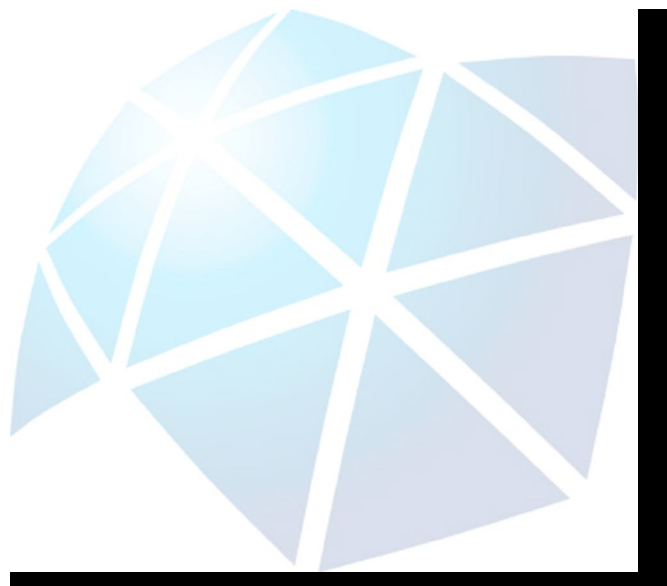


FERNANDA FURTADO CAMARGO

**CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E O
CASO DA UNESP: ALGUNS CONDICIONANTES À SUA
CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO**



ARARAQUARA – S.P.
2009

FERNANDA FURTADO CAMARGO

**CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E O
CASO DA UNESP: ALGUNS CONDICIONANTES À SUA CRIAÇÃO
E TRANSFORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini.

Fomento: Bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

ARARAQUARA – S.P.
2009

Camargo, Fernanda Furtado

Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da UNESP: alguns condicionantes à sua criação e transformação / Fernanda Furtado

Camargo – 2009

118 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: João Augusto Gentilini

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Política social.
4. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. I. Título.

FERNANDA FURTADO CAMARGO

CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E O CASO DA UNESP: ALGUNS CONDICIONANTES À SUA CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini.

Fomento: Bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

Data de aprovação: 20/08/2009

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini.

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

Membro Titular:

Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior.

Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR.

Membro Titular:

Prof.^a Dr.^a Angela Viana Machado Fernandes.

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

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

À Vera Ceccarello.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador João Augusto Gentilini, por acreditar em meu trabalho. Obrigada pela paciência, pela atenção e pelos questionamentos, indispensáveis à minha formação e à realização deste trabalho.

À professora e amiga Angela Viana Machado Fernandes, pela formação dada através dos debates realizados na coordenação do CUCA, pelas contribuições feitas na banca de qualificação, pela amizade e confiança em todos esses anos.

Aos meus pais, que sempre apoiaram minhas decisões.

Ao professor João dos Reis Silva Jr., pelas contribuições realizadas na banca de qualificação.

À minha querida Vera, por estar sempre ao meu lado, me ajudando de todas as maneiras possíveis.

À minha avó Aída, pelo conforto e carinho.

À Camilla Massaro, pelos conselhos, sugestões e pela grande ajuda prestada ao longo deste trabalho.

Ao Mauro Sala, pelas conversas, sugestões e questionamentos.

Ao Lucas Baptista, por sua honestidade.

À Mariana Laporta, pelas longas conversas sobre o CUCA e à Carolina Domladovac pela paciência em escutá-las.

À Francini Hirata, pela importante leitura que fez de meu trabalho.

À Maria Carolina Schlittler, pela companhia num momento crítico do trabalho.

Aos amigos que, de uma forma ou de outra, fizeram parte deste processo: Tatiana Massaro, Deborah Schmidt, Daniele Motta, Paula Hypólito, Renata Zambelli, Marcelo Ubiali, Júlia Batschauer, Lígia Rufine, Letícia Lima.

A todas as pessoas com quem tive contato durante o tempo em que fui coordenadora pedagógica do CUCA: professores, alunos, coordenadores e supervisores.

À Rosimar Aparecida Moreira, pela paciência e atenção com que sempre me recebeu.

Aos funcionários da seção de Pós-graduação da FCL, pelas informações e esclarecimentos prestados, com agradecimento especial à Lidiane Mattos.

Aos funcionários do Serviço Técnico de Informática da FCL pela atenção dispensada.

Às bibliotecárias da FCL, pelo auxílio na normatização do trabalho.

À Fapesp, pelo apoio financeiro.

*Menina, amanhã de manhã
quando a gente acordar
quero te dizer
que a felicidade vai
desabar sobre os homens
vai
desabar sobre os homens
vai
desabar sobre os homens*

*Menina, ela mete medo
menina, ela fecha a roda
menina, não tem saída
de cima, de banda ou de lado
Menina, olhe pra frente
Oh! menina, todo cuidado
não queira dormir no ponto
seguro o jogo, atenção
(De manhã)*

*Menina, a felicidade
é cheia de praça
é cheia de traça
é cheia de lata
é cheia de graça*

*Menina, a felicidade
é cheia de pano
é cheia de peno
é cheia de sino
é cheia de sono*

*Menina, a felicidade
é cheia de ano
é cheia de Eno
é cheia de hino
é cheia de ONU*

*Menina, a felicidade
é cheia de an
é cheia de en
é cheia de in
é cheia de on*

*Menina a felicidade
é cheia de a
é cheia de e
é cheia de i
é cheia de o*

(Menina amanhã de manhã, Tom Zé /Perna, 1975)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo constatar a tendência à transformação dos cursinhos pré-vestibulares populares em ação afirmativa de governo no âmbito nacional. Tais cursinhos são voltados, em geral, a alunos provenientes de escolas públicas sem condições financeiras para pagar um pré-vestibular privado. Com seu surgimento na década de 1950, ganharam amplitude a partir do final dos anos 1980, período em que tiveram origem, por iniciativa de alunos da UNESP, os cursinhos desta universidade. O objeto empírico desta pesquisa é o programa de cursinhos pré-vestibulares da UNESP, com atenção especial ao CUCA – Curso Unificado do *Campus* de Araraquara. O CUCA é um projeto de extensão universitária, inicialmente desenvolvido com recursos da própria UNESP e posteriormente financiado por diferentes instituições, incluindo-se prefeituras municipais, empresas privadas e a Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo. A formação dos cursinhos populares deu-se, em grande parte, por iniciativas da sociedade civil, com o objetivo de diminuir a desigualdade no acesso ao ensino superior público e gratuito. Porém, constata-se que nos últimos anos estes cursinhos têm feito parte da agenda governamental, sendo financiados com recursos públicos provenientes de estados, municípios e da união, por meio de “parcerias” com instituições públicas e/ou privadas. Esta nova e crescente configuração no oferecimento de cursinhos populares insere-se nos padrões da política social no contexto do Estado neoliberal. Os cursinhos populares podem ser considerados, hoje, uma política social de governos isolados. Além disso, tendo em vista o forte discurso democratizante que há por trás deles, presume-se haver uma tendência a tornarem-se política social de ação afirmativa, no âmbito nacional, seja por meio de diretrizes advindas da união ou de ações isoladas que poderão atingir todo o país.

Palavras – chave: Cursinhos pré-vestibulares populares. Política social. Políticas públicas. Parcerias.

LISTA DE QUADROS

- | | | |
|-----------------|--|------|
| Quadro 1 | Porcentagem de alunos matriculados na USP, UNICAMP e UNESP, que cursaram o ensino médio todo em escola pública, nos anos de 2006, 2007 e 2008. | p.25 |
| Quadro 2 | Porcentagem de alunos matriculados na USP, UNICAMP e UNESP, nos anos de 2006, 2007 e 2008, que freqüentaram cursinhos pré-vestibulares. | p.28 |
| Quadro 3 | Quadro de entrevistados. | p.64 |

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Cursinhos oferecidos pela UNESP e suas respectivas unidades universitárias.	p.32
Tabela 2	Evolução no número de vagas e de bolsas do Programa de Cursinhos Pré-Vestibulares da UNESP.	p.33
Tabela 3	Desempenho dos cursinhos da UNESP – Ano 2006.	p.34
Tabela 4	Desempenho dos cursinhos da UNESP – Ano 2007.	p.35
Tabela 5	Desempenho dos cursinhos da UNESP – Ano 2008.	p.36
Tabela 6	Desempenho dos cursinhos da UNESP – Ano 2009.	p.37
Tabela 7	Comparação entre as datas de promulgação das Leis Municipais que autorizam assinatura de convênios e as datas de assinatura dos convênios.	p.72
Tabela 8	Evolução no número de vagas oferecidas pelo CUCA.	p.84
Tabela 9	Evolução no número de bolsas disponibilizadas ao CUCA.	p.84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AB	Américo Brasiliense
APLO	Assessoria de Planejamento e Orçamento
BEE	Bolsas de Estudos Especiais
BES	Boa Esperança do Sul
BEU	Bolsas de Extensão Universitária
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BPC	Benefícios de Prestação Continuada
CAASO	Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira
CAGEO	Cursinho Alternativo do Curso de Geografia – Campus Experimental de Ourinhos
CAUM	Cursinho Alternativo da UNESP de Marília
CAUR	Cursinho Alternativo de Rosana
CAVJ	Centro Acadêmico “V de Junho”
CCEU	Comissão Central de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários
CE	Comissão de Educação
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLP	Campus Experimental do Litoral Paulista
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COMVEST	Comissão Permanente para os Vestibulares
CUCA	Curso Unificado do Campus Araraquara
DACA	Diretório Acadêmico Carlos Aldrovandi
DAFEIS	Diretório Acadêmico da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira
DO	Diário Oficial
EMBRAER	Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

FACTE	Fundação de apoio à Ciência, Tecnologia e Educação
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCA	Faculdade de Ciências Agrônômicas – Campus de Botucatu
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
GP	Gavião Peixoto
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IQ	Instituto de Química
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONG-FONTE	Organização Não Governamental Frente Organizada para Temática Negra
PAE	Programa de Auxílio ao Estudante
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIC	Projeto Inovador de Cursos
PLS	Projeto de Lei do Senado
PMA	Prefeitura Municipal de Araraquara
PMAB	Prefeitura Municipal de Américo Brasiliense
PMBES	Prefeitura Municipal de Boa Esperança do Sul
PMGP	Prefeitura Municipal de Gavião Peixoto
PMNE	Prefeitura Municipal de Nova Europa
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão Universitária
PROGRAD	Pró-Reitora de Graduação

PROUNI	Programa Universidade para Todos
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
PVS	Pré-Vestibular Social
RBS	Rede Brasil Sul
RGPS	Regime Geral da Previdência Social
SECT	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
SEESC	Secretaria de Estado da Educação do Governo de Santa Catarina
SES	Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade Estadual de São Paulo
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ALGUNS CONDICIONANTES QUE LEVARAM À CRIAÇÃO E AMPLIAÇÃO DOS CURSINHOS POPULARES NO BRASIL.....	15
1.1 O surgimento dos cursinhos pré-vestibulares populares no Brasil.....	15
1.2 A permanente dualidade do ensino médio no Brasil.....	18
1.3 As mudanças no ensino médio a partir da década de 1990.....	15
1.4 O ensino médio e o acesso ao ensino superior.....	18
1.5 O caso dos cursinhos populares da UNESP.....	29
1.6 O convênio de cooperação financeira assinado entre a UNESP e a SES.....	38
1.6.1 Algumas implicações imediatas à assinatura do convênio com a SES.....	40
1.7 Os cursinhos populares fora do estado de São Paulo.....	41
2 AS TRANSFORMAÇÕES DO ESTADO (OU DA POLÍTICA ECONÔMICA) E SUAS IMPLICAÇÕES EM RELAÇÃO À POLÍTICA SOCIAL.....	44
2.1 A origem da política social e o Estado de bem-estar social.....	44
2.2 As políticas sociais no contexto do Estado neoliberal.....	52
3 O CURSO UNIFICADO DO <i>CAMPUS</i> DE ARARAQUARA E SUAS <i>PARCERIAS</i>	64
3.1 O Curso Unificado do <i>Campus</i> de Araraquara.....	15
3.2 O CUCA e os Convênios de Cooperação Acadêmica.....	18
3.2.1 Convênio de Cooperação Acadêmica entre a UNESP/IQ e a Prefeitura Municipal de Araraquara.....	15
3.2.2 Convênio de Cooperação Acadêmica entre a UNESP/IQ, a EMBRAER, a Prefeitura Municipal de Gavião Peixoto e a Prefeitura Municipal de Nova Europa.....	18
3.2.3 Convênio de Cooperação Acadêmica entre a UNESP/IQ e a Prefeitura Municipal de Américo Brasiliense.....	29
3.2.4 Convênio de Cooperação Acadêmica entre a UNESP/IQ e a Prefeitura Municipal de Boa Esperança do Sul.....	38
3.3 Algumas considerações sobre as <i>parcerias</i> encontradas no CUCA.....	83

3.4 Os cursinhos populares na visão dos entrevistados.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS.....	101
ANEXO A – Convênio de Cooperação Financeira entre a UNESP e a Secretaria de Ensino Superior do Governo do Estado de São Paulo.....	102
ANEXO B – 1º Termo Aditivo ao Convênio de Cooperação Financeira entre a UNESP e a Secretaria de Ensino Superior do Governo do Estado de São Paulo.....	109

INTRODUÇÃO

Este trabalho, resultado de uma pesquisa de mestrado, tem como objetivo central constatar a tendência à transformação de cursinhos pré-vestibulares populares em ação afirmativa de governo, no âmbito nacional. O objeto empírico da pesquisa é o programa de cursinhos pré-vestibulares da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), com atenção especial ao Curso Unificado do *Campus* de Araraquara – CUCA.

Os cursinhos pré-vestibulares populares geralmente são voltados para alunos provenientes de escolas públicas e sem condições financeiras para pagar por um pré-vestibular particular. Eles surgem na década de 1950 e têm um grande crescimento a partir dos anos 1990. A formação dos cursinhos populares se dá através de iniciativas da sociedade civil, na tentativa de diminuir a desigualdade no acesso ao ensino superior público e gratuito.

Com os propósitos descritos acima, os cursinhos da UNESP surgiram entre o final da década de 1980 e início da década de 1990 por iniciativa de alunos de graduação e pós-graduação da universidade. As primeiras unidades universitárias a implantarem estes cursinhos foram as de Araraquara, Assis, Marília e Presidente Prudente. No início esses cursinhos eram isolados, ou seja, não mantinham vínculos uns com os outros. Em 2006, foi realizado o *I Seminário de Cursinhos Pré-Vestibulares da UNESP*, com o objetivo de formular propostas de institucionalização e fortalecer iniciativas como essas. Após esse encontro, a UNESP fez uma parceria com a recém criada Secretaria de Ensino Superior (SES) do governo estadual de São Paulo, que começou a financiar os cursinhos da universidade. A partir de então, os cursinhos da UNESP passaram a fazer parte de um programa amplo, ao qual foi dado o nome de *Curso Pré-Vestibular: uma iniciativa democrática de alcance social*. O CUCA, especificamente, iniciou suas atividades em 1994 e, anteriormente à parceria estabelecida entre a UNESP e a SES, já havia realizado *parcerias* com cinco prefeituras municipais da região de Araraquara e com a Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A. (EMBRAER).

As inquietações sobre os cursinhos pré-vestibulares populares são anteriores à minha entrada na universidade e intensificaram-se durante a graduação, através da participação na coordenação pedagógica (como bolsista da UNESP) do CUCA. Esta experiência proporcionou inúmeras reflexões, que tiveram dois pontos centrais. O primeiro deles foi o crescente esvaziamento dos conteúdos transmitidos pela escola pública, comprovado, principalmente, pelo grande número de alunos que cursavam o CUCA e quase não conseguiam ler e escrever. O segundo ponto central relacionava-se às dificuldades

encontradas no desenvolvimento das parcerias estabelecidas pela UNESP, no oferecimento do cursinho.

Num primeiro momento, a proposta de investigação consistia em analisar a fundo as parcerias estabelecidas no CUCA, aproximando-se de um estudo de caso. No entanto, diante da parceria estabelecida entre a UNESP e o governo do estado de São Paulo, foi verificado que o interesse pelos cursinhos populares estava tomando grandes proporções. Houve a necessidade, portanto, de ampliar o estudo, na tentativa de compreender alguns condicionantes que poderiam fazer dos cursinhos pré-vestibulares populares um espaço estratégico de intervenção política. Assim, o objetivo da pesquisa passou a ser a constatação de que os cursinhos populares tendem a entrar, cada vez mais, na agenda governamental.

Neste sentido, os dados a respeito dos cursinhos da UNESP, e com maior particularidade do CUCA – pela riqueza do conteúdo a ser analisado, tendo em vista as diversas parcerias nele estabelecidas – tornar-se-ão objeto empírico da pesquisa, na expectativa de darem sustentação às aproximações pretendidas.

Para a concretização da proposta de trabalho, esta dissertação foi dividida em três partes. No primeiro capítulo são trazidas, inicialmente, algumas considerações a respeito do surgimento dos cursinhos pré-vestibulares populares no Brasil, com a finalidade de contextualizá-los historicamente. Com o intuito de entender a importância dos pré-vestibulares populares, é realizado um breve histórico sobre a dualidade estrutural no ensino médio, além da sistematização de alguns dados estatísticos a respeito do acesso de alunos provenientes de escolas públicas e privadas às universidades públicas do estado de São Paulo. Ao final do capítulo, são apresentados diversos exemplos de cursinhos populares que se viabilizam, atualmente, por meio de parcerias, caracterizando sua nova configuração.

No segundo capítulo é realizado um levantamento bibliográfico a respeito do surgimento e da transformação das políticas sociais, em cada momento distinto do modo de produção capitalista, na tentativa de compreender como elas passaram a apresentar sua configuração atual. Esta análise é justificada pela necessidade de aproximar a política social à forma como os cursinhos populares são oferecidos atualmente, para que, possivelmente, dê sustentação ao objetivo do presente trabalho.

No terceiro capítulo é apresentado um histórico do CUCA concomitantemente à análise das transformações ocorridas no seu desenvolvimento, em função do estabelecimento de parcerias com diversas instituições. Os dados que compõem este capítulo foram pesquisados nos documentos oficiais do projeto, a saber: processo de normatização do CUCA, processos referentes aos convênios de cooperação acadêmica (parcerias), e relatórios

desenvolvidos por professores e coordenadores do projeto (bolsistas da UNESP). Além disso, foram realizadas entrevistas, com alguns atores envolvidos com o projeto, tendo por objetivos complementar o histórico do CUCA e identificar suas percepções a respeito dos cursinhos pré-vestibulares populares.

1 ALGUNS CONDICIONANTES QUE LEVARAM À CRIAÇÃO E AMPLIAÇÃO DOS CURSINHOS POPULARES NO BRASIL

1.1 O surgimento dos cursinhos pré-vestibulares populares¹ no Brasil

No estado de São Paulo, os cursinhos populares surgiram na década de 1950, por iniciativa de alunos da Faculdade Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), e tiveram sua grande expansão nos anos de 1990. Atualmente, os cursinhos populares são encontrados em grande parte dos municípios do estado, sendo oferecidos por diferentes instituições, direta ou indiretamente – através de sua execução ou da destinação de recursos financeiros. Dentre estas instituições estão diversas prefeituras municipais, a Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo (SES), o Ministério da Educação (MEC), universidades públicas estaduais e federais, além de Organizações Não Governamentais (ONGs), entidades filantrópicas, fundações e empresas de direito privado. Estes cursinhos têm como objetivo central ensinar aos alunos – em geral provenientes de escolas públicas e sem condições financeiras para pagar por um pré-vestibular particular – os conteúdos exigidos nos exames vestibulares de diversas universidades.

Castro (2005, p. 14) aponta que a formação dos cursinhos populares se deu em quatro momentos históricos distintos. O primeiro momento apontado pelo autor está relacionado aos cursinhos do Grêmio da Faculdade Politécnica da USP e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO) do *campus* da USP em São Carlos, na década de 1950. Neste período, estava em discussão qual o projeto de desenvolvimento o país deveria seguir, discussão iniciada no governo de Getúlio Vargas, tendo continuidade durante o mandato de Juscelino Kubitschek. O discurso governamental voltava-se “às instituições e aos ‘interesses nacionais’, ao mesmo tempo em que aumentava a dependência do país frente aos interesses internacionais, historicamente convergentes com os da elite dominante no Brasil.” O autor afirma, ainda, que o curto período de “respeito” às instituições democráticas (1946-1964) “foi um dos momentos de mudança da consciência e, certamente, das ações dos trabalhadores frente às práticas até aquele momento dominantes.” (CASTRO, 2005, p. 15).

¹ Comumente, os cursinhos pré-vestibulares populares possuem diferentes denominações, como é o caso de cursinhos alternativos, comunitários, gratuitos, etc. Contudo, nesta pesquisa, todos os cursinhos voltados a alunos de escolas públicas e/ou etnias historicamente discriminadas, sem condições financeiras para pagar as mensalidades de um pré-vestibular privado, serão tratados como cursinhos populares.

O segundo momento apontado pelo autor foi o período de ditadura militar no Brasil (1964-1985). Castro (2005, p. 15) atribui grande importância, neste período, à contribuição da Teologia da Libertação “na composição da identidade dos Cursinhos Populares, os quais são pautados na prática da solidariedade e da organização social, herdadas das Comunidades Eclesiais de Bases”.

Como terceiro momento de formação dos cursinhos populares o autor identifica o período do final da década de 1980 até os dias de hoje. Este é o período de formação dos cursinhos pré-vestibulares da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), objeto empírico desta pesquisa.

Inicialmente marcado pela hiperinflação, pela perspectiva do governo de um presidente eleito por voto direto, depois de vinte e nove anos, e pelo esgotamento das práticas dos movimentos sociais surgidos nos anos de 1970 e 1980, o período também se caracterizou pela disseminação das práticas do que se convencionou chamar “novíssimos movimentos sociais” e das experiências de Cursinhos Pré-Vestibulares nas universidades públicas, originados das iniciativas de estudantes e de suas representações. (CASTRO, 2005, p. 15).

O quarto e último momento identificado por Castro é “o encontro (do ponto de vista da assimilação das experiências) dos três momentos anteriores e, ao mesmo tempo, um retorno à prática e ao método da educação popular no Brasil”. Para o autor, é a partir desse encontro que se pode falar em cursinhos populares, pois, anteriormente, os cursinhos estavam, em sua maioria, dentro das universidades públicas.

Feita esta breve contextualização histórica, pode-se afirmar que o terceiro momento citado representa uma conquista de espaço por parte dos cursinhos populares. Na década de 1990, houve um considerável aumento no número desses cursinhos: em 1991 havia apenas um cursinho pré-vestibular popular no município de São Paulo; já no ano 2000, foram encontrados quinze cursinhos com este caráter (BACCHETTO, 2003, p. 64). Atualmente, os cursinhos populares são encontrados, ainda, em diversas regiões do país, caracterizando este fenômeno como nacional. Ao longo deste estudo, alguns exemplos de cursinhos populares de diferentes regiões do país poderão constatar tal afirmação.

Para Bacchetto (2003, p. 149), além do crescente número de alunos beneficiados através de vagas nos referidos cursinhos, a responsabilidade por implantações de programas de ação afirmativa que visem o acesso ao ensino superior das camadas populares é dada, em partes, ao movimento de cursinhos alternativos:

[...] os cursinhos pré-vestibulares alternativos existentes no Município de São Paulo atuaram como um dos agentes na luta pelo Ensino Superior para a população de baixa renda, baseados no princípio da igualdade. [...] Assim, tal como em outros trabalhos sobre a expansão do ensino em diversos níveis, neste verifica-se que esta não se deu apenas pela compreensão das necessidades dessa população por parte dos governantes, mas foi fruto de pressões populares ocorridas em diversas formas.

Em grande parte dos estudos atuais sobre cursinhos populares, nota-se uma vinculação direta entre os cursinhos e a educação popular, tendo como base a pedagogia de Paulo Freire. Estes cursinhos, em geral, têm sua origem em movimentos sociais mais amplos, como é o caso do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), surgido na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, em 1993. De acordo com Nascimento (1999, p. 76) “A idéia de organização de um Curso Pré-Vestibular para Negros nasce a partir das reflexões sobre a educação e o negro, realizadas entre 1989 e 1992, na Pastoral do Negro de São Paulo.” Algo comum em cursinhos com este caráter são disciplinas ministradas que fogem do conteúdo que compõe os exames vestibulares. Estas disciplinas costumam abarcar conteúdos como cidadania, ética, consciência negra, cultura africana, etc. Nesse caso, a justificativa encontrada para o oferecimento de tais disciplinas nos trabalhos consultados², gira em torno da necessidade de emancipação humana, que poderia, segundo eles, ser alcançada através dos conteúdos supracitados. Porém, os cursinhos oferecidos pela UNESP³, diferem-se em alguns aspectos dos cursinhos caracterizados acima.

Uma possível divergência encontrada está presente no fato dos cursinhos da UNESP serem coordenados e terem suas aulas ministradas por alunos desta universidade. Diante disso, além dos alunos do cursinho terem contato direto com estudantes que passaram há pouco pelo vestibular e que estão matriculados na universidade pública – fato que poderia tornar-se orientador do agir dos alunos, movido por uma finalidade mais próxima do concreto, em seu sentido teleológico –, alguns de seus professores e coordenadores estão envolvidos com o movimento estudantil, ou mesmo com discussões acerca da universidade pública, transmitindo, ainda que através do conteúdo específico do vestibular, uma visão crítica da realidade. Por outro lado, movimentos sociais mais amplos podem atingir outro tipo de formação, talvez não alcançada pelos cursinhos da UNESP. Porém, essas ainda são hipóteses, uma vez que, para constatá-las, seria necessário um estudo específico acerca da teoria pedagógica que envolve os cursinhos populares, tanto no geral, como em suas especificidades.

² CASTRO (2005), NASCIMENTO (1999), BACCHETTO (2003).

Conforme mencionado, o número de cursinhos populares teve um aumento significativo a partir dos anos de 1990. Através de iniciativas originadas, geralmente, pela sociedade civil, os cursinhos populares são oferecidos, na maior parte das vezes, para alunos oriundos de escolas públicas, sem condições de pagar por um cursinho particular. Os cursinhos pré-vestibulares da rede privada têm como objetivo fundamental a revisão dos conteúdos estudados durante o ensino médio, para um melhor aproveitamento dos alunos nos exames vestibulares. Acredita-se que este seja o grande diferencial encontrado entre os cursinhos particulares e os cursinhos populares, uma vez que, nestes últimos, uma revisão dos conteúdos, apenas, não é suficiente para que o aluno seja aprovado no vestibular. Os alunos provenientes de escolas públicas, por vezes, têm uma grande defasagem nos conteúdos, o que faz com que, nas aulas do cursinho, tenham acesso, pela primeira vez, a uma parte considerável deles.

1.2 A permanente dualidade do ensino médio no Brasil

Para a realização de uma breve contextualização sobre a dualidade estrutural na educação – tema considerado fundamental para a compreensão da trajetória do ensino médio, no Brasil – foram utilizados como referencial teórico os estudos de Acácia Kuenzer, autora que tem se dedicado, nas últimas décadas, a esta questão.

Ao longo da história da educação brasileira, o ensino médio tem sido a modalidade que maiores dificuldades enfrenta tanto em sua concepção, como em sua estrutura e organização. Para Kuenzer (1997, p. 9-10), sua dupla função – preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho – é que lhe confere ambigüidade, “uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.”

A oferta de escolas diferenciadas de acordo com a classe social que se pretendia formar foi expressão da dualidade estrutural característica do fordismo que, em síntese, separava o trabalho instrumental do trabalho intelectual. (KUENZER, 2007). Partindo, portanto, da idéia de que a escola tem a função de formar os indivíduos “a partir das

³ Atualmente, um grande número de universidades públicas oferece curso pré-vestibular de caráter popular. Porém, pelo fato de não se ter um conhecimento aprofundado sobre esses cursinhos, apenas aqueles oferecidos pela UNESP servirão de referência nesta afirmação.

demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho”, tem-se que a história do ensino médio no Brasil

[...] é a história do enfrentamento desta tensão [educação geral e educação específica], que tem levado, não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40. (KUENZER, 1997, p. 10, grifos meus).

Não obstante, no decorrer do século XX a dualidade foi expressa mais intensamente no ensino médio, que foi restrito, em sua variante acadêmica, aos que tinham condições materiais para cursar o ensino superior, e oferecido, de acordo com a demanda dos setores industrial, comercial e de serviços, na sua forma profissional, dirigida à classe trabalhadora. Kuenzer (2007, p. 1157, grifos da autora) afirma, contudo, que neste último caso, não se trata de democratização e sim do aprofundamento das diferenças de classe, que nem sempre foi percebido, sobretudo “em face da relativa mobilidade social que a qualificação profissional propiciava no regime de acumulação rígida”. De acordo com a autora, esta mobilidade, no entanto, “era limitada pelas dificuldades de acesso ao nível superior, obviamente imputadas à relação inadequada que a ‘vítima’ estabelecia com o conhecimento.” (KUENZER, 2007, p. 1157).

Em que pese, contudo, esta relativa mobilidade que conferia ar aparentemente democrático à oferta dual, os discursos sobre a educação e as práticas de exclusão não deixavam pairar dúvidas sobre o fato de que a continuidade dos estudos, de modo a promover o acesso à ciência, à tecnologia, à sócio-histórica e às artes e ao aprendizado do trabalho intelectual, era para poucos; tratava-se, portanto, de uma *dualidade claramente assumida*. (KUENZER, 2007, p. 1157-1158, grifos da autora).

A partir da análise do percurso das nove reformas por que passou o ensino médio, ao longo do século XX, Kuenzer (1997, p. 11) mostra sua característica mais geral:

[...] ensino primário seguido pelo secundário propedêutico e completado pelo ensino superior, este sim dividido em ramos profissionais. Para atingi-lo, o estudante sempre teve de vencer inúmeras barreiras, entre exames de admissão, vestibulares e aprovações sucessivas, para que, no final de no mínimo 15 anos, tivesse acesso à certificação formal superior, que pretensamente lhe abriria as portas do mercado de trabalho.

Com o esgotamento das formas de acumulação da produção de natureza fordista, agora em conformidade com o que sugere a pedagogia toyotista através da utilização do termo

“competência”, apresenta-se a necessidade de “capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado”, submetendo-o ao capital (KUENZER, 2005, p. 80). Baseado, portanto, no regime de acumulação flexível⁴, o discurso passa a ser orientado para a superação da tradicional dualidade, através da progressiva democratização do conhecimento.

Entretanto, Kuenzer (2007, p. 1160) chama a atenção para o fato de que é a própria natureza do capitalismo a responsável pela dualidade estrutural, que só será superada “se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho”, eliminando, portanto, a possibilidade de sua superação através da educação.

A esta nova forma de dualidade estrutural enquanto objetivação das novas relações entre educação e trabalho, Kuenzer (2005, p. 92) chamou de “exclusão includente” e “inclusão excludente”. O processo de “exclusão includente” é verificado do ponto de vista do mercado, que exclui o trabalhador do mercado formal e o inclui no mercado de trabalho informal sob condições precárias. A autora acrescenta que esta é “a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e de reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal.” A esta lógica relaciona-se, dialeticamente, a “inclusão excludente”, que inclui o indivíduo, de forma estratégica, em diversos níveis e modalidades da educação escolar “aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo”. (KUENZER, 2005, p. 92).

A formação da subjetividade demandada pelo regime de acumulação flexível se dá, principalmente, pela mediação da educação geral que, neste caso,

[...] tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples [...] na perspectiva do disciplinamento do produtor/consumidor [...] Ser flexível, para estes trabalhadores, significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação. [...] Para os que exercerão atividades complexas na ponta qualificada das cadeias produtivas, a educação básica é o rito de passagem para a educação científico-tecnológica e sócio-histórica de alto nível. [...] Ser multitarefa, neste caso, significa a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. (KUENZER, 2007, p. 1169-1170).

⁴ Para aprofundar a análise, consultar HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992. 349p.

Após caracterizar a distribuição desigual e diferenciada da educação, na acumulação flexível, a autora aponta para a estratégia de inclusão excludente, utilizada pela escola que, ao invés de explicitar a “negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas” que, segundo ela, “não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética.” (KUENZER, 2007, p. 1170-1171).

Isto posto, pode-se afirmar que no taylorismo/ fordismo a educação específica destinava-se à classe trabalhadora. Porém, com a acumulação flexível, tem-se a exigência de uma formação mais qualificada, de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica, assegurando, quase exclusivamente para a elite, a posse do conhecimento estratégico que, nesse caso, permite a inovação, deixando para a classe trabalhadora a educação básica. Há nesse processo, portanto, uma inversão na dualidade da educação.

Apesar da crítica, Kuenzer (2007, p. 1175) afirma que como os processos educativos são os responsáveis pela mediação entre teoria e prática, a possibilidade de acesso em níveis ampliados para um número maior de trabalhadores pode ter suas conseqüências, “uma vez que não há como controlar a energia liberada através da produção e circulação do conhecimento e da capacidade de análise crítica que este gera.”

1.3 As mudanças no ensino médio a partir da década de 1990

De acordo com o exposto no item anterior, pode-se inferir que a política educacional brasileira tem sido direcionada de maneira a contemplar a formação demandada pelo regime de acumulação flexível, através dos pressupostos do Estado neoliberal⁵. Desta forma, verifica-se no conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – divulgados em 2000, pelo Ministério da Educação, como conseqüência da reforma educacional ocorrida na segunda metade da década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – a presença do discurso educacional inerente a este sistema de acumulação:

[...] o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicionais, reféns do exame vestibular. [...] O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a

⁵ Este tema será abordado com maior profundidade no segundo capítulo deste estudo.

capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB, nesse sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca **competências de caráter geral**, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. (BRASIL, 2000, p. 73, grifos do autor).

Para Saviani (2007a, p. 435), o objetivo da chamada *pedagogia das competências*, em destaque no texto acima, “[...] é o de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.” Em consonância com as idéias de Kuenzer, este autor afirma, ainda, que

[...] a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecer um maior número de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a “inclusão excludente”. (SAVIANI, 2007a, p. 440).

Além das características citadas em relação à reformulação do ensino médio, outra particularidade apresenta-se como orientadora da reforma não só do ensino médio, mas da educação em seu conjunto: o sistema de avaliação. Segundo Freitas (2002, p. 142) é a avaliação, através de medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, “a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos”. No caso específico do ensino médio, tem-se como “avaliador” o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Colocado em prática desde 1998, o ENEM tinha como proposta, até o ano 2008, avaliar os alunos a partir de *competências e habilidades*:

Diferentemente dos modelos e processos avaliativos tradicionais, a prova do Enem é interdisciplinar e contextualizada. Enquanto os vestibulares promovem uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, o Enem coloca o estudante diante de situações-problemas e pede que mais do que saber conceitos, ele saiba aplicá-los. (BRASIL, 2008a).

Recentemente, o ENEM foi reformulado e passou a ter como principais objetivos “democratizar as oportunidades de acesso às universidades federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.” (BRASIL, 2009a). De acordo com o Termo de Referência do novo ENEM, a

modificação em seu formato, bem como “a conseqüente valorização dos conteúdos acadêmicos próprios do ensino médio, gera a possibilidade de utilização dos resultados desse exame para a seleção dos ingressantes no ensino superior.” (BRASIL, 2009a).

Uma observação feita sobre o novo ENEM diz respeito ao fato de que na página oficial do MEC, na internet⁶, destinada à divulgação do exame, não há sequer uma referência ao termo *competência*. Inclusive os textos que apresentavam e explicavam todas as *competências e habilidades* avaliadas na prova foram retirados do site. Talvez esta alteração seja proveniente das inúmeras críticas recebidas à inclusão do termo *competência* nos documentos oficiais do governo, feitas por um número considerável de educadores⁷.

À primeira vista, portanto, essa nova formulação parece contraditória em relação aos propósitos do ensino médio expressos no PCNEM, uma vez que, de acordo com este último, bem como com o “antigo” ENEM, havia a idéia de não tornar o aluno “refém” do vestibular e, de um ano para o outro, o ENEM se torna um exame de admissão e passa a valorizar os conteúdos acadêmicos. Por outro lado, o discurso presente no novo exame pode corroborar a idéia de superação da dualidade estrutural existente no ensino médio, tendo em vista, porém, que “embora negada na acumulação flexível, não se supera [a dualidade estrutural], mantendo-se e fortalecendo-se, a partir de uma outra lógica.” (KUENZER, 2007, p. 1165). Todavia, há que se ter cuidado na análise deste novo ENEM considerando o fato de que o exame ainda não foi aplicado e não se sabe, ao certo, o que carrega em si.

Conforme aponta Silva Jr. (2005, p. 13), “a educação assume a centralidade nos discursos de gestores políticos, empresariais, de educadores”, com o apoio da mídia, fazendo com que os trabalhadores sejam “seduzidos por tal centralidade” e assumam uma postura de buscar “tornarem-se capazes e empregáveis por meio da educação.”

Suas qualidades subjetivas parecem-lhes apresentarem-se como mercadoria, algo objetivo, adquirido por algum meio para que ele se torne empregável numa sociedade cada vez mais sem emprego em face da ruptura da racionalidade histórica do momento brasileiro que finda. Trata-se, pois, de perverso processo de culpabilização do trabalhador pelo seu fracasso no mercado de trabalho ou que lhe atribui sucesso pela sua empregabilidade. Nesse processo, a visão que o trabalhador tem da educação é a pedra de toque para a formação do cidadão do século XXI: produtivo, útil, só e mudo.

Portanto, os dados apresentados sobre algumas características do ensino médio, advindas da reforma educacional, apontam que, por enquanto, o objetivo deste nível de ensino

⁶ <www.portal.mec.gov.br>

⁷ A esse respeito, consultar Zibas (2005).

fortalece a idéia de formação do indivíduo flexível, necessário ao atual processo de reestruturação capitalista.

1.4 O ensino médio e o acesso ao ensino superior

Diante do quadro apresentado a respeito das alterações no ensino médio, o que se encontra, concretamente, é a idéia de dar uma formação geral ao aluno, porém, sem o aprofundamento de conteúdos sistematizados. Entretanto, geralmente os vestibulares das universidades públicas exigem, como forma de acesso, o conhecimento destes conteúdos⁸. As escolas particulares, por outro lado, mesmo que sob diferente “roupagem”⁹, mantêm um ensino voltado para a continuação dos estudos, baseado, portanto, nos conteúdos citados. Esta diferença fica clara ao serem comparados os resultados dos vestibulares de universidades públicas, relacionando-os com a porcentagem de matriculados provenientes da rede pública e da rede privada de ensino:

Porcentagem (%) de alunos matriculados na USP¹⁰, UNICAMP¹¹ e UNESP¹², que cursaram o ensino médio todo em escola pública, nos anos de 2006, 2007 e 2008

UNIVERSIDADE/ ANO	2006	2007	2008
USP	21,2%	23,7%	23,5%
UNICAMP	32,0%	32,4%	32,8%
UNESP	32,0%	32,6%	34,0%

Quadro 1

O Quadro 1 representa a porcentagem dos alunos matriculados na USP, UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e UNESP, que freqüentaram, em sua formação no ensino médio, apenas escolas públicas (municipais, estaduais e/ou federais). De acordo com os dados presentes neste quadro, tem-se que, nos anos de 2006 a 2008, o maior índice de alunos matriculados provenientes de escolas públicas, considerando as três universidades citadas, foi em 2008, na UNESP, com 34,0% (trinta e quatro por cento) de seus matriculados

⁸ Embora se tenha clareza a respeito do caráter ideológico por trás dos exames vestibulares, à luz das necessidades políticas de diferentes momentos históricos, partir-se-á da idéia de que tais instrumentos podem acirrar as contradições da sociedade capitalista, inserindo-as em um debate mais amplo.

⁹ O que se tem visto, atualmente, é que muitas das escolas particulares negam seu caráter tradicional, se autodenominando de “ecléticas” em termos pedagógicos, mas no fundo, continuam a basear sua prática na preparação para o vestibular, que exige, portanto, a transmissão do conhecimento sistematizado.

¹⁰ FUVEST (2006, 2007, 2008).

¹¹ COMVEST (2006, 2007, 2008).

nesta situação. Além destes dados já revelarem uma grande desigualdade existente no acesso a universidade pública, em relação ao tipo de instituição de ensino médio (se pública ou privada), os dados concernentes ao número de matriculados neste nível de ensino, em escolas públicas e privadas, agravam ainda mais a situação apresentada.

Resultados do Censo Escolar 2007 (BRASIL, 2008b), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), mostram que 89,3% (oitenta e nove vírgula três por cento) das matrículas feitas no ensino médio nacional, nesse ano, referem-se a instituições públicas de ensino, municipais, estaduais ou federais. Se estes dados forem confrontados com os dados relativos às origens escolares dos alunos matriculados nas universidades públicas paulistas, ter-se-á a seguinte proporção: no ano de 2007, a média de alunos matriculados nas três universidades citadas, oriundos de escolas públicas, foi de, aproximadamente, 29,5% (vinte e nove vírgula cinco por cento), enquanto que a porcentagem de alunos matriculados no ensino médio em escolas públicas foi de 89,3% (oitenta e nove vírgula três por cento), ou seja, são 10,7% (dez vírgula sete por cento) de alunos matriculados no ensino médio em escolas privadas, e 70,5% (setenta vírgula cinco por cento) de alunos de escolas privadas, matriculados nas universidades públicas, apontando, possivelmente, o grande diferencial encontrado na formação dada por escolas públicas e privadas, em relação a seu caráter propedêutico.

Whitaker e Fiamengue (2003) constatam que nos cursos considerados de menor prestígio da UNESP (como é o caso do curso de pedagogia), há uma grande parcela de alunos matriculados oriundos de escolas públicas e concluem, com isso, que não se pode afirmar o fracasso do ensino médio público no que tange o acesso ao ensino superior. Entretanto, as notas finais obtidas no vestibular dos últimos colocados que efetuaram suas matrículas, nos cursos de pouco prestígio, são baixas, dando margem a questionamentos sobre a formação que a escola pública tem oferecido aos seus alunos, em relação à continuidade dos estudos. A seguir, alguns casos serão apresentados com o intuito de fundamentar esta afirmação.

No vestibular UNESP 2007, por exemplo, a nota final do último candidato matriculado no curso de pedagogia/ noturno, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, foi 42,66 (quarenta e dois vírgula sessenta e seis) de um total de 100 (cem) pontos possíveis. Este candidato ficou em 67º (sexagésimo sétimo) lugar dos 360 (trezentos e sessenta) concorrentes. Neste mesmo vestibular, agora para o curso de licenciatura em matemática/ noturno da Faculdade de Ciências de Bauru, a nota do 57º (qüinquagésimo

¹² VUNESP (2006, 2007, 2008).

sétimo) colocado, o último a se matricular, foi 34,90 (trinta e quatro vírgula noventa). Já em cursos de grande prestígio, as notas dos últimos matriculados são mais altas, como é o caso do curso de comunicação social – jornalismo/ diurno, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, cuja nota final foi de 64,98 (sessenta e quatro vírgula noventa e oito) para o último chamado. O curso que obteve a nota do último matriculado mais alta foi também o curso de maior prestígio da UNESP: medicina, da Faculdade de Medicina de Botucatu. A menor nota dentre os matriculados neste curso foi 79,93 (setenta e nove vírgula noventa e três). (VUNESP, 2007).

As notas dos cursos de menor prestígio são, portanto, mais baixas, indicando que para passar no vestibular, o aluno não precisa de tanto conhecimento quanto precisaria se optasse pelos cursos de grande prestígio. Com isso, justifica-se, possivelmente, a grande parcela de alunos com formação na rede pública de ensino, citada por Whitaker e Fiamengue (2003), matriculada nos cursos de baixa procura da UNESP, diferentemente da justificativa dada pelas autoras sobre o não fracasso da escola pública em relação ao acesso ao ensino superior. Desta forma, corre-se o risco de culpabilizar apenas o estudante pelo fracasso em sua tentativa de ingressar no ensino superior. Ora, se houvesse um número maior de candidatos provenientes de escolas privadas aos cursos considerados de menor prestígio, o mais provável é que a porcentagem de alunos oriundos de escolas públicas, neste caso, diminuísse ainda mais.

Os dados do ENEM, ainda sob a proposta de avaliar *competências* e *habilidades*, são também indicativos da discrepância na formação dada por escolas públicas e privadas. Os resultados do ENEM 2006 mostram que o desempenho na parte objetiva da prova¹³, de alunos concluintes do ensino médio no mesmo ano, foi significativamente mais baixo entre os alunos de escolas públicas, uma vez que a média nacional destes alunos foi de 32,89 (trinta e dois vírgula oitenta e nove) enquanto a média nacional de alunos concluintes do ensino médio em escolas privadas foi de 50,02 (cinquenta vírgula zero dois). (BRASIL, 2007).

O conjunto dos elementos tratados até aqui reflete uma escola pública cuja formação dada aos seus alunos não é adequada tanto ao prosseguimento dos estudos, quanto ao “desenvolvimento” de *competências* e *habilidades*, sendo que este último teria como pressuposto a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Já a escola particular, ainda que não dê uma formação humana integral, ao menos dá acesso aos conteúdos necessários para que o aluno seja aprovado no vestibular, o que é uma grande vantagem em relação ao aluno da escola pública.

¹³ A prova objetiva do ENEM era composta de 63 questões que englobam 5 competências e 21 habilidades diferentes. (BRASIL, 2008b).

Outro fator que não pode ser ignorado diz respeito à cultura adquirida pelo aluno em seu contexto extra-escolar. É provável que uma parte dos alunos de escolas particulares venha de uma tradição familiar cujo processo de escolarização se dá, no mínimo, até a conclusão de um curso superior, além da cultura recebida dentro de casa. Soma-se, ainda, a mais este diferencial, a possibilidade financeira destes alunos cursarem um pré-vestibular particular. Desta forma, o quadro a seguir mostra a porcentagem de alunos matriculados na USP, UNICAMP e UNESP, nos anos de 2006, 2007 e 2008, que freqüentaram cursinhos pré-vestibulares:

Porcentagem (%) de alunos matriculados na USP¹⁴, UNICAMP¹⁵ e UNESP¹⁶, nos anos de 2006, 2007 e 2008, que freqüentaram cursinhos pré-vestibulares

UNIVERSIDADE/ ANO	2006	2007	2008
USP	62,1%	62,4%	64,5%
UNICAMP	63,0%	62,6%	60,0%
UNESP	69,0%	64,4%	65,6%

Quadro 2

Nota-se, portanto, que a maioria dos alunos matriculados nessas universidades, nos referidos anos, cursou um pré-vestibular, sendo a média dos anos citados de aproximadamente 63,7% (sessenta e três vírgula sete por cento). Conclui-se dos dados aduzidos que freqüentar um pré-vestibular torna-se mais uma disparidade em relação ao acesso ao ensino superior.

A exposição realizada neste item não possui a intenção de afirmar que o aluno de escola pública está impossibilitado de cursar uma universidade pública. Não se trata de reproduzir o discurso de que esta universidade é freqüentada apenas pela elite, na tentativa, inclusive, de justificar a cobranças de mensalidades e outras taxas¹⁷. Trata-se de constatar o fracasso da escola pública na formação do indivíduo, privando-o, entre outras coisas, do acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. É na tentativa de diminuir a desigualdade apontada no contexto apresentado que se insere a importância dos cursinhos pré-vestibulares populares, voltados para alunos oriundos de escolas públicas sem condições financeiras para pagar as mensalidades de um cursinho privado.

1.5 O caso dos cursinhos populares da UNESP

¹⁴ FUVEST (2006, 2007, 2008).

¹⁵ COMVEST (2006, 2007, 2008).

¹⁶ VUNESP (2006, 2007, 2008).

Atualmente, no Brasil, há um forte debate sobre os diversos programas de ação afirmativa para acesso ao ensino superior. Dentre os programas mais citados estão o sistema de cotas e o sistema de bonificação de pontos no vestibular, ambos para alunos oriundos de escolas públicas, com carência sócio-econômica e/ou descendentes de etnias historicamente discriminadas.

Segundo matéria publicada na *Revista Pesquisa FAPESP*, um conjunto de estudos realizados recentemente sobre os resultados até então obtidos por estes programas concluem que, na maioria dos casos, alunos beneficiados por eles têm alcançado sucesso acadêmico. Fatores como o baixo rendimento escolar ou chances de alto índice de evasão por parte dos contemplados deixam de ser um “temor” na maioria das universidades que aderiram a programas de ação afirmativa (MARQUES, 2008a). Contudo, dentre as pesquisas mencionadas na matéria citada, um importante fator não é contemplado: os cursinhos pré-vestibulares populares.

Diferentemente da USP e da UNICAMP (MARQUES, 2008b), que têm como ação afirmativa de acesso ao ensino superior o sistema de bonificação de pontos no vestibular para alunos de escolas públicas e o sistema de cotas para descendentes de negros e índios (este último apenas no caso da UNICAMP), a UNESP oferece cursinhos pré-vestibulares populares para alunos oriundos de escolas públicas. As aulas, nestes cursinhos, são ministradas por alunos da universidade, em geral, bolsistas de extensão universitária.

Os cursinhos populares da UNESP surgiram entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, por iniciativa de alunos de graduação e pós-graduação da universidade. As primeiras unidades universitárias a implantarem estes cursinhos foram as de Araraquara, Assis, Marília e Presidente Prudente. Inicialmente, os projetos eram isolados, ou seja, não mantinham vínculos uns com os outros e seu objetivo comum era fornecer os conteúdos básicos para os alunos prestarem o exame vestibular. Ao longo dos anos, a iniciativa expandiu-se por quase todas as unidades da UNESP, até que, em junho de 2006, foi realizado o *I Seminário de Cursinhos Pré-Vestibulares da UNESP*, com a participação de representantes discentes e docentes dos 23 (vinte e três) cursinhos populares em funcionamento na UNESP até então. Segundo Patire (2006), o objetivo do encontro foi “a formulação de propostas para a institucionalização e fortalecimento dessas iniciativas”.

¹⁷ Alguns intelectuais utilizam-se deste argumento para insistir na possibilidade de privatização das universidades públicas do país.

Neste seminário, os representantes apresentaram os respectivos cursinhos dos quais faziam parte e as principais dificuldades encontradas na realização de suas atividades. As dificuldades mais recorrentes foram a falta de bolsas para os alunos da UNESP responsáveis pelo andamento dos cursinhos, e a falta de material didático para os alunos pré-vestibulandos, ambas provenientes da ausência de recursos financeiros. Tendo em vista estas dificuldades, a vice-diretora do Instituto de Química (IQ) da UNESP de Araraquara na época, Prof.^a Dr.^a Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira¹⁸, fez um relato, durante o evento, a respeito da forma como o cursinho de sua instituição – o Curso Unificado do *Campus* de Araraquara (CUCA) – havia captado recursos através de diversos parceiros, a saber: prefeituras de Araraquara e região e Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A. (EMBRAER)¹⁹. Esta fala teve o intuito de incentivar os demais cursinhos da UNESP a buscarem parcerias como as estabelecidas no CUCA.

Durante o evento, duas possibilidades foram apontadas para resolver o problema da falta de recursos: uma delas consiste na idéia de que os professores da UNESP, juntamente com seus alunos, produzissem o material didático para os cursinhos, que seria impresso pela gráfica da universidade e poderia ser comercializado para outros pré-vestibulares, revertendo a verba obtida aos cursinhos da UNESP. Esta solução poderia resolver a questão da falta de recursos e, para além deste problema, ajudaria a solucionar, ainda, a falta de material didático adequado para os cursinhos. Este último caso está relacionado com o fato de que, geralmente por questões financeiras, o material didático escolhido pelos cursinhos da UNESP é composto por apostilas referentes ao curso semi-extensivo (com pouco mais de quatro meses de duração) e não ao extensivo (com cerca de oito meses de duração) como é o caso dos cursos oferecidos pela universidade em questão, fazendo com que o material utilizado seja extremamente resumido, atrapalhando o andamento das aulas e dos estudos individuais dos alunos.

A segunda possibilidade apontada foi a de seguir o exemplo do cursinho de Araraquara e buscar recursos com instituições públicas ou privadas para o financiamento dos cursinhos, incluindo a compra de apostilas prontas. Segundo Olga, esta possibilidade foi escolhida para resolver os problemas mais imediatos dos cursinhos. Além disso, foi estabelecida uma comissão para dar andamento à proposta de elaboração do material didático que, no entanto, até o momento de fechamento deste trabalho, não se reuniu²⁰.

¹⁸ Ver Quadro 3, p. 66.

¹⁹ O terceiro capítulo deste trabalho será dedicado à apresentação e análise das parcerias estabelecidas no CUCA.

²⁰ Vale salientar que já se passou cerca de três anos de criação desta comissão.

Diante do cenário apresentado no evento, portanto, a PROEX tomou como ponto de partida, na tentativa de diminuir as dificuldades enfrentadas pelos cursinhos, buscar parceiros que dessem apoio financeiro ao projeto. A prática de parcerias através de convênios, conforme citado, já acontecia em alguns cursinhos da universidade. Em entrevista realizada dia 18 de junho de 2008, com o objetivo único de compor esta pesquisa, a Pró-Reitora de Extensão Universitária, Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Máximo de Araújo²¹, afirmou que foram muitas as tentativas de captação de recursos, em diversas empresas, antes que, em julho de 2007, fosse assinado um convênio com a Secretaria de Ensino Superior do Governo do Estado de São Paulo. A SES repassou, então, R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil de reais) para que a UNESP investisse em seu programa de cursinhos populares. O convênio foi assinado por um ano, atendendo, em 2008, a 26 cursinhos da universidade. Porém, neste ano, existiam 29 cursinhos na UNESP (PATIRE, 2008), sendo que, segundo a Pró-Reitora, esta diferença se dá pelo fato de o convênio com a SES não ter sido estendido aos projetos que já tinham outros parceiros. No caso, os três cursinhos com parcerias já estabelecidas eram da unidade de Araraquara. Ela afirmou, ainda, que houve um único cursinho que não aceitou a assinatura do convênio, no caso o cursinho da unidade universitária de Franca²².

Logo após o estabelecimento do convênio com a SES, o Banco Real aceitou a proposta da UNESP e passou a ser um novo parceiro do programa, destinando, também, recursos financeiros aos cursinhos. A Pró-Reitora deixou claro que o interesse do banco é comercial, pois os universitários são “futuros correntistas”. Segundo ela, o banco aproveita esse interesse para desenvolver sua “responsabilidade social”.

A tabela a seguir (Tabela 1) contém os 29 cursinhos oferecidos atualmente pela UNESP, bem como suas respectivas unidades universitárias:

²¹ Ver Quadro 3, p. 66.

²² Os responsáveis pelo cursinho de Franca foram procurados para que pudessem justificar a não aceitação do convênio, mas, infelizmente, não responderam aos contatos realizados.

Tabela 1 – Cursos oferecidos pela UNESP e suas respectivas unidades universitárias

CURSINHO	UNIDADE
Cursinho Pré-Vestibular – DACA (Diretório Acadêmico Carlos Aldrovandi)	Faculdade de Odontologia – Araçatuba
CUCA – IQ	Instituto de Química – Araraquara
CUCA – AB (Américo Brasiliense) (1)	Instituto de Química – Araraquara
CUCA – BES (Boa Esperança do Sul) (1)	Instituto de Química – Araraquara
1ª Opção	Faculdade de Ciências e Letras – Assis
Primeiro de Maio	Faculdade de Engenharia – Bauru
Cursinho Princípia	Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – Bauru
Cursinho Favela Ferradura Mirim	Faculdade de Ciências – Bauru
Cursinho Pré-Vestibular da FCA	Faculdade de Ciências Agrônomicas – Botucatu
Cursinho CAVJ (Centro Acadêmico “V de Junho”)	Instituto de Biociências – Botucatu
Cursinho Desafio	Faculdade de Medicina – Botucatu
Cursinho Pré-Vestibular da UNESP de Dracena	<i>Campus</i> Experimental de Dracena
Serviço de Extensão Universitária (2)	Faculdade de História, Direito e Serviço Social – Franca
Cursinho Pré-Vestibular da UNESP	Faculdade de Engenharia – Guaratinguetá
Cursinho DAFEIS (Diretório Acadêmico da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira)	Faculdade de Engenharia – Ilha Solteira
Cursinho Pré-Vestibular da UNESP de Itapeva	<i>Campus</i> Experimental de Itapeva
Cursinho Ativo	Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias – Jaboticabal
CAUM (Cursinho Alternativo da UNESP de Marília)	Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília
CAGEO (Cursinho Alternativo do Curso de Geografia)	<i>Campus</i> Experimental de Ourinhos
Cursinho Ideal	Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente
Cursinho Pré-Vestibular da UNESP de Registro	<i>Campus</i> Experimental de Registro
Cursinho PRAXIS	Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Rio Claro
CAUR (Cursinho Alternativo de Rosana)	<i>Campus</i> Experimental de Rosana
Cursinho Metamorfose	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – São José do Rio Preto
VestJr	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – São José do Rio Preto
Cursinho PréVest	Faculdade de Odontologia – São José dos Campos
Cursinho Caiçara	<i>Campus</i> Experimental do Litoral Paulista (CLP)
Gerabixo	<i>Campus</i> Experimental de Sorocaba
Cursinho 180 Graus	<i>Campus</i> Experimental de Tupã

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão Universitária – UNESP (adaptado)

Notas:

(1) Não participam do convênio com a SES pelo fato de terem estabelecidas outras parcerias.

(2) Este cursinho recusou o estabelecimento do convênio com a SES.

Do ano de realização do *I Seminário de Cursos Pré-Vestibulares da UNESP* (2006), ao ano posterior à assinatura do convênio com a SES (2008), é possível notar um aumento considerável no número de vagas oferecidas pelos cursos da UNESP e, principalmente, no número de bolsas destinadas aos seus professores e coordenadores (alunos). A Tabela 2 mostra este aumento:

Tabela 2 – Evolução no número de vagas e de bolsas do Programa de Cursos Pré-Vestibulares da UNESP

Ano	2006	2008	Crescimento (%)
Nº de vagas	2.365	3.714	57%
Nº de bolsas	97	502	417%

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão Universitária – UNESP (adaptado)

O crescimento significativamente maior do número de bolsas em relação ao número de vagas deve-se, provavelmente, ao fato de muitos cursos, anteriormente ao convênio, possuírem em seu corpo docente grande parte de professores (alunos) voluntários, que passaram, após sua assinatura, a receber Bolsa de Extensão Universitária.

Outra informação relevante sobre os cursos da UNESP refere-se ao número de alunos aprovados, a cada ano, nos vestibulares das universidades públicas. Segundo informações da PROEX, nos vestibulares 2008, dos 3.714 (três mil setecentos e catorze) alunos do programa de cursos da UNESP, 18,63% (dezoito vírgula sessenta e três por cento) foram aprovados em universidades públicas. Já nos vestibulares 2009, dos 3.754 (três mil setecentos e cinquenta e quatro) alunos, 24,61% (vinte e quatro vírgula sessenta e um por cento) entraram na universidade pública. (VUNESP, 2009). As tabelas a seguir mostram a porcentagem de aprovações nos vestibulares dos anos de 2006 a 2009, diferenciando as aprovações em instituições públicas e privadas de ensino superior:

Tabela 3 – Desempenho dos cursinhos da UNESP – Ano 2006

Cursinho/Unidade	2006				
	Aprovados UNESP	Aprovados Outras Públicas	Total Públicas	Aprov. Univ. Privadas	TOTAL GERAL
DACA/ Araçatuba	2	0	2	4	6
CUCA/ Araraquara (1)	23	35	47	17	64
CUCA – AB/ Araraquara	6	1	7	32	39
CUCA – BES/ Araraquara	6	5	11	7	18
CUCA – GP (Gavião Peixoto) / Araraquara	1	3	4	-	4
CUCA – PMA (Prefeitura Municipal de Araraquara)/ Araraquara	3	1	4	3	7
1ª Opção/ Assis	8	17	25	3	28
Primeiro de Maio/ Bauru	15	2	17	1	18
Cursinho Principia/ Bauru	10	0	10	-	10
Cursinho Favela Ferradura Mirim/ Bauru	0	0	0	0	0
Cursinho Pré-Vestibular/ Botucatu	0	4	4	-	4
Cursinho CAVJ/ Botucatu	6	2	8	8	16
Cursinho Desafio/ Botucatu	25	25	50	10	60
Cursinho Pré-Vestibular / Dracena (2)	-	-	-	-	-
Serviço de Extensão Universitária/ Franca	25	10	35	-	35
Cursinho Pré-Vestibular/ Guaratinguetá	12	6	18	60	78
Cursinho DAFEIS/ Ilha Solteira	3	7	10	23	33
Cursinho Pré-Vestibular/ Itapeva	1	1	2	-	2
Cursinho Ativo/ Jaboticabal	7	15	22	-	22
CAUM/ Marília	7	0	7	-	7
CAGEO/ Ourinhos (2)	-	-	-	-	-
Cursinho Ideal/Presidente Prudente	26	2	28	-	28
Cursinho Pré-Vestibular/ Registro	0	0	0	0	0
Cursinho PRAXIS/ Rio Claro	-	-	-	-	-
CAUR/Rosana	3	8	11	-	11
Cursinho Metamorfose/ S. José do Rio Preto (2)	-	-	-	-	-
VestJr/ S. José do Rio Preto	8	2	10	-	10
Cursinho PréVest/ S. J. Campos	-	-	0	0	0
Caiçara/ São Vicente (2)	-	-	-	-	-
Gerabixo/ Sorocaba (2)	-	-	-	-	-
Cursinho 180 Graus/ Tupã	2	1	3	3	6
TOTAL	188	147	335	171	506

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão Universitária – UNESP (adaptado)

Notas:

(1) Este foi o último ano de existência da parceria entre o CUCA e a prefeitura de Araraquara.

(2) Estes cursinhos ainda não haviam sido criados em 2006.

Tabela 4 – Desempenho dos cursinhos da UNESP – Ano 2007

Cursinho/Unidade	2007				
	Aprovados UNESP	Aprovados Outras Públicas	Total Públicas	Aprov. Univ. Privadas	TOTAL GERAL
DACA/ Araçatuba	1	4	5	6	11
CUCA/ Araraquara	9	13	22	13	35
CUCA – AB/ Araraquara	6	0	6	6	12
CUCA – BES/ Araraquara	5	2	7	2	9
CUCA – GP/ Araraquara	1	1	2	2	4
CUCA – PMA/ Araraquara	5	1	6	9	15
1ª Opção/ Assis	10	4	14	4	18
Primeiro de Maio/ Bauru	16	3	19	22	41
Cursinho Principia/ Bauru	14	7	21	58	79
Cursinho Favela Ferradura Mirim/ Bauru	0	0	0	0	0
Cursinho Pré-Vestibular/ Botucatu	0	3	3	1	4
Cursinho CAVJ/ Botucatu	5	6	11	6	17
Cursinho Desafio/ Botucatu	22	19	41	20	61
Cursinho Pré-Vestibular / Dracena	0	2	2	12	14
Serviço de Extensão Universitária/ Franca	39	21	60	5	65
Cursinho Pré-Vestibular/ Guaratinguetá	3	1	4	10	14
Cursinho DAFEIS/ Ilha Solteira	6	18	24	38	62
Cursinho Pré-Vestibular/ Itapeva	8	8	16	10	26
Cursinho Ativo/ Jaboticabal	4	17	21	10	31
CAUM/ Marília	5	9	14	14	28
CAGEO/ Ourinhos	3	14	17	3	20
Cursinho Ideal/Presidente Prudente	24	6	30	12	42
Cursinho Pré-Vestibular/ Registro	0	0	0	0	0
Cursinho PRAXIS/ Rio Claro	29	9	38	93	131
CAUR/Rosana	6	8	14	14	28
Cursinho Metamorfose/ S. José do Rio Preto	-	-	-	-	-
VestJr/ S. José do Rio Preto	17	17	34	3	37
Cursinho PréVest/ S. J. Campos	0	0	0	0	0
Caiçara/ São Vicente	1	0	1	4	5
Gerabixo/ Sorocaba	1	2	3	4	7
Cursinho 180 Graus/ Tupã	1	7	8	0	8
TOTAL	241	202	443	381	824

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão Universitária – UNESP (adaptado)

Notas:

(1) Este cursinho ainda não havia sido criado no ano de 2007.

Tabela 5 – Desempenho dos cursinhos da UNESP – Ano 2008

Cursinho/Unidade	2008				
	Aprovados UNESP	Aprovados Outras Públicas	Total Públicas	Aprov. Univ. Privadas	TOTAL GERAL
DACA/ Araçatuba	8	16	24	11	35
CUCA/ Araraquara	12	15	27	8	35
CUCA – AB/ Araraquara	6	1	7	4	11
CUCA – BES/ Araraquara	4	14	18	1	19
CUCA – GP/ Araraquara	2	0	2	3	5
1ª Opção/ Assis	20	13	33	12	45
Primeiro de Maio/ Bauru	33	33	66	43	109
Cursinho Principia/ Bauru	26	9	35	27	62
Cursinho Favela Ferradura Mirim/ Bauru	8	0	8	58	66
Cursinho Pré-Vestibular/ Botucatu	18	0	18	5	23
Cursinho CAVJ/ Botucatu	8	9	17	0	17
Cursinho Desafio/ Botucatu	12	20	32	0	32
Cursinho Pré-Vestibular / Dracena	9	6	15	9	24
Serviço de Extensão Universitária/ Franca	45	18	63	14	77
Cursinho Pré-Vestibular/ Guaratinguetá	14	16	30	16	46
Cursinho DAFEIS/ Ilha Solteira	26	6	32	5	37
Cursinho Pré-Vestibular/ Itapeva	6	4	10	13	23
Cursinho Ativo/ Jaboticabal	12	39	51	21	72
CAUM/ Marília	11	11	22	0	22
CAGEO/ Ourinhos	2	9	11	5	16
Cursinho Ideal/Presidente Prudente	40	8	50	11	61
Cursinho Pré-Vestibular/ Registro	0	0	0	6	6
Cursinho PRAXIS/ Rio Claro	19	0	19	39	58
CAUR/Rosana	5	9	14	5	19
Cursinho Metamorfose/ S. José do Rio Preto	-	-	-	-	-
VestJr/ S. José do Rio Preto	19	30	49	2	51
Cursinho PréVest/ S. J. Campos	8	5	13	6	19
Caiçara/ São Vicente	3	2	5	1	6
Gerabixo/ Sorocaba	8	11	19	13	32
Cursinho 180 Graus/ Tupã	12	5	17	5	22
TOTAL	396	309	707	343	1050

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão Universitária – UNESP (adaptado)

Notas:

(1) Este cursinho ainda não havia sido criado no ano de 2008.

Tabela 6 – Desempenho dos cursinhos da UNESP – Ano 2009

Cursinho/ Unidade	2009					
	Aprovados UNESP	Aprov. Outras Públicas	Aprovados Fatec	Total Públicas	Aprov. Univ. Privadas	TOTAL GERAL
DACA/ Araçatuba	5	4	1	10	31	41
CUCA/Araraquara	25	6	14	45	15	60
CUCA – BES/Araraquara	1	5	1	7	0	7
CUCA – GP/Araraquara	12	4	0	16	0	16
1ª Opção/ Assis	14	12	10	36	14	50
Primeiro de Maio/ Bauru	46	8	2	56	58	114
Cursinho Principia/ Bauru	59	14	3	76	2	78
Cursinho Favela Ferradura Mirim/ Bauru	3	3	3	9	36	45
Cursinho Pré-Vestibular/ Botucatu	2	1	9	12	3	15
Cursinho CAVJ/ Botucatu	6	0	2	8	7	15
Cursinho Desafio/ Botucatu	11	8	24	43	1	44
Cursinho Pré-Vestibular / Dracena	7	5	0	12	14	26
Serviço de Extensão Universitária/ Franca	51	110	0	161	0	161
Cursinho Pré-Vestibular/ Guaratinguetá	14	0	12	26	6	32
Cursinho DAFEIS/ Ilha Solteira	23	12	0	35	7	42
Cursinho Pré-Vestibular/ Itapeva	20	23	1	44	13	57
Cursinho Ativo/ Jaboticabal	14	14	26	54	0	54
CAUM/ Marília	18	2	0	20	1	21
CAGEO/ Ourinhos	2	3	4	9	0	9
Cursinho Ideal/Presidente Prudente	39	8	5	52	12	64
Cursinho Pré-Vestibular/ Registro	1	1	0	2	11	13
Cursinho PRAXIS/ Rio Claro	28	5	0	33	2	35
CAUR/Rosana	9	14	0	23	4	27
Cursinho Metamorfose/ S. José do Rio Preto	-	-	-	-	-	-
VestJr/ S. José do Rio Preto	37	9	28	74	6	80
Cursinho PréVest/ S. J. Campos	6	11	5	22	10	32
Caiçara/ São Vicente	4	0	4	8	1	9
Gerabixo/ Sorocaba	6	7	4	17	0	17

Cursinho 180 Graus/ Tupã	4	8	2	14	5	19
TOTAL	467	297	160	924	259	1183

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão Universitária – UNESP (adaptado)

Notas:

(1) Este cursinho foi criado no ano de 2009.

É importante salientar que esses dados levam em consideração o número de alunos matriculados e não o número de alunos que tenha chegado a prestar pelo menos um vestibular ao longo do ano. Este é um dado importante tendo em vista que a evasão dos alunos em cursinhos pré-vestibulares populares costuma ser alta, devido a fatores diversos como, por exemplo, dificuldade em conciliar o horário do cursinho com o do trabalho, cansaço físico e mental, problemas familiares, entre outros.

1.6 O convênio de cooperação financeira assinado entre a UNESP e a SES

Conforme mencionado anteriormente, o convênio entre a UNESP e a SES foi assinado em julho de 2007. É importante saber, inicialmente, que a SES foi criada em janeiro de 2007, pelo governador do estado de São Paulo, José Serra e tem, entre suas incumbências, “aumentar o número de jovens que cursam a universidade” e “desenvolver e implementar sistemas de informações destinadas a orientar as instituições de ensino médio diante das dificuldades encontradas pelos alunos nos cursos de formação universitária.” (SÃO PAULO, 2009).

Segundo a Pró-Reitora de Extensão da UNESP, após a criação da SES, o governador se reuniu com os representantes das universidades estaduais e afirmou sua intenção de estabelecer uma parceria com a universidade diante da proposta de fazer uma junção entre o ensino superior e o ensino médio, com o intuito de “alavancar a educação no estado”. Diante desta proposta, a Pró-Reitora apresentou um projeto intitulado “Curso pré-vestibular: uma iniciativa de alcance social” – baseado no modelo de cursinhos já existentes da UNESP, em que foram incluídos os seus resultados – ao governador, que o aprovou com a condição de que as vagas fossem ampliadas. Com isso, houve um aumento no número de vagas, conforme apresentado na Tabela 2.

Ao se pensar, por conseguinte, na incumbência da SES em “orientar as instituições de ensino médio **diante das dificuldades encontradas pelos alunos nos cursos de formação universitária**”, combinada ao oferecimento de cursinhos populares financiados por essa secretaria, pode-se presumir que talvez esta tenha sido uma solução encontrada para diminuir as dificuldades (provavelmente relacionadas ao conhecimento prévio, ou melhor, à falta dele)

dos alunos que concluem o ensino médio e entram no ensino superior. No caso desta suposição ser afirmada, tem-se que o próprio governo do estado de São Paulo, responsável, entre outros, pela educação básica no nível médio, assume a fragilidade existente na qualidade do ensino por ele oferecido.

O texto referente ao convênio indica sua celebração entre o estado de São Paulo, por intermédio da SES, e a UNESP, apresentando como objetivo

[...] a transferência de recursos financeiros à UNESP, pela SECRETARIA, para a execução e ampliação do projeto 'Curso Pré-Vestibular – Uma Iniciativa Democrática de Alcance Social', desenvolvido pela UNESP, visando o atendimento de 3.500 (três mil e quinhentos) alunos que possuam condições sócio-econômicas desfavoráveis [...] O número de alunos que serão beneficiados poderá ser alterado, bem como o Projeto ser estendido a outros Municípios de acordo com os recursos humanos e financeiros que serão disponibilizados ao Projeto. (ANEXO A).

As cláusulas presentes no convênio são as seguintes: do objeto; da execução e da fiscalização; das obrigações das partes; dos recursos; dos aditamentos; da coordenação do projeto; da prestação de contas; da denúncia e rescisão; da responsabilidade da UNESP; da vigência e do foro. Uma breve análise do convênio permite a percepção de que seu conteúdo aproxima-se ao conteúdo de um contrato de prestação de serviços, em que cabe a uma das partes a transferência de recursos financeiros e, à outra, cabe a execução do serviço contratado. Resumindo, enquanto o governo fica responsável por repassar verbas para a UNESP, esta fica responsável por executar o projeto em questão, salvaguardando as especificidades existentes no convênio. É importante salientar que o “prazo de vigência do presente convênio será de 12 (doze) meses, contados da data de sua assinatura, podendo ser prorrogados por iguais e sucessivos períodos, até o máximo de 60 (sessenta) meses, na forma da lei.” (ANEXO A).

Neste primeiro convênio de cooperação financeira, o número de vagas oferecidas pelo projeto, conforme citado, foi de 3.500 (três mil e quinhentas) e a verba repassada pela SES foi de R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais). Todavia, no ano seguinte, o convênio foi prorrogado por mais 12 (doze) meses, agora com atendimento previsto para 4.156 (quatro mil cento e cinqüenta e seis) alunos e um total de R\$ 2.488.916,00 (dois milhões quatrocentos e oitenta e oito mil novecentos e dezesseis reais) a serem repassados para a UNESP. A idéia deste primeiro termo aditivo ao convênio é chegar a 8.742 (oito mil setecentas e quarenta e duas) vagas oferecidas pelo projeto. (ANEXO B).

1.6.1 Algumas implicações imediatas à assinatura do convênio com a SES

De acordo com o conteúdo do convênio, a UNESP deveria ampliar as vagas oferecidas pelos cursinhos – que no início de 2007 girava em torno de 2.000 (duas mil) vagas – para 3.500 (três mil e quinhentas), e isto deveria acontecer na primeira semana do segundo semestre letivo do ano em questão. Com isso, os professores e coordenadores (alunos) dos cursinhos tiveram que se desdobrar para ampliar as vagas em uma semana, sendo que para os alunos freqüentarem os cursinhos da UNESP eles passam por uma seleção em geral composta por uma prova que avalia o conhecimento do aluno e por uma avaliação sócio-econômica. Ou seja, a seleção provavelmente não foi feita com a cautela que lhe é necessária. Além disso, os professores e coordenadores (alunos) nunca haviam dado aulas, tampouco coordenado, um cursinho semi-extensivo, acarretando, assim, grande desgaste por parte deles e dos alunos, pois, como visto anteriormente, os alunos dos cursinhos populares em geral não têm acesso a grande parte dos conteúdos, fazendo com que uma revisão, apenas, não seja suficiente.

Outro motivo de desgaste relaciona-se à questão do material didático. Em geral, os cursinhos da UNESP tinham autonomia para avaliar e escolher o material didático mais adequado ao perfil de seus alunos. Segundo Angela Viana Machado Fernandes²³, antiga supervisora pedagógica do CUCA, a escolha do material didático era feita de forma democrática, com a participação de professores e coordenadores (alunos) do cursinho. Eram realizadas discussões, análises de diversas apostilas, até que a mais adequada fosse selecionada pela maioria dos membros do projeto. No entanto, com a assinatura do convênio, o material passou a ser o mesmo para todas as unidades. Agrava ainda mais essa situação o fato deste material já ter sido utilizado por alguns dos cursinhos da UNESP tendo sido descartado pela sua falta de qualidade.

Sobre essa questão, a Pró-Reitora de Extensão da UNESP afirmou que o material comprado por ela é de “excelente qualidade” e que os alunos dos cursinhos chegam a não querer devolvê-lo por isso.

Por fim, o projeto “Curso pré-vestibular: uma iniciativa democrática de alcance social” foi encaminhado à SES sem ter sido realizada discussão alguma com os alunos da UNESP responsáveis pelos cursinhos que, sem tempo hábil para qualquer tipo de planejamento e sem autonomia sequer para escolher o material didático a ser utilizado, colocaram o convênio em prática, sem a garantia, portanto, da manutenção de sua suposta qualidade.

²³ Ver Quadro 3, p. 66.

1.7 Os cursinhos populares fora do estado de São Paulo

A exemplo do convênio assinado entre a UNESP e a SES do governo estadual de São Paulo é possível verificar que outros estados do país oficializaram este tipo de parceria no oferecimento de cursinhos pré-vestibulares populares. A parceria pesquisada que mais se assemelha com a proposta do estado de São Paulo encontra-se no estado de Santa Catarina.

O programa Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) iniciou suas atividades no final de 2003, ano em que ofereceu 120 (cento e vinte) vagas, divididas em turmas de super intensivo (três meses de duração). Conforme ocorre com os demais cursinhos populares, o programa *Pré-Vestibular da UFSC – Inclusão para a Vida* é voltado a alunos de escolas públicas sem condições financeiras para frequentarem cursinhos da rede privada. Na página do cursinho na internet consta que o pré-vestibular “busca o desenvolvimento da educação local, da cidadania e o melhor preparo da comunidade para o mercado de trabalho” e que sua gratuidade só é possível “graças” às parcerias realizadas. (UFSC, 2009). Dentre os parceiros do programa estão o Grupo Rede Brasil Sul²⁴ (RBS) e a Secretaria de Estado da Educação do Governo de Santa Catarina (SEESC).

Esta última parceria citada foi estabelecida em março deste ano (2009), ficando a cargo da SEESC o apoio financeiro e técnico, enquanto o Pré-Vestibular da UFSC responsabiliza-se pela “infra-estrutura pedagógica”. (UFSC, 2009). Após a realização dessa parceria houve grande ampliação no número de vagas do cursinho, assim como o ocorrido nos cursinhos da UNESP, passando de 700 (setecentas), oferecidas no ano de 2008, para 3.375 (três mil trezentas e setenta e cinco), a serem preenchidas ao longo do ano de 2009, em vinte municípios do estado de Santa Catarina. Segundo as estatísticas divulgadas pelo cursinho, no ano de 2008 a aprovação dos alunos nos vestibulares da UFSC e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) foi de 35% (trinta e cinco por cento).

Outro estado que compartilha do oferecimento de cursinhos populares é o Rio de Janeiro. O Pré-Vestibular Social (PVS) tem como organizadora a Fundação Centro de Ciências e Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro²⁵ (CECIERJ), vinculada à

²⁴ O Grupo RBS é uma empresa de comunicação multimídia que opera no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina afiliada à Rede Globo de Televisão.

²⁵ A Fundação CECIERJ foi criada em 2002 para atender à demanda operacional dos cursos do Centro de Educação Superior a Distância (Consórcio CEDERJ) mantendo e ampliando as atividades de divulgação científica da antiga autarquia CECIERJ. O Consórcio CEDERJ reúne o Governo do Estado do Rio de Janeiro através da Fundação CECIERJ e as seis Universidades públicas sediadas no Estado: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade

Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT). Com o mesmo propósito dos demais cursinhos citados, o PVS oferecerá no ano de 2009, ao todo, 15.310 (quinze mil trezentas e dez vagas), distribuídas por 46 (quarenta e seis) pólos de educação à distância, de 34 (trinta e quatro) municípios do Rio de Janeiro. (RIO DE JANEIRO, 2009b). O diferencial deste cursinho popular, em relação aos demais apresentados, é o fato de ser oferecido na categoria à distância, com ocorrência de aulas apenas aos sábados na maioria das localidades. Não foram encontradas informações sobre os resultados obtidos por esse cursinho.

O MEC é mais um órgão público que vinha financiando pré-vestibulares populares. Através do Projeto Inovador de Cursos (PIC), o ministério fornecia verba para “entidades públicas e privadas, sem fins lucrativos, em troca da oferta de cursos pré-vestibulares para estudantes afrodescendentes, indígenas e carentes”. (BRASIL, 2009b). No entanto, o ano de 2007 foi o último ano de existência deste projeto. Coincidentemente, foi também neste ano que o Programa Universidade para Todos²⁶ (PROUNI), articulado ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior²⁷ (FIES), tornou-se ação integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O fato de essas datas coincidirem mereceria uma investigação aprofundada, entretanto, por não ser parte do objeto central do presente estudo, optou-se por apenas citá-lo, deixando seu aprofundamento para estudos posteriores.

Além dos casos já citados, está em fase de recebimento de emendas na Comissão de Educação (CE) o Projeto de Lei do Senado (PLS) 70/09, de autoria do senador Flexa Ribeiro (PSDB-PA), que prevê a possibilidade dos estabelecimentos públicos de ensino médio ofertarem pré-vestibulares gratuitos para egressos da educação básica. De acordo com o conteúdo do PLS, a condição para que a escola abra o cursinho é que já esteja atendida a demanda por ensino médio regular e na modalidade de educação de jovens e adultos no âmbito do município em que estiver localizada. (BRASIL, 2009b).

Atualmente, existem muitos cursinhos populares espalhados pelo Brasil. Eles são oferecidos por diversas instituições, conforme explicitado no início deste trabalho, seguindo uma tendência, nos últimos anos, a receberem financiamentos provenientes de estados, municípios e da união. Geralmente esta oferta se dá através do estabelecimento de parcerias com o chamado “terceiro setor”, com a sociedade civil, bem como entre os próprios municípios, estados e governo federal. Portanto, diante das informações levantadas neste item,

Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). (RIO DE JANEIRO, 2009a).

²⁶ O PROUNI “tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.” (BRASIL, 2009b).

torna-se difícil negar o fato de que os cursinhos pré-vestibulares populares têm feito parte, constantemente, da agenda governamental. Tendo isso em vista, o próximo capítulo tratará das transformações ocorridas na política social oferecida pelo Estado, desde sua origem, até chegar à configuração aqui apresentada, na tentativa de compreender como os cursinhos populares têm se convertido em política de ação afirmativa governamental.

2 AS TRANSFORMAÇÕES DO ESTADO (OU DA POLÍTICA ECONÔMICA) E SUAS IMPLICAÇÕES EM RELAÇÃO À POLÍTICA SOCIAL

2.1 A origem da política social e o Estado de bem-estar social

A proposta deste capítulo é realizar um levantamento bibliográfico a respeito da origem da política social, dentro do contexto do modo de produção capitalista, bem como de suas transformações decorrentes da alteração do papel do Estado, de acordo com a política econômica vigente, em cada período distinto do capitalismo. Essa perspectiva de análise se dá devido ao fato dos cursinhos pré-vestibulares populares inserirem-se, hoje, na agenda política de governos, especificamente nas políticas públicas para educação. A configuração tomada por estes cursinhos, explicitada no capítulo anterior e que será ainda aprofundada no terceiro capítulo, reflete as características da política social no contexto histórico atual, conforme se buscará mostrar ao longo desse segundo capítulo. Para tanto, remontar-se-á ao contexto de surgimento da política social até chegar à sua conformação atual.

Inicialmente, faz-se necessário esclarecer que há, segundo Filgueiras e Gonçalves (2007, p. 141), uma distinção entre política social de governo e política social de Estado. A primeira delas “decorre de decisões das forças político-partidárias que ocupam momentaneamente o aparelho do Estado”, e a segunda delas, a política social de Estado, “está associada aos direitos sociais inscritos, definidos e garantidos na Constituição do país, que se tornam direitos de cidadania”. De acordo com os autores citados, a política social de governo “está sujeita a cortes orçamentários conjunturais, com alterações, criação e/ ou extinção de programas específicos”, ao passo que a política social de Estado “não depende das eventuais mudanças de governos e de suas respectivas orientações políticas”. (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 141).

²⁷ O FIES possibilita ao bolsista parcial do PROUNI financiar até 100% (cem por cento) da mensalidade não coberta pela bolsa do programa.

Ao constatar que a administração pública é dividida em grandes setores fundamentais – político, econômico, social e militar – presume-se, a partir da própria denominação da política social, conforme sugere Saviani (2007b, p. 204), que as demais ações políticas, particularmente a política econômica, não são sociais. “Mais do que isso: a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter anti-social da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas.” (SAVIANI, 2007b, p. 204). Esta é uma constatação importante para se compreender a origem da política social, inserida no modo de produção capitalista.

De acordo com Filgueiras e Gonçalves (2007, p. 153), as políticas sociais têm sua origem e sua motivação no século XIX, quando a hegemonia do capitalismo industrial e as revoluções burguesas deram início a uma exacerbada disputa entre o âmbito dos “direitos políticos (cidadãos livres e iguais)” e o âmbito do “mercado e da economia liberal (sustentado no direito de propriedade e na relação de exploração ilimitada do trabalho assalariado)”. Ainda segundo os autores

Do ponto de vista da ideologia liberal, a sociedade é produto de escolhas e responsabilidades individuais, a partir das quais se estabelecem acordos e contratos. No entanto, desde os primórdios do capitalismo, as lutas operárias expuseram as condições precárias de trabalho, resultantes da relação desigual entre os indivíduos e decorrentes da subordinação e da intensa exploração dos trabalhadores, que aos poucos foram conquistando algum tipo de amparo legal e estatal com a legislação fabril, ainda que esta tenha sido sistematicamente desrespeitada, na prática, pelos empresários. (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 153).

Partindo-se da idéia, portanto, de que no modo de produção capitalista grande parte da população depende da venda de sua força de trabalho – que é transformada em mercadoria – para sua própria sobrevivência, a política social surge como possibilidade de ampliar o valor desta força de trabalho, na tentativa de definir limites, regular e estabelecer direitos sociais, com o fito de reduzir o grau de exploração do capitalismo. Com isso, conforme aponta Machado (2004a, p. 03, grifos meus), a política social tem sua origem no capitalismo como uma forma de se contrapor à lógica do capital e emerge “dos processos de negociação entre a burguesia dominante e a classe trabalhadora, exigência, esta, para a **manutenção do capitalismo** em momentos históricos específicos.”

A política social é uma política que se contrapõe ao limite mínimo do preço da força de trabalho, e cuja emergência, manutenção e ampliação dependem da organização dos trabalhadores. Ela incorpora ao preço da força de

trabalho necessidades outras para além daquele mínimo estritamente físico, quando incorpora, por exemplo, o direito à educação. (MACHADO, 2004a, p. 05).

No caso particular do Brasil, as políticas sociais emergem na República Velha, especialmente na década de 1920, e começam a ganhar densidade no período getulista. Entretanto, conforme afirma Netto (1999, p. 77), “até a Constituição de 1988, o arcabouço jurídico-político do país não apontava para uma formatação delas que se aproximasse minimamente dos padrões do Estado de bem-estar social.” Já na década de 1990, com a entrada dos princípios neoliberais no Brasil, as políticas sociais tornam-se focalizadoras e compensatórias. Ao longo deste capítulo, alguns momentos da trajetória da política social no Brasil, serão apresentados de forma detalhada.

Na década de 1930, após a Grande Depressão de 1929, e notavelmente com o fim da Segunda Guerra Mundial, os países mais desenvolvidos da Europa constituíram o Estado de bem-estar social, como resultado de um pacto entre organizações políticas e sindicais dos trabalhadores e os capitalistas, que se tornou referência mundial.

Tal pacto se sustentou, de um lado, na melhor distribuição da renda e dos ganhos de produtividade e, de outro, na aceitação da ordem do capital. Demonstrou-se a possibilidade de implementar políticas sociais como instrumento de regulação do mercado, estabelecendo-se um conjunto de direitos sociais universais (emprego, moradia, educação, saúde, transporte, etc.) reivindicados pelos trabalhadores e garantidos pelo Estado, de modo a tornar o capitalismo menos devastador. (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 154).

A estrutura e as funções do Estado de bem-estar social, que por meio de políticas e legislação sociais, exerce um papel de regulação social, tanto no aspecto político, como no econômico, garante o devido equilíbrio ao keynesianismo e ao fordismo, princípios orientadores da sociedade capitalista, até meados da década de 1970. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 104). De acordo com Chauí (1999, p. 29), o princípio keynesiano de intervenção do Estado na economia se fez “por meio de investimentos e endividamento para distribuição da renda e promoção do bem-estar social visando a diminuir as desigualdades”, e o princípio fordista de organização industrial foi “orientado pelas idéias de racionalidade e durabilidade dos produtos, e de política salarial e promocional visando a aumentar a capacidade de consumo dos trabalhadores.” Além disso, sabe-se que a administração do fundo público é essencial para o fordismo e impõe

[...] negociação política de representantes do capital e do trabalho no interior do Estado. Isso implica dizer que as instituições políticas são muito fortes no modelo fordista de desenvolvimento capitalista. Compreende-se, assim, um importante fator da força dos partidos políticos ligados aos trabalhadores, dos sindicatos de trabalhadores e as intensas e complexas relações entre Estado e Sociedade. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 105).

Draibe (1988) afirma que o *Welfare State* teve características e práticas universalistas podendo ser adaptadas às realidades históricas de países que não passaram, necessariamente, pelos mesmos estágios de desenvolvimento capitalista por que passaram os países centrais. Foi o caso do Brasil e da maioria dos países latino-americanos, em que os governos adotaram o nacional-desenvolvimentismo e cujo desenvolvimento esteve dependente da atuação e da intervenção do Estado. A concepção de *Welfare State*, trabalhada por Draibe (1989, p. 08), o estabelece como

[...] uma particular forma de regulação social que se expressa pela transformação das relações entre o Estado e a Economia, entre o Estado e a Sociedade, a um dado momento do desenvolvimento econômico, transformações estas que se manifestam na emergência de sistemas nacionais, públicos ou estatalmente regulados, de educação, saúde, integração e substituição de renda, assistência social, habitação que a par das políticas de salário e emprego, regulam direta ou indiretamente o volume, as taxas e os comportamentos do emprego e do salário da economia, afetando, portanto, o nível de vida da população trabalhadora.

Efetivamente, trata-se de processos que, uma vez transformada a estrutura do próprio Estado, expressam-se “na organização e produção de bens e serviços coletivos, na montagem de esquemas de transferências sociais, na interferência pública sobre a estrutura de oportunidade de acesso a bens e serviços públicos e privados” e, finalmente, “na regulação da produção e de bens e serviços sociais privados”. (DRAIBE, 1989, p. 08).

Entretanto, uma questão problemática permeia a existência ou não de um Estado de bem-estar social nos países latino-americanos. A partir das origens, características e modos de funcionamento do *Welfare State* dos países capitalistas desenvolvidos, Draibe (1989, p. 08) identifica no Brasil, entre os anos de 1930 e 1970²⁸, um processo de construção e consolidação de um sistema de proteção social, a que ela denominou “Estado Social”. Para a autora, este sistema nacional apresentou-se em grandes dimensões e com complexidade organizacional

²⁸ No período citado, há a outorga, no governo de Getúlio Vargas, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), formalizando-se os direitos e deveres dos trabalhadores. Cf. IANNI, Octavio. **A formação do Estado populista na América Latina**. São Paulo, Ática, 1989.

[...] cobrindo grandes clientelas, mas de modo desigual e muitíssimo insuficiente. Do ponto de vista decisório e de recursos, combinava uma formidável concentração de poder e recursos no Executivo federal com forte fragmentação institucional, porosa feudalização e balcanização das decisões. Além de desperdícios e ineficiências, seus programas atendiam mal aos que deles mais necessitavam. (DRAIBE, 2003, p. 67).

Já do ponto de vista da relação público-privada, Draibe afirma que a predominância dos sistemas sociais públicos – tanto os universais, como é o caso da educação e da saúde, quanto os securitários – dava margem para que o setor privado lucrativo “abocanhasse boa parte da provisão social, seja diretamente, atendendo aos segmentos médios e altos, seja indiretamente, por meio da intrincada e interessada relação com a máquina e os recursos estatais”. (DRAIBE, 2003, p. 67).

A autora afirma não ser casual, portanto, o fato do sistema de proteção social não ter reduzido a secular desigualdade social, sendo, inclusive, coerente com a natureza mais geral do *Welfare State* construído no Brasil – conservador, traçado pela idéia de intervenção social do Estado, “meramente sancionadora da distribuição primária da renda e da riqueza”. Além disso, coeso ao padrão de desenvolvimento econômico perseguido desde o princípio da modernização capitalista, intensificado pelo regime militar de 1964 a 1985. (DRAIBE, 2003, p. 68).

Afinal, nosso Estado Desenvolvimentista teve bastante êxito em dar impulso à industrialização e promover a transformação capitalista da estrutura social, mas o fez, como se sabe, em base a processos sociais extremamente violentos [...] e de um modo pouco “moderno”, nada inclusivo de incorporação social dos setores populares, pouco referido a direitos e à expansão da cidadania, limitado, na prática, aos assalariados urbanos do mercado formal de trabalho e, no plano das políticas, à regulação das relações trabalhistas e aos benefícios previdenciários. (DRAIBE, 2003, p. 68).

Apesar da implantação de algumas políticas sociais no Brasil, como o seguro-desemprego, Machado (2004b, p. 03) afirma que, embora sob alguma polêmica, o Estado de bem-estar social não existiu aqui, pois, “[...] o lugar do social no Brasil é o assistencial-político-populista: em outros termos, a implantação de medidas assistencialistas que atendem os interesses políticos temporários dos governantes.”

Conforme aponta Saviani (2007b, p. 205), no período pré-64, em que vigorava no Brasil a ideologia nacional-desenvolvimentista, a política social entra em conflito com a política econômica. Esta última tinha seu caráter anti-social identificado com a marca

desnacionalizante, originando a dependência e a subordinação do Brasil aos países capitalistas centrais, sobretudo aos Estados Unidos. Em oposição a isso, a política social identificava-se com a nacionalização da economia, ou seja, ao desenvolvimento auto-sustentado. Assim, “os problemas de ordem cultural, educacional, salarial, de saúde, habitação e previdência social, os direitos dos trabalhadores da cidade e do campo colocavam-se como exigências da autonomia nacional.” (SAVIANI, 2007b, p. 205).

No entanto, ao longo do período de regime militar, no Brasil, que teve como ponto de partida o golpe de 1964, as políticas sociais tornaram-se parte integrante do

[...] campo psicossocial do chamado “Poder Nacional”, cognome do aparelho governamental colocado a serviço da “Segurança Nacional”, isto é, acionado para prevenir (evitar), reprimir (impedir) e neutralizar (eliminar) a “subversão interna”. Em outras palavras, o “Poder Nacional”, tal como concebido pela ideologia da interdependência, foi acionado para destruir a “autonomia nacional” nos termos da ideologia nacional-desenvolvimentista. (SAVIANI, 2007b, p. 206, grifos do autor).

A política social adquire, no contexto da ditadura militar, um novo caráter: passa a ser determinada não mais tendo por parâmetro o trabalho, e sim, o capital; torna-se, portanto, subordinada à política econômica e por conseqüência, o fato de só se desenvolver no caso de não comprometer o capital. A desvinculação da política social ao trabalho, segundo Machado (2004a, p. 06), “implica quase que necessariamente na desvinculação entre política social e direito. A política social deixa de ser regida pelo direito público, deixa de ser a garantia coletiva de proteção social.”

Deve-se, ainda, à ditadura, conforme aponta Netto (1999, p. 76), o capítulo mais recente da longa história de exploração e dominação dos trabalhadores, no caso brasileiro. As frações da grande burguesia, associadas a corporações transnacionais, sob a tutela militar, durante os vinte anos de ditadura, “redimensionaram o Estado e a sociedade brasileiros em conformidade com os interesses do grande capital”. Netto afirma, portanto, que a essa conjuntura deve “tributar-se as causas imediatas do horroroso quadro social que o Brasil apresenta hoje.” (NETTO, 1999, p. 76).

Concomitantemente ao desenvolvimento da ditadura militar no Brasil, no plano internacional o fordismo entra em decadência, na década de 1970 – depois de um período de altas taxas de acumulação de capital, logo após a Segunda Guerra Mundial. Segundo Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 105), tal decadência deve-se ao esgotável mercado de bens de consumo duráveis e ao alto grau de organização dos trabalhadores, com o Estado no centro das

acirradas tensões entre capital e trabalho. “O mercado dá sinais de esgotamento, o desemprego surge e se avoluma, as taxas inflacionárias elevam-se e o ciclo fordista de acumulação capitalista mostra sua fragilidade e sua derradeira fase.” Os autores complementam sua análise afirmando que nesse momento

[...] as políticas de austeridade monetária e fiscal são acionadas, ao lado da busca de reformas de ordem geral que produzam um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial. Nesse contexto, o Estado de Bem-Estar Social, por meio de estratégias coercitivas é desmontado, primeiramente, nos países centrais. (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 105-106).

Para que houvesse a superação do fordismo, a estratégia econômica sustentou-se numa nova organização do trabalho e em novas tecnologias, além da mundialização do mercado e da intensificação da hegemonia do capital financeiro. Isso provocou “drásticas transformações no mercado de trabalho, [...] na legislação trabalhista e nos aparelhos de Estado produtores das políticas sociais reprodutoras da força de trabalho”, o que gerou, no âmbito do Estado e da sociedade civil, uma despolitização das relações entre capital e trabalho. Esse processo enfraqueceu as instituições políticas e deu origem a novos mediadores entre o Estado e a sociedade, repercutindo seriamente sobre a classe trabalhadora. (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 106).

Em decorrência, talvez, do fato da nova ordem vigente ter de conviver com marcas do fordismo, segundo Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 107), surge a necessidade de existirem organismos globais que perpetuem, sob a hegemonia do capital, o novo regime de acumulação, chamado de acumulação flexível. Os autores afirmam que é nesse cenário que emergem os organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a *Comissão Econômica para a América Latina* e o Caribe (*CEPAL*), entre outros.

Com a crise do Estado de bem-estar social, nos países industrializados, e o conseqüente questionamento do modelo de intervenção do Estado vigente – que teria levado a um excessivo aumento de gastos públicos – ocorreram reflexos na América Latina configurando um novo modelo de Estado. Tal Estado caracteriza-se pelo propósito de recuperar as taxas de lucro e por restringir a responsabilidade pública na oferta e provisão de direitos sociais. No caso específico da América Latina, soma-se ainda, a esta crise, a situação

de endividamento externo. Esta crescente mudança no papel do Estado trouxe conseqüências imediatas em termos de contenção de gastos públicos nas áreas sociais, como uma forma de constituir um fundo para o pagamento da dívida. Além disso, ainda com relação ao Estado na América Latina:

Já se tornava, então, consenso de que a difícil situação do Estado frente a escassez de recursos e as dificuldades de se continuar obtendo recursos externos, fora conseqüência do modelo de desenvolvimento excludente, fechado, endividado e concentrador de rendas instalados pelos diversos regimes militares na região. (GENTILINI, 2001, p. 78).

Nos países latino-americanos e, notadamente no Brasil, há que se considerar, também, a crise decorrente do esgotamento dos regimes autoritários e a pressão dos movimentos sociais e civis pela redemocratização. No amplo ideário, que uniu forças diversas contra o autoritarismo, verifica-se a luta pela redemocratização política do Estado, em todas as instâncias, e pelo revigoramento das políticas públicas.

[...] no processo de derrota da ditadura e sua substituição por um regime democrático – processo que se iniciou nos anos setenta e atravessou a década de oitenta –, a mobilização política de amplos setores populares alcançou tal magnitude que não foi possível evitar que se criassem as bases jurídico-institucionais para reverter boa parte daqueles traços de extrema exploração e dominação. (NETTO, 1999, p. 77).

Para Netto (1999, p. 77), a Constituição de 1988 consagrou o profundo avanço social, resultado de lutas conduzidas por parte dos setores democráticos, durante duas décadas. Na perspectiva deste autor, a Constituição fixou, sem ferir a ordem burguesa, os fundamentos a partir dos quais a dinâmica capitalista poderia ser direcionada “de modo a reduzir, a níveis toleráveis, o que os próprios segmentos das classes dominantes então denominavam ‘dívida social’”. Configurou-se, desta forma, um *pacto social* em que as forças sociopolíticas comprometeram-se com uma convivência social baseada na prioridade de diminuir as diferenças socioeconômicas originadas pelo padrão de desenvolvimento imposto pela ditadura.

Neste sentido, o essencial da Constituição de 1988 apontava para a construção – pela primeira vez assim posta na história brasileira – de uma espécie de Estado de bem-estar social: não é por acaso que, no texto constitucional, de forma inédita em nossa lei máxima, consagram-se explicitamente, como tais e para além de direitos civis e políticos, os *direitos sociais* [...] Com isto, colocava-se o arcabouço jurídico-político para

implantar, na sociedade brasileira, uma *política social* compatível com as exigências de justiça social, equidade e universalidade. (NETTO, 1999, p. 77).

No entanto, ao mesmo tempo em que no Brasil ocorriam as lutas pela garantia dos direitos sociais, no contexto mundial, segundo Filgueiras e Gonçalves (2007, p. 154), é contra a experiência das políticas sociais, garantidas pelo Estado de bem-estar social, que surgem as primeiras iniciativas de caráter neoliberal, “que negam o ‘social’ reconhecido e regulado pelo Estado e propõem a sociedade livremente regulada pelo mercado e pelas escolhas e iniciativas dos indivíduos”.

2.2 As políticas sociais no contexto do Estado neoliberal

Se, portanto, no Brasil, através da mobilização dos setores populares se dá a conquista de seus direitos sociais, ainda que só na lei, no plano internacional, há a tendência à substituição dos mecanismos político-democráticos, “com a legitimação oferecida pela ideologia neoliberal, pela *desregulamentação*, pela *flexibilização* e pela *privatização* – elementos inerentes à *mundialização* (globalização) operada sob comando do grande capital.” (NETTO, 1999, p. 77). Com essa diferença entre o contexto nacional e o internacional, tornou-se mais problemática a aplicação do conteúdo da Constituição de 1988, configurando-se como o centro do debate político, uma vez que

[...] para a massa dos trabalhadores a sua implementação representava a alternativa para reverter as conseqüências econômico-sociais mais dramáticas da herança da ditadura; para os setores ligados ao grande capital tratava-se precisamente de inviabilizar esta alternativa. Daí que, na seqüência da entrada em vigor da nova Constituição, a burguesia e seus sócios tenham jogado tudo para desqualificá-la (desde o impedimento da preparação da legislação complementar até a pura e simples violação dos seus preceitos). (NETTO, 1999, p. 78).

Durante a chamada “Nova República” (1985-1989), apesar do lema “Tudo pelo Social”, sugerindo que se colocaria a política social como central nas ações governamentais, Saviani (2007b, p. 207) afirma que “as bases econômico-políticas mantiveram-se inalteradas, sem que nenhuma medida mais consistente de caráter social tenha se viabilizado.” De tal modo, mesmo as conquistas no plano social, obtidas durante a mobilização da sociedade nos anos 1980 e referendadas na Constituição de 1988, não foram mantidas em decorrência da prolongada crise econômica daquela década, abrindo espaço para a generalização de idéias

neoconservadoras e neoliberais quanto às formas de intervenção do Estado. Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 117), retomando as idéias de Francisco de Oliveira, afirmam que a “Nova República”

[...] é a preparação política para o ajuste estrutural realizado nos noventa, que possibilitou a hegemonia do Poder Executivo frente aos demais poderes. A crise econômica herdada do governo militar-autoritário é transformada, por meio de engenharia política, em uma crise do aparelho do Estado e das instituições políticas em geral. Isto, segundo Oliveira, teria possibilitado a hegemonia daquele Poder.

Com a posse de Fernando Collor de Melo, em 1990, o governo assumiu como prioridade a entrada do Brasil no “quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro, ao qual se subordinam as políticas, de modo geral” (SAVIANI, 2007b, p. 207). Posteriormente, o governo FHC “transforma o Brasil no país das reformas e o submete, apesar de suas peculiaridades, ao figurino do capital, desenhado, agora, pelos organismos multilaterais, com especial destaque para o Banco Mundial.” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 117). A consolidação da nova ordem mundial é fruto da intervenção desses organismos multilaterais, que atuam na organização econômica e política dos Estados Nacionais, principalmente nos países em desenvolvimento.

A reforma do Estado caracterizou-se pela sua reestruturação político-institucional, fundamentada nos ideais do “neoliberalismo”, apontado como a matriz ideológica mais adequada para conduzir as forças modernizantes e impulsionar a dinâmica social na direção de uma nova ordem, embora nem todas as propostas desse ideário tenham sido implementadas. É importante essa observação, porque o “neoliberalismo” prevê a configuração de um Estado mínimo, cujas atividades seriam restritas à reprodução da ordem social, mediante políticas focalizadas ou de compensação. (FERNANDES, 2006, p. 74, grifos da autora).

Entretanto, é importante ressaltar que o Estado mínimo, nesse caso, refere-se às “questões sociais”, e não à intervenção na economia, esfera em que o Estado permanece forte e ativo para garantir a acumulação de capital. As “determinações das agências multilaterais de financiamento para que se faça as reformas de Estado nos países periférico-associados”, bem como o “consentimento dos governos no acatamento e cumprimento” dessas determinações, apontam para o fato dos Estados estarem diretamente subordinados aos interesses do capital. “Do ponto de vista interno – o Brasil – observe-se o constante socorro que o Estado faz às

‘mazelas’ do capital e da burguesia local, em detrimento das políticas sociais e dos direitos do trabalhador.” (SANFELICE, 2005, p. 94).

Anderson (2003) afirma que o neoliberalismo surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial – na região da Europa e na América do Norte, em que imperava o capitalismo – e foi uma reação teórica e política, contrária ao Estado intervencionista e de bem-estar. Friedrich Hayek e outros teóricos, que compartilhavam de tal ideologia, tinham o propósito de “combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”²⁹. A alegação era a de que o Estado de bem-estar social “destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” e que a desigualdade era um “fator positivo [...] pois disso precisavam as sociedades ocidentais” (ANDERSON, 2003, p. 09-10). Com a grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, as idéias neoliberais começaram a ganhar espaço. Para os adeptos do neoliberalismo, a solução para a crise era a de

[...] manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com o bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. (ANDERSON, 2003, p. 11).

No Brasil, o neoliberalismo surge com a eleição de Collor de Melo. Porém, de forma paradoxal, durante a chamada “década perdida” (1980), a sociedade civil mostrou, segundo Oliveira (2003, p. 25), uma extraordinária capacidade de responder ao seu “ataque”, organizando-se. Entretanto, no primeiro mandato de FHC, o neoliberalismo transforma o “movimento de esperança num movimento derrotista. Destrói o princípio de esperança e abre as comportas para uma onda conservadora de que o Brasil não tem memória.” (OLIVEIRA, 2003, p. 27).

A respeito desta “desesperança”, Netto (2003, p. 32-33) afirma não saber se ela é, de fato, uma resultante do neoliberalismo, mas que, de uma forma ou de outra, “ela é um componente favorecedor da programática neoliberal”. Tendo em vista que o fim da ditadura não implicou na efetiva melhoria de vida da população, produziu-se, desta forma, um

“desalento, uma desqualificação, uma desesperança tais, em face da ação política e dos espaços públicos, que acabam por ser funcionais às propostas neoliberais.”

O neoliberalismo é introduzido na década de 1980, nos países desenvolvidos, e torna-se hegemônico em âmbito mundial, na década de 1990. No caso da América Latina, em que as políticas sociais universais não chegaram a se estabelecer plenamente, elas passaram a ser orientadas pelas diretrizes do Banco Mundial, “colocando as ‘políticas de combate à pobreza’ no lugar dos poucos direitos sociais conquistados. Nesse contexto implementam-se as chamadas políticas focalizadas” que nascem e se articulam “intimamente com as reformas liberais e tem por função compensar, de forma parcial e muito limitada, os estragos socioeconômicos promovidos pelo modelo liberal periférico e suas políticas econômicas”. (FILGUEIRAS E GONÇALVES, 2007, p. 155). Trata-se, portanto

[...] de uma política social apoiada num conceito de pobreza restrito, que reduz o número real de pobres, suas necessidades e o montante de recursos públicos a serem gastos. Ela procura se adequar ao permanente ajuste fiscal a que se submetem os países periféricos, por exigência do FMI e do capital financeiro (os “mercados”), para garantir o pagamento das dívidas públicas. (FILGUEIRAS E GONÇALVES, 2007, p. 156).

Assim, a política social sofre uma reconfiguração, tornando-se seletiva e focalizadora, em detrimento de seu caráter anteriormente universalista com enfoque no direito social, fato que contraria os princípios do Estado de bem-estar social. Várias ações de reformas administrativas tentam “enxugar” o aparelho do Estado e, em vários setores, estimula-se a participação da sociedade (e dos agentes privados) na oferta dos serviços sociais, como saúde, transportes, habitação e educação.

No primeiro mandato de FHC, o ex-ministro da Fazenda do governo José Sarney, Luís Carlos Bresser Pereira, foi nomeado titular do recém criado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), dando início ao movimento de reforma geral do Estado. Segundo Montañó (2008), esta (contra-)reforma³⁰ foi orientada pelos postulados do Consenso de Washington, realizado em 1989, entre organismos de financiamento³¹, funcionários do governo americano e economistas latino-americanos, com o intuito de orientar o processo de reestruturação capitalista. Foram estabelecidas recomendações para dez

²⁹ Três anos após escrever *O caminho da servidão*, texto que originou o ideário neoliberal, Hayek convocou uma reunião em Mont Pèlerin, na Suíça, no ano de 1947, para debater tais idéias. Essas reuniões passaram a ocorrer a cada dois anos. (ANDERSON, 2003, p. 09).

³⁰ Para Montañó (2008, p. 29), a chamada reforma do Estado é uma verdadeira *contra*-reforma, pois procura reverter as reformas desenvolvidas historicamente por pressão e lutas sociais e dos trabalhadores.

³¹ FMI, BID e Banco Mundial.

diferentes áreas, nesta reunião, a saber: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual. (MONTAÑO, 2008, p. 29). Em novo encontro realizado em Washington, no ano de 1993 – desta vez com a participação de Bresser Pereira – foram discutidas as circunstâncias mais favoráveis e as regras de ação para colocar em prática o programa de estabilização e reforma econômica definido no Consenso de Washington.

De acordo com o então ministro do MARE, Bresser Pereira (1999, p. 06-07, grifos meus), a Reforma Gerencial, realizada no governo FHC, foi definida, inicialmente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Baseando-se nas reformas ocorridas em países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Bresser Pereira afirma que a reforma no Brasil envolve, entre outras coisas:

a) a *descentralização* dos serviços sociais para estados e municípios; b) a delimitação mais precisa da área de atuação do Estado, estabelecendo-se a distinção entre as atividades exclusivas, que envolvem o poder do Estado e devem permanecer no seu âmbito, as atividades sociais e científicas, que não lhe pertencem e devem ser *transferidas para o setor público não-estatal*, e a *produção de bens e serviços para o mercado*; [...] f) maior autonomia ainda para os serviços sociais e científicos que o Estado presta, que deverão ser transferidos para (na prática, transformados em) *organizações sociais*, isto é, um tipo particular de organização pública não-estatal, sem fins lucrativos, contemplada no orçamento do Estado – como no caso de hospitais, universidades, escolas, centros de pesquisa, museus, etc.

Assim, torna-se clara a reconfiguração estipulada para a política social, no contexto da reforma do Estado, que tem como estratégia principal a transferência da responsabilidade pela questão social para estados e municípios, através da *descentralização*, e para o *setor público não-estatal*, o *mercado* e as *organizações sociais*. Além dos itens citados anteriormente, Bresser Pereira afirma que uma característica essencial da reforma, assim como a descentralização, é a privatização das empresas estatais que produzem bens e serviços para o mercado. Através, portanto, da incorporação nos documentos oficiais da reforma – que subsidiam as novas tendências de política social – dos conceitos *público-estatal* e *público não-estatal*, abre-se espaço para a ampliação das chamadas parcerias na oferta dos serviços sociais.

Para Oliveira (1999, p. 68), a privatização das empresas estatais é apenas a forma mais aparente da *privatização do público*. Segundo este autor, a privatização do público é uma “falsa consciência de desnecessidade do público”, que se objetiva

[...] pela chamada falência do Estado, pelo mecanismo da dívida pública interna, onde as formas aparentes são as de que o privado, as burguesias emprestam ao Estado: logo, o Estado, nessa aparência, somente se sustenta como uma extensão do privado. O processo real é o inverso: a riqueza pública, em forma de fundo, sustenta a reprodutibilidade do valor da riqueza, do capital privado. (OLIVEIRA, 1999, p. 68).

Netto (1999, p. 86-87) afirma que, apesar de haver política social no governo FHC, o tipo de política adotada interditou aquela “capaz de efetivamente restringir a voracidade do capital”. O fato de a política social subordinar-se à estratégia macroeconômica do capital a insere nos parâmetros mercantis: “ela se torna função da *participação contributiva* dos seus usuários, cancelando qualquer pretensão de universalidade com a remissão a critérios de base *meritocrática*.” Além disso, os traços da política social no governo FHC reduzem-se a duas orientações gerais que apontam para a desresponsabilização do Estado em relação à sociedade. A primeira delas é a privatização, que se refere “à política de assistência, transferida para a alçada da ‘sociedade civil’ – que se incumbiria da construção de ‘redes de proteção social’, com as quais o Estado poderia concertar ‘parcerias’ (inclusive em modalidades similares à de uma ‘terceirização’).” Neste caso, Netto (1999, p. 87, grifos do autor) acrescenta que essa privatização dá um caráter de *não política* à política de assistência, “retirando-lhe o estatuto de *direito social* (obviamente reconhecido na Constituição de 1988) e conduzindo à sua *refilantropização*”.

A segunda orientação geral seguida pela política social, no governo FHC, é a mercantilização, que envolve, prioritariamente, a saúde e a previdência. Nesse processo, reserva-se um papel residual ao Estado, deixando para o mercado a organização e a gestão dos seguros sociais e dos serviços de saúde. (NETTO, 1999, p. 89). Vale ressaltar que alguns autores³² afirmam que atualmente a educação e o conhecimento também são encarados e produzidos sob a perspectiva da produção mercantil, conforme apontado no primeiro capítulo deste trabalho.

A nova configuração de Estado, em termos mundiais, introjeta a racionalidade mercantil na esfera pública:

Assim, na transição do Fordismo para o presente momento histórico do capitalismo mundial, o Estado de Bem-Estar Social dá lugar a um Estado Gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas

³² Cf. RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

capitalistas transnacionais, tornando-se, agora, as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado moderno. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 119).

Gohn (1995, p. 33) afirma que há no cenário brasileiro dos anos 1990 a construção de uma nova concepção de sociedade civil. Para a autora, “os movimentos sociais populares perdem sua força mobilizadora, pois as políticas integradoras exigem a interlocução com organizações institucionalizadas”. Desta forma, as ONGs ganham importância através de políticas de parceria com o poder público, que, em geral, atua como “avalista dos recursos econômico-monetários”:

As novas estruturas da sociedade civil não só capitalizaram os anseios político-culturais e as necessidades econômico-sociais coletivas, como também adquiriram identidade democrática e passaram a ser vistas como ‘fiscais’ da sociedade civil sobre a sociedade política em seu conjunto – denunciando e exercendo pressão direta sobre os agentes estatais. Uma nova institucionalidade se esboçou a partir desta visão de mundo construída em que se observa a reformulação da concepção de esfera pública e do que lhe pertence. Isso resultou na criação de uma nova esfera, ou subesfera, entre o público e o privado, que é o público não estatal³³, e no surgimento de uma ponte de articulação entre estas duas esferas, dada pelas políticas de parceria. (GOHN, 1995, p. 35, grifos da autora).

Diante do contexto apresentado, a responsabilidade relacionada à política social passa a ser assumida pela sociedade civil, num movimento de transferência dos deveres do Estado. Ou seja, os deveres e direitos sociais e subjetivos do cidadão, que outrora eram função do Estado, passam a ser função da sociedade civil, especialmente assumidos por ONGs e pelo emergente “terceiro setor”. (SILVA JR., 2005, p. 20). Tangenciando esse movimento, Montañó (2008, p. 234) faz a seguinte consideração:

Se as políticas sociais eram, no *Welfare State*, funcionais ao capital, eram-no também, mesmo que de forma subordinada, contraditória e concomitantemente, funcionais à consolidação de demandas trabalhistas por direitos sociais universais. Se elas colaboravam com a acumulação capitalista, também confirmavam “conquistas históricas” dos trabalhadores. Com o desmonte neoliberal desse padrão de resposta estatal, essas conquistas trabalhistas esfumam-se, esvaziam-se. Aqui o debate do “terceiro setor” presta um grande serviço, pois converte-se em instrumento, em meio para o ocultamento desse processo e para a maior aceitação da população afetada.

³³ O conceito de público não-estatal foi utilizado por Bresser Pereira, pelo fato deste autor entender o Estado como ineficiente e burocrático na execução dos serviços públicos.

Para Fernandes (1994, p. 19), o “terceiro setor” surge no mundo como um terceiro personagem, “não-governamental” e “não-lucrativo”, porém, organizado, independente e mobilizador da dimensão voluntária do comportamento das pessoas. A necessidade da participação dos indivíduos, dando impulso às atividades associativas, e o incentivo do Estado ao vínculo das grandes empresas a essas atividades – que em contrapartida têm um decréscimo nos impostos públicos e vinculam sua marca à questão da responsabilidade social –, gerou inúmeros projetos de inclusão social em diversos setores.

No entanto, Montaña (2008, p. 22, grifos do autor) defende a tese de que o fenômeno real encoberto pelo conceito ideológico e mistificado de “terceiro setor”, torna-se funcional “ao atual processo de mudanças operadas sob hegemonia do capital monopolista e financeiro”.

[...] numa *perspectiva crítica e de totalidade*, o que é chamado de “terceiro setor” refere-se na verdade a um fenômeno real inserido na e produto da reestruturação do capital, pautado nos (ou funcional aos) princípios neoliberais: *um novo padrão (nova modalidade, fundamento e responsabilidades) para a função social de resposta às seqüelas da “questão social”, seguindo os valores da solidariedade voluntária e local, da auto-ajuda e da ajuda mútua.* (MONTAÑO, 2008, p. 22, grifos do autor).

O autor aponta, ainda, que o objetivo de transferir a responsabilidade de intervenção na “questão social” do Estado e do capital para o “terceiro setor” não ocorre por motivos de eficiência e nem apenas por razões financeiras:

O motivo é fundamentalmente *político-ideológico*: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autoculpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não-universalização) da ação social estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda para o setor empresarial. (MONTAÑO, 2008, p. 23).

A gestão e a prestação de serviços sociais e assistenciais, a partir do processo de privatização e descentralização, central na reforma do governo FHC, têm como fator operacionalizante três conceitos fundamentais: “*descentralização, organização social e parceria*”. (MONTAÑO, 2008, p. 46, grifos do autor).

Na visão de Montaña (2008, p. 47-48, grifos do autor), as parcerias entre o Estado e as organizações sociais, “mais do que um estímulo estatal para a ação cidadã, representa

desresponsabilização do Estado da resposta à ‘questão social’ e sua transferência para o setor privado (privatização), seja para fins privados (visando o lucro), seja para fins públicos”. O autor sintetiza o projeto político de (contra-)reforma do Estado do governo FHC como perseguidor da “desregulação (‘flexibilização’) da acumulação, abrindo fronteiras, desvalorizando a força de trabalho, cancelando (total ou parcialmente) os direitos trabalhistas e sociais, desonerando o capital e desresponsabilizando-o da ‘questão social’.”

Luiz Inácio Lula da Silva deu início ao seu primeiro mandato como presidente da República em 2003. De acordo com Oliveira (2005), o governo Lula, “que prometia ser transformador”, rendeu-se aos “enquadramentos fiscais superavitários impostos pelo FMI”. Silva Jr. (2005, p. 20) aponta que, apesar de haverem diferenças entre os dois governos, Lula concretizou no seu pacto social o mesmo fim de FHC.

Filgueiras e Gonçalves destacam as seguintes políticas sociais de Estado, existentes no Brasil, utilizando como referência os dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada³⁴ (IPEA):

Regime Geral da Previdência Social (RGPS), Sistema Único de Saúde (SUS), seguro-desemprego, ensino fundamental, Benefícios de Prestação Continuada (BPC) da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) etc. – que gozam da proteção e da segurança jurídica contra cortes orçamentários. Essas políticas contam com recursos vinculados de impostos e das contribuições sociais e têm no princípio do salário mínimo como piso dos benefícios uma barreira protetora contra a tesoura dos cortes gastos, para gerar o superávit fiscal acertado com o FMI. (IPEA apud FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 142).

Para os autores, na política social, o governo Lula “aprofundou o modelo herdado do governo anterior, levando-o às últimas conseqüências [...] Em resumo, a política social do governo Lula, tal como a política econômica, é de natureza liberal e coerente com o modelo econômico”. Os autores afirmam que o governo Lula incorporou “plenamente, no discurso e nas ações, a esfera da ‘via única’ para a sociedade brasileira, que vinha sendo desenvolvida pelo governo anterior. Passou a justificar a necessária e inexorável adaptação [...] à ordem do capital financeiro internacional.”

Nesse contexto, combinam-se perfeitamente a flexibilização e precarização do trabalho e as políticas focalizadas e flexíveis de combate à pobreza. Ambas regidas pela mesma lógica de curto prazo, de imediatismo inconseqüente, de intervenções pontuais e precárias, que, para não se contrapor à ‘ordem econômica neoliberal’ e às determinações do Banco

³⁴ Cf. IPEA. **Políticas sociais – acompanhamento e análise**, n. 13, edição especial, 2007.

Mundial, subordinam-se ao reino da volatilidade, sem intervir nas causas estruturais dos problemas da sociedade brasileira. (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 171).

Segundo Gohn (2008), uma das hipóteses sobre a fragilidade dos movimentos sociais no Brasil, após o ano 2000, é que eles “perderam força política como agentes autônomos porque se transformaram em meios de institucionalização de práticas sociais organizadas de cima para baixo, práticas que são formas de controle e regulação da população.” Gohn (2008, p. 60) afirma que a conquista do poder político, por setores que anteriormente estavam na oposição, “levou à ampliação de políticas sociais voltadas para os excluídos, para criar redes de proteção aos chamados bolsões humanos de vulnerabilidade social”, não significando, porém, o fortalecimento das organizações populares.

Seus líderes foram cooptados pelos aparelhos estatais e suas políticas compensatórias [...] O que era tido nos anos 1990 como eixo de construção de uma nova sociedade, nova economia, etc. passa a ser assediado por políticos e pelas políticas públicas, tornando-se elos de uma cadeia de economia alternativa de sobrevivência ao padrão geral imposto – mecanizado e redutor do uso de mão-de-obra. (GOHN, 2008, p. 60).

Dentro deste contexto, a sociedade civil torna-se o “centro de referência do bem”, passando a ser reduzida às ONGs e entidades do “terceiro setor”. Gohn questiona se há a possibilidade de existir alguma resistência social, na atualidade, e afirma que, caso exista, talvez ela somente ocorra “nos atos de desobediência civil ou em atividades ‘de costas para o Estado’.” (GOHN, 2008, p. 60).

Constata-se, portanto, que a política social é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como uma espécie de antídoto³⁵ para compensar seu caráter anti-social. No entanto, a economia limita a política social e circunscreve seu papel “às ações tópicas que concorram para a preservação da ordem existente” (SAVIANI, 2007b, p. 208). Diante da conjuntura apresentada, Saviani (2007b, p. 209-210) afirma que, assim como a sociedade atual é obra dos homens, ela não será superada sem seu empenho, havendo a necessidade imediata de travar uma luta a partir das condições atuais da política social, através de três objetivos principais, a saber:

a) Ampliação dos recursos da área social visando equilibrá-la com a área econômica. Isto implicará o aumento do poder de pressão sobre o aparelho governamental através da organização e unificação dos movimentos

³⁵ Expressão utilizada por Saviani (2007).

populares. b) Oposição resoluta a toda tentativa de privatização das formas de execução da política social, exigindo que o Estado assuma diretamente, com eficiência e probidade, os serviços de interesse público [...] c) Desatrelamento da política social do desempenho da economia, dimensionando o aporte de recursos em função das necessidades de atendimento e não em função do excedente disponível na área econômica.

A perspectiva teórica estabelecida neste capítulo decorre da afirmação de que, tratar a educação como uma política social requer “diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’” (AZEVEDO, 2004, p. 05).

O crescente interesse dos governos em financiarem cursinhos populares, conforme apresentado no primeiro capítulo, mostra uma tendência de que eles se tornem política de ação afirmativa governamental, em âmbito nacional. A configuração tomada pelas políticas sociais, no contexto do neoliberalismo, reforça essa idéia na medida em que, a forma como esses cursinhos têm sido oferecidos, insere-se nos atuais padrões de política social estabelecidos.

Diante da constatação de que os alunos dos cursinhos populares têm acesso, pela primeira vez, a grande parte dos conteúdos trabalhados nas aulas, conclui-se, preliminarmente, que a escola não tem cumprido adequadamente a função de transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. É com o propósito de transmitir os conteúdos exigidos nos vestibulares³⁶ que os cursinhos populares são oferecidos a alunos provenientes de escolas públicas, sem condições financeiras para pagar por um pré-vestibular particular. Esta seria uma forma, portanto, de incluir alunos que não tiveram uma formação de qualidade e que não possuem condições financeiras, na universidade pública, cujo acesso acarretaria uma possível mobilidade social. Nesse sentido, os cursinhos populares são focalizadores e compensatórios, características presentes na atual configuração das políticas sociais no Brasil.

Os meios através dos quais os cursinhos populares são oferecidos atualmente apresentam outra característica própria das políticas sociais no país. A diversidade de instituições, públicas ou privadas, que proporcionam estes cursinhos à população, corrobora as propostas de *descentralização* de serviços sociais, bem como de transferência da responsabilidade pela “questão social” ao setor privado e à sociedade civil. Além disso, os

³⁶ Ainda que de forma pontual, com o objetivo específico da aprovação no vestibular, os cursinhos transmitem uma importante gama de conhecimento aos seus alunos.

cursinhos contam com o estabelecimento de parcerias para sua realização, e são, por vezes, financiados com recursos estatais, assemelhando-se a uma “terceirização”.

Conforme indicado nos dados fornecidos pelo IPEA, do ponto de vista educacional, apenas o ensino fundamental é, de fato, um direito social. Isto significa que esse nível de ensino está protegido de cortes orçamentários. O próprio ensino médio não é garantido pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1990, p. 138), como se pode ver em seu artigo 208, inciso II: “Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”. No artigo 4º, inciso II da LDBEN, contém o mesmo texto referente ao dever do Estado em relação ao ensino médio (BRASIL, 1996). Os cursinhos populares, por sua vez, também não se configuram em um direito social universal e sequer fazem parte da educação formal. Tal afirmação depreende o fato de que os cursinhos financiados pelo governo estão sujeitos a cortes orçamentários e dependem da vontade e do interesse político dos governantes para existirem.

Os argumentos apresentados buscam dar sustentação à proposição de que os cursinhos populares estão se tornando política de ação afirmativa governamental. No próximo capítulo, será apresentado um histórico do cursinho popular da UNESP/ Araraquara – CUCA. O objetivo será analisar as parcerias por ele estabelecidas ao longo de sua existência, enfatizando as mudanças ocorridas em seu desenvolvimento após a entrada de novos atores. Para tanto, foram analisados os documentos oficiais do CUCA: processo de normatização do CUCA, processos referentes aos convênios de cooperação acadêmica (parcerias), e relatórios desenvolvidos por professores e coordenadores do projeto (bolsistas da UNESP). Também será realizado um levantamento sobre o que pensam alguns dos responsáveis pelo estabelecimento dessas parcerias, a respeito dos objetivos de um cursinho popular, feito através de entrevistas com estes atores.

3 O CURSO UNIFICADO DO *CAMPUS* DE ARARAQUARA E SUAS PARCERIAS

Neste capítulo será apresentado um histórico do Curso Unificado do *Campus* de Araraquara. Para sua elaboração foram consultados os documentos oficiais que contêm os processos inerentes às parcerias estabelecidas no CUCA. Dentre os documentos analisados estão o processo de normatização do CUCA, os processos referentes aos convênios de cooperação acadêmica e os relatórios desenvolvidos pelos professores e coordenadores (alunos da UNESP) do projeto. Além disso, foram entrevistados alguns atores envolvidos no CUCA, com os objetivos de complementar o levantamento de dados para a elaboração do histórico e de compreender qual a percepção de cada um deles sobre o projeto. O Quadro 3 apresenta os entrevistados.

Entrevistados

Angela Viana Machado Fernandes: Professora do Departamento de Ciências da Educação, da Faculdade de Ciências e Letra da UNESP/ Araraquara. Foi supervisora pedagógica do CUCA entre os anos de 2004 e 2006. Entrevista realizada em 26 de agosto de 2006.
Antônio Nelson Rosim: Ex-Prefeito do município de Boa Esperança do Sul. Iniciou a parceria entre a UNESP e a prefeitura de seu município, no projeto CUCA. Entrevista realizada em 10 de setembro de 2008.
Edson Antônio Edinho da Silva: Ex-Prefeito do município de Araraquara. Iniciou a parceria entre a UNESP e a prefeitura de seu município. Entrevista realizada em 25 de outubro de 2008.
Maria Amélia Máximo de Araújo: Pró-Reitora de Extensão Universitária da UNESP. Entrevista realizada em 18 de junho de 2008.
Miguel Jafellici Júnior: Professor do Departamento de Físico-Química, do Instituto de Química da UNESP/ Araraquara. Foi supervisor do CUCA entre os anos de 2001 e 2004. Entrevista realizada em 20 de maio de 2009.
Olga Maria Mascarenhas de Faria Oliveira: Professora do Departamento de Bioquímica e Tecnologia Química, do Instituto de Química da UNESP/ Araraquara. Entrevista realizada em 18 de julho.

Quadro 3

3.1 O Curso Unificado do *Campus* de Araraquara

Com o intuito de retribuir aquilo que a sociedade como um todo investia na universidade pública, conforme seu pensamento, alunos do Instituto de Química da UNESP/ Araraquara reuniram-se no ano de 1993. Após longas discussões, encaminharam, com o apoio da direção do IQ, à Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD), em julho do mesmo ano, a proposta de implantação do CUCA. Em seu primeiro estatuto, o projeto era descrito da seguinte forma: “*O CUCA é uma associação civil sem fins lucrativos regido por estatuto próprio, não sendo vinculado administrativamente às diretorias das unidades do Campus de*

Araraquara e à Reitoria da UNESP.” (UNESP, 1997, p. 17). Segundo informações obtidas no processo referente à normatização do projeto, este foi um fator impeditivo à sua implantação através da Pró-Reitoria de Graduação que sugeriu, portanto, que o projeto fosse encaminhado à Pró-Reitoria de Extensão Universitária. A sugestão foi acatada e, em janeiro de 1994, o projeto recebeu 22 (vinte e duas) Bolsas de Estudos Especiais (BEE), através da PROEX, destinadas aos alunos que ministrariam suas aulas e o coordenariam, sendo 20 (vinte) bolsas para os professores, 01 (uma) bolsa para a coordenação administrativa e 01 (uma) bolsa para a coordenação pedagógica. Desta forma, o CUCA deu início às suas atividades em 1994, nas instalações do IQ, ano em que ofereceu 40 (quarenta) vagas para alunos de *“baixa renda e com bom potencial intelectual”* (UNESP, 1997, p. 04).

Os objetivos do CUCA, contidos em seus documentos (UNESP, 1997, p. 04), nesse período, eram os seguintes:

- ✓ Complementar o conhecimento geral em nível de 2º grau da comunidade de baixa renda, com o objetivo de ingresso em universidades públicas;
- ✓ Atingir as três áreas essenciais: biológicas, exatas e humanas;
- ✓ Proporcionar aos alunos de graduação, pós-graduação e ex-alunos da UNESP, a oportunidade de promover e desenvolver a extensão universitária.

No início de 1995, decorrido, portanto, um ano da existência do projeto, o CUCA passou pela avaliação da Comissão Central de Extensão Universitária e Assuntos Comunitários (CCEU) que aprovou o parecer favorável ao relatório das atividades desenvolvidas no projeto durante o ano de 1994, acatando, ainda, à sugestão de que a PROEX analisasse a possibilidade de transformar as BEE em bolsas definitivas, com o intuito de dar continuidade ao CUCA. Nos anos de 1996 e 1997, enquanto a PROEX passou por um período de reformulação das várias modalidades de bolsas coordenadas pelo Programa de Auxílio ao Estudante (PAE), os alunos que atuavam no CUCA continuaram recebendo BEE. Em 1997, passado o período de reformulação de bolsas, o CUCA teve suas 22 (vinte e duas) BEE transformadas em Bolsas de Extensão Universitária (BEU). Porém, foi esclarecido que se o CUCA passasse a ter personalidade jurídica, os alunos que nele atuavam não poderiam continuar recebendo as Bolsas de Extensão Universitária (UNESP, 1997).

De acordo com o exposto acima, a Assessoria Jurídica da UNESP encaminhou um parecer ao IQ, apresentando as determinações necessárias para que o CUCA fosse, enfim, normatizado enquanto um Projeto de Extensão Universitária. Resumidamente, para sua

normatização, o CUCA não poderia possuir personalidade jurídica própria, ou seja, não poderia se constituir nem como associação civil, nem como qualquer outra entidade e seu regimento deveria ser determinado pela universidade, e não por estatuto próprio. Neste parecer consta ainda, que, caso o CUCA possuísse alguma das características supracitadas, a UNESP não poderia permitir seu funcionamento em suas instalações, bem como não poderia conceder Bolsas de Extensão Universitária. Além disso, o CUCA teria que mudar sua nomenclatura, pois ela fazia referência ao *campus* de Araraquara. Em setembro de 1997 o Reitor concordou com o parecer da Assessoria Jurídica, e o CUCA, não mais enquanto associação civil sem fins lucrativos e com estatuto próprio, foi normatizado e tornou-se, enfim, um projeto permanente de extensão universitária da UNESP.

Nessas condições, a diretoria da UNESP assumiu sua coordenação (UNESP, 1997), e os alunos (professores) e coordenadores (professores), responsáveis pela elaboração do projeto, passaram a seguir o regimento da universidade em detrimento do estatuto desenvolvido por eles. Esta é, sem dúvida, a primeira grande mudança ocorrida no projeto. Apesar de não ser de forma explícita, talvez se configure, também, em uma espécie de parceria, estabelecida entre os alunos da UNESP – que seriam os executores do projeto – e a própria universidade – responsável, portanto, pelo oferecimento de bolsas, infra-estrutura e de um regimento a ser seguido.

Ainda sobre o CUCA/ IQ vale dizer que, desde 1995, o projeto passou a oferecer 100 (cem) vagas anuais. Os alunos do cursinho despendiam, desde a fundação, apenas o dinheiro referente ao pagamento das taxas de inscrição, matrícula e material didático. Porém, após a assinatura do convênio entre a UNESP e a SES, os alunos passaram a não ter mais nenhum tipo de despesa. Além disso, o número de vagas aumentou para 150 (cento e cinquenta) a partir do 2º semestre de 2007.

Desde sua implantação, em 1993, as justificativas em relação ao CUCA e seus objetivos sofreram alterações, algumas delas com maior importância para o presente estudo. Em relatório enviado à PROEX, com data de agosto de 2001, surge pela primeira vez nos documentos do CUCA, a palavra parceiros: “*A característica solidária do projeto baseia-se na articulação da universidade e dos parceiros para contribuir com a formação educacional e profissional do cidadão.*” (UNESP, 1998a, p. 217). Outra alteração importante está nos objetivos do CUCA encontrados em um documento intitulado “*Projeto: CUCA Solidária*”, projeto este apresentado a diversas instituições com o intuito de estabelecer parcerias na ampliação de vagas no projeto (UNESP, 1998a, p. 232):

- ✓ Complementar a formação de nível médio da comunidade de baixa renda, para ingresso, *preferivelmente*, em universidades públicas;
- ✓ Proporcionar aos alunos da UNESP, a oportunidade de promover e desenvolver a extensão universitária através da prática de ensino no *exercício da cidadania*;
- ✓ Favorecer o aprimoramento profissional em docência dos alunos da UNESP;
- ✓ Conscientizar os graduandos sobre a *mentalidade solidária e voluntária para a cidadania*, despertar o *espírito de cooperativismo e associativismo social* e compartilhar experiências;
- ✓ Estimular a educação superior para o desenvolvimento social nas camadas menos favorecidas e contribuir para o desenvolvimento econômico com recursos qualificados de educação superior.

Uma diferença nos objetivos do projeto em relação aos demais anos está no primeiro item, em que é acrescentada a palavra *preferivelmente* aos textos de documentos anteriores a esse. Os convênios de cooperação acadêmica³⁷ têm, em geral, a vigência de 12 (doze) meses, podendo ser prorrogados por igual período. Para que o convênio seja renovado ano a ano é necessário que se obtenha resultados positivos e isso significa, no caso de cursinhos, a aprovação dos alunos no vestibular. Esta parece ser uma boa justificativa para a inclusão do termo *preferivelmente* nos documentos do CUCA, no momento em que se pretendia estabelecer parcerias. Tendo em vista a maior facilidade de entrada nas universidades particulares, a porcentagem de alunos aprovados aumenta e os resultados melhoram, ao menos aparentemente.

Além disso, palavras como *cidadania*, *mentalidade solidária* e *voluntária*, *cooperativismo* e *associativismo social* são incorporadas, pela primeira vez, aos documentos do CUCA. Conforme apontado no capítulo anterior, a crescente presença de termos como esses está pautada nos princípios do neoliberalismo, por um motivo fundamentalmente *político-ideológico*. O Prof. Dr. Miguel Jafelicci Júnior afirmou ter usado documentos da UNESCO como base teórica na elaboração do “*Projeto: CUCA Solidária*”. De acordo com Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 107), a UNESCO é um dos organismos multilaterais responsáveis pela propagação do regime de acumulação flexível, o que pode explicar o uso dos termos citados. Além disso, Jafelicci afirmou ter elaborado esse projeto para que fosse

³⁷ As parcerias encontradas no CUCA são estabelecidas por meio da assinatura de convênios de cooperação acadêmica.

utilizado, ainda, na formação dos alunos (coordenadores e professores) da UNESP, que deveria ser, segundo ele, baseada nos “valores” [termos] citados.

Conforme mencionado, a partir de 2001 a UNESP/ IQ teve a iniciativa de buscar parceiros para o CUCA, através do projeto “*CUCA Solidária*”. Jafelicci declarou ter encaminhado este projeto para inúmeras instituições, públicas e privadas, com o intuito de encontrar “patrocinadores” para o cursinho que não influenciassem nas diretrizes acadêmicas e organizacionais do projeto, como fica claro em sua fala:

Eu fiz um projeto CUCA com aquele módulo pra 100 alunos e fui buscar parcerias com algumas empresas. E uma das condições era que [...] a empresa se dispusesse a patrocinar o projeto como a Petrobras, o Banco do Brasil e outras empresas privadas patrocinam time de futebol, time de vôlei, time de basquete. Ora, você quer patrocinar o time do cursinho universitário CUCA? Você não vai determinar o jogador que tem que contratar, ou o técnico que tem que por. Nós vamos desenvolver o projeto e vamos te mostrar os resultados, os objetivos alcançados. (Jafelicci).

Apesar das várias tentativas, no início, em nenhuma delas, Jafelicci obteve sucesso. No entanto, em 2001, a UNESP foi procurada pela Prefeitura Municipal de Araraquara que demonstrou seu interesse no estabelecimento de uma parceria para a viabilização de um aumento no número de vagas oferecidas pelo CUCA. Para Jafelicci, o interesse da PMA deveu-se à projeção alcançada pelo projeto, através de seus resultados: “Então, eu acho que o CUCA deu muitos frutos. Se viabilizou pela sua equipe, por todos aqueles objetivos de associativismo, de solidariedade, cooperativismo, foi por isso.”

Na perspectiva de Jafelicci, a educação é a palavra de ordem,

[...] é a saída para o desenvolvimento econômico, com justiça social [...] é através da educação que nós vamos organizar melhor a sociedade, dotar a sociedade de instrumentos, competências e habilidades que promovam a cidadania, que aumente as oportunidades, que possa fazer com que as pessoas empreendam os seus planos de vida, de uma maneira consciente, responsável. (Jafelicci).

Jafelicci afirma, ainda, que

[...] se você não trabalhar, não suar e não ralar, você não chega a lugar nenhum [...] nós procuramos também inspirar os nossos alunos pelo projeto CUCA, inspirar os nossos alunos-clientes, freqüentadores do projeto CUCA, mas não adianta inspirá-los apenas se a gente não suar a camisa, não vestir a camisa do CUCA e não fazer o projeto andar como a gente tentava, como a gente fez andar pra alcançar os resultados. (Jafelicci).

Dessa forma, fica clara a visão empresarial adotada por Jafelicci em relação ao CUCA e à educação em geral. É importante observar, no entanto, que essa visão não desqualifica o apreço que Jafelicci tem pelo projeto. A constatação é feita apenas com o intuito de apresentar fatores que levaram o CUCA ao estabelecimento de parcerias.

Os parceiros que fizeram, ou ainda fazem, parte deste projeto são: Prefeitura Municipal de Araraquara, Prefeitura Municipal de Gavião Peixoto (PMGP), Prefeitura Municipal de Américo Brasiliense (PMAB), Prefeitura Municipal de Boa Esperança do Sul (PMBES), Prefeitura Municipal de Nova Europa (PMNE) e Instituto EMBRAER de Educação e Pesquisa. Assim como o CUCA/ IQ, os cursinhos que funcionam por meio das parcerias supracitadas também são administrados pela direção do IQ. Além disso, os bolsistas do CUCA recebem supervisão pedagógica de um docente da Faculdade de Ciências e Letras do *Campus* de Araraquara, que recebe remuneração, através de recursos provenientes das parcerias, para exercer essa função.

3.2 O CUCA e os Convênios de Cooperação Acadêmica

O estabelecimento de parcerias por parte das universidades públicas é uma tendência que tem se afirmado de forma acentuada nos últimos anos. Tanto na Constituição Federal de 1988, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) são encontrados itens que prevêm a cooperação associativa não apenas entre órgãos públicos, mas também entre órgãos públicos e privados. A UNESP não foge desta tendência e a justifica da seguinte forma:

Estabelecida por meio de instrumentos jurídicos que configuram Convênios, Acordos e/ou Protocolos de Intenções, a celebração de parcerias contribui para o aprimoramento das capacidades institucionais, para a otimização do uso de recursos materiais e para a inserção regional, nacional e internacional da UNESP. Além disso, a cooperação é uma das mais fortes evidências do interesse da UNESP em integrar-se ao contexto social em que se situa e nele contribuir para a execução de políticas públicas, para a melhoria da qualidade de vida da população e para o desenvolvimento econômico e social. (UNESP, 1999, p.02).

A justificativa apresentada foi retirada do Manual de Convênios da UNESP, que tem o objetivo de instruir as formas adequadas à elaboração de um convênio. Sua divulgação data de 1999, ano em que a reforma promovida por Bresser Pereira, no governo FHC, já alterava as

formas de implementação das políticas públicas, através de sua transferência do Estado para o conjunto da sociedade.

O CUCA foi o primeiro cursinho pré-vestibular da UNESP a estabelecer parcerias com prefeituras municipais. Estas parcerias foram concretizadas através da assinatura de convênios de cooperação acadêmica. Estes convênios, em geral, abrangem inúmeras áreas de interesse técnico-científico e cultural: são os chamados “convênios guarda-chuva”. Por meio de Termos Aditivos específicos, projetos e ações são desenvolvidos a partir de diferentes formas de cooperação. O projeto CUCA, portanto, é um termo aditivo aos convênios de cooperação acadêmica (UNESP, 2004a).

Do ponto de vista burocrático, os convênios devem ser elaborados de acordo com a legislação vigente sobre o assunto, ou seja, de acordo com a Resolução UNESP 19/98 (UNESP, 1998b), que trata da tramitação de propostas de convênios, de protocolos e assemelhados, a serem celebrados pela universidade. Os convênios existentes seguem o Manual de Convênios, divulgado pela Assessoria Jurídica da UNESP. Quanto ao aspecto legal, a possibilidade de que a universidade celebre convênios, acordos de cooperação, protocolos de intenções e assemelhados, deriva do disposto no parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal (BRASIL, 1990), que prevê expressamente a cooperação associativa entre os órgãos públicos. A seguir, é apresentada uma súmula da legislação que regula convênios, acordos e protocolos:

1. Lei nº 8.666, de 21/06/1993 - Regulamenta o artigo 37, inciso XXI da Constituição Federal, institui normas para Licitações e Contratos de Administração Pública.
No Capítulo VI - Disposições Finais e Transitórias, o Artigo 116, estabelece os requisitos para a celebração de convênios.
2. Instrução Normativa STN nº 1, de 15/01/1997, publicada no D.O. [Diário Oficial] de 31/01/1997, pág. 1887 -Disciplina a celebração de convênios de natureza financeira que tenham como objeto a execução de projetos ou realização de eventos.
3. Lei nº 6.494, de 07/12/1977, publicada no D.O. de 09/12/1977, pág. 16-870 - Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo.
4. Decreto nº 87.497, de 18/08/1982, publicado no D.O. de 19/08/1982, pág. 15.412 - Regulamenta a Lei nº 6.494 de 07/12/1977.
5. Lei nº 8.859, de 23/03/1994, publicada no D.O. de 24/03/1994, pág. 4269 - Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.
6. Resolução UNESP nº 19, de 13/04/1998 - Regulamenta a tramitação de propostas de Convênios, Protocolos, Acordos de Cooperação e Termos Aditivos, a serem celebrados pela UNESP.
7. Ofício Circular nº 02/99-APLO [Assessoria de Planejamento e Orçamento]: Estabelece procedimentos e orientações para execução

orçamentária, financeira e prestação de contas, em convênios de natureza financeira celebrados pela UNESP. (UNESP, 1999, p. 06-07).

De acordo com a legislação citada, é necessário que as prefeituras tenham uma Lei Municipal que autorize o prefeito a celebrar convênios, para que os mesmos sejam firmados. Ao fazer uma análise dos documentos referentes às parcerias estabelecidas no CUCA, nota-se, inclusive, que as datas em que essas leis foram promulgadas, nos municípios conveniados, aproximam-se das datas de assinatura dos convênios firmados. A única parceria em que as datas não são próximas se dá entre a UNESP/ IQ e a Prefeitura Municipal de Araraquara. Entretanto, a parceria começou em 2001, ano de promulgação da Lei Municipal nº 5.621, mas o convênio só foi assinado em 2004 (UNESP, 2004a). Segundo o prefeito do município na época, Edson Antônio Edinho da Silva, este problema ocorreu devido a dificuldades na formatação jurídica do convênio.

Tabela 7 – Comparação entre as datas de promulgação das Leis Municipais que autorizam assinatura de convênios e as datas de assinatura dos convênios

Prefeitura Municipal	Lei Municipal	Data de promulgação	Data da assinatura do convênio
Araraquara	nº 5.621	13 de junho de 2001	24 de maio de 2004
Gavião Peixoto	nº 205/2003	17 de abril de 2003	14 de abril de 2003
Nova Europa	nº 1.552/2006	03 de maio de 2006	26 de junho de 2006
Américo Brasiliense	nº 09/2004	16 de abril de 2004	19 de abril de 2004
Boa Esperança do Sul	nº 492	12 de janeiro de 2005	18 de julho de 2005

As cláusulas encontradas nos Termos Aditivos aos convênios de cooperação acadêmica são as seguintes: do objeto; da proposta pedagógica; das etapas de execução; da divulgação do curso, inscrição dos alunos e seleção dos candidatos; da gratuidade do curso; do compromisso dos partícipes; das responsabilidades; dos recursos humanos necessários e responsabilidades trabalhistas; da atividade concomitante remunerada; da coordenação; dos recursos necessários; dos recursos orçamentários; da vigência; da denúncia, rescisão, suspensão ou interrupção; da confidencialidade/publicidade; do Foro. (UNESP, 2003, 2004a, 2004b, 2004c).

Apesar dos convênios apresentarem um quadro geral comum, eles carregam especificidades que serão exploradas nos itens subseqüentes.

3.2.1 Convênio de Cooperação Acadêmica entre a UNESP/IQ e a Prefeitura Municipal de Araraquara

A UNESP firmou um convênio de cooperação acadêmica com a PMA, sobre interveniência administrativa da Fundação de apoio à Ciência, Tecnologia e Educação (FACTE³⁸), no ano de 2001, tendo em vista a ampliação do número de vagas oferecidas pelo CUCA. A iniciativa no estabelecimento dessa parceria foi do então prefeito Edinho que afirmou ter participado de um debate, antes de ser eleito, em que assumiu, publicamente, o compromisso de, na prefeitura, fazer do CUCA “um projeto que fosse do poder público e não só uma iniciativa da UNESP”. Segundo Edinho

[...] o grande desafio do poder público é efetivamente romper com essa barreira da exclusão social e criar uma sociedade minimamente de igualdade de oportunidade. E qual a grande dificuldade do filho do trabalhador em sonhar ou vislumbrar uma perspectiva de ascensão, de melhoria da qualidade de vida? É a universidade. (Edinho).

Nesse sentido, o ex-prefeito de Araraquara diz “acreditar ideologicamente” que o cursinho popular é um instrumento eficaz para mudar a “lógica perversa de reprodução da exclusão”, por possibilitar, ao filho do trabalhador, o acesso à universidade pública.

Então, quando nós ampliamos os cursinhos populares, ampliamos as parcerias, aumentamos as vagas, é acreditando que, esse modelo pode ser o modelo que se tem organizado. É claro que a prefeitura sozinha não dá conta, n/é? Eu penso que os cursinhos populares, nós temos que trabalhar para que eles se tornem um instrumento custeado pela prefeitura, custado pelo governo do Estado, custado pela União, que a gente faça dele um grande instrumento que efetivamente rompa com esta lógica [...] eu ‘defendo’ isso aí pra fora, nos encontros de prefeitos, já defendi isso para o Ministro da Educação [...] mas naquilo que me cabe, aquilo em que a caneta do prefeito efetivamente pode ser um instrumento, nós ampliamos os cursinhos populares e acreditamos muito neles como instrumento de democratização da vagas do ensino público superior. (Edinho).

Tendo em vista as considerações realizadas nos capítulos anteriores, tem-se que a ‘defesa’ de Edinho está se concretizando.

Inicialmente foram oferecidas 200 (duzentas) vagas no CUCA em parceria com a Prefeitura Municipal de Araraquara (CUCA/ PMA), distribuídas em escolas públicas de três bairros periféricos do município de Araraquara, a saber: Selmi Dey, Vale do Sol e Jardim

³⁸ A FACTE foi instituída por um grupo de professores do IQ/Araraquara e é pessoa jurídica de direito privado.

Martinez. A proposta do prefeito Edinho era levar os cursinhos para os bairros do município de Araraquara e por isso o projeto foi batizado de *Cursinho nos bairros*. Neste convênio, a UNESP ficaria responsável pelo desenvolvimento da proposta pedagógica, por meio de recursos humanos a ela vinculados. Já a prefeitura responsabilizar-se-ia pelo repasse dos recursos financeiros necessários ao andamento do projeto (bolsas acadêmicas, material didático e de secretaria, pagamento de taxas de inscrição em vestibulares, passes de ônibus, entre outros), bem como por providenciar as instalações físicas para o cursinho (UNESP, 2004a).

Edinho demonstrou dar grande importância ao estabelecimento de convênios, conforme pode ser percebido na fala a seguir:

[...] por exemplo, como é que eu contrato um professor do cursinho popular: eu não posso fazer essa contratação pela prefeitura, até porque eu teria que abrir um concurso público, eu teria que criar esse cargo específico, quer dizer, seria uma série de operações dentro da prefeitura que eu teria que fazer que isso aí levaria um tempo imenso pra ser feito. O que é que eu faço? Eu faço um convênio. Um exemplo: tem uma fundação, chama Fundação Dorcas [...] eu faço convênio com ela, eu repasso recurso pra ela, ela contrata os professores [...] vira gestora naquele bairro. (Edinho).

No relatório das atividades desenvolvidas, referente ao ano de 2001, consta que, apesar das dificuldades de implantação do CUCA/ PMA, os resultados foram favoráveis, acarretando na continuidade do projeto no ano seguinte. A parceria proposta teve por finalidade, segundo o relatório citado (UNESP, 1998a):

- ✓ Ampliar o atendimento do Projeto CUCA aos alunos do 3º ano do Ensino Médio da rede pública de Araraquara;
- ✓ Promover a articulação do Projeto CUCA com a comunidade universitária e as atividades de ensino e pesquisa;
- ✓ Desenvolver a Extensão Universitária integrando a universidade às escolas de Ensino Médio de Araraquara;
- ✓ Desenvolver um projeto educativo de qualidade que articule o aprofundamento de conhecimentos gerais, o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais com o preparo para o vestibular;
- ✓ Favorecer o aprimoramento profissional dos alunos da UNESP em atividades como docência e organização, planejamento e avaliação de projetos educativos.

Em 2002 e 2003 o CUCA/ PMA permaneceu oferecendo 200 (duzentas) vagas. De acordo com os relatórios, os três primeiros anos deste convênio tiveram inúmeras falhas atreladas à falta de professores (apenas no ano de 2001) e de coordenação, principalmente pedagógica, para este projeto. No ano de 2004, ano em que o convênio de cooperação acadêmica entre a UNESP e a prefeitura de Araraquara foi de fato assinado, foram oferecidas 300 (trezentas) vagas no projeto, além das 100 (cem) vagas oferecidas pelo CUCA/ IQ. Neste ano, o CUCA/ PMA contava com 42 (quarenta e dois) bolsistas – 40 (quarenta) professores, 01 (um) coordenador pedagógico e 01 (um) coordenador administrativo.

Os relatórios apontam que uma das grandes dificuldades encontradas neste projeto era a distância entre os bairros: os professores tinham que se locomover de um bairro ao outro e, por vezes, se atrasavam por causa dos horários de ônibus. Outro problema dizia respeito aos coordenadores, causado, também, pela distância entre os bairros. Nas escolas não havia salas para a coordenação, impedindo, assim, que se guardasse equipamentos, materiais didáticos, listas de presença, entre outros, prejudicando o atendimento aos alunos (UNESP, 2004a).

Para o ano de 2005, de acordo com os relatórios, a coordenação havia proposto uma centralização no CUCA/ PMA, com o intuito de melhorar a qualidade das aulas e do atendimento aos alunos. Porém, a prefeitura não aceitou, havendo apenas uma diminuição no número de vagas de 300 (trezentas) para 220 (duzentos e vinte), distribuídas, ainda, nos três bairros anteriormente citados. Em novembro deste mesmo ano, os professores (alunos) ficaram sem receber as bolsas referentes ao mês de outubro, por falta de repasse de verbas da prefeitura para a UNESP, ocasionando paralisações e manifestações, até que o repasse fosse realizado. Edinho atribuiu a causa deste problema a uma queda brutal na arrecadação de impostos da prefeitura de Araraquara, por conta de empresas que saíram do município antes mesmo dele ser eleito.

Em 2006 houve uma nova reformulação no projeto, que passou a oferecer 105 (cento e cinco) vagas, todas concentradas na escola do bairro Jardim Martinez. Com isso, o número de bolsistas também diminuiu, passando de 42 (quarenta e dois) para 23 (vinte e três), sendo que 20 (vinte) eram professores, 01 (um) era coordenador administrativo, 01 (um) era coordenador pedagógico e 01 (um) era auxiliar administrativo. Houve melhorias na qualidade do projeto, mas os problemas no repasse de verbas continuaram durante o ano de 2006 e novas manifestações e paralisações aconteceram (UNESP, 2004a).

No início de 2007, a PMA rompeu o convênio com a UNESP e passou a ter como parceiro, em seu programa de cursinhos populares, outras instituições como é o caso da Organização Não Governamental Frente Organizada para Temática Negra (ONG-FONTE) e

da Fundação Dorcas³⁹. A PMA já trabalhava com essas instituições, no entanto, com o rompimento do convênio com a UNESP, elas passaram a atender os bairros antes atendidos pelo CUCA. De acordo com Edinho, a PMA resolveu seguir um “caminho próprio” para que os cursinhos fizessem parte da “cultura educacional” de Araraquara.

[...] não foi uma ruptura com a UNESP, foi assim, olha: aprendemos, agora [...] isso vai passar a ser uma política pública do município. Ou seja, é pra que, efetivamente, isso comece a fazer parte da nossa cultura educacional municipal [...] foi muito mais pra gente começar a criar uma metodologia própria, ou seja, hoje nós temos uma estrutura dentro da secretaria municipal de educação que só toca esse programa [...] não foi uma ruptura, foi a prefeitura procurar ela caminhar com as pernas próprias, criar um currículo próprio, fortalecer um pouco as entidades locais, que é a garantia de que, efetivamente, esse programa vai continuar existindo. (Edinho).

Segundo Angela, a parceria com a PMA teve, além dos problemas ocasionados pela falta de verba, um problema inerente à necessidade de maior autonomia nas diretrizes do cursinho. Angela afirma que houve muitos entraves nesta parceria, com certa interferência política por parte da PMA que afetavam os aspectos pedagógicos do CUCA/ PMA. De acordo com as reuniões em que ela participou ao final do convênio, o rompimento da parceria deveu-se à contenção de verbas pretendida pela prefeitura, que alteraria o modelo de cursinho popular desenvolvido pela UNESP. A PMA tinha a proposta de aumentar o número de alunos por sala de aula e aumentar a carga horária dos professores (bolsistas). Com isso, a parceria foi tornando-se inviável

Então isso foi começando a ser um empecilho, quer dizer, fora a questão financeira [...] a questão pedagógica também foi um empecilho porque eles estavam querendo interferir no nosso projeto pedagógico. Ou seja, fazer do jeito que eles queriam. (Angela).

Para Angela, não houve um ajustamento entre as pessoas responsáveis pelo CUCA/ PMA, na prefeitura, e os responsáveis pelo projeto na UNESP. Na fala de Olga, percebe-se que ela concorda com Angela em relação aos problemas desta parceria. Para ela, a PMA queria impor as condições para o CUCA/ PMA, em função do seu projeto *Cursinho nos bairros*, fato que tornou a parceria inviável, pois o CUCA tinha um modelo conflitante ao modelo da prefeitura. Com isso, Olga afirma ter sugerido que a prefeitura fortalecesse seus próprios cursinhos, com a retirada, aos poucos, da UNESP deste processo.

³⁹ A Associação Beneficente Dorcas é vinculada à Igreja Presbiteriana.

A partir da fala dos três entrevistados citados, pode-se inferir que, de fato, a UNESP tinha uma proposta diferente à da PMA.

3.2.2 Convênio de Cooperação Acadêmica entre a UNESP/ IQ, a EMBRAER, a Prefeitura Municipal de Gavião Peixoto e a Prefeitura Municipal de Nova Europa

Em 2003 foi criada, na cidade de Gavião Peixoto, mais uma unidade do CUCA. No início a parceria foi realizada entre a UNESP/ IQ, o Instituto EMBRAER⁴⁰ de Educação e Pesquisa e a Prefeitura Municipal de Gavião Peixoto, oferecendo 40 (quarenta) vagas no pré-vestibular. Neste convênio de cooperação acadêmica, o papel da UNESP é o mesmo apresentado no convênio CUCA/ PMA. Porém, a responsável pelo repasse de recursos financeiros ao projeto é a EMBRAER, ficando a cargo da Prefeitura de Gavião Peixoto as instalações físicas adequadas às aulas e o fornecimento de transporte a alunos e professores (UNESP, 2003).

No projeto com o conteúdo referente aos motivos para o estabelecimento desse convênio, encontra-se as seguintes justificativas, por parte dos parceiros, para patrocinarem o projeto (UNESP, 2003, p.50):

- ✓ Promove a educação para melhorar a qualidade de vida pela formação qualificada do trabalhador;
- ✓ Facilita a preparação e o acesso à educação superior das camadas sociais menos favorecidas;
- ✓ Permite ao parceiro inserir trabalhadores com baixa renda per capita ou descendentes como beneficiários do projeto;
- ✓ *Difundir a imagem do parceiro comprometido com a cidadania;*
- ✓ Trocar experiências universidade-parceiro;
- ✓ Contribuir para a melhor formação acadêmica, profissional e social da população;
- ✓ A empresa parceira pode incluir o CUCA como mais um benefício aos seus colaboradores.

Os motivos apresentados acima indicam claramente a presença de um novo ator envolvido no CUCA, diferenciando este convênio dos demais: uma empresa do setor privado.

⁴⁰ É importante ressaltar que o Instituto EMBRAER de Educação e Pesquisa é uma fundação de direito privado.

Segundo Jafelicci, a EMBRAER tinha o objetivo de “promover os jovens para a profissionalização em Gavião Peixoto”. Olga afirma que a EMBRAER tinha o “interesse de ajudar, só que ela tem regras da empresa”. No entanto, Angela coloca a questão do número de aprovações no vestibular. Para ela, as parcerias estabelecidas no CUCA têm a tendência de exigirem taxas de retorno imediatas, no caso, as aprovações. Ela afirma que pôde ter uma conversa com o coordenador do projeto na EMBRAER e que ele “deixava claro que queria 100% (cem por cento) de aprovação”.

Nesse sentido, pode-se pensar que o interesse da EMBRAER está relacionado a dois pontos principais. O primeiro deles seria a formação dos jovens de Gavião Peixoto, com o objetivo de ampliar a mão-de-obra qualificada disponível no município, uma vez que essa unidade da EMBRAER foi instalada em 2001. O segundo ponto refere-se à divulgação dos resultados. Uma empresa que exige uma aprovação de 100% (cem por cento) dos alunos nos vestibulares, não está preocupada exclusivamente com a formação destes jovens. Assim, *difundir a imagem do parceiro comprometido com a cidadania* poderia tornar-se uma estratégia de *marketing* funcional à EMBRAER.

No primeiro ano desta parceria as aulas eram ministradas no período vespertino, passando, a partir do segundo ano, para o período noturno. A prefeitura cedia transporte para os professores do cursinho, que se locomoviam de Araraquara para Gavião Peixoto. Uma particularidade encontrada no 1º Termo Aditivo ao convênio (2003) é o fato de sua vigência ser de apenas 10 (dez) meses, tendo como consequência a falta de bolsa para os professores durante 02 (dois) meses no ano. De fato, as aulas do CUCA ocorrem durante cerca de 10 (dez) meses a cada ano, porém, os bolsistas são responsáveis pela organização do processo seletivo de alunos e esta organização acontece durante os dois meses em que não são ministradas aulas. Com isso, os professores ficaram sem receber bolsa nestes meses, mas continuaram a desenvolver suas atividades.

Em 2004, o 2º Termo Aditivo teve uma vigência de 11 (onze) meses, passando, finalmente, para 12 (doze) meses no 3º Termo Aditivo (2005). O ano de 2005 também foi o primeiro a conter, em seu quadro de bolsistas, um coordenador pedagógico. Nos anos anteriores, havia 10 (dez) professores e 01 (um) coordenador administrativo apenas (UNESP, 2003).

Devido ao alto índice de evasão encontrado neste convênio, seu atendimento foi ampliado para estudantes do município de Nova Europa, permanecendo 40 (quarenta) vagas no projeto. Entretanto, a prefeitura municipal de Nova Europa tornou-se parceira efetiva no projeto a partir de 2006, com a assinatura do convênio de cooperação acadêmica entre a

UNESP/ IQ, as prefeituras municipais de Gavião Peixoto e Nova Europa e o Instituto EMBRAER de Educação e Pesquisa. Desde então, as aulas passaram a ser ministradas no próprio IQ, ficando a cargo das prefeituras a locomoção dos alunos dos municípios conveniados até o instituto (UNESP, 2003). De acordo com o que consta no processo, no momento da assinatura do convênio, a prefeitura de Nova Europa não possuía a Lei Municipal que dispõe sobre autorização para celebração de convênios, necessária à sua assinatura. Este fato fez com que os trâmites legais fossem mais demorados do que de costume, acarretando em atraso no repasse de recursos para o CUCA.

Em 2008, o prefeito do município de Gavião Peixoto enviou uma declaração à direção do IQ, demonstrando interesse em firmar um convênio exclusivo entre a UNESP e a prefeitura em questão. Com isso, Gavião Peixoto deixou o convênio, que foi mantido entre os outros parceiros, sem alteração de seu objeto, bem como de outras cláusulas que não envolvam a referida prefeitura (UNESP, 2003). No entanto, no ano de 2009 este convênio foi cancelado⁴¹. Infelizmente não foi possível estabelecer contato com os responsáveis pela parceria em questão.

3.2.3 Convênio de Cooperação Acadêmica entre a UNESP/IQ e a Prefeitura Municipal de Américo Brasiliense

O Convênio de Cooperação Acadêmica entre a UNESP/IQ e a Prefeitura Municipal de Américo Brasiliense foi assinado em 2004 com o objetivo de oferecer 80 (oitenta) vagas para alunos do município citado (UNESP, 2004b). De acordo com o relatório referente às atividades desenvolvidas durante o ano de 2004, o nível de satisfação dos alunos foi alto, fazendo com que houvesse uma ampliação para 120 (cento e vinte) vagas no ano seguinte. Porém, em 2006 houve uma redução, passando novamente para 80 (oitenta) vagas no ano. Nestes três anos, 22 (vinte e dois) bolsistas foram responsáveis pela execução do projeto, sendo 20 (vinte) professores, 01 (um) coordenador administrativo e 01 (um) coordenador pedagógico.

No 3º Termo Aditivo ao convênio, do ano de 2006, houve uma alteração significativa em uma de suas cláusulas. De acordo com o termo aditivo, os alunos é que pagariam por suas apostilas e o valor total seria dividido em quatro parcelas iguais. O valor das apostilas também

⁴¹ Não se sabe ao certo os motivos deste rompimento. Mas de acordo com os atuais coordenadores (alunos) do CUCA, a EMBRAER optou em dar prioridade à educação de jovens e adultos, devido à necessidade de cortes de gastos em função da crise econômica mundial acentuada no final de 2008.

não constava na planilha de custos do 3º termo aditivo (UNESP, 2004b). Todavia, as apostilas foram dadas aos alunos, mesmo sem que a prefeitura repassasse a verba para a UNESP/IQ. A compreensão deste fato necessita, ainda, de maior investigação. Também neste ano, foi retirada do convênio a responsabilidade, por parte da prefeitura, em pagar taxas de inscrição nos vestibulares para alunos com frequência comprovada. Este item pertencia ao convênio desde seu 1º Termo Aditivo.

Em 2007, a prefeita do município encaminhou um ofício ao IQ confirmando seu interesse em manter o convênio, porém, com uma nova redução no número de vagas. Além da redução de 80 (oitenta) para 40 (quarenta) vagas, o número de bolsistas também diminuiu de 22 (vinte e dois) para 12 (doze) – 20 (vinte) professores, 01 (um) coordenador administrativo e 01 (um) coordenador pedagógico. Também em 2007, o problema com as apostilas foi eliminado, voltando a fazer parte das responsabilidades da prefeitura municipal o repasse de verba para seu pagamento. No 5º Termo Aditivo, referente ao ano de 2008, não houve muitas alterações em relação ao ano anterior. Porém, o item referente ao pagamento de taxas de inscrição, em pelo menos um vestibular, para alunos com frequência comprovada, voltou a fazer parte do convênio (UNESP, 2004b).

No caso deste convênio com a prefeitura de Américo Brasiliense, Olga afirmou que a prefeita eleita em 2004 não demonstrou muito interesse em continuar com o convênio estabelecido pelo seu antecessor. Desta forma, a prefeita foi, aos poucos, diminuindo o número de vagas do projeto até que, em 2007, houve uma ameaça em relação ao convênio. No entanto, a prefeita foi aconselhada a não o cancelar, pois o próximo ano seria ano eleitoral.

Além disso, Angela relatou um caso ocorrido em Américo Brasiliense. Um professor do CUCA/PMAB fez críticas à prefeitura local em um ato político realizado no município. “[...] foi um problema sério porque a prefeitura impôs, a prefeita impôs, naquele momento que o cursinho só continuaria lá se esse professor fosse deslocado para outro núcleo ou saísse, num primeiro momento, saísse do projeto.” Este caso exemplifica bem a questão da arbitrariedade por parte de algumas prefeituras em relação ao CUCA. Não houve retorno à tentativa de contato com a prefeita do município de Américo Brasiliense.

3.2.4 Convênio de Cooperação Acadêmica entre a UNESP/ IQ e a Prefeitura Municipal de Boa Esperança do Sul

O 1º Termo Aditivo ao Convênio de Cooperação Acadêmica entre a UNESP/ IQ e a Prefeitura Municipal de Boa Esperança do Sul foi assinado em 2005. Neste primeiro ano de parceria, foram oferecidas 80 (oitenta) vagas para alunos do município, tendo como executores do projeto 22 (vinte e dois) bolsistas. Porém, devido a uma evasão significativa dos alunos, as vagas diminuíram para 40 (quarenta) no segundo ano do projeto, diminuindo, conseqüentemente, o número de bolsistas, que passaram de 22 (vinte e dois) para 12 (doze). (UNESP, 2004c).

A iniciativa na efetivação desta parceria foi do então prefeito do município, Antônio Nelson Rosim. De acordo com seus relatos, o fato de BES ser uma cidade “bastante pobre”, com sua economia baseada na cana, na laranja e no corte de eucalipto, torna “fácil [...] detectar a necessidade de que a escola pública seja suplementada por um cursinho para dar oportunidade para essas pessoas.” O interesse no cursinho, expresso por Antônio Nelson, fica claro na seguinte fala:

Não é apenas uma visão de cursinho pré-vestibular. O que na realidade me interessou mais até do que isso ou igual é que os nossos alunos, que são egressos de escola de ensino médio pública do estado, tivessem uma oportunidade de aprofundamento de estudo, vamos chamar num termo mais da moda, de especialização. Então eles iam aprender o conteúdo do ensino médio aprofundado no CUCA, e passam a também participar do mercado de trabalho com mais conhecimento. Aquele que presta um processo seletivo para entrar numa universidade é o mesmo que presta processo seletivo para entrar num banco, para ser escrivão de polícia, enfim, para trabalhar no judiciário, para trabalhar no poder executivo, para trabalhar numa empresa. Então a visão é essa, foi realmente de dar mais condição. Tanto é que os meninos que fazem o CUCA têm um certo aproveitamento melhor em concurso, até aqui na região a gente percebe. (Antônio Nelson).

Antônio Nelson avaliou positivamente o desenvolvimento do CUCA em seu município

Eu considero que foi bom, foi uma experiência válida, correto? Muitos jovens nossos [...] cursam USP, eles cursam UNESP, acho que UFSCar, UNICAMP, e nós temos nas FATECs bastante gente. Quer dizer, isso é importante, viu? Tem um valor inestimável, n/é? Um valor muito bom, ele é muito forte. Alguns entraram no mercado de trabalho, receberam uma cultura geral, generalista que é importante, mas o que eu coloco então, eu

como administrador, terminando o mandato, eu me senti gratificado, com o CUCA. (Antônio Nelson).

Este convênio apresenta uma curiosidade. Ao ser encaminhado à Assessoria Jurídica da UNESP, anteriormente à sua assinatura, ele foi contestado em uma de suas cláusulas. A cláusula em questão diz respeito à confidencialidade/ publicidade do convênio, afirmando que os partícipes concordam em manter confidenciais os dados referentes ao custo do projeto, não os divulgando a terceiros, salvo quando requerido legalmente. A Assessoria Jurídica da universidade, no entanto, sugeriu que esta cláusula fosse retirada, tendo em vista o princípio da transparência administrativa. De fato, a partir do 2º Termo Aditivo ao referido convênio, esta cláusula foi retirada⁴² (UNESP, 2004c). Antônio Nelson afirmou não saber com exatidão do que se tratava, mas declarou que quem elabora os convênios é a própria UNESP, não tendo partido dele, portanto, a iniciativa de inserir a cláusula citada.

O mais curioso, nesse caso, é o fato de todos os convênios citados, com exceção do de Boa Esperança do Sul, terem sido aprovados com esta cláusula, preservando, desta forma, a confidencialidade. Isso significa que todas as demais parcerias com prefeituras, dentro do projeto CUCA, ferem o princípio da transparência administrativa.

Apesar da boa avaliação feita pelo ex-prefeito, ele criticou a forma como a parceria se desenvolveu. Segundo ele, “a prefeitura transformou-se num ente passivo, contratante”, e “a UNESP deveria fazer uma abertura [...] de um ângulo um pouco maior para esse intercâmbio”. Antônio Nelson constatou a necessidade de haver um relacionamento mais próximo, com realização de reuniões de avaliação, por exemplo. No entanto, Olga elogiou a parceria com a prefeitura de Boa Esperança do Sul, afirmando ser nítido o interesse do prefeito pelo projeto.

Parece que um grande problema encontrado nas parcerias do CUCA diz respeito à autonomia pedagógica da UNESP. O ex-prefeito de Boa Esperança do Sul, apesar de criticar a passividade da prefeitura no convênio, nunca se manifestou a ponto de interferir no andamento do projeto. Talvez por isso não tenham ocorrido maiores problemas nesta parceria. Entretanto, de acordo com o convênio, a UNESP é a responsável pela proposta pedagógica do CUCA, e interferências por parte da prefeitura que prejudiquem, direta ou indiretamente, esta proposta, são passíveis de críticas contundentes.

Esta parceria não teve novas alterações significativas, em seus termos aditivos posteriores, permanecendo com 40 (quarenta) vagas e 12 (doze) bolsistas.

3.3 Algumas considerações sobre as parcerias encontradas no CUCA

As tabelas a seguir mostram a evolução no número de vagas oferecidas pelo CUCA e no número de bolsas a ele disponibilizadas, de acordo com a existência de novas parcerias e com suas devidas alterações:

Tabela 8 – Evolução no número de vagas oferecidas pelo CUCA

UNIDADE (1)	1994	1995 2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
IQ	40	100	100	100	100	100	100	100	--	--	--
PMA		--	200	200	200	300	220 (2)	105	--	--	--
PMGP/ EMBRAER		--		--	40	40	40	--	--	--	--
PMAB		--		--	--	80	120	80	40	40	40
PMBES		--		--	--	--	80	40	40	40	40
PMGP/ EMBRAER/ PMNE		--		--	--	--	--	40	40	--	--
IQ/SES		--		--	--	--	--	--	150	150	150
EMBRAER/ PMNE		--		--	--	--	--	--	--	40	--
TOTAL DE VAGAS	40	100	300	340	340	520	560	265	270	270	230

⁴² O mais curioso da contestação proveniente da Assessoria Jurídica é o fato de não ter sido feita a mais nenhum dos convênios assinados dentro do CUCA.

Tabela 9 – Evolução no número de bolsas disponibilizadas ao CUCA

UNIDADE (1)	1994	1995 2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
IQ	22	22	22	22	22	22	22	22	--	--	--
PMA		--	16	39	41	42	42	23	--	--	--
PMGP/ EMBRAER		--		--	11	11	12	--	--	--	--
PMAB		--		--	--	22	22	22	12	12	12
PMBES		--		--	--	--	22	12	12	12	12
PMGP/ EMBRAER/ PMNE		--		--	--	--	--	12	12	--	--
IQ/SES		--		--	--	--	--	--	24	24	24
EMBRAER/ PMNE		--		--	--	--	--	--	--	12	--
TOTAL DE VAGAS	22	22	38	61	74	97	120	91	60	60	48

Notas:

(1) Legenda: IQ - Instituto de Química; PMA - Prefeitura Municipal de Araraquara; PMGP - Prefeitura Municipal de Gavião Peixoto; EMBRAER - Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A.; PMAB - Prefeitura Municipal de Américo Brasiliense; PMBES - Prefeitura Municipal de Boa Esperança do Sul; PMNE - Prefeitura Municipal de Nova Europa; SES - Secretaria do Ensino Superior; REAL - Banco Real. Os casos com mais de uma unidade representam as parcerias.

(2) No convênio assinado entre a Prefeitura Municipal de Araraquara e a UNESP, no ano de 2005, consta um oferecimento de 300 vagas, porém, este número foi reduzido para 220 antes do início do ano letivo.

As parcerias descritas são responsáveis por um aumento significativo no número de alunos atendidos pelo CUCA. Em nove anos, desde o surgimento da primeira parceria, o número de vagas variou bastante, atingindo, em 2009, um pouco mais que o dobro das vagas oferecidas anteriormente a seu estabelecimento. O mesmo pode ser concluído a respeito da variação no número de bolsas disponibilizadas pelo projeto. Apesar de, aparentemente, esses dados serem positivos, o histórico sobre as parcerias pode revelar outra realidade.

Foram encontrados problemas na maioria dos convênios analisados. Perda de autonomia, imposição de taxas percentuais mínimas de aprovações nos vestibulares, ampliação do número de vagas a serem oferecidas em detrimento da qualidade dos cursinhos, entre outras, são possíveis conseqüências que podem descaracterizar e prejudicar os cursinhos populares. Além disso, deve-se considerar o desgaste entre os membros do CUCA como resultados das variações citadas.

Os convênios são renovados anualmente, conforme constatado anteriormente. Com isso, a cada ano, os professores e coordenadores do CUCA ficam apreensivos quanto ao destino que será tomado pelo projeto. As prefeituras demoram a confirmar o número exato de

vagas a serem oferecidas no próximo ano, ou mesmo se haverá cursinho e isso traz inúmeras complicações. Um exemplo pode ser dado a partir do processo seletivo que é bastante complexo e deve ser bem planejado para não haver problemas. Os professores e coordenadores são responsáveis por todo esse processo, que inclui: divulgação, inscrição dos candidatos, elaboração e aplicação das provas, análise sócio-econômica, visitas às casas dos candidatos, correção das provas, divulgação dos resultados e matrícula. A demora na confirmação das prefeituras atrasa todo o processo seletivo e o torna ainda mais desgastante.

Além disso, no caso de cancelamento de convênio ou diminuição no número de vagas e/ou de bolsas – por motivos que vão desde cortes orçamentários até uma ruim relação entre as instituições – os professores, coordenadores e alunos passam por outro grande desgaste. Nesse caso, professores e coordenadores têm que se reunir e definir, por exemplo, critérios para desligamento de bolsistas. Esta situação gera grande desconforto e insegurança a todos os envolvidos, bem como um ambiente de competição. Outra consequência relaciona-se aos alunos dos cursinhos. Grande parte dos alunos faz mais de um ano de cursinho pelo fato de não terem sido aprovados em nenhum vestibular. O fim de um convênio, portanto, angustia e desestimula os alunos que já contavam com a possibilidade de fazer mais um ano de cursinho.

A viabilização do projeto é comprometida devido aos vários entes envolvidos (parcerias), nem sempre as prefeituras cumprem aquilo que foi acordado comprometendo o trabalho planejado pela coordenação. O trâmite burocrático enfrentado todo ano durante a renovação do convênio gera um enorme desgaste para todos os envolvidos. A definição do projeto e sua continuidade depende de questões políticas e econômicas por parte daqueles que promovem e financiam o CUCA [...] Tal condição de instabilidade não permite que o projeto tenha direcionamento e programação a longo prazo, todo o trabalho é pensado a curto prazo, todos os esforços são para resolver problemas emergenciais. Desta forma cria-se um *ciclo vicioso*, pois os problemas ocorrem porque não temos planejamento e não temos planejamento porque entre outros estamos sempre a resolver problemas imediatos. A situação de impasse e o atraso das bolsas têm reflexos muito negativos para os professores e coordenadores, pois torna-se difícil programar as atividades e manter o grupo motivado em uma situação instável. A maior dificuldade, sem dúvida, é ter de enfrentar todos os anos os mesmos problemas, o que causa a impressão de que pouco se construiu em termos de melhoria. Periodicamente muda a gestão tanto do CUCA quanto das prefeituras, contribuindo para que muitos problemas se repitam. [...] O grupo enfrenta muitos problemas devido à rápida expansão do CUCA, falta ao projeto uma clara definição de seus propósitos. Essa “falta de identidade” compromete todo o planejamento em grupo, pois não está claro para todos quais são os objetivos e conseqüentemente quais os princípios norteadores para que eles sejam alcançados. Essa falha certamente é reforçada pela mudança da coordenação geral e a diferente forma como cada coordenador entende e conduz o projeto. (UNESP, 2003).

Esse trecho foi retirado do relatório anual de 2005, elaborado pelas alunas Ana Paula Zerbato e Cristhiane Aparecida Falchetti – quando coordenadoras pedagógica e administrativa, respectivamente, do CUCA/Gavião Peixoto/Nova Europa/EMBRAER – que resumem com muita propriedade os problemas encontrados no CUCA.

3.4 Os cursinhos populares na visão dos entrevistados

Neste item será realizada uma breve sistematização sobre considerações feitas pelos entrevistados a respeito dos objetivos dos cursinhos pré-vestibulares populares.

De acordo com a Pró-Reitora Maria Amélia, o objetivo é de “inclusão social”. Para ela, o cursinho popular permite que “as pessoas com maior dificuldade tenham acesso ao ensino superior” [...] “o cursinho é uma oportunidade de melhorar a auto-estima dessa população e, além disso, mesmo que ele [o aluno] não consiga ingressar numa universidade, você está abrindo outros horizontes com o cursinho”.

[...] alguns vão para a universidade porque querem ir [...] é o objetivo deles. Outros se preparam de forma que possam pleitear o mercado de trabalho de uma forma melhor, n/é? [...] Então não é só com vistas à universidade, é com vista na melhora da qualidade de vida das pessoas, n/é? Da auto-estima, da inclusão não só na universidade, mas em cursos técnicos, FATECs e no emprego. A gente sabe de muita gente que depois de fazer um cursinho, conseguiu um emprego melhor. E por mérito, n/é? Isso que é importante, ninguém está ganhando nada de graça, ninguém está ganhando cota, ninguém está ganhando pontuação [...] você mesmo conquistou, pelo seu mérito, pelo seu esforço, e isso tem um valor maior pra pessoa, n/é? (Maria Amélia).

Nota-se, a partir da fala da Pró-Reitora uma preocupação com o mercado de trabalho e não só com o acesso ao ensino superior. Além disso, há uma valorização, por parte dela, quanto à questão do mérito alcançado pelo esforço individual.

A opinião do ex-prefeito de Boa Esperança do Sul se aproxima da opinião formulada por Maria Amélia. Para ele, a inclusão feita pelos cursinhos “se dá por meio de competências”, procura-se elevar os “menos favorecidos economicamente” a um “patamar de competência”. Conforme apontado anteriormente, Antônio Nelson também concorda que o cursinho popular não deve ter o intuito exclusivo de aprovar os alunos no vestibular, devendo incluir a entrada no mercado de trabalho em seus objetivos. Entretanto, ele afirma claramente que o objetivo do cursinho popular é “tapar a má qualidade do ensino [...] é enganar [...] é fingir que está fazendo alguma coisa, fazendo muito pouco. Mas o pouco é bom, é válido”.

Para Angela, o objetivo dos cursinhos populares é formar jovens críticos, através da transmissão do conhecimento exigido nos vestibulares. O objetivo, portanto, é “em primeiro lugar formar um jovem crítico e depois, conseqüentemente, formá-lo para entrar na universidade”.

Já Edinho acredita que o cursinho popular é um “instrumento eficaz” para que o filho do trabalhador entre na universidade, tendo em vista que hoje é muito difícil

[...] ter uma perspectiva melhor de vida se você não tiver curso universitário. Então, como que o filho do trabalhador pode ter a oportunidade de acesso à universidade, quando o gargalo do ensino público superior é extremamente estreito? Onde a grande contradição [...] da sociedade que nós temos é os filhos daqueles que têm capacidade de consumo, que têm alto poder aquisitivo, eles estudam em escolas privadas e vão para as universidades públicas, que são as melhores. Os filhos dos trabalhadores estudam no ensino básico público e vão para as universidades privadas, que geralmente são as piores. (Edinho).

Nesse sentido, observa-se que a preocupação do ex-prefeito de Araraquara parece ser o acesso ao ensino superior, por permitir a mobilidade social da classe trabalhadora. Entretanto, a forma como o convênio com a UNESP foi desempenhado, já descrita neste capítulo, mostra uma contradição entre o discurso e a prática, uma vez que os problemas encontrados afetaram significativamente os aspectos pedagógicos do projeto, impedindo que seu objetivo fosse de fato alcançado.

Olga afirma que o cursinho popular tem dois objetivos, sendo um deles específico aos cursinhos desenvolvidos na UNESP. O primeiro objetivo

[...] é dar uma oportunidade pra essa ‘meninada’ que está aí fora [...] dar uma oportunidade de mostrar pra eles que eles têm chance, se eles estudarem, se aplicarem, eles conseguem entrar numa universidade pública, eles conseguem adquirir conhecimento, se tornar cidadãos melhores e conseguir um emprego melhor se não quiser uma universidade. (Olga).

O segundo objetivo apontado por Olga diz respeito à formação dos alunos da UNESP que atuam como professores e coordenadores dos cursinhos. Segundo ela “[...] a maioria deles são estudantes que precisam da bolsa para se manter na universidade, então, além de estarmos fazendo essa parte social, nós também estamos ajudando na formação deles como cidadãos e como professores.”

Existe uma aproximação entre sua avaliação a respeito dos cursinhos populares e a da Pró-Reitora. Ambas dão credibilidade à questão do mérito individual

[...] as pessoas têm que entrar pela porta da frente, não é porque eu sou pobre ou sou rico que eu tenho mais vantagem [...] eu acho que você tem que ensinar à criança: você tem seus limites e você deve escolher o caminho que você quer seguir, e lutar por ele [...] então, o cursinho faz esse papel. (Olga).

Miguel Jafelicci acredita que os cursinhos populares têm um objetivo maior, que é o de “estender a educação a comunidades mais carentes” e têm objetivos específicos como “treinar” os alunos da UNESP do “ponto de vista técnico”, em sala de aula. É perceptível, também em sua fala, a valorização do mérito individual para obtenção de sucesso:

Mas mais do que ter oportunidade, o CUCA mostrava a responsabilidade, a oportunidade da pessoa investir em si próprio [...] Por que os alunos tinham que estudar? Porque o aluno vinha do ensino médio público achando que ele fosse assistir aula e que fosse aprender sem esforço, sem estudo, sem fazer exercícios, enfim, sem aquela atividade escolar mesmo. E aí os alunos percebiam que fazer cursinho, entrar numa universidade, você não ganhava aquilo de presente, você conquistava. Mesmo que eles tivessem que fazer dois anos de cursinho pela sua defasagem, deficiência de aprendizagem, etc., essas coisas de dificuldade, mas eles sabiam que eles podiam conquistar aquilo. (Jafelicci).

Diante da apresentação dos objetivos dos cursinhos populares, a partir da perspectiva de cada um dos entrevistados, pode-se observar que as opiniões são variadas. A maior parte, porém, acredita que os cursinhos têm objetivos que vão além do acesso ao ensino superior, como é o caso da inserção no mercado de trabalho. No entanto, tendo em vista a necessidade de comprovação de resultados positivos, talvez essa seja uma maneira de justificar o fato de nem todos os alunos dos cursinhos passarem no vestibular. Por outro lado, a observação da existência de objetivos que extrapolam o acesso à universidade pública, pode ser justificada pela qualidade da formação dada pelas escolas públicas que, conforme abordado no primeiro capítulo, não garante nem a continuidade dos estudos e nem a entrada no mercado de trabalho.

Outro fator, quase consensual nas falas dos entrevistados, relaciona-se à valorização da questão do mérito. A maior parte deles, de uma forma ou de outra, reproduziu o discurso de que o sucesso pessoal depende do esforço individual para ser alcançado. Abre-se margem, a partir dessa afirmação, para a “culpabilização” do aluno pelo seu fracasso, que poderá se convencer de que não se esforçou suficientemente ou que, de fato, não tem a capacidade de entrar em uma universidade.

Desta forma, pode-se concluir que o discurso a respeito dos cursinhos populares os coloca como uma forma de inclusão democrática, realizada através do esforço individual e

tendo como pressuposto a meritocracia. Além disso, eles são pensados como uma possibilidade de inserção social que vai além da entrada na universidade. Através do cursinho popular o aluno define se pretende cursar uma universidade, fazer um curso técnico, entrar no mercado de trabalho. Ou seja, há por trás dos cursinhos populares um forte discurso que os torna quase imprescindíveis para solucionar o problema da “falta de perspectiva” dos jovens brasileiros. Tal discurso pode ser identificado tanto nos documentos oficiais do CUCA, como nas entrevistas realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a sua origem, no século XIX, a política social tem passado por reconfigurações, de acordo com cada momento histórico do sistema capitalista. No caso do Brasil, a política social surgiu na década de 1920 e começou a ganhar intensidade no governo de Vargas. Entretanto, é com o movimento de redemocratização, das décadas de 1970 e 1980, que a política social tem seu maior avanço, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse momento, no contexto mundial de reestruturação capitalista apresentavam-se as primeiras iniciativas de caráter neoliberal, que se contrapunham às responsabilidades do Estado em relação aos gastos com o bem-estar social. Com isso, a aplicação do que era previsto na Constituição Federal, em termos de políticas sociais, tornou-se ainda mais problemática, e os setores ligados ao capital, articulados ideologicamente com o pensamento neoliberal, passaram a pressionar pela adoção de mecanismos que inviabilizassem as políticas públicas e sociais entendidas enquanto direitos sociais universais.

Na década de 1990, o governo Collor de Melo deu início a políticas que tinham como finalidade a inserção do Brasil no mercado globalizado, comandado pelo capital financeiro. Posteriormente, o governo FHC intensificou esse processo através de reformas no aparelho do Estado, orientadas por organismos multilaterais, atuantes na organização econômica e política, principalmente nos países em desenvolvimento. No caso da política educacional tem-se, principalmente, a influência das diretrizes do Banco Mundial em sua reforma.

O regime de acumulação flexível passa a exigir um novo tipo de trabalhador, adaptável e flexível, para atender às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado. O discurso educacional orienta-se, desta forma, para a superação da tradicional dualidade estrutural na educação através da democratização do conhecimento. No entanto, a dualidade se mantém e se fortalece a partir de uma outra lógica: a lógica da “exclusão includente” relacionada dialeticamente à lógica da “inclusão excludente”.

A finalidade deste processo é dar acesso ao conhecimento fundamental e ao desenvolvimento do pensamento mais simples para o trabalhador flexível, com o intuito de que ele se adapte ao mercado que inclui/ exclui. No caso do trabalhador multitarefa, a finalidade é dar acesso ao conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico e ao desenvolvimento do pensamento complexo para que solucione problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade. Nota-se a permanência da dualidade na educação: a maior

parte da população ficará com a educação destinada ao trabalhador flexível e a minoria ficará com aquela destinada ao trabalhador multitarefa.

Nesse sentido, a estratégia política é a oferta de variadas modalidades de ensino, para que o aluno permaneça durante mais tempo na escola, com a expectativa de melhorar sua qualidade de vida. Entretanto, as condições do ensino, em geral, não permitem que o aluno concretize tal expectativa, uma vez que entre aquelas modalidades de ensino, apresenta-se a tendência no oferecimento de cursinhos pré-vestibulares populares, ainda que não seja por meio da rede oficial de ensino.

É importante lembrar que os cursinhos populares já existiam desde a década de 1950 e ganharam amplitude, dentro de um novo contexto, a partir do final dos anos 1980. A formação dos cursinhos populares deu-se, em geral, por iniciativa da sociedade civil, com o objetivo de diminuir a desigualdade no acesso ao ensino superior público. Alguns destes cursinhos eram e, de certa forma, ainda são ações iniciadas dentro de movimentos sociais mais amplos, como é o caso do movimento negro. Porém, nos últimos anos os cursinhos populares têm feito parte da agenda governamental, sendo financiados com recursos públicos provenientes de estados, municípios e da união, por meio de parcerias com instituições públicas e/ou privadas. Esta nova e crescente configuração na oferta de cursinhos populares insere-se nos padrões da política social, no contexto de reestruturação capitalista.

A partir da década de 1990, com a entrada dos princípios neoliberais no Brasil, as políticas sociais sofrem uma reconfiguração: tornam-se focalizadoras e compensatórias em detrimento de seu caráter universal; por não se caracterizarem como um direito social, passam a ser suscetíveis a cortes orçamentários, bem como a vontades e interesses políticos e são transferidas do Estado para a sociedade civil e para o chamado “terceiro setor”. A crescente forma como os cursinhos populares têm sido oferecidos possui, portanto, as três características citadas.

Conclui-se, assim, que os cursinhos populares podem ser considerados, hoje, uma política social de governos isolados. Além disso, tendo em vista o forte discurso democratizante que há por trás deles, presume-se haver uma tendência a estes cursinhos tornarem-se política social de ação afirmativa, no âmbito nacional, seja por meio de diretrizes vindas da união ou de ações isoladas que atingirão todo o país.

A confirmação desta tendência poderá trazer algumas implicações ao desenvolvimento dos cursinhos populares. O estabelecimento de parcerias no cursinho da UNESP/ Araraquara – CUCA, e suas conseqüências, apontam algumas dessas implicações.

Dentre as conseqüências das parcerias estabelecidas no CUCA tem-se a perda de autonomia por parte de professores e coordenadores (bolsistas da UNESP) do projeto, a imposição de taxas percentuais mínimas de aprovações no vestibular, a ampliação no número de vagas em detrimento da qualidade e o desgaste ocasionado pela incerteza sobre a continuidade do projeto. Essas são algumas das implicações que afetam, diretamente, os pré-vestibulandos e o andamento do CUCA. Além disso, com as interferências realizadas pelos parceiros do CUCA, torna-se difícil estabelecer uma unidade em relação aos objetivos do cursinho e, nesse sentido, o projeto perde sua força política.

Nesse sentido, seria necessário que alguns cuidados fossem tomados no estabelecimento dessas parcerias, ficando a cargo da UNESP, por exemplo, a garantia de que o projeto não seja utilizado como campanha política. Acredita-se que o ponto central a ser pensado é a plena garantia de que os **alunos** da universidade tenham autonomia para desenvolver o CUCA, ainda que este seja financiado por diferentes instituições.

Um dos supervisores do CUCA, analisando o que este cursinho pode significar para os jovens universitários nele engajados, afirma que a relação dos alunos da UNESP com os dirigentes das administrações municipais indica um grau de maturidade social e política por parte deles. Aponta ainda que os alunos (bolsistas) mantêm uma posição crítica quanto ao comportamento dos políticos e dirigentes municipais e aprendem logo a identificar o 'jogo político local', procurando preservar a autonomia do projeto. Esta seria, talvez, a tarefa mais complicada, uma vez que os jovens nutrem uma perspectiva de mudança social e, ainda assim, têm que aceitar os padrões de comportamento político vigentes na sociedade. (GENTILINI, 2007). A autonomia se faz necessária, portanto, na tentativa de manter uma visão crítica sobre a realidade em que o projeto está inserido, para, posteriormente, transmitir essa visão aos pré-vestibulandos.

Além disso, ainda no caso específico do CUCA, seria importante garantir que o prazo de vigência dos convênios fosse ampliado, para evitar não só o desgaste ocasionado anualmente pela incerteza de sua continuidade, mas também para tentar diminuir, com isso, jogos políticos locais e a pressão por percentuais mínimos de aprovação.

A política educacional é orientada por organismos multilaterais cujo objetivo central é assegurar a hegemonia do capital. Deste modo, ainda que os indivíduos diretamente envolvidos com os cursinhos não tenham clareza do que isso significa, eles podem reproduzir o discurso hegemônico. No caso dos cursinhos populares, nas atuais condições em que têm sido oferecidos, há o risco de se culpabilizar o aluno por seu fracasso. Assim, de forma nem sempre consciente, muitos dos responsáveis pelos cursinhos podem reproduzir esse discurso,

insistindo na afirmativa, supostamente motivadora, de que os alunos têm uma grande oportunidade de cursar um pré-vestibular gratuito e que seu sucesso – ser aprovado em uma universidade – dependerá tão-somente de seu esforço individual. Com essa atitude, os responsáveis acabam por esconder os reais motivos pelos quais os alunos têm a necessidade de cursar um pré-vestibular popular: o Estado não oferece uma escola pública de qualidade e tampouco um número suficiente de vagas nas universidades públicas, processo que acirra ainda mais as desigualdades sociais.

Ora, e se todos os candidatos inscritos nos vestibulares das universidades públicas estivessem aptos a serem aprovados, haveria vagas para todos? É claro que esta é apenas uma pergunta provocativa até porque os vestibulares costumam ter critérios de desempate, existindo a possibilidade dos candidatos mais velhos ou com maior número de dependentes serem aprovados. Mas essa hipótese evidencia que o acesso ao ensino superior não depende apenas do esforço de cada um; este acesso, ou a falta dele, está inserido numa conjuntura bem mais ampla do que o esforço individual.

O Estado pode se isentar, desta forma, de qualquer melhoria necessária à educação oferecida por ele, numa tentativa de encobrir as contradições inerentes ao capitalismo. Ou seja, além do Estado se desresponsabilizar pelas políticas sociais, transferindo-as ao conjunto da sociedade, ele se isenta da responsabilidade pelos problemas estruturais da educação.

Por outro lado, os cursinhos populares têm uma grande importância para os trabalhadores, não só como possibilitadores de mobilidade social, mas também por serem, para eles, um dos poucos meios de difusão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Nesse sentido, mesmo que se confirme a tendência dos cursinhos populares tornarem-se ação do Estado é possível que algo não se altere: o objetivo central de preparar os alunos para o vestibular. Com este objetivo mantido, garante-se a transmissão dos conhecimentos citados, pois estes são exigência dos grandes vestibulares nacionais. Neste caso, partindo do pressuposto de que são os processos educativos os responsáveis pela elevação do pensamento empírico ao pensamento teórico-abstrato, “[...] oferecer possibilidades de acesso a um número cada vez maior de trabalhadores tem suas conseqüências, uma vez que não há como controlar a energia liberada através da produção e circulação do conhecimento e da capacidade crítica que este gera.” (KUENZER, 2007, p. 1175). Há a possibilidade, portanto, de que estratégia do Estado no oferecimento de cursinhos populares produza o contrário do que se prevê.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. [1995].

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004. [1997].

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos Pré-Vestibulares Alternativos no Município de São Paulo (1991-2000): A luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior**. 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/4/48134/tde-07082003-114804/>>. Acesso em: 14 jul. de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), 2000. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 nov. de 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. 2008a. ENEM: um exame diferente. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=34>. Acesso em: 15 abr. de 2008.

_____. 2009a. O novo ENEM. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310>. Acesso em: 15 de jul. de 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. 2007. Resultados do ENEM por Unidade de Federação 2006. Disponível em: <http://enem.inep.gov.br/arquivos/tabelas_Enem2006-1.pdf>. Acesso em: 15 abr. de 2008.

_____. 2009b. Projeto propõe cursinho pré-vestibular em escolas públicas. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=89796>. Acesso em: 15 de jul. de 2009.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 11 de jul. de 2009.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, Brasília: ENAP, ano 50, n. 4, p. 05-29, 1999.

CASTRO, Cloves Alexandre de. **Cursinhos alternativos e populares: Movimentos Territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil**. 2005. 110 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/05/05_CLOVES_ALEXANDRE_DE_CASTRO.pdf>. Acesso em: 15 ago. de 2008.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. (Org.). **Os sentidos da democracia: Políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes, p. 27-51, 1999.

COMVEST. [Comissão Permanente para os Vestibulares]. 2006. Estatísticas do Vestibular UNICAMP 2006. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/vest2006.html>. Acesso em: 30 de jun. de 2009.

_____. [Comissão Permanente para os Vestibulares]. 2007. Estatísticas do Vestibular UNICAMP 2007. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/vest2007.html>. Acesso em: 30 de jun. de 2009.

_____. [Comissão Permanente para os Vestibulares]. 2007. Estatísticas do Vestibular UNICAMP 2008. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/vest2008.html>. Acesso em: 30 de jun. de 2009.

DRAIBE, Sônia M. O Welfare State no Brasil: características e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa do Núcleo de Estudos e Políticas Públicas**, Campinas, n. 8, 1988.

_____. Há tendências e tendências: com que Estado de Bem-Estar Social haveremos de conviver neste fim de século? **Cadernos de Pesquisa do Núcleo de Estudos e Políticas Públicas**, Campinas, n. 10, 1989.

_____. A política social do governo FHC e o sistema de proteção social. **Revista Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2003.

FERNANDES, Fabiana Silva. **Planejamento Educacional**: conceitos, definições e mudanças. Recompilando e relendo as concepções latino-americanas da década de 1980 e início de 1990. 2006. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

FERNANDES, Rubens C. **Privado porém público**: O terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FUVEST. [Fundação Universitária para o Vestibular]. 2006. Estatísticas do Vestibular USP 2006. Disponível em: < <http://www.fuvest.br/vest2006/estat/estat.stm>>. Acesso em: 30 de jun. de 2009.

_____. [Fundação Universitária para o Vestibular]. 2007. Estatísticas do Vestibular USP 2007. Disponível em: < <http://www.fuvest.br/vest2007/estat/estat.stm>>. Acesso em: 30 de jun. de 2009.

_____. [Fundação Universitária para o Vestibular]. 2008. Estatísticas do Vestibular USP 2008. Disponível em: < <http://www.fuvest.br/vest2008/estat/estat.stm>>. Acesso em: 30 de jun. de 2009.

GENTILINI, João Augusto. Planejamento educacional e descentralização: aspectos teóricos e metodológicos. In: GENTILINI, João Augusto. (Org.). **Política educacional, planejamento e gestão**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2001.

_____. O projeto de extensão CUCA: os jovens e seu compromisso com as ações de inclusão social. **Cadernos de formação cultural**: experiências e teorias, ano 1, n. 3, p. 9-14, 2007.

GOHN, Maria da Glória M. Cidade, Ongs e Ações Coletivas: novas parcerias, atores e práticas civis. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo. v. 9, n. 10, p. 33-44, 1995.

_____. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

_____. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005. (Coleção educação contemporânea).

MACHADO, Ednéia Maria. Política Social: área especializada da política econômica. **Revista Agora**, Rio de Janeiro v.1, n.1, p. 1-7, 2004a. Disponível em: <www.assistentesocial.com.br/agora1/machado.doc>. Acesso em: 30 ago. de 2008.

_____. Política Social e Desigualdade Social. **Revista Eletrônica UNESP**, Franca, v.1, p. 1-4, 2004b. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Politica%20Social%20e%20Desigualdade%20Social.pdf>>. Acesso em: 30 ago. de 2008.

MARQUES, Fabrício. Limites desafiados. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo. n.146, p. 94-101, abr. 2008a.

_____. Ações afirmativas em três universidades. **Revista Pesquisa FAPESP**, [edição online], São Paulo, abr. 2008b. Disponível em: <http://www.revistapesquisa.fapesp.br/novo_site/extras/imprimirphp?id=4696&bid=2>. Acesso em: 02 maio de 2008.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** São Paulo: Cortez, 2008. [2002].

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, I. (Org.) **O desmonte da nação.** Balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. [1995].

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. [1995].

_____. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. (Org.). **Os sentidos da democracia: Políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes, p. 27-51, 1999.

_____. Há vias abertas para a América Latina? BORON, Atílio (Org.). **Nova hegemonia mundial: alternativas de mudanças e movimentos sociais**. Buenos Aires: CLACSO, p. 111-118, 2005.

PATIRE, Daniel. PROEX realiza I Seminário de Cursinhos Pré-Vestibulares. 2006. Disponível em: <http://www.unesp.br/int_noticia_imgesq.php?artigo=1573>. Acesso em: 20 jun. de 2008.

_____. Cursinhos aprovam 707 em públicas. 2008. Disponível em: <http://www.rosana.unesp.br/int_noticia_imgesq.php?artigo=84>. Acesso em: 30 abr. de 2008.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação).

RIO DE JANEIRO. 2009a. Fundação CECIERJ. Disponível em: <http://www.cederj.edu.br/fundacaocecierj/exibe_artigo.php>. Acesso em: 15 de jul. de 2009.

_____. 2009b. Pré-Vestibular Social. Disponível em: <<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcategoria=591&idItem=3699&idsecao=13>>. Acesso em: 15 de jul. de 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007b.

SÃO PAULO. 2009. Secretaria de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.ensinosuperior.sp.gov.br/portal.php/institucional>>. Acesso em: 15 de jul. de 2009.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JR., João dos Reis. **Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula.** São Paulo: Xamã, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]. Instituto de Química. Processo nº 0460/2004. Assunto: Convênio de Cooperação Acadêmica entre a UNESP/IQ e a Prefeitura Municipal de Araraquara. Araraquara, 2004a.

_____. Instituto de Química. Processo nº 0307/2004. Assunto: Convênio de Cooperação Acadêmica entre a UNESP/IQ e a Prefeitura Municipal de Américo Brasiliense. Araraquara, 2004b.

_____. Instituto de Química. Processo nº 0915/2004. Assunto: Proposta de Convênio entre a UNESP através do IQ e a Prefeitura Municipal de Boa Esperança do Sul. Araraquara, 2004c.

_____. Instituto de Química. Processo nº 0431/2003. Assunto: Proposta de Convênio entre a UNESP/IQ, o Instituto EMBRAER de Educação e Pesquisa e a Prefeitura Municipal de Gavião Peixoto, para estabelecimento de Programa de Cooperação Acadêmica. Araraquara, 2003.

_____. Assessoria de Relações Externas [AREX]. 1999. Manual de Convênios. Disponível em: <www.fclar.unesp.br/sta/Manual%20de%20ConvenioCompleto.pdf>. Acesso em: 10 ago. de 2008.

_____. Instituto de Química. Processo nº 0984/1998. Assunto: Projeto de Extensão Universitária – Curso Unificado do *Campus* de Araraquara – CUCA. Araraquara, 1998a.

_____. Resolução nº 19, de 1998b. Regulamenta a tramitação de propostas de Convênio, de Protocolo ou Acordo de Cooperação, bem como de Termo Aditivo e de prorrogação de vigência desses ajustes, a serem celebrados pela Universidade. Disponível em: <http://madona.reitoria.unesp.br/CGI-BIN/om_isapi.dll?clientID=825473&advquery=1998&infobase=resolu.nfo&record={501}&softpge=Browse Frame Pg42&zz=>>. Acesso em: 30 de jul. de 2008.

_____. Instituto de Química. Processo nº 805/97. Assunto: Solicitação de normatização do CUCA. Araraquara, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA [UFSC]. 2009. Pré-Vestibular da UFSC. Disponível em: <<http://www.prevestibular.ufsc.br/>>. Acesso em: 15 de jul. de 2009.

VUNESP. [Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista]. 2006. Relatório do Vestibular UNESP 2006. Disponível em: <<http://www.vunesp.com.br/instituicao/pesquisaUnesp/relatorios/2006.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2009.

_____. [Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista]. 2007. Relatório do Vestibular UNESP 2007. Disponível em: <<http://www.vunesp.com.br/instituicao/pesquisaUnesp/relatorios/2007.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2009.

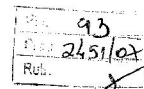
_____. [Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista]. 2008. Relatório do Vestibular UNESP 2008. Disponível em: <<http://www.vunesp.com.br/instituicao/pesquisaUnesp/relatorios/2008.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2009.

WHITAKER, Dulce C. A.; FIAMENGUE, Elis C. **A heterogeneidade socioeconômica dos vestibulandos dos diferentes cursos da UNESP a partir de algumas variáveis de capital cultural**. São Paulo: Fundação VUNESP, 2003. (Série Pesquisa VUNESP, n. 17).

ZIBAS, Dagmar M. L.. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1067-1086, out. 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Convênio de Cooperação Financeira entre a UNESP e a Secretaria de Ensino Superior do Governo do Estado de São Paulo



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

INFORMAÇÃO PARA HOMOLOGAÇÃO PELO CO

Processo nº 2451/50/01/2007

Convenientes UNESP e a Secretaria de Ensino Superior.

Objetivo: Tem por finalidade a transferência de recursos financeiros para a execução e ampliação do projeto "Curso Pré-Vestibular – Uma Iniciativa Democrática ao Alcance Social".

Informação: Convênio assinado pelo Reitor, com base no inciso XI do artigo 24 do Regimento Geral da UNESP, "ad referendum" dos Órgãos Colegiados.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR
GABINETE DO SECRETÁRIO

Fis.	61
Proc.	
Rubr.	

CONVÊNIO N.º 02/2007
PROCESSO SEES 309/2007

CONVÊNIO QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE SÃO PAULO, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR, E A UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO", OBJETIVANDO A EXECUÇÃO DO PROJETO "CURSO PRÉ-VESTIBULAR – UMA INICIATIVA DEMOCRÁTICA DE ALCANCE SOCIAL".

Aos 30 dias do mês de julho de 2007, na cidade de São Paulo, o GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, por meio da SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR, com sede na Rua Guaianases, nº. 1050 e 1058, inscrita no CNPJ sob o nº. 08.574.719/0001-48, neste ato representada pelo Prof. Dr. José Aristodemo Pinotti, Secretário do Estado de Ensino Superior, R.G. nº. 3.339.351-SSP/SSP, autorizada pelo senhor Governador do Estado de São Paulo, conforme despacho de fls.156, dos autos do processo SEES nº 309/2007, doravante denominada SECRETARIA, e a UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "Júlio de Mesquita Filho", autarquia estadual de regime especial, criada pela Lei nº. 952, de 30 de janeiro de 1976, inscrita no CNPJ/MF sob o nº. 48.031.918/0001-24, com sede na cidade de São Paulo, na Rua Quirino de Andrade, nº 215, São Paulo Capital, doravante denominada UNESP, neste ato representada na forma do artigo 34, inciso I, pelo Magnífico Reitor Prof. Dr. MARCOS MACARI, R.G nº. 4367521-9, resolvem celebrar este CONVÊNIO, que se regerá pelas disposições da Lei Federal nº. 8.666, de 21 de junho de 1993, com as alterações posteriores, e Lei Estadual nº. 6.544, de 22 de novembro de 1989, no que couber, mediante as cláusulas e condições que seguem:



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR
GABINETE DO SECRETÁRIO

Fls.	62
Proc.	
Rubric.	

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Este CONVÊNIO tem por objeto a transferência de recursos financeiros à UNESP, pela SECRETARIA, para a execução e ampliação do projeto "Curso Pré-Vestibular – Uma Iniciativa Democrática de Alcance Social", desenvolvido pela UNESP, visando o atendimento de 3.500 (três mil e quinhentos) alunos que possuam condições sócio-econômicas desfavoráveis, de acordo com o Anexo II – Plano de Trabalho, que faz parte integrante do presente instrumento.

O número de alunos que serão beneficiados poderá ser alterado, bem como o Projeto ser estendido a outros Municípios de acordo com os recursos humanos e financeiros que serão disponibilizados ao Projeto.

CLÁUSULA SEGUNDA – DA EXECUÇÃO E DA FISCALIZAÇÃO

1.O controle e fiscalização da execução do presente convênio incumbirão, pela SECRETARIA e pela UNESP, aos representantes respectivos, a serem por elas indicados .

2.A primeira etapa do Projeto ANEXO II, será implantada na primeira semana do segundo semestre do ano letivo de 2007, nas Unidades Universitárias da UNESP, com atendimento previsto para 3.500 alunos, em 21 Municípios do Estado de São Paulo, discriminados no item 2 do ANEXO II.

CLAUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTÍCIPES

1- É de responsabilidade da UNESP:

a) executar, sob sua responsabilidade, o projeto previsto neste convênio, iniciando-se o prazo a partir de sua assinatura;



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR
GABINETE DO SECRETÁRIO

Fis.	63
Proc.	
Rubric.	

- b) aplicar os recursos financeiros recebidos exclusivamente no objeto do convênio;
- c) fornecer todo o apoio logístico para a realização do curso;
- d) selecionar, mediante critério objetivos pautados em análise sócio econômica e aplicação de provas, se for o caso, aos alunos inscritos para a realização do curso;
- e) selecionar os alunos bolsistas dos cursos de graduação que participarão do Projeto;
- f) selecionar e adquirir todo o material e conteúdo pedagógico do Curso;
- g) prestar contas no prazo máximo de 60 dias após a realização de cada uma das etapas previstas no Plano de Trabalho (anexo II), colocando à disposição da SECRETARIA a documentação referente à aplicação dos recursos, prestando as demais informações, sempre que solicitadas, permitindo a mais ampla fiscalização do desenvolvimento do objeto do presente ajuste;
- h) responsabilizar-se pelos encargos trabalhistas, previdenciários, fiscais, comerciais e quaisquer outros resultantes do presente convênio, em decorrência da execução do objeto, isentando-se a SECRETARIA de qualquer responsabilidade.
- i) indicar representante(s) para coordenar a execução do convênio, que será responsável pela sua execução, elaboração de relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas e por promover o encaminhamento aos dirigentes da UNESP e da SECRETARIA, para fins de aprovação.

2- É de responsabilidade da SECRETARIA:

- a) repassar à UNESP os recursos financeiros alocados, que importam em R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais), de acordo com o Cronograma de Desembolso previsto no Plano de Trabalho (Anexo II);
- b) analisar e, se for o caso, aprovar o relatório das atividades executadas e objetivos previstos no Projeto realizado pela UNESP ao final de cada Etapa prevista no Projeto, bem como a regular aplicação dos recursos financeiros disponibilizados;



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR
GABINETE DO SECRETÁRIO

Fis.	64
Proc.	
Rubric.	

c) indicar dois representantes para acompanhar e fiscalizar a execução do objeto do convênio, que também serão responsáveis pela avaliação e aprovação da prestação de contas.

CLÁUSULA QUARTA – DOS RECURSOS

a) O valor total dos recursos financeiros do presente convênio é de R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais), a serem transferidos à UNESP, onerando o órgão – Secretaria de Ensino Superior, Programa de Trabalho 23.122.1020.5660.0000 e Natureza de Despesa 339041;

§ 1º - Os recursos transferidos pela SECRETARIA à UNESP, em função deste convênio, serão depositados em conta vinculada no Banco Nossa Caixa S/A, devendo ser aplicados exclusivamente na execução do objeto deste convênio.

§ 2º - A UNESP deverá observar, ainda:

1. no período correspondente ao intervalo entre as liberações e sua efetiva utilização, os recursos serão aplicados, por intermédio do Banco Nossa Caixa S/A, em caderneta de poupança se a previsão de seu uso for igual ou superior a um mês, ou em fundo de aplicação financeira de curto prazo ou operação do mercado aberto lastreado em títulos de dívida pública, quando a utilização dos saldos verificar-se em prazos menores que um mês;

2. as receitas financeiras auferidas serão obrigatoriamente computadas a crédito do convênio e aplicadas, exclusivamente, no objeto de sua finalidade, devendo constar do demonstrativo específico que integrará a prestação de contas do ajuste;

3. a UNESP anexará os extratos bancários, contendo o movimento diário da conta, juntamente com a documentação referente à aplicação das disponibilidades financeiras do mercado de capitais, os quais integrarão a prestação de contas que será prestada à SECRETARIA;



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR
GABINETE DO SECRETÁRIO

Fis.	65
Proc.	
Rubr.	

4. o descumprimento do disposto nos parágrafos anteriores obrigará a UNESP à reposição do numerário recebido, acrescido da remuneração da caderneta de poupança até o período do efetivo depósito.

CLÁUSULA QUINTA – DOS ADITAMENTOS

As alterações e revisões de conteúdo das cláusulas deste CONVÊNIO e de seus ANEXOS poderão ser concretizadas mediante a formalização de Termos Aditivos.

CLÁUSULA SEXTA – DA COORDENAÇÃO DO PROJETO

Serão designados, pela UNESP, os coordenadores do presente CONVÊNIO, que serão responsáveis pela execução, elaboração de relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas e por promover o encaminhamento aos dirigentes da UNESP e da SECRETARIA, para fins de aprovação.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

A UNESP, independentemente das providências a serem adotadas perante o E. Tribunal de Contas do Estado, deverá apresentar prestação de contas à SECRETARIA, no prazo máximo de 60 (sessenta) dias a contar da conclusão, denúncia, rescisão ou extinção do convênio, da qual deverá constar:

- I – comprovantes das despesas e dos pagamentos efetuados a terceiros;
- II – demonstrativo da aplicação dos recursos financeiros, anotando-se eventuais saldos, e se for o caso, os rendimentos auferidos nos termos dos §§ 1º e 2º da cláusula quarta;
- III – cópia do extrato da conta bancária vinculada ao presente convênio; IV – comprovante do recolhimento dos saldos financeiros remanescentes, quando houver, à conta bancária indicada pela SECRETARIA.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR
GABINETE DO SECRETÁRIO

Fis.	66
Proc.	
Rubric.	

§ 1º É vedada a utilização de recursos do convênio para remunerar a UNESP.

§ 2º É vedada, ainda, a realização de despesas com taxas bancárias, com multas, juros ou correção monetária, inclusive referentes a pagamentos ou recolhimentos fora do prazo.

§ 3º A prestação de contas será avaliada, e, se for o caso, aprovada pela Comissão de Avaliação e Aprovação das prestações de contas compostas pelos representantes indicados pela SECRETARIA e pela UNESP.

CLÁUSULA OITAVA – DA DENÚNCIA E RESCISÃO

O presente CONVÊNIO poderá, a qualquer tempo, ser denunciado mediante notificação prévia, por escrito, com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias e será rescindido por infração legal ou descumprimento de quaisquer de suas cláusulas.

CLÁUSULA NONA – DA RESPONSABILIDADE DA UNESP

Quando da conclusão, denúncia, rescisão ou extinção do convênio, os saldos financeiros remanescentes, inclusive os provenientes das receitas obtidas das aplicações financeiras realizadas, serão devolvidos ao Estado, no prazo improrrogável de 30 (trinta) dias do evento, sob pena de imediata instauração de tomada de contas especiais do responsável. –

Parágrafo Único: A rescisão por inexecução total do ajuste enseja a restituição integral dos recursos recebidos, a partir do repasse, até a efetiva devolução, devidamente atualizado, conforme disciplinado no item 4, do § 2º da cláusula quarta deste instrumento.

Om

7
6



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR
GABINETE DO SECRETÁRIO

Fls.	67
Proc.	
Rubr.	

CLÁUSULA DÉCIMA – DA VIGÊNCIA

O prazo de vigência do presente convênio será de 12 (doze) meses, contados da data de sua assinatura, podendo ser prorrogado por iguais e sucessivos períodos, até o máximo de 60 (sessenta) meses, na forma da lei.

Parágrafo Único: a prorrogação prevista no caput desta cláusula será formalizada mediante justificativa por escrito, termo aditivo e prévia autorização do titular da Pasta, ficando condicionado à existência de recursos previstos nos orçamentos anuais respectivos.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DO FORO

Fica eleito o Foro de uma das Varas da Fazenda Pública da Comarca da Capital de São Paulo para dirimir eventuais pendências decorrentes deste CONVÊNIO. E por ser esta a vontade das partes, firmam este CONVÊNIO do qual fazem parte integrante os ANEXOS I e II, em duas vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo indicadas.


São Paulo, 30 de julho de 2007.

Pela Secretaria de Ensino Superior:

Pela Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" - UNESP:




Prof. Dr. JOSÉ ARISTODEMO PINOTTI
Secretário

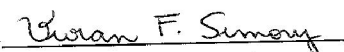


Prof. Dr. MARCOS MACARI
Reitor

Testemunhas:

1. 

R.G. 7665392. SSP SP.

2. 

R.G. 25.106.913-8

ANEXO B – 1º Termo Aditivo ao Convênio de Cooperação Financeira entre a UNESP e a
Secretaria de Ensino Superior do Governo do Estado de São Paulo

unesp 

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
 Reitoria

Fls.	151
Proc.	2451/0
Rubr.	

INFORMAÇÃO PARA HOMOLOGAÇÃO DO C.O.

Proc nº 2451/50/01/2008

Convenientes: UNESP e a Secretaria de Ensino Superior.

Objetivo: Tem por objetivo alterar a Cláusula Primeira, que se refere ao objeto, a Cláusula Segunda, que trata da execução e fiscalização do ajuste, a Cláusula Terceira, item 2, alínea "a", relativa às obrigações dos partícipes, a Cláusula Quarta, alínea "a", referente aos recursos financeiros disponibilizados para a execução do Convênio, bem como a Cláusula Décima, que trata da vigência..

Informação: 1º Termo Aditivo ao Convênio de Cooperação Financeira, assinado pelo Reitor com base no inciso XI do artigo 24 do Regimento Geral da UNESP, "ad referendum" dos Órgãos Colegiados, para agilizar a liberação de recursos na ordem de R\$ 2.488.916,00.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR

Fis.	320
Proc.	12.187/18
Subr.	

PROCESSO SES nº 0309/2007
CONVÊNIO SES nº 002/2007

PRIMEIRO TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO SES Nº 002/2007, CELEBRADO ENTRE O ESTADO DE SÃO PAULO, POR INTERMÉDIO DE SUA SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR, E A UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" - UNESP, OBJETIVANDO A CONTINUIDADE DA EXECUÇÃO DO PROJETO "CURSO PRÉ-VESTIBULAR: UMA INICIATIVA DEMOCRÁTICA DE ALCANCE SOCIAL".

O Estado de São Paulo, por intermédio de sua **SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR**, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 08.574.719/0001-48, com sede na Rua Boa Vista, 170, 10º e 12º andares, Bloco V, Centro, São Paulo, Capital, representada por seu Secretário, Professor Doutor **Carlos Alberto Vogt**, portador da cédula de identidade RG. nº 2.846.191 e inscrito no CPF/MF sob o nº 049.863.428-00, doravante denominada SECRETARIA, e de outro a **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO"**, entidade autárquica de regime especial, inscrita no CNPJ sob o nº 48.031.918/0001-24, com sede na Rua Quirino de Andrade, nº 215, São Paulo,

m
CA



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR

Fis.	31
Proc.	124570
Rubr.	

neste ato representada pelo seu Magnífico Reitor, Professor Doutor **Marcos Macari**, portador da cédula de identidade RG nº 4.367.521-9 e inscrito no CPF sob o nº 746.521.418-15, doravante denominada UNIVERSIDADE, resolvem celebrar o presente Termo Aditivo ao Convênio SES nº 002/2007, que se regerá pelas disposições da Lei nº 8.666, de 21/06/1993, e da Lei nº 6.544, de 21/11/1989, mediante as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

O presente Termo de Aditamento ao Convênio, nos termos do Plano de Trabalho que integra este instrumento, tem por finalidade alterar a Cláusula Primeira, que se refere ao objeto, a Cláusula Segunda, que trata da execução e da fiscalização do ajuste, a Cláusula Terceira, item 2, alínea "a", relativa às obrigações dos partícipes, a Cláusula Quarta, alínea "a", referente aos recursos financeiros disponibilizados para a execução do Convênio, bem como a Cláusula Décima, que trata da vigência.

CLÁUSULA SEGUNDA - DA ALTERAÇÃO

As Cláusulas acima mencionadas passarão a vigorar com a seguinte redação:

"CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

Este Convênio tem por objeto a transferência de recursos financeiros à UNESP pela SECRETARIA para a execução e ampliação do projeto "Curso Pré-

M. G.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR

Fis.	32
Proc.	1247
Rubr.	

Vestibular: Uma Iniciativa Democrática de Alcance Social”, desenvolvido pela UNESP, visando o atendimento de 8.742 (oito mil setecentos e quarenta e dois) alunos que possuam condições sócio-econômicas desfavoráveis, de acordo com o Plano de Trabalho, que faz parte integrante do presente instrumento. O número de alunos que serão beneficiados poderá ser alterado, bem como o Projeto ser estendido a outros Municípios de acordo com os recursos humanos e financeiros que serão disponibilizados ao Projeto.”

“CLÁUSULA SEGUNDA - DA EXECUÇÃO E DA FISCALIZAÇÃO

(...)

2. A primeira etapa do Projeto será implantada na primeira semana do segundo semestre do ano letivo de 2008, nas Unidades Universitárias da UNESP, com atendimento previsto para 4.156 (quatro mil cento e cinquenta e seis) alunos, em 22 Municípios do Estado de São Paulo.”

“CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTÍCIPES

(...)

2 – É de responsabilidade da SECRETARIA:

a) repassar à UNESP os recursos financeiros alocados, que importam em R\$ 2.488.916,00 (dois milhões quatrocentos e oitenta e oito mil novecentos e dezesseis reais), de acordo com ao Cronograma de Desembolso previsto no Plano de Trabalho;

(...)”

m. G



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR

Fis.	133
Proc.	12/15/0
Rubr.	

"CLÁUSULA QUARTA - DOS RECURSOS

a) O valor total dos recursos financeiros do presente convênio é de R\$ 2.488.916,00 (dois milhões quatrocentos e oitenta e oito mil noventa e seis reais), a serem transferidos à UNESP, onerando o órgão – Secretaria de Ensino Superior, Programa de Trabalho 12.364.4300.2074 e Natureza de Despesa 339041;

(...)"

"CLÁUSULA DÉCIMA – DA VIGÊNCIA

O prazo de vigência do presente Termo Aditivo será de 12 (doze) meses, contados da data da sua assinatura, podendo ser prorrogados por iguais e sucessivos períodos, até o máximo de 60 (sessenta) meses, contados a partir da assinatura do Termo de Convênio originário, na forma da lei.

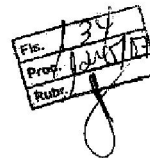
(...)"

CLÁUSULA TERCEIRA – DA RATIFICAÇÃO

Ficam ratificadas todas as demais Cláusulas e condições estabelecidos no Convênio ora aditado, não conflitantes com o presente instrumento.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR



E, por estarem de pleno e comum acordo, assinam o presente termo de Convênio em 3 (três) vias de igual teor e forma, na presença de duas testemunhas que também o subscrevem.

São Paulo, 29 de julho de 2.008.

Carlos Alberto Vogt
Secretário de Estado de Ensino Superior

Marcos Macari
Reitor da Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho"

Testemunhas:

Nome:

Nome:

RG:

RG: