar qualquer tipo de autoridade externa e permitir que os seus componentes sejam livres em suas respectivas individualidades e idiosincrasias.

Um homem autônomo, livre e senhor do próprio destino é aquele que desenvolve suas potencialidades e se vê governado por suas próprias vontades, e não por suas necessidades. Sabe-se que a liberdade é uma conquista social e só existe na vivência coletiva, mas para que ela seja vivenciada em plenitude se faz

necessário que os indivíduos sejam livres e convirjam suas respectivas liberdades em um mesmo sentido, o que resulta na liberdade a nível coletivo. (GALLO, 1990: 44) A autonomia dos indivíduos se manifesta então como uma condição necessária ou até mesmo vital para que a tão sonhada liberdade social seja alcançada. A pedagogia libertária apresenta algumas considerações acerca da busca pela liberdade a nível individual, às quais trataremos a seguir.

1.1.11 - Conquista da liberdade individual e conceitos de Politecnicidade e Educação Integral

De posse do conceito de liberdade dos pensadores anarquistas, sabe-se que ela (liberdade) pressente a autonomia do ser humano, de forma a permitir que ele seja guiado por suas vontades e não por seus imperativos. A busca pela autonomia individual guarda relação com a democratização dos saberes científicos, já discutida por nós no presente trabalho. Enquanto existir monopólio e apropriação dos valores das ciências vão existir também aqueles que ordenam e aqueles que obedecem e a opressão e a dicotomia social também se perpetuarão. Afinal,

O saber é entendido então como um dos sustentáculos do poder. O domínio do conhecimento é a base do domínio econômico. Manter as massas na ignorância é mantê-las na miséria, por não terem condições de organização, de reivindicação de seus direitos, direitos dos quais elas nem tomam conhecimento. Logicamente, pois, para se acabar com as desigualdades é necessário que o saber seja distribuído integral e igualitariamente para toda a sociedade. É necessário que todos dominem o conhecimento disponível. (GALLO, 1990: 154 – 155)

A apropriação do conhecimento científico por apenas uma parcela da sociedade resulta na separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, sendo o primeiro mais bem valorizado financeiramente e o segundo mais desvalorizado. Tal dicotomia se vê refletida também na organização dos conteúdos ministrados pelas escolas e nos propósitos educacionais das mesmas: a formação dos filhos da elite vai ser mais profunda em níveis científicos e preocupada com o amadurecimento do aluno em planos intelectuais mais elevados. Já os filhos dos operários serão educados nas escolas burguesas com vistas a cumprir as demandas necessárias à industrialização, ou seja, vão ser formados para

trabalharem em esteiras fabris. Em outras palavras existe a clara “intenção de impedir o povo de ter acesso ao conhecimento”. (MORAES, 1999: 21)

Se tomada a proposta pedagógica libertária, todos os homens possuiriam o mesmo acesso aos conhecimentos científicos e, através de tal distribuição do saber, a dicotomia entre trabalho intelectual e manual não mais existiria, afinal, não seriam formados apenas àqueles que sabem fazer sem pensar de um lado e os que sabem pensar, mas não sabem fazer de outro. A importância da alteração em níveis educacionais se assenta no poder ideológico presente nas instituições escolares, que não só contribuem para a soberania de uma pequena classe, mas se manifestam como a própria representação do privilégio de tal grupo e facilitam sua perpetuação. Nesse sentido as palavras de Gallo são elucidativas:

Enquanto educa os filhos das classes dominantes para as funções de administração - trabalho intelectual - e os filhos das classes dominadas para a produção das necessidades materiais - trabalho manual -, o sistema educacional da sociedade capitalista reproduz a divisão do trabalho e com isso acaba por legitimar e perpetuar a estrutura de classes e as injustiças sociais, sendo ele próprio injusto e classista. (GALLO, 1990: 154)

Ao constatarem tal situação, tanto Proudhon como Bakunin fazem propostas que em muito se relacionam com outros pilares da pedagogia libertária. O primeiro defende o trabalho como principal instrumento de aprendizagem, o que naturalmente levaria ao fim da separação do homem em suas duas possíveis entidades: o homem abstrato, que conhece a teoria, e o autômato, que conhece a prática. A proposta é a de proporcionar ao operário o controle de todo o processo produtivo, com finalidade de permitir que a alienação do trabalho seja evitada, já que o operário terá o conhecimento global de todas as etapas de sua própria produção. Uma vez que o trabalho passe a ser adotado como instrumento de aprendizagem será possível partir do geral para o específico, fornecer aos estudantes a aprendizagem manual e intelectual de maneira concomitante e também permitir que eles desenvolvam tanto os conhecimentos práticos quanto os teóricos.

Vale destacar, ademais, que para Proudhon tal metodologia não resultaria em uma educação especializada: o teórico defende que todos devem receber uma “instrução geral, base necessária para que qualquer especialização escolhida posteriormente possa ser exercida sem prejuízo para o domínio do conhecimento do

geral.” (GALLO, 1990: 146) Se faz possível concluir então que existe grande preocupação em permitir que todas as potencialidades humanas sejam ao menos testadas, pois para o autor a teorização presume a prática e o conhecimento geral é anterior ao conhecimento específico. Tal metodologia educacional é chamada por ele de Politecnia.

Já Bakunin constata o mesmo mal diagnosticado por Proudhon, mas adotada terminologias diferentes para solucionar o problema. Segundo o pensador a dominação, a opressão e falta de igualdade dos homens é proveniente da falta de oportunidades, e não da ausência de aptidão. Faz-se necessário, portanto o domínio dos conhecimentos científicos, pois através deles tornar-se-á possível conhecer as leis naturais e os mecanismos e estruturas da sociedade, tudo isso no intuito de se formar um novo homem, pautado na igualdade entre os pares, na liberdade e na justiça.

Com vistas a atingir tal intento Bakunin propõe uma “Educação Integral”, que permite que o homem “se conheça e se perceba em todas suas facetas e características.” (GALLO, 1990: 168) e, portanto, elimine a já comentada separação entre trabalho manual e intelectual. A proposta de Bakunin é sustentada pelos conceitos de “liberdade e igualdade” (MORAES, 1999: 19), isto é: a partir da democratização dos saberes científicos os homens teriam as mesmas oportunidades, o que nos leva ao desenvolvimento de suas potencialidades em plenitude (partindo-se do geral para o específico, do prático para o teórico, assim como Proudhon defendia) e resulta na conquista da liberdade. A ideia é a de destruir através da apologia à ciência livre e democrática a submissão de uma classe oprimida e a exploração por parte da classe dominante, que se vale dos valores meritocráticos e da posse do conhecimento científico para manter sua posição hegemônica.

Através da democratização científica e da posterior ligação dos saberes científicos com a vida real e material do homem os oprimidos tomariam consciência de sua situação e poderiam construir uma sociedade mais justa e igualitária. (GALLO, 1990: 176) Em síntese Bakunin propõe, portanto, uma educação integral que forme homens conscientes de seu papel na sociedade e solidários; além disso, sugere também que a educação seja pluralista, de forma a fornecer aos alunos uma base científica geral e que caminhe para a especificidade através da escolha dos próprios estudantes após terem recebido os conteúdos gerais; e que tenha o

trabalho como instrumento de aprendizagem (o que aparece com o objetivo de atingir a superação da dicotomia trabalho manual e intelectual) e que seja um retrato da conquista da liberdade pelo próprio aluno.

A união entre trabalho manual e intelectual, proposta tanto por Proudhon quanto por Bakunin e entendida como condição vital para a libertação individual, exclui a dicotomia entre os que planejam e os que executam. Tal situação é a própria autogestão, organização dos trabalhadores “sem hierarquia e sem dirigentes ou dirigidos” (TRAGTENBERG, 2006: 5 - 6).

1.1.12 - Coesão da teoria ácrata e síntese

Correndo o risco de nos tornarmos repetitivos vale destacar mais uma vez a coesão da teoria ácrata e de sua proposta educacional: a democratização dos saberes científicos resulta no fim do cisma entre trabalho intelectual e manual, o que leva à construção de relações horizontais entre os operários, que é a própria autogestão. Como já sabemos, a autogestão carrega consigo a ideia de recusa às autoridades externas, pois de posse das mesmas oportunidades e saberes os homens não mais seriam obrigados a estabelecer formas de controle autoritário / coercitivo e construiriam associações livres e espontâneas.⁹ Uma vez concretizados todos os fatores listados, a própria liberdade já teria sido atingida e estaria sendo usufruída pelos seres humanos.

As propostas listadas acima caminham na perspectiva de oferecer ao trabalhador a condição de superar a alienação, “primeiro passo no caminho da liberdade”, pois o homem que é “senhor de seus atos e de seu saber”, consegue estabelecer “uma relação fraterna e autônoma com todas as demais pessoas, sem tentar submetê-las, subjugar-las ou dominá-las”. Tal homem é aquele que foi preparado “para a sociedade socialista e libertária” através das vias educacionais, isto é, “a educação é o seu caminho”. (GALLO, 1990: 146)

⁹ Com a finalidade de combater o preconceito dos possíveis críticos e de afastar a proposta ácrata autogestionária da utopia, Tragtenberg usa a experiência espanhola entre os anos de 1936 e 1939 para provar que tal a organização horizontal “provara ser uma prática inerente à classe operária quando a autogestão das lutas desta atinge determinado estágio.” TRAGTENBERG, Maurício, op., cit, pp. 46.

Até o presente momento procuramos estabelecer a partir de alguns apontamentos acerca da teoria ácrata um modelo educacional ideal, tendo como principal aporte a pedagogia libertária, proposta educacional do pensamento anarquista. De acordo com as discussões foi possível evidenciar que a educação ácrata se engaja na perspectiva de oferecer liberdade em plenitude aos seus envolvidos. Para tanto, algumas condições essenciais deveriam ser seguidas, tal como a horizontalidade nas relações intraescolares, fator que está diretamente ligado à recusa das autoridades externas, uma das principais bandeiras da teoria anarquista. As relações entre os envolvidos da maquinaria escolar deveriam ser pautadas na autogestão, ou seja, na igualdade de oportunidades e de direitos a todos, independente de sua posição dentro da escola e também fora dela. As escolas burguesas (escolas do Estado) são também um exemplo de autoridade e um instrumento utilizado pelo grupo privilegiado para manter a ordem social. Portanto outra condição intrínseca à pedagogia libertária é a atuação por vias diretas, ou seja, os próprios trabalhadores seriam os responsáveis por organizar os métodos e as instituições educacionais.

Outro aspecto fundamental da educação ácrata é a condição de liberdade que deve ser oferecida aos alunos, já que a escola é a própria materialização da revolução social. Procuramos mostrar que os teóricos anarquistas entendem o homem livre como aquele que é gerido por suas vontades, e não por suas necessidades. A pedagogia libertária, portanto, se engaja na perspectiva de oferecer aos homens a possibilidade de desenvolvimento de todas as suas potencialidades (o que demonstra o respeito à pluralidade e a recusa da uniformização), de tal forma a permitir que eles sejam os senhores do próprio destino. Tal preocupação preconiza o fim da dicotomia entre o trabalho intelectual e o manual e a democratização dos saberes científicos, pois é também através do monopólio das ciências que a elite subjuga os operários. Para tanto o trabalho seria o principal instrumento de aprendizagem e os conteúdos partiriam do prático para o teórico e seriam administrados partindo-se do geral para o específico. Uma vez que todas as condições listadas fossem atendidas, o homem estaria vivenciando a tão sonhada liberdade.

Vale destacar alguns outros conceitos caros à pedagogia libertária, que não são menos importantes, mas sim entendidos por nós como complementares as ideias fundamentais discutidas no presente trabalho e que, assim o sendo, serão

apresentados apenas a título de citação. São eles: a coeducação sexual e de classes, a ausência de recompensas, castigos e exames avaliativos e o cientificismo. Não é difícil entender os motivos pelos quais não discutimos tais ideias com a mesma dedicação empregada às outras: a autoridade do gênero masculino para com o feminino é uma das formas de subjugo mais enraizadas em nosso ideário. Contudo, ainda que existam avanços a serem feitos em se tratando de tal relação, a educação simultânea de homens e mulheres já é realidade há algum tempo. O ensino de igual qualidade voltado a todas as classes sociais é uma extensão da democratização dos saberes científicos, fator que por si só corresponde à preocupação de oferecer aos pares uma educação científica. Ademais, a ausência de prêmios ou bonificações está ligada à perspectiva de respeito às individualidades humanas e de permissão ao desenvolvimento das múltiplas possibilidades sem o uso de nenhum instrumento coercitivo.

Uma vez estabelecido o modelo ideal de educação - a pedagogia libertária - empreenderemos nossos esforços na tentativa de mensurar os limites e possibilidades da aplicação de tal metodologia educacional nos marcos regulatórios legais da educação brasileira e nas mais diferentes escolas (nacionais ou estrangeiras, do passado ou do presente), procurando traçar uma avaliação das mesmas no que tange aos pontos de avanço e retrocesso dos sete exemplos escolhidos por nós.

1.2 - Reflexões

Antes mesmo da breve reconstrução histórica envolvendo o momento de transição do Brasil do regime político ditatorial para o regime político democrático, acreditamos ser oportuna a inclusão de algumas reflexões, que visam a permitir que nossos objetivos fiquem mais claros, sobretudo em se falando da adoção do modelo pedagógico libertário como parâmetro comparativo.

Partimos do pressuposto de que a autonomia de um aluno dentro da escola, entendida por nós como elemento essencial na perspectiva de formação de um cidadão, vai muito além de escolhas, que muitas vezes são “pré-concebidas”. Isto é, não nos parece de grande valia para o estudante que ele possa escolher entre o uniforme verde ou azul, ou então entre a data de correção da tarefa de casa, se vai

ser daí a dois ou três dias. Tais situações produzem uma liberdade ilusória e efêmera. A perspectiva de desenvolver no aluno a capacidade de tomar decisões acontece na medida em que existe um pano de fundo crítico por detrás das escolhas que lhes são oferecidas. Ao invés da data de entrega da lição, por que não oferecer ao discente a possibilidade de refletir sobre a necessidade da tarefa de casa, juntamente com seus possíveis bônus e ônus?

Se tomado como modelo ideal à pedagogia libertária, a busca pela liberdade dos alunos é a principal missão. Permitir aos estudantes escolhas efêmeras, que alterem as suas respectivas vidas escolares em níveis irrisórios não é um aspecto que mostra consonância com os valores propostos pelos pensadores ácratas. Nesse sentido vale destacar que as escolas brasileiras em sua maioria não oferecem condições para que seus alunos aprendam de maneira livre e se apresentam muito mais preocupadas com o “adestramento” (FONSECA, 2009: 97) do que com a formação do ser humano em sua integralidade, o que evidencia o grande distanciamento entre tal postura e os valores anarquistas. O grande problema é ter reduzido a educação escolar a um processo que envolve aqueles que sabem (professores) e os que não sabem (estudantes), que serão encarados pelos primeiros como meros receptáculos de informações, ou como dizia Paulo Freire:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. “Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida”. (FREIRE, 2002: 60)

Tal metodologia evidencia o descompasso entre o nosso desejo - formar cidadãos autônomos e cientes de seu papel na sociedade – e as ações levadas a cabo corriqueiramente.

Vale destacar ainda que a escola, responsável por introjetar nos seus alunos conhecimentos já consolidados, (FONSECA, 2009: 11) para além de não cumprir com o papel de formar cidadãos, perde a importância levando em conta a sua atuação enquanto centro propagador de informações, pois “[...] a chamada ‘sociedade do conhecimento’ dispõe de uma multiplicidade de meios de informação e difusão do conhecimento” que se responsabilizam por fazer com que desapareça “a antiga proeminência da escola como agência de distribuição do saber.” (PARO,

2012: 591) Fica evidente, portanto, o malogro da instituição escola nas suas duas missões (formar cidadãos e propagar informações) e a necessidade de mudança.

A escola deve estar comprometida com o propósito de formar cidadãos livres, para além de oferecer os conhecimentos necessários para uma vida autônoma. Parte essencial na suposta e necessária mudança com vistas a atingir tal intento é fazer com que o aluno se sinta envolvido com o seu processo de aprendizagem. Em um sistema pautado no autoritarismo, recorrente em um sem número de escolas, isso não costuma acontecer. A tão sonhada mudança só vai acontecer a partir do momento em que seja dada voz aos “submissos”. É importante ressaltar que para os pensadores ácratas o caminho para tal seria a atuação dos próprios oprimidos, ou seja, a interferência por vias diretas, sem a existência de intermediários que muitas vezes cumprem papéis autoritários.

Segundo Vitor Paro uma relação pautada no autoritarismo ocorre quando existe alguém que determina o comportamento de outros que aceitam as ordens sem avaliar o conteúdo. (PARO, 2010) Não é necessário possuir uma imaginação rica para relacionar tal constatação com a realidade da imensa maioria das escolas brasileiras: os componentes da maquinaria escolar sejam eles administradores, professores ou servidores comandam e ordenam e os alunos obedecem, sem analisar o real propósito de tais ordens. Os estudantes encontram-se, portanto, excluídos de um processo do qual deveriam ser os personagens principais. É raro encontrar mecanismos que deem voz aos alunos.

A solução, segundo o próprio Paro, é abandonar o autoritarismo e fazer com que o diálogo seja um elemento presente em todas as relações vivenciadas em uma escola, processo difícil e que demanda muitos esforços. Para isso os professores e coordenadores, se convencidos de que esse é o caminho ideal, devem procurar convencer seus alunos de que a aprendizagem vai ser facilitada quando eles quiserem aprender, afinal, o aluno só aprende quando quer. Ademais, vale destacar que “[...] o educador não educa o educando: apenas propicia condições para que o educando se eduque.” (PARO, 2010: 56) E os textos sugerem que a sede pelo aprendizado só vai aparecer quando o estudante estiver envolvido nas decisões que perpassam seu cotidiano escolar.

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito da sua aprendizagem ele

precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola, para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico (GADOTTI, 1994: 2)

O diálogo que leva ao convencimento do aluno é um processo que envolve, sobretudo, os professores, sem desconsiderar os demais componentes da gestão escolar. A profissão docente apresenta especificidades que a tornam diferente de qualquer outra, pois o objeto de trabalho do professor – o aluno – é também um sujeito, que, assim o sendo, não reage passivamente à vontade do trabalhador, tal como uma madeira se torna mesa através do esforço e da vontade do marceneiro. E é justamente a postura de sujeito que o aluno tem que faz do professor um trabalhador único: ele obrigatoriamente precisa criar condições para que o aluno queira aprender, isto é, busque o conhecimento de maneira autônoma. (PARO, 2012: 600) O diálogo, portanto, é a ferramenta necessária e essencial para que tal convencimento se realize, mesmo sendo ele tão difícil de colocar em prática.

A organização escolar que dá voz aos discentes e permite que sejam protagonistas de suas trajetórias educativas, partindo de uma relação igualitária envolvendo os diferentes membros da maquinaria escolar é chamada pelos pensadores anarquistas de autogestão. Vale destacar que os teóricos ácratas acreditavam na viabilidade de tal organização não apenas para a melhora da escola, mas sim de todas as relações humanas. Os textos sugerem que a autogestão se mostra presente no ideário de alguns dos educadores brasileiros, que anseiam pela democratização das relações internas de uma escola. Estaria ela presente também nos marcos regulatórios legais da educação brasileira? Para que possamos encontrar a resposta do questionamento anterior é importante que se faça uma breve retomada histórica das regulações educacionais do Brasil.

1.3 – Percurso histórico do conceito correlato à autogestão coletiva

As primeiras movimentações e discussões a respeito de uma autogestão coletiva (ou de algum conceito se aproxima da ideia ácrata) datam das décadas 70 e 80 do último século. (VIETEZ & DAL RI, 2010: 55) Nessas décadas o Brasil, ainda governado por militares, passava por grandes agitações políticas, que culminaram,

já nos anos oitenta, com a tomada de consciência por parte da população. Foi constatado que seria através da luta dos próprios civis que a liberdade política seria reestabelecida. Assim, a mobilização aconteceu e chamada de “Diretas Já” foi “[...] a maior mobilização popular da história do país.” (CARVALHO, 2000: 188) Vale destacar a conquista da cidadania por vias de atuação direta, já que, excluídos de alguns dos mais importantes processos políticos e eleitorais, os brasileiros precisaram se organizar e lutar para que sua vontade valesse.

Antes mesmo da campanha das “Diretas”, ocorrida nos anos de 1983 / 84 e que contraditoriamente resulta em uma eleição presidencial mais uma vez indireta, os educadores brasileiros consolidaram-se como importantes personagens no que tange o processo de redemocratização do país. *A priori* a mobilização dos professores partiu da insatisfação salarial decorrente do processo de proletarização vivenciado por eles. Isto é, na medida em que se viram submetidos a cargas horárias cada vez mais extenuantes em troca de um salário reduzido, eles procuraram se mobilizar no intento de defender seus direitos. Para isso, os profissionais da educação, de natureza liberal, acabaram incorporando “a tradição clássica da classe operária fabril” (FERREIRA Jr, 2009: 3) e organizando sindicatos e greves. A importância fica evidente quando analisados o número de greves: de acordo com Camargo & Diniz (1989: 40 – 41) os professores foram o grupo social responsável pela maior quantidade de manifestações entre os anos de 1979 e 1983.

É inegável afirmar que a motivação financeira foi determinante para que os professores se organizassem. A busca por uniformidade para a classe no sentido salarial, independente do enquadramento funcional – municipal, estadual e federal – foi a principal bandeira levantada pelos sindicalistas, mas não a única. De acordo com (PERALVA, 1988: 3) o movimento dos professores, organizado em diferentes grupos de luta, reivindicava não só o reajuste salarial, mas também objetivava buscar maior qualidade na relação de ensino – aprendizagem e também promover a necessária “democratização geral da estrutura de poder no interior do sistema escolar.” Assim, se torna possível aferir que os ares da redemocratização contaminavam também os profissionais em educação.

A autora prossegue a análise afirmando que a luta pela reforma salarial é a que conseguia reunir o maior número de pessoas e provocava as maiores mobilizações. No entanto, repensar as relações entre os envolvidos na maquinaria escolar e lutar por uma melhora na relação do processo de ensino – aprendizagem é

tão importante quanto, afinal, tais reflexões contribuem para que sejam redefinidos “o destino social do conhecimento e as bases de seu controle.” (PERALVA, 1988: 3) Tal perspectiva é tomada por nós como embrionária no que tange a elaboração de propostas de horizontalidade nos intramuros escolares.

Por mais que houvesse uma mobilização até certo ponto pessoal e engajada na perspectiva de melhora da classe, os profissionais da educação contribuíram largamente para que a Ditadura Militar chegasse ao fim. A presente pesquisa não visa esmiuçar o nível de participação dos docentes na redemocratização e nem as suas diferentes esferas de organização. Procuramos apenas mostrar que a “inspiração democrática” atingia os professores e gestores educacionais, que acabaram se constituindo como um “dos grandes protagonistas sociais na luta contra a ditadura militar.” (FERREIRA Jr, 2011: 31) No entanto, a luta pelo fim das relações hierárquicas dentro das escolas estava apenas começando.

No fim do período militar a sociedade civil, dotada novamente de seus direitos políticos, viu suas vontades serem contempladas na Constituição de 1988, chamada por Ulysses Guimarães de “Constituição Cidadã”, já que foi “[...] a mais liberal e democrática que o país já teve.” (CARVALHO, 2000: 199) A educação não passou despercebida e também foi alvo direto de propostas que até algumas décadas eram completamente impensadas.

Tais propostas se tornaram possíveis na medida em que a luta pela democratização das relações intraescolares não cessou. É possível afirmar que as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas entre os anos de 1980 e 1991, se constituíram como um espaço de continuidade da luta iniciada nos anos anteriores. As reuniões tinham o objetivo de discutir e operacionalizar a construção de um novo paradigma educacional, que viesse a superar o autoritarismo, a ausência de diálogo e, por consequência, a falta de horizontalidade encontrada nas relações escolares. Nesse sentido a questão da administração toma a frente, pois seria através da mudança na forma de gerir a escola que tais valores seriam superados. (FREITAS, 2007: 503) Percebe-se, pois, que houve preocupação dos gestores educacionais em adequar os preceitos de organização escolar aos ideais democráticos que caracterizava o pensamento político do dado momento.

Esses ideais deveriam estar presentes na LDB 9.394/96, braço educacional da Constituição de outubro de 1988. Contudo, antes de apontar os incisos que contraditoriamente (visto a tendência centralizadora da lei) se aproximam da

preocupação com a operacionalização de relações horizontais nas escolas brasileiras, é importante fazer uma breve explanação a respeito de toda a discussão por detrás da sua aprovação. O intervalo de anos entre a promulgação da Constituição (outubro de 1988) e a oficialização da LDB (dezembro de 1996) nos leva a crer que o processo de elaboração da lei educacional não foi simples.

Deve-se destacar a atuação do sociólogo Florestan Fernandes, que lutava em prol da mudança dos valores educacionais brasileiros e propunha reflexões que de certa forma se assemelham à perspectiva libertária dos pensadores ácratas. De acordo com Leher, o pensador em questão estabelecia como prioridade e necessidade da educação do Brasil nos anos de redemocratização colocar os trabalhadores e excluídos na escola. Para tanto Florestan tomava como parâmetro a organização dos trabalhadores nos anos finais dos anos 70 e acreditava que tal união se constituía como o caminho que levaria ao fim do comodismo por parte dos oprimidos e à conquista de suas necessidades. (LEHER, 2012: 1166 – 1167) Não é difícil enxergar em tais propostas semelhanças com a defesa da atuação direta e democratização dos saberes científicos, tal como era proposto pelos anarquistas.

Os ideais libertários ficam ainda mais evidentes quando analisadas as propostas do sociólogo para a LDB que viria a se tornar oficial em 1996, sem que tenham sido contemplados seus propósitos. O trabalho é tomado como princípio educativo e sua inserção no universo escolar é tida como “vital”. Ademais, estava claro para Florestan Fernandes que a redação final da Lei de Diretrizes e Bases pós-Ditadura Militar só se adequaria aos preceitos defendidos pelos trabalhadores se houvesse pressão e atuação direta por parte deles. Ou seja, como diz Leher “o futuro da nova LDB dependeria da luta dos trabalhadores e, em especial, dos trabalhadores da educação”. Para tanto, “Em 21 de junho de 1991, o Fórum realizou uma manifestação em Brasília, reunindo cerca de 10 mil pessoas”,¹⁰ realização essa que, dentre outras manifestações, impactou os “parlamentares vacilantes”. No entanto, vale destacar que foi “possível evidenciar na versão final da lei” que “as reformas” “não foram possíveis”. (LEHER, 2012: 1169)

Sancionada no dia vinte de dezembro de 1996 pelo então ministro da educação Paulo Renato durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a LDB foi aprovada “depois de um parto interminável”, gerando “algumas satisfações e

¹⁰ Trata-se do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Para maiores informações Ver, Vide ou Cf: LEHER, Roberto, op., cit. .

muitas insatisfações”. (DEMO, 1997: 9) Redigida pelo senador Darcy Ribeiro, a lei magna da educação brasileira apresenta menos de 100 artigos. Por detrás da elaboração da lei existiam duas propostas distintas, que contribuíram para que os debates se alongassem. A primeira foi fruto do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública realizado em 1987 com participação de Florestan Fernandes e a segunda foi produzida pelo senador Darcy Ribeiro, na companhia de Marco Maciel e Maurício Correia¹¹.

As propostas diferenciavam-se em se falando de um tema muito relevante para a educação escolar brasileira: o nível de interferência e controle do Estado. A primeira delas defendia uma maior participação da sociedade civil nos mecanismos de controle do sistema de ensino, estabelecendo maior autonomia para as escolas, o que apresenta semelhança com a perspectiva pedagógica libertária. Já a segunda proposta, resultado de articulações entre o Senado e o MEC e que acabou saindo vencedora, previa maior centralização da educação nas mãos do governo. Apesar da centralização, é possível perceber alguns pontos na LDB de 1996 que contraditoriamente sugerem atitudes que chegam a se aproximar da proposta da autogestão coletiva dos anarquistas, tal como mostraremos abaixo.

1.3.2 – Propostas de autogestão da LDB 9.394/96

No artigo 3 da dita lei fica estabelecido que “o ensino será ministrado” com base no princípio da gestão democrática. (BRASIL: 1996) A partir de tal princípio torna-se possível concluir que “A democratização da gestão educacional no Brasil não se constitui hoje opção de governantes e administradores, porque é, antes, compromisso constitucionalmente estabelecido do Estado e da sociedade.” (FREITAS, 2007: 502) Vale destacar que a proposta de democratizar as relações escolares pressupõe que elas sejam estabelecidas com base em princípios horizontais. No entanto, mesmo uma análise superficial nos permite concluir que muitas escolas não se organizam de forma a permitir que suas relações não sejam pautadas no autoritarismo. Portanto fica claro que mesmo sendo um conceito estabelecido pelo Estado, a democratização das relações internas das escolas ainda se ressentem de maiores aplicações práticas. O fato do principal marco regulatório da

¹¹ Para saber mais, acesse: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/lei-diretrizes-bases-349321.shtml>. Acesso em 06 de julho de 2013.

educação brasileira dar margem para que os estados e municípios assumam sua própria forma de operacionalizar o conceito¹² (BRASIL: 1996) não serve de justificativa para as poucas aplicações, pois tal indicação se mostra condizente com as propostas de autonomia e liberdade, essenciais para a real democratização de uma escola e, sob certo ponto de vista, próximas do federalismo defendido pela teoria ácrata. No entanto, o conceito que se aproxima da autogestão coletiva se mantém “ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial.” (FERREIRA, 2000: 167)

O termo que se correlaciona à autogestão ácrata e que se mostra presente na LDB é a “gestão democrática”. Tal constatação suscitou por nossa parte uma análise da produção bibliográfica dos últimos anos referente ao conceito e ficou constatada a existência de múltiplos entendimentos. Dentre eles, destacam-se os seguintes: decisões tomadas em conjunto por todo o corpo escolar (professores, alunos, diretores / coordenadores e demais funcionários); participação da comunidade extramuros, independentemente da modalidade atribuída (escolha dos conteúdos, trabalhos manuais ou participação administrativa); inclusão e democratização do acesso (escola aberta para pessoas de quaisquer idades e deficiências) e associação entre conteúdo escolar, experiência de vida e trabalho produtivo. Vale ressaltar que tais entendimentos são também encontrados no artigo 3 da LDBEN.¹³ Ao menos *a priori* tais interpretações são semelhantes às propostas pedagógicas libertárias.

Visto à pluralidade de entendimentos decorrentes do conceito, acredita-se ser importante desde já que nós nos posicionemos em torno daquilo que entendemos como a principal base para a gestão democrática: uma escola administrada de maneira verdadeiramente horizontal e, portanto, embutida de valores democráticos é aquela que oferece o protagonismo da trajetória escolar aos estudantes, fazendo com que suas opiniões sejam não somente ouvidas, mas também levadas em conta para as tomadas de decisões sejam elas de natureza pedagógica ou administrativa,

¹² O artigo décimo quarto da LDBEN diz que “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” Para maiores informações ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

¹³ São eles: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; X - valorização da experiência extra-escolar e XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Para maiores informações ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

com vistas a permitir que a autogestão seja uma realidade para a escola. A hipótese é a de que se partindo dessa interpretação do conceito na condução da administração escolar, o processo do ensino-aprendizagem pode melhorar. Mas um entendimento não necessariamente impede o outro. A partir da autogestão coletiva os saberes extraescolares vão ser valorizados e a comunidade vizinha pode vir a ser convidada a participar da gestão escolar, promovendo assim uma educação plenamente libertária, tal como era sugerido pelos pensadores ácratas. Pois “Uma escola que pretenda ser o caminho para a liberdade deve ser, necessariamente, autogerida. Sua administração deve ser libertária, realizada pela própria comunidade, e não hierarquizada.” (GALLO, 1990: 134) Entende-se que o protagonismo oferecido aos alunos é o passo inicial para que a escola se democratize e se torne autogerida.

O desafio está lançado. A regulação legal da educação brasileira torna a gestão democrática oficial e permite que os estados e municípios coloquem-na em prática de acordo com os respectivos contextos, fato que teoricamente guarda semelhança com a proposta ácrata. Assim, o processo de democratização das escolas brasileiras já apresenta suas bases assentadas, por mais que ainda exista uma dicotomia presente na possível transposição entre o desejo e as ações levadas a cabo. Vale destacar que do ponto de vista da teoria anarquista, as leis constituem-se como instrumentos autoritários, já que não foram feitas pelos próprios oprimidos. Mesmo assim, a análise dos limites e possibilidades da aplicação da autogestão tendo como parâmetro de comparação o modelo pedagógico ácrata pode ser um exercício salutar para que sejam repensados os pilares da educação escolar do Brasil.

1.4 - Aplicações

A despeito da insegurança e do receio que habitam a mente dos educadores (FONSECA, 2009: 107) e a partir da ousadia, impulso essencial para que novos paradigmas educacionais não fiquem apenas no campo das elocubrações teóricas (GADOTTI, 1994: 6), algumas escolas acabam se tornando conhecidas por operacionalizar práticas que se assemelham à autogestão libertária, já que oferecem protagonismo aos estudantes e representam manifestações práticas da viabilidade do modelo pedagógico proposto pelos anarquistas. Dentre os vários exemplos

possíveis, seis deles foram escolhidos para maior detalhamento. A escolha foi feita de maneira aleatória, isto é, não houve critérios rígidos, tal como um número mínimo de anos de atividade das escolas ou então restrições em relação à natureza institucional delas (estadual, municipal ou particular).

É evidente que cada um dos exemplos (que serão mais bem detalhados a seguir através do método descritivo-comparativo) possui particularidades e condicionantes socioeconômicos que interferem (ou interferiram) diretamente nos seus respectivos funcionamentos. Entretanto, vale ressaltar que os dados sugerem que a ideia de autonomia dos alunos se mantém presente nas seis unidades educativas e se materializa como o principal motor das escolas, já que todo o funcionamento das respectivas instituições gravita em torno da autogestão e do protagonismo que é oferecido aos estudantes. Deve-se destacar desde já que não existe por parte da proposta pedagógica libertária a intenção de fazer com que os estudantes sejam mais importantes do que professores ou servidores, mas sim de permitir que todos sejam iguais, que as relações intraescolares sejam, portanto, horizontais. Assim, pretendemos mensurar através da comparação e da descrição quais são os pontos de contato e de distanciamento entre os exemplos escolhidos e o modelo educacional libertário.

Os exemplos escolhidos são: a Colônia Górkki, organizada pelo pedagogo ucraniano Anton Makarenko e atuante entre os anos de 1920 e 1928 na Ucrânia soviética; a Escola Summerhill, fundada em 1921 na Inglaterra pelo educador escocês Alexander Neill e atuante até os dias de hoje; e a Escola da Ponte, que ganhou amplo destaque no que tange a operacionalização da autogestão sob o comando de José Pacheco, ainda no final da década de 70. Vale ressaltar que a Colônia Górkki não existe mais, enquanto que as outras duas continuam com seu trabalho de propor uma educação livre. Ademais, a escolha por essas três escolas se assenta no fato de serem conhecidas por grande parte dos educadores contemporâneos e também reconhecidas como instituições que promovem uma metodologia educacional distante da abordagem tradicional.

As outras três unidades educativas tomadas como exemplo são brasileiras, recentes e atuantes nos dias de hoje, cada qual fazendo uso das suas respectivas condições materiais e estruturais e unidas pela ideia de proporcionar aos estudantes uma vivência democrática, que pode ou não estar próxima da perspectiva libertária.

São elas: a Escola Lumiar¹⁴, a EMEF Amorim Lima e o Projeto Âncora, todas elas localizadas em São Paulo.¹⁵ A primeira das escolas foi conhecida por nós através do trabalho de (FONSECA, 2009), o que motivou a nossa investigação. Já as outras duas foram selecionadas após serem conhecidas mediante a exposição midiática delas em fontes como jornais, revistas e programas de televisão.

Os três primeiros exemplos, conhecidos que são, possuem extensa bibliografia referente às suas respectivas atuações, o que de certa forma facilita o nosso trabalho. No entanto, as outras três escolas listadas, de atividade recente e de pouco alcance a nível nacional e internacional, não são encontradas na produção bibliográfica recente. Assim, para fins da presente pesquisa, recorreremos aos sites das instituições, bem como a todos os documentos e reportagens provenientes dos mesmos. Vale destacar que a falta de fontes bibliográficas dificulta o nosso trabalho no sentido de mensurar os avanços e retrocessos de tais instituições, já que as informações consultadas são naturalmente apologéticas. Além disso, procuramos estabelecer contato via e-mail e telefone com todas elas e em nenhum dos casos a postura foi receptiva. As escolas, ao menos a princípio, dificultaram o acesso às informações e não se dispuseram a esclarecer as possíveis dúvidas. A única exceção coube ao Projeto Âncora, que disponibilizou a oportunidade de uma visita presencial, porém mediante um prazo inadequado para os fins do presente trabalho. Cabe a nós, a partir da comparação com o modelo libertário, tentar estabelecer os pontos de proximidade e os de distância entre as três escolas brasileiras e o modelo pedagógico anarquista.

1.4.1 – Colônia Górkí

A colônia reformatória dirigida por Anton Semionovich Makarenko localizava-se na Ucrânia - então pertencente ao território soviético – e, ao longo de seus oito anos de atividade (1920 – 1928) passou por três diferentes locais: Poltava, Trepke e Kuriaj. O número de alunos também variou muito, sendo o mínimo de seis educandos nos primeiros meses de atividade e o máximo de quinhentos, já nos anos finais da prática de Makarenko enquanto coordenador da colônia. A unidade

¹⁴ A Escola Lumiar apresenta duas outras unidades na cidade de Santo Antônio do Pinhal, no estado de São Paulo.

¹⁵ Para mapear as escolas democráticas ao redor do mundo, acesse: <http://portaldoeducador.org/escolas/>.

reformatória sempre foi destinada a receber jovens delinquentes que muitas vezes nem sequer tinham experiência em outras escolas. Os “alunos-problema” não existiam. Os reformandos eram sim considerados “pessoas-problema”, desacreditados para a vida e pela sociedade socialista da década de 1920. Tal descrédito fica claro se analisados os propósitos da colônia elencados pelos burocratas da educação ucraniana. Os mesmos diziam que os reformandos deveriam estar ali “[...] buscando apenas a readaptação à sociedade com algum tipo de trabalho de segunda categoria.” (LEUDEMANN, 2002: 119) Makarenko fez mais e deu aos alunos a possibilidade de sonhar.

O momento histórico vivido pela Ucrânia na década de vinte do século passado foi o principal combustível para que as práticas pedagógicas renovadas de Makarenko fossem colocadas em prática. Existia por parte dos dirigentes da União Soviética grande preocupação em formar o “novo homem”, que deveria ser culto, trabalhador e com capacidade para comandar e se autogerir ao mesmo tempo em que obedecia aos demais companheiros. Foi justamente pensando na aplicação desses pressupostos que Anton pôde colocar em prática a pedagogia da coletividade, que visava formar o homem social, solidário e com consciência de que o seu papel individual perde o sentido se não estiver engajado na produção do bem comum.

É impossível desconsiderar a força que o momento revolucionário teve na construção da Colônia Górkki. Mas a análise de seu sucesso e das propostas pedagógicas de Makarenko não deve ser feita com o objetivo de produzir, em outros locais com diferentes contextos, cópias idênticas da sua colônia reformatória. Da mesma forma, é também inegável que algumas das ideias aplicadas pelo pedagogo podem ir muito além do contexto da revolução ucraniana e, porque não, servir de base para que a prática pedagógica cotidiana seja repensada.

A leitura crítica da obra de Makarenko não nos levaria a realizar uma mera “aplicação” ou “transplante” de suas propostas pedagógicas para a realidade educacional brasileira. E não nos impediria uma aproximação pelo fato de ter essa pedagogia as marcas históricas, culturais e sociais diferenciadas, porque vivemos num mesmo mundo e o passado também tem contribuições importantes para entender e transformar o presente. (LEUDEMANN, 2002: 32)

O princípio pedagógico fundamental para a construção da Colônia Górkí foi o da autogestão coletiva, que se fundamentou na ideia de que o aluno, qualquer que seja, apresenta suas individualidades e essas não podem ser deixadas de lado por uma educação que tenha como base um modelo (padrão) de aprendizagem comum oferecido a todo o coletivo de estudantes. É de suma importância estabelecer a perspectiva de que cada aluno é único e, para respeitar tal individualidade, não se deve tratar o mesmo como um conceito ideal e sim fazer com que ele se sinta útil dentro de uma totalidade maior, que só funciona a partir da somatória das forças menores. Assim explica o próprio Makarenko:

[...] devemos ter sempre em mente que, por mais íntegro que nos pareça o ser humano em se fazendo uma abstração generosa, todos os seres humanos, em determinada medida, constituem um material muito diversificado para a educação e o “produto” que fabricaremos terá, necessariamente, de ser variado. [...] Seria de uma superficialidade inaudita ignorar a diversidade do ser humano e tratar de agrupar a questão relativa às tarefas da educação numa estrutura comum a todos.

A única tarefa organizativa digna de nossa época pode ser a criação de um método que, sendo comum e único, permita simultaneamente que cada personalidade independente desenvolva suas aptidões, mantenha a sua individualidade e avance pelo caminho de suas vocações. (MAKARENKO, 2002: 273 – 274)

A *a priori* tais ideias nos parecem bem próximas do modelo pedagógico libertário, pois, para além de ressaltar a necessidade de se tratar o aluno como um ser único, o pedagogo ainda mostra o caminho para que se ponha em prática tal ideia. Desconsiderar tais apontamentos para a educação brasileira nos dias de hoje não nos parece uma postura adequada. Assim, apesar de ser impossível não relacionar a força do momento histórico com a construção da Colônia Górkí é também inapropriado que se resuma a experiência de Makarenko àquele contexto e não se aproveite nada do que foi produzido.

A trajetória profissional de Makarenko é recheada de avanços e retrocessos, o que nos permite concluir que a operacionalização de novos princípios pedagógicos não se faz sem que se cometam alguns equívocos. Por mais que sempre tenha existido no educador a preocupação de criar em seus educandos um senso de coletividade, em alguns casos as práticas desenvolvidas por ele jogavam contra o seu propósito maior. Em sua primeira experiência enquanto educador na cidade de Kriukov em 1905 o então professor Anton resolveu expor nos murais da escola um *ranking* com a nota de seus alunos do terceiro ano. A sua intenção era a de motivar

os mais preguiçosos e com um pior rendimento. A exposição das notas serviria de estímulo para que tais estudantes pudessem superar suas defasagens educacionais. O resultado foi desastroso: ao invés de criar nos alunos o senso de coletividade, foi fomentado um espírito de competição e os primeiros colocados se tornaram vaidosos e egoístas. Ademais, os piores colocados não se sentiram entusiasmados e, no caso do último deles, a situação foi ainda mais calamitosa: o garoto quis abandonar os estudos e não sentia a mínima vontade de voltar à escola, envergonhado que estava. Makarenko pode perceber que criar para os alunos e junto com eles uma educação coletiva seria um processo difícil e que iria muito além dos métodos tradicionais. (LEUDEMANN, 2002: 70 – 71)

A postura de ranqueamento proposta pelo pedagogo ucraniano em muito se distancia da pedagogia libertária. No modelo de educação ácrata as bonificações, punições, castigos e prêmios são excluídos, pois elas trabalham contra o respeito às individualidades e constituem, por si só, um instrumento de cerceamento da liberdade e manifestação de autoridade externa.

A inquietação provocada pelo erro levou Makarenko a fazer uma revisão nas suas propostas, incluindo a partir de então um elemento essencial para a fundamentação da sua pedagogia: a necessidade de ligar o conteúdo educacional com o trabalho e com o contexto para além dos muros escolares, característica que em muito se aproxima da pedagogia libertária. Tal conclusão foi em partes causada pela apatia do aluno com as piores notas, que era fruto de sua saúde extremamente debilitada e da necessidade de ajudar a sua família, esgotando as suas poucas forças e minimizando totalmente a disposição para os estudos. O conhecimento da situação abriu os olhos do educador, que concluiu que uma mudança nas condições sociais não seria atingida apenas pelas melhores notas, mas também pela união entre educação e trabalho produtivo, ligado às necessidades materiais do cotidiano. Assim como defendiam Bakunin e Proudhon, Makarenko passou a projetar a perspectiva de ter no trabalho o principal instrumento educativo.

E esse problema foi só um entre os vários enfrentados por Makarenko em sua prática pedagógica. Nos primeiros meses de Colônia Górkki, quando a unidade reformatória ainda contava com apenas seis educandos, o pedagogo enfrentava problemas de indisciplina, desinteresse e percebia que os alunos não se envolviam por nenhuma atividade que era proposta, por mais que houvesse uma nobre intenção por detrás delas que resultaria em benefícios para eles mesmos. Cansado

das constantes dificuldades impostas pelos reformandos, Makarenko foi tomado pela cólera e agrediu violentamente um de seus alunos. A atitude, totalmente contrária às crenças do educador, fez com que ele ganhasse o respeito dos alunos, que passaram a ver no tutor um lado mais humano e menos formal, que de fato os tornava mais próximos. (LEUDEMANN, 2002: 125 – 126) O caso isolado também abriu os olhos do educador para a necessidade de uma educação livre, mas com um suporte disciplinar rígido, o que constitui uma grande contradição. O exército vermelho da União Soviética passou a ser tomado como exemplo para a vida cotidiana da Colônia Górkki.

O descontrole emocional do educador e a conclusão obtida a partir da agressão ao seu aluno (educação livre substanciada por uma disciplina rígida) são muito distantes das propostas pedagógicas libertárias. Sabe-se que o anarquismo rechaça qualquer tipo de autoridade e/ou de instituição que se engaje na perspectiva de cercear a liberdade dos homens. O exército, seja ele de qual jurisdição, é um dos aparatos empregados como instrumento de coerção social, além de se constituir como uma ramificação do próprio Estado, a maior autoridade, e que justamente por isso deve ser combatida. Portanto a proposta de educação libertária feita por Makarenko perde seu sentido a partir do momento em que seu exemplo organizacional seja um exército, reconhecido inclusive pela sua organização hierárquica. O reflexo do Exército Vermelho nas práticas da Colônia Górkki se constitui como a principal incoerência e também como o ponto de maior distância entre o modelo pedagógico ácrata e a proposta educativa de Makarenko. Afinal, se existe a proposta de formação de um homem solidário, deve-se destacar que “A solidariedade nunca poderia ser construída através do autoritarismo, pois a cooperação realizada sob o impacto das ordens e da coerção não seria mais do que um trabalho forçado.” (GALLO, 1990: 289).

No entanto, os dois exemplos citados (o ranqueamento dos alunos e a fúria do educador) foram encarados por Makarenko como problemas pontuais e que demandavam soluções imediatas, assim como vários outros que ele ainda enfrentaria em sua árdua tarefa de devolver aos jovens delinquentes a esperança de uma vida mais digna. Os percalços contribuíram para que a metodologia do pedagogo se tornasse ainda mais clara: para o educador cada momento histórico / social demanda uma série de necessidades e a prática pedagógica deve estar voltada para atendê-las, de tal forma que a pedagogia não deve ser pensada tendo

como finalidade um tipo ideal de aluno. Ademais, como o próprio Makarenko sentenciava, “O mais importante é não temer os erros e atuar com audácia.” (MAKARENKO, 2002: 369)

1.4.1.2 – Operacionalização da autogestão coletiva: possibilidades (1)

Os primeiros anos de colônia foram tensos e de pouca produtividade, levando em conta que o prédio disponibilizado mais parecia um presídio do que uma escola e não reunia as condições mínimas necessárias para que se pudesse levar uma vida digna. O frio e a falta de recursos financeiros eram também um obstáculo, e as conclusões iniciais do pedagogo apontavam para o enorme abismo existente entre teoria e prática. Por mais que estivesse carregado das melhores intenções, Makarenko não conseguia adquirir a atenção dos reformados. A situação exigia atitudes drásticas e a principal delas foi a de abandonar a teoria pedagógica vigente até então, pois não havia em livro algum a resposta para os problemas enfrentados no início da Colônia Górkki. A solução foi voltar o olhar para as necessidades concretas e construir uma coletividade que desse aos alunos um significado para as suas vidas. A metodologia educacional seria resultado natural da atuação da coletividade.

A coletividade da Colônia Górkki foi levada a cabo a partir de regras básicas colocadas pelo próprio diretor, que objetivavam manter o respeito entre os seus pares e fazer com que o trabalho e estudo rendessem. O início, aparentemente pouco pedagógico, foi um mal necessário frente à resistência dos reformandos. Tanto é que, após certo tempo, resultados concretos apareceram e os alunos passaram a ser convidados a assumir o protagonismo de suas trajetórias educativas. Os mesmos criaram normas disciplinares e o tribunal popular, além de manter a obrigatoriedade dos trabalhos e dos estudos.

A Assembleia Geral, realizada semanalmente e da qual todos os componentes da colônia participavam com igualdade de voz também foi um fator fundamental para que a coletividade fosse colocada em prática e realmente funcionasse, prática essa que está em sintonia com a proposta pedagógica libertária. Assim, os horários específicos para trabalho, estudos, hora de acordar e de dormir eram decididos coletivamente, e, quando não cumpridos, se tornavam assunto para discussão na assembleia.

A coletividade funcionava e trazia resultados positivos não só para a colônia: as comunidades vizinhas também se beneficiavam. A miséria, ainda muito presente no território ucraniano, trazia reflexos indesejados, como o grande número de furtos com o qual os pequenos camponeses sofriam e tinham que conviver. Tendo o Exército Vermelho como o principal exemplo, a coletividade de Makarenko passou a organizar pequenas patrulhas para impedir os furtos e tentar diminuir a exploração sob a qual se encontravam os aldeões ucranianos. O êxito de tais “missões” fez crescer ainda mais o sentimento de coletividade e pertencimento a um organismo que, através da somatória das forças individuais, produzia o bem comum. A satisfação dos camponeses vizinhos e a simpatia dos mesmos para com os colonos reforçou ainda mais o sentimento de que a “nova educação” deveria ser pautada na construção de uma “coletividade corretamente organizada, disciplinada, forjada e orgulhosa de si mesma.” (MAKARENKO, 2002: 380).

Por mais que a atuação da Colônia tenha sido benéfica também para a comunidade vizinha, contestamos aqui os meios utilizados para que tais conquistas fossem alcançadas. O emprego de instrumentos cerceadores das liberdades humanas advoga contra a perspectiva de se estabelecer uma sociedade realmente livre. Por mais que a solução possa parecer mais lenta, não seria mais adequado democratizar os saberes científicos produzidos na Colônia Górkki com os camponeses vizinhos, no intuito de permitir que os trabalhadores rurais tivessem elementos para superar sua condição marginalizada, tal como propunham os autores anarquistas?

Outro reflexo positivo para a comunidade extramuros decorrente da atuação coletiva foi a produção de peças teatrais organizadas pelos próprios colonos e que contavam com grande público, proposta essa que se relaciona com a democratização da cultura proposta pela pedagogia libertária. Os espetáculos, produzidos em sua totalidade pelos reformandos, se realizaram ao longo de três invernos consecutivos e tinham seus ingressos disputados acirradamente pelos camponeses vizinhos. Os gastos com a produção eram altos, mas, mesmo assim, as apresentações eram gratuitas. Ao fim do espetáculo eram realizados debates bem animados que contavam com a participação dos espectadores.

As peças teatrais passaram a atrair mesmo os camponeses que não residiam em locais próximos à Colônia Górkki, que não tinham onde pernoitar após as apresentações. Os colonos se responsabilizaram então por acolher os viajantes, que

em forma de agradecimento vinham com agrados alimentares, que eram divididos também com o público das peças. O sentimento de festa e solidariedade era grande e se fazia a partir da concepção de que “Quem tinha acesso à cultura deveria dividi-la com quem ainda não desfrutava desse bem.” (LEUDEMANN, 2002: 171).

É possível relacionar tal atitude desenvolvida pelos reformandos da Colônia Górkki com um paradigma referente à prática pedagógica cotidiana que suscita inúmeras discussões no campo acadêmico: a preocupação com o lado cultural versus a educação prioritariamente voltada para a apreensão dos conhecimentos científicos, sendo esta última presente em grande número dos currículos ministrados nas escolas brasileiras.

Segundo Vitor Paro é possível constatar que o “currículo é um dos aspectos que mostram mais enfaticamente como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão ‘conteudista’ do ensino”. (PARO, 2011: 3) E, de fato, o incentivo às práticas como a dança, o teatro, as artes plásticas e demais manifestações culturais vem sendo deixadas de lado, por mais que sejam essenciais para a formação de homens em sua totalidade. Ademais, tais atividades demandam maior prazer nos alunos e, se associadas às outras disciplinas, podem fazer com que o estudante tenha gosto pelo estudo. Não se trata, portanto, de desconsiderar os saberes clássicos – História, Geografia, Matemática e afins – mas sim fazer com que o ensino não se paute apenas em tais tópicos e traga também elementos que são igualmente necessários à formação humana.

A gestão democrática de Makarenko enfrentou um desafio considerável nos seus últimos anos à frente da Colônia Górkki: trocar as instalações confortáveis de Trepke, conquistadas com muito trabalho e dedicação, por um novo abrigo em Kuriaj, no qual deveriam se juntar a outros 400 educandos que viviam nas piores condições possíveis. Tal situação, encarada com receio pelo pedagogo, foi logo revertida pelos colonos, que provaram para seu diretor que de fato tinham sido educados *na coletividade* (grifos nossos) e, juntos, conseguiram vencer mais essa adversidade.

A vitória definitiva em Kuriaj nos permite concluir que novos desafios são essenciais para que se possa aferir o quanto a autogestão coletiva pode ser eficaz, por mais que tenha existido uma série de contradições na prática de Makarenko se tomado como modelo de comparação a pedagogia libertária. Mesmo que todas as condições materiais de Kuriaj apontassem para o fracasso dos gorkianos, eles

souberam trabalhar em conjunto e colocar em prática tudo o que já haviam aprendido, contagiando também os novos reformandos e fazendo com que eles se tornassem parte da coletividade.

As pequenas resistências encontradas, quanto à limpeza, estudo e trabalho, foram sendo neutralizadas pelo forte convívio coletivo nos destacamentos, assembleias, salas de aula e trabalhos produtivo e cultural e, principalmente, pela melhora das condições de vida. (LEUDEMANN, 2002: 202)

Entretanto, por mais que os métodos disciplinares rígidos fossem uma decisão coletiva e que trazia resultados satisfatórios, tal postura não agradava à “elite pedagógica” do governo soviético, que não acreditava na eficácia de uma colônia reformatória que se dispusesse de uma metodologia inspirada no Exército Vermelho em se falando da formação do “novo homem”. Cansado de brigar com a elite pedagógica da União Soviética, Makarenko pede demissão em 1928, mas leva consigo o aprendizado decorrente da operacionalização da autogestão coletiva que devolveu aos pequenos “marginais” a esperança e deu-lhes a perspectiva concreta de uma vida melhor.

1.4.2 – Summerhill

A escola foi fundada em 1921 e se localiza na aldeia de Leiston, em Suffolk, na Inglaterra. De acordo com as informações coletadas no site da instituição, a escola atualmente conta com 95 alunos que vão dos 5 aos 18 anos. Fica em aberto a possibilidade de permanecer em tempo integral e essa parece ser a preferência dos estudantes mais velhos. Eles são organizados em três grupos, de acordo com a respectiva faixa etária. Não existe inspeção de quartos, os alunos vestem o que querem em qualquer momento, assistem às aulas que tem vontade e, caso não tenham disposição podem inclusive não assistir nenhuma delas.¹⁶ Vale destacar que tais características apresentam aspectos muito próximos da pedagogia libertária.

Diferentemente da Colônia Górkki, Summerhill é uma escola particular. Seu público-alvo, ao menos no princípio, eram os alunos considerados problemáticos nas outras escolas, tal como acontecia na colônia de Makarenko. Entretanto, Summerhill

¹⁶ Para maiores informações acesse: <http://www.summerhillschool.co.uk/>.

foi e ainda é uma escola “comum”, isto é, diferentemente da Colônia Górkki, não possuía traços de reformatório (penitenciária para jovens “delinquentes”).

Summerhill é uma escola com o objetivo maior de curar a infelicidade, pois “Criança difícil é a criança infeliz”. (NEILL, 1960: 25) A descrição da escola presente no seu site evidencia o seu caráter único:

Imagine a school...
 Where kids have freedom to be themselves...
 Where success is not defined by academic achievement but by the
 child's own definition of success...
 Where the whole school deals democratically with issues, with each
 individual having an equal right to be heard...
 Where you can play all day if you want to...
 And there is time and space to sit and dream...
 ...could there be such a school?¹⁷

É possível aferir que existe preocupação em oferecer aos estudantes condições para que eles sejam e se sintam os protagonistas de sua própria trajetória educativa. A vontade dos alunos é válida tanto na esfera individual, já que eles podem escolher as disciplinas que vão frequentar (ou até mesmo não frequentar nenhuma e brincar o dia todo), quanto na esfera coletiva, uma vez que todas as decisões são tomadas em conjunto a partir das Assembleias. Ademais, ressalta-se que existe espaço e lugar para que as crianças sonhem. O caráter diferenciado da escola pode ser resumido nas palavras do próprio idealizador, Alexander Neill, que destaca a preocupação sempre presente em “fazer com que a escola se adaptasse às crianças, em lugar de fazer com que as crianças se adaptassem à escola.” (NEILL, 1960: 30).

A metodologia organizacional de Summerhill explicitada acima em muito se aproxima da proposta pedagógica anarquista, sobretudo em se falando do objetivo maior da educação: a formação de indivíduos livres. A perspectiva de oferecer aos alunos a opção de escolha para todas as atividades a serem cumpridas evidencia a ausência de autoridades ou de instrumentos cerceadores das liberdades e demonstra a grande preocupação em proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem libertário. Não coincidentemente, Gallo afirma que “A experiência de

¹⁷ Imagine uma escola... Onde as crianças têm liberdade para serem elas mesmas... Onde o sucesso não é definido pelo desempenho acadêmico, mas pela própria definição de sucesso das crianças... Onde a escola toda lida democraticamente com os problemas e cada indivíduo tem o direito de ser ouvido... Onde você pode brincar o dia inteiro se quiser... E tem-se tempo e espaço para sentar e sonhar... Isso pode ser uma escola? (Tradução nossa).

Neill, que defendia a autogestão da escola pelos alunos, o desenvolvimento da liberdade na criança e não imposição de ideias, fossem políticas, religiosas ou filosóficas” faz com que suas práticas estejam próximas da “teoria e da práxis da educação libertária.” (GALLO, 1990: 304).

Tamanha ousadia não foi bem recebida na Inglaterra do início do século XX. Segundo Neill, os críticos rotulavam-na como “Escola-do-faça-o-que-quiser” e acreditavam tratar-se de “uma reunião de selvagens primitivos, desconhecedores das leis e das maneiras”. (NEILL, 1960: 03) E, mesmo com tamanha resistência, Neill seguia firme com seu projeto, já que ele possuía o que bastava: a crença de que a criança era um “ser bom, e não mau.” (NEILL, 1960: 4).

Summerhill deixou de ser olhada com desconfiança a partir da renovação do pensamento que marcou a década de 60. (FONSECA, 2009: 116) A partir de então sua fórmula passou a ser copiada e, através das informações coletadas, fica evidente que é uma escola de sucesso e que continua cumprindo com o papel de fornecer uma educação de qualidade que parte da ideia de autogestão coletiva e de liberdade aos alunos ¹⁸.

Para melhor entender o funcionamento de Summerhill é importante retomar os princípios básicos que norteiam a sua atividade pedagógica. De acordo com Neill o malogro escolar pode ser explicado pela ausência da vontade de estudar das crianças e, para resolver tal problema, ele parte de uma lógica simples, porém ousada: a criança só vai estudar se tiver vontade. Métodos de ensino diferenciados, que vão tornar o assunto mais interessante, menos cansativo e/ou mais divertido não serão eficazes se não houver vontade por parte do próprio estudante. Em uma analogia com a medicação, não adianta “cobrir a pílula medicinal com açúcar” (FROMM, 1970: 3) para fazer a criança tomá-la com menos resistência. A partir do momento em que ela se sente interessada e com vontade de estudar, os métodos pouco importam.

Que uma escola tenha ou não algum método especial para ensinar a dividir, é coisa de somenos, pois a divisão não é importante senão

¹⁸ O seguinte trecho evidencia a posição de destaque de Summerhill: Today many educationalists and families are becoming uneasy with this restrictive environment. They are beginning to look for alternative answers to mainstream schooling. One of these answers is democratic or ‘free’ schooling. There are many models of democratic schools in all corners of the globe, from Israel to Japan, from New Zealand and Thailand to the United States. The oldest and most famous of these schools is Summerhill, on the east coast of England. Para maiores informações acesse <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/index.html>.

para aqueles que *querem* aprendê-la. E a criança que quer aprender a dividir, *aprenderá*, seja qual for o ensino que receba. (NEILL, 1960: 5 – grifos do original)

Tal proposta pode suscitar várias críticas e desconfianças. Entretanto são usados diversos exemplos do autor para mostrar que, partindo-se do pressuposto de que a criança tem liberdade para ser ela mesma, vai saber definir qual o melhor caminho para a sua vida, seja o do estudo ou não; seja frequentando todas as aulas, seja não frequentando nenhuma delas, ou começando a fazê-lo “muito tarde” para a vida escolar tradicional. Ademais, fica claro que Summerhill se preocupa em passar para os seus estudantes a ideia de que o sucesso não necessariamente deve ser o da prosperidade financeira. Seus alunos devem se sentir felizes e a tão almejada felicidade não deve ser encarada como consequência do ganho material, isto é, o sucesso financeiro não obrigatoriamente vai fazer uma pessoa feliz. A busca pela felicidade envolve valores muito maiores do que o simples acúmulo financeiro e as escolas devem abandonar tal propósito já que, para o autor, o modelo recorrente de escolas contribui para que a associação dinheiro / felicidade seja feita.

Obviamente, uma escola que faz com que os alunos ativos fiquem sentados nas carteiras, estudando assuntos em sua maior parte inúteis, é uma escola má. Seria boa apenas para os que acreditam em escolas desse tipo, para os cidadãos não-criadores que desejam crianças dóceis, prontas a se adaptarem a uma civilização cujo marco do sucesso é o dinheiro. (NEILL, 1960: 30).

Tal dissociação é essencial para despir os alunos de receios, medos e possíveis pressões que dificultem sua aprendizagem e seu sucesso em uma vida futura. Nas palavras do próprio autor: “[...] a ausência de medo é a coisa mais bela que pode acontecer a uma criança.” (NEILL, 1960: 9).

1.4.2.2 – Operacionalização da autogestão coletiva: possibilidades (2)

Nas palavras de Vitor Paro para “[...] a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola.” (PARO, 1998: 209) E a democracia em Summerhill se enquadra fielmente em tal propósito já que o funcionamento de toda a escola gravita em torno das Assembleias Gerais,

responsáveis por legitimar as decisões referentes a qualquer assunto, pedagógicos ou sociais. Vale ressaltar, ademais, que todos os componentes da maquinaria escolar (professores, diretores, alunos, ajudantes) participam da reunião e os respectivos votos tem o mesmo peso.

Summerhill governa-se pelo princípio da autonomia democrática em sua forma. Tudo quanto se relacione com a sociedade, o grupo, a vida, inclusive as punições pelas transgressões sociais, é resolvido por votação nas Assembleias Gerais da Escola, nas noites de sábado.

Cada membro do corpo docente, e cada criança, independente da idade que possa ter, apresenta seu voto. Meu voto pesa tanto quanto o de um garoto de sete anos. (NEILL, 1960: 41)

Fica evidente então que é oferecido um protagonismo aos estudantes de Summerhill. Eles não possuem poder de decisão maior nem menor que o dos professores e diretor, mas sim igual. A “sociedade escolar” é regida por uma estrutura horizontal e por repetidas vezes Neill cita exemplos no intuito de afastar qualquer tipo de desconfiança por parte dos críticos de que a sua voz de diretor possuía maior peso. Vale destacar que tal característica está em consonância com a proposta pedagógica libertária, pois o modelo de educação anarquista defende a criação de relações horizontais, sem que quaisquer grupos tenham maior peso de decisão do que outros. A total ausência de relações hierárquicas resulta na própria autogestão coletiva, que como já afirmado anteriormente é até mais importante para a revolução social do que os próprios pontos de pauta elencados em um movimento.

Certa vez levantei-me, numa das sessões, e propus que criança alguma, com menos de dezesseis anos, tivesse permissão para fumar. Argumentei: o fumo era droga perigosa e fumar não correspondia a um verdadeiro desejo da criança, não passava de uma tentativa de parecer adulto. Argumentos contrários foram lançados de todos os lados. Fez-se a votação e fui batido por grande maioria. (NEILL, 1960: 41)

A própria organização das Assembleias e o seu modo de funcionamento são democráticos. O presidente da primeira sessão de cada novo período escolar é eleito e o seu poder dura até a realização da primeira assembleia. O próprio presidente é responsável por indicar seu sucessor e tal funcionamento se estende até o final do período corrente. No início de um novo ciclo outro presidente será

eleito. Qualquer um que quiser fazer alguma sugestão, reclamação ou nova proposta de lei será ouvido. Os temas são diversos e dificilmente tratam de questões acadêmicas.¹⁹ O veredicto para um transgressor é também decidido coletivamente e, caso o punido se sinta deveras prejudicado, pode solicitar que a sua pena seja revista. Geralmente as penas, quando revisadas, se tornam mais brandas. (NEILL, 1960: 45).

A Assembleia Geral possui autoridade extrema e os alunos são diretamente influenciados por ela, uma vez que suas decisões foram estabelecidas de maneira horizontal. Assim, não são notadas reações contrárias ao que é proposto pela assembleia e as punições são cumpridas religiosamente. “Em Summerhill nenhum culpado jamais dá sinais de desafio ou hostilidade contra a autoridade da comunidade a que pertence.” (NEILL, 1960: 45) Fica evidenciado que, quando chamado à participação, o aluno se compromete de tal maneira que se torna possível acreditar e aplicar um sistema pedagógico que tenha no estudante o seu protagonista - que de fato o é.

É possível encontrar semelhanças entre as ideias de Neill e as de Pistrak (PISTRAK, 2002: 176), já que ambos acreditam que a criança não deve ser preparada para a sociedade, uma vez que apresenta seus próprios problemas e precisa lidar com eles de maneira semelhante à dos adultos, ressaltados os limites e possibilidades de atuação dos pequenos. Oferecer aos alunos, independente de sua idade, a possibilidade de participar diretamente dos rumos da sua escola é muito mais do que um voto de confiança e sim uma crença de que, através da autonomia fornecida, cidadãos serão formados.

Tal apontamento dá margem para que seja feita uma pequena distinção entre o pensamento de Neill e a metodologia educacional proposta por Bakunin: para o pensador anarquista as crianças devem ser educadas sob o regime da autoridade até que tenham idade suficiente para se autogerirem, sem que exista um ano específico para que tal situação se concretize. Vale destacar que a afirmação de Bakunin está em consonância com a sua visão de liberdade e o fato de ela ser uma conquista: se a criança fosse dotada de liberdade desde as mais tenras idades, ela

¹⁹ É possível relacionar a falta de entusiasmo dos alunos em se falando de assuntos acadêmicos nas Assembleias Gerais tomando como base a orientação do próprio Neill. Por diversas vezes o pedagogo questiona a importância de se ensinar aos alunos conceitos como a erosão, o que evidencia a tendência pragmática da escola. Cf: NEILL, Alexander Sutherland, op., cit, pp. 25-26.

(criança) não teria sequer a possibilidade de conquista-la (liberdade). (GALLO, 1990: 162 – 163).

Tamanha liberdade não é bem vista. A metodologia adotada dá margem para que os alunos saiam da escola sem aprender os conteúdos necessários para a sua vida futura, já que não existe direcionamento (disciplina rígida) por parte da escola. Entretanto, vale destacar que não é bem assim que Summerhill funciona: não se trata de deixar a criança totalmente entregue ao seu bel prazer sem que existam orientações que possam auxiliá-la na descoberta de suas próprias aptidões. A liberdade deve estar ao alcance dos estudantes desde que sejam bem conduzidos no que tange o seu uso. Ou, como o próprio Neill diz:

Se uma mãe pensa que seu filho de três anos deve ter permissão para pintar a porta da frente com tinta vermelha, sob a alegação de que assim ele se está expressando livremente, eis que se mostra incapaz de compreender o que a criança auto-regulada significa. (NEILL, 1960: 100)

Tal preocupação em não cair na libertinagem é essencial para o bom funcionamento da autogestão coletiva em Summerhill. Não se trata de permitir que o estudante tenha direitos sobrepostos aos dos adultos, mas sim que eles sejam iguais. O que não vale para os mais velhos também não vale para os mais novos. Assim diz o próprio autor: “No lar disciplinado, a criança não tem direitos. No lar estragado, elas têm todos os direitos. O lar apropriado é aquele em que as crianças e os adultos têm direitos iguais. E o mesmo conceito se aplica às escolas.” (NEILL, 1960: 101).

O futuro de Summerhill à época da escrita do livro “Liberdade sem Medo” se mostrava incerto, já que desde sempre a escola se sustentava sob a figura do diretor, ao menos para aqueles que viam de fora. (NEILL, 1960: 83 – 84) O próprio Neill se responsabilizou por afastar tal receio já que, em suas palavras, mostrou que o que sempre moveu (e ainda move) a escola Summerhill foi a ideia de que as crianças podem ser educadas livremente sem a interferência de adultos. O sucesso já relatado nos dias de hoje mostra que a ideal se fez eficaz e pode ser repetido.

1.4.3 – Escola da Ponte

A Escola da Ponte é talvez o exemplo mais conhecido de uma instituição educativa que promove o ensino de acordo com os princípios da autogestão coletiva. Localizada em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, no distrito do Porto, a Ponte (assim como a Colônia Górkki e a Escola Summerhill) se caracteriza por promover uma educação na qual os alunos assumem a posição de protagonistas de suas próprias vidas, fornecendo condições para que eles tomem às rédeas da trajetória educativa e possam escolher o que vão estudar, quando, como e com quem. Sua natureza pública reforça ainda mais a já latente ideia de que é possível construir uma escola diferente mesmo quando os recursos disponíveis não são os desejados.

Sua mudança se deu no final da década de 70 a partir da constatação de que cada professor vivia isolado, tanto física quanto psicologicamente, sem espaços para compartilharem suas experiências e sem fazer da escola uma comunidade, no sentido literal da palavra. As condições estruturais da escola também não eram adequadas e tudo levava a crer que essa seria apenas mais uma escola, entre tantas outras, que reproduziria a educação tradicional ²⁰.

Os alunos apresentavam capital cultural defasado (de acordo com a visão tradicionalista de escola enquanto instrumento de acúmulo do maior número possível de informações) e, por falta de valorização de sua bagagem extraescolar, mostravam maiores dificuldades em seu processo de aprendizagem. Foi a partir da ideia de romper com os métodos de ensino tradicionais que a escola da Ponte soube contornar tal situação, já que ela cria condições para que todos se sintam aptos a aprender e a ensinar a partir da ideia da coletividade, sejam alunos ou professores, de idades tenras ou um pouco mais avançadas. Informações coletadas no site da instituição reforçam tal ideia:

1- Uma equipa coesa e solidária e uma intencionalidade educativa claramente reconhecida e assumida por todos (alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes educativos) são os principais ingredientes de um projeto capaz de sustentar uma ação educativa coerente e eficaz.

2- A intencionalidade educativa que serve de referencial ao projeto Fazer a Ponte orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino

²⁰ O termo "Tradicional" foi usado a partir do significado do dicionário Aurélio: adj. Relativo à tradição. / Que se funda na tradição. / *Que se incorporou aos hábitos, ao uso; costumeiro.* (Grifos nossos). Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Tradicional.html>. Acesso em 10 de junho de 2013.

coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.

3- A Escola não é uma mera soma de parceiros hieraticamente justapostos, recursos quase sempre precários e atividades ritualizadas – é uma formação social em interação com o meio envolvente e outras formações sociais, em que permanentemente convergem processos de mudança desejada e refletida.²¹

A visita do pedagogo Rubem Alves à Escola da Ponte contribuiu para que ela se tornasse conhecida no Brasil. É através dos relatos do mesmo que se torna possível conhecer mais profundamente a realidade vivenciada na escola, tão diferente das demais e aparentemente tão simples de se colocar em prática. Em sua visita o pedagogo foi conduzido por uma aluna de 10 anos que se mostrou totalmente capacitada para realizar tal função. (ALVES, 2003: 41) Tal fato nos permite fazer um breve exercício de imaginação: estariam os alunos de 10 anos das escolas públicas brasileiras aptos a fazer tal demonstração?

A própria aluna se responsabiliza por explicar como se dá o processo de ensino-aprendizagem na Ponte. São organizados grupos de pequenos alunos que compartilham o interesse por algum tema. A partir de então os estudantes começam a pesquisar sobre o tema escolhido, usando a internet e os livros disponíveis, tendo o auxílio do professor na parte de consulta aos recursos bibliográficos. Caso exista alguma dúvida, o professor é chamado novamente. Após duas semanas o grupo se reúne e faz a avaliação da aprendizagem. Se ela foi satisfatória, o grupo é desfeito. Caso ainda reste alguma dúvida o estudo persiste. (ALVES, 2003: 41).

Vale destacar que a metodologia de ensino adotada na Ponte apresenta relação direta com a proposta pedagógica libertária. Segundo os pensadores anarquistas a educação, se engajada na perspectiva de oferecer liberdade aos seus pares, deve ser operacionalizada pelos próprios oprimidos, isto é, eles devem atuar por vias diretas, sem que exista a interferência de quaisquer personagens que cumpram com um papel autoritário e cerceador das individualidades. Ao permitir que as crianças escolham o que vão estudar e sejam os próprios senhores da aprendizagem a Ponte naturalmente consente com a ideia de que a educação deve ser construída diretamente.

Tal *modus operandi* nos permite aferir que não existe na Ponte grande preocupação em se adequar aos currículos pré-determinados por pessoas que não

²¹ Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/educativo.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2013.

vivem a realidade da escola. Ao colocar o aluno como protagonista da vida educativa e fazer da aprendizagem um reflexo de sua vontade a escola rompe com os paradigmas curriculares que estratificam os conhecimentos e passa a oferecer aos estudantes melhores condições de aprendizagem.

[...] o que move o interesse dos alunos é sua curiosidade e disposição para aprender e não uma matriz curricular imposta. Isto pode ser de grande ajuda para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, visto que os alunos aprendem porque querem aprender; nisso consiste o processo de aquisição de conhecimento e não apenas numa inútil coleta de informações para serem utilizadas em processos de avaliação e em seguida esquecidas. (FONSECA, 2010: 124)

Em 2005 foi firmado pela Escola da Ponte um “Contrato de Autonomia” no qual é possível encontrar passagens que reforçam ainda mais o compromisso da escola em romper com os vínculos tradicionalistas de aprendizagem e dotar os estudantes de liberdade para que organizem a sua trajetória educativa. Tal ideia parte de um pressuposto muito simples: cada um tem um ritmo de aprendizagem diferente. Sendo assim, não existe um padrão curricular que atenda a todos de maneira satisfatória. O ideal, portanto, é que cada indivíduo possa organizar o seu próprio ciclo educativo sem a obrigatoriedade de se enquadrar nos padrões pré-determinados.

Tais apontamentos sugerem grande proximidade entre os valores pedagógicos ácratas e a metodologia educacional da Ponte. Ao partir do pressuposto que cada estudante possui o seu próprio ritmo de aprendizagem os educadores da Ponte estão naturalmente respeitando as liberdades individuais e impedindo que qualquer autoridade externa exerça um papel cerceador e coercitivo. Ademais, podemos relacionar tal proposta com a perspectiva ácrata de respeito à pluralidade e recusa à padronização humana, valores típicos da educação burguesa, que se preocupa em formar os homens para que eles sejam “dóceis à exploração”. Ou seja, a escola se materializa como “uma instituição perversa” que se preocupa em “*moldar* o homem segundo seus injustos propósitos.” (GALLO, 1990: 159 – Grifos nossos) Assim, ao declarar sua autonomia, a Ponte recusa as autoridades e dialoga com a pedagogia libertária.

Dois incisos presentes no Contrato de Autonomia, na seção dos “princípios fundadores do processo educativo”, dão luz aos propósitos de autonomia dos estudantes defendida pela escola.²² São eles:

9- As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas.

13- Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver²³.

A existência de um currículo obrigatório, que faz da escola um mero instrumento de transmissão de informações, aprisiona discentes e docentes (os melhores professores são os que apresentam maior capacidade de transmitir conhecimentos estanques e os melhores alunos são os que guardam o maior número de informações) e lhes tira a tão sonhada autonomia. Na Escola da Ponte, no entanto, ela se faz legítima, pois existe preocupação por parte do corpo administrativo da instituição escolar de se afastar dos preceitos curriculares homogeneizados que, salvo raras exceções, são seguidos à risca nas escolas.

A postura de José Pacheco em construir uma escola independente dos parâmetros curriculares foi decisiva para que a Ponte se tornasse conhecida, sobretudo por permitir aos alunos experiências de vivência democrática. E é a partir de tal experiência que a escola dá a sua parcela de contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. A continuidade da educação bancária²⁴ corrobora com a proliferação do individualismo típico da sociedade moderna.

[...] não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes

²² Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/docs/contratoAutonomia.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2013.

²³ Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/docs/contratoAutonomia.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2013

²⁴ De acordo Paulo Freire, criador da terminologia, a educação bancária se caracteriza pelo fato dos alunos se comportarem como meros “depósitos”, que “recebem pacientemente, memorizam e repetem” as informações transferidas pelo professor. Ou seja, “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” Cf: FREIRE, Paulo, op., cit, 2002, pp. 58.

e democráticos enquanto a escolaridade for concebida como um mero *adestramento cognitivo*. - grifos do original ²⁵.

Abre-se um oportuno parêntese para que se trate do papel da escola no que tange à transformação social. Vale destacar que, assim como acreditavam os pensadores anarquistas, a existência de centros educativos que operacionalizem uma educação libertária, já é a própria revolução em funcionamento, pois “A partir do momento que educamos para a liberdade e a igualdade, no seio de uma sociedade de exploração e desigualdade”, já “estamos ajudando a ver o mundo de maneiras diferentes. E ver de outro modo é o primeiro passo para a transformação, pois ninguém transforma nada se não consegue ver as coisas de outra maneira.” (GALLO, 1990: 152 – 153) Entretanto, por mais que não se possa descartar o potencial transformador que as escolas apresentam, os textos sugerem que, enquanto agir sozinha, ela não vai apresentar forças para efetuar tamanha alteração, ou seja, promover nos homens contemporâneos os ideais de solidariedade e coletividade.²⁶ Para tanto é importante em um primeiro momento definir como, e em que medida, a escola pode somar forças rumo à construção de uma sociedade mais justa.

Vitor Paro tece algumas considerações a respeito do papel da escola em se falando de uma possível transformação social. Para o pedagogo a escola contribuirá quando conseguir levar “as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram.” (PARO, 1998: 197), o que mais uma vez mostra semelhança com a pedagogia libertária, que parte do pressuposto de que os saberes científicos devem ser democratizados para que a revolução social ocorra. E, para oferecer aos setores remediados economicamente tais conceitos, tão caros à transformação social, a escola deve se adequar ao seu público alvo. Isto é, deve permitir que seus “frequentadores” (alunos) possam experimentar vivências que permitam o

²⁵ Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0043.asp>. Acesso em 15 de junho de 2013.

²⁶ Bakunin defende a ideia de que enquanto as escolas atuarem sozinhas na proposta de formação de um homem livre, ela não terá sucesso, pois os seres formados nessa escola se “encontrariam numa sociedade que é dirigida por princípios absolutamente contrários a essa educação e a essa instrução e, como a sociedade é sempre mais forte que os indivíduos, não tardaria a dominá-los, isto é, desmoralizá-los.” Cf: BAKUNIN, Mikhail. **O Socialismo Libertário**. São Paulo: Global, 1979, pp. 50.

desenvolvimento de senso crítico que desmistifique a realidade desigual em que se encontram.

É desenvolvendo no educando comportamentos de reflexão, de pesquisa, de questionamento constante da realidade circundante, que se pode levá-lo a aderir de forma consciente a uma visão de mundo comprometida precisamente com o desvelamento dessa realidade e com a sua necessária superação. (PARO, 1986: 156)

A Escola da Ponte, portanto, contribui de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais justa já que se empenha em dotar seus alunos de senso crítico. Para tanto, cria mecanismos e condições para que reflitam e vivenciem experiências democráticas. Em suma, parece haver nos educadores da Ponte a consciência de que uma escola que apresente organização

[...] pautada pelo autoritarismo em suas relações e pela ausência de participação dos diversos setores da escola e da comunidade em sua realização, não se coaduna com uma concepção de sociedade democrática a que se pretende chegar pela transformação social. (PARO: 1986, 209)

1.4.3.2 – Operacionalização da autogestão coletiva: possibilidades (3)

É possível identificar na Escola da Ponte grande preocupação por parte dos administradores em fazer daquele um ambiente educacional que operacionalize a gestão democrática. Dentre os possíveis entendimentos do conceito, fica fácil perceber nas atividades da Ponte três deles: a autogestão coletiva, a participação da comunidade extramuros e a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Dentre os mecanismos criados para a autogestão coletiva a Assembleia Geral dos estudantes merece destaque. Assim como na Colônia Górkki e também em Summerhill existe uma reunião semanal presidida pelos próprios alunos com o objetivo de fazer com que eles discutam os problemas da escola e apresentem soluções. Todos os alunos participam e as opiniões têm o mesmo peso. Tal mecanismo é salutar para fazer com que o aluno se sinta protagonista de sua trajetória educativa e contribui para que mais uma vez seja evidenciada a relação

entre a metodologia pedagógica da Ponte e a autogestão proposta pelos pensadores ácratas.

Juntamente com a Assembleia Geral merece destaque o computador do “acho bom” e “acho mal”. Na dita máquina os alunos manifestam sua opinião sobre aquilo que é agradável e também o que desagrada. Para as atitudes que não são bem vistas foi criado um tribunal que tem como primeira punição para as crianças transgressoras a obrigação de pensar durante três dias sobre os seus atos. Vale destacar que os atos transgressores são singelos se comparados à violência cotidiana presente em grande parte das escolas brasileiras. (ALVES, 2003: 46) Tal “punição” se engaja na perspectiva de permitir aos alunos uma vivência democrática, já que abre espaço para reflexão com finalidades de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Vale ressaltar também espaços como o “Tenho necessidade de ajuda em” e o “Preciso de ajuda em”, que corroboram com a aprendizagem coletiva e com a ideia de que, naquela escola, todos os componentes formam uma grande família.

[...] na Escola da Ponte não faz sentido falar de problemas de indisciplina, porque todos apoiam todos, todos acarinham todos, todos ajudam todos, todos são, afetivamente, cúmplices de todos, todos são, solidariamente, responsáveis por todos. (SANTOS, 2003: 13)

A solidariedade presente na Ponte ressaltada por Ademar Ferreira dos Santos guarda semelhanças com as finalidades da Educação Integral proposta por Bakunin. O pensador ácrata via como grande mérito da sua proposta a perspectiva de formação de pessoas mais solidárias e preocupadas com o bem comum. A construção de uma sociedade mais justa pressupõe que os homens estejam sendo educados em ambientes que pregam a coletividade, e não o individualismo, o que só vai acontecer a partir do momento em que as pessoas tenham liberdade para tanto e reconheçam a liberdade dos outros. (GALLO, 1990: 165) A metodologia da Escola da Ponte permite que tal panorama seja vislumbrado, mesmo que se trate de uma pequena amostra social. Fica mais uma vez evidenciada a perspectiva do pensamento anarquista de junção dos meios e fins na política, pois a existência de uma sociedade horizontal dentro da qualquer escola que seja é a própria revolução social em acontecimento.

Como ponto de distância entre a metodologia da Ponte e a proposta educacional de Bakunin vale destacar a perspectiva de oferecimento de uma

condição libertária ilimitada para as crianças desde as idades mais tenras. Para o pensador anarquista a liberdade é uma conquista e, justamente por isso, deve ser alcançada pouco a pouco pelos alunos. A autoridade é necessária em um primeiro momento, para que depois ela paulatinamente desapareça.

A operacionalização da autogestão na Escola da Ponte passa também pela participação da comunidade extramuros. Os pais dos alunos assumem papel preponderante na educação que é oferecida aos seus respectivos filhos, afinal a transformação social só vai acontecer se for por obra dos próprios oprimidos. O próprio José Pacheco acredita que a participação dos pais “é hoje um interlocutor sempre disponível, um parceiro indispensável.”²⁷ Mas tal auxílio deve ser constante e não necessariamente tomado como recurso emergencial para resolver uma situação específica. Na Ponte os pais participam, no começo de cada ano letivo, da elaboração do Plano Anual e semanalmente na avaliação dos projetos desenvolvidos pelos filhos. Segundo Pacheco existe grande dificuldade dos pais em entender uma escola diferente daquela em que estudaram, mas uma vez cientes do projeto e atuantes na construção da autogestão coletiva, participam e cooperam ²⁸.

A inclusão de alunos portadores de necessidades especiais também é recorrente na Escola da Ponte. Os discentes, amparados pelo ambiente democrático em que se encontram e pela liberdade que lhes é oferecida, convivem naturalmente com essa diferença genética. A construção de uma comunidade na escola e a ideia sempre viva de que todos ali compõem uma família fornece aos alunos a consciência de que em uma sociedade justa qualquer indivíduo, independente de suas particularidades, merece ser tratado com respeito e de maneira solidária.

Em sua visita à escola Rubem Alves se deparou com uma situação problema para a grande maioria das escolas “comuns”: a inclusão de uma aluna com necessidades diferenciadas. Surpreso com a organização dos alunos, tal imagem foi mais uma dentre tantas outras surpresas positivas com as quais o pensador se deparou: a aluna era realmente “igual” aos outros e sua presença era tão “corriqueira” quanto à dos demais estudantes. (ALVES, 2003: 44).

A inclusão de alunos portadores com tal diferenciação costuma ser vista como um problema de difícil solução. As escolas carecem de condições estruturais e de

²⁷ ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1980.

²⁸ Ibidem, pp. 55.

recursos humanos, de tal forma que a criança excepcional pode não receber todo o suporte necessário para que se tenha uma educação em consonância com as suas necessidades. A Ponte, no entanto, nos traz outra lição: tais dificuldades podem ser superadas ao criar um ambiente livre e permitir aos alunos a experiência de se viver em uma comunidade solidária. Em suma: na dita escola prevalece à ideia de que “*educar na cidadania não é o mesmo que educar para a cidadania.*” (SANTOS, 2003: 16 – Grifos nossos)

1.4.4 – Escola Lumiar

A escola Lumiar (a primeira), localizada no bairro da Consolação, nasce em São Paulo no ano de 2003 com o propósito de atender crianças de até 2 anos de idade. Nos dias de hoje conta com oitenta alunos que vão desde as idades mais tenras até o fim do ensino fundamental II. A metodologia diferenciada da escola ganhou muitos adeptos, o que resultou na abertura de outras duas unidades. A primeira delas (segunda instituição) foi inaugurada em 2005, em uma parceria envolvendo a prefeitura de Santo Antônio do Pinhal, pequeno município do estado de São Paulo e a fundação Ralston-Semler.²⁹ Localizada na zona rural da cidade, atende aos alunos do ciclo infantil e do ensino fundamental I. Sendo ela gratuita e municipal, a escola que conta hoje com 41 estudantes é uma “prova viva de como uma metodologia avançada de ensino pode ser aplicada com sucesso também em uma escola da rede municipal.”³⁰ Já a segunda (terceira dentre todas), apesar de também estar localizada no município de Santo Antônio do Pinhal, tem uma realidade diferente: privada e inaugurada em 2010, atende aos alunos do ciclo infantil até o final do ensino fundamental II e promove um ensino bilíngue.

As três unidades da escola, apesar de atenderem a ciclos escolares diferentes e estarem localizadas em regiões distintas, obedecem às mesmas diretrizes pedagógicas. A Escola da Ponte, já discutida anteriormente, é tida como a principal referência para a fundamentação pedagógica do projeto Lumiar. É possível perceber semelhanças que vão desde a organização dos conteúdos estudados (não

²⁹ A fundação Ralston-Semler foi criada em 1990 e atua no Brasil com objetivo de promover a transformação social através da melhora do sistema educacional e do desenvolvimento sustentável. Para maiores informações acesse: <http://www.ralstonsemler.org.br/>

³⁰ Disponível em: <http://lumiar.org.br/index.php/onde-estamos/escola-lumiar-publica/>. Acesso em 10 de julho de 2013.

existem disciplinas estratificadas, mas sim projetos multidisciplinares) até a adaptação diferenciada em relação aos parâmetros curriculares, a disposição das salas de aula e o papel dos professores. Sem fugir às obrigações “tradicionais” de uma escola (assim como na Ponte), a Escola Lumiar se destaca por permitir que os alunos aprendam de maneira autônoma, através de um olhar individualizado para cada estudante e a partir da promoção de experiências que conduzam os discentes a uma vivência livre. As palavras da diretora da unidade de São Paulo, Célia Senna, resumem com exatidão os propósitos da escola:

Não se trata de uma escola alternativa. Temos regras e cumprimos a legislação como qualquer outra escola. A diferença é que pensamos na aprendizagem personalizada, temos um olhar muito individualizado de cada aluno. [...] Alguém determinou que tem de existir a seriação. Por quê? Temos a coisa do ‘tem que’, uma criança com tantos anos ‘tem que’... Não funciona assim na educação, as pessoas têm diferenças de aprendizado.³¹

A disposição dos educadores na escola Lumiar difere bastante daquela encontrada nas escolas tradicionais. Eles se organizam em dois grupos, os tutores e os mestres. Os primeiros são responsáveis pelo aprendizado formal e pela orientação no que tange a realização dos projetos desenvolvidos pelos estudantes. Eles permanecem ao lado dos alunos o tempo todo e são incumbidos da tarefa de buscar um profissional de uma área diversa para servir de mestre. Vale destacar ainda que os tutores são profissionais da educação.

Já os mestres são profissionais especializados em alguma área diversa, seja a engenharia, a música, a arquitetura ou afins. São responsáveis por coordenar os diferentes projetos e desenvolver as competências necessárias para a realização dos mesmos. Quando se torna necessária a aplicação de um conteúdo específico para que o projeto em curso seja levado a cabo, algumas aulas expositivas são ministradas pelo próprio mestre.

Assim como na ponte, os mestres e tutores recebem auxílio significativo das mais diferentes fontes de pesquisa para a realização dos projetos. O uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) promove uma aprendizagem significativa e atrai o aluno, que muitas vezes apresenta resistência aos materiais apostilados. Entretanto, não existe na escola uma recusa à prática da leitura. Os

³¹ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/12/escola-de-sp-nao-separa-alunos-por-series-e-troca-disciplinas-por-projetos.html>. Acesso em 10 de julho de 2013.

alunos são incentivados a ler o jornal e a discutir sobre as matérias lidas. O projeto “Leitura do Mundo” visa não só estimular a leitura, mas também permitir que os alunos desenvolvam um senso crítico aguçado e estejam em sintonia com o que acontece para além dos muros escolares.

Os discentes são organizados em ciclos multietários, diferentemente do que ocorre nas escolas comuns, nas quais os alunos são dispostos em séries que estratificam não só a convivência - com base no critério etário -, mas também os conhecimentos. A disposição em ciclos permite que um mesmo aluno permaneça por mais de um ano em um “período” e, portanto, vivencie experiências diferentes, seja de “iniciante” (que precisa de ajuda) ou de “experiente” que, mais seguro de si mesmo, pode auxiliar os novos colegas.

São seis diferentes ciclos, sendo três do período infantil e três do ensino fundamental. A autonomia do aluno vai crescendo ao passar de cada ciclo e o objetivo é o de que ele possa gerir os próprios projetos e assumir em definitivo sua trajetória educativa quando alcançado o último ciclo (dos 12 aos 14 anos). Diferentemente da Escola da Ponte, percebe-se similaridade com o pensamento bakuniano, pois a autonomia / liberdade das crianças é oferecida de maneira gradativa, sem que exista uma idade específica para que a transição seja feita. Cada um, em respeito ao seu respectivo ritmo, vai conquistando-a paulatinamente.

A educação a partir das vivências libertárias e da promoção da autonomia tem o objetivo de permitir que os alunos desenvolvam noções como a de responsabilidade e cidadania através das próprias atitudes. Em uma matéria gravada para o programa “Encontro”, da Rede Globo, a diretora Célia Senna relata uma curiosa situação:³² em um projeto no qual os alunos deveriam fazer pães, a aluna responsável por levar o fermento não cumpriu com a sua obrigação. A solução mais indicada seria sair e comprar o elemento ausente, mas na escola Lumiar os alunos são desde cedo incentivados a lidar com seus atos. Assim, o pão foi feito sem fermento e, logicamente, não cresceu, de tal forma que os alunos puderam perceber a validade prática do elemento em questão e, ainda por cima, ganhar uma bela lição de responsabilidade e cidadania, que pode e deve ser exercida mesmo em situações banais.

³² Disponível em: <http://globoTV.globo.com/rede-globo/encontro-com-fatima-bernardes/v/escola-de-sao-paulo-propoe-que-os-alunos-tenham-responsabilidade-de-escolhas/2189874/>. Acesso em 14 de julho de 2013.

Tal proposta apresenta semelhança com as ideias de Makarenko. O pedagogo ucraniano defendia que os alunos deveriam se engajar nos afazeres cotidianos da escola, de tal forma que eles pudessem dar valor ao trabalho que acontece por detrás das aulas e que muitas vezes sequer chega ao conhecimento dos discentes. O educador, para resolver o problema do “lixo no chão”, chega a propor que os próprios estudantes façam a limpeza do assoalho, partindo da premissa de que “se todos os escolares souberem pela própria experiência da sua escola que eles mesmos diariamente enceram seu parquete, ninguém jogará no chão nem um pedaço de papel.” (MAKARENKO, 2002: 383).

As duas situações guardam similaridades com a proposta ácrata de ação direta, pois os alunos seriam os autores de suas trajetórias educativas mesmo em seus pormenores, o que pressupõe grande dose de responsabilidade por parte deles. Ser responsável pelos próprios atos não é uma condição fácil para os homens, pois dessa forma eles teriam que conviver com o risco e o peso de assumir as consequências de suas falhas. No entanto, uma vida livre “implica na negação do poder e no assumir de responsabilidades individuais e sociais.” (GALLO, 1990: 297) Se existe, portanto, a preocupação de negar as autoridades e estabelecer relações sociais horizontais, os homens devem ser formados de tal forma a permitir que eles tenham, desde o início, doses de responsabilidade com as quais devem lidar.

1.4.4.2 – Operacionalização coletiva: possibilidades (4)

Parte essencial do protagonismo oferecido aos alunos na Escola Lumiar é justamente o modo como eles estudam, já que é permitido aos discentes escolher os assuntos sobre os quais vão se debruçar. As disciplinas obrigatórias não são deixadas de lado. Apenas são abordadas dentro dos projetos, para que se tornem mais inspiradoras e convidativas e possam ser mais significativas para o estudante, que as vê de forma aplicada. A ideia é a de produzir uma aprendizagem personalizada, isto é, organizar os projetos a partir das competências que se deseja alcançar.

Os projetos são escolhidos pelos próprios alunos e podem envolver temas tradicionais (a Ditadura Militar no Brasil), ou temas diferenciados (contos de fadas, física quântica). Para que seja colocado em prática, deve ser importante para todos os membros do ciclo, permitir que novos saberes sejam desenvolvidos, exercitar a

autonomia dos estudantes e a capacidade de tomar decisões, além de se encerrar dentro do contexto da própria atividade. Os novos projetos são escolhidos ao final de cada bimestre, através de uma reunião que envolve estudantes e tutor. É de suma importância que os projetos desenvolvam um trabalho contextualizado, para que a partir dele os alunos sintam-se instigados a buscar novos conhecimentos.

O projeto “Matemática no Japão”, desenvolvido por alunos do Ensino Fundamental I no final de 2011 é um bom exemplo para que a metodologia dos projetos e a sua ligação com o currículo fique clara. O aluno envolvido pôde, em sua individualidade, trabalhar com conceitos geométricos (formatos, dobraduras, metade, dobro) de uma maneira divertida, pois, para isso, fez uso da arte do *origami*, tradição secular desenvolvida no Japão. Para além de aprender conceitos extremamente necessários para o desenvolvimento das ciências exatas, os discentes ainda conheceram parte da cultura japonesa e exercitaram a coordenação motora.³³ A partir do exemplo pode-se aferir uma relação estreita com a pedagogia libertária, afinal, o trabalho foi utilizado como instrumento de aprendizagem, tal como propunham Proudhon e Bakunin.

Além disso, fica claro que a organização dos conteúdos se faz de maneira a permitir que o aluno seja ativo no processo de construção do conhecimento. É muito mais interessante para o estudante aprender as formas geométricas por meio de uma brincadeira do que por uma extensa exposição por parte do professor ou pela leitura de um material apostilado. Como já dito anteriormente, as disciplinas não são deixadas de lado e sim encaradas de outra maneira, abordadas dentro de um contexto maior (partem do geral para o específico, assim como na pedagogia libertária) e carregam consigo a transdisciplinaridade. A finalidade é a de estimular o aluno e fazer com que ele sinta vontade de aprender, isso tudo através de elementos presentes no cotidiano dos mesmos. Ademais, as escolhas são feitas em conjunto, de modo a exercitar a liberdade.

A escola acredita que o currículo escolar é amplo e engloba toda a vivência dos estudantes na escola. Por isso, ele deve ser vivo e todos devem construir, vivenciar e planejar as ações em sintonia com as necessidades e demandas coletivas e individuais. Assim, a Lumiar oferece um currículo enriquecido com projetos, oficinas e módulos de

³³ Disponível em: <http://lumiar.org.br/index.php/como-fazemos/livre-escolha/>. Acesso em 20 de julho de 2013.

aprendizagem concebidos por tutores, mestres e estudantes em conjunto³⁴.

Além da organização dos conteúdos, outro mecanismo criado para permitir que os estudantes vivenciem experiências democráticas é a “Roda”, reunião semanal que envolve alunos, tutores e funcionários, na qual são discutidos os problemas cotidianos que a escola enfrenta. As decisões são tomadas em conjunto e todos têm a oportunidade de dar sua respectiva opinião. Assim, “com a prática da roda, a área de conhecimento deixa de ser um assunto de adulto, estimulando todos os frequentadores do ambiente escolar a exercer sua cidadania.”³⁵ Vale ressaltar ainda que os alunos são organizados em roda dentro da sala de aula e não nas tradicionais fileiras, que as aulas são chamadas de “encontro”, que o uso do uniforme não é obrigatório e que a avaliação não se resume às provas. Em síntese, existe grande preocupação em adaptar à escola ao aluno e não ao contrário, assim como acontece em Summerhill. As palavras de um aluno de seis anos evidenciam tal situação: “Aqui é diferente, você não precisa ficar sentado, quieto, olhando para frente. Eu gosto, nas outras escolas que estudei eu já chegava irritado”³⁶.

Em síntese a análise dos dados disponíveis sugere que a Escola Lumiar mostra que é possível criar metodologias diferenciadas que permitam ao aluno uma aprendizagem significativa a partir da vivência livre sem que para isso seja necessária nenhuma “fórmula mágica”. A escola, disposta em três diferentes unidades com contextos também diferenciados, não se ressentia da possível falta de recursos para a operacionalização da autogestão coletiva e dialoga com o aluno de uma maneira aberta, ao ponto de possibilitar que ele construa sua trajetória educativa a partir da sua vontade. A autogestão operacionalizada não visa acabar com os conflitos no interior da escola. Muito pelo contrário: a ideia é justamente permitir que cada um exerça a sua individualidade e possa expressar sua opinião sem sofrer represálias, tal como define Moruzzi: “[...] a gestão democrática aqui proposta não buscava um consenso, mas sim, permitia o dissenso, de tal forma que não se chegava a uma conclusão, mas a várias possibilidades de aceitação.” (MORUZZI, 2007: 7).

³⁴ Disponível em: <http://lumiar.org.br/index.php/como-fazemos/um-novo-cidadao/>. Acesso em 21 de julho de 2013.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/12/escola-de-sp-nao-separa-alunos-por-series-e-troca-disciplinas-por-projetos.html>. Acesso em 10 de julho de 2013.

É de notável importância destacar que a falta de referências bibliográficas no que tange à pesquisa da Escola Lumiar contribuiu para que uma visão enviesada tenha sido construída, afinal, todos os dados pesquisados são provenientes da própria instituição. Da nossa parte cabem algumas provocações em se tratando da metodologia educacional da dita escola e sua respectiva proximidade com os princípios pedagógicos anarquistas: como os tutores e gestores lidam com a indisciplina? O dissenso entre os alunos ressaltado anteriormente como algo positivo é respeitado? A “Roda” e outros dispositivos criados para que os estudantes tenham uma aprendizagem libertária são transformados em novos mecanismos cerceadores das liberdades ou não se constituem como autoridades externas? Fica a indicação para a realização de uma pesquisa presencial que pode ser feita em uma oportunidade futura para minimizar tais questionamentos.

1.4.5. – EMEF Desembargador Amorim Lima

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima foi fundada em 1956, quando ainda recebia o nome de “Escola Isolada da Vila Indiana”. Após alguns anos de atividade a escola recebe outros dois nomes (Escolas Reunidas de Vila Indiana e Escola Agrupada Municipal de Vila Indiana) e, em 1968, ganha a atual alcunha e prédio de funcionamento. Localiza-se no bairro da Vila Indiana, na região do Butantã, na cidade de São Paulo, e se destaca por organizar suas atividades de forma a permitir que os alunos possam vivenciar experiências libertárias. Vale destacar, ademais, que a principal idiossincrasia da Amorim Lima é contar com participação maciça da comunidade vizinha, que se engaja nos mais diferentes projetos propostos pela escola.

A EMEF Amorim Lima, até o ano de 1996, era apenas mais uma escola pública, que sofria com problemas recorrentes de indisciplina por parte dos alunos, com a constante falta de diferentes professores e com o grande índice de evasão. A situação começa a mudar a partir da chegada da diretora Ana Elisa Pereira Flauquer de Siqueira, que se mantém no cargo até os dias de hoje. Segundo a própria,³⁷ o estopim para que as necessárias mudanças acontecessem foi o descontentamento de diferentes mães, sobretudo aquelas que tinham filhos no 1º ano do Ensino

³⁷ Disponível em: <http://amorimlima.org.br/2013/10/17-anos-amorim-lima/ana-elisa-video/>. Acesso em 13 de agosto de 2013.

Fundamental I, que não sabiam como socorrer os filhos que chegavam em casa após às aulas se queixando das agressões e dos maus tratos que recebiam de outros colegas. O problema apresentava difícil solução, pois o número de funcionários para “vigiar” os alunos e controlar a indisciplina era reduzido. Foi assim que as próprias mães voluntariaram-se para estar presente no recreio e zelar pela segurança de seus filhos. Ao adentrar os muros escolares, elas começaram a perceber uma série de problemas, que não se resumiam apenas à indisciplina. A presença das responsáveis acabou criando uma apreensão coletiva, já que essas mesmas mães não se preocupavam apenas com o respectivo filho. Foi assim que chegaram à constatação de que aquela escola não era a que desejavam para suas crianças e resolveram “abraçar” a Amorim Lima, para que, de maneira coletiva, pudessem construir uma escola diferente ³⁸.

O primeiro passo rumo à mudança foi a derrubada dos alambrados que cercavam o pátio, ato que simbolizou um gesto de confiança da direção em relação aos alunos. Além disso, a escola passou a ficar aberta nos finais de semana no intuito de permitir que a comunidade vizinha pudesse fazer uso das suas dependências. A participação dos pais, já essencial para que houvesse um impulso rumo às mudanças, foi ainda mais importante na operacionalização das alterações, pois através da colaboração deles foram criadas oficinas de cultura brasileira, abordando temas como a capoeira, o teatro e a educação ambiental. Também foram elaboradas diversas festas, como a Junina e a do Auto de Natal ³⁹.

O compromisso em fazer da escola um espaço a ser utilizado por toda a comunidade circundante pode ser relacionado com a perspectiva ácrata de democratização dos saberes científicos. Afinal, a transformação social vai ser possível na medida em que as camadas oprimidas tiverem acesso aos conhecimentos produzidos nos intramuros escolares. A derrubada dos muros da Amorim Lima é mais do que um convite à participação da comunidade, mas também um recado direto: a escola pertence a toda a sociedade e está à disposição dela, assim como o conhecimento que lá é produzido.

Entretanto, a virada definitiva ainda estava por vir. O Conselho da Escola, principal espaço de participação da comunidade, realizou uma reunião que contou

³⁸ Vale destacar que as fontes consultadas não traziam informações referentes a camada social das ditas mães, ou se elas trabalhavam fora ou dentro de casa. Procuramos estabelecer contato com a direção do EMEF Amorim Lima tanto por telefone quanto por e-mail e não obtivemos resposta.

³⁹ Disponível em: <http://amorimlima.org.br/institucional/31-2/>. Acesso em 13 de agosto de 2013.

com a participação de 52 pais e 21 professores, no ano de 2002. O encontro foi necessário para que eles, em conjunto, fizessem um mapeamento da escola, procurando aferir o número de alunos por sala, o número de estudantes que apresentavam aprendizagem insatisfatória, a porcentagem de faltas (tanto de alunos quanto de professores) e a quantidade de aulas dadas e dispensadas. A partir do levantamento foi possível traçar uma estratégia mais clara de combate às dificuldades que, segundo a diretora, partiam da ausência dos professores (a indisciplina, o rendimento insatisfatório, as faltas e a evasão eram decorrentes da falta de comprometimento por parte dos professores). O problema foi intensamente discutido e através auxílio da psicóloga Rosely Sayão os participantes do Conselho Escolar encontraram uma possível solução: foi-lhes apresentada a “Escola da Ponte” que passou a servir de exemplo para a reconstrução da Amorim Lima. Assim, o Conselho uniu forças para formular um projeto pedagógico diferenciado, com base no que era realizado na Ponte.

A metodologia da Amorim Lima começa por extinguir as aulas tradicionais, expositivas (com exceção das de matemática, inglês e oficina de texto). Os alunos ficam dispostos em um grande salão, sentados em mesa de quatro pessoas, que não necessariamente estão fazendo as mesmas atividades. Também espalhados pelo salão estão os tutores, sendo que cada um é responsável por aproximadamente vinte alunos. Se o aluno enfrentar algum problema ao longo da realização da tarefa, pode procurar o tutor ou discutir o problema com seus colegas. Ademais, são realizados encontros semanais de 5 horas de duração que funcionam como espaço para a resolução das possíveis dúvidas.

As disciplinas estratificadas foram substituídas por roteiros de pesquisa, construídos a partir dos temas gerais dos livros didáticos que perpassam as mais diferentes matérias ao longo de um ano letivo. O roteiro é composto por 18 objetivos (atividades de pergunta e resposta) e unem tais assuntos. Devem ser respondidos pelos alunos através do auxílio dos livros e das mais diferentes fontes de pesquisa que vão estar indicadas. A ideia é a de que seja possível desenvolver um estudo multidisciplinar. Ao final, espera-se que o aluno possa dizer “aprendi tal conceito” e não “aprendi tal conceito em história ou matemática”⁴⁰.

⁴⁰ Para conhecer os roteiros, acesse <http://amorimlima.org.br/roteiros/>.

Ao término do roteiro o aluno produz um portfólio, onde resume tudo o que aprendeu ao longo do eixo temático estudado. Se houver avaliação positiva por parte do professor, ele segue para o próximo. É importante ressaltar que o estudante faz tudo sozinho, sem o acompanhamento em tempo integral do tutor. Como já dito anteriormente, em caso de dúvida é incentivada à discussão entre os próprios alunos, que estão sentados em conjunto. Tal comportamento favorece a cooperação entre os pares e permite que se crie um sentimento de coletividade e união, assim como era proposto pelos pensadores anarquistas, que vislumbravam uma educação horizontal e engajada na perspectiva de formação de cidadãos solidários e preocupados com o bem comum. Caso o colega não consiga solucionar o problema, o discente com dúvida deve procurar o tutor, que estará circulando pelo salão e não deve, em hipótese alguma, dar a resposta pronta para a criança, mas sim fazê-la encontrar por si mesma através da sua orientação.

Ao contrário do que os dados aparentam, existem sim os alunos que não se apegam aos estudos e resistem quando convidados a cumprir as tarefas. Nesses casos, são oferecidas aulas de recuperação paralela, no contraturno do horário da aula. Também é feito um contato direto com os pais, na busca de estreitar a relação e conseguir resolver o problema do aluno / filho. O depoimento de um pai evidencia a impressão que eles têm da Amorim Lima:

O diferencial dessa escola é que ela não fica fazendo comparação entre os alunos – ah, você é melhor e você é pior... – pelo contrário. Ela estimula a cooperação. Os alunos se sentem importantes por ajudarem uns aos outros e progridem com mais entusiasmo ⁴¹.

A escola fundamenta a sua atividade em quatro diferentes pilares: autonomia, solidariedade, democraticidade e responsabilidade, a partir da participação cada vez maior dos pais e do constante incentivo aos alunos, no intuito de fazer com que se tornem protagonistas de suas trajetórias educativas, atribuídos de responsabilidades individuais e coletivas, o que serve de evidência da proximidade da proposta com a pedagogia libertária. A prática docente também está pautada no ideal da coletividade. Os professores também devem trabalhar em conjunto em busca de sempre renovar seus saberes, objetivando uma formação contínua e multidisciplinar.

⁴¹ Disponível em: <http://amorimlima.org.br/2012/08/cooperacao-depoimento-de-um-pai-amorim/>. Acesso em 15 de agosto de 2013.

Ademais, é indicado que eles troquem a exposição pela orientação, rompendo com a ideia de que são os detentores únicos do conhecimento, com vistas a possibilitar o real desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Pois, como diz Paulo Freire:

O Educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (FREIRE,2002: 58)

1.4.5.2 – Oparecionalização da autogestão coletiva: possibilidades (5)

A diretora Ana Elisa Siqueira indica que a grande “novidade” da EMEF Amorim Lima é justamente poder contar com uma comunidade extramuros que participa intensamente da escola. A mudança operacionalizada na escola a partir da renovação de suas diretrizes pedagógicas só foi possível graças à participação dos pais, que ainda hoje são peças essenciais para o bom funcionamento da mesma. O site da instituição,⁴² que apresenta riqueza de informações e passa por constantes atualizações, é totalmente mantido e organizado por uma mãe, assim como o jornal da escola. As festas também são realizadas com a participação dos pais. E o auxílio dos mesmos não fica apenas na esfera das atividades extracurriculares: os alunos do nono ano que objetivam entrar em cursos técnicos no ano seguinte podem receber aulas preparatórias no contraturno do seu horário obrigatório em um cursinho organizado pela comunidade vizinha. Vale ressaltar que todas as atividades que contam com a participação externa são feitas de forma voluntária.

Tal comportamento se assemelha à ação direta proposta pelos pensadores ácratas: a escola burguesa não pode ser um veículo de transformação social, já que sua própria estrutura é corrompida. (GALLO, 1990: 154) Para que se torne possível operacionalizar a revolução a partir da escola, ela deve ser conduzida pelas próprias classes oprimidas, sem intermediários. A participação dos pais se configura, pois, como a própria ação direta sendo colocada em prática.

A participação da comunidade extramuros é parte essencial para que uma escola que se julgue em consonância com princípios libertários funcione. O envolvimento da comunidade é de suma importância para a real “libertação” da escola, afinal, o conhecimento que é ali produzido deve estar a serviço de toda a

⁴² Para saber mais, acesse: <http://amorimlima.org.br/>.

sociedade, tal como era proposto pela pedagogia libertária. No entanto, vale ressaltar que a EMEF Amorim Lima nos mostra que, como diz Vitor Paro, “não basta ‘permitir’ *formalmente* que os diversos setores participem, esperando que apenas com isso a participação se dê.” (PARO, 1998: 217 – Grifos do original) Ela se engaja nesse sentido e cria mecanismos apropriados para a participação da comunidade, como o Conselho da Escola, principal espaço para a integração família - escola.

A escola é regida por uma Carta de Princípios⁴³ que defende o respeito em todas as possíveis esferas: ao próximo, às condições materiais da escola, à individualidade, ao jardim e espaços públicos, às aulas e ao material didático, entre outros. A redação da carta partiu, novamente, da iniciativa de alguns pais, que convidaram os discentes a participar de Assembleias Coletivas, ainda no ano de 2005. A partir da adesão de 15 alunos, que constituíram o então chamado de “grupo de preparação”, foram realizadas reuniões semanais, com o objetivo de entender o funcionamento da escola e o papel dos estudantes, tanto dentro quanto fora dos muros escolares.

O sucesso da iniciativa fez com que as assembleias fossem expandidas e ainda em novembro de 2005 os demais alunos foram convidados a participar, bem como os professores, que deveriam acompanhar e incentivar tais encontros, sem interferir de maneira autoritária. O grupo de preparação elencou doze temas de interesse dos alunos e os dois mais votados (distribuição dos alunos no salão e uso dos computadores) foram escolhidos como pontos de pauta. Apesar de alguns momentos de agitação, os organizadores avaliaram que reuniões foram positivas, afinal, não havia muitas instâncias participativas institucionalizadas na escola e qualquer iniciativa nesse sentido deveria ser valorizada.

Contudo, por mais que a iniciativa tenha sido positiva, o grupo de preparação ficou esvaziado no início do ano seguinte. Foi a partir de então que se desenvolveram os “grupos de responsabilidade”, no qual cada tutor deveria discutir questões referentes ao cotidiano da escola com um grupo específico de alunos e enviar obrigatoriamente um representante do seu grupo para as reuniões de preparação. Assim as assembleias voltaram a ganhar público.

Nas novas reuniões, já com o suporte dos grupos de responsabilidade, ficou evidente que a grande queixa dos estudantes era referente aos constantes casos de

⁴³ Disponível em: <http://amorimlima.org.br/institucional/principios-de-convivencia/>. Acesso em 20 de julho de 2013.

falta de respeito. Foi pensando na solução desse problema que o grupo de preparação propôs a criação da “Carta de Princípios de Convivência”, que seria escrita pelos próprios alunos em parceria com as tutorias. A carta, depois de redigida, foi aprovada pelo Conselho da Escola em novembro de 2006.

A “Carta de Princípios de Convivência”, para além de ser um conjunto de regras escritas pelos próprios estudantes com a finalidade de promover um bom ambiente de aprendizagem, evidencia a postura libertária sob a qual se assenta a EMEF Amorim Lima, pois desde o seu princípio até a sua redação final foi consequência direta das relações horizontais construídas no interior da escola. Vale lembrar que a iniciativa partiu de pais de alunos, que só puderam interferir de maneira decisiva por contarem com espaços de participação, como o Conselho da Escola. E, após os primeiros tropeços, a carta se materializou a partir da união entre estudantes e tutores, o que fortalece ainda mais o sentimento de coletividade.

Como contraponto, vale levantar algumas problematizações em se tratando da Carta de Princípios: mesmo que tenha sido construída pelos alunos, ela não se transforma em uma nova fonte de autoridade e, portanto, cerceadora das liberdades humanas? Afinal, o documento foi redigido em 2006 e até onde foi possível chegar no processo de coleta das informações, sabe-se que continua em voga. Tal panorama nos leva à conclusão de que muitos alunos que hoje em dia estão na escola têm seu comportamento condicionado por regras que não foram pensadas por eles, o que se configura como um preceito contrário à ação direta e à autogestão coletiva. Ademais, a “Carta de Princípios” coíbe o uso de telefones celulares e aparelhos de mp3. A atitude se justifica pelo possível prejuízo que os respectivos aparelhos podem causar no que diz respeito à aprendizagem, mesmo que as fontes eletrônicas não sejam descartadas para o preenchimento dos roteiros. No entanto, a proibição não estaria jogando contra os princípios de autonomia e liberdade de cada indivíduo, já que está eximindo os alunos da responsabilidade de uso prudente dos telefones celulares e afins? Ao menos *a priori* a “Carta”, se já foi um avanço no que diz respeito à busca de uma pedagogia libertária, no momento aparenta ser um exemplo de retrocesso.

A criação de mecanismos que possibilitem a participação, seja dos alunos ou dos pais, é de suma importância para que a liberdade seja vivenciada em uma escola. O desejo de se fazer uma escola ser libertária não é tão simples quanto parece e só vai acontecer se houver boa vontade e disposição por parte dos quatro

lados envolvidos: corpo administrativo, professores, alunos e pais. Se os espaços para a participação forem criados sem que exista adesão dos estudantes e responsáveis, a escola não vai ser capaz de promover uma educação com finalidades libertárias.

[...] ainda que pareça uma experiência harmônica aos olhos de quem sabe do caso pela primeira vez, é preciso lembrar que a aplicação de um plano construído e mantido coletivamente é resultado do esforço diário e do compromisso de todos os envolvidos ⁴⁴.

Como acreditava Bakunin, a liberdade é uma conquista social, que deve ser conseguida paulatinamente e através de muito esforço, isto é, a partir de uma “contínua luta”. (GALLO, 1990: 49) O trecho acima evidencia tal perspectiva, afinal, a construção de um projeto coletivo substanciado pela proposta libertária é um trabalho nada harmonioso e que pressupõe união de todas as individualidades em torno de um mesmo objetivo, pois “a liberdade do indivíduo não termina onde começa a liberdade do outro, mas ambas as liberdades começam juntas.” (GALLO, 1990: 44).

A EMEF Amorim Lima mostra que é possível promover uma educação com finalidades libertárias a partir da união entre os componentes da maquinaria escolar e a comunidade extramuros, mesmo que a proposta ácrata vá muito além disso. No entanto, o planejamento é indispensável. A expectativa da escola em relação ao papel da comunidade e os limites e possibilidades de atuação da última devem estar bem claros. Pois, para que dê certo, “É preciso que a escola defina suas próprias expectativas em relação ao papel dos profissionais e em relação ao que espera das famílias” ⁴⁵.

Diferentemente dos exemplos listados até aqui, não existe na Amorim Lima a “Assembleia Geral” ou seus congêneres (tal como a “Roda” da Escola Lumiar), o que por si só representa um grave contrassenso, já que estamos falando de uma instituição educativa que se preocupa em oferecer uma educação livre para seus alunos. A autogestão e a construção de relações horizontais no interior da escola é uma condição essencial para que ela se materialize como promotora de uma

⁴⁴ Disponível em:

<http://www.promenin.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/Conteudold/e4099a55-320b-434f-aa24-b36690b15722/Default.aspx>. Acesso em 04 de agosto de 2013.

⁴⁵ Idem.

proposta pedagógica libertária, pois como já vimos a ausência de hierarquia e de autoritarismo é o que faz com que um movimento seja legitimamente libertário. Mesmo assim, não podemos descartar as conquistas da Amorim Lima no que tange ao objetivo de repensar as propostas pedagógicas vigentes na maioria das escolas brasileiras.

1.4.6 – Projeto Âncora

O Projeto Âncora é o exemplo mais recente dentre as instituições citadas que promovem uma educação com finalidades libertárias. Apesar do pouco tempo de atividade e de seu caráter ainda não oficializado, o projeto caracteriza-se por oferecer aos alunos condições para que sejam protagonistas da sua trajetória educativa e possam, acima de tudo, vivenciar e aprender a cidadania, gozando de um ambiente que oferece total liberdade para quem o frequenta. Tais pressupostos ficam claros nos primeiros dizeres encontrados no site da instituição, já que o projeto tem sua existência justificada pelo objetivo de “desenvolver cidadãos conscientes de suas capacidades para construir coletivamente uma sociedade justa, equilibrada e sustentável”⁴⁶.

Localizado em Cotia, na região metropolitana de São Paulo, o Projeto Âncora nasce em setembro de 1995, através da iniciativa de Walter Steurer, empresário do setor de turismo que vende sua companhia para se dedicar a um projeto que pudesse atenuar as desigualdades sociais, tão latentes em nosso cotidiano. O espaço de aprendizagem, rico em paisagens naturais e que conta com pista de skate, sala de música, de artes e com o Circo Teatro Escola Vagalume (principal marco do Projeto) começa a ser construído nesse mesmo ano e recebe o nome de Cidade Âncora. Alguns anos se passaram e a proposta foi se tornando cada vez mais atrativa, tanto para educadores quanto para os pais e alunos. A expansão seria uma questão de tempo.

Ainda em 2011, o Projeto Âncora funcionava apenas no contraturno do horário de aula “oficial” recebendo crianças para atividades diversas, como a arte, música, skate e oficinas de circo, sem oferecer aulas regulares. Em 2012 foi fundada a escola propriamente dita que hoje funciona em período integral: a primeira metade

⁴⁶ Disponível em: <http://projetoancora.org.br/institucional.php>. Acesso em 03 de setembro de 2013.

é destinada ao aprendizado “tradicional”, enquanto que a segunda metade é reservada para as atividades extracurriculares. O que não mudou foi a ausência de aulas normais, já que não existem provas, nem aulas expositivas, nem fileiras, nem séries e muito menos disciplinas estratificadas. Na verdade, o itinerário descrito acima pode ser diferente, já que são os próprios alunos que resolvem o que vão estudar, quando, onde, como e com quem. A Escola da Ponte é, novamente, a principal referência para as práticas pedagógicas do Projeto Âncora.

De natureza pública, a escola oferece vagas para alunos até o final do ensino fundamental I e se orgulha por ter “derrubado” seus muros, tornando-se um centro de aprendizagem para toda a comunidade circundante. Por mais que exista preocupação em oferecer os conhecimentos ali produzidos para todos os vizinhos, é necessária a existência de uma pré-seleção para a matrícula dos novos alunos, na qual é levada em conta principalmente a distância da residência da família e a condição econômica da mesma, fatores que configuram um grande paradoxo: se existe uma perspectiva libertária por detrás dos valores pedagógicos do Projeto Âncora, não deveria haver critérios de seleção, afinal, a própria escola se vale de um recurso combatido por ela mesma. Tal fato evidencia um grande distanciamento em se falando da proposta pedagógica libertária e daquilo que é aplicado no Projeto em questão.

Os defensores da educação conteudista podem argumentar que, caso lhes seja concedida tamanha liberdade, as crianças não vão aprender nem as competências básicas para o seu desenvolvimento como cidadão, ou seja, as capacidades de leitura, escrita e operações aritméticas. É justamente pensando nisso que o Projeto Âncora propõe que seus novos alunos passem por um período chamado de “iniciação”, no qual são ensinados justamente tais saberes, pilares básicos de todo o percurso educacional. Dotados de tais habilidades, os alunos pouco a pouco ganham maior autonomia e podem começar a escolher o que desejam estudar. Assim como na Escola Lumiar, tal metodologia guarda semelhanças com a perspectiva educacional de Bakunin, pois as crianças vão conquistando sua liberdade e autonomia de maneira compassada, sem que exista uma idade mínima ou máxima para que isso aconteça.

O caráter diferenciado do Projeto Âncora pode ser percebido pela concepção que a escola tem em relação aos espaços de aprendizagem. Qualquer lugar pode ser espaço para que as crianças aprendam desde que elas se sintam a vontade

para tanto. Assim, mesmo os lugares pouco usuais, como a pista de skate, o circo ou o refeitório são vislumbrados como espaços nos quais a aprendizagem é possível e incentivada. Sem o “aprisionamento” típico das escolas tradicionais, a liberdade oferecida à criança é irrestrita e a curiosidade, ao invés de ser censurada, naturalmente passa a ser incentivada.

O projeto se assenta em cinco valores fundamentais: respeito, afetividade, solidariedade, honestidade e responsabilidade. As crianças são incentivadas a experimentar tais valores a partir de um aprendizado libertário e coletivo. A seriação não existe e alunos de idades e níveis de aprendizagem diferentes podem e devem ocupar o mesmo espaço, para que saibam respeitar a diversidade e possam desenvolver novos conhecimentos a partir das trocas de experiências, de ideias e de saberes. Pois, para além da preocupação em formar pessoas cultas, existe uma missão maior, relatada pela coordenadora do Projeto, Suzana Maria Camargo: fazer com que os alunos aprendam a ser gente ⁴⁷.

Assim como na Ponte, as aulas tradicionais e expositivas dão lugar à aprendizagem livre e de acordo com a vontade dos estudantes. Elemento essencial para que a engrenagem pedagógica funcione é o tutor, que acompanha o aluno em tempo integral e respeita as particularidades de todos. A aprendizagem no Projeto Âncora deve ser feita de acordo com as individualidades e potencialidades que a criança apresenta, já que “se não somos todos iguais, por que temos que aprender todos ao mesmo tempo e do mesmo modo?”⁴⁸ Partindo desse pressuposto o tutor elabora um roteiro, que pode durar sete ou quinze dias e vai ser construído em consonância com o projeto que o aluno está desenvolvendo, tendo como base os interesses do próprio aluno. O roteiro obrigatoriamente vai estar alinhado com os objetivos elencados nos PCNs.

Por mais que exista uma perspectiva crítica em tal metodologia, a obrigatoriedade em apresentar consonância com os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais representa um distanciamento em se falando da comparação com a pedagogia libertária. Afinal, os parâmetros foram estabelecidos pelo Estado, constituem-se como instrumentos que trabalham em prol da manutenção da ordem social vigente, já que são decorrentes de uma estrutura autoritária e já corrompida. A

⁴⁷ Disponível em: <http://projetoancora.org.br/imprensa.php>. Acesso em 09 de setembro de 2013.

⁴⁸ Disponível em: <http://projetoancora.org.br/pedagogia.php>. Acesso em 08 de agosto de 2013.

necessidade de adequação a tais propósitos advoga contra a perspectiva de ação direta, tal como defendida pelos pensadores ácratas.

Os roteiros são fixados em um mural e funcionam como se fossem um cardápio: os alunos que vão escolher as “entradas” e “refeições” que vão experimentar ao longo do dia. Geralmente os estudantes escolhem as matérias que apresentam maior proximidade com o projeto que estão desenvolvendo. É importante ressaltar que as crianças são contempladas com as disciplinas tradicionais, mas são elas que vão escolher quando estudá-las. Ademais, os saberes disciplinares vão estar contextualizados pelo projeto que os estudantes estarão desenvolvendo, o que permite que o conhecimento exceda o “limite” imposto pela seriação tradicional.

Os projetos criados são fruto direto da vontade da criança, dos seus interesses, gostos e particularidades. O primeiro passo para que ele se desenvolva é a escolha da criança, que vai resenhar sobre o assunto que pretende se debruçar, analisando o que já sabe, o que ainda precisa saber, quais são os recursos necessários para tanto, quem pode ajudar no desenvolvimento e como ela pode avaliar sua aprendizagem e compartilhar o que aprendeu. Depois de definir o projeto, a criança monta o roteiro, embasando-se nas disciplinas oferecidas pelos tutores, optando obviamente pelas que apresentam maior relação com o projeto em curso.

As avaliações também são bem diferentes do que estamos acostumados a ver. Todo dia o aluno faz sua autoavaliação, refletindo sobre o que aprendeu e o que ainda precisa buscar. Os tutores também registram todas as atividades que os educandos realizam, no objetivo de produzir uma síntese global do percurso do educando ao longo dos dias letivos. O tutor procura aferir também as competências desenvolvidas pelos discentes e as atitudes dos mesmos em relação aos companheiros.

Toda essa metodologia diferenciada tem o objetivo de fazer do Projeto Âncora um local que permite o desenvolvimento da autonomia, das habilidades sociais e do senso crítico de seus alunos, oferecendo a eles o protagonismo de sua respectiva trajetória educacional e respeitando suas individualidades, já que todos são tratados como os seres únicos que efetivamente são. A construção de tal diretriz metodológica se fez possível a partir da multirreferencialidade teórica, tomada como um dos pilares do projeto. Consiste em juntar as contribuições dos mais diferentes

pensadores e extrair o melhor de cada um deles, adequando os mais diversos conceitos à realidade específica do projeto. São tomados como referenciais autores como Vigotsky, Anísio Teixeira, Rubem Alves e Paulo Freire, entre outros.

1.4.6.2. – Operacionalização da autogestão coletiva: possibilidades (6)

O Projeto Âncora se destaca por criar diversos mecanismos que permitam não só a sua autogestão coletiva, mas também a participação da comunidade vizinha e o protagonismo dos alunos, que são cada vez mais incentivados a tomar às rédeas das próprias trajetórias educativas. Tomando a Escola da Ponte como principal exemplo a ser seguido, a organização reproduz dispositivos adotados na escola portuguesa e que funcionam por aqui também.

Dentre eles está o mural do “acho bom” e “não acho bom” e a tabela do “posso ajudar em” e “preciso de ajuda em”. No primeiro os alunos devem registrar os elementos do cotidiano escolar que são agradáveis e os que não agradam. As atitudes em relação aos colegas também devem ser registradas e tudo aquilo que for escrito vai ser tomado como ponto de pauta nas assembleias seguintes. Já a tabela serve como facilitadora para o aprendizado coletivo: os alunos que estão precisando de ajuda em algum assunto específico registram seu problema e são socorridos pelos companheiros. Os estudantes que tem fácil idade em relação a algum assunto também podem registrar sua disponibilidade para ajudar. Tal metodologia se coaduna com a perspectiva ácrata de formação de homens solidários e conscientes de seu papel na sociedade, pois são criados dispositivos que permitem aos alunos do Projeto Âncora uma aprendizagem coletiva e horizontal, além de impedir jogar contra o individualismo e fomentar a ideia de cooperação.

Uma escola que se julga libertária deve, sobretudo, permitir que os alunos tomem parte nas decisões referentes a todos os problemas do cotidiano escolar. E tal mecanismo está presente no Projeto Âncora e se materializa como o principal mecanismo para a operacionalização da autogestão coletiva. As decisões tomadas devem ser consensuais e são totalmente soberanas e automaticamente inseridas nas regras da escola. Para garantir o bom funcionamento das assembleias coletivas (chamadas de “Grupo”), foi organizada a “Comissão de Ajuda”, que se responsabiliza por oferecer todas as condições necessárias para que a assembleia se desenvolva sem maiores percalços. Ademais, deve-se destacar que desde cedo

os alunos são incentivados à participação de maneira polida, isto é, para que possam falar, devem primeiramente levantar o braço.

Tais mecanismos são importantes para a formação do ser humano em sua integralidade, isto é, solidário e ciente do seu papel enquanto cidadão. A escola não deve ser tratada como uma redoma de vidro, que apesar de ver tudo o que acontece para além de seus muros, não apresenta mecanismos que possam estreitar tal relação. Afinal, “Promover a democratização da gestão escolar significa estabelecer novas relações entre a escola e o contexto social na qual está inserida.” (GARBIN & ALMEIDA, 2008: 03) E é justamente pensando em estreitar essa relação que os idealizadores do Projeto Âncora promovem a Associação de pais e amigos, que têm participação no Conselho da Escola e se constitui como principal canal de interlocução entre pais e educadores.

A proximidade com os pais que a associação promove não é a única forma que o projeto encontra de estreitar os laços com a comunidade vizinha e democratizar o conhecimento. As “Comunidades de Aprendizagem”, entendidas como “a expansão da prática educacional do Projeto Âncora para além de seus muros”,⁴⁹ permite que os vizinhos possam desenvolver um ofício⁵⁰ e ter contato com conhecimentos possivelmente distantes da realidade daqueles que já não frequentam a escola, como o de sustentabilidade.⁵¹ Ademais, os condutores do projeto acreditam que as diretrizes pedagógicas ali desenvolvidas devem ser compartilhadas, para que sirvam de impulso na tentativa de se estabelecer uma renovação na educação brasileira. Para isso, foram criados projetos como o “Transformação Vivencial”, no qual a escola abre suas portas para educadores que tenham interesse de conhecer a prática pedagógica ali desenvolvida e levá-la para outras escolas. Também são realizados “Encontros da Educação”, que promovem discussões e produzem vídeos e livros que ajudam a divulgar a metodologia do Projeto Âncora.

⁴⁹ Disponível em: <http://projetoancora.org.br/comunidades-de-aprendizagem.php>. Acesso em 10 de agosto de 2013.

⁵⁰ A “Restauração do Mobiliário”, projeto que envolve a prefeitura e duas empresas privadas (Will Arte; Taúna), além do Projeto Âncora, visa restaurar os móveis desgastados das escolas municipais de Cotia, através de oficinas de marcenaria que são oferecidas para os pais e alunos. Uma vez restaurados, os móveis são devolvidos para as escolas.

⁵¹ O Projeto “Bancos de Superadobe” pode ser tomado como exemplo da tentativa de democratizar o conhecimento através da sustentabilidade. Para saber mais acesse: <http://projetoancora.org.br/comunidades-de-aprendizagem.php?lang=port>.

Os dispositivos elencados em muito se assemelham à perspectiva educacional desenvolvida pelos pensadores anarquistas. A proposta de abrir as portas da escola para a visita de professores e criar encontros educacionais que promovam discussões a fim de se fazer repensar os valores pedagógicos correntes pode ser entendida como tentativa de democratização dos saberes científicos, condição essencial para a que as classes marginalizadas possam abandonar sua posição inferiorizada. Ademais, a preocupação em ensinar um ofício para a comunidade vizinha se coaduna com a proposta de Bakunin e Proudhon de fazer do trabalho um instrumento educativo, no objetivo maior de romper com a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual e permitir que as classes operárias se libertem. Tudo isso a partir da participação dos pais e responsáveis na vida da escola, o que também se relaciona com a proposta de ação direta, presente no modelo pedagógico libertário.

Ao permitir que os alunos tomem suas próprias decisões e gerenciem de maneira coletiva a escola na qual estudam, além de abrir as portas para a participação dos pais e promover oficinas que democratizam o conhecimento ali produzido, o Projeto Âncora se materializa como uma escola que leva a cabo a autogestão coletiva, muitas vezes ainda idealizada e de poucas manifestações práticas. Ao pensar a escola como um espaço de construção de uma aprendizagem livre, a serviço não só dos educandos como de todos os cidadãos, os educadores e gestores contribuem para que se construa uma sociedade mais justa e igualitária para todos os envolvidos. Pois, como sintetiza Moacir Gadotti: “Ela só poderá definitivamente ser o lugar onde os oprimidos adquirirão ‘lucidez e força’ no dia em que eles aí estiverem. Por isso, sua primeira tarefa seria abrir suas portas para eles e provavelmente ir buscá-los.” (GADOTTI, 2008: 73).

Algumas contradições em relação ao Projeto Âncora devem ser destacadas: a escola, recém-estadualizada, não apresenta critérios bem definidos em relação à escolha dos professores. Não foi possível conhecer com detalhes como a seleção é feita, mas se tomado como referência o enquadramento institucional do Projeto (escola estadual), os docentes são escolhidos mediante a aprovação em concursos, ou seja, a partir de um critério meritocrático, o que por si só apresenta distanciamento em relação à proposta pedagógica libertária. No entanto, vale destacar que iniciativas desse porte atraem os professores, que se mostram não só

interessados em desenvolver o trabalho, mas também comprometidos com o ideal metodológico apresentado.

1.5 – Balanço Preliminar

O presente capítulo procurou tratar dos limites e possibilidades da operacionalização da autogestão coletiva nas escolas, sejam elas brasileiras ou não. Para isso estabelecemos como metodologia de análise o método descritivo-comparativo e usamos como parâmetro de comparação a pedagogia libertária, modelo educacional proveniente do pensamento anarquista. Partindo-se desse pressuposto, na parte inicial do presente capítulo construímos um modelo educacional de base ácrata, substanciado pelas teorias da corrente político-filosófica em questão (Anarquismo). Estabelecemos também uma breve reconstrução histórica do contexto brasileiro no final da década de 70 e durante as décadas de 80 e 90 do século XX com a finalidade de relacionar a proposta libertária com as regulações legais do nosso país, já que nesses anos o Brasil vivia a ânsia pela redemocratização após a Ditadura Militar, que era acompanhada da necessidade de reconstrução das relações sociais de forma a fazer do nosso país um espaço mais justo e igualitário. Os marcos regulatórios da educação brasileira oriundos desse contexto apresentavam algumas ideias de educação livre (apesar da perspectiva centralizadora sob a qual a LDB foi construída e das limitações em comparação ao modelo ácrata), o que talvez possa representar o objetivo maior de cultivar cidadãos solidários e comprometidos com o seu papel na sociedade, fato que se coaduna com a perspectiva libertária da educação anarquista.

Entendemos que o intuito de formar cidadãos passa pela compreensão do termo em questão (cidadão). O significado, praticamente consensual tanto na esfera social como na educacional, retoma a ideia de ser uma pessoa dotada da capacidade de interferir nas decisões de cunho político de maneira autônoma. Assim, foi proposta a seguinte reflexão: é possível formar um cidadão em um ambiente autoritário, como muitas vezes é o cotidiano escolar? O capítulo que se encerra aqui tentou mostrar que não: a proposta de formar um indivíduo consciente de seu papel na sociedade não está em consonância com a falta de liberdade dos alunos que se faz presente na grande maioria dos intramuros escolares brasileiros.

Foi justamente pensando na incoerência levantada que nós procuramos apresentar os exemplos de viabilidade da aplicação da autogestão coletiva nos ambientes escolares, não nos restringindo apenas ao Brasil. Para isso procuramos mostrar primeiramente exemplos já conhecidos em se falando da proposta de oferecer aos seus alunos o protagonismo de suas respectivas trajetórias educativas e conseguir, a partir de tal proposta, formar cidadãos conscientes de seus papéis na produção do bem comum. Foram tomadas como referência a Colônia Górkki, administrada no início do século XX pelo pedagogo ucraniano Anton Makarenko; a Escola Summerhill, pensada e conduzida pelo educador escocês Alexander Neill e a Escola da Ponte, que passou a se destacar enquanto promotora de uma educação livre a partir da administração do pedagogo José Pacheco.

No intuito de mostrar que tais iniciativas podem ser replicadas em contextos distintos, procuramos levantar exemplos que também se destacam por promover uma educação livre através da aplicação da autogestão e que estejam próximos da nossa realidade. As escolas escolhidas foram a Escola Lumiar, localizada nas cidades de São Paulo e Santo Antônio do Pinhal; a EMEF Desembargador Amorim Lima, também localizada no município de São Paulo e o Projeto Âncora, o mais recente dentre os exemplos elencados. Vale destacar que todas as escolas analisadas apresentam pontos de proximidade e também de distanciamento em se falando da comparação com o modelo pedagógico libertário, e que algumas incoerências receberam seu devido destaque, já que a melhora da educação escolar no Brasil presente a análise não só de seus pontos de avanço, mas sobretudo os de retrocesso.

Partimos de uma lógica simples, porém concisa: a escola não existe sem o aluno; já o aluno (indivíduo) existe sem a escola. Assim, fica evidenciado que o protagonismo da própria trajetória educativa nos limites da educação escolar deve ser do estudante e não da instituição que existe para ele e através dele. Para os críticos tal caminho parece sem volta: o aluno vai se formar sem aprendizado satisfatório e a escola, já fracassada em alguns sentidos, vai perder ainda mais a sua função.⁵² O presente capítulo procurou mostrar que existe aprendizagem para

⁵² Apenas a título de curiosidade, fica a indicação de uma reportagem do Portal IG em que o jornalista Davi Lira tece severas críticas ao modelo educacional libertário proposto pela EMEF Desembargador Amorim Lima. Para maiores informações, acesse: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-05-22/baixo-rendimento-de-alunos-faz-prefeitura-de-sp-repensar-escola-modelo-para-pais.html>. Para

além da abordagem conteudista, por mais que ainda existam pontos de retrocesso em se falando da promoção de uma educação livre. O estudante que toma às rédeas da sua trajetória educativa se ocupa com questões que superam o individualismo típico dos bancos escolares e contribui para que uma sociedade mais justa e solidária seja construída. Tais valores, se presentes nas gerações futuras, podem ser decisivos em se falando de uma transformação social em larga escala. E esse deve ser o objetivo final da educação escolar (tal como era proposto pelos pensadores anarquistas), algo que só vai se tornar possível a partir de uma administração coletiva.

[...] O desenvolvimento humano se dá através de atos inovadores, de novas ideias, de novas formas sociais que despertam novas necessidades e abrem novas possibilidades de ação. A viabilidade de tal compreensão só é possível mediante a gestão democrática da educação, no seu amplo sentido e abrangência, pois só ela permite o construto da participação coletiva por meio da criação e/ou aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem a superação das práticas autoritárias que permeiam as práticas sociais e, no bojo dessas, as práticas educativas. (FERREIRA, 2000: 4)

Pensando em uma transformação social a partir da autogestão coletiva das escolas, ocuparemos os próximos capítulos do presente estudo trazendo outro exemplo de uma instituição escolar que também se destaca por promover uma educação livre. Trata-se do SEU (Serviço de Extensão Universitária), o cursinho alternativo organizado pelos alunos da Unesp – Franca. Seu caráter popular, por si só, já contribui para que os valores de cidadania e participação sejam repensados. No entanto, suas atividades vão muito além da proposta de democratização do ensino superior público. O cursinho, grupo de extensão da respectiva universidade, é conhecido pela comunidade da cidade de Franca e região por promover discussões que dizem respeito não só ao ingresso dos alunos carentes na universidade de qualidade, mas também à permanência dos mesmos e à própria maneira de se administrar uma “escola”. Vale destacar que no SEU muitas vezes tudo isso acontece sem que a aprovação no vestibular seja deixada de lado. Assim, o foco de nossa análise a partir de agora passa a ser o cursinho e a sua proposta de

autogestão coletiva em seus limites e possibilidades, mantendo o método comparativo em relação à pedagogia libertária.

Sessão 2 – SEU (Serviço de Extensão Universitária) – Cursinho Popular da UNESP Franca

No presente capítulo pretende-se fazer uma breve explanação a respeito dos cursinhos populares, que se multiplicam ano após ano Brasil afora e já se constituem como uma importante personagem da trajetória educativa de muitos dos antigos e atuais estudantes das nossas universidades. Apesar de toda essa importância, a academia ainda se ressentir de maiores pesquisas que abordam tal temática, principalmente em se falando do momento de expansão vivenciado por eles - a saber, décadas de 60 e 70 do século passado. (BACCHETTO, 2003: 1 – 2) Pensando nisso, espera-se que possamos, ao final do capítulo em questão, contribuir para o fomento de novas discussões e estudos.

Em um segundo momento o nosso objetivo passa a ser o de apresentar o SEU (Serviço de Extensão Universitária) – Cursinho Popular da UNESP – Franca, no intento de proporcionar a maior riqueza de detalhes possível no que tange a todas as esferas de atuação do cursinho, sua história e os limites e possibilidades de sua atuação como uma unidade educativa que apresenta valores pedagógicos distantes da abordagem tradicional. Para isso o modo de funcionamento e as idiossincrasias do cursinho serão levantadas, com destaque para o poder potencial de promover discussões que envolvem não só o acesso dos menos favorecidos aos bancos universitários, mas também a permanência desses na faculdade e a democratização do vestibular e do conhecimento que é produzido nas universidades, com a devida relativização do desejo e das ações levadas a cabo. Ou seja, as inevitáveis limitações e contradições referentes à atuação do SEU são recorrentes e também vão ser apontadas.

2.1 – Cursinhos Pré-Vestibular: Histórico

De acordo com a análise de Whitaker os cursinhos pré-vestibulares brasileiros (ou mais exatamente seus embriões) surgiram na década de 1920 em decorrência

do aumento do “número de candidatos ao ensino superior”, que “ultrapassou o número de vagas”. Para além do intuito de facilitar a entrada do estudante que já concluiu o ensino médio na universidade, visto o aumento da concorrência, existia também a preocupação em preparar os alunos para as disciplinas básicas com as quais viriam a ter contato nos cursos superiores. Vale destacar que no início tais cursinhos apresentavam um funcionamento modesto, quase “artesanal”, fruto do esforço de professores que eram os proprietários dessas organizações. (WHITAKER, 2010: 291).

Fazendo um salto histórico que se mostra oportuno para os propósitos do presente estudo, somos levados ao início da década de 1960, período no qual o Brasil “optara definitivamente pelo modelo de desenvolvimento associado ao capital internacional”. O dito momento “exigia” a formação de novos profissionais tais como “médicos, economistas, engenheiros e administradores” (WHITAKER, 1983: 126) e também professores, visto que existia a necessidade de expansão educacional “para garantir a reprodução da mão de obra que performaria o famoso milagre brasileiro” e formar os novos trabalhadores. De acordo ainda com Whitaker, a solução imediata foi a expansão das universidades, sobretudo as particulares. (WHITAKER, 2010: 292).

Em se falando do ensino superior público, era necessário que se promovesse um vestibular flexível, com a finalidade de propiciar uma distribuição racional dos candidatos pelas mais diferentes escolas e nos mais diversos cursos. Assim, foram criadas três grandes áreas para a distribuição das vagas universitárias no estado de São Paulo, a CESCEN, referente às carreiras biológicas, a CESCEA, direcionada para os cursos das ciências humanas e a MAPOFEI, responsável por organizar os cursos das ciências exatas. (WHITAKER, 1983: 126) As provas eram unificadas e davam ao candidato a possibilidade de escolher diversas carreiras, ou seja o sistema criado promovia “abertura e flexibilidade para todas as áreas do vestibular”. (WHITAKER, 2010: 292).

Contudo, em meados do início da década de 70 nosso país passou a enfrentar a crise do “milagre econômico” e a saturação do mercado de trabalho. Em decorrência, algumas alterações em relação ao acesso dos jovens às universidades públicas foram feitas, já que o aumento das vagas nas universidades particulares era assustador se comparado ao que ocorreu nas universidades públicas (as instituições privadas, portanto, diferentemente das públicas, não precisavam ajustar

seus respectivos sistemas de seleção). Além disso, “o crescimento vegetativo da população” era cada vez maior, “sem o correspondente aumento de vagas na universidade pública”, (WHITAKER, 2010: 293) o que faz do vestibular um instrumento “para ajustar as barreiras do ingresso ao ensino superior” (WHITAKER, 1983: 126), fazendo com que ele se tornasse cada vez mais elitista. Os vestibulares, até então flexíveis, passaram a ter estruturas rígidas e a disponibilidade de opções para as vagas nas universidades públicas se tornou cada vez mais restrita.

É nesse momento que as grandes empresas capitalistas percebem que vale a pena investir em educação, pois o aumento da concorrência (resultado do pequeno número de vagas para o ensino superior público em comparação com o aumento populacional) e a quase obrigatoriedade do diploma superior para que se alcançasse o sucesso profissional fez com que os alunos procurassem um diferencial na hora dos vestibulares. Tal demanda foi muito bem abarcada pelo sistema e cursinhos privados praticamente fagocitaram os cursinhos que até eram artesanais e se multiplicaram, oferecendo aos estudantes abastados economicamente a possibilidade de armazenar maior quantidade de conhecimentos, que certamente fizeram e vão continuar fazendo diferença na hora da prova. (FONSECA, 2009: 127) Tal premissa pode ser comprovada na passagem abaixo:

No exame de 2000 da FUVEST, 60,9% dos inscritos haviam feito pré-vestibular; no total de matriculados, esse percentual sobe para 68,4%. Na carreira de medicina esses estudantes representaram 69,3% dos inscritos e 84,6% dos matriculados, e, dentre os que obtiveram sucesso, um total de 48,0% declarou ter realizado mais de um ano de cursinho. (BACCHETTO, 2003: 3)

A maioria dos aprovados nos principais exames são alunos que têm a oportunidade de frequentar um cursinho pré-vestibular, muitas vezes o fazendo simultaneamente à conclusão do 3º ano do ensino médio. Tal situação foi chamada por (WHITAKER, 2010: 291) de “Efeito Cursinho” e se torna ainda mais presente em se falando dos cursos de maior prestígio, que exige dos alunos, sejam eles provenientes das escolas públicas ou particulares, até dois anos ou mais de cursinho. Segundo a autora a relação envolvendo os alunos aprovados, os cursos de prestígio e os cursinhos, chega a ser “direta quase mecânica”. (WHITAKER, 1989: 24).

Um oportuno parêntese deve ser aberto: a proliferação dos cursinhos e a quase obrigatoriedade do cumprimento de mais essa etapa para a aprovação nas provas dos vestibulares evidencia o malogro da instituição escola. Organizada de forma a permitir que os alunos acumulem o maior número de informações, sem abrir espaço para as reflexões e discussões, a organização curricular das escolas visa a beneficiar o estudante no momento dos exames. Se mesmo assim eles procuram um “reforço” que não estava programado, é possível concluir que a escola falhou naquilo que se propõe a fazer.

O cursinho surgiu para ajustar uma falha intrínseca ao sistema, que é tentar complementar informações necessárias para os exames vestibulares que não foram transmitidas no Ensino Médio. Neste quadro, os cursinhos pré-vestibulares tornaram-se praticamente um “componente curricular”, um apêndice sem o qual os alunos sentem-se incapazes e incompletos para prosseguirem os estudos. (FONSECA, 2009: 127)

No entanto, deve-se levar em conta que a proliferação dos cursinhos privados cria uma nova problemática: como resolver a situação dos alunos que não possuem condições de pagar por mais esse serviço? Vale notar, ademais, que os estudantes que frequentam um cursinho particular normalmente são aqueles que estudaram em escolas particulares, conhecidas por promover um ensino adequado às cobranças dos principais exames vestibulares. Se já existia uma competição desigual (alunos provenientes do ensino público versus os alunos da rede particular em busca de uma vaga no ensino superior), com a quase obrigatoriedade dos cursinhos para a aprovação a competição fica ainda mais injusta. Segundo Whitaker,

Se o jovem brasileiro, de modo geral, encontra dificuldades diante dos níveis mais elevados do conhecimento, o que não dizer dos filhos das famílias de baixa renda nas camadas exploradas da sociedade, cujos conteúdos culturais referem-se a outros códigos, outras práticas, outros saberes? (WHITAKER, 2010: 290)

Foi pensando na solução desse problema que algumas diferentes iniciativas começaram a aparecer, objetivando reduzir o abismo e oferecer condições de disputa ao menos semelhantes. Tais iniciativas correspondem ao surgimento dos cursinhos populares. De acordo com Whitaker o surgimento de tais cursinhos pode ser explicado pela apropriação das classes menos abastadas economicamente de

práticas referentes às elites. Assim, eles nascem nos anos finais do século XX através da já referenciada apropriação e a partir da utopia das ONGs, da expansão das lutas contra exclusão e racismo e também da chegada de partidos de esquerda ao poder.

Vale destacar que eles foram criados no intuito de permitir que os alunos provenientes do ensino médio de caráter público pudessem competir em pé de igualdade com os alunos provenientes das escolas particulares, já que os primeiros se encontram, em sua maioria, em desvantagem no que diz respeito à competição por vagas nas universidades. (BACCHETTO, 2003: 1) Em suma, surgem para corrigir não só a falha do sistema educacional como um todo, que não consegue preparar o aluno para o exame vestibular, mas também para corrigir uma falha socioeconômica, que funciona como barreira “natural”. Isto é, os desprovidos economicamente vão entrar nessa competição em desvantagem, e quaisquer atitudes que objetivem alterar tal lógica devem ser ressaltadas.

2.1.2 – Cursinhos Populares – Reflexões

Uma observação até mesmo desatenta das universidades brasileiras, principalmente das públicas, nos permite perceber que os seus respectivos alunos, sobretudo dos cursos de maior prestígio social, são em sua maioria pessoas que gozam de uma boa condição econômica. Afinal, pode-se afirmar que em muitos casos foi através e por conta dela que eles reuniram condições para vencer os vestibulares. Assim, a principal luta dos cursinhos populares é a de democratizar o acesso à universidade pública e os seus respectivos serviços, que ao menos em teoria deveriam estar à disposição de todas as camadas da sociedade.

É importante ressaltar que os cursinhos populares podem apresentar diferentes maneiras de atuação e intervenção social. Existem aqueles que oferecem o serviço a um custo acessível, cobrando uma mensalidade condizente com a renda dos setores mais baixos da sociedade brasileira. Apesar de não objetivar lucros, tais cursinhos necessitam das taxas para sua própria manutenção. No entanto, também existem os que oferecem o serviço de maneira gratuita, contando com o apoio de outras instituições como universidades, grupos de moradores de algum bairro específico ou organizações não governamentais. Nesses casos, os professores e coordenadores geralmente trabalham de maneira voluntária. Na grande maioria dos

casos os cursinhos populares não apresentam finalidades lucrativas, cobrando mensalidade ou não.⁵³ Vale ressaltar que houve um crescimento exponencial nos anos finais do século XX e início do século XXI, de forma a ser possível apontar ainda em 2010 a existência de mais de dois mil cursinhos populares no Brasil, que mobilizam entre 50 e 100 mil pessoas. (NASCIMENTO, 2010: 38).

Tamanha expansão nos permite uma análise em dois caminhos: em uma visão pessimista podemos concluir que as escolas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares, não conseguem cumprir com os seus pressupostos. Para além da abordagem conteudista e bancária que, em nossa opinião não deveria ser adotada, as escolas falham por não conseguir colocar o aluno do terceiro ano do ensino médio na universidade, salvo raras exceções. Tal constatação suscita novas discussões que passam também pela reorganização das escolas, de forma a permitir que os alunos sejam mais ativos e participantes no processo de construção do conhecimento.

Outra análise permite aferir o engajamento de parte da população brasileira, que se movimenta para permitir que o abismo social que se vê refletido nos vestibulares seja atenuado. Por mais que as iniciativas possam ser difusas e não abarcar a totalidade da população necessitada, elas merecem o devido destaque, pois promovem mudanças profundas na vida de pessoas que não contam com a vantagem econômica do seu lado. Ademais, é possível afirmar que a atuação dos cursinhos populares provoca discussões que vão além do acesso da população carente aos bancos universitários. Alguns cursinhos se notabilizam por fomentar problemáticas que envolvem a permanência desses estudantes na universidade, a gratuidade das provas do vestibular, a reserva de cotas para estudantes negros e/ou provenientes das escolas públicas nas universidades federais e estaduais ou até mesmo as necessárias mudanças que as instituições de ensino superior devem enfrentar para receber esse novo público. Ou, como diz Bacchetto:

Pode-se dizer que esses cursinhos, ao mobilizar seus alunos – aqueles com perfil desfavorecido no ingresso - pela modificação dos sistemas seletivos, atuam como porta-vozes de uma população mais ampla, que deseja a formação universitária; eles evidenciam a necessidade de modificação no acesso, o aumento da demanda e as

⁵³ Para maiores detalhes fica indicada a leitura da dissertação de mestrado de João Galvão Bacchetto, que fez um mapeamento dos cursinhos alternativos da cidade de São Paulo, especificando todas as possíveis modalidades. Ver, Vide ou Cf: BACCHETTO, 2003.

transformações que serão necessárias no nível superior para incorporar um novo contingente de pessoas. (BACCHETO, 2003: 149)

Levando em conta todas essas diferentes abordagens, os cursinhos populares não devem passar despercebidos, já que eles resultam não só na democratização (parcial) do ensino superior, mas também na promoção de discussões que se relacionam com uma possível transformação social. No entanto, deve-se destacar que de maneira reconhecidamente utópica projetamos um futuro no qual os cursinhos, sejam eles privados ou populares, não existam mais, anseio que presume a mudança do sistema, tal como era afirmado pelos pensadores anarquistas. Afinal, como já discutido acima, a existência de tais instituições é evidência do fracasso da escola e, por consequência, da educação escolar como um todo. Propostas e aplicações de uma metodologia educacional diferente (com as quais se apresenta concordância), que não se preocupe apenas com o armazenamento da maior quantidade de conhecimentos estanques foram feitas no capítulo anterior, sem que exista a garantia de que a alteração da abordagem “bancária” da educação traga maior aprovação nos vestibulares. Mas as escolas que apresentam uma educação que coloca o aluno como protagonista de sua trajetória educativa faz com que a preocupação final de seus serviços vá muito além do ingresso em uma universidade de renome. E, como já referenciado anteriormente, os pensadores anarquistas diziam que a mudança das organizações educacionais e seus pilares conceituais não é um caminho para a transformação social, mas sim a própria mudança em processo.

É sob esse ponto de vista que se pretende analisar as atividades do SEU (Serviço de Extensão Universitária – Cursinho Popular da UNESP – Franca), atuante desde 1996 / 97 e que muitas vezes se destaca por promover métodos educacionais pouco convencionais para um cursinho, tal como mostra o seu tripé de funcionamento: professores voluntários, autonomia pedagógica e educação emancipatória. Apesar do caráter diferenciado, ano após ano o cursinho da Unesp (como é conhecido) mantém suas atividades e, dentro de suas limitações, promove profundas alterações nas vidas de parte da comunidade carente da cidade de Franca e região, pois devolve a elas a esperança de uma existência digna, que supere as contradições e dificuldades impostas pela desigualdade socioeconômica

2.2 – Serviço de Extensão Universitária – Cursinho Popular da UNESP Franca

Para que se possa fazer um detalhado estudo sobre o Cursinho da Unesp acredita-se ser mais indicado separar sua análise em diferentes categorias explicativas, que envolvem a história e fundação, o número de alunos, as matérias oferecidas, o prédio de funcionamento, o estatuto de regimento, a ligação com a Unesp e a sua natureza popular, o material didático, os vínculos dos professores e funcionários com o SEU, as discussões e conquistas para além do vestibular e o processo de seleção dos alunos. Ao perpassar tais divisões, serão levantados dados dos anos iniciais e dos anos mais recentes do cursinho, no intuito de analisar a demanda, o alcance e o impacto que o cursinho da Unesp provoca na sociedade da região. Vale destacar, ademais, que tais apontamentos serão feitos de acordo com o método descritivo-comparativo e o parâmetro de comparação vai continuar sendo o modelo pedagógico libertário, com a finalidade de mensurar os avanços e retrocessos do SEU em se falando da proposta de uma educação livre.

Foram analisados documentos diversos, entre eles atas, regimentos, folders de eventos, projetos elaborados pelos próprios membros do cursinho, listas de presença e de aprovação, editais, ofícios, avaliações, todos conseguidos junto à atual administração do SEU.⁵⁴ Para finalidades da presente pesquisa foram feitas também visitas à sede do cursinho e conversas com alunos e ex-alunos, além de professores e membros da diretoria do presente e dos anos anteriores. O acesso às fontes foi de suma importância para que nós tentássemos produzir uma pesquisa que não se destacasse pelo seu viés amplamente favorável à atuação do cursinho. Espera-se que, após a apresentação de todos os dados elencados, a atuação do cursinho e os limites e possibilidades de sua autogestão coletiva possam ter sido mensurados.

2.2.1 – Breve História e objetivos do SEU

A Universidade Pública se fundamenta em um tripé indissociável, que traz em sua formação os três alicerces que vão reger todo o exercício da vida universitária: o

⁵⁴ Os nomes dos membros do SEU que aparecem nos apêndices foram substituídos.

ensino, a pesquisa e a extensão de serviços à comunidade.⁵⁵ Apresenta-se enquanto veículo de excelência não apenas pela produção de novos saberes, mas também por estender tais conhecimentos ao contingente populacional que não faz parte da comunidade acadêmica. A principal responsável por cumprir esse papel é a extensão universitária. O SEU nasce como um “filho” do projeto extensionista do campus de Franca e no intuito de atender à comunidade carente da respectiva cidade e região. A natureza formadora do cursinho, isto é, o fato de ser um grupo de extensão da Unesp, quase que obrigatoriamente o faz estar a serviço da sociedade e democratizar os conhecimentos que são produzidos nos intramuros universitários.

As atividades do cursinho, iniciadas de maneira tímida no ano de 1996, tornaram-se oficiais no ano de 1997, através da iniciativa de alunos do curso de Direito da então Faculdade de História, Direito e Serviço Social de Franca, hoje chamada de Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. A princípio as únicas matérias oferecidas eram referentes às humanidades e as aulas eram ministradas aos sábados, no próprio campus da universidade, localizado no centro da cidade. Desde a sua criação oficial, o cursinho atua como uma instituição sem fins lucrativos e comprometida com a perspectiva de oferecer os seus serviços aos setores sociais menos favorecidos, em se falando da condição econômica. O aumento da procura já nos anos iniciais fez com que as aulas se tornassem diárias e fossem oferecidas no período noturno, já que a maioria dos alunos trabalhava nos períodos diurno e vespertino. Outro cursinho organizado nos mesmos moldes do SEU surgiu após alguns anos, mas eles logo se juntaram.

Apesar de já não funcionar mais com o mesmo estatuto da época em que foi fundado, alguns princípios mantiveram-se inalterados. O artigo 2, que decreta as finalidades do SEU, julga ser imprescindível “democratizar a boa qualidade de ensino” e “prestar gratuitamente serviços direcionados à complementação do conhecimento de ensino médio à comunidade de baixa renda.” (FONSECA, 2009: 141 – 142).

Tais incisos revelam a perspectiva transformadora sob a qual o cursinho se sustenta. As propostas de democratizar um ensino de boa qualidade e de abrir as portas da universidade e do conhecimento elaborado para as pessoas de baixa renda são essenciais para que os paradigmas educacionais sejam repensados, além

⁵⁵ Sabe-se que esses três ramos de atividades não são os únicos possíveis de serem realizados em uma universidade pública. Destacamos os três apenas por serem os principais.

de guardar profunda relação com a pedagogia libertária. Pois, como define Paro: “Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos ai. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras.” (PARO, 1987: 52).

2.2.2. – Localização

Tendo iniciado suas atividades no antigo prédio da Unesp, situado no centro da cidade de Franca, o cursinho abraçou tal localização. Afinal, por mais que tenha funcionado em outros três prédios que não o da universidade,⁵⁶ todos eles, inclusive o atual, também estavam situados no centro. A localização justifica-se no escopo de permitir que os alunos de baixa renda tivessem e ainda tenham maior acessibilidade. Apesar da própria universidade, antes localizada no centro, ter transferido sua sede para uma região periférica⁵⁷ da cidade no ano de 2009, o cursinho se manteve centralizado, pois parte do pressuposto que dessa forma a locomoção dos estudantes fica mais fácil. Mantendo-se no centro, o cursinho conserva seus vínculos com a universidade, mas também se preserva em consonância com os seus propósitos iniciais, já que a acessibilidade dos alunos é parte essencial no processo de democratização do conhecimento.

2.2.3 – Concessão do Passe Estudantil

O cursinho se destaca não só por promover o acesso à universidade pública, mas também por fomentar discussões que envolvem outros pontos dessa possível “democratização do conhecimento universitário”. A preocupação em manter suas atividades no centro e não acompanhar a universidade na transferência de sua sede para a região periférica é insignificante perto da enorme conquista feita pelos discentes e docentes do SEU no ano de 2008, sendo iniciada dois anos antes. Os

⁵⁶ O SEU iniciou suas atividades na Rua Major Claudiano, nº. 1488, ainda em 1996/97, onde permaneceu até 2004, quando transferiu sua localização para a Rua Dr. Júlio Cardoso, n.º 1974, 1º andar. Tal sede durou até 2010, quando o cursinho se transferiu para a Rua Voluntários da Franca, nº. 1006, 1º andar. O novo local durou até 2012, quando o cursinho se transferiu para a atual sede, localizada na Rua General Telles, nº. 1003.

⁵⁷ Adota-se o termo periférica no seguinte sentido: adj. Relativo à periferia. / Que está na periferia, isto é, *no contorno ou na parte exterior de algum centro*. (Grifos nossos) Disponível em: <http://www.dicionarioaurelio.com/Periferico.html>. Acesso em 12 de dezembro de 2013.

alunos de um cursinho, seja ele qual for, já concluíram o ensino médio (salvo raras exceções) e ainda não alcançaram o ensino superior, o que confere a eles um status de estudante apenas informal, pois segundo as leis educacionais eles não se enquadram em nenhuma das modalidades de ensino oferecidas. Tal situação provoca problemas maiores do que os imaginados: o cursinho se volta para a comunidade carente, que em sua maioria depende do transporte público. Esse serviço demanda gastos, que são atenuados se o cursinho se localizar no centro da cidade (como o é), mais ainda são relevantes em se falando de pessoas que não contam com um orçamento mensal confortável. Foi pensando nisso que os membros do SEU conseguiram junto à prefeitura da cidade que os seus alunos pudessem usufruir do passe estudantil, antes inviabilizado para os estudantes que não estivessem matriculados em nenhuma das modalidades de ensino oficiais.

Segue abaixo trechos do projeto de emenda à Lei nº 3 encaminhado à Assembleia Legislativa de Franca no intuito de conceder aos estudantes dos cursinhos populares tal benefício. Houve intensa participação popular (foram coletadas quase 11 mil assinaturas) e o auxílio de outro cursinho alternativo, localizado no Colégio Champagnat, prédio histórico da cidade de Franca, também interessado na concessão do benefício.

A não cobrança de mensalidades é insuficiente para manter alunos de baixa renda nos cursinhos pré-vestibulares populares. Isso porque esses cursinhos estão localizados na região central de Franca-SP, a fim de facilitar o acesso a estudantes de todos os bairros periféricos da cidade. Com isso, alguns alunos dependem do transporte coletivo, hoje realizado pela Empresa São José Ltda., para a locomoção de suas residências até o local das aulas. Dessa forma, tão importante quanto a gratuidade do ensino se faz necessária a concessão do desconto sobre a tarifa de transporte de 50% (cinquenta por cento). Apesar das conquistas realizadas em anos anteriores, esse resultado poderia ter sido maior não fosse a quantidade de desistências que ocorrem no decorrer do ano letivo. Muitos estudantes de cursinhos populares não têm condições financeiras de pagar a tarifa do ônibus que hoje é de **R\$ 2,10**. Diariamente, um aluno tem um gasto de **R\$ 4,20** e mensalmente, em média, o custo apenas em transporte chega a **R\$ 92,40**. Em razão disso, muitos alunos deixam de frequentar o curso, alegando dificuldades em pagar o alto preço da passagem diária. (Grifos próprios).

Para além da preocupação com os alunos, os membros do SEU estendem sua inquietação a toda a comunidade carente de Franca. A proposta de desconto poderia resultar no aumento da tarifa para os demais usuários que, se dependem do

transporte público, aparentemente não possuem condição financeira confortável. O receio de devolver para o povo o ônus do benefício concedido aos estudantes incentivou os autores da proposta a pensar em soluções que não trouxessem maiores gastos à comunidade. Assim, após ampla contextualização, a ideia foi a de retirar verbas de outras taxas e direcioná-las para o transporte coletivo.

Da leitura, depreende-se que só existem duas alternativas para a concessão de descontos na tarifa dos serviços. A primeira é a alternativa do subsídio direto, via recursos públicos. A segunda alternativa é a do subsídio cruzado, interno ao próprio sistema, que consiste em incluir o custo dos usuários não pagantes na composição da tarifa. Essa opção, embora bastante utilizada, revela-se perversa, uma vez que o ônus do benefício vai ser rateado pelo conjunto dos usuários pagantes que, no mais das vezes, são tão carentes quanto o segmento beneficiado.

No presente Projeto de Lei Complementar, descarta-se a segunda opção e parte-se para a indicação dos meios para custear o benefício pretendido, através do aporte de recursos orçamentários. Entre as possíveis fontes para a obtenção de recursos, provenientes do setor de transportes, podem-se citar: IPVA, multas de trânsito, zona azul, estacionamentos públicos, publicidade nos ônibus e publicidade nos abrigos⁵⁸.

A democratização da universidade não se resume à aprovação no vestibular, que pode ser vista como “a ponta do iceberg”. Para que o estudante carente conquiste tal vitória, são necessários que vários outros ajustes sejam feitos, para além da promoção de aulas expositivas. Os membros do SEU sempre se preocuparam em trabalhar para oferecer as melhores condições aos seus discentes, não só de ensino e aprendizagem, mas também de uma existência mais justa. A localização do prédio no centro da cidade e a luta pelo passe estudantil são exemplos que vão ao encontro da proposta de democratizar a educação superior oferecendo serviços voltados para a comunidade carente.

Tais conquistas se fizeram através de uma atuação política que derruba as paredes da sala de aula e convida os alunos a tomarem às rédeas não só de sua trajetória educativa, mas de sua vida como um todo. Afinal, para a conquista de tal benefício foram feitas passeatas, manifestações e pedágios, que contavam com a participação não só dos docentes e funcionários do cursinho, mas também dos alunos, que não coincidentemente eram os principais interessados. No objetivo de estabelecer uma comparação entre as atividades do SEU e o modelo pedagógico

⁵⁸ Para visualizar o documento completo ver apêndice I.

libertário deve-se destacar a atuação por vias diretas por parte de todos os membros do cursinho que se engajaram na conquista do benefício. Não foram necessárias quaisquer intermediações para que o ponto de partida rumo à conquista do passe estudantil fosse alcançado. A necessária mudança, que beneficiou aos alunos diretamente, foi feita por eles, fato que mostra consonância com a perspectiva libertária da educação anarquista e que guarda relações com a propostas de autogestão coletiva e ação direta.

A luta e posterior vitória na concessão do passe estudantil nos permite aferir que, nesse caso, houve preocupação por parte dos membros cursinho popular da Unesp Franca em oferecer aos seus discentes uma verdadeira experiência libertária. Em comparação ao modelo pedagógico libertário, tomamos como mote a perspectiva de Bakunin de que a liberdade deve ser conquistada paulatinamente por vias diretas. A conquista do desconto no uso do transporte coletivo pode ser relacionada com a premissa defendida pelo pensador ácrata.

Tais premissas sugerem a possível existência de uma prática pedagógica diferenciada, que tem na aprovação no vestibular o seu objetivo maior, mas que nem por isso descarta a necessidade de proporcionar aos estudantes experiências que façam com que eles desenvolvam o senso crítico. Assim, é possível acreditar que os respectivos discentes podem ganhar uma perspectiva de atuação social para as suas vidas que venha a se manifestar durante e também após a conclusão do ensino superior. No entanto, devemos destacar que tal vitória pode ter sido um caso isolado se não houver uma postura libertária por detrás das outras atividades desenvolvidas pelo SEU.

2.2.4 – Ensino – Aprendizagem no SEU: problematizações

O processo de ensino-aprendizagem adequado à educação bancária que se encontra em consonância com o que é cobrado nos vestibulares é colocado em xeque pelos membros do cursinho. No panfleto de divulgação do fórum de cursinhos populares da região de Ribeirão Preto realizado em Franca no ano de 2010, os professores mostram que não se preocupam apenas em passar a maior quantidade de informações e promover a introjeção de conceitos já cristalizados. Afinal, se o conhecimento não for apropriado pelo aluno de tal forma que ele incorpore esses novos saberes à sua vida, a prática docente perde o sentido.

A educação ainda existe? Não nas escolas públicas e nem nas particulares. Nosso sistema, o qual chamamos educação, pode muito bem ser melhor chamado de instrução. Os professores ensinam a seus alunos truques e macetes e chamam isto de conhecimento. Este “conhecimento” não possui outra finalidade que não seja a aprovação no vestibular. E quando utilizamos deste conhecimento em nossas vidas? Nos esquecemos sem demora do que foi a “queda da bastilha” de como funciona o “modo de produção asiático”, de como se deriva a fórmula da velocidade, de como se reproduzem as briófitas, de pra que serve a tabela de Linus e quantas contas envolvendo logaritmos já realizamos no nosso dia-a-dia. Assim como treinamos um cão para deixá-lo de guarda, o sistema educacional atual treina humanos para o trabalho. Obedecemos aos comandos de “deita” e “rola” e nem sequer percebemos, afinal, isto é o melhor para a economia. Mas, isto é o melhor para nós? Queremos viver em um mundo de pessoas educadas ou de pessoas treinadas? Ainda temos a chance de escolher?⁵⁹

A promoção de uma educação que supere a hierarquização no que tange ao processo de aprendizagem, isto é, que promova uma ruptura com a concepção bancária, exige a adoção de novas metodologias de ensino. Em se falando da pedagogia libertária, a proposta é a de se partir do geral para o específico, do prático para o teórico, com vias a permitir que se tenha um conhecimento minimamente emancipatório, para que depois se busque a especialização. Para isso, tanto Proudhon quanto Bakunin propõem a utilização do trabalho como instrumento de aprendizagem, no intuito de erradicar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

O trecho destacado acima é animador e mostra que existe preocupação em romper com a aprendizagem tradicionalmente bancária. No entanto, fica em aberto às estratégias usadas para romper com tais atitudes e operacionalizar uma educação crítica. Levando em conta que o objetivo do cursinho da Unesp (assim como da maioria dos cursinhos pré-vestibulares) é a aprovação de seus alunos no vestibular, é de se imaginar que a metodologia de aprendizagem seja semelhante àquela que é praticada nos cursinhos de sucesso e que é criticada pelos membros do SEU no panfleto destacado⁶⁰, fato comprovado por nós em conversas com

⁵⁹ Trecho do panfleto de divulgação do 7º Fórum dos cursinhos populares da região de Ribeirão Preto.

⁶⁰ Segundo Whitaker, tais práticas são “as mais antipedagógicas possíveis”, já que promovem o ensino através “aula-show e repetição de fórmulas químicas em ritmos populares”, apertando o cronograma e fazendo com que não reste “tempo para debates, reflexões e críticas”. Para maiores informações Ver, Vide ou Cf: WHITAKER, op., cit. 2010, pp. 290.

alunos e ex-alunos para fins da presente pesquisa. Portanto, no que tange à comparação com o modelo pedagógico libertário, faltam propostas de atuação que contrariem à lógica diagnosticada, tal como a união entre trabalho produtivo e o processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos do SEU, em sua maioria oriundos das camadas exploradas da sociedade e agraciados com a possibilidade de adentrarem no ensino superior público sem custos adicionais não são os únicos beneficiados da atuação do cursinho. Os docentes também encontram vantagens, pois podem fazer da sua prática um laboratório para a futura experiência profissional, já que a grande maioria dos professores são discentes do campus de Franca da Unesp e não profissionais formados. Se tomados os quatro cursos do campus (História, Direito, Serviço Social e Relações Internacionais) fica evidente que apenas um – História – traz em sua concepção a perspectiva de formar professores. Sob este prisma, é possível afirmar que muitos dos educadores do cursinho não apresentavam (e apresentam) tal motivação. No entanto, a atuação enquanto membro do SEU permite que se desenvolva um trabalho coletivo e social que perpassa a profissão docente em seu sentido estrito. Muitos dos futuros bacharéis em direito e em relações internacionais podem vir a desenvolver trabalhos de intervenção social que apresente diversas semelhanças com o que é feito no cursinho, assim como os futuros assistentes sociais. Talvez esse seja um dos motivos que fazem com que o cursinho siga em plena atividade, tendo completado o seu décimo sétimo aniversário em fevereiro de 2014.

2.2.5 – Seleção dos alunos

Voltado para a comunidade carente, o cursinho se intitula popular e realmente o é. Afinal, não existe qualquer custo para que os pleiteantes às vagas venham a se tornar alunos do SEU. Vale destacar que a procura cada vez maior fez com que uma triagem se tornasse necessária. No entanto tal postura representa um paradoxo que coloca em cheque o próprio aspecto popular do cursinho da Unesp, já que a existência dos cursinhos alternativos (dentre eles o SEU) está condicionada à injusta seleção praticada pelas principais universidades brasileiras, que promovem uma exclusão “natural”, decorrente do abismo econômico inerente à sociedade capitalista. Enquanto ferramenta de correção social, ao propor uma triagem para

selecionar seus alunos o cursinho corrobora para que a exclusão socioeconômica se perpetue. A triagem representa uma grande contradição em se falando da comparação com o modelo pedagógico libertário e a promoção de uma educação livre, pois tal situação trabalha contra a democratização dos saberes científicos, condição essencial para que se a transformação social aconteça e a liberdade seja conquistada por parte dos oprimidos.

Feitas as devidas ressalvas, pode-se analisar a seleção sobre outro ponto de vista: a procura cada vez maior pelas vagas oferecidas pelo cursinho indica que o trabalho está sendo bem feito e que ele se consolida, dia após dia, como uma ferramenta eficaz no que tange a correção social, mesmo que em baixa escala.

O processo seletivo é organizado em sua totalidade pelos membros do SEU, desde a divulgação⁶¹ nas escolas públicas de Franca e região até a operacionalização das três diferentes etapas. Na primeira fase é aplicada uma prova de múltipla escolha de conhecimentos gerais que contém 70 questões.⁶² O objetivo é o de diminuir a quantidade de candidatos por vaga que irão para a segunda fase, já que normalmente o número de inscritos excede o número de vagas oferecidas.⁶³ A segunda fase abarca uma avaliação socioeconômica, realizada em parceria com outro grupo de extensão, o PET (Programa de Educação Tutorial) do curso de Serviço Social do mesmo campus, na qual é solicitada que os alunos tragam documentação que comprove a sua respectiva condição social e respondam um formulário.⁶⁴ Após isso, é feita uma entrevista. Na terceira e última fase as notas obtidas nas duas etapas anteriores são somadas para se obter a classificação final. Os 260 primeiros são convocados para matrícula e os demais permanecem na lista

⁶¹ Os membros do cursinho solicitam à Secretaria de Educação da cidade de Franca a permissão para divulgar o processo seletivo em todas as escolas que tenham turmas de segundo e terceiro ano do Ensino Médio, independentemente do turno. Para maiores informações ver apêndice II.

⁶² Para consultar trechos da prova de conhecimentos gerais aplicada no processo seletivo do ano de 2007 ver apêndice III.

⁶³ A título de ilustração, em 2011 foram inscritos 1200 candidatos para 260 vagas, totalizando 4,6 candidatos por vaga. Para se ter uma ideia do tamanho da concorrência, tomamos como referência a relação candidato/vaga dos 4 cursos oferecidos no campus de Franca no mesmo ano. Os cursos de Direito e Relações Internacionais superam a proporção, mas os de História (5,5 diurno e 5,4 noturno) e Serviço Social (3,9 diurno e 7,1 noturno) se aproximam dos índices de concorrência do cursinho. No entanto, devemos relativizar a concorrência, já que as carreiras de História e Serviço Social apresentam baixo prestígio social, enquanto que os cursos de Direito e Relações Internacionais possuem maior reconhecimento e, também por isso, superam a concorrência para as vagas do SEU.

⁶⁴ Para consulta do questionário socioeconômico referente à seleção para o ano letivo de 2009 ver apêndice IV.

de espera.⁶⁵ A seleção acontece uma vez por ano e é realizada no mês de fevereiro. As entrevistas são totalmente secretas e o conteúdo da avaliação é mantido em sigilo absoluto, não sendo possível nem sequer a consulta aos dados para a finalidade da presente pesquisa, com exceção da ficha que explica os critérios a serem seguidos para fins classificatórios (ver apêndice V). Acredita-se que tal postura preserva a individualidade dos candidatos.

Apresentado o método de seleção, algumas observações devem ser feitas: a contradição é notória, sobretudo em se falando da primeira fase. Segundo o estatuto "A primeira fase tem caráter eliminatório, sendo classificado para a segunda etapa o candidato que obtiver o valor mínimo da nota de corte".⁶⁶ Assim, através da aplicação da prova para eliminação do excedente, os membros do cursinho acabam por reproduzir àquilo que criticam: o próprio vestibular. Ademais, a falta de divulgação dos dados socioeconômicos, se preserva a individualidade dos candidatos, fica devendo em se falando da necessária transparência. Portanto se existe realmente a perspectiva de democratização dos saberes científicos, a seleção dos alunos deve ser repensada. O processo seletivo acaba por se transformar em uma autoridade externa que cerceia as liberdades individuais, já que é fruto de uma estrutura já corrompida e que trabalha em prol da manutenção social. O aproveitamento de tal estrutura torna a proposta do cursinho muito distante da pedagogia libertária.

2.2.6 – Processo de Seleção dos Professores

A escolha dos docentes e monitores é feita de acordo com a demanda. Na medida em que os professores deixam as suas respectivas disciplinas pelos mais diversos motivos (conclusão do curso, obtenção de uma bolsa de estudos ou de um emprego formal, falta de motivação para a continuidade do trabalho, entre outros), o que geralmente acontece ao fim dos anos letivos, os membros do cursinho preparam um edital divulgando a disponibilidade de novas vagas. A divulgação das vagas para preenchimento dos cargos no SEU objetiva oferecer transparência ao processo e manter a perspectiva de contar com trabalho voluntário.

⁶⁵ As vagas serão abertas se os alunos aprovados no processo seletivo do SEU passarem na Universidade ou desistirem do cursinho.

⁶⁶ Para visualizar o Estatuto de Regimento na íntegra, ver apêndice VI.

No início do ano letivo de 2010 foi aberto edital para o preenchimento de 29 vagas para professores e monitores das mais diferentes matérias. Os assuntos escolhidos para as disciplinas de Geografia do Brasil (O Pré-Sal) e Geografia Geral (África do Sul e a Copa do Mundo)⁶⁷ evidenciam a preocupação do cursinho em oferecer aos alunos assuntos que fogem a abordagem conteudista tipicamente cobrada nos principais vestibulares do país, o que de certa forma mostra contradição para com a necessidade de adequação dos conteúdos trabalhados em sala de aula com aquilo que é cobrado nos vestibulares. Não obstante, deve-se destacar que existe minimamente a preocupação de permitir que o aluno tenha a possibilidade de enriquecer seu senso crítico e sua visão de mundo e não apenas decorar uma série de informações que serão imediatamente esquecidas depois das provas. No entanto, fica a indagação: existe espaço para a discussão e participação dos alunos durante as aulas?

Para a seleção dos professores é feita uma banca, na qual o candidato expõe um assunto previamente escolhido e divulgado pelos avaliadores durante o tempo máximo de quinze minutos. A intenção é a de analisar não só o conhecimento que o candidato apresenta sobre a temática específica, mas também a capacidade que ele tem de tornar o assunto claro para os possíveis futuros alunos. As bancas são analisadas por três diferentes membros efetivos do cursinho há no mínimo seis meses, a saber: um componente da administração, um professor da matéria em questão e um professor de uma matéria correlata. A escolha do candidato será concluída após uma entrevista que sucede a aula expositiva.

A escolha dos monitores também exige uma banca, nos mesmos moldes da que é feita para a “contratação” de professores. Assim, os avaliadores julgam que os monitores estão aptos para assumir o cargo dos professores em caso de desligamento dos mesmos, o que de fato acontece. É feita uma nova banca apenas quando o monitor não apresenta disponibilidade para preencher a vaga recém-ociosa. As aulas sempre são primeiramente oferecidas aos monitores, no intuito de diminuir o possível impacto que os alunos tenham no que diz respeito à mudança de professores com os quais já estavam acostumados a aprender.

⁶⁷ Para consultar o edital completo ver apêndice VII.

2.2.7 – Material Didático

O caráter popular do cursinho e a sua dificuldade em obter verbas, proveniente da preocupação em não cobrar mensalidades dos alunos faz com que algumas dificuldades existam e sejam difíceis de serem perpassadas. O material didático é um problema recorrente e que torna o comprometimento do professor e a sua dedicação ao SEU ainda maior. Isso porque é o próprio docente que prepara o material didático a ser utilizado em suas aulas. Novamente por falta de condições financeiras o aluno não recebe o material xerocado, pois dado o grande número de discentes o gasto seria exorbitante para um cursinho que não tem fonte de renda. Para não deixar os alunos sem material, os educadores geralmente fazem uso da lousa, oferecendo aos discentes a possibilidade de copiar o que está sendo exposto.

O cursinho sobrevive de doações, e recebe um número considerável de apostilas e livros didáticos diversos ao longo dos anos. Todavia, as doações não são feitas em quantidades suficientes para que todos os alunos tenham os mesmos recursos. Assim, os materiais recebidos servem como suporte para os professores no momento de preparação de aulas e para os alunos nos momentos de estudos extra-aulas e presença em monitorias. Geralmente os membros do SEU organizam os materiais recebidos, separam e formam kits que são oferecidos aos alunos. No entanto não existe obrigatoriedade em fazer com que o discente use o material dado. A opção oferecida aos estudantes se coaduna com a perspectiva pedagógica libertária.

Em uma perspectiva otimista, se o número de doações fosse maior, os alunos poderiam gozar de um material de boa qualidade sem custos adicionais. Novamente acredita-se que a divulgação das atividades e resultados do cursinho deve aumentar, pois o trabalho desenvolvido ainda não tem o devido conhecimento, apesar dos longos anos de atuação. Muitos cidadãos não tem noção da existência do cursinho e, por isso, não fazem a doação de seus livros didáticos, que muitas vezes se perdem sem qualquer uso. Uma instituição de trabalho voluntário e que depende da colaboração da sociedade necessita que o maior número de pessoas saiba do trabalho que está sendo desenvolvido. Para isso a divulgação deve exceder os muros universitários e a comunidade carente e chegar às classes mais abastadas, que são as detentoras dos materiais a serem doados.

Um oportuno parêntese deve ser aberto: de acordo com o pensamento anarquista a revolução social e a horizontalização das classes sociais deveria ter como finalidade (mas também como caminho) a cooperação entre diferentes grupos, sendo essa união realizada de maneira espontânea e autônoma. Tal perspectiva seria a própria revolução em acontecimento e evidencia a postura ácrata de juntar fins e meios em se falando de questões político-sociais. A “sobrevivência” do SEU através das doações de materiais didáticos com vias a permitir que ele tenha maior disponibilidade de recursos pode ser entendida como um alento no que tange ao processo de cooperação social, um dos maiores objetivos não só da pedagogia libertária, mas de toda a teoria ácrata. Mesmo que tal cooperação ainda tenha um pequeno alcance, não podemos correr o risco de descartá-la.

A partir do início do ano de 2006 a Secretaria de Educação do estado de São Paulo passou a editar um material didático e oferecê-lo aos mais diferentes cursinhos populares espalhados pela sua jurisdição. No caso do SEU a apostila foi conseguida a partir de um acordo envolvendo a Unesp e a respectiva secretaria. O material ainda é oferecido e, segundo os professores, apresenta vários erros de edição e de conteúdo, sendo julgado como insuficiente para produzir nos alunos um aprendizado significativo. Assim, os estudantes possuem a liberdade de utilizá-lo ou não, ficando a escolha ao critério de cada um. Tal postura contribui para que o cursinho conserve a sua autonomia pedagógica e mostra mais uma vez semelhanças com a perspectiva libertária da educação anarquista.

Após diversas reclamações os membros do SEU conseguiram que o material pudesse ser preparado por eles, recebendo da Unesp o suporte para edição e impressão. Assim, cabe aos próprios professores organizar os conteúdos da maneira em que julgam condizentes para o melhor aproveitamento dos alunos. No entanto, em conversas com os atuais membros da administração do SEU foi relatado um possível atraso, tanto dos professores em enviar o material quanto da gráfica da Unesp em editá-lo. Esperava-se que eles já estejam prontos no início do mês de março do ano de 2014, para os fins de utilização dos alunos já no início das aulas, fato que não aconteceu.

Assim como a possibilidade de escolha oferecida aos alunos em relação ao uso do material didático disponibilizado pela secretaria de educação, a conquista envolvendo a preparação do material didático pelos próprios docentes faz com que o cursinho preserve a sua autonomia pedagógica, um dos pilares do tripé que

fundamenta todas as suas respectivas atividades. No entanto, como já alertado acima, tal conquista torna a participação dos professores ainda mais dispendiosa, pois são necessárias inúmeras horas de trabalho para preparar um material didático de qualidade e que dure um ano inteiro. Essa tarefa já seria difícil para um professor experiente e que se dedica exclusivamente a isso. Em se falando de professores que nem sequer concluíram a graduação e que acumulam outras preocupações acadêmicas, a missão se torna ainda mais árdua.

No que tange ao objetivo de estabelecer comparações entre o SEU e o modelo pedagógico libertário, a conquista dos membros do cursinho em relação à possibilidade de preparar o material didático para os seus respectivos alunos representa um ponto de contato com a perspectiva educacional ácrata, já que ela se coaduna com a ideia de ação direta. Afinal, se existe os objetivos de libertação social, desenvolvimento do senso crítico e democratização dos saberes científicos para as camadas exploradas da sociedade, o ideal é que o instrumento para tanto (o material didático) seja novo, sem os vícios ideológicos provenientes da fonte de autoridade máxima para os anarquistas – o Estado. Vale destacar, contudo, que se existe a necessidade de adequação dos conteúdos às exigências dos vestibulares, perde-se e muito do possível potencial transformador do material em questão.

A dificuldade de se analisar um objeto de estudo em plena atividade se reside no fato de que muitas alterações podem acontecer ao longo da pesquisa. Tal ressalva foi feita, pois, em conversas recentes com os membros do SEU soubemos que o material didático não ficou pronto por falta de recursos financeiros da Pró-Reitoria de Extensão (Proex), mantenedora do cursinho. Assim toda a conquista levantada acima se esvaiu. Os discentes continuam usando os kits preparados pelos membros através das doações e tem a opção de usar o material didático oferecido pela Unesp. Existe a possibilidade de adoção da apostila produzida pelo cursinho popular Hebert de Souza de Campinas,⁶⁸ o que ainda não foi resolvido.

2.2.8 – Horário de aula

As aulas são oferecidas diariamente, de segunda à sexta feira das sete horas e vinte minutos às doze horas e dez minutos para os alunos do diurno, e das

⁶⁸ Para maiores informações, acesse:

<http://cursinhopopularherbertdesouza.blogspot.com.br/2010/01/o-material-didatico-do-cursinho-o.html>.

dezenove horas as vinte e duas horas e cinquenta minutos para os alunos do noturno, que têm aulas também aos sábados. As aulas possuem quarenta e cinco minutos cada e geralmente são ministradas em dupla, isto é, uma mesma disciplina tem a duração de uma hora e trinta minutos, salvo as aulas de inglês, redação, interpretação de texto e literatura que geralmente são únicas - duram apenas quarenta e cinco minutos. Ao final de cada aula dupla é realizado um intervalo, cada um com duração de dez minutos.

Já o horário do noturno é diferente. Ao invés de seis aulas diárias, são ministradas apenas cinco, possuindo os mesmos quarenta e cinco minutos de duração. O intervalo, que também dura dez minutos, é feito após a conclusão da terceira aula. Para que os estudantes do respectivo período não sejam prejudicados, as aulas que complementam a grade são oferecidas ao sábado à tarde, tendo início às quinze horas e trinta minutos e fim às dezenove horas e vinte minutos. O cronograma é igual ao dos dias normais: após as três primeiras aulas é realizado um breve intervalo de dez minutos.

Fica mais uma vez evidenciada a dedicação dos professores com o trabalho desenvolvido no cursinho, pois a despeito de todas as dificuldades elencadas, eles separam inclusive o seu período de descanso (sábado à tarde) para o oferecimento das aulas. O incentivo financeiro não necessariamente traria a solução para os problemas, pois pode contribuir para que o cursinho perca a sua identidade e o seu caráter popular / voluntário. Contudo, se a Unesp reconhecesse tais atividades como suficientes para o cumprimento dos estágios de docência obrigatórios, o compromisso e a assiduidade dos professores seria ainda maior. Nos últimos anos de graduação o aluno mantém seu horário de aulas, mas passa a ser incumbido da obrigação de cumprimento dos estágios, o que exige maior disponibilidade de tempo. Fica evidente que o cursinho, espaço de trabalho voluntário, naturalmente vai sair prejudicado. Parece-nos claro que seria melhor para todos os envolvidos (graduando / professor de cursinho e alunos) se houvesse o reconhecimento das horas por parte da universidade.

É importante ressaltar que o reconhecimento das horas de trabalho no cursinho como cumprimento do estágio obrigatório para a conclusão do curso varia de professor para professor, isto é, não são todos que rejeitam, assim como também não são todos que aceitam. Ciente de tais informações, nosso apontamento passa a ser o de necessidade da expansão do reconhecimento por parte de todos os

docentes. Se houver uniformidade nesse sentido, o trabalho continuará sendo voluntário, mas permitirá que os membros do SEU tenham maior tempo e disponibilidade para se dedicarem às suas respectivas atividades.

2.2.9 – Estrutura

Ao final do ano passado (2013) o SEU contava com 280 alunos, sendo esses divididos em quatro turmas de 70 alunos, duas referentes ao período diurno (140) e outras duas referentes ao período noturno (140). Os professores, em sua maioria estudantes universitários e, portanto dotados de outros compromissos, não possuem a disponibilidade para lecionar nos dois períodos. Assim cada matéria obrigatoriamente necessita de dois professores, um para cada período. As disciplinas divididas, como por exemplo, História Geral e História do Brasil, contam com quatro professores, sendo que cada dois atuam em um mesmo período. Os monitores ficam à disposição dos alunos no período da tarde, em horários que são reorganizados no início de cada ano letivo. As disciplinas oferecidas são as seguintes: Gramática, Interpretação de Textos, Redação, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática Algébrica, Matemática Geométrica, Física Mecânica, Física Elétrica, Química Orgânica, Química Inorgânica, Biologia - Zoologia, Biologia - Citologia, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Inglês e Filosofia.

No início do ano de 2013 o cursinho ganhou sua nova sede, localizada na Rua General Teles, nº 1003, Centro. Vale destacar que a universidade arca com todas as despesas, desde o aluguel, às tarifas de água luz, telefone e internet até a compra de materiais diversos. Para fins da presente pesquisa as instalações foram visitadas várias vezes, sendo possível aferir que a estrutura física é extremamente adequada para que se desenvolvam as aulas e as horas de estudo. O prédio, que conta com um andar superior e o térreo, possui duas salas de aula, cada uma com um banheiro com repartições, cento e setenta carteiras, lousa de giz com fundo verde e espaço físico para receber até noventa alunos. Além das salas de aula, o SEU conta com secretaria com um computador, impressora, armário para arquivos e livros de consulta, cozinha com micro-ondas, geladeira, armário e mesa para refeições, biblioteca e sala de estudo com trinta mesas. O cursinho possui ainda televisão, projetor de imagens (datashow), DVD, videocassete e computadores com

acesso a internet. A já referida localização no centro se tornou mais confortável após as novas instalações: a sede atual fica a apenas um quarteirão do terminal de ônibus Ayrton Senna, ponto no qual a maioria dos alunos chega para assistir às aulas.

2.3 – Balanço Preliminar

Ao iniciar o presente capítulo com uma discussão envolvendo a criação e posterior expansão dos cursinhos pré-vestibulares, procuramos preparar uma base para que o contexto de surgimento dos cursinhos populares fosse melhor entendido. A democratização do acesso à educação de nível médio ainda na década de 70 do século XX fez com que muitos brasileiros estabelecessem como objetivo maior de suas vidas o ingresso no ensino superior. No entanto a oferta não acompanhou a demanda, resultando em uma competição extremamente acirrada no que tange o acesso às vagas universitárias. Tal panorama foi extremamente oportuno para que um novo serviço se tornasse objeto de consumo dos brasileiros abastados financeiramente: os cursinhos pré-vestibulares privados, que oferecem melhores condições para que o aluno vença a competição do vestibular.

Aos alunos provenientes das escolas públicas foi direcionado um instrumento correlato, porém diferente: os cursinhos populares, que muitas vezes oferecem um serviço de boa qualidade a preços acessíveis ou até mesmo inexistentes. Não julgamos conveniente ocupar a presente pesquisa com um mapeamento dos cursinhos, mas é importante ressaltar que existem diversos modos de se organizar um cursinho alternativo, que podem ser mantidos por instituições diversas e se voltar para grupos específicos da população.⁶⁹ A função e o propósito dos cursinhos populares ficam claros na seguinte passagem:

[...] desenvolvem-se no sentido da abertura do acesso ao ensino superior para os setores populares, mobilizando milhares de estudantes e educadores em todo o país e produzindo questionamentos, não só sobre a educação superior, mas também sobre a educação básica, às formas de seleção, ao currículo escolar. (NASCIMENTO, 2010: 10)

⁶⁹ Existem cursinhos populares voltados apenas para a população negra, como o organizado pelo Centro de Estudos Brasil-África no município de São Gonçalo, no Rio de Janeiro, criado em 1975. Para maiores informações Ver, Vide ou Cf: NASCIMENTO, op., cit, pp. 2010: 62.

Em consonância com os propósitos elencados acima está o cursinho popular dos alunos da Unesp – Franca, conhecido como SEU, que foi o alvo de investigação no presente capítulo. Procuramos através do acesso a diversas fontes destrinchar a existência e a atuação do cursinho, passando por sua história e momento de formação, sua origem extensionista, o processo de seleção dos alunos e também dos professores, monitores e secretários. Ademais, alguns pontos particulares do cursinho foram destacados, como a sua localização no centro da cidade e a conquista do passe estudantil para seus alunos. Foi adotado como metodologia de investigação o método descritivo-comparativo, tendo como parâmetro de comparação o modelo pedagógico anarquista.

Esperamos que ao final do presente capítulo tenha sido possível conhecer as atividades desenvolvidas no SEU, a sua estrutura e os seus propósitos. Fruto do projeto extensionista do campus de Franca, o cursinho se engaja na perspectiva de oferecer à comunidade carente a oportunidade de ingressar no ensino superior de qualidade a partir de um caminho menos tortuoso. A descrição apresentada procurou mostrar que existe preocupação em permitir que sejam estabelecidas relações pedagógicas muito além do simples ensino-aprendizagem. O convite à participação dos alunos, tal como no episódio de conquista do passe estudantil junto à Prefeitura do município de Franca, confere a eles a oportunidade de desenvolver o senso crítico para além das exigências dos vestibulares.

No entanto, alguns pontos negativos do cursinho também foram destacados, como as contradições do processo de seleção dos alunos, que reproduz a lógica do vestibular, combatida pelos próprios membros do SEU. Outros pontos como a falta de divulgação do trabalho do cursinho, muitas vezes dificulta o acesso ao material didático, a dificuldade em encontrar docentes voluntários e alguns pequenos atritos com a Unesp são demais entraves que foram colocados em destaque.

No mais, espera-se que possamos ter contribuído com a perspectiva de oferecer uma ideia do funcionamento de um cursinho popular e de suas discussões para além do acesso aos muros universitários. Os cursinhos pré-vestibulares, sejam eles públicos ou privados, já são personagens de suma importância na trajetória educacional de muitos brasileiros. E, no caso dos populares existe uma maior importância, pois, por detrás da perspectiva de democratizar o acesso ao ensino superior está a proposta de promover uma transformação social. Assim, eles não podem passar despercebidos e devem ser tomados como alvo de investigação.

Esperamos ter contribuído com a discussão e dado um passo a mais para o fomento de novos estudos a respeito da temática.

Apesar disso, vale destacar novamente o ideal de um futuro sem cursinhos, pois, como disse Nascimento (2010: 10) a presença deles denuncia a existência de “desigualdades práticas e discriminatórias das instituições educacionais”, dentre outros fatores. Além do que fica claro que os cursinhos, sejam eles privados ou populares, se engajam na perspectiva de fazer com que o aluno supere a defasagem educacional que é o fruto de toda a sua trajetória escolar. Se um dia os cursinhos deixarem de existir esperamos que aconteça por conta da melhora da instituição escola. Para tanto fica a sugestão de deixar que o aprendizado conteudista seja o fator principal de organização de toda a metodologia pedagógica. Exemplos práticos que propõe uma organização diferenciada se multiplicam dia após dia e podem contribuir para que a metodologia educacional vigente seja repensada. Nesse sentido, o modelo pedagógico libertário se oferece como uma rica fonte de informações, pois seus propósitos trazem a libertação social através de uma autogestão coletiva.

O próximo capítulo pretende, para além de tratar da demanda e expansão do SEU e da eficácia do cursinho em relação à aprovação dos alunos nos exames vestibulares, problematizar os dois momentos cruciais da história do cursinho: os atritos com a Unesp no início do ano de 2011 e a recusa do convênio oferecido pela Proex entre os anos de 2006 e 2007. Esperamos discorrer sobre tais tópicos tendo como pano de fundo a possível autogestão operacionalizada no SEU, seus limites e possibilidades e os atritos envolvendo os administradores do cursinho e a sua mantenedora, a Unesp – Franca que se fizeram presente nos dois pontos cruciais da história do cursinho.

Sessão 3 – Autogestão no SEU: Problematizações

No terceiro e último capítulo do presente estudo vamos problematizar algumas questões que foram apenas apontadas nos capítulos anteriores, a fim de permitir que a atuação do SEU e a sua possível perspectiva libertária sejam mais detalhados. Vale ressaltar que ao longo dos seus dezesseis anos de atuação o cursinho passou por momentos de avanço e retrocesso, se tomado como referência à ideia de prestar um serviço gratuito e de boa qualidade às camadas exploradas da sociedade. O nosso objetivo passa a ser o de tentar aferir os limites e possibilidades da atuação do SEU em relação às suas perspectivas iniciais, mantendo para isso o modelo descritivo-comparativo e tomando como parâmetro de comparação a proposta pedagógica anarquista.

No capítulo anterior foram traçados apontamentos iniciais em relação à organização do SEU e às suas condições estruturais, além da conquista do passe estudantil, realizada em 2008 e do processo de seleção dos alunos. Pretendemos agora mensurar o alcance de proposta pedagógica do cursinho à luz de dois períodos cruciais de sua história: o atrito definitivo com a Unesp no início do ano de 2011 e a recusa do convênio oferecido pela Proex ocorrida em 2007. Ademais, serão discutidas também a expansão do cursinho, a evasão dos alunos e o número de aprovações. Esperamos que seja possível aferir quais foram os pontos de proximidade e distanciamento do cursinho em relação ao modelo pedagógico anarquista, sobretudo em se falando da mudança do direcionamento pedagógico libertário do SEU mediante as situações vivenciadas no intervalo entre os anos de 2006 a 2011.

3.1 – Descrição do atrito com a UNESP em 2011

A partir de agora o texto assume ares narrativos, já que o nosso objetivo passa a ser o de relatar os atritos envolvendo o SEU e a sua mantenedora, a Unesp – Franca, ocorridos no ano de 2011 e que resultaram em uma mudança significativa no que tange aos aspectos libertários do cursinho. Para que nós pudéssemos buscar o entendimento de toda a problemática em questão procuramos ouvir alguns dos personagens envolvidos, além de consultar as atas das reuniões administrativas

e assembleias realizadas no período e que acabaram por determinar os rumos do cursinho a partir de então.

O processo seletivo dos alunos para as vagas do SEU é gratuito. No entanto, nem sempre foi assim: até o ano de 2011 era cobrada dos candidatos uma taxa para a inscrição, que geralmente custava vinte reais por estudante. Antes de explicar o motivo de tal cobrança, vale destacar que o montante arrecadado era suntuoso, sobretudo em se tratando de uma instituição popular sem finalidades lucrativas. Apenas a título de ilustração, no ano de 2009 houve mil trezentas e sessenta e uma inscrições, cada qual a vinte reais, o que totaliza o valor de vinte e sete mil e duzentos e vinte reais⁷⁰. Por mais que existissem possíveis isenções para alguns candidatos, o montante arrecadado, se descontados tais benefícios, não seria muito menor. Ademais, a Unesp se responsabilizava por pagar o aluguel do prédio onde o cursinho funcionava e as contas de água e luz.

Dentre os possíveis destinos do dinheiro arrecadado, estava o aluguel de ônibus para levar alunos para provas de vestibulares realizadas em outras cidades, sem que houvesse nenhum custo adicional para os discentes. O SEU também possuía a assinatura de jornais e revistas que ficavam à disposição dos alunos, materiais essenciais não só para o ingresso na universidade, mas também para o desenvolvimento do senso crítico de cada indivíduo, objetivo que vai além da aprovação no vestibular e que era tido pelos membros do cursinho como tão importante quanto. Além disso, o dinheiro era destinado também para a manutenção dos aparelhos eletrônicos e o pagamento das contas de telefone e internet.

O montante arrecadado era utilizado também para que os integrantes do SEU pudessem participar de eventos e discussões realizadas em outros municípios (como os fóruns dos cursinhos populares), participações essas que não ficavam restritas aos docentes e administradores. Muitas vezes tais eventos contavam com a adesão dos próprios alunos. Além disso, o próprio processo seletivo demandava gastos (como o aluguel do espaço a ser realizado, a impressão das provas, a contratação dos fiscais e suas respectivas refeições, entre outros) e existia preocupação por parte dos gestores do cursinho em ter uma reserva financeira para possíveis eventualidades. O valor arrecadado também era utilizado para

⁷⁰ Dados encontrados nos documentos do SEU consultados para finalidades da presente pesquisa.

complementar as bolsas dos três secretários, os únicos bolsistas do SEU⁷¹, já que o valor direcionado pela Proex não era suficiente para tanto.

Por mais que o alto valor chame a atenção, seus destinos visavam à profunda melhora do cursinho e estavam diretamente relacionados com a autonomia da instituição e a proposta de uma educação livre. Vale destacar ainda que o dinheiro era usado também para coisas pequenas, como a troca de uma lâmpada queimada. O SEU fazia da autonomia financeira uma condição essencial para que sua autonomia pedagógica e direcional fosse colocada em prática. Afinal, os recursos empregados para as mais diferentes finalidades eram utilizados de maneira direta, sem burocracia e/ou intermediários, e as decisões referentes aos gastos eram tomadas em conjunto, fato que contribuía para que a autogestão fosse colocada em prática.

Uma vez elencados os destinos do dinheiro arrecadado, ele já não aparenta ser tão alto assim, afinal, os seus usos eram igualmente dispendiosos. Em muitas ocasiões foram necessárias, inclusive, outras formas de arrecadação financeira, com os mesmos objetivos estabelecidos acima. Para tanto os membros do SEU realizavam pedágios e passeatas, que contavam com a participação dos alunos e muitas vezes com a adesão de pais dos estudantes. Segundo alguns dos antigos membros do SEU a inclusão das famílias, mesmo que em baixa escala, contribuía para que o cursinho fosse mais conhecido e também reconhecido como ferramenta que promove a alteração social. Vale destacar que de acordo com os pensadores anarquistas a educação libertária não é um caminho para a revolução, mas sim a própria revolução em processo. A participação de pessoas para além do vínculo oficial com o SEU torna o cursinho uma possível célula da educação libertária, mesmo com as suas contradições.

No que tange ao propósito de comparação com o modelo pedagógico libertário, a promoção de tais atividades e a participação da comunidade extramuros são fatores que estão em consonância com o propósito da ação direta. Afinal, a mudança social objetivada pelo cursinho e que pressupunha a participação em fóruns ou a viagem para a realização de provas demandava gastos, que eram supridos através da participação dos próprios componentes do SEU. Se a cobrança da taxa para a inscrição no processo seletivo se faz contraditória, vale destacar que

⁷¹ Em 2011 o SEU possuía apenas 3 secretários e cada um deles cumpria carga horária extensa. Daí a necessidade de bolsas e posterior complementação delas.

os destinos do dinheiro eram decididos coletivamente, fato esse que guarda semelhança com a autogestão sugerida pelos pensadores ácratas e operacionalizada (em seus limites) no cursinho da Unesp.

No entanto os rumos se alteraram: sabe-se que o SEU é um projeto extensionista da Unesp-Franca e, como tal, por mais autônomo que seja, deve cumprir com as suas disposições legais. Essa determinação foi utilizada pela Unesp como motivo para interferir na organização e autogestão do cursinho: segundo as deliberações da própria universidade⁷² nenhum grupo de extensão pode cobrar pelos serviços que realiza. Soma-se a isso o fato de que existia por parte da administração do campus de Franca a suspeita de que o dinheiro arrecadado estava sendo furtado pelos membros do SEU, que faziam um “caixa dois” com os recursos recolhidos. Ademais, o cursinho sempre foi muito autônomo e suas decisões sobre os recursos financeiros eram tomadas coletivamente, porém em nível privado, sem passar pelas instâncias deliberativas da própria universidade. Tais motivos foram suficientes para que a administração do campus de Franca colocasse em prática o processo de apropriação do cursinho.

A interferência começou no início de 2011, em meio à preparação e inscrição dos candidatos para o processo seletivo de alunos do ano que se iniciava. A Unesp passou a exigir que nenhuma taxa fosse cobrada dos candidatos e que o dinheiro já recolhido fosse devolvido aos candidatos. Vale ressaltar que alguns avisos referentes à proibição foram feitos no ano anterior. No entanto, em reunião transcorrida no mês de novembro do ano de 2010 com a participação de membros do cursinho e a direção da Unesp-Franca, ficou decidido que o processo seletivo do ano seguinte seria realizado da mesma maneira, sem quaisquer alterações em relação à cobrança da taxa de inscrição. Na mesma reunião foi estabelecido que o ano seguinte serviria como fase de transição, com a finalidade de permitir que em

⁷² Procuramos os possíveis artigos e incisos que definem tal proibição. Talvez por falta de conhecimento jurídico não foi possível encontrar exatamente as determinações legais correspondentes. Chegamos ao artigo 5º da Resolução Unesp 53/04 que define que “o exercício das atividades de extensão mediante pagamento, deverão ser obedecidas às normas estabelecidas na Unesp para essa prática.”, e o artigo 3º da Resolução UNESP 58/00 delibera que “As Unidades são responsáveis pelo recolhimento direto, ou por meio das entidades interessadas, dos componentes de custo”. Para maiores informações, acesse:

2012 nenhuma taxa fosse cobrada. Tais propostas seriam encaminhadas à Proex e a resposta seria dada aos membros do SEU.

Porém, em novas reuniões realizadas em janeiro do ano seguinte a diretoria da faculdade de ciências humanas e sociais de Franca adotou uma postura rígida e inflexível, desfazendo tudo o que havia sido combinado. Vale destacar ainda que a Unesp divulgou em seu site a não cobrança da inscrição antes mesmo de ouvir as propostas dos gestores do SEU e não ofereceu um projeto concreto que permitisse a transição sem maiores obstáculos.

Mediante tal problema, os membros do cursinho estabeleceram três possíveis soluções: negar a deliberação da Unesp e continuar cobrando as inscrições, com a ressalva de que eles (administradores do cursinho) estariam abertos para diálogos futuros com a mantenedora; acatar a deliberação mas realizar o processo seletivo para 1400 candidatos no máximo, sendo de responsabilidade da Unesp todos os gastos decorrentes do número excedente de inscritos (impressão das provas, local de realização, contratação de fiscais, alimentação); e por último a dissolver a administração do SEU, no caso de nenhuma das outras duas propostas ser aceita. A primeira solução foi encaminhada à direção da faculdade.

Em Assembleia realizada no dia 03 de fevereiro de 2011 os membros do SEU relatam que a postura da direção da universidade continuou inflexível havendo, inclusive, ameaças de possíveis retaliações no caso do não cumprimento das deliberações. A ideia de um ano transitório foi rechaçada. Vale destacar que, por mais que não houvesse consenso em relação à perda da autonomia pedagógica (seria ela um resultado da perda da autonomia financeira?), a percepção de que o cursinho sofreria mudanças drásticas e não muito positivas era latente por parte dos componentes da assembleia. Para muitos, a tão sonhada (e ainda em processo de conquista) autonomia parecia estar com os dias contados. Mesmo assim, os participantes da assembleia mantêm a solução tomada dias atrás: o processo seletivo se realizaria da mesma maneira e os membros do SEU estariam dispostos a conversar com a Unesp em ocasiões futuras.

O fato do cursinho não acatar a exigência da universidade criou um impasse, que só seria resolvido de duas formas: ou os membros do SEU se comprometeriam a fazer o que a universidade havia proposto ou ela tomaria o cursinho para si. Segundo a ata da Reunião Administrativa de 07 de fevereiro de 2011 tal informe foi feito por telefone, vista à incompatibilidade de horários de ambos os lados para que

fosse realizado um novo encontro. No entanto, apesar de ter sido marcada uma reunião para o dia seguinte (08/02) o impasse prosseguia, o que levava os gestores do cursinho a continuar com a organização do processo seletivo sem que nenhuma alteração fosse feita.

A referida reunião começou e terminou com a mesma tônica: a direção da universidade ressaltou que os grupos de extensão não poderiam fazer cobranças de suas atividades e nem levar quaisquer custos para a comunidade. Ademais, o fato de o cursinho estar ligado a uma instituição pública faz com que a existência de um caixa paralelo se torne ilegal. Assim, os membros do cursinho deveriam devolver o valor da taxa de inscrição aos candidatos do processo seletivo de alunos e a reserva financeira deveria ser gasta enquanto o processo de transição - da administração autônoma para o controle da Unesp - estivesse em processo. Os destinos do montante seriam decididos entre a administração da universidade e a gestão do SEU. Vale destacar que foi oferecido aos membros do cursinho o tão pedido ano de transição (mediante o cumprimento de tais condições) e que a sua mantenedora, a partir de então, seria responsável por prover todas as condições materiais, estruturais e financeiras, com a garantia de que não haveria nenhuma interferência em se falando da esfera pedagógica. No caso de negativa de tais deliberações, a administração seria dissolvida e a Unesp assumiria o cursinho imediatamente.

Em reunião administrativa realizada no dia 10 de fevereiro de 2011, os membros do cursinho decidiram por aceitar as condições da Unesp, na perspectiva de permitir que a autonomia pedagógica se mantivesse. Isto é, a continuidade da administração seria de suma importância para que os acordos estabelecidos fossem mantidos, isto é, para que a liberdade nos termos pedagógicos fosse realmente respeitada. Vale destacar, contudo, que a permanência ou não da autonomia pedagógica e a sua possível relação com a autonomia financeira só seriam possíveis de ser analisadas em um futuro, mediante o distanciamento temporal para analisar o cursinho nos momentos antes e depois dos atritos com a sua mantenedora.

3.1.2 - Autonomia pedagógica X Autonomia financeira

No que tange ao propósito de comparação com o modelo pedagógico anarquista, não é difícil perceber que a burocratização das operações financeiras

trabalha contra a perspectiva libertária de uma instituição. Tragtemberg descreve em seu livro “Reflexões Sobre o Socialismo” inúmeras situações nas quais a ideologia ácrata e a proposta de horizontalidade se fazia presente, mas a burocracia, novo foco autoritário, fez com que elas perdessem força, como no caso da URSS, onde a burocracia estatal conduziu “o Estado como uma propriedade privada”. (TRAGTEMBERG, 2006: 28).

Por mais exagerada que possa parecer à comparação, ela nos serve de exemplo para que os propósitos da Unesp em relação à sua apropriação do SEU fiquem mais claros: seus objetivos passaram a ser o de administrar o cursinho tal como uma instituição privada, produtora de excelência e voltada diretamente para a aprovação no vestibular, sem grandes preocupações com a horizontalidade das relações sociais nos intramuros do cursinho e, por consequência, com a sua autogestão. Para tanto se valeu dos seus trâmites legais e da sua austeridade financeira, de tal forma a permitir que os recursos estruturais e materiais do cursinho fossem melhorados. No entanto, é importante ressaltar que adotamos o termo “privada” no objetivo de deixar claro que os resultados passaram a ser mais importantes que os meios para atingi-los, tal como é comum em uma empresa adequada aos preceitos do capitalismo monopolista. A perspectiva ácrata de juntar meios e fins em política se esvaiu. O essencial passou a ser o índice de aprovação, sem maiores preocupações com relação à metodologia pedagógica estabelecida para tanto.

O atual Estatuto de Regimento do cursinho, redigido após a mudança de postura da Unesp em relação ao SEU, traz em si inúmeras contradições, que nos permitem aferir o quanto o aspecto libertário deixou de ser uma preocupação, por mais que ainda existam alguns resquícios da autonomia de outrora. No entanto, antes de apresentar suas determinações, é importante estabelecer uma breve discussão da relação entre a autonomia pedagógica e a autonomia financeira. Para isso vamos usar como modelo comparativo “A Colmeia”, escola anarquista desenvolvida por Sebastian Faure na França durante os anos de 1904 e 1917 e problematizada na obra de Silvio Gallo (GALLO, 1990: 226 – 286).

A dita experiência foi proveniente dos recursos do próprio Faure, fato esse que marca o distanciamento da Colmeia com a burocracia e a autoridade do Estado, condição essencial para a operacionalização de uma célula educativa realmente anarquista. Para além da sua autonomia, vale destacar que a educação baseava-se

na união entre trabalho manual e intelectual, na laicização do ensino e na voluntariedade dos professores. Os educadores participantes do projeto viviam na própria “La Ruche” e faziam uso dos recursos comuns a todos os integrantes da Colmeia. Se houvesse a necessidade de gastos extras, eles seriam retirados de um fundo comum, sem a necessidade de prestar contas a ninguém. (GALLO, 1990: 240).

É possível aferir que a voluntariedade do trabalho dos docentes se relacionava com a perspectiva ideológica que cada um deles possuía, já que estavam empenhados em colocar o projeto em prática para além de qualquer motivação financeira. A recusa das bolsas oferecidas pela Proex aos membros do SEU em 2006 (que será relatada abaixo) guarda relação com a situação da Colmeia, pois, respeitados os contextos e as condições de cada situação, existia a perspectiva de fazer com que o trabalho realizado fosse impulsionado pela ideologia transformadora, e não por motivações extras, como a satisfação provocada pelos ganhos financeiros.

No entanto, os recursos acumulados por Faure não seriam suficientes para a manutenção da Colmeia por muito tempo. Assim, também com propósitos educacionais, foram desenvolvidas várias oficinas, que cumpririam com o papel de romper com a dicotomia entre trabalho intelectual e manual e se responsabilizariam por prover os recursos financeiros necessários para a manutenção da “escola”. Dentre as oficinas (carpintaria, forja, costura e de roupa branca) destacou-se a de encadernação, pois seria essa a responsável pela produção dos panfletos de propaganda do movimento libertário. (GALLO, 1990: 265).

A utopia de fazer da Colmeia uma instituição autossuficiente não foi alcançada e ela chega ao fim treze anos após seu início. Segundo a análise de Gallo, por mais que a 1ª Guerra Mundial seja apontada por Faure como justificativa para o fim de “La Ruche”, o pensador brasileiro credencia o seu final à falta de autonomia financeira. (GALLO, 1990, 279 – 280) A possível dependência de recursos externos poderia fazer com que a Colmeia perdesse sua autonomia para o Estado (ou o órgão mantenedor), algo que contraria a perspectiva libertária sob a qual a célula educativa de Faure foi organizada.

A falta de autossuficiência financeira foi, portanto, motivo mais do que suficiente para que a “escola” encerrasse suas atividades, pois a continuidade mediante outras condições seria contrária ao ideal libertário. Guardadas as devidas

proporções, não é difícil estabelecer uma comparação com a situação vivenciada pelo cursinho popular da Unesp-Franca: sua fonte de recursos financeiros (a cobrança das inscrições para o processo seletivo) não deixa de ser uma contradição em se falando dos propósitos libertários, mas sempre foi condição necessária para que houvesse autonomia direcional e gestonária. O destino do dinheiro arrecadado era decidido coletivamente e a ausência de uma instituição mantenedora era o traço decisivo para que não fosse estabelecida uma relação de autoridade por um lado e dependência por outro.

O conforto financeiro decorrente do novo “status”, se vantajoso em alguns aspectos, se transformara em instrumento de autoridade e talvez até de perda da ideologia. Afinal, o trabalho pode assumir motivações financeiras, levando ao cursinho pessoas que não estejam comprometidas com os ideais libertários, e sim com o auxílio financeiro. Ademais, questões de resolução simples e rápida, como a troca de uma lâmpada queimada, assumem ares de dificuldade, já que existe toda uma burocratização necessária por detrás dos auxílios financeiros.

Ainda no que tange à perda da autonomia financeira, dois pontos extremamente caros a autogestão do cursinho devem ser mencionados: a limpeza coletiva e os saraus. A falta de conforto financeiro (apesar do alto valor arrecadado com as inscrições os gastos também eram suntuosos, tal como foi demonstrado) levava os professores e administradores do SEU a organizar mutirões de limpeza do prédio do cursinho, no intuito de evitar outros gastos e, evidentemente, mantê-lo limpo e adequado para a realização das atividades. A limpeza acontecia por duas vezes na semana: na quarta-feira, após as aulas do período diurno, com participação dos alunos e professores do respectivo período e feita de maneira mais superficial; e no sábado, após a aula vespertina oferecida aos alunos do período noturno, feita dessa vez de maneira mais intensa. Segundo relatos de antigos membros, tais mutirões contavam com a adesão de grande parte dos alunos, afinal, eles seriam os principais beneficiados e grande parte da sujeira do prédio era de responsabilidade deles. Para além de mostrar o nível de comprometimento de todos os componentes do SEU (sobretudo dos alunos) com o prédio de realização das atividades, os mutirões de limpeza evidenciam a horizontalidade das relações estabelecidas nos intramuros do cursinho. Afinal, a união em prol da manutenção do prédio era espontânea, independentemente do cargo e/ou função ocupada. Alunos, professores e administradores, todos envolvidos

em uma atividade aparentemente banal, mas que guarda relações com o propósito de promoção de uma educação libertária. O modelo pedagógico anarquista pressupõe a autogestão e a atuação por vias diretas, características essas que podem ser vislumbradas na simples limpeza coletiva. A perda da autonomia financeira, mais uma vez, serve como um fator de desmobilização, já que os recursos, se provenientes da Unesp, se tornam mais abundantes. Assim, sem a preocupação de economizar, a limpeza não precisa ser feita pelos próprios membros do cursinho. Hoje em dia ela é feita por funcionários terceirizados que prestam serviço para a universidade.

Preocupados não só com os índices de aprovação no vestibular, os membros do SEU sempre incentivaram seus alunos a superar o aprendizado meramente conteudista. Para isso, outras atividades eram realizadas, tais como grupo de teatro, oficinas de poesia e cineclubes. Ademais, saraus eram promovidos frequentemente e serviam não só como espaço para divulgação das atividades culturais dos alunos e professores do cursinho, mas também como forma de arrecadar dinheiro para suprir os já mencionados gastos. A realização de um sarau, portanto, se inseria como instrumento de afirmação da proposta pedagógica diferenciada do SEU, pois abria espaços para as manifestações culturais que vão além da aprendizagem conteudista, e contribuía para que a autonomia financeira do cursinho se mantivesse inalterada. Tais eventos guardam semelhança com a proposta pedagógica libertária, pois é possível aferir que existia a preocupação de se juntar meios e fins em política. Afinal, se o objetivo é manter o controle das finanças, é mais adequado que para isso seja feita uma inserção pedagógica cultural que se relacione com a promoção de uma educação para além do aprendizado “livresco”.

No entanto, assim como no caso da limpeza coletiva, a mudança dos vínculos com a Unesp e a perda da autonomia financeira faz com que a realização dos saraus perca parcialmente sua importância. Afinal, se os gastos são supridos em plenitude pela mantenedora, não existe a motivação financeira para que eles sejam promovidos. Por mais que possam existir motivos pedagógicos para sua realização, o comprometimento dos alunos e professores já não será mais o mesmo, pois o conforto financeiro cria certa comodidade, difícil de ser superada. A conquista da liberdade, ressaltada por Bakunin como um processo gradual e feita através da atuação por vias diretas, sofre profundos abalos, já que a autoridade financeira da

Unesp acaba se tornando em uma autoridade prática, que cerceia as liberdades e a atuação dos próprios oprimidos na conquista da liberdade.

Em suma, a autonomia pedagógica, fruto direto da autonomia gestionária, guarda dependência com a autonomia financeira. Esses são fatores interligados e indissociáveis. A perda de um deles naturalmente resultaria no desaparecimento dos outros. Não coincidentemente, o atual Estatuto de Regimento do SEU, redigido após a mudança de vínculos com a universidade, assume aspectos autoritários e distantes da proposta pedagógica libertária. Mesmo assim, existem alguns pontos que sugerem o retorno à perspectiva libertária, tal como veremos a seguir.

3.2 – Estatuto de regimento

O regimento do SEU está condicionado às estipulações do atual estatuto, aprovado na Assembleia Geral e registrado no mês de outubro do ano de 2012. Para além das duas finalidades expostas anteriormente, o cursinho se propõe a incentivar projetos na área de educação que estejam em consonância com os seus objetivos, tal como aulas extras aos domingos e feriados, debates, mostras culturais e exibição de filmes, entre outros. Vale destacar que esses projetos “extracurriculares” dependem da aprovação do Conselho Administrativo, o que de certa forma representa uma contradição em se falando da proposta de educação libertária, pois existe um centro autoritário que cerceia as iniciativas espontâneas.

São duas esferas de poder que regem todo o exercício do cursinho: o Conselho Administrativo e a Assembleia Geral, cada uma com as suas respectivas funções e não obrigatoriamente formadas por diferentes membros. Elas serão detalhadas a seguir. No entanto, vale ressaltar que ao longo da análise do estatuto, fica evidente que o Diretor-Geral assume papel preponderante, já que é ele quem possui o “voto de minerva” para resolver as pendências referentes às diretrizes pedagógicas que não obtiveram consenso.

3.2.2 – Conselho Administrativo (CA)

O Conselho Administrativo, que aqui chamaremos de CA, é formado por cinco membros, a saber: o diretor-geral, o vice-diretor, o secretário-geral e dois coordenadores pedagógicos, um para cada período. Vale destacar a ausência de

um tesoureiro, afinal, o SEU não possui autonomia financeira (cabe a Unesp prover todos os recursos necessários). É de atribuição do CA apresentar contas à Assembleia Geral e deliberar sobre questões administrativas. A obrigatoriedade de reuniões administrativas (RAs) semanais, bem como o comando do processo seletivo dos alunos e convocação da Assembleia Geral em caso de falta de consenso nas RAs são demais obrigações do CA.

A eleição é feita anualmente, com voto secreto e individual. Todos os cinco possíveis cargos que compõe o CA são disponibilizados em eleição. Para ser candidato é necessário estar no SEU há no mínimo quatro meses e possuir vínculos acadêmicos com a Unesp. Caso algum membro eleito perca os vínculos com a universidade ou se torne impossibilitado de assumir a função, a Assembleia Geral é convocada e se responsabiliza pela escolha do novo eleito. A única exceção fica a cargo da função de Diretor-Geral, que será automaticamente assumida pelo vice-diretor. Todos os membros do SEU têm direito ao voto, sendo esse secreto e individual. As eleições são realizadas no último trimestre do ano corrente, e fica estabelecido no próprio estatuto que a equipe administrativa deve compor juntamente com o grupo eleito um “governo de transição”, período que se estende até o início do ano seguinte. Após isso, a nova equipe está apta para assumir, o que costuma acontecer em janeiro.

Função obrigatória do CA é a convocação de Reuniões Administrativas (RAs), que devem ser realizadas semanalmente. São toleradas apenas cinco faltas para membros do CA, desde que elas sejam justificadas e não consecutivas. O não cumprimento de tal norma pode resultar no desligamento do membro. Participam das RAs os membros do Conselho Administrativo, que têm direito a um voto cada, os professores e monitores na proporção de três para um, isto é, para cada três professores ou monitores presentes é concedido o direito a um voto, e os secretários também com um voto por pessoa. Vale destacar que os secretários são indicados pelo próprio Conselho Administrativo e legitimados pela Assembleia Geral. Um colaborador qualquer pode se tornar membro se estiver contribuindo com as atividades do cursinho por um período mínimo de um ano. Após isso, é possível solicitar à Assembleia Geral que lhes seja concedido o direito de ser membro. Vão conseguir alcançar tal status se, e somente se, estiverem presentes mais de 1/3 dos membros do CA e se houver concordância por mais de 2/3 da Assembleia como um todo. Após tal legitimação, podem participar das RAs também. Ademais, tais

reuniões só são realizadas na presença do diretor ou do vice-diretor e, em caso extraordinário, do secretário-geral.

Todos os participantes das RAs têm direito de voz. Qualquer membro do cursinho, seja ele professor, aluno, monitor e afins pode solicitar a inclusão de um ponto de pauta nas ditas reuniões, condição que mostra proximidade com a pedagogia anarquista. No entanto, tal organização apresenta algumas contradições, sobretudo em se falando da perspectiva de promoção de uma educação libertária: apesar da condição de incluir pautas na reunião, os alunos não têm direito ao voto, fato que exemplifica a condição autoritária sob a qual o estatuto foi redigido. Em comparação com a autogestão ácrata, fica evidente o descompasso, afinal, tal organização presume a horizontalidade nas relações intraescolares, e a condição inferior dos alunos é totalmente contrária à pedagogia libertária. Além disso, o voto dos secretários, geralmente pessoas responsáveis pelos processos burocráticos, tem um peso maior do que o dos professores e monitores, personagens da esfera pedagógica, a mais importante do cursinho. Uma instituição educativa não pode privilegiar funcionários técnicos em detrimento dos servidores pedagógicos. Se tomado como parâmetro ideal à pedagogia ácrata, a proporção dos votos deveria ser a mesma.

Atualmente o cursinho disponibiliza um total de dez bolsas para os seus membros. Como já explicado acima, os docentes são totalmente voluntários e não possuem sequer a possibilidade de pleitear as bolsas, o que foi decidido por eles mesmos⁷³. As bolsas são automaticamente concedidas aos membros do Conselho Administrativo e as demais são distribuídas aos cinco secretários.

3.2.3 – Professores e Secretários

Antes de detalhar as atribuições da Assembleia Geral, se faz importante discutir as obrigações dos professores e secretários. Uma vez exposto o modo de seleção de ambos os casos, tal como foi feito anteriormente, vale destacar que as duas funções tem direitos e deveres a serem cumpridos. Os professores têm o direito de “lecionar sua disciplina com autonomia pedagógica, desde que não contrária aos propósitos do SEU”. Para isso eles podem usar toda a infraestrutura do

⁷³ Após a mudança de 2011 a concessão de bolsas aumentou. No entanto os professores se mantiveram como voluntários, em uma tentativa de resgatar o passado autogestionário do cursinho. No entanto, no presente ano (2014) os professores são bolsistas.

cursinho, retirar da sala os alunos que estiverem atrapalhando o bom andamento da aula, faltar desde que seja avisado com 48 horas de antecedência, entre outras coisas. Já os secretários também possuem autonomia em suas funções e direito de voz em qualquer reunião, desde que compareçam ao cursinho no horário estipulado, cumpram com a tarefa de organizar os horários de aulas e monitorias e fiscalizem a assiduidade dos professores e monitores, entre outras atribuições.

De posse de tais informações, algumas observações devem ser feitas: além dos deveres essenciais, tal como respeitar os alunos e ministrar as aulas nos horários estipulados, os docentes são obrigados “a respeitar o estatuto e todas as cláusulas do termo de compromisso sob pena de exclusão.” Portanto fica evidente que existem instrumentos repressores à atividade dos docentes, por mais que esses sejam tomados como garantia de oferecimento de um bom serviço à comunidade de Franca e região. Como visto anteriormente, o SEU sugere que seus professores sejam autônomos em suas práticas pedagógicas e, para tanto, incentiva o desenvolvimento de atividades extracurriculares, indicação essa que está presente nos parágrafos 2, 3 e 4 do 2º artigo do Capítulo I do estatuto. No entanto, tais iniciativas dependem da aprovação do Conselho Administrativo, que oferece aos professores um voto menos valioso do que o dos secretários e demais membros do CA. Em suma, se o professor quiser propor uma atividade diferente (o que deveria ser garantido, já que ele é autônomo em suas práticas), deve contar com a aprovação do CA, no qual tem participação restrita e limitada. Fica a indagação: os docentes são realmente autônomos?

Ademais, professores e secretários são obrigados a cumprir com um “Termo de Compromisso”⁷⁴, assinado por eles na época de sua respectivas inclusões enquanto membros do SEU. O descumprimento de quaisquer regras do termo assegura a exclusão do membro por justa causa. Mais uma vez a justificativa para tal recurso é a finalidade de garantir uma boa qualidade dos serviços oferecidos. Entretanto, no Capítulo II do estatuto fica indicado que o CA pode, “por voto da maioria absoluta dos presentes” decidir pela exclusão de um membro, sendo oferecida a ele a possibilidade de defesa junto à Assembleia Geral. A contradição do estatuto e sua postura autoritária mais uma vez se fazem presentes, afinal, se já

⁷⁴ Para visualizar as condições do “Termo de Compromisso” dos professores e secretários, ver o parágrafo único abaixo do 7º Artigo e a mesma seção que se localiza imediatamente abaixo do 9º Artigo do capítulo II do Estatuto de Regimento do Cursinho. O estatuto completo está no Apêndice VI.

existe um “Termo de Compromisso”, por qual motivo existe à possibilidade de exclusão de maneira tão arbitrária quanto essa (a partir do CA)? Tais mecanismos constituem uma grande contradição em se falando da comparação com o modelo pedagógico libertário.

3.2.4 – Assembleia Geral (AG)

A Assembleia Geral (AG), última esfera de poder que delimita as atividades do SEU, é suprema e incontestável. É possível que qualquer membro do Conselho Administrativo convoque a AG, assim como um grupo formado por 10 membros do cursinho (professores, secretários, monitores) ou 1/3 dos alunos, desde que sejam recolhidas assinaturas e o pedido seja encaminhado ao CA. Cabe à Assembleia Geral empossar e/ou destituir os administradores, alterar o estatuto, aprovar as finanças e, porventura, decidir sobre alguma questão não consensual. É obrigatório que a AG seja convocada com no mínimo duas semanas de antecedência, salvo situações de urgência, e os seus pontos de pauta devem ser afixados nos murais do SEU. A presença de todos os membros é obrigatória, e a ausência não justificada pode levar à suspensão ou até ao desligamento do mesmo. O poder de deliberação da assembleia fica condicionado à presença obrigatória de no mínimo 1/3 dos membros do cursinho.

Todos os membros, sem qualquer distinção, têm direito a voto na AG. Os alunos também possuem tal direito, na proporção de um para oito, salvo quando se tratar da alteração do estatuto ou de exclusão de membros. Mas para contabilizar dois votos não é necessária a presença de 16 alunos, e sim 9, e assim sucessivamente. Segundo ex-membros do cursinho tal proporcionalidade foi adotada para evitar a prática recorrente de alguns docentes que usavam de sua influência para com os alunos e os faziam de “massa de manobra”. Tal condição representa uma enorme contradição em se falando da proposta de operacionalizar uma educação libertária. Afinal, se o SEU se vale de sua autonomia pedagógica e faz dela um de seus pilares, a postura cerceadora não condiz com seus propósitos de educação livre. No entanto a presença dos alunos é indispensável para a realização das Assembleias, fato bem pouco alentador em meio ao autoritarismo presente no estatuto. Assim como o direito ao voto, todos os membros, administradores e secretários têm a possibilidade de fala garantida. Cabe ao Diretor-

Geral conceder esse direito a outros presentes que não sejam membros ou discentes do cursinho, fato esse que evidencia os poderes “despóticos” que ele (diretor) possui.

Apesar do poder de exclusão de um membro concedido a AG, ele só é colocado em prática quando existe uma justificativa para o desligamento. Isso geralmente acontece quando o indivíduo não cumpre com o termo de compromisso. Esse termo é válido não só para os professores e secretários, mas também para os demais componentes do corpo administrativo. Se houver motivos para desligamento, o indivíduo tem direito de defesa e a sua exclusão fica condicionada à presença de 1/3 dos membros do cursinho na Assembleia e o voto de 2/3 dos presentes.

3.2.5 – Discussão

Para além da falta de concordância no que tange o poder de voto dos alunos nas Assembleias, existem outros pontos controversos no regimento do cursinho para além daqueles que já foram apresentados. O diretor-geral apresenta diversas funções e seu poder se mostra amplo, pois é ele quem confere direito à voz aos participantes da AG que não sejam membros ou alunos do SEU e possui o voto de minerva no caso de questões pedagógicas controversas. Tal cargo exige destreza e, acima de tudo, profundo conhecimento de todas as esferas de atuação do cursinho, desde as aulas propriamente ditas até às questões estruturais e administrativas. Enquanto figura central de toda a engrenagem administrativa e também pedagógica, o diretor-geral deve ser uma pessoa próxima dos alunos, que tenha noção de suas respectivas dificuldades, satisfações e descontentamentos, afinal, o cursinho existe para os alunos e através deles. De todos os membros do SEU, os mais próximos dos discentes são os professores, sendo eles, portanto, os mais indicados para exercer a função de diretor-geral.

Contudo, é possível que um membro do cursinho venha a se tornar diretor-geral sem que tenha sido professor. Um colaborador diverso (um secretário escolhido em banca, por exemplo) se torna membro do cursinho após um ano de atuação e aprovação da assembleia geral. Dotado de tal função, esse indivíduo pode, após quatro meses, se candidatar aos cargos administrativos e, portanto se tornar diretor-geral, desde que escolhido pelo Conselho Administrativo no momento das eleições.

Como explicado anteriormente, a nossa crítica se assenta na possibilidade do diretor-geral vir a ser alguém que não teve um contato estreito com os alunos. Ao propor uma educação livre e se vangloriar de sua autonomia pedagógica, os membros do SEU devem se preocupar em criar mecanismos que deem voz aos alunos, pois é através da opinião deles que o cursinho vai se consolidar ainda mais como uma ferramenta de transformação social. A brecha deixada pelo estatuto oferece a possibilidade de ter um diretor-geral que não tenha pisado nas salas de aula nenhuma vez. Se realmente existe a perspectiva pedagógica libertária, não se mostra indicado que um membro que não possua tal vivência possa dar o “voto de minerva” no caso de alguma questão pedagógica controversa ou ofereça direito a fala para pessoas que não estejam ligadas ao SEU.

A educação livre que nós defendemos parte de uma metodologia que faça do aluno um participante com possibilidades de atuação iguais a dos gestores, professores e funcionários. Deve ficar claro que o estudante não vai gozar de um ambiente sem regras e que dê a ele possibilidade de fazer tudo o que quiser sem nenhuma orientação, mas sim de um local que use das ideias e opiniões do aluno para crescer, melhorar e se adequar às vontades do próprio estudante. Assim diz Vitor Paro:

Não se trata de cair na não diretividade ou no espontaneísmo, mas de oferecer ao educando condições para que ele, sem sacrifício de sua subjetividade, associe-se aos propósitos educativos do educador, respondendo positivamente à orientação da aprendizagem proporcionada pela pessoa ou instituição responsável por seu ensino. (PARO, 2010: 31)

Assim, a proporção de um voto para cada oito alunos não é a mais indicada para a construção de um ambiente de aprendizagem realmente democrático e horizontal. O diretor-geral assume poderes que também estão em descompasso com a proposta de uma educação livre e libertária. A situação pode se atenuar no caso de estar em exercício um diretor que tenha maior contato e proximidade com os estudantes. A construção do estatuto de regimento, no entanto, permite que um membro que não tenha sido professor venha a ser diretor-geral. Em algumas situações procuramos destacar a autonomia pedagógica do cursinho e a sua individualidade enquanto instituição escolar que promove uma educação libertária,

mas tais pontos não devem passar despercebidos, já que representam obstáculos para a efetiva democratização do SEU.

A Assembleia Geral, soberana e que conta com a participação dos alunos, fica como contraponto às orientações não democráticas do estatuto. Por mais que exista a já mencionada proporcionalidade, a AG se consolida como um canal de comunicação entre os alunos e administradores do cursinho. Tal elo dificilmente se encontra presente nas escolas brasileiras, sobretudo nos cursinhos pré-vestibular. Quando existem pessoas ou mecanismos para ouvir os alunos, eles não apresentam poder de interferência direta na metodologia pedagógica da instituição escolar em questão. Ao se posicionar como a instância última de deliberação das questões administrativas do SEU, a Assembleia Geral se constitui como uma ferramenta que contribui para que o protagonismo dos alunos seja levado a cabo, mesmo que em proporções tímidas.

Se tomado como ideal a ser alcançado à pedagogia libertária, os alunos devem possuir nas Assembleias Gerais a mesma proporcionalidade oferecida aos outros membros do SEU. Deve-se levar em conta que alguns estudantes sequer frequentam as aulas com regularidade e muitos dos que o fazem apresentam pouco interesse em relação às questões que vão além do ensino-aprendizagem. Assim, a proporcionalidade em vigência assegura que a rotina do cursinho vai continuar sem maiores contratemplos. Entretanto, o objetivo deve ser o de permitir que todos os alunos tenham direito a um voto, condição essencial para que a autogestão coletiva seja colocada em prática. Ao oferecer maior autonomia para os discentes, os membros do SEU indiretamente contribuem para o desenvolvimento do senso crítico dos futuros universitários, que certamente vai fazer diferença quando os mesmos já estiverem dentro da universidade lutando pela democratização do ensino universitário do “outro lado” do muro. É difícil e não faz parte dos propósitos do presente trabalho aferir a influência que a liberdade oferecida ao aluno do cursinho tem na sua atuação enquanto graduando que luta pela transformação social, mas se tomado como parâmetro às aspirações dos pensadores anarquistas, ela certamente existe, afinal, os meios e fins na esfera política devem estar unidos.

3.3 – Voluntariedade dos docentes, essência popular e recusa do convênio oferecido pela Proex: problematizações

Dentre as possibilidades de funcionamento de um cursinho popular (mensalidades baixas ou gratuidade) o SEU se enquadra no segundo grupo. Os discentes do cursinho não possuem qualquer gasto para frequentar as aulas, já que mesmo o material didático é oferecido gratuitamente. Até o ano de 2011 os alunos pagavam para se inscrever no processo seletivo, mas após os já referidos atritos com a Unesp a cobrança deixou de ser feita. Assim o cursinho é realmente gratuito e o único gasto que os alunos possuem é o do transporte até o prédio onde são ministradas as aulas, lembrando-se que eles têm o passe escolar que torna tais passagens mais baratas.

A gratuidade do cursinho passa pela voluntariedade dos professores. Para que os alunos não tenham gastos com as aulas, os docentes não podem cobrar pelo serviço que realizam. A título de comparação foi escolhido o Cursinho da Poli (CP), organizado inicialmente pelos alunos da Faculdade Politécnica da USP de São Paulo e semelhante ao SEU por também ser auxiliado por uma das grandes universidades públicas do nosso país. No entanto, diferentemente do cursinho da Unesp, na escola de São Paulo os alunos pagam mensalidades que variam de R\$ 135,00 a R\$ 350,00, dependendo do material didático escolhido e do número de parcelas a serem pagas no intervalo de um ano.⁷⁵ A taxa se justifica pelo vínculo formal dos professores, que muitas vezes chegam a ter experiência em diversos cursinhos pré-vestibulares privados. (BACCHETTO, 2003: 109) O CP se enquadra no âmbito popular apenas por oferecer um serviço de qualidade a um preço acessível.

Já no SEU os professores foram voluntários na maioria do tempo de atuação,⁷⁶ fator que contribui para que o vestibulando tenha aulas sem que precise pagar por isso. Vale destacar que o desenvolvimento do trabalho de forma voluntária sempre esteve ligado ao comprometimento ideológico. Isto é, o cursinho da Unesp, ferramenta engajada na perspectiva de promover uma educação emancipadora, fazia da voluntariedade dos docentes uma condição de afirmação de sua proposta libertária. O professor voluntário se envolveria no projeto somente na condição de estar disposto para tanto e a disposição seria naturalmente impulsionada pela sua respectiva utopia, ou seja, por seus valores idealistas. Não existiria espaço para a atuação a partir de motivações financeiras.

⁷⁵ Para maiores informações acesse: <http://www.cursinhodapoli.net.br/web/matriculas/extensivo-2014/>

⁷⁶ O SEU conta atualmente 38 professores regulares, 16 monitores e 4 corretores de redação.

Tanto é que ao longo dos anos de 2006 e 2007 foi proposto ao SEU a possibilidade de padronização de suas atividades. A Proex ofereceu aos cursinhos populares dos diferentes campi da Unesp a disponibilidade de novas verbas, e ao SEU foi proporcionada a aquisição de cinco computadores, cinco “Datashow”, onze bolsas no valor de R\$ 250,00 e uma ajuda de custos anual de R\$1400,00. As condições seriam as de que o cursinho expandisse suas vagas para 240 ainda em 2007 e 480 em 2008, sem cobrar inscrição para a participação no processo seletivo. Vale destacar que no início de 2006 o cursinho da Unesp-Franca foi agraciado com o prêmio de R\$ 2700,00 por conta da sua escolha como terceiro melhor cursinho alternativo do país. Portanto a percepção dos membros da então administração foi a de que o convênio oferecido era fruto dos bons resultados alcançados. Ademais, o convênio serviria não só para melhorar as condições estruturais do cursinho, mas também para que se aumentasse o número de beneficiados. Assim, a reflexão que se colocava para o presente momento era a seguinte: quais são os pilares do cursinho? Quais seriam os fatores que resultaram na conquista de tais índices? O convênio e o conforto financeiro decorrente valeriam a pena?

Os membros da então administração chegaram à conclusão de que a essência voluntária dos docentes era um fator de extrema importância para o SEU, não só em se falando dos resultados alcançados, mas de toda a sua proposta pedagógica libertária para além da aprovação no vestibular. Pois a voluntariedade dos docentes resultava em uma extensão baseada na solidariedade entre os pares, sem que existissem motivações financeiras por detrás. Ademais, existia grande preocupação em não ocupar o papel cerceador do Estado e, assim, desconstruir as relações horizontais estabelecidas entre administradores, professores e alunos. Assim, foi elaborada pelos membros da administração uma contraproposta, na qual eles aceitavam, para além dos computadores e datashows, apenas seis das onze bolsas oferecidas e recusavam a ajuda de custo anual. Além disso, o processo seletivo continuaria sendo cobrado (R\$ 5,00 por inscrição) e a expansão das vagas teria início apenas no ano seguinte (2008).

Em reunião extraordinária realizada com a direção da faculdade no mês de Agosto de 2007 os membros do SEU foram avisados que os computadores, datashows e livros poderiam ser conseguidos. No entanto, a cobrança do processo seletivo não poderia continuar sendo feita. Além disso, a expansão deveria acontecer imediatamente e o recebimento de apenas seis bolsas era contraditório, já

que existia a necessidade de se manter a essência do trabalho voluntário. Vale destacar que tais apontamentos partiram da direção da faculdade, que apenas estava tentando estabelecer uma conciliação. A deliberação definitiva viria da Proex, que alguns dias depois informou não haver possibilidades de alteração da proposta: ou o SEU aceitaria as condições iniciais ou recusaria o convênio em sua totalidade.

Mediante tais imposições, a proposta de padronização revestida de benefícios financeiros foi negada pelos então administradores do SEU em assembleia realizada no dia 11/09, já que o risco calculado seria maior do que os benefícios.⁷⁷ Vale destacar que a recusa pode ser vista quase como um “grito de independência”, já que os membros não foram cooptados pelas facilidades financeiras que poderiam resultar na perda da identidade do cursinho. Pode-se aferir também que desde o ano de 2006 já existia a preocupação da Unesp em tomar para si o controle do SEU, fato que se concretizou no ano de 2011, tal como visto por nós anteriormente.

A recusa em relação à padronização e os argumentos encontrados para tanto guardam profundas semelhanças com o modelo pedagógico libertário. A construção de relações horizontais baseadas na solidariedade entre os pares é uma das finalidades da educação ácrata, bem como um dos meios para consegui-la, já que no pensamento anarquista os meios e fins em política devem estar juntos. Além disso, a preocupação em não se transformar em um instrumento educacional uniformizado e, portanto, corrompido pela estrutura cerceadora do Estado revela a perspectiva libertária sob a qual o cursinho se assentava, já que trabalhava em prol da pluralidade, e não da padronização. Vale destacar mais uma vez que a voluntariedade dos professores era entendida, portanto, como fator vital para que a proposta de educação livre promovida pelo cursinho fosse colocada em prática.

Mas a situação mudou a partir do início de 2011. A idealização que impulsionava o trabalho voluntário dos professores e garantia ao cursinho uma identidade própria se esvaiu. A falta do “impulso motivacional” provoca problemas como a pouca assiduidade dos docentes, já que não existem justificativas financeiras para a continuidade do trabalho e nem tampouco a motivação idealista, tão importante em outras épocas para a afirmação do cursinho como uma instituição educativa distante dos valores tradicionais. Além disso, nem sempre as vagas para professor são preenchidas. Muitas vezes elas ficam ociosas, sobretudo em se

⁷⁷ Para visualizar a carta aberta dos membros do SEU à Unesp na qual explicam a recusa do convênio, ver apêndice VIII.

tratando das disciplinas referentes às ciências exatas.⁷⁸ Ademais, não existe por parte da Unesp a deliberação para que todos os professores universitários reconheçam as atividades no cursinho como apropriadas para que se efetue os estágios de docência obrigatórios para os graduandos do curso de História. Assim, sem motivações idealistas, financeiras e/ou curriculares, a premissa de Bacchetto (2003: 108) que diz que “[...] o sistema de voluntariado acaba se restringindo a poucas aulas” se confirma no caso do SEU.

Vale destacar que, mesmo durante os anos de apogeu do cursinho em se falando da promoção de uma educação libertária com base na autogestão coletiva, existiam contradições em relação à voluntariedade dos docentes. O “Termo de Compromisso”, presente no Estatuto de Regimento e já discutido por nós anteriormente, é uma delas. Por mais que os administradores façam uso do recurso para garantir à comunidade que o serviço seja bem feito, a sua existência não deixa de ser uma contradição, sobretudo em se falando dos anos nos quais o cursinho se valia de sua autonomia pedagógica e financeira, pois se a voluntariedade dos professores era (e ainda é) um dos pilares do SEU, a existência de um termo cerceador fere seus princípios libertários, pois os docentes passam a ser coagidos a fazer o serviço mediante a possibilidade de expulsão presente no termo e o trabalho desenvolvido perde um pouco do seu aspecto voluntário. Aos professores comprometidos fica o alento de poder utilizar tal experiência como laboratório para a vida profissional.

Para além da já mencionada contradição, é possível aferir que o “Termo” e suas cláusulas, se visam garantir à comunidade francana bons serviços, estão relacionados com a perspectiva empresarial sob a qual o cursinho passou a ser administrado a partir do ano de 2011, já que a preocupação maior passou a de ser o número de alunos aprovados e não necessariamente a metodologia pedagógica estabelecida para tanto. Contudo, o “Termo de Compromisso” não é o único instrumento cerceador criado pelo cursinho e que fere sua lógica libertária. Existe, desde os primeiros anos de atividade do SEU um “ibope”, isto é, uma pesquisa feita junto aos discentes que visa aferir a assiduidade dos docentes, o andamento das disciplinas e o possível atraso nos conteúdos, além da capacidade explicativa dos

⁷⁸ Os cursos de graduação do campus de Franca são correspondentes às ciências humanas. Portanto, seus alunos apresentam pouca similaridade com as ciências exatas, o que contribui para que as vagas no cursinho das matérias de física, química e matemática muitas vezes não sejam preenchidas.

professores. Se por um lado tal recurso é louvável, pois garante ao aluno a possibilidade de expressar suas opiniões, por outro é totalmente contraditório, já que professores com baixos índices podem ser desligados do cursinho por “justa causa”. Portanto um professor de História, por exemplo, que aprofunda suas aulas e promove discussões que fazem com que o ensino do conteúdo fique atrasado pode ser mal avaliado no ibope e, assim, desligado do SEU. O recurso fere, inclusive, a proclamada autonomia pedagógica, pois se os professores não são plenamente autônomos em suas práticas, não existe a possibilidade do cursinho o ser em plenitude.

A necessidade de se contar com trabalhadores voluntários que contribuam com as atividades e do cursinho resulta em materiais de divulgação, convidando os novos ingressantes da universidade a conhecer e participar do SEU. Segue abaixo o convite, presente no “Manual do Bixo” destinado aos alunos que ingressaram no campus de Franca no ano de 2007.

Bem – vindo, bixo, e parabéns!!!

Agora que você já é um universitário, que tal participar de um grupo de extensão? Ou melhor, que tal participar do Cursinho da Unesp??

Fundado em 1997, o **S.E.U.** – Serviço de Extensão Universitária dos Alunos da UNESP –, ou **Cursinho UNESP**, é um cursinho pré-vestibular que realiza um trabalho voluntário junto à comunidade de Franca e região.

Seus membros, em sua maioria, são alunos da UNESP/Franca, os quais administram todas as atividades do S.E.U., desde a área pedagógica até a de coordenação.

No ano de 2006, graças a este trabalho, obtivemos 61 aprovações apenas em universidades públicas. E no ano de 2007, até o momento, obtivemos 47 aprovações.

O Cursinho UNESP funciona na rua Dr. Júlio Cardoso, n.º 1974, 1º andar. Por isso, se você tem conhecimentos de Física, Química, Matemática, Geografia, História ou qualquer outra matéria do Ensino Médio, venha também fazer um trabalho voluntário, ajudando os alunos de baixa renda a ingressarem no Ensino Superior.

Ah, bixo, não se esqueça de trazer seus livros e apostilas antigos para doar aos alunos do Cursinho – é só deixar em um dos C.A.’s, ok? (Grifos do original)

O texto, resumido como deve ser, já que o “Manual do Bixo” traz em seu conteúdo a perspectiva de apresentação de todos os grupos de extensão da faculdade, levanta as principais características do cursinho: fica claro que o trabalho é voluntário e que, portanto, o indivíduo deve participar se tiver vontade, sem motivações financeiras por detrás, por mais que a motivação ideológica nos dias de hoje não seja mais tão evidente. Além disso, o pequeno trecho mostra que as atividades do SEU são voltadas para as camadas de baixa renda e que a organização é feita em plenitude pelos membros, sem interferências externas, fato que se fazia presente até meados de 2011 e que sofreu alterações a partir da apropriação por parte da Unesp do cursinho de Franca. Vale notar, ainda, que é feito o pedido de doação de livros, já que o cursinho não apresenta grandes recursos financeiros e nem finalidades lucrativas, o que torna a ajuda de terceiros praticamente essencial para o seu bom funcionamento.

Por mais que o convite à participação seja feito ano após ano, os problemas listados acima (falta de professores e pouca assiduidade) continuam existindo. Para que os alunos não sejam ainda mais prejudicados, os administradores permitem que o cursinho receba ajuda de professores voluntários que não apresentem vínculos com a Unesp, já que a falta de impulso ideológico e do suporte financeiro para os docentes faz com que eles não sejam única e exclusivamente alunos da respectiva universidade. Alguns professores já são graduados e possuem vínculos empregatícios com outras instituições, prestando trabalho voluntário ao cursinho. Tem-se a clara preferência de contar com professores que estejam vinculados à universidade. No entanto, a falta de material humano e a preocupação em não deixar os alunos sem professor levam à procura por outros voluntários. Vale destacar que, se ainda nos dias de hoje não existe a reivindicação por bolsas para os docentes, tal fato pode ser interpretado como uma tentativa de resgate da motivação ideológica, que sem correspondência prática acaba se tornando inócua.

A solução emergencial não é bem vista pela mantenedora do cursinho. A universidade se incomoda com a participação de pessoas que não possuam vínculos com ela mesma, o que exige dos administradores do SEU jogo de cintura e boa carga de argumentos para justificar a presença de professores sem vínculos estudantis. *A priori* não conseguimos encontrar hipóteses que explique tal incômodo. Apenas a título de ilustração, segue abaixo um trecho da carta enviada pelos membros do cursinho à vice-diretoria da universidade no mês de fevereiro do ano de

2009, na tentativa de justificar a presença dos docentes não vinculados à universidade. Percebe-se que a relação entre o SEU e a Unesp já não era muito saudável, o que nos ajuda a entender a ocorrência do atrito de 2011.

Em relação à manutenção de discentes, docentes ou servidores que não sejam pessoas ligadas à UNESP, o SEU se compromete a manter em seu corpo associativo apenas estudantes desta Instituição. Ocorre que em anos anteriores, não houve discentes da UNESP interessados em lecionar matérias de exatas como Química e Física, não restando outra opção senão estender o edital para interessados fora da UNESP. Mas, como descrito, o objetivo do SEU é manter discentes ligadas a esta universidade. Finalmente, em relação à contratação de pessoas para prestarem serviços ao SEU, este se compromete a não manter empregados em sua sede.

Por mais que já tenha existido a represália da Unesp e a promessa dos administradores de manter em seu corpo docente apenas membros ligados à universidade vemos ainda nos dias de hoje professores que não possuem vínculos com o campus de Franca. Acredita-se que o recurso continue sendo usado apenas pela falta de material humano proveniente da faculdade. Isto é, os alunos universitários, convidados à participação, não encontram motivações (sejam elas ideológicas ou financeiras) para aderir ao SEU. Assim, a adesão de membros com outros vínculos empregatícios e sem ligações com a Unesp é válida, pois ela impede que os alunos fiquem sem professor. Talvez uma maior divulgação das conquistas já realizadas faça com que o número de voluntários interessados em ajudar aumente.

3.4 – Demanda, expansão e evasão

No que tange ao propósito de analisar a expansão do cursinho devemos ter em mente que a procura pelos seus serviços cresce a cada ano, processo que não necessariamente é acompanhado pelo aumento do número de vagas (desde 2010 as vagas disponibilizadas no processo seletivo se mantêm inalteradas). Não coincidentemente, existia desde o final do ano de 2006 a proposta de expansão das vagas, sendo que o número almejado na dita ocasião (480) ainda não foi atingido. Para facilitar a divulgação do processo seletivo os secretários preparam uma lista com todas as escolas da cidade de Franca que possuem salas de segundo e terceiro ano do ensino médio e se encaminham até elas no intuito de explicar o

processo seletivo e mostrar que existe um caminho razoavelmente acessível para a conquista do ensino superior público. A tabela abaixo demonstra o número de alunos regularmente matriculados no SEU desde o ano de 1999 até o ano de 2013.

Tabela I - QUANTIDADE DE ALUNOS POR ANO – CURSINHO POPULAR DA UNESP FRANCA

ANO	QUANTIDADE DE ALUNOS	NÚMERO DE INSCRITOS (VALORES APROXIMADOS)	RELAÇÃO CANDIDATO / VAGA (VALORES APROXIMADOS)
1999	30	*	**
2000	*	*	**
2001	*	*	**
2002	*	*	**
2003	180	*	**
2004	180	1100	6,11
2005	180	1127	6,27
2006	180	1127	6,27
2007	180	1078	5,99
2008	260	2000	7,69
2009	260	2500	9,61
2010	260	2500	9,61
2011	260	1200	4,61
2012	260	*	**
2013	280	*	**

*Dados não encontrados

** Não foi possível efetuar o cálculo pela falta de dados de um dos campos

Fonte: Relatórios internos preparados pelos membros do cursinho e enviados à Proex anualmente ⁷⁹.

Alguns dados se perderam e não foi possível quantificar com exatidão quantos alunos estavam regularmente matriculados nos anos de 1997, 1998, 2000, 2001 e 2002. Também não encontramos o número de inscritos no processo seletivo no intervalo de 1999 a 2003, assim como nos anos de 2012 e 2013. O intervalo entre 2004 e 2011 traz o número de inscritos e de vagas, o que nos permite ter uma real dimensão do impacto que as atividades do SEU provocaram na comunidade

⁷⁹ Para consultar os relatórios basta fazer a busca pelo Serviço de Extensão Universitária do campus de Franca na seção “Banco de Dados” do site <http://www.proex-unesp.com.br/>.

francana. Apesar da ausência de alguns valores, é possível notar o aumento da procura pelo cursinho através do também aumento no número de vagas disponibilizadas, afinal, se a procura não aumentasse não existiria necessidade de oferecer maior número de vagas, por mais que alguns intervalos contrariem essa lógica. Temos como exceção o intervalo de 2006 para 2007, quando a procura diminuiu, mas o número de vagas se manteve o mesmo e também o intervalo de 2010 para 2011, período no qual as vagas mantiveram-se inalteradas em contraste com a procura, que diminuiu vertiginosamente.

Em um intervalo de cinco anos (de 1999 a 2003) o número de vagas disponibilizadas subiu de 30 para 180, o que representa um aumento de 500%. Por mais que nos faltem os dados dos anos vivenciados entre os dois comparados, é um crescimento estrondoso para um curto intervalo de tempo. No entanto, vale ressaltar que nos quatro anos seguintes (2004, 2005, 2006 e 2007) o número de alunos se manteve inalterado, o que pode ser interpretado como um quadriênio de estabilidade do cursinho. Contudo, no ano de 2004 houve 1100 inscritos para as 180 vagas disponíveis, totalizando uma relação de 6,11 candidatos por vaga. A proporção, se não chega a ser tão grande quanto a dos cursos de graduação mais concorridos do país, evidencia que a procura supera (e muito) a oferta, fato que tem reflexo direto e serve inclusive de justificativa para a metodologia adotada no processo seletivo, já discutido no presente estudo. Os dados sugerem que a seleção dos alunos deve ser repensada, se existe realmente uma perspectiva de estabelecer uma educação inclusiva para as sociais camadas oprimidas.

Já nos anos seguintes (2005 e 2006) a procura subiu: foram 1127 inscritos para concorrer pelas 180 vagas disponíveis, o que totaliza uma relação de 6,27 candidatos por vaga e um aumento de aproximadamente 2,4%. No entanto, em 2007 a procura diminuiu em relação ao ano anterior (de 1127 para 1078), o que corresponde a uma queda de aproximadamente 4,4%. Por mais tímida que tenha sido a retração, vale destacar que ela pode ser um reflexo da alta relação candidato/vaga do ano anterior e da incoerência do processo seletivo, que reproduz a lógica do vestibular, combatida pelos membros do SEU e contrária ao propósito de educação inclusiva.

Já no ano de 2008 as vagas aumentaram vertiginosamente (de 180 para 260, o que representa um crescimento de aproximadamente 30%), assim como a procura (de 1078 para 2000, contabilizando um aumento de aproximadamente 46%). Vale

ressaltar que a transição de ano de 2007 para 2008 é marcada pela recusa dos membros do SEU em relação ao convênio proposto pela Proex, na qual uma das condições era a expansão das vagas de maneira vertiginosa. Por mais que o convênio não tenha sido aceito, o aumento nas duas grandezas pode ser interpretado como reconhecimento do bom trabalho realizado pelo cursinho, tanto por parte da direção da Unesp do campus de Franca quanto da comunidade francana.

As vagas disponibilizadas se mantêm inalteradas até o ano de 2013, pois apesar do número de alunos ter aumentado para 280 no dito ano, a disponibilidade se manteve a mesma (260). As vinte vagas excedentes foram preenchidas por alunos do ano anterior, pois houve preocupação dos administradores em fazer com que os não aprovados no vestibular não desanimassem das provas e pudessem ter uma nova chance. Assim, elas nem chegaram a ser disponibilizadas no processo seletivo.

Já a procura manteve sua ascensão na transição de 2008 para 2009: o número de inscritos subiu de 2000 para 2500, totalizando um aumento de 25%. Nesse ano, assim como em 2010, houve a maior relação candidato/vaga da história do cursinho (9,61), o que pode ser interpretado como momento de apogeu do SEU, que se consolidava como uma célula educativa que promovia uma aprendizagem que superava a abordagem conteudista e, além disso, dava resultados. Não coincidentemente, em 2011 a direção do campus de Franca assume o cursinho “na prática”. No entanto, a procura pelos serviços caiu vertiginosamente (de 2500 para 1200, totalizando um declínio de aproximadamente 52%), o que pode ser interpretado como uma reação da comunidade à postura unilateral da direção da universidade ao longo dos atritos. Vale lembrar, ademais, que o processo seletivo foi confuso e que a faculdade divulgou a não cobrança das inscrições antes de ter chegado a um acordo com os membros do SEU, o que pode ter provocado retração nas inscrições. Ademais, o ano de 2011 marca a relação candidato/vaga mais baixa de toda a história do cursinho: apenas 4,61. Os dados referentes à procura dos anos de 2012 e 2013 não foram encontrados, o que nos permitiria ter uma maior dimensão acerca dos efeitos da mudança na administração do cursinho.

É possível analisar o aumento do número de vagas através de duas perspectivas diferentes: sob uma ótica otimista pode-se afirmar que o trabalho do cursinho vinha sendo reconhecido ano após ano, já que a procura mantinha seu

crescimento, com exceção do ano de 2007. Contudo, vale destacar que a transição do ano de 2010 para 2011 marcou queda abrupta na procura, o que pode ter sido um reflexo da confusão do processo seletivo decorrente dos atritos com a Unesp. Portanto, em se falando dos dois pontos cruciais da história do cursinho (a recusa do convênio no final de 2007 e a mudança dos vínculos com a Unesp em 2011), pode-se aferir que no primeiro caso o efeito foi positivo, já que tanto a procura quanto a disponibilidade de vagas aumentou. Já no segundo caso o efeito foi negativo, pois por mais que as vagas tenham se mantido as mesmas, a procura diminuiu consideravelmente.

Sob outro prisma, dessa vez mais realista, fica evidente o fracasso das escolas brasileiras, sejam elas públicas ou particulares, já que não oferecem condições para que o seu aluno consiga enfrentar e vencer os vestibulares que o levará ao ensino superior público.

Deve-se destacar um ponto negativo: apesar da grande procura e do número relativamente alto de matriculados, o cursinho continua sofrendo com o problema das evasões, que se acentua nos meses finais do ano letivo. É possível concluir que parte da desistência dos estudantes vêm do possível fracasso de muitos já nos primeiros grandes exames, geralmente realizados no final do mês de outubro e início do mês de novembro. A evasão dos alunos pode provocar um “efeito cascata”: ao encontrar as salas vazias, os professores podem desanimar e passar a dar prioridade para outros afazeres que não às aulas no cursinho. O período final do ano letivo para os vestibulandos corresponde ao fim do ano estudantil também para os graduandos, que geralmente são obrigados a cumprir cronogramas recheados de provas, tarefas, seminários e afins. Sob outra ótica nos parece que os alunos desistentes são reflexos do desânimo dos professores, que por fatores já discutidos não apresentam a assiduidade desejada.

3.5 – Índice de aprovações: problemáticas

Para início da discussão vamos tomar como ponto de partida o paradoxo que os cursinhos representam de acordo com a abordagem desenvolvida por (WHITAKER, 2010: 290). Chamados por ela de “anomalias”, os cursinhos, independentemente de serem privados ou particulares, ficam à margem do sistema educacional brasileiro, apesar de estarem cada vez mais presentes na trajetória do

aluno ingressante no ensino superior público. A despeito de sua reconhecida importância, os cursinhos suscitam diferentes indagações, além de constatação que envolve o fracasso da instituição escola. Isto é, para além de ser a evidência definitiva de que a escola não consegue fazer seu aluno armazenar os conteúdos necessários para a aprovação no vestibular, eles promovem métodos de aprendizagem que estão em consonância com o “adestramento” e inculcação de valores e distantes da educação livre e comprometida com a perspectiva emancipatória e de conquista da liberdade, tal como era proposto pelos pensadores anarquistas.

O papel dos cursinhos, sejam eles privados ou populares, é o de permitir que o aluno supere a defasagem educacional acumulada ao longo dos anos de escola básica e média e possa, em um intervalo de tempo razoavelmente curto, vencer a disputa e conseguir uma vaga na universidade. Assim, os professores se valem do objetivo em questão e procuram desenvolver fórmulas, “macetes” e esquemas que facilitem a memorização dos conteúdos por parte dos alunos. Pouco importa se o estudante vai esquecer o imenso volume de informações um dia após a prova, desde que ele tenha lembrado na hora do vestibular. No entanto, por mais antipedagógico que tal metodologia seja, ela produz resultados eficazes. O “efeito cursinho”, já discutido no capítulo anterior, pode ser tomado como indicativo da viabilidade do método em questão, pois, se o objetivo é colocar o aluno na universidade, ele é atingido.

Tal panorama, contudo, é desalentador para aqueles que acreditam em uma educação livre. Afinal, se o propósito vem sendo atingido, não existe motivos para que a metodologia seja alterada. É possível imaginar, portanto, que o número de cursinhos aumente a cada dia e, por consequência, mais alunos vão se encaminhar para o “adestramento”, tendo como bônus o ingresso na universidade. Pouco se comenta do “ônus” decorrente. A presente pesquisa não se engaja na perspectiva de problematizar tal questão, mas a nossa própria vivência nos permite imaginar que o aluno acostumado a decorar sem refletir tende a sofrer ao longo da graduação, principalmente se estiver cursando alguma carreira sem aplicação prática evidente, como História, Ciências Sociais e afins.

No capítulo anterior julgamos o aumento dos cursinhos populares como uma atitude alentadora, apesar do já discutido fracasso da escola. Fica a dúvida: vale usar dos métodos “antipedagógicos” promovidos pelos professores e suplantar a

reflexão para fazer com que o aluno de baixa renda alcance a universidade? A discussão não deve ser deixada de lado, mas independentemente das possíveis conclusões, é essencial que os ditos cursinhos aumentem seu campo de atuação ao ponto de permitir que mais indivíduos façam uso de seus serviços. Apresentamos concordância com (WHITAKER, 2010: 294) quando a referida autora aponta que, “se existe um ‘efeito cursinho’, é justo que todos os candidatos se beneficiem dele”.

De acordo com o que foi visto até aqui, o cursinho da Unesp-Franca preocupava-se em estabelecer uma aprendizagem que viesse a superar a metodologia “antipedagógica” comum aos cursinhos pré-vestibular. Dentro dos admissíveis limites de atuação, o SEU oferecia aos seus discentes a possibilidade de vivenciar um ambiente de aprendizagem democrático e horizontal, que produzia bons resultados, não apenas em relação à aprovação no vestibular. Por mais que seja difícil de aferir, é de se imaginar que a aprendizagem em um ambiente pautado na horizontalidade entre os pares produzia seres solidários e conscientes de seu papel na sociedade.

No entanto, a partir do já relatado atrito com a Unesp em 2011, o cursinho abandonou em partes essa preocupação. Pressionados pela mantenedora e sofrendo com a sua constante interferência, os membros passaram a priorizar a aprovação do maior número de alunos, sem que os meios para tanto fossem realmente importantes. Assim, a indagação que norteia o presente tópico é a seguinte: a mudança em relação à autonomia pedagógica do SEU resultou em uma melhora dos resultados? O número de alunos aprovados nas universidades cresceu ou diminuiu?

No entanto, antes de apresentar os dados referentes ao índice de aprovações, acreditamos ser necessário discorrer brevemente acerca do perfil dos respectivos alunos. Eles são, em sua maioria, provenientes da rede pública de ensino e não costumam apresentar situação econômica confortável, o que resulta em um baixo capital cultural. A condição socioeconômica precária exige que muitos deles trabalhem ao longo do dia, tornando ainda mais difícil o aproveitamento das aulas e/ou a melhora da aprendizagem, pois para além do cansaço físico e mental não sobram muitas horas para que o aluno possa estudar sozinho, momento essencial para a assimilação do conteúdo.

Seus alunos ingressantes são, em grande maioria, advindos do sistema público de ensino. O perfil aproximado se reporta a ser jovem, com idade média de vinte anos, solteiro, concluinte do ensino médio ou tê-lo concluído há mais de 2 – 3 anos, pais com baixa escolaridade e cuja renda familiar é menos de dois salários mínimos. São estudantes com grandes deficiências nas matérias essenciais e básicas, além de possuírem grandes dificuldades de aprendizagem. É ainda relevante ressaltar que a maioria trabalha em período integral e, por isso, não possuem tempo para estudar em casa. (OLIVEIRA, 2009, p. 26)

Feitas as devidas ressalvas, que contribuem para a análise posterior dos dados, segue abaixo os resultados alcançados.

**TABELA II – PORCENTAGEM DOS ALUNOS APROVADOS POR ANO
– CURSINHO POPULAR DA UNESP FRANCA**

ANO	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS APROVADOS	PERCENTUAL
1999	30	5	16,7
2000	*	17	**
2001	*	*	**
2002	*	19	**
2003	180	*	**
2004	180	20	11,1
2005	180	27	15
2006	180	36	20
2007	180	60	33,3
2008	260	*	+ de 60
2009	260	88	33,8
2010	260	*	+ de 50
2011	260	85	32,7
2012	260	140	53,9

* Dados não encontrados

** Não foi possível efetuar o cálculo pela falta de dados de um dos campos

Fonte: Relatórios internos preparados pelos membros do cursinho e enviados à Proex anualmente ⁸⁰

⁸¹

⁸⁰ Ver nota de rodapé número 10.

3.5.2 – Discussão

Os dados referentes à aprovação dos alunos nos anos de 2001, 2003, 2008 e 2010 não foram encontrados, assim como o número de alunos dos anos de 1999, 2000, 2001 e 2002. Com isso, não foi possível mensurar o índice de aprovação do cursinho ao longo de toda a sua trajetória. No entanto, os dados encontrados já são de enorme valia para a presente pesquisa, pois através deles é possível mensurar os avanços e retrocessos vivenciados pelo cursinho no que tange ao seu objetivo, menos relevante até 2011 e mais valorizado a partir de então – a aprovação dos alunos em uma universidade de qualidade.

No ano de 1999, o primeiro a apresentar dados, o cursinho obteve índice de aprovação de aproximadamente 16,7%. O baixo número de alunos se comparados com os dias atuais (30) não deve passar despercebido. É possível imaginar que tal índice tenha sofrido influência positiva do pequeno número de estudantes (salas pouco povoadas permitem que os professores deem maior atenção aos seus alunos e exponham com mais qualidade; ademais, a relação professor / aluno tende a ser mais estreita, fato esse que guarda relação com a proposta de horizontalidade das relações nos intramuros escolares) ou negativa (com poucos alunos as chances de aprovação são menores). Vale ressaltar, ademais, que a despeito de tais possíveis variáveis, o índice alcançado foi plenamente satisfatório.

Por falta de dados não foi possível estabelecer o índice de aprovação dos alunos do SEU no intervalo de 2000 a 2003. Já em 2004, o número de estudantes aprovados (20) foi maior do que o dos anos anteriores (17 em 2000 e 19 em 2002). Porém, em termos percentuais, o índice foi inferior ao do ano de 1999 (11,1% e 16,7%). Vale ressaltar que o número de alunos aumentou em 5 vezes, se comparados os anos de 1999 e 2004. É possível imaginar que tal aumento possa ter tido influência no rendimento dos alunos, visto a queda no índice de aprovação, e também na postura dos professores, que podem ter estranhado turmas tão numerosas.

Nos dois anos seguintes o índice de aprovação aumentou de forma admirável. Em 2005 foram 27 alunos aprovados, sete a mais que o ano anterior e

⁸¹ Os dados referentes ao ano de 2012 foram conseguidos junto à atual administração do SEU, já que eles ainda não estão disponíveis no endereço eletrônico consultado.

aproximadamente 4% a mais em níveis percentuais (de 11,1% para 15%). Já em 2006 o número de discentes aprovados subiu para 36, nove a mais que o ano anterior e aproximadamente 5% a mais em níveis percentuais.

Em 2007 o cursinho vivenciou um novo aumento no número total de alunos aprovados (de 47 para 60, o que representa um crescimento de aproximadamente 1,5%). Apesar do baixo crescimento percentual, deve-se destacar que o índice manteve sua tendência ascendente. Ademais, a aprovação de 33,3% dos alunos é um índice satisfatório, ainda mais em se falando de um cursinho popular que conta com trabalho voluntário e que depende da doação de material didático.

No caso do dito quadriênio (2004 /05 /06 /07) a análise se faz mais oportuna, pois o número de alunos se manteve inalterado. É possível imaginar que os professores tenham se adequadado às turmas numerosas e, assim, desempenhado seu papel de maneira satisfatória, pois foi possível aferir que a eficiência do cursinho em relação ao número de aprovados cresceu. A melhora do índice pode ter sido resultado também de certa estabilidade dos discentes em relação aos seus respectivos papéis frente aos seus colegas de sala. Turmas numerosas geralmente resultam em um distanciamento dos estudantes em relação os professores. No entanto, se existe um sentimento de cooperação entre os alunos, a tendência é a de melhora nos índices de aprovação. A construção de relações horizontais permite que tal cooperatividade se faça presente.

Em 2008 o índice de aprovação manteve seu crescimento em termos percentuais (de 33,3 para + de 60%). Apesar de não ter sido quantificado o número absoluto de aprovados, deve-se destacar o aumento estrondoso do índice, com a ressalva de que o número de alunos cresceu vertiginosamente (de 180 para 260). Vale destacar que o intervalo entre os dois anos marca a recusa definitiva dos membros do SEU em relação ao convênio proposto pela Proex. É possível aferir que o trabalho do cursinho manteve sua ascensão mediante a afirmação de seus valores utópicos, o que pode ter tido reflexo na grande quantidade de alunos aprovados. Ademais, vale destacar que em conversas com antigos professores que vivenciaram tal momento, ficou claro o sentimento de euforia provocado pela recusa, o que pode ter resultado em um trabalho mais entusiasmado por parte dos docentes, que certamente influencia no desempenho dos discentes.

É importante ressaltar que até o ano analisado (2008) o número de aprovações em termos percentuais se manteve em constante crescimento, com

exceção do intervalo envolvendo os anos de 1999 e 2004. No entanto julgamos tal apontamento deve ser relativizado, já que nos faltam dados para completar o índice de aprovação nos anos que compõe o intervalo destacado.

No entanto em 2009 a tendência de crescimento foi interrompida em termos percentuais (de + de 60% para 33,9%). Vale destacar que nos faltam os dados das aprovações em termos absolutos, o que permitiria uma discussão mais aprofundada. Contudo, é possível constatar a perda de rendimento do cursinho, uma vez que o número de alunos não se alterou. Tal fato pode ser justificado pela possível atenuação do entusiasmo idealista constatado no ano anterior. Todavia, colocar mais de um terço dos alunos em universidades públicas é um feito que merece as congratulações.

Já em 2010 mais uma vez nos faltam dados em relação ao número de aprovados em termos absolutos. Entretanto, o índice em termos percentuais cresceu (de 33,8% para mais de 50%), o que representa uma melhora significativa, por mais que as próprias porcentagens sejam aproximadas. Se apenas o ano anterior for estabelecido como critério de comparação, o crescimento é muito significativo. Mas o índice alcançado em 2008 ainda não havia sido repetido, o que torna evidente a importância da motivação ideológica por detrás do trabalho voluntário. É importante destacar, em suma, que os índices de aprovação apresentados até aqui quantificavam apenas alunos aprovados em instituições de ensino superior públicas. As aprovações em universidades particulares ou municipais não eram contabilizadas.

O ano de 2011 marca a transição do cursinho em relação à sua administração, fato já discutido por nós no presente trabalho. Em conversas com pessoas que vivenciaram a mudança foi constatado o desejo da Unesp-Franca em transformar o SEU em uma instituição preocupada com os resultados e movida por eles, sem grandes apreensões acerca da metodologia pedagógica adotada. De posse de tais afirmações, é possível aferir através da análise dos dados que ao menos no momento inicial a nova forma de gestão não alcançou os resultados inesperados: em números absolutos o cursinho contabilizou 85 aprovados, número alto se comparado ao número total de alunos (260). No entanto, houve queda em termos percentuais (de mais de 50% para 32,7%. Ademais, nos relatórios analisados até então sempre esteve especificado que o índice contabiliza apenas alunos em universidades públicas, o que não aconteceu no relatório referente ao ano de 2011.

Através dos relatos dos antigos membros do cursinho soubemos que houve pressão por parte da Unesp para fazer com que fossem quantificados todos os alunos aprovados, independentemente da natureza da universidade (pública ou privada). Tal apontamento, somado à falta de especificidade dos locais das aprovações no relatório consultado (o que era comum nos anos anteriores), sugere que os 85 discentes aprovados tenham sido tanto em universidades públicas como em particulares, o que torna o decréscimo ainda mais relevante. Portanto ao menos *a priori* é possível concluir que a ausência de motivação utópica e a perda da autonomia financeira e pedagógica trouxe resultados negativos, por mais que o estranhamento decorrente da transição por parte dos alunos, professores e gestores deva ser levado em conta.

Contudo, no intervalo de 2011 para 2012 o crescimento voltou a acontecer, tanto em termos percentuais quanto em termos absolutos: o número absoluto subiu de 85 para 140, o que representa um aumento de 55 estudantes aprovados. Já o índice percentual subiu de 32,7% para 53,9%, totalizando um aumento de 21,2 pontos percentuais. Além disso, deve-se levar em conta que o número de alunos se manteve inalterado, o que permite uma comparação com o ano de 2008, o de melhor desempenho até então: por mais que os termos absolutos nos faltem, o índice percentual de 2012 ficou abaixo daquele conseguido quatro anos antes. Ademais, em 2008 apenas os alunos aprovados em instituições públicas foram contabilizados, enquanto em quem 2012 todos os aprovados foram quantificados. Portanto, por mais que em 2012 o índice tenha crescido vertiginosamente se comparado ao ano anterior, o que nos permite aferir que a Unesp conseguiu colocar sua ideologia de eficácia em prática, ele ainda não superou o número alcançado em 2008, já apontado por nós como possivelmente decorrente da motivação ideológica por detrás da recusa do convênio oferecido pela Proex.

Feita a análise dos números quantificados, fica a sugestão para uma nova pesquisa que venha a diferenciar os cursos de destino dos alunos do SEU, no intuito de mensurar o real impacto de suas atividades. Afinal, o índice de aprovação analisado por si só pode tornar a real eficácia de um cursinho pré-vestibular nebulosa, se não forem analisadas as carreiras seguidas pelos alunos. Isto é, a democratização do acesso à universidade para as camadas exploradas da sociedade vem acontecendo a cada ano, fruto não só da atuação dos cursinhos alternativos, mas também de políticas públicas governamentais, como as cotas

sociais e raciais, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ProUni (Programa Universidade para Todos), fatores esses que tornam o ingresso ao ensino universitário mais flexível. A dúvida que nortearia um futuro estudo seria referente ao prestígio dos cursos de destino dos jovens provenientes das classes de baixa renda, ou seja, seria analisado se a conquista do ensino universitário acontece também em termos de carreiras que oferecem mais reconhecimento da sociedade, tais como medicina, engenharia ou direito.

3.6 - Balanço Preliminar

O presente capítulo se encerra aqui na expectativa de ter cumprido com seu propósito inicial: a análise das outras atividades do cursinho que ainda não haviam sido descritas no capítulo anterior, no intuito de permitir que o alcance de suas perspectivas libertárias fosse mensurado. Para tanto, foi mantido como modelo o método descritivo-comparativo e o parâmetro de comparação continuou sendo a pedagogia anarquista e sua proposta libertária. A nossa ideia foi a de mostrar os limites e possibilidades da autogestão coletiva do SEU não só a partir da dita comparação, mas sobretudo através da análise dos dois momentos cruciais da história do cursinho: os atritos com a Unesp do início de 2011 que resultaram em uma mudança na forma gestonária e a recusa do convênio oferecido pela Proex nos anos de 2006 e 2007. Para tanto, foram problematizados a essência popular e a voluntariedade dos docentes, a relação entre a autonomia financeira e a liberdade pedagógica, a demanda, procura e expansão do cursinho e os seus índices de aprovação.

A questão que nortearia os membros do SEU nos dois momentos cruciais (a perda da autonomia financeira resultaria na perda da autonomia pedagógica?) necessitava de certo distanciamento temporal para que fosse possível estabelecer um posicionamento menos urgente. Ademais, o fato de não estarmos envolvidos em nenhum dos episódios garante, *a priori*, uma análise menos passional. Contudo, a própria escolha da pedagogia libertária anarquista como parâmetro comparativo denuncia a posição demonstrada aqui: a perda da autonomia financeira teve resultados diretos na perda da autonomia pedagógica.

Não coincidentemente, procuramos demonstrar como dois acontecimentos aparentemente banais (a limpeza coletiva do cursinho e os saraus culturais

realizados recorrentemente e substanciados pelas atividades “extracurriculares” oferecidas aos alunos do SEU) foram desmobilizados na medida em que a necessidade de acúmulo financeiro se esvaiu. No intuito de reforçar nossos argumentos, tomamos como breve exemplo a “Colmeia”, célula de educação anarquista organizada por Sebastian Faure no início do século XX na França. No caso específico da dita “escola” a perda da autonomia financeira resultou no fim da escola, pois a dependência de outras fontes de renda feria o princípio autogestionário da respectiva instituição. Já no SEU os novos vínculos com a Unesp não resultaram no seu fim, mas contribuíram decisivamente para que o sua proposta libertária perdesse o sentido.

Em se falando especificamente da procura pelos serviços do cursinho e a sua expansão, foi demonstrado pelos dados elencados que no intervalo de 2007 para 2008, período que marca a recusa do convênio oferecido pela Proex, não houve alterações significativas. Entretanto, na passagem de 2010 para 2011 a procura pelo cursinho diminuiu vertiginosamente, o que pode ter sido um reflexo negativo de todas as problemáticas envolvendo o SEU e sua mantenedora, a Unesp-Franca.

No que tange ao índice de aprovação dos alunos, foi demonstrado que nenhum outro ano superou a porcentagem de aprovados atingida em 2008, ano imediatamente após a recusa da proposta de convênio e marcado pelo “apogeu ideológico” do cursinho. Vale destacar que os números conquistados em 2012 se aproximaram do índice atingido quatro anos antes, mas apenas a partir da possível e muito provável contabilização de estudantes aprovados em escolas particulares. Nos anos anteriores ao atrito com a Unesp os alunos quantificados eram apenas aqueles que ingressavam em universidades públicas. Portanto, por mais que o índice tenha caído nos anos de 2009 e 2010 (intervalo entre a recusa do convênio a mudança dos vínculos com a Unesp), os dados indicam que não existia tamanha necessidade de alteração nas diretrizes pedagógicas do SEU para que os resultados melhorassem. Eles já eram bons e traziam consigo uma preocupação para além da vitória nos exames vestibulares. Em suma, a perda da autonomia financeira retirou do cursinho seu possível caráter autogestionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de resgate da pedagogia ácrata presente no trabalho em questão, para além de objetivar oferecer maior esclarecimento sob tal linha teórica, visa também recuperar os principais pilares de uma proposta que muitas vezes é negligenciada nos cursos de licenciatura e pode muito bem ser aproveitada para que os métodos pedagógicos sejam repensados. A educação escolar deve ser um espaço de inovação, mesmo que o contexto político e social para além dos muros escolares seja determinante para a sua realidade interna e muitas vezes caminhe contra o ideal transformador.

A proposta da aplicação de uma autogestão coletiva nas escolas, entretanto, vai além dos momentos históricos e contextos sociais. A construção de relações horizontais dentro da escola tal como era proposta pelos pensadores anarquistas é uma possibilidade que, para além de se fazer presente em escolas desde o início do século XX, continua sendo aplicada e ainda tem muito a oferecer.

É evidente que a proposta apresenta seus limites de atuação, sobretudo em se falando da ausência de um movimento operário que substancie as transformações no campo educacional. Entretanto, partimos da premissa de que “é preciso criar novos modelos calcados na realidade, e a partir de experiências válidas no contexto em que foram aplicadas” (FONSECA, 2009: 163). Portanto, sem desconsiderar a importância do momento histórico vivenciado para além da escola, é possível aproveitar dos conceitos defendidos pelos pensadores anarquistas e ressignificar as propostas à luz da realidade do século XXI.

O objetivo do trabalho foi o de evidenciar que existem exemplos e práticas que, em seus limites e possibilidades, apresentam propostas de autogestão coletiva e podem contribuir para que os valores pedagógicos atuais sejam repensados. Por mais que o alcance de tais exemplos ainda seja razoavelmente tímido, vale lembrar-se da perspectiva ácrata de que a mudança das relações escolares não é uma condição para que a transformação social aconteça, mas sim a própria transformação em movimento. Em suma, podemos afirmar que a pesquisa se engaja na ideia de ser uma bandeira em prol da autogestão das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIOLY e SILVA, Doris. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 32, p. 87-102, 2011.

ACCIOLY e SILVA, Doris. "A chama e o silêncio: memória e esquecimento das lutas anarquistas no Brasil". In: WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGHI, Elis C.; VELOSO, Telma G. (Org.). **Ideologia e Esquecimento**: aspectos negados da memória social brasileira. Presidente Venceslau: Editora Letras a Margem, 2010, p. 159-179.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1980.

_____. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Editora Papirus, 2006.

ALVIANO JR, Wilson. Educação Anarquista no Brasil: Contexto histórico e social. **Contexto & Educação**, v. 26, p. 163-181, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. (Trad. Joaquim José de Moura Ramos). Lisboa: Editorial Presença, 1970.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos Pré-Vestibulares Alternativos no Município de São Paulo**: a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior. 2003. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BAKUNIN, Mikhail. **O Socialismo Libertário**. São Paulo: Global, 1979.

BRASIL, **LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional** In Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

CAMARGO, Aspásia; DINIZ, Eli (Org.). **Continuidade e mudança no Brasil da nova república**. São Paulo: Vértice & IUPERJ, 1989. 183 p.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

COSTA, Marcelo Luiz; SOUZA, Carlos Bauer. Nas ruas, no sindicato e na escola: prática libertária e educação (1901-1919). In: VIII Colóquio de Pesquisas sobre Instituições Escolares: as 'pedagogias alternativas', 2011, São Paulo. **Anais do VIII Colóquio de Pesquisas sobre Instituições Escolares**: "as pedagogias alternativas". São Paulo: Marketing UNINOVE, 2011. v. 1. p. 1-27.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

EMEF DESEMBARGADOR AMORIM LIMA. **História**. Disponível em: <http://amorimlima.org.br/institucional/31-2/>.

_____. **Carta de Princípios**. Disponível em:

<http://amorimlima.org.br/institucional/principios-de-convivencia/>.

_____. **Mídia**. Disponível em: <http://amorimlima.org.br/2013/10/17-anos-amorim-lima/ana-elisa-video/>.

_____. **Mídia**. Disponível em: <http://amorimlima.org.br/2010/03/portal-pro-menino-cita-nos-em-reportagem-sobre-gestao-democratica/>.

_____. **Assembleia dos pais** – conselho pedagógico. Disponível em: <http://amorimlima.org.br/2012/08/cooperacao-depoimento-de-um-pai-amorim/>.

ESCOLA DA PONTE. **Contrato de Autonomia**. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/docs/contratoAutonomia.pdf>.

_____. **Projeto Educativo**. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/educativo.pdf>.

ESCOLA LUMIAR. **Pública** - onde estamos. Disponível em: <http://lumiar.org.br/index.php/onde-estamos/escola-lumiar-publica/>.

_____. **Como Fazemos** - livre escolha. Disponível em: <http://lumiar.org.br/index.php/como-fazemos/livre-escolha/>.

_____. **Como Fazemos** – um novo cidadão. Disponível em: <http://lumiar.org.br/index.php/como-fazemos/um-novo-cidadao/>.

_____. **A Escola** – na mídia. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/12/escola-de-sp-nao-separa-alunos-por-series-e-troca-disciplinas-por-projetos.html>.

_____. **A Escola** – na mídia. Disponível em: <http://globo.com/rede-globo/encontro-com-fatima-bernardes/v/escola-de-sao-paulo-propoe-que-os-alunos-tenham-responsabilidade-de-escolhas/2189874/>.

FERREIRA Jr, Amárico. Movimento de professores e organizações de esquerda durante a ditadura militar. In: DAL ROSSO, Sadi. (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011, v. 1, p. 47-67.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.

FONSECA, Genaro Alvarenga. **Educação escolar**: em busca de novos caminhos. 2010. 217f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP, Araraquara, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação brasileira: uma relação a avaliar. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501 – 521, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FROMM, Erich. Prefácio. In: NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo (Summerhill)**. Trad. Nair Lacerda. Pref. Erich Fromm, São Paulo: Ibrasa, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: Introdução à pedagogia do conflito. 15 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Gestão Democrática e Qualidade de Ensino**. In Minascentro, Belo Horizonte – MG. 28 a 30 de Julho de 1994. p. 01- 08. Disponível em: <http://flaviagarciafernandes.blogspot.com.br/2010/06/gestao-democratica-e-qualidade-de.html>.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, 2000.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. **Educação Anarquista**: por uma pedagogia do risco. 1990. 312f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

GARBIN, Tereza; ALMEIDA, Janaina. **Gestão Escolar Democrática: Limites e Possibilidades – Uma discussão sempre necessária**. Parte do Caderno Temático na área de Gestão Escolar desenvolvido pelo Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/865-2.pdf>.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 33, p. 1157-1173, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko**: vida e obra – a Pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAKARENKO, Anton Semionovich. Os Objetivos da Educação. In: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko**: vida e obra – a Pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

_____. As minhas concepções pedagógicas. In: LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko: vida e obra – a Pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MATTOS, Gracielle Fernandes Ferreira. Gestão democrática e inclusão escolar: um possível diálogo. In: **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 9, n. 1 e n. 2, p. 1 – 18, mar/ago 2004.

MORAES, José Damiro de. **A trajetória educacional anarquista na primeira república: das escolas aos centros de cultura social**. 1999. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MORUZZI, Andrea Braga. Contrapondo a exclusão - Reinvenções da diferença. In: **COLE – Congresso de Leitura Do Brasil**, 2007, Campinas. 16.o COLE - No Mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las. Campinas: ABL, 2007.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Do Direito à Universidade à Universalização dos Direitos: o movimento dos cursos pré-vestibulares e as políticas de ação afirmativa**. 2010. 199f. Tese (Doutorado em Serviço Social) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo (Summerhill)**. Trad. Nair Lacerda. Pref. Erich Fromm, São Paulo: Ibrasa, 1980.

_____. **Minha luta pela liberdade de ensino**. Trad. Aydano Arruda. São Paulo: Ibrasa, 1975.

PERALVA, Angelina T. E o movimento de professores da rede pública? In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 64: 64-66, fev. 1988.

PACHECO, José. **Entrevista: Escola dos Sonhos existe há 25 Anos em Portugal**. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0043.asp>.

PARO, Victor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 Ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 586-611, 2012.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 1. 104p.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, v. 41, p. 197-213, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076013.pdf>.

_____. A gestão democrática da Educação: reflexões com vistas à Constituinte. João Pessoa – PB. XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, promovido pela ANPAE - Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, de 3 a 7 de novembro de 1986. Publicado inicialmente em **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987.

_____. O currículo do Ensino Fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 19, p. 485-508, 2011.

PERALVA, Angelina T. E o movimento de professores da rede pública? In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 64: 64-66, fev. 1988.

PISTRAK, Moisei M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular. 2002

PROJETO ÂNCORA. **Institucional** – Quem somos. Disponível em: <http://projetoancora.org.br/institucional.php>.

_____. **O Que Fazemos** – Pedagogia. Disponível em: <http://projetoancora.org.br/pedagogia.php>.

_____. **Imprensa** – vídeos. Disponível em: <http://projetoancora.org.br/imprensa.php>.

OLINTO, Gilda . Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 24-36, 1995.

OLIVEIRA, Priscila Nunes de. **A tríade ensino pesquisa e extensão**: um estudo de caso do S.E.U. Serviço de Extensão Universitária – Cursinho da UNESP. Trabalho de Conclusão de Curso. Franca: UNESP, 2009.

SANTOS, Ademar Ferreira dos. As Lições de uma Escola: Uma Ponte Para Muito Longe. In: ALVES, Rubem. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Editora Papirus, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. **Reflexões sobre o socialismo**. São Paulo: Ed. Unesp (coleção Maurício Tragtenberg), 2006.

VIETEZ, Candido Geraldez & DAL RI, Neusa Maria. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 23 (1), 55-80, 2010.

WHITAKER, Dulce Consuelo. Universidade, Vestibular e Ideologia. In: **Perspectivas**. N.6, v. 6, n.6, p. 123-131, 1983.

_____. UNESP, diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos: estudo de variáveis formadoras de capital cultural. **VUNESP**, 1989.

_____. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional** [On-line] 2010, 11 (Julio-Diciembre). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203016849013> ISSN 1679-3390 .

WOODCOCK, G. **História das idéias e movimentos anarquistas**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE I – PROJETO PARA A CONCESSÃO DO PASSE ESTUDANTIL

PROJETO DE EMENDA À LEI Nº 3.854, DE 29 DE OUTUBRO DE 1990

(Autoria: iniciativa popular)

Art. 1º - O art. 2º, inciso III, da Lei Ordinária nº 3.854, de 29 de outubro de 1990, passa a vigorar com a seguinte redação:

Altera o Art. 2º, inciso III, da Lei nº 3.854/90 que concede descontos sobre a tarifa de transporte na cidade de Franca-SP

III – estudantes, *inclusive aqueles de cursos pré-vestibulares populares gratuitos*, 50% (cinquenta por cento);

Art. 2º As despesas decorrentes da execução desta Emenda correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 3º Esta Emenda entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 16 de abril de 2008. Às Comissões competentes.

JUSTIFICATIVA

INTRODUÇÃO

A Lei nº 3.854, de 29 de outubro de 1990 dispõe sobre a concessão de benefícios na área de transporte urbano de passageiros do Município de Franca-SP. O Art. 2º da referida lei regula para quais categorias profissionais e educacionais serão concedidos descontos sobre a tarifa de transporte, hoje incluídos os empregados sindicalizados, 30% (trinta por cento), as empregadas domésticas, 30% (trinta por cento), os estudantes, 50% (cinquenta por cento) e guardas - mirins, 50% (cinquenta por cento).

O presente projeto visa ampliar o direito ao desconto de 50% (cinquenta por cento) para estudantes de cursos pré-vestibulares populares gratuitos situados na cidade de Franca-SP, sendo assim qualificados até o momento o Serviço de Extensão Universitária dos Alunos da Unesp (Cursinho da Unesp – Franca) e o Programa Cursinhos Populares da Prefeitura.

HISTÓRICO

O Serviço de Extensão Universitária dos Alunos da Unesp (S.E.U.), situado na Rua Dr. Júlio Cardoso, 1974, 1º andar, Centro, Franca – SP, inscrito sob o CNPJ nº 02.183.018/0001-00 foi fundado em 1997 por estudantes da Faculdade de História, Direito e Serviço Social de Franca. Em 11 anos de história, o Cursinho da Unesp é uma associação civil, sem fins lucrativos e apartidária que realiza um trabalho voluntário junto à comunidade de Franca e região, possuindo aulas preparatórias para vestibulares e concursos. As aulas são gratuitas e ministradas por estudantes da Unesp - Franca, Unifran, Uni-Facef e professores já formados. Dentre as finalidades do (S.E.U.) dispostas no Art. 2º de seu Estatuto estão:

- a) democratizar a boa qualidade de ensino;
- b) prestar gratuitamente serviços direcionados à complementação do conhecimento de ensino médio à comunidade de baixa renda;
- c) incentivar projetos/trabalhos de extensão universitária ministrados por estudantes universitários;
- d) incentivar trabalhos voluntários na área da educação.

Antes de tudo, é bom saber que a cada ano o vestibular de universidades estaduais e federais é cada vez mais disputado e suas vagas, insuficientes para suprir toda a demanda social, é normalmente ocupada por estudantes oriundos de escolas particulares. Tais escolas possuem altas mensalidades, inacessíveis para a maior parte da população, fazendo com que o vestibular se torne um sistema quase sempre injusto, devido à diferença de ensino. É nesse sentido que surge a necessidade de cursos pré-vestibulares populares gratuitos. Populares, uma vez que são destinados a pessoas de baixa renda e gratuitos, porque não há mensalidade. Tais cursinhos representam uma resposta à precariedade do ensino público, sendo um instrumento de luta para a democratização do acesso às universidades públicas. Prova de sua eficiência e seriedade quanto ao cumprimento de suas finalidades está

a evolução das aprovações em universidades públicas nos últimos anos. No vestibular 2004, 20 (vinte) alunos do cursinho pré-vestibular da Unesp conquistaram uma vaga em universidade pública. Em 2005, esse número subiu para 27 (vinte e sete). Em 2006, foram 33 (trinta e três) aprovações. Em 2007, 61 (sessenta e um) e, finalmente, em 2008 houve a superação de mais uma marca que nos orgulha: 68 (sessenta e oito) aprovações em universidades gratuitas e de qualidade. O S.E.U. possui o incontestável resultado de ser um dos cursinhos pré-vestibulares de Franca-SP que mais aprova. Além disso, ele faz parte do Movimento dos Cursinhos Populares de Ribeirão Preto e região, levando a imagem de Franca-SP como um expoente em matéria de como se realiza um trabalho em continuidade comprometido com a educação.

Atualmente, o S.E.U. possui duas turmas: no período diurno são 100 alunos com aulas de segunda à sexta das 7:30h às 12:15h e no noturno 160 alunos com aulas de segunda à sexta das 19:00h às 22:30h e aos sábados com aulas das 13:30h às 17:00h. Esses alunos passam por um processo seletivo dividido em duas fases, na qual a primeira se baseia em uma prova de conhecimentos gerais e a segunda consta de uma análise sócio-econômica, realizada pelo PET de Serviço Social da Unesp. Tal análise é necessária, a fim de selecionar os alunos que não possuem condições financeiras de arcar com os custos de um curso particular.

Já, o Programa Cursinhos Populares da Prefeitura, situado na Avenida Champagnat, 1808, atual sede da Secretaria Municipal de Educação, centro, Franca-SP é um projeto recente iniciado em setembro de 2007 que, assim como o S.E.U., é um curso pré-vestibular popular gratuito. Não há cobrança de mensalidades e os alunos são selecionados por um processo seletivo dividido em duas fases a saber: a primeira consta de uma prova de conhecimentos gerais e a segunda é uma análise sócio-econômica realizada pelo grupo de assistentes sociais da Secretaria Municipal de Educação. São oferecidas 100 vagas no período noturno de segunda à sexta das 19:15h às 22:30h com monitorias aos sábados no período diurno. Trata-se de um novo projeto educacional que reforça a crescente ampliação do movimento de cursinhos pré-vestibulares populares gratuitos.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

A não cobrança de mensalidades é insuficiente para manter alunos de baixa renda nos cursinhos pré-vestibulares populares. Isso porque esses cursinhos estão localizados na região central de Franca-SP, a fim de facilitar o acesso a estudantes de todos os bairros periféricos da cidade. Com isso, alguns alunos dependem do transporte coletivo, hoje realizado pela Empresa São José Ltda, para a locomoção de suas residências até o local das aulas. Dessa forma, tão importante quanto a gratuidade do ensino se faz necessária a concessão do desconto sobre a tarifa de transporte de 50% (cinquenta por cento).

Apesar das conquistas realizadas em anos anteriores, esse resultado poderia ter sido maior não fosse a quantidade de desistências que ocorrem no decorrer do ano letivo. Muitos estudantes de cursinhos populares não têm condições financeiras de pagar a tarifa do ônibus que hoje é de **R\$ 2,10**. Diariamente, um aluno tem um gasto de **R\$ 4,20** e mensalmente, em média, o custo apenas em transporte chega a **R\$ 92,40**. Em razão disso, muitos alunos deixam de freqüentar o curso, alegando dificuldades em pagar o alto preço da passagem diária.

Além disso, a legislação predominante inclui o direito de estudantes de cursos pré-vestibulares populares à redução de tarifa no transporte coletivo, em alguns estendendo até o direito ao passe livre:

- Ribeirão Preto: Lei nº 3.734, de 28 de fevereiro de 1980, que dispõe sobre a concessão de passes estudantis.

Art. 7º, § 1º - A Prefeitura concederá redução da tarifa, desde que nunca inferior a 50% (cinquenta por cento), para:

VI - estudantes de cursos preparatórios para o vestibular;

- Florianópolis: Lei Complementar 34/99, que dispõe sobre o sistema de transporte coletivo de passageiros no município de Florianópolis.

Art. 37 - Fica instituído o passe livre para os estudantes no sistema de transporte público de passageiros de Florianópolis.

Serão considerados estudantes, para efeitos da presente lei:

II - alunos de cursinhos pré-vestibular, populares e alternativos, legalmente cadastrados pela Prefeitura Municipal para esses fins.

Apresentar esse projeto para a consideração dos Senhores Vereadores, é assumir toda a dimensão do papel do Legislativo de representar os anseios da população expressamente presentes nas mais de 10 mil assinaturas, mostrando o desejo social de ampliação de direitos.

Sabe-se que os transportes urbanos, e mais especificamente os transportes públicos, têm a função básica de assegurar aos cidadãos o acesso ao trabalho, lazer e serviços, contribuindo potencialmente para o desenvolvimento da economia urbana.

No Brasil, a atual lógica de tarifação do transporte coletivo já comprovou a sua inadequação, face aos altos encargos que este procedimento acarreta para os usuários cativos (normalmente de poucos recursos). Na doutrina de transportes esse assunto é amplamente debatido, sendo interessantes algumas considerações:

“O modelo tarifário deve ser socialmente justo, economicamente equilibrado e integrado à estrutura de desenvolvimento urbano. Deve possibilitar o aumento da mobilidade das populações de menor nível de renda; evitar desequilíbrios financeiros decorrentes da prestação dos serviços e equilibrar a acessibilidade a fim de permitir uma adequada expansão urbana (Novaes, A. G. - "Sistemas de Transportes", Editora Edgard Blücher Ltda, São Paulo, 1986)”.

Por sua amplitude, a concessão de subsídios representa muito mais do que uma simples questão de favoritismo ao transporte público. Em última análise, o que está em jogo são ganhos e benefícios, cujo caráter coletivo ultrapassa os supostos beneficiários imediatos, na medida em que seus reflexos positivos, ao garantirem boas condições de mobilidade, estendem-se ao conjunto das atividades econômicas desenvolvidas na cidade e na região (RIDLEY, T.M. & FAWKNER, J. - "Participação dos beneficiários indiretos no financiamento dos transportes urbanos", ANTP, Revista dos transportes Públicos 40:47-72p -1988).

Como se vê, existem várias razões que poderiam ser utilizadas para conceder o direito ao desconto de 50% a estudantes de cursos pré-vestibulares populares gratuitos. Atualmente, o desconto concedido às categorias profissionais e educacionais elencadas no art. 2º da Lei 3.854 de 1990 é financiado pelos demais usuários do transporte coletivo, conforme prevê a estrutura tarifária em vigor no Município. A proposta que se faz é a de, neste momento, implantar o desconto para

estudantes de cursos pré-vestibulares populares gratuitos no transporte coletivo municipal, indicando as fontes de recursos para custeio, de maneira a não onerar os demais usuários.

FORMAS DE FINANCIAMENTO

As tentativas de conceder descontos, por meio de projeto de lei, para categorias diversas de usuários do sistema de transporte público coletivo de passageiros tem sido, com raras exceções, barradas por imposições derivadas da Constituição Federal e do quadro normativo dela decorrente. A questão do financiamento do benefício constitui o problema fundamental a ser enfrentado quando da concessão de descontos. Essa questão encontra sua base constitucional no art. 175 da Carta Magna, o qual determina:

“Art. 175. Incumbe ao poder público, na forma da lei, diretamente ou sob o regime de concessão ou permissão, sempre através de licitação, a prestação de serviços públicos.

Parágrafo único. A lei disporá sobre:

- I – o regime das empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos, o caráter especial de seu contrato e de sua prorrogação, bem como as condições de caducidade, fiscalização e rescisão da concessão ou permissão;
- II – os direitos dos usuários;
- III – a política tarifária;
- IV – a obrigação de manter serviço adequado.”

A norma legal requerida pelo dispositivo supracitado está consubstanciada na Lei nº 9.074, de 7 de julho de 1995, que estabelece normas para outorga e prorrogações das concessões e permissões de serviços públicos, que dispõe em seu art. 35:

“Art. 35. A estipulação de novos benefícios tarifários pelo poder concedente fica condicionada à previsão, em lei, da origem dos recursos ou da simultânea revisão da estrutura tarifária do concessionário ou permissionário, de forma a preservar o equilíbrio econômico-financeiro do contrato.”

Da leitura, depreende-se que só existem duas alternativas para a concessão de descontos na tarifa dos serviços. A primeira é a alternativa do subsídio direto, via recursos públicos. A segunda alternativa é a do subsídio cruzado, interno ao próprio sistema, que consiste em incluir o custo dos usuários não pagantes na composição da tarifa. Essa opção, embora bastante utilizada, revela-se perversa, uma vez que o ônus do benefício vai ser rateado pelo conjunto dos usuários pagantes que, no mais das vezes, são tão carentes quanto o segmento beneficiado.

No presente Projeto de Lei Complementar, descarta-se a segunda opção e parte-se para a indicação dos meios para custear o benefício pretendido, através do aporte de recursos orçamentários. Entre as possíveis fontes para a obtenção de recursos, provenientes do setor de transportes, podem-se citar: IPVA, multas de trânsito, zona azul, estacionamentos públicos, publicidade nos ônibus e publicidade nos abrigos.

FUNDAMENTO LEGAL

O projeto de emenda à Lei nº 3.854, de 29 de outubro de 1990 será apresentado através de iniciativa popular. Trata-se de um direito constitucional de participação do processo legislativo apresentado de forma direta, sob o interesse coletivo da população. A CF dispõe que tal iniciativa de interesse específico do Município, da cidade ou de bairros, será apresentada através de manifestação de, pelo menos, cinco por cento do eleitorado (Art. 29, XIII). Tal preceito constitucional foi ratificado no art. 120 do Regimento Interno do Município de Franca.

O art. 213 do Regimento Interno apresenta os procedimentos necessários para a participação popular do processo legislativo, a saber:

Art. 213. A iniciativa popular poderá ser exercida pela apresentação à Câmara Municipal de projetos de Emenda à Lei Orgânica Municipal ou de lei de interesse específico do Município ou de bairros, obedecidas as condições previstas na Lei Orgânica do Município e as seguintes:

I - as listas de assinaturas serão organizadas em formulários padronizados pela Mesa da Câmara;

II - o projeto será instruído com documento hábil da Justiça Eleitoral, quanto ao contingente de eleitores alistados no Município, aceitando-se, para esse fim, os dados referentes ao ano anterior, se não disponíveis outros mais recentes;

III - o projeto será protocolado na Secretaria Administrativa, que verificará se foram cumpridas as exigências constitucionais para sua apresentação;

IV - o projeto de lei de iniciativa popular terá a mesma tramitação dos demais integrando sua numeração geral;

V - na discussão do projeto, o primeiro signatário ou quem tiver sido indicado quando de sua apresentação terá os direitos deferidos neste Regimento Interno aos autores de proposição, incluídos os de encaminhamento de votação, de pedido de verificação nominal de votação e de declaração de voto.

VI - cada projeto de lei deverá circunscrever-se a um mesmo assunto, podendo, caso contrário, ser desdobrado pela Comissão de Legislação, Justiça e Redação, em proposições autônomas, para tramitação em separado;

VII - não se rejeitará, liminarmente, projeto de lei de iniciativa popular por vícios de linguagem, lapsos ou imperfeições de técnica legislativa, incumbindo à Comissão de Legislação Participativa escolhá-lo dos vícios formais para sua regular tramitação;

VIII - se receber parecer pela ilegalidade ou inconstitucionalidade ou parecer contrário de mérito, o projeto de iniciativa popular se sujeitará às disposições previstas neste Regimento Interno.

§ 1o. A iniciativa popular pode exercer-se igualmente, através de substitutivos e emendas, em relação aos projetos de lei em tramitação na Câmara Municipal, obedecidas as exigências e as vedações constantes deste Regimento e da Lei Orgânica do Município.

Dessa forma, sabendo-se que atualmente o Município de Franca possui 207.445 eleitores (duzentos e sete mil, quatrocentos e quarenta e cinco eleitores), pede-se a apreciação da presente emenda com a apresentação de mais de 5% de assinaturas do eleitorado de Franca-SP que concordam com o presente projeto. São os ensejos de quase 11 mil eleitores que esperam pela aprovação desse projeto de emenda, fundamental para a continuidade do progresso educacional e social de nossa cidade.

APÊNDICE II – COMUNICADO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DO PROCESSO SELETIVO DO SEU



Serviço de Extensão Universitária dos Alunos da UNESP Cursinho pré-vestibular

Franca, 16 de outubro de 2008.

Prezado (a) Diretor (a),

O S.E.U. é uma associação civil fundada em 1997 pelos alunos da Unesp – Franca. O fim a que se destina é o de prestar, gratuitamente, à comunidade de Franca e região o serviço de complementação de Ensino Médio (Cursinho Pré-Vestibular).

Representado por seu Coordenador Pedagógico, Marcos dos Reis, O S.E.U. vem solicitar que, se possível, seja autorizado aos seus membros passar em sala e informar aos alunos das instituições públicas de ensino sobre Processo Seletivo de Alunos 2009.

Tencionamos tomar conhecimento dos estudantes concluintes do Ensino Médio. Deste modo, peço que a autorização seja para todos os turnos, em que haja turma da 2ª e da 3ª série do Ensino Médio.

Sem mais para o momento e no aguardo de vossa melhor atenção, colocamo-nos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos. Aproveitamos, ainda, para antecipar votos de agradecimento e apreço.

Cordialmente,

Marcos dos Reis

Coordenador Pedagógico do SEU

Rua Dr. Júlio Cardoso, n.º 1974, 1º andar, Centro, Franca/SP. Fone: (16) 3721-3240

APÊNDICE III – QUESTÕES DA PROVA DE CONHECIMENTOS GERAIS - 2007

1. Leia o texto:

Congresso aprova salário de R\$ 24.500 para os 513 deputados federais

Os parlamentares aumentaram o próprio salário de R\$ 12.850,00 para R\$ 24.500,00 por mês, durante 15 salários ao ano. Além do 13º salário os deputados recebem mais dois salários “extras”. Mensalmente, deputados ainda recebem os chamados “auxílios”: verba para moradia de R\$ 3 mil, verba indenizatória de R\$ 15 mil, verba de gabinete de R\$ 50 mil, verba de envio de correspondência de R\$ 4,2 mil, verba de indenizações diversas de R\$ 15 mil, verba de escritório de base eleitoral de R\$ 10 mil e verba de despesas de viagem de R\$ 8,3 mil, totalizando por mês uma despesa de R\$ 130.000 por cada deputado.

Adaptado da Folha de São Paulo de 22/12/2006.

Considerando que os “auxílios” são pagos apenas durante os 12 meses do ano, pode-se afirmar que, a partir de hoje, o custo anual para manter cada deputado federal é de:

- a) R\$ 1.560.000,00.
- b) R\$ 1.633.500,00.**
- c) R\$ 1.712.500,00.
- d) R\$ 1.950.000,00.
- e) R\$ 2.050.500,00.

2. Um professor de matemática resolveu apresentar um problema diferente para os seus alunos. Primeiramente, demonstrou como se efetua uma soma simples:

$$\begin{array}{r} 123 \\ + 456 \\ \hline 579 \end{array}$$

Depois colocou a seguinte expressão na lousa:

$$\begin{array}{r} TIA \\ + \underline{PIA} \\ \hline PATA \end{array}$$

Explicou em seguida que cada letra corresponde a um número e que letras iguais correspondem a números iguais. Pode-se afirmar que o valor de PATA é:

- a) 1060
- b) 1070
- c) 1080**
- d) 1090
- e) 1050

3. Quatro jogadores participam de um jogo em que o vencedor de cada partida ganha 3 pontos. Não há empate e o perdedor não ganha pontos. A tabela mostra o número de pontos que cada jogador obteve ao final do jogo.

Jogador	Pontos
Saito	18
Anderson	15
Vinícius	12
Diovani	03

Pode-se afirmar, então, que eles jogaram:

- a) 8 jogos
- b) 12 jogos
- c) 16 jogos**
- d) 24 jogos
- e) 32 jogos

4. Dois trens estão na mesma via, separados por 50 km. Começam a se mover um em direção ao outro, a uma velocidade de 25 km/h. No mesmo momento, uma supermosca sai da 1ª locomotiva de um dos trens e voa a 50 km/h até a locomotiva do outro trem. Apenas chega, dá meia volta e regressa até a primeira locomotiva, e assim vai e vem de uma locomotiva para a outra até que os dois trens se chocam e assim morre no acidente. A distância percorrida pela supermosca foi de:



- a) 12,5 km.
- b) 25 km.
- c) 50 km.**
- d) 75 km.
- e) 100 km.

5. João precisa transportar sacos, e para isso ele dispõe de jumentos. Se ele transportar 2 sacos em cada jumento, sobram 15 sacos. Se ele transportar 3 sacos em cada jumento, ficam 4 jumentos desocupados. O número total de sacos que Anderson deve transportar é de:

- a) 27 sacos.
- b) 39 sacos.
- c) 48 sacos.
- d) 69 sacos.**
- e) 75 sacos.

6. Leia o seguinte texto:

“Há três maneiras de impedir a transferência de calor: condução, convecção e radiação. A cerveja fria em contato com o ar quente faz com que ela esquente. Com a espuma, as bolhas de ar ficam isoladas e não podem sofrer transferência de calor por condução térmica, portanto a transferência de calor diminui”

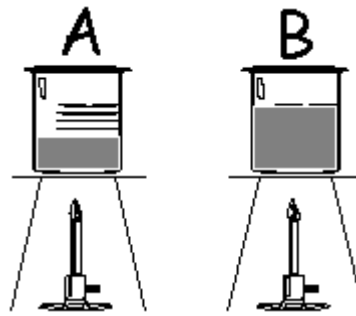
<http://www.vestibular1.com.br>

Há pessoas que preferem um copo de cerveja com colarinho e outras sem o colarinho. O colarinho é a espuma que contém ar em seu interior. Com base no texto e dos seus conhecimentos em física, pode-se dizer que a função do colarinho é de:

- a) facilitar a troca de calor com o meio.

- b) atuar como um condutor térmico.
- c) atuar como um isolante térmico.**
- d) facilitar a perda de calor por condução.
- e) possui apenas função estética, não interferindo no processo físico.

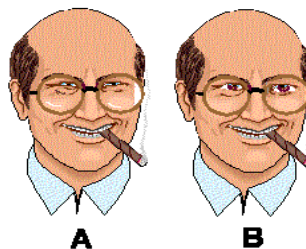
7. Têm-se dois béqueres (A e B) contendo volumes diferentes de água pura. Ambos são aquecidos por fontes de calor idênticas, conforme mostra a figura:



Pode-se afirmar que a água entrará em ebulição a uma temperatura mais alta no frasco:

- a) A, pois a quantidade de líquido presente é menor, necessitando, assim, de uma menor quantidade de calor.
- b) A, pois a pressão resultante do aquecimento da água é diretamente proporcional à temperatura.
- c) B, pois a quantidade de líquido é maior, necessitando, assim, de uma maior quantidade de calor.
- d) B, pois quanto maior o volume, maior será a sua temperatura de ebulição.
- e) Os dois frascos entrarão em ebulição à mesma temperatura.**

8. João e José são gêmeos idênticos com apenas uma diferença: João é míope e José é hipermetrópe.



Conceito Físico: “Lentes convergentes formam imagens aumentadas de objetos colocados perto delas”

Com base na figura e no conceito físico, pode-se afirmar que:

- a) João é o homem da figura A, pois suas lentes são convergentes.
- b) João é o homem da figura B, pois suas lentes são convergentes.
- c) José é o homem da figura A, pois hipermetrópes aparentam ter olhos menores quando usam óculos.
- d) José é o homem da figura B, pois hipermetrópes aparentam ter olhos maiores quando usam óculos.**
- e) Todas as alternativas são falsas.

9. Sabe-se que a energia gasta por um carro de brinquedo de um ponto a outro é dado pela expressão:

$$E = \frac{M (V_f^2 - V_o^2)}{2}$$

E-----Energia

M-----Massa do carro (kg)

V_o -----Velocidade inicial (km/h)

V_f -----Velocidade final (km/h)

Dessa forma, suponha que um carro de brinquedo de 2 Kg que parte do repouso (velocidade zero) até a velocidade de 3 km/h gastará uma energia E_1 . Depois acelera de 3 km/h até 6 km/h, gastando uma energia E_2 . Assim, pode-se afirmar que:

a) $E_2 = E_1/2$

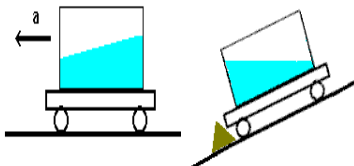
b) $E_2 = E_1$

c) $E_2 = 2E_1$

d) $E_2 = 3E_1$

e) $E_2 = 4E_1$

10. Um detector de aceleração é feito com uma caixa estreita contendo água, colocada sobre um carrinho. Quando o carrinho acelera para uma direção, a água se acumula na parede oposta à direção da aceleração. Se o conjunto for colocado e mantido parado sobre um plano inclinado, a água fica horizontal, como se espera, conforme mostra a figura.



Retirando a cunha e soltando o conjunto, o que acontece com o nível da água?

a) Acumula-se ainda mais no lado esquerdo.

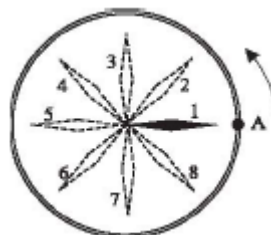
b) Acumula-se no lado direito.

c) Fica paralela ao plano inclinado.

d) Fica na horizontal.

e) Depende da angulação do plano inclinado.

11. A ponta do ponteiro do relógio de um registro indica o ponto A quando ele começa a girar no sentido anti-horário, conforme mostra a flecha.



Depois de dar exatamente $13/4$ voltas, o ponteiro indicará a posição de número:

- a) 1.
- b) 3.**
- c) 5.
- d) 6.
- e) 7.

12. A planta de uma cidade foi desenhada na escala 1 : 40.000, o que significa que as medidas reais são iguais a 40.000 vezes as medidas correspondentes na planta. Assim, 4 cm da planta correspondem a uma medida real de:

- a) 0,16 km** b) 1,6 km c) 16 km d) 160 km e) 1 600 km

13. Um determinado corpo celeste é visível da Terra a olho nu de 63 em 63 anos, tendo sido visto pela última vez no ano de 1968. De acordo com o calendário atualmente em uso, o primeiro ano da era Cristã em que esse corpo celeste esteve visível a olho nu da Terra foi o ano:

- a) 15**
- b) 19
- c) 23
- d) 27
- e) 31

14.

*“Façam a festa
cantem dancem
que eu faço o poema duro
o poema-murro
sujo
como a miséria brasileira.”*

Nos versos acima, o poeta Ferreira Gullar:

- a) defende uma poesia voltada para o canto e a exaltação dos sentimentos líricos.
- b) expõe sua condição de artista marcado pelo desejo de participação social.**
- c) opõe a poesia que ele faz à poesia dos que se preocupam com temas políticos.
- d) deixa claro que suas opções estéticas coincidem com as dos poetas concretistas.
- e) adota uma visão de mundo muito semelhante à da poesia de Manuel Bandeira.

15. Compare os versos de Manuel Bandeira e Vinícius de Moraes, sobre o tema mulheres:

“Mulheres

*Como as mulheres são lindas!
Inútil pensar que é do vestido...
E depois não há só as bonitas:
Há também as simpáticas.
E as feias, certas feias em cujos olhos vejo isto:
Uma menininha que é batida e pisada e nunca sai da cozinha.
Como deve ser bom gostar de uma feia!”*

BANDEIRA, Manuel. In:

Libertinagem.

“Receita de mulher

*As muito feias que me perdoem
Mas beleza é fundamental. É preciso*

Que haja qualquer coisa de flor em tudo isso.

(...)

*Seja bela ou tenha pelo menos um rosto que lembre um templo e
Seja leve como um resto de nuvem.”*

Vinícius de Moraes.

Sobre os textos, pode-se afirmar que:

- a) os dois textos são ambíguos na abordagem do tema.
- b) ambos os textos vêm apenas belezas, embora diferentes, nas mulheres.
- c) enquanto o primeiro texto fala só na beleza infantil, o segundo aborda a beleza da mulher madura.
- d) embora falem sobre o mesmo assunto, os dois textos revelam posicionamentos antagônicos.**
- e) os textos abordam temáticas diferentes.

Leia atentamente o texto abaixo, e responda as questões de 1 a 5 que seguem:

Aquecimento global

Descobertas novas conseqüências, cada vez mais catastróficas

*No início de outubro de 2005, ocorreu uma tempestade no Alasca, Estado norte-americano que se encontra isolado do resto do país, constituindo uma imensa península (1.717.852 Km², maior do que o Estado do Amazonas), da qual cerca de um terço se localiza no círculo polar Ártico, na extremidade Noroeste da América do Norte. A tempestade provocou ondas de 4,5 metros de altura que percorreram 15 mil quilômetros do oceano Pacífico em seis dias, até atingir e destruir um iceberg de 96 quilômetros de comprimento, **literalmente, do outro lado do mundo**, na Antártida. O fenômeno foi acompanhado por pesquisadores de duas universidades norte-americanas. Segundo esses cientistas - Douglas MacAye e Emile Okal -, a descoberta mostra que o clima de uma região pode ter impacto significativo em lugares distantes e tão opostos quanto os pólos do planeta. Além disso, evidencia que as mudanças climáticas provocadas pelo aquecimento global já começam a ameaçar a Antártida, com conseqüências catastróficas.*

Antonio Carlos Olivieri*

Da Página 3 Pedagogia & Comunicação www.uol.com.br/vestibular/atualidades

1. O referido “aquecimento global” é decorrente de que fenômeno bio-climático?

- a) buraco na camada de ozônio
- b) inversão térmica
- c) derretimento das geleiras
- d) efeito estufa**
- e) êxodo rural

2. O texto faz referência ao estado do Alasca, que tem um terço de seu território no círculo polar Ártico. Além desta linha imaginária, quais outras são consideradas linhas de “demarcação” das grandes faixas climáticas?

a) Equador, Trópicos de Capricórnio e Câncer, e Círculo Polar Antártico.

b) Equador, Meridiano Principal, Linha Internacional da Data e Círculo Antitropical.

c) Meridiano de Greenwich, Trópicos de Câncer, Trópicos de Capricórnio e Meridiano Principal.

d) Círculo Polar Antártico, Equador e Círculo Tropical Convergente do Atlântico.

e) Círculo Polar Antártico, Trópicos de Capricórnio e Meridiano Internacional da Data.

3. Considerando a informação do texto que menciona que “a tempestade provocou ondas de 4,5 metros de altura que percorreram 15 mil quilômetros no oceano Pacífico em seis dias, até atingir e destruir um iceberg de 96 km de comprimento, literalmente do outro lado do mundo, na Antártica”, quantos quilômetros a referida onda percorreu em 12 horas, considerando que esta se movimentava de maneira uniforme?

a) 628,3 km **b) 1250 km** c) 1000 km d) 2500 km e) 5000 km

4. O texto acima faz referência, de forma comparativa, a um Estado Brasileiro. Qual o estado brasileiro referido no texto, a região político-administrativa a que faz parte e o domínio morfoclimático predominante em seu território, respectivamente?

- a) Alasca; região Norte; Domínio da Tundra.
 b) Alasca; região Ártica; Domínio Polar.
 c) Amazonas; região Centro-Oeste; Domínio da Península.
d) Amazonas; região Norte; Domínio Amazônico.
 e) Amazonas; região Nordeste; Domínio dos Cocais.

5. A expressão em destaque no texto “**literalmente, do outro lado do mundo**” tem função de:

- a) ironizar a situação catastrófica.
b) realçar a amplitude do fenômeno e a distância percorrida pela onda.
 c) enfatizar o tamanho do Alasca.
 d) reforçar o tamanho do iceberg destruído.
 e) demonstrar a importância da pesquisa realizada pelos cientistas norte-americanos.

Leia o texto abaixo que servirá como apoio para as questões de 6 a 9:

A invasão silenciosa das favelas
Censo do IBGE revela que surgiu uma ocupação por mês na última década
artigo de Fernanda Pontes e Selma Schmid, para “O Globo”

Os números vêm confirmar o que pode ser percebido a olho nu. A cada mês, pelo menos uma nova favela com mais de 50 casas surge no município do Rio nos últimos dez anos. O censo de 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela que a cidade ganhou 120 favelas a partir de 1991. O IBGE listou 513 comunidades faveladas no ano passado na capital - um crescimento de 30,2% em relação ao censo anterior, feito em 1991, e de 12,3% levando-se em consideração a recontagem de 1996. No ranking nacional em quantidade de áreas carentes, o Rio ficou em segundo lugar, só perdendo para a cidade de São Paulo. Embora menor do que na capital, o aumento percentual do número de favelas no Estado do Rio alcançou 22,7% - passaram de 661, em 1991, para 811, em 2000.

6. Como o próprio texto revela, favelas são formações que se proliferam em áreas carentes, em especial, nos grandes aglomerados urbanos. Considerando as metrópoles do Rio de Janeiro, São Paulo e Belém, em que tipos de sítios as favelas aparecem, de maneira predominante, em cada uma destas mega-cidades, respectivamente?

- a) Orla marítima, próximo a córregos e encostas da floresta.
 b) Orla marítima, encostas de morros e núcleos centrais.

c) Morros, nas encostas de córregos e vias expressas; e margens de rios.

d) Morros, nas margens de vias expressas e núcleos centrais.

e) Núcleo central, encostas florestais e vias de trânsito rápido.

7. Com relação ao índice de crescimento (na quantidade de comunidades faveladas) de 30,2% expresso no texto, este diz respeito a:

a) aumento percentual apurado entre os censos de 1991 e 2000, na cidade do Rio de Janeiro.

b) aumento percentual apurado entre a recontagem de 1995 e 2000, na cidade do Rio de Janeiro.

c) aumento percentual apurado entre os censos de 1991 e 2000, no Estado do Rio de Janeiro.

d) diminuição percentual apurada entre os censos de 1991 e 1995, no Estado do Rio de Janeiro.

e) comparação percentual apurada entre os censos de 1991 e 2000, levando em consideração as cidades de São Paulo e o Estado do Rio de Janeiro.

8. Considerando a informação do texto que “**a cidade (do Rio de Janeiro) ganhou 120 favelas a partir de 1991 (até o ano de 2000)**” (total de dez anos transcorridos), podemos considerar que a cada trimestre, a referida cidade ganhou (proporcionalmente) um total de quantas novas favelas?

a) uma

b) três

c) cinco

d) dez

e) doze

9. O processo de favelização possui relação direta de causalidade com qual fenômeno urbano?

a) inversão térmica b) ilhas de calor c) calagem **d) macrocefalia** e) efeito estufa

10. O lixo é um dos problemas ambientais mais preocupantes no âmbito das cidades, não só brasileiras, mas de todo o mundo. Sobre esta questão, assinale a opção correta.

a) A produção de lixo cresce na razão inversa do poder aquisitivo das populações. Isso ocorre porque os segmentos de alto poder aquisitivo adotam posturas mais conscientes em relação ao destino do lixo.

b) A participação do lixo orgânico em relação ao total de lixo produzido é menor nos bairros de baixo poder aquisitivo e maior nos bairros de classes média e alta. Isso decorre das diferenças na qualidade de nutrição entre os estratos populacionais.

c) O Brasil figura entre os países do mundo que mais reciclam latas de alumínio e papelão. Esse resultado decorre da conscientização da população e da implantação de programas de coleta de lixo seletiva nas principais cidades brasileiras.

d) O lixo representa uma fonte de trabalho e renda para uma população cada vez mais numerosa, sobretudo nos grandes centros urbanos do Brasil. Assim, muitas pessoas retiram do lixo coletado nas ruas e nos lixões a principal fonte de sua sobrevivência.

e) O lixo produzido nas cidades brasileiras tem um destino apropriado. Verifica-se que, na grande maioria dos casos, ele é depositado em aterros sanitários tecnicamente adequados ou é incinerado.

11.

NÃO VAI DAR PARA TODOS

	Consumo de água	Consumo de petróleo	Automóveis	Emissão de gás carbônico
Mundo	150 litros por dia *	2 litros *	1 para cada 10 pessoas	4 toneladas por ano
Califórnia	700 litros por dia *	8 litros *	7 para cada 10 pessoas	12 toneladas por ano
Quando a China e a Índia tiverem o padrão de vida da Califórnia, o mundo...	... terá um gasto 3 vezes maior de água	... vai utilizar o dobro de petróleo	... terá o triplo de veículos	... emitirá o dobro de gás carbônico

* dados per capita

Fonte: Revista Veja, 7/09/2005 (modificada)

Considerando-se o texto e a figura acima pode-se afirmar que as informações neles contidas:

- representam uma visão alarmista sobre os níveis de consumo dos recursos naturais feitos pela população mundial, com base nas teses demográficas neomalthusianas.
- não representam riscos para o meio ambiente no que se refere aos níveis de consumo dos recursos naturais, em sua maioria renováveis, feitos pela população mundial.
- mostram que países, como a China e a Índia, possuem um nível de crescimento demográfico e econômico pouco significativo, representando um baixo risco de comprometimento no esgotamento dos seus recursos naturais.
- mostram que o problema não diz respeito só ao aspecto demográfico, mas também ao modelo de desenvolvimento econômico implementado pelos países desenvolvidos, que vem sendo reproduzido rapidamente pelos países em desenvolvimento, como a China e a Índia.**
- mostram que o problema do consumo é exclusivamente demográfico, devido ao elevado crescimento populacional que vem sendo experimentado rapidamente pelos países em desenvolvimento, como a China e a Índia.

12. Ainda com base nos dados apresentados no exercício anterior, analise as afirmativas abaixo e assinale a alternativa correta.

- A exploração de recursos naturais e a poluição poderão provocar desequilíbrios no meio ambiente.
- A queima de combustíveis fósseis contribui para a poluição do ar.
- Os gases emitidos por automóveis, pela indústria, pela decomposição do lixo e pelo desmatamento de florestas contribuem para acelerar o aquecimento global.
- A solução para o problema é barrar o desenvolvimento econômico, principalmente dos países mais populosos, como no caso da Índia e China.

a) Somente as afirmativas I, II e III estão corretas.

- Somente as afirmativas II, III e IV estão corretas.
- Somente as afirmativas I e II estão corretas.
- Somente as afirmativas II e IV estão corretas.
- Somente a afirmativa IV está correta.

13. O desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da economia estabeleceu, em relação aos espaços geográficos nacionais e internacionais, grandes paradoxos. Sobre esses paradoxos e suas conseqüências, é possível afirmar, de modo correto, que:

- a) apesar do aumento crescente da rapidez e segurança dos transportes para longas distâncias, é decrescente o desenvolvimento no turismo nacional e internacional, em decorrência da instabilidade política e econômica mundial.
- b) a realidade virtual, "vivida" através de instrumentos eletrônicos e construída a partir de valores idealizados, contrapõe-se a paisagens reais, às vezes degradadas e inseguras, isolando os homens em locais fechados e desativando os locais de encontros e de eventos de massa nas cidades.
- c) a descoberta de vacinas e medicamentos para prevenção e cura de doenças infecciosas e degenerativas beneficiou os países ricos que os desenvolveram, enquanto os países pobres permaneceram à margem dos benefícios gerados pelos modernos avanços da medicina preventiva e curativa.
- d) a intensa exploração dos recursos naturais, possibilitada pela ciência e pelo uso de tecnologia de ponta, acelerou o desenvolvimento econômico de algumas regiões do planeta, enquanto os seus efeitos poluentes e predatórios repercutiram sobre toda a Terra.**
- e) apesar do intenso processo de globalização da economia mundial, os países desenvolvidos e os países subdesenvolvidos constituem realidades independentes entre si, repetindo-se este modelo de isolamento cultural e de comunicação entre lugares de diferentes níveis de desenvolvimento dentro de um mesmo estado ou país

14. A ECO-92 vinculou meio ambiente e desenvolvimento, politizando definitivamente o debate. Dela surgiu o conceito de "desenvolvimento sustentável". Assinale a opção correta:

- a) "desenvolvimento sustentável" é a implantação de estratégias de recursos humanos destinadas a promover o aumento da riqueza e a melhoria das comunicações através de modelos capazes de evitar o desgaste econômico e político das empresas responsáveis.
- b) "desenvolvimento sustentável" é a condição necessária para que cada país possa desenvolver estratégias políticas destinadas a viabilizar o aumento da população e a melhoria das condições de vida através de modelos econômicos que também possam evitar exploração irracional da natureza.
- c) "desenvolvimento sustentável" é a identificação dos aspectos culturais de cada localidade destinadas a divulgar a arte e a melhoria das condições de vida através de projetos sociais voltados para a população de baixa renda em bairros da periferia.
- d) "desenvolvimento sustentável" é a expressão de estratégias econômicas destinadas a promover o crescimento da riqueza e a melhoria das condições de vida através de modelos capazes de evitar a degradação ambiental e a exaustão dos recursos naturais.**
- e) "desenvolvimento sustentável" é a ação governamental destinada a promover o acesso às informações implantando o uso da informática em escolas capazes de preparar os alunos para o mercado de trabalho mais competitivo.

15. Ocorrências de fenômenos e fatos de caráter catastrófico, de origem natural ou social, têm acontecido ao longo da história da humanidade, em momentos diversos e com intensidades diferentes. Sobre os fenômenos, suas origens, áreas de ocorrências e seus efeitos, é correto afirmar que:

- a) quando originados das forças de natureza, a sua intensidade e a extensão das áreas atingidas são determinadas pela organização social e econômica dos espaços geográficos.

- b) quando frutos do terrorismo, que mobiliza, na atualidade, as atenções e as ações preventivas dos governos e das sociedades, ocorrem em áreas de baixa concentração demográfica.
- c) quando originados de conflitos armados, atingem mais intensamente as áreas rurais, provocando elevada mortalidade das populações camponesas e a desestruturação das atividades agrárias.
- d) quando ocasionados por acidentes em refinarias de petróleo ou usinas nucleares, localizadas em áreas restritas, os seus efeitos se limitam ao entorno das áreas atingidas.
- e) quando ocasionados pelo uso de agrotóxicos, atingem os recursos naturais, como solos, águas, animais e, através destes, toda a cadeia alimentar da qual o homem faz parte.**

APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO PARA OS CANDIDATOS**Questionário Socioeconômico**

1. Nome: _____

—

2. Endereço: _____

—

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado:

3. Telefone: _____ Celular:

E-mail:

4. Sexo: _____ 5. Idade: _____ 6. Estado
Civil: _____

7. Filiação: _____ Mãe:

8. Escolaridade:

Ano de conclusão do Ensino Médio: _____ Escola em que concluiu o Ensino

Médio: _____ () Pública ()

Privada

9. Como ficou sabendo do S.E.U.: () jornal () rádio () TV () amigo ()
) cartazes

() panfletos () escola (Qual escola? _____)

10. Situação Habitacional:

Moradia: () própria () alugada () financiada () cedida () ocupada ()

outros _____

11. Bens:

Imóveis: _____ quantos _____ e _____ quais?

(Obs.: exemplo: casa - exceto sua residência, terreno, apartamento, etc.)

Veículos: _____ quantos _____ e _____ quais?

(Obs.: carro, caminhão, motocicleta, etc.)

12. Composição e Renda Familiar:

Tabela A: preencha a tabela abaixo com o nome, o grau de parentesco, a escolaridade, a profissão e a renda das pessoas que moram com você. Anexe, OBRIGATORIAMENTE, as xérox da certidão de nascimento ou RG de todos os moradores da casa e o comprovante de renda dos que a possuem (salário formal ou declaração autenticada de atividade autônoma, especificando remuneração, aposentadoria, pensão alimentícia ou por morte, benefícios da previdência social).

NOME	PARENTESCO	IDADE	ESCOLARIDADE	OCUPAÇÃO	RENDA
Candidato	----- --				

Outras fontes de renda da família:

- () aluguel. Valor: R\$ _____
 () renda informal ("bico"). Valor: R\$ _____
 () comissões. Valor: R\$ _____
 () outros. Valor: R\$ _____

Tabela B: preencha a tabela a seguir com as despesas de seu domicílio. Anexe, OBRIGATORIAMENTE, as xérox dos comprovantes das seguintes despesas: água, energia elétrica, IPTU, aluguel ou financiamento de casa própria e educação.

DESPESAS	VALOR (R\$)
Água	
Energia Elétrica	
Telefone	
IPTU	
IPVA	
Aluguel ou financiamento de casa própria	
Alimentação (supermercado, açougue, padaria, feira, etc.)	

Transporte (passe de ônibus)	
Empregados	
Educação (cursos de informática e línguas, mensalidades escolares e/ou universitárias)	
Lazer	
Outros*	

* outros gastos que não podem ser comprovados.

13. Saúde:

a- Há casos de doença que necessitem de tratamento contínuo na família.

() não () sim. Quais?

b- Possui despesas fixas com medicamentos?

() não () sim. Quanto?

c- Possui plano de saúde?

() não () sim. Valor?

(Obs.: em caso de que necessitem de tratamento contínuo e/ou doenças crônicas anexar atestado médico e comprovante de farmácia de gastos com remédio. ATENÇÃO: receita médica não contará como documento comprobatório para a saúde)

Questionário Socioeconômico

Nº. DE INSCRIÇÃO: _____

NOME: _____

RG nº: _____ PERÍODO: DIURNO NOTURNO

ATENÇÃO!!!

1. Preencha corretamente o questionário, com letra legível
2. Muita atenção às instruções e observações no preenchimento do questionário. Evite omitir informações.
3. Não destaque esta folha de rosto, pois é seu comprovante de inscrição.
4. Será impedido de realizar a prova e automaticamente desclassificado do processo seletivo o candidato que não apresentar no dia da prova o documento de identidade (RG) original.
5. Só deverão entregar, **OBRIGATORIAMENTE**, as xérox simples (preto e branco) dos documentos abaixo relacionados, nos dias 26, 27 e 28/02/2007 na sede do Cursinho S.E.U das 9h às 21h, os candidatos que forem **classificados para a segunda fase** (avaliação sócio-econômica):
 - a – comprovante de fontes de renda:
 - recibos de salário;

- holerite;
 - pró-labore das pessoas que compõem a renda familiar;
 - carnê do INSS e/ou declaração autenticada de atividade autônoma, especificando a remuneração
- b – comprovante de despesas:
- água;
 - energia elétrica;
 - IPTU – somente nos casos em que o inquilino obrigatoriamente pague o IPTU;
 - aluguel ou financiamento de casa própria;
 - educação (cursos de informática, de línguas, mensalidades escolares e/ou universitárias).
- c – xerox da certidão de nascimento ou RG de todas as pessoas que residem na casa.

Obs.: Os documentos quando couber, deverão ser o mais recente possível. Não serão aceitos documentos originais.

6. Será desclassificado da segunda fase (avaliação sócio-econômica) e, conseqüentemente, do processo seletivo como um todo o candidato que não apresentar a documentação exigida com obrigatoriedade; logo seu nome não constará na lista de entrevista.
7. As entrevistas serão agendadas nos dias 26, 27 e 28/02/2007 na sede do Cursinho S.E.U das 9h às 21h, somente para os candidatos classificados para a segunda fase. As entrevistas serão realizadas na UNESP, campus Franca. Se necessário, será agendada uma visita domiciliar após a entrevista.
8. Em caso de recurso do resultado da seleção sócio-econômica, o mesmo deverá ser encaminhado por escrito ao grupo PET de Serviço Social, da Faculdade de História, Direito e Serviço Social A/C da Prof^a. Dr^a. Cirlene A. H. S. Oliveira, protocolado na Seção de Comunicação da UNESP, campus Franca até 20 de março de 2007.

Declaro estar de acordo com as normas acima descritas e ter prestado informações verdadeiras, assim como estar ciente das conseqüências no caso de comprovada a inverdade das mesmas.

Assinatura do candidato e responsável

**APÊNDICE V – PONTUAÇÃO PARA SELEÇÃO DOS ALUNOS
 AVALIAÇÃO SOCIOECONÔMICA DO SERVIÇO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
 (S.E.U.)-CURSINHO POPULAR PRÉ-VESTIBULAR/UNESP FRANCA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Renda per capita: deverá ser obtida por meio do seguinte cálculo: $\frac{B - C}{A} = D$,
 sendo que:

A = Número de pessoas que residem no domicílio;

B = Renda líquida total da família (salário bruto menos a contribuição previdenciária)

C = Despesas fixas: água, luz, habitação (aluguel ou parcelas de financiamento), educação (gastos com mensalidade de faculdade e curso técnico).

O resultado desta conta (D) em reais, deve ser dividido pelo valor do salário mínimo (R\$510,00) resultando numa pontuação (E) de acordo com a tabela abaixo:

0,0	6 pontos	1,0	4,0 pontos	2,0	2,0 pontos	3,0 ou +	0,0 ponto
0,1	5,8 pontos	1,1	3,8 pontos	2,1	1,8 pontos		
0,2	5,6 pontos	1,2	3,6 pontos	2,2	1,6 pontos		
0,3	5,4 pontos	1,3	3,4 pontos	2,3	1,4 pontos		
0,4	5,2 pontos	1,4	3,2 pontos	2,4	1,2 pontos		
0,5	5,0 pontos	1,5	3,0 pontos	2,5	1,0 pontos		
0,6	4,8 pontos	1,6	2,8 pontos	2,6	0,8 ponto		
0,7	4,6 pontos	1,7	2,6 pontos	2,7	0,6 ponto		
0,8	4,4 pontos	1,8	2,4 pontos	2,8	0,4 ponto		
0,9	4,2 pontos	1,9	2,2 pontos	2,9	0,2 ponto		

2) Saúde: Observar se na família há pessoas com problemas crônicos e/ou deficientes (físico, mental, auditivo, visual, etc). Contar 0,5 ponto para cada uma delas, no máximo de 2,5.

3) Número de dependentes: atribuir 0,25 ponto para cada dependente que tenha até 17 anos e 11 meses, pessoas com mais de 60 anos, ou que sejam incapacitado para o trabalho e/ou vida cotidiana) até o máximo de 1 ponto (ou seja, quatro dependentes).

4) Tempo de conclusão do ensino Médio. Atribuir pontuação de acordo com a tabela abaixo:

Ensino Médio	Pontuação
Em curso	0,0
Concluído em 2009	0,25
Concluído de 1 a 2 anos (2008/2007)	0,5
Concluído de 3 a 4 anos (2007/2006)	0,75
Concluído de 5 a 6 anos (2005/2004)	1,0

Concluído há 7 ou mais anos (2003ou menos)	1,25
--	------

- **Além dos pontos especificados na tabela, somar 0,25 ponto para o candidato que tiver cursado supletivo ou Educação para Jovens e Adultos (EJA).**

5) Observações Complementares: atribuir no máximo 1,0 ponto para cada item, sendo possível o fracionamento de 0,25 em 0,25 ponto, de acordo com os critérios elencados.

a) Observar onde e em que condição o candidato cursou ensino médio:

Critérios: - escola pública e trabalhando (1 ponto)

- escola pública (0,75 ponto)
- escola particular com bolsa (atentar para o tipo de bolsa) (0,5 ponto)
- escola particular sem bolsa (0,25 ponto)

b) Observar a situação habitacional da família do candidato, imóveis excedentes e bens em geral.

Critérios: - casa ocupada/cedida (1 ponto)

- casa financiada/alugada (0,75 ponto)
- casa própria (0,5) ponto)
- imóveis excedentes (quando estes não constituírem a única fonte de renda para a família) (0,25 ponto)

c) Observar a disponibilidade que o candidato possui para freqüentar o cursinho. Atentar para o bairro onde a pessoa reside e, no caso de morar em outra cidade, verificar como ela pretende se locomover para freqüentar o cursinho. (No máximo 1 ponto)

d) Atentar para a função profissional dos provedores da renda familiar (estabilidade/instabilidade no emprego, salários, etc.). (No máximo 1 ponto)

6) Quanto às visitas domiciliares, avisar aos candidatos sobre a possibilidade de realização das mesmas. Nos casos em que forem necessárias, anotar no quadro de pontuações os elementos que precisam ser esclarecidos.

7) Para obter a nota do candidato somam-se os itens acima referidos.

QUADRO DE PONTUAÇÃO

Candidato(a):

Número de Inscrição: _____ Período:

APÊNDICE VI – ESTATUTO DE REGIMENTO

Estatuto

Serviço de Extensão Universitária dos alunos da UNESP

Cursinho da UNESP

2012

Capítulo I – Da denominação, sede e fins

Art. 1º: O Serviço de Extensão Universitária dos Alunos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP doravante denominado simplesmente por SEU, fundado em 1997, é uma entidade sem fins lucrativos, vinculada à UNESP, apartidária, constituída por membros voluntários com sede e foro na Rua General Telles, 1030, Franca-SP, regendo-se pelo presente estatuto.

Art. 2º: São finalidades do SEU:

I – democratizar a boa qualidade de ensino;

II – prestar gratuitamente serviços direcionados à complementação do conhecimento de ensino médio, privilegiando a comunidade de baixa renda de Franca e região.

§1º. O SEU poderá incentivar outros projetos ou trabalhos na área de educação que estejam de acordo com suas finalidades.

§2º. O SEU pode realizar projetos de complementação de estudo na comunidade aos domingos e feriados e outras atividades educacionais ou culturais fora do horário de aula.

§3º. Os alunos, professores, monitores, secretários ou colaboradores de tais projetos ou atividades não possuem vínculo com o SEU, ressalvada a hipótese do art. 3º, §2º.

§4º. Faculta-se ao SEU a realização de eventos diversos tais como a realização de saraus, debates, mostras culturais e exposição de filmes, desde que não contrários aos propósitos estatutários da entidade.

§5º. A realização de qualquer uma das hipóteses dos parágrafos anteriores fica condicionada à aprovação pelo Conselho Administrativo, sobretudo se, para sua concretização, forem necessários recursos oriundos do SEU.

Capítulo II – Da admissão e exclusão dos membros

Art. 3º: Os membros serão admitidos sempre na condição de professores, monitores, secretários ou colaboradores por meio de processo seletivo, cuja forma e critérios serão definidos neste capítulo.

§1º. A admissão dos professores e monitores é feita mediante banca examinadora.

§2º. Os colaboradores de qualquer espécie têm assegurado o direito de, após um ano de colaboração, solicitar à assembléia geral que lhes confira a condição de membro por prazo nunca superior a um ano, devendo a assembléia aceitar por maioria de 2/3 (dois terços) dos presentes, não podendo deliberar com menos de um terço dos membros presentes.

§3º. A escolha do(s) secretário(s) será feita por indicação do conselho administrativo e aprovados mediante votação em Assembléia Geral para o período de um ano.

Art. 4º: A exclusão dos membros só será admitida havendo justa causa, de acordo com o disposto em Termo de Compromisso, a ser assinado quando do início de suas atividades junto ao SEU, ou por declaração expressa do membro sobre sua desistência.

Parágrafo único. O Conselho Administrativo, por voto da maioria absoluta dos presentes, pode determinar a exclusão de membro, devendo sempre ser dada a oportunidade de defesa ao mesmo, cabendo recurso à Assembléia Geral convocada obrigatoriamente de forma extraordinária por motivação única do associado prejudicado.

Art. 5º: Sempre que houver necessidade de preenchimento de vaga de docente, deverá ser aberto edital.

§1º Os editais devem estipular:

I – a disciplina respectiva

II – a quantidade de vagas

III – o conteúdo a ser abordado

IV – o prazo de inscrição

V – os critérios de avaliação

VI – a data provável de divulgação dos resultados

VII – o prazo para recurso

§2º Os editais devem ser estabelecidos em reunião administrativa, devendo ser assinados pelo Diretor.

§3º Os recursos serão apreciados pelos coordenadores pedagógicos em conjunto com a banca examinadora que avaliou o candidato.

Art. 6º: As bancas julgadoras de professores e monitores deverão ser compostas por membros efetivos do SEU há, pelo menos, seis meses, obrigatoriamente:

- I – um professor da disciplina
- II – um membro da administração em curso
- III – um professor ou monitor de disciplina correlata

§1º As bancas serão presididas pelo membro da administração.

§2º Os critérios de que se utilizarão os julgadores são:

- I – didática
- II – conhecimento da matéria
- III – comprometimento

§3º A cada um dos critérios deve ser atribuída uma nota de zero a dez por cada membro da banca examinadora, ficando automaticamente desclassificado o candidato que não totalizar ao menos 50 (cinquenta) pontos na somatória das notas dos três avaliadores.

§4º As bancas consistem em uma aula expositiva e uma entrevista com o candidato, que durarão o tempo que for estabelecido no edital, devendo ser aprovado o candidato que obtiver a maior nota.

§5º Em situação de ausência de professor efetivo da matéria ou de matéria correlata, poderá ser admitido outro de outra disciplina, excepcionalmente.

Art. 7º: Ao ingressar no SEU, o candidato aprovado prestará Termo de Compromisso em que expressará concordância com seus dispositivos além dos já estabelecidos previamente neste estatuto.

Parágrafo único. Devem constar como cláusulas do termo de compromisso:

- I – aceitação da condição de prestação de serviços voluntários
- II – comprometimento a ministrar a disciplina e cumprir seu conteúdo, podendo cumular até três faltas justificadas
- III – obrigação de comparecer às Assembléias Gerais
- IV – dever de exercer suas funções de forma ética e zelosa
- V – dever de participar de bancas examinadoras sempre que preciso
- VI – dever de colaborar com elaboração de simulados, de provas do processo seletivo de alunos e de outras atividades quando necessário

VII – dever de notificar seu desligamento à associação com antecedência mínima de um mês sob pena de perda de certificado de participação de todo o tempo como associado

VIII – expressa concordância com as cláusulas do estatuto da entidade

Art. 8º: O conselho administrativo abrirá edital para convocação de secretários anualmente ou excepcionalmente para preencher vacância.

Parágrafo único. O edital especificará a quantidade de vagas e os requisitos para inscrição, sendo a escolha dos secretários feita pelo conselho administrativo através de entrevista, na qual será avaliada a qualificação do candidato.

Art. 9º: Ao ingressar no SEU, o candidato aprovado prestará Termo de Compromisso em que expressará concordância com seus dispositivos além dos já estabelecidos previamente neste estatuto.

Parágrafo único. Devem constar como cláusulas do termo de compromisso:

I – aceitação da condição de prestação de serviços voluntários

II – comprometimento a cumprir com seu horário de serviço, podendo cumular até cinco faltas justificadas

III – obrigação de comparecer às reuniões administrativas e às Assembléias Gerais

IV – dever de exercer suas funções de forma ética e zelosa

V – dever de participar de bancas examinadoras sempre que preciso

VI – dever de notificar seu desligamento à associação com antecedência mínima de um mês sob pena de perda de certificado de participação de todo o tempo como associado

VII – expressa concordância com as cláusulas do estatuto da entidade

Capítulo III – Dos direitos e deveres dos associados

Art. 10: O quadro de membros docentes do SEU deve ser organizado conforme as necessidades do projeto pedagógico e os parâmetros deste artigo, devendo haver um professor em cada período para cada disciplina e frente e pelo menos um monitor de cada disciplina.

§1º São deveres dos professores:

I – ministrar uma aula por semana com horário e período estipulado pelo conselho administrativo;

II – formular e seguir um plano de aula, que deverá ser entregue no início do semestre;

III – formular questões para simulados e vestibulinho sempre que solicitado;

IV – zelar pela integridade e dignidade do aluno;

V – respeitar o estatuto e todas as cláusulas do termo de compromisso sob pena de exclusão.

§2º São deveres dos monitores:

I – ministrar ao menos uma monitoria a cada quinze dias para ambas as turmas, manhã e noite, previamente agendada mediante a disponibilidade de horários do SEU;

II – sempre que possível conciliar o conteúdo da monitoria com os programas de aula dos professores;

III – formular questões para simulados e vestibulinho sempre que solicitado;

IV – zelar pela integridade e dignidade do aluno;

V – respeitar o estatuto e todas as cláusulas do termo de compromisso sob pena de exclusão.

§3º São direitos dos professores e monitores:

I – lecionar sua disciplina com autonomia pedagógica, desde que não contrária aos propósitos do SEU;

II – ser respeitado por todos os membros e discentes durante sua aula;

III – permitir a entrada ou retirar qualquer pessoa da sala de aula que esteja atrapalhando o desempenho de suas funções;

IV – utilizar a infra-estrutura do SEU, como biblioteca, computadores e projetores;

V – participar das reuniões administrativas com voz e voto entre outras atividades;

VI – receber o resultado de sua avaliação docente na íntegra;

VII – faltar desde que com notificação prévia de dois dias (48h);

VIII – repor aula caso haja disponibilidade, anulando falta anterior.

§4º Para alterar a disciplina que ministra o professor ou monitor deverá obrigatoriamente se submeter à nova banca examinadora devendo abrir mão de seu cargo e da condição de membro.

Art. 11: Deve haver no mínimo três secretários em turno de revezamento.

§1º São deveres dos secretários:

- I – comparecer sem falta ou atraso durante seu horário de serviço estipulado;
- II – notificar e justificar ausência com pelo menos dois dias de antecedência;
- III – freqüentar todas as reuniões do conselho administrativo;
- IV – organizar a grade de horários de aulas e monitorias;
- V – executar a atividade burocrática do SEU;
- VI – ser responsável pela chamada e presença dos alunos em aula;
- VII – fiscalizar a freqüência dos professores e monitores;
- VIII – zelar pela integridade dos documentos e do patrimônio do SEU;
- IX – atender e recepcionar alunos membros e terceiros.
- X – respeitar o estatuto e todas as cláusulas do termo de compromisso sob pena de exclusão.

§2º São direitos dos secretários:

- I – ter autonomia e ser respeitado por todos os demais membros e alunos no exercício de suas atividades;
- II – ter voto e voz ativa nas reuniões de qualquer natureza;
- III – participar de qualquer atividade do SEU;
- IV – utilizar a infra-estrutura do SEU, como biblioteca, computadores e projetores.

Art. 12: Os colaboradores que forem aceitos como membros não gozam de direitos ou deveres especiais além dos comuns que forem estipulados neste estatuto.

Capítulo IV – Das fontes de recursos e manutenção da entidade e da aprovação das contas

Art. 13: O patrimônio do SEU é formado pelos bens móveis e imóveis dos quais seja proprietário, bem como pelos recursos financeiros de que disponha.

Parágrafo único. O SEU é mantido financeiramente pela UNESP, podendo também receber:

- I – auxílios e subvenções;
- II – doações e legados.

Art. 14: O SEU não se responsabilizará por obrigações contraídas pelos membros do Conselho Administrativo sem expressa autorização deste.

Parágrafo único. Desde que no correto desempenho de suas funções estatutárias, os membros do SEU não se responsabilizarão pessoalmente pelas obrigações contraídas pela associação.

Art. 15: A alienação do patrimônio do SEU está condicionada à aprovação de 2/3 (dois terços) dos presentes na Assembléia Geral, especialmente convocada para esse fim, não podendo ela deliberar com menos de 1/3 (um terço) dos membros do SEU.

Art. 16: Em toda assembléia-geral a administração fará a prestação de contas sobre as atividades desenvolvidas pela entidade com balanço geral feito pelo Diretor-Geral.

§1º A atuação dos administradores e secretários será avaliada, ficando condicionada à aprovação pela maioria absoluta dos presentes com quorum mínimo de 1/3 (um terço) dos membros.

§2º Em caso de não aprovação, a Assembléia ponderará a destituição do cargo dos administradores ou secretários ou outras medidas cabíveis.

Capítulo V – Da constituição e funcionamento dos órgãos deliberativos

Art. 17: São órgãos do SEU:

I – Conselho Administrativo;

II – Assembléia Geral.

Art. 18: São membros do Conselho Administrativo:

I – Um Diretor Geral;

II – Um Vice-diretor;

III – Um Secretário Geral;

IV – Dois Coordenadores Pedagógicos.

Parágrafo único. Faculta-se ao Conselho Administrativo formar comissões, compostas por membros do SEU, a fim de auxiliarem nas atividades administrativas do SEU.

Art. 19: São atribuições do Conselho Administrativo:

I – prestar contas sobre o funcionamento do SEU à Assembléia Geral;

II – deliberar sobre as questões administrativas e outras que porventura se apresentarem no SEU;

III – reunir-se ordinária e extraordinariamente;

IV – coordenar o processo seletivo dos alunos;

V – convocar a Assembléia Geral sempre que existir questão controversa de relevante interesse

VI – interpretar e dirimir as controvérsias relativas às cláusulas estatutárias

Parágrafo único. As reuniões administrativas só se instalarão estando presente o Diretor-Geral, ou, na sua ausência, o Vice-Diretor ou o secretário-geral.

Art. 20: As reuniões administrativas ocorrem semanalmente na sede do SEU em data e horário estipulado pela Administração.

§1º Qualquer membro ou discente do SEU pode solicitar inclusão na pauta de ponto a ser deliberado.

§2º Por critérios de celeridade e relevância, o Diretor poderá estabelecer quais pontos serão discutidos e votados primeiro, devendo ficar consignados para comporem a próxima pauta os demais.

§3º A presença dos membros do Conselho Administrativo é obrigatória, sendo toleradas até cinco faltas não consecutivas e justificada, podendo a desobediência a este dispositivo caracterizar abandono de funções com possibilidade de destituição ou exclusão do membro.

Art. 21: Votam nas Reuniões administrativas:

I – os membros do Conselho Administrativo;

II – os secretários;

III – os professores e monitores no esquema cada três um voto.

§1º. Em caso de empate, cabe ao Diretor-Geral o voto de Minerva.

§2º. Todos os presentes em reuniões administrativas têm assegurado o direito à voz.

Art. 22: O Conselho Administrativo será eleito anualmente, no último trimestre, em votação individual, com possibilidade de reeleição.

§1º. São requisitos para a elegibilidade aos cargos do Conselho Administrativo:

I – ser membro do SEU, exceção feita aos admitidos através do art. 3º, §2º há, no mínimo, quatro meses, podendo se desligar de suas funções como professor, monitor ou secretário sem perder a condição de membro;

II – ter algum vínculo acadêmico com a UNESP;

III – ser plenamente capaz de acordo com a lei civil;

IV – não ser filiado a nenhum partido ou organização de caráter político;

V – não ser membro de nenhum outro grupo de extensão, centro ou diretório acadêmico, empresa júnior, núcleo de ensino ou associação atlética, com cargo administrativo;

VI – não cumular um cargo administrativo com outro ou com o cargo de secretário.

§2º. A superveniência de alguma causa impeditiva do parágrafo anterior implicará em perda automática de mandato.

§3º. Não havendo candidatos aptos, as eleições ficarão suspensas até que possa ser formada ao menos uma chapa, ficando, automaticamente, prorrogados os mandatos dos administradores em exercício, por prazo não superior a cinco meses, podendo a assembléia-geral eleger uma chapa excepcionalmente.

§4º Poderão votar nos candidatos aos cargos do Conselho Administrativo todos os membros do SEU.

§5º O voto é individual, único e secreto a ser apurado em cédulas e depositado em urna que permanecerá disponível aos membros pelo período que durar o processo eleitoral.

§6º Os membros da administração eleita ficam obrigados a auxiliar a administração em curso até o final do processo seletivo de alunos.

§7º A urna será violada apenas em Assembléia Geral com a contagem a ser realizada por um fiscal escolhido durante a violação e acompanhada pelos presentes, devendo a assembléia ratificar a idoneidade da eleição por maioria dos presentes, com quorum mínimo de 1/3 (um terço) dos membros da entidade.

Art. 23. O Conselho Administrativo eleito tomará posse somente no dia primeiro do mês de janeiro, ficando o período entre a eleição e a posse reservado para o processo transitório, durante o qual os membros eleitos estarão obrigados a acompanhar as atividades administrativas.

Art. 24. Caso um dos membros eleitos desista do cargo ou venha a ser impedido de exercê-lo, a Assembléia Geral elegerá seu substituto, observando o disposto no artigo 22.

Art. 25: São atribuições do Diretor Geral:

I – presidir as reuniões administrativas e as Assembléias Gerais;

II – decidir as controvérsias decorrentes das reuniões do Conselho Administrativo;

III – atuar como representante legal do SEU, exercendo a função de preposto, judicial e extrajudicialmente;

IV – nomear as comissões;

V – baixar regulamentos administrativos para a boa execução das atividades do SEU;

VI – convocar reuniões administrativas sempre que necessário;

VII – acompanhar as atividades dos demais membros do conselho.

Art. 26: São atribuições do Vice-diretor:

I – auxiliar diretamente o Diretor Geral;

II – assumir as funções administrativas do Diretor Geral quando da sua ausência;

III – assumir o cargo de Diretor Geral quando da sua desistência ou destituição;

IV – representar o SEU perante a UNESP e a comunidade.

Parágrafo único. Em caso de destituição ou desistência do Diretor Geral, o Vice-diretor assumirá também sua função de representante legal, conforme o disposto no inciso III do artigo 25.

Art. 27: São atribuições do Secretário Geral:

I – redigir as atas das reuniões de qualquer natureza;

II – primar pela organização e regularização dos documentos do SEU;

III – fiscalizar e auxiliar as atividades dos secretários do SEU;

IV – atuar como representante legal do SEU, exercendo a função de preposto, judicial e extrajudicialmente;

V – apreciar pedidos de transferência de turno de alunos.

Art. 28: São atribuições dos Coordenadores Pedagógicos:

I – coordenar o processo seletivo dos professores;

II – zelar pelas atividades pedagógicas;

III – coordenar a avaliação docente semestral;

IV – realizar o(s) simulado(s);

V – avaliar as justificativas de faltas de alunos e membros do cursinho.

Parágrafo único. Cada um dos coordenadores ficará encarregado de um período, noturno ou diurno.

Art. 29: São legítimos para convocar a Assembléia Geral:

- I – Diretor Geral;
- II – Vice-diretor;
- III – Secretário Geral;
- IV – Coordenador Pedagógico;
- V – um grupo formado por, no mínimo, dez membros;

Parágrafo único. Um terço dos discentes regularmente matriculados poderá, através de coleta de assinaturas de alunos, submeter ao Conselho pedido de convocatória de assembléia-geral, a ser agendada assim que possível.

Art. 30: São atribuições da Assembléia Geral:

- I – legitimar o processo eleitoral e destituir os administradores, em caso de má administração ou abandono de suas funções;
- II – decidir recurso sobre exclusão membros;
- III – aprovar as contas;
- IV – alterar o estatuto;
- V – decidir em última instância quaisquer questões controvertidas.

Parágrafo único. No caso dos incisos I e IV a assembléia deve ser convocada especialmente para este fim com quorum mínimo de 1/3 (um terço) dos membros, condicionada a aprovação à maioria absoluta dos presentes.

Art. 31: As assembléias gerais devem ser convocadas com, no mínimo, duas semanas de antecedência e seus pontos de pauta devem ser fixados no mural do SEU.

Parágrafo único. Em caso de relevância e urgência a antecedência poderá ser desconsiderada, desde que seja notificada a maioria dos membros.

Art. 32: As assembléias só poderão deliberar com a presença de, no mínimo, 1/3 (um terço) dos membros do SEU e só se instalarão estando presente o Diretor-Geral, ou, na sua ausência, o Vice-Diretor ou o secretário-geral.

Parágrafo único. A todos os membros é obrigatória a presença em Assembléia, sendo que a ausência injustificada poderá motivar o desligamento do membro.

Art. 33: Votam em assembléia:

- I – os professores;

II – os monitores;

III – os administradores;

IV – os colaboradores que forem aceitos como membros;

V – os secretários;

VI – os discentes regularmente matriculados na proporção de um voto para cada oito alunos, salvo quando se tratar de questões acerca dos incisos II e IV do art. 30.

Parágrafo único. Todos os membros e discentes regularmente matriculados têm assegurado o direito à voz em Assembléia, contudo, o Diretor-Geral, por sua livre convicção, poderá conceder esse direito a outros presentes.

Art. 34: As regras concernentes ao funcionamento dos órgãos têm caráter geral, nada obstando que possam ser complementadas por outros regulamentos estipulados pelos órgãos do SEU.

Parágrafo único. Garante-se a um quinto dos membros a convocação extraordinária de qualquer um dos órgãos deliberativos na forma do Código Civil.

Art. 35: Nas reuniões de qualquer natureza, sempre que não se puder atingir um consenso, recorrer-se-á à votação, observando-se o disposto nos artigos anteriores.

Parágrafo único. Em caso de empate ao Diretor-Geral do SEU caberá decidir a controvérsia com o voto de Minerva.

Art. 36: As atas de qualquer natureza deverão ser sempre redigidas em vernáculo ao final de cada sessão e assinadas por todos os membros presentes até a data da próxima reunião.

§1º A cada seis meses, as atas deverão ser registradas em Cartório.

§2º Todos os membros do SEU devem ser notificados do conteúdo das atas.

Capítulo VI – Da alteração estatutária e dissolução da entidade

Art. 37: Qualquer alteração nas normas do presente estatuto deve ser submetida à Assembléia Geral especialmente chamada para este fim, não podendo esta deliberar com quorum inferior a 1/3 dos membros do SEU, necessitando de maioria qualificada de dois terços dos presentes para as alterações serem efetuadas.

Parágrafo único. Qualquer modificação que ocorra no presente estatuto só terá efeito após o devido registro em Tabelionato Civil.

Art. 38: No caso de dissolução do SEU, seu patrimônio ficará sob a guarda da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Franca-SP, à disposição de entidades congêneres que substituam esta associação, não podendo ser alienado.

Capítulo VII – Do processo seletivo de alunos

Art. 39: O processo seletivo ocorrerá sempre no mês de fevereiro, podendo se inscrever os alunos regularmente matriculados no último ano do ensino médio ou aqueles que já o tenham terminado.

Art. 40: O processo seletivo se compõe de duas fases, sendo a primeira uma prova objetiva com questões de múltipla escolha sobre o conteúdo abordado no Ensino Médio e a segunda uma entrevista e análise sócio-econômica a ser realizada por entidade conveniada com o SEU.

§1º A primeira fase tem caráter eliminatório, sendo classificado para a segunda etapa o candidato que obtiver o valor mínimo da nota de corte.

§2º A classificação dos candidatos na segunda etapa obedece a critérios específicos da entidade que realiza a análise sócio-econômica.

§3º Serão classificados, ao final da segunda etapa, tantos candidatos quantos os que preencherem o número de vagas disponibilizadas no SEU naquele ano, ficando os demais candidatos classificados na segunda fase na lista de espera.

Art. 41: O edital para as inscrições deverá ser aberto no mínimo um mês antes da realização da prova da primeira etapa. Nele deverá constar:

- I – a data, local e horário da prova
- II – o número de vagas
- III – a eventual taxa de inscrição
- IV – os documentos necessários
- V – a data de divulgação dos resultados
- VI – prazo para recurso
- VII – prazo para matrícula

Art. 42: Os candidatos aprovados após a análise de eventuais recursos deverão efetuar sua matrícula no prazo especificado no edital sob pena de terem a aprovação cancelada caso não o façam.

Parágrafo único. Junto com a lista de aprovados, será divulgada a lista de espera que terá caráter subsidiário e complementar para preencher as vagas que porventura possam restar ou vir a aparecer até o final do ano letivo.

Capítulo VIII – Das disposições finais e transitórias

Art. 43: O presente estatuto entrará em vigor na data de seu registro, mediante aprovação em Assembléia Geral dos membros que compõem a entidade, conforme o disposto no Código Civil.

Parágrafo único. Aplicam-se as normas gerais do Código Civil (art. 53 e seguintes), subsidiariamente, para alteração do presente Estatuto.

Art. 44: Fica revogado o antigo Estatuto do SEU.

Franca, 21 de outubro de 2012.

APÊNDICE VII – EDITAL PARA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES



Serviço de Extensão Universitária dos Alunos da UNESP Cursinho Popular Unesp Franca

Franca, 24 de fevereiro de 2010.

Edital nº 02/2010

EDITAL

O Serviço de Extensão Universitária dos Alunos da UNESP – Cursinho Popular UNESP Franca – comunica a todos os interessados que estão abertas as inscrições para o preenchimento das seguintes vagas:

- 1 professor de Geografia do Brasil (diurno);
- 1 professor de Geografia do Brasil (noturno);
- 1 professor de Geografia Geral (diurno);
- 1 professor de Gramática (noturno);
- 1 professor de História Geral (diurno);
- 1 professor de Literatura Brasileira (diurno);
- 1 professor de Literatura Portuguesa (diurno);
- 1 professor de Redação (diurno);
- 2 professores de Física (diurno);
- 1 professor de Matemática – Álgebra (diurno);
- 1 professor de Matemática – Geometria (diurno);
- 1 professor de Matemática – Álgebra (noturno);

- 1 professor de Matemática – Geometria (noturno);
- 2 professores de Biologia (diurno);
- 1 professor de Química – Inorgânica (noturno);
- 1 professor de Química – Orgânica (diurno);
- 1 monitor de Geografia;
- 1 monitor de Gramática;
- 1 monitor de História;
- 1 monitor de Inglês;
- 1 monitor de Literatura;
- 5 Corretores de Redação;
- 1 monitor de Matemática;
- 1 monitor de Biologia;
- 1 monitor de Química;

Os interessados deverão inscrever-se até o dia 11 de março, na sede do Cursinho (Rua Major Claudiano, 1488, sala 205, 1º andar). A avaliação consiste em uma aula expositiva com duração de 10 a 15 minutos, além de uma entrevista individual. A banca examinadora sugere que os candidatos utilizem a lousa. O candidato não deve se preocupar em esgotar o tema e sim, em expor o conteúdo como se fosse para os alunos.

Os conteúdos das aulas serão os seguintes:

- Geografia do Brasil: O Pré-Sal;

- Geografia Geral: África do Sul e a Copa do Mundo;
- Gramática: Análise sintática;
- História Geral: A crise do século XIV;
- Literatura Brasileira: A segunda geração romântica;
- Literatura Portuguesa: Gil Vicente e o Humanismo;
- Redação: Estrutura da dissertação;
- Redação (Corretor): Correção de uma redação
- Física: Dilatação térmica;
- Matemática – Álgebra: Logaritmo;
- Matemática – Geometria: Área das figuras planas;
- Biologia: Clonagem;
- Química Inorgânica: Pilhas;
- Química Orgânica: Oxidação de álcool;

Obs: O trabalho realizado no Cursinho UNESP é voluntário.

Atenciosamente,

Administração do Cursinho UNESP Franca.

Rua Major Claudiano, n.º 1488, 1º andar, sala 205, Centro, Franca/SP. Fone: (16)
3721-3240

Apêndice VIII – CARTA DE JUSTIFICATIVA DA RECUSA DO CONVÊNIO OFERECIDO PELA PROEX



Serviço de Extensão Universitária
dos Alunos da UNESP

Cursinho Popular Unesp Franca

Franca, 13 de setembro de 2007.

Carta aberta à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,

O Cursinho Popular da Unesp de Franca (S.E.U), que completa dez anos de história pautados pela autonomia e pelo voluntariado, e cuja preocupação sempre foi, além de incluir socialmente seus alunos, formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, vem por meio deste esclarecer seu posicionamento em face da proposta de participação no convênio firmado entre a Pró Reitoria de Extensão (Proex) e o Governo do Estado de São Paulo.

Há alguns anos, iniciou-se uma discussão com representantes dos cursinhos populares da Unesp e os vice-diretores de cada campus sobre a possível construção conjunta de um projeto de padronização dos cursinhos. Naquele momento, a principal preocupação era resolver os problemas comuns, respeitando e aproveitando as particularidades de cada unidade. Após um período sem avanços nas discussões, fomos convidados para uma reunião onde foi apresentado um convênio, em vias de firmação, entre a Proex e a Secretaria de Ensino Superior.

Tal convênio, apesar de apresentar certos benefícios para o cursinho (como a compra de material didático e recursos multimídia), causou grande impacto devido à unilateralidade de sua elaboração. Além disso, a nosso entender, tal proposta comprometeria nossa autonomia político-financeira, o caráter voluntário do nosso trabalho e a participação dos alunos na construção do cursinho, pilares fundamentais para o mesmo. Tendo em vista a surpresa pelo distanciamento entre as antigas discussões e a proposta apresentada, o cursinho iniciou uma série de debates acerca do convênio; tais discussões culminaram na elaboração de uma contra-proposta, tirada em Assembléia Geral, que a nosso entender melhor atenderia as reais necessidades do cursinho. Entretanto, apesar do grande empenho dos membros da administração do cursinho e da vice-diretoria do campus em construir uma solução conjunta para a questão, foi constatado que nossas propostas não seriam aceitas devido à inflexibilidade do convênio.

Diante desta situação, o cursinho reuniu-se em uma nova assembléia para reavaliar a proposta inicial e, após inúmeras discussões, optou por **recusar** o convênio proposto.

Tal decisão, difícil de ser tomada, principalmente por implicar a perda de alguns benefícios materiais dos quais temos necessidade, acaba por refletir a grande importância dada por todos nós aos pilares que sempre regeram a vida do cursinho e à crença de que somos hoje fruto de todo o empenho e esforço despendido no passado pelos membros anteriores. Temos plena consciência de que um dia iremos embora e outros estarão em nossos lugares; contudo, pensamos ser

nosso papel passar adiante esse grande legado de lutas e conquistas. A recusa da proposta, a nosso entender, representa a convicção de que o debate acerca do citado convênio não é apenas uma questão pontual, mas faz parte da necessidade de uma contínua e exaustiva discussão acerca do modelo de educação que queremos construir e para o qual temos trabalhado ao longo de nossos dez anos de história.

Dada a dificuldade em se transmitir, através desta, toda a carga de discussão envolvida na questão, e ressaltando o reconhecimento da importância dos laços que nos unem à Unesp, disponibilizamo-nos prontamente para maiores esclarecimentos acerca de nossa posição.

Atenciosamente,
Serviço de Extensão Universitária dos Alunos da Unesp
(Cursinho Popular Unesp - Franca)