

UNIVERSIDADE E COMUNIDADES POPULARES: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO^[1]

PINHEIRO, Diógenes^[2] – UNIRIO – diógenes@alternex.com.br

GT: Educação Popular / n.06

Agência Financiadora: MEC

INTRODUÇÃO

Este texto busca refletir sobre um processo em curso no ensino superior brasileiro, que é o ingresso progressivo de estudantes de origem popular nas universidades públicas e a sua busca por visibilidade em um ambiente ainda hoje ocupado majoritariamente por indivíduos das classes média e alta. Esta reflexão tem como base o desenvolvimento de um projeto de extensão iniciado em 2006 com 44 bolsistas de origem popular de diferentes cursos de graduação, que têm realizado pesquisas relacionadas ao acesso, permanência qualificada e sucesso de alunos com este mesmo perfil na universidade. Esse conjunto de atividades vem ao encontro do objetivo fundamental das IFES³ nos últimos anos, qual seja: romper com a idéia de que o trabalho em extensão é assistencialismo e promover a sua progressiva articulação com o ensino e com a pesquisa. Há uma barreira que exclui estudantes pobres da universidade pública, nada mais apropriado, portanto, que eles próprios se tornassem pesquisadores voltados para esta temática e atores políticos qualificados para propor mudanças capazes de ampliar a presença de estudantes com esse perfil no ensino superior. Um passo importante e necessário na trajetória desses estudantes universitários foi voltar-se sobre a escola pública, estreitando os laços destas com a universidade e abrindo os horizontes intelectuais de outros jovens com trajetórias educacionais e existenciais semelhantes.

O público-alvo do projeto são estudantes universitários com renda dos pais até seis salários mínimos; preferencialmente, embora não exclusivamente, negros e pardos; moradores de periferias ou favelas; e intelectuais de primeira geração, ou seja, os primeiros membros de sua geração familiar a ingressar no ensino superior. O ponto de

¹ Esta reflexão tem como base o desenvolvimento do Programa Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares iniciado na UNIRIO em 2006. Criado em 2003 no âmbito das ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), o Programa Conexões de Saberes congrega atualmente 32 universidades federais brasileiras e tem a participação de, aproximadamente, 1.500 bolsistas atuando na extensão universitária.

² Doutor em Ciências Sociais. Professor Adjunto da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Coordenador na UNIRIO do Projeto Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC.

³ Instituições Federais de Ensino Superior.

partida foi pensar que esses estudantes tinham um enorme potencial, pois a despeito das dificuldades que enfrentaram conseguiram romper com a barreira que ainda hoje impede que muitos jovens pobres cheguem ao ensino superior, sobretudo nas instituições públicas.

A conclusão mais geral desse primeiro ano de pesquisa e intervenção é que o acesso à universidade está longe de resolver os problemas dos estudantes de origem popular. O fato é que sua presença ainda não suscitou ações afirmativas capazes de garantir sua incorporação efetiva à vida acadêmica. É sabido, por exemplo, que grande parte desses estudantes não participa de seleções para bolsas de estudos, seja por não poder abrir mão do trabalho, seja por não se enquadrar no perfil procurado, em razão de seu baixo aproveitamento acadêmico. Isso leva a que as bolsas de estudo das instituições de fomento ainda sejam destinadas, majoritariamente, aos alunos oriundos das classes média e alta, visto que são os que demonstram maior domínio da linguagem culta e maior capacidade de manejar os códigos instituídos pelo saber formal. Evidentemente, não defendemos o abandono de critérios acadêmicos que garantiram, até hoje, que a universidade pública se tornasse uma referência no campo da pesquisa e extensão no Brasil, a despeito dos precários investimentos que recebe, mas sim de se buscar mecanismos de incorporação efetiva de estudantes pobres aos quadros intelectuais em formação. Em outras palavras, trata-se de buscar articular o mérito acadêmico com a relevância social nas políticas de fomento. A realização progressiva de pesquisas nessa direção é um passo necessário às políticas de extensão universitária, atendendo assim a demanda de bolsas por esses alunos e garantindo a permanência dos mesmos na universidade.

A questão, no entanto, é que a permanência não é função apenas de ações de natureza socioeconômica, mas também de ações de natureza pedagógica e acadêmica que reconheçam e valorizem a trajetória desses estudantes, criando na instituição um ambiente intelectual receptivo aos saberes que eles trazem em função de suas experiências educacionais e existenciais. Um momento-chave na trajetória de estudantes de origem popular é a passagem do ensino médio para a universidade. Se esse é um momento complexo para qualquer estudante, torna-se particularmente difícil para esses jovens com esse perfil, já que passam a viver uma situação de transição entre dois mundos: o seu bairro pobre de origem e o convívio inédito com segmentos sociais das classes média e alta, em cujos valores eles passam a transitar, já que a universidade

é, no sentido mais nobre do termo, um espaço da elite, tanto do ponto de vista intelectual, isto é, da preservação, produção e difusão do saber que domina o campo intelectual, político e cultural a cada momento, quanto do ponto de vista social, já que é um espaço no qual circulam e convivem os filhos da elite econômica brasileira.

A ambigüidade entre a vivência cotidiana em uma comunidade popular e o ingresso em um ambiente de elite leva, muitas vezes, esse universitário a se envergonhar de sua origem humilde e a cortar os vínculos com seu grupo de amigos, até porque passa a descobrir um novo estilo de vida que até então não tinha contato. Muitos deles, porém, buscam usar o saber adquirido na universidade para entender e transformar a realidade das comunidades populares em que moram. Acredito que o papel dos universitários engajados é um aspecto negligenciado no debate recente sobre a luta por reconhecimento dos grupos sociais populares no Brasil, embora movimentos autônomos e solidários dos quais participam, como os pré-vestibulares comunitários, tenham conseguido colocar na pauta da agenda política temas tradicionalmente tabus, como a questão racial.

A questão essencial a se desenvolver é a afirmação da solidariedade que esses universitários estabelecem com jovens que têm a mesma origem social e a busca de soluções criativas para enfrentar a desigualdade que marca o acesso à universidade, que configura diferentes destinos sociais para jovens pobres e para os das classes média e alta. Elegemos o caminho da aproximação progressiva e orgânica com as escolas públicas da periferia fluminense, muitas delas local de origem de nossos bolsistas, e cedemos espaço para que eles próprios refizessem os passos de suas próprias trajetórias, e reencontrassem a escola pública agora com um olhar de universitário e pesquisador, mas também como alguém profundamente engajado na melhoria daquele espaço.

O CONCEITO DE COMUNIDADE POPULAR

O uso do termo favela para designar os territórios populares na cidade do Rio de Janeiro surgiu no final do século XIX, a partir do crescimento do Morro da Favella, atualmente conhecido como Morro da Providência, que foi ocupado inicialmente pelas famílias dos soldados egressos da Guerra de Canudos. Era um momento especialmente difícil para a população pobre da cidade, que enfrentava também a remoção das habitações populares que ocupavam boa parte do centro urbano, os chamados cortiços ou “cabeças-de-porco”. Tendo perdido seus soldos, sem ter qualquer outra fonte de renda e sem poder

continuar morando na cidade formal que se urbanizava nos moldes burgueses, inúmeras famílias de ex-soldados, bem como as que foram despejadas dos cortiços, começaram a ocupar as encostas da cidade, construindo ali suas precárias moradias, geralmente feitas de restos de madeira das demolições que assolavam a cidade. Segundo reza a lenda, o nome favela seria uma lembrança do sertão de Canudos e designava uma planta extremamente resistente que nascia agarrada às rochas das encostas secas. Surgiu assim a primeira associação, atualizada ao longo do tempo, entre favela e resistência. Talvez isso explique a persistência com que a categoria resistência aparece no debate sobre a *favelização*, obscurecendo, inclusive, a permanente busca pela inserção das comunidades populares à vida da cidade formal. Se a favela está associada à precariedade, a periferia incorpora o estigma de estar fora da cidade, distante material e simbolicamente do que define o cidadão. Ambos representam, assim, a negação da cidade.

A construção conceitual do estigma sobre as favelas e periferias é um marco importante por inaugurar uma nova compreensão de cidade que, conforme crescia e se urbanizava, se queria cada vez mais européia e menos mestiça. A segregação territorial da população pobre foi uma das estratégias utilizadas na construção da metrópole carioca moderna. A outra foi simplesmente ignorar sua presença e conviver com áreas não urbanizadas, porém próximas à cidade formal, que, conforme se expandia, requisitava também mão-de-obra para servir os setores sociais médios e altos. Embora esse percurso histórico e a lógica da segregação sejam essencialmente verdadeiros, ambos não dão conta de explicar as relações que continuaram a se fazer e refazer entre a cidade formal e as favelas. Nesse sentido, esse percurso histórico é tanto memória quanto ideologia, o que justifica e naturaliza a separação entre uma cidade maravilhosa e as cidades invisíveis.⁴ Porém, a cidade é uma só e os vínculos humanos percorrem esses territórios, entrelaçam suas gentes e formam uma trama complexa e desigual de experiências do que é ser de fato um cidadão carioca.

É em busca desses vínculos, mais do que de suas partições já tão abordadas, que as novas concepções sobre espaços populares se orientam (Silva e Barbosa, 2005). No entanto, isso não implica ignorar os aspectos processuais da construção do estigma.

⁴ Utilizo a bela imagem produzida por CALVINO (1991, p.74) na divagação de Marco Pólo para Kublai Khan, quando diz: "*As cidades, assim como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa.*"

Elias (2000) utiliza a expressão “sociodinâmica da estigmatização” para entender a capacidade de um grupo social consegue lançar um estigma sobre o outro como forma de garantir o seu monopólio das principais fontes de poder. Como destaca o autor, esse processo é, muitas vezes, analisado de forma simplista como sendo manifestações de “preconceitos sociais”, categoria cuja explicação é buscada geralmente na estrutura de personalidade dos indivíduos, o que não dá conta da dinâmica social vigente a cada momento. Segundo o autor, a mecânica e a lógica da estigmatização somente podem ser compreendidas quando analisamos a natureza da interdependência entre esses grupos sociais.

Nesse sentido, analisar a relação entre a cidade formal e as favelas permite entender as disputas materiais e simbólicas entre grupos sociais dominantes e dominados imbricados em uma relação de dependência - que não é exclusiva às relações de trabalho, embora estas tenham uma grande importância - que constrói uma complexa teia de relações, marcada por aproximações e afastamentos entre esses grupos, e que tem na apropriação territorial uma de suas principais manifestações. No contexto de uma metrópole como a carioca, o estigma sobre as comunidades populares se traduz em um processo progressivo de segregação dos territórios e grupos populares, que são associados, unicamente, à pobreza e à violência, combinado com um processo de auto-segregação dos territórios e setores médios e altos, visível no crescimento da sociabilidade realizada em espaços fechados e vigiados dos *shopping-centers* e condomínios, o que contribui para o aumento das distâncias sociais e da intolerância em relação à diversidade de estilos de vida na cidade. Mais do que dois tipos de sociabilidades diferentes, esse processo espelha também a apropriação desigual de recursos públicos presentes em aparatos públicos e privados de urbanidade, de educação e cultura.

JOVENS DE ORIGEM POPULAR NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

A possibilidade de se usufruir a cultura e a educação são a marca da sociedade que se quer democrática. Portanto, discutir o ingresso progressivo de estudantes de origem popular, particularmente de jovens, na universidade pública brasileira significa aceitar que a educação, com sua dimensão humanista e formadora, é uma experiência vital, um “bem incompressível”, como afirma Mello e Souza (2004), isto é, aquele tipo de bem/experiência que não pode ser negado a ninguém pois é parte mesmo de nossa

humanidade. Atualmente, a cultura, o conhecimento e as possibilidades que deles advêm estão ligados às instituições formais de ensino, tais como a escola para as crianças e a universidade para jovens e adultos, e também às instituições não-formais, nos seus mais variados formatos, de grupos de juventudes a organizações não-governamentais. Quanto a isso não há polêmica possível e todos concordam com a afirmação de que a educação é um dos principais pilares da cidadania nas sociedades democráticas modernas.

No entanto, a presença cada vez maior de universitários de origem popular - moradores de favelas e periferias – é um fenômeno relativamente novo no cenário político educacional brasileiro. Remonta ao início da década de 1990, quando mudanças importantes⁵ tornaram o acesso à universidade uma possibilidade real para alguns desses jovens, pois ainda hoje esse é um sonho distante para a maior parte dos estudantes pobres. Apesar do aspecto quantitativo, os desdobramentos político-culturais da presença desse novo ator social são importantes e relativamente pouco tratados no debate sobre políticas institucionais para ampliar a presença de classes populares no ensino superior brasileiro. Desde já, está clara uma mudança significativa no perfil do mediador que encaminha as demandas dos grupos populares, já que tradicionalmente esse mediador tem sido o intelectual vindo da classe média, que busca mobilizar, no sentido também de conscientizar, as classes populares, e que tem tido um papel importante na organização comunitária e na própria redemocratização política brasileira, que mal completou 21 anos. Porém, a mudança em curso aponta a transmissão dessa herança acumulada de lutas para os jovens que têm ingressado na universidade vindos de uma realidade socioeconômica diversa. São jovens nascidos em favelas e periferias que passaram a utilizar o referencial teórico que adquiriam na universidade para ler sua realidade, buscando assim entender suas próprias trajetórias. São intelectuais de um novo tipo. Segundo Souza e Silva (2003), estamos assistindo o surgimento de uma espécie de “intelectual orgânico”, no sentido atribuído por Gramsci (1979) ao termo, isto é, como aquele que, nascido em um meio popular, adquiriu o saber erudito sem romper suas vinculações de classe e, por isso mesmo, é capaz de ser um agente importante no processo efetivo de transformação social. Dentre os aspectos menos estudados da revolução silenciosa pela qual passa a universidade brasileira está o

⁵ Basicamente, o maior número de concluintes do ensino médio; a expansão de movimentos político-culturais, como os pré-vestibulares comunitários; e a presença de ações afirmativas em algumas universidades, tanto na forma de cotas raciais ou oriundos do ensino público quanto diversas modalidades de isenção para estudantes de famílias de baixa-renda.

retorno quase que imediato que os universitários com esse perfil têm dado a suas comunidades de origem. As ações sociais que eles têm desenvolvido se inserem em um processo de expansão do *campo de possibilidades* para os estudantes de origem popular, cujo impacto real só será plenamente percebido nos próximos anos.⁶

A grande novidade do período recente é a incontestável presença no debate de vozes das próprias favelas e das periferias e não mais de mediadores que falam por eles. A luta por reconhecimento encontra-se, portanto, em um novo patamar e, para usar a expressão de Honneth (2000), redefine “a gramática moral dos conflitos sociais”. No entanto, a luta por reconhecimento é um longo caminho. A referência usual às favelas como “comunidades carentes”⁷ transfere-se aos moradores dessas comunidades, que passam a ser vistos como sendo igualmente “carentes”, isto é, pessoas incapazes que necessitam de assistência. Essa definição está no centro de um sistema classificatório que é essencialmente ideológico, ou seja, baseia-se no julgamento moral das classes populares a partir dos parâmetros dos grupos socialmente dominantes, o que resulta numa visão baseada na negatividade em relação aos estilos de vida e de sociabilidade dos grupos populares que, tidos como carentes, incapazes ou potencialmente criminosos, que se tornam alvos da intervenção hierarquizada e exógena dos grupos sociais dominantes e do Estado, considerados habilitados a levar a “cidadania”⁸ a esses espaços e a seus moradores.

É no aprofundamento desse debate que se encontra a possibilidade de construção de uma visão nova e mais moderna de cidade, que reconheça a diversidade como sendo constitutiva da vida urbana e caminhe, assim, para a formulação de um conceito ampliado de cidadão e de cidadania. Isso nos possibilita discutir a questão democrática brasileira em um momento particularmente significativo para o país. Isso porque, completamos, em 2006, vinte e um anos de redemocratização da sociedade brasileira, processo iniciado em 1985 com a volta de um governo civil e a retomada do exercício livre das atividades políticas interrompidas com o golpe militar de 1964. Alcançamos, portanto, a nossa maioria democrática, tempo de celebrar e de refletir sobre a

⁶ Silva (2005) desenvolve esse argumento com mais detalhes, a partir de estudo minucioso sobre o Curso Pré-vestibular da Maré, fundado pelo CEASM (Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré) há 8 anos atrás e que já aprovou em torno de 500 alunos para as universidades públicas e para a PUC-Rio. Devemos à autora a compreensão dos pré-vestibulares como um movimento sócio-cultural, assim como o argumento de que esses cursos são canais para a ampliação desse *campo de possibilidades* para os alunos de origem popular.

⁷ O IBGE define, ainda hoje, as favelas como “aglomerados subnormais”.

⁸ Nesse contexto, a construção contemporânea do conceito de cidadania no Brasil refere-se aos valores e estilos de vida dos grupos socialmente dominantes.

democracia que construímos nesse período. Para os cidadãos, a chegada à maioridade, completados 21 anos, significa o pleno usufruto de seus direitos e deveres políticos e civis. No debate ético, o tema da maioridade relaciona-se diretamente à responsabilidade por nossos atos e pelas conseqüências que deles decorrem. É chegado o tempo de se fazer um balanço sobre a jovem democracia brasileira. Se a democracia é um exercício permanente de conquista de direitos civis, políticos e sociais, o caso brasileiro é um exemplo complexo de como esse processo pode ser, ao mesmo tempo, bem sucedido e incompleto. Nesses últimos 21 anos conseguimos reconstruir os mecanismos políticos de participação, mas não conseguimos romper com o ciclo histórico de desigualdade social que marca o Brasil. Por isso, a chegada à nossa maioridade democrática coloca a exigência e a urgência de nos responsabilizarmos pela construção de uma nação mais justa, generosa e efetivamente democrática para todos os brasileiros.

A UNIVERSIDADE REENCONTRA A ESCOLA PÚBLICA.

Atualmente, a idéia de que a escola pública é caracterizada pela precariedade domina a representação sobre os níveis de ensino fundamental e médio no Brasil. Os baixos salários dos professores, a sobrecarga de trabalho, as instalações físicas insuficientes ou destruídas e, mais recentemente, o avanço da violência no cotidiano escolar têm transformado a escola pública em sinônimo de decadência. Esse quadro, que é dramático e real, principalmente nos grandes centros urbanos, não dá conta, porém, do importante papel econômico, social e político que a escola pública continua desempenhando como espaço de socialização da juventude e, também, de ascensão social dos filhos das classes populares.

A nossa pesquisa e intervenção nas escolas se valeu de uma metodologia participativa, baseada na necessidade da escuta realizada pelos bolsistas em seu processo de entrada nas escolas integrantes do projeto.⁹ A prática metodológica e a postura ética adotada levaram à aproximação gradual com o universo de intervenção (a escola e a comunidade do entorno), respeitando a dinâmica de atividades que já existiam, ouvindo antes de propor, visando, enfim, uma construção coletiva baseada no que cada parceiro tem a oferecer. Para tanto, foi necessário desvelar inicialmente esses territórios desconhecidos

⁹ A intervenção se deu em 41 escolas de 6 municípios da região metropolitana: Belfort Roxo; Duque de Caxias; Mesquita; Niterói; Queimados e São João de Meriti. Nesses municípios, participam escolas de localizadas nas áreas mais populares. Em muitas delas, a escola era a única instituição pública presente.

mesmo por estudantes de origem popular que, supostamente, teriam afinidades com esse universo da escola pública e das periferias urbanas. O objetivo da intervenção foi atuar na escola durante os fins de semana para oferecer oficinas de Direitos Humanos e Leitura aberta à comunidade, partindo da compreensão de que a escola é um espaço público cuja finalidade vai além de sua abertura no período letivo.

Para tanto, a forma escolhida para se iniciar essa aproximação foi a realização de um *Estudo de Viabilidade*¹⁰, que buscou mapear objetiva e subjetivamente o território no qual entrávamos. Muitos de nossos bolsistas cursaram escolas públicas e reencontraram esse espaço pior, em vários aspectos, do que quando o deixaram há menos de uma década atrás. Foi um reencontro necessário, pois acreditamos que fortalecer a escola pública contribui para se tornar a universidade mais aberta a estudantes de diferentes origens sociais e, portanto, transformá-la em um espaço capaz de produzir um conhecimento mais amplo, plural e socialmente relevante:

“O público maior é de alunos e seus respectivos pais. Essa é a impressão que ficou, pois a escola parece fechar-se em si” (Depoimento de bolsista sobre uma Escola Municipal).

“Constatamos que alguns membros da comunidade não reconhecem a escola como espaço comunitário, o que os levou a destruir a biblioteca” (Depoimento de bolsista sobre um CIEP¹¹).

“Os coordenadores da escola foram bastante receptivos com a minha entrada na escola, disponibilizando salas de aula para a realização da oficina. A escola responsabilizou-se em fazer a divulgação indo de sala em sala nas aulas da turma do noturno. Mas apesar de toda receptividade e interesse pelo trabalho a escola era muito carente de equipamentos, dificultando um pouco o desenvolvimento das atividades. No início os alunos eram bastante interessados, pois estavam ali para ganhar pontuação na disciplina de história. No fim do ano letivo eles não iam mais à oficina porque já tinham passado em história não havendo necessidade para eles continuar participando, apesar de ter incentivado e estimulado que continuassem. A faixa etária dos alunos era de 15 a 70 anos.” (Depoimento de bolsista sobre Escola Municipal).

“A comunidade foi tão receptiva quanto os que trabalham na escola. Lá, os pais dos alunos e moradores próximos também participam das oficinas, assim como ex-alunos e alunos de outras escolas. A frequência nas oficinas era grande, e eram quase sempre os mesmos alunos. Como as idades iam de 4 aos 19 anos e os interesses dessas crianças e adolescentes eram diversos, preparávamos oficinas ora para um grupo mais jovem, de crianças, ora para os adolescentes, mas a

¹⁰ O Estudo de Viabilidade corresponde a um formulário com perguntas estruturadas e semi-estruturadas. A primeira parte diz respeito à identificação da escola; a segunda aborda os projetos presentes nesse espaço; a terceira identifica as redes sociais ligadas à escola; e a quarta, as percepções do pesquisador sobre o ambiente.

¹¹ CIEP – Centro Integrado de Educação Pública.

freqüência de meninas sempre prevalecia sobre a de meninos.” (Depoimento de bolsista sobre Escola Municipal).

Essas primeiras impressões nos levaram a buscar perceber a identidade da escola, pesquisamos o espaço físico e identificamos que todas as escolas disponibilizam as salas de aulas, que 80% dispõem de biblioteca e/ou sala de leitura; 75% de salas de vídeo; 80% de pátio; 60% de quadras esportivas; 12,5% de laboratórios de informática e 2,5% de teatro. Em 87% das escolas pesquisadas há a participação de pais na elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas, em 13% não reconhecem a participação de pais. Na investigação sobre a escola, perguntamos: “A escola é de fácil acesso? Sob qual meio de transporte?”, com esse questionamento iniciamos um debate sobre “A precariedade do transporte coletivo” e “as dificuldades de acesso à população da baixada fluminense”. Segundo o *Estudo de Viabilidade*, 80% das respostas retratam a escola como de difícil acesso e com pouquíssimas linhas de ônibus, situação que se agrava no fim de semana, quando os horários dos ônibus são mais espaçados.

“... foi preciso pegar 2 ônibus e um metrô” (Relato de bolsista sobre escola municipal).

“... o único meio de transporte é o ônibus, duas empresas cobrem essa linha. Aos sábados esses ônibus não têm hora para passar. Também existe um “valão” enfrente à escola. Quando chove a vala transborda e fica inviável chegar” (Relato de bolsista sobre CIEP).

A dificuldade de acesso à escola nos possibilitou perceber que a comunidade também tem dificuldade para se deslocar pela cidade, ou seja, possui menos oportunidade de *circularidade*¹² no ambiente urbano. A baixa circularidade desses jovens somada à inexistência de equipamentos culturais na comunidade estreita os seus horizontes sociais e culturais, afeta a sua capacidade de autodeterminação, na medida em que limita a sua capacidade de se comprometer com projetos de longo prazo, entre eles a educação continuada. Outro dado aponta que 85% das bibliotecas públicas necessitam de pelo menos um meio de transporte para acesso, como também 15% das escolas possuem, em sua proximidade, espaços culturais diversificados (cinema, teatro, lona cultural, clubes e outros). Esses dados nos indicam que em muitas comunidades possuem somente a escola como possibilidade de espaço de trocas de saberes. Pudemos identificar que a rede *sociopedagógica* que envolve a escola é fortalecida à medida que outras escolas vizinhas estão articuladas, mas fica bastante fragilizada quando faltam

¹² O conceito de *circularidade*, muito utilizado por SOUZA e SILVA e BARBOSA (2005), mensura a capacidade do indivíduo em se apropriar material e simbolicamente da cidade. A diminuição da *circularidade* se traduz no menor convívio social entre grupos diversos.

instituições e/ou ações que promovam quantitativamente e qualitativamente possibilidades de trocas entre os membros da comunidade.

Por isso, considerando que a única instituição presente na comunidade, sem objetivo religioso, é a escola, estamos entendendo a escola pública como espaço popular capaz de realizar encontros que promovam a troca cultural entre a escola e a comunidade, assim como a escola pode se transformar, cada vez mais, em um ponto focal que articule propostas e saberes em busca de reflexões críticas acerca de interesses coletivos da comunidade.

Em um texto importante, Sposito (2004, p.123) define como uma das marcas identitárias fundamentais da juventude brasileira contemporânea o que classificou de um “mergulho na *sociedade escolarizada*”, isto é, a escola está no centro da vivência cotidiana dos jovens brasileiros. Nesse sentido, a universidade e a escola pública são espaços privilegiados para a ampliação das ações no campo da educação e da cultura, pois tem um forte impacto na criação de alternativas reais para os jovens pobres, criando novas redes sociais no campo da cultura democrática. As instituições públicas de ensino seriam, assim, os nós centrais dentro de uma rede de intervenções republicanas de ampliação dos horizontes educacionais e existenciais da juventude. A dimensão pedagógica das redes socioculturais deriva do fato delas serem espaços fundamentais para a construção das identidades e práticas sociais dos indivíduos. Pensar a cultura como política pública é uma perspectiva que só recentemente começa a se afirmar no Brasil, a despeito da nossa tradição de país produtor de inúmeras e variadas manifestações culturais. Por isso, adotar esta perspectiva no âmbito de instituições públicas, como as universidades e as escolas públicas, pode vir a ter um impacto positivo sobre setores populares e, conseqüentemente, sobre as condições de acesso ao emprego, renda e afirmação dos valores dos quais são portadores. Essas redes têm o papel central de transformar a cultura em espaço de sociabilidade e de afirmação da democracia, dando um sentido mais palpável à idéia de cidadania, o que pode ser feito articulando-se algumas dimensões muito presentes na discussão contemporânea sobre política cultural, tais como a interlocução criativa com o mercado e a afirmação de novos valores e identidades desses grupos populares (Yúdice, 2004).

O esforço é buscar novas significações para os conceitos de ator social, bem como produzir uma compreensão renovada sobre as comunidades populares e, finalmente, apontar as possibilidades que a experiência escolar tem no longo e difícil processo de

busca por ascensão social dos grupos sociais populares. Em outras palavras, é necessário colocar em questão preconceitos que recaem sobre os jovens de origem popular, estigmatizam as comunidades populares, associando-as unicamente à pobreza e à marginalidade, e desqualificam a escola pública, identificando-as como espaço em decadência e justificando, assim, seu abandono por sucessivos governos.

CONCLUSÃO

A universidade pode ser um ponto de partida para a maior democratização da sociedade brasileira? Buscamos afirmar que sim, sobretudo a partir do momento em que a universidade se torna cada vez mais aberta à presença de estudantes de origem popular no seu quadro discente. Esta questão tem aparecido de modo insistente nos últimos anos e com uma enorme carga de polêmica, sobretudo quando associada a algum tipo de ação afirmativa, especialmente quando relacionada às cotas para negros, pardos e indígenas. De fato, a presença progressiva de estudantes pobres no ensino superior é um processo recente e sujeito a diferentes avaliações. No entanto, o debate tem se polarizado em torno de posições que são muito mais ideológicas do que analíticas. Os defensores das cotas, entre os quais nos incluímos, tendem, muitas vezes, a tachar de racistas aqueles que levantam qualquer objeção, por razoável que seja, a um projeto que é essencialmente polêmico e experimental e, portanto, naturalmente sujeito a muitas críticas, como aliás convém que seja o debate em uma sociedade democrática. Por outro lado, os que se colocam radicalmente contrários às tentativas recentes de democratização do ensino superior se apóiam em teses restritas de um universalismo inócuo e paralisante, que recusa o reconhecimento da desigualdade e da diferença em nome de um igualitarismo que mantém o *status quo* e que, nesse sentido, é essencialmente conservador.

Como sair desse labirinto ideológico? Tarefa árdua, que naturalmente escapa às pretensões deste texto. Mas gostaríamos de sugerir a entrada de um personagem pouco ouvido nessa história, que são os próprios estudantes de origem popular que têm estado na linha de frente desse movimento. São eles, em última análise, os sujeitos desse processo histórico recente. Dito de modo um tanto brutal, são eles que freqüentam um ambiente para o qual não foram convidados, sequer esperados e, na maior parte das vezes, não são bem-vindos. A recusa à sua presença se apresenta ora de forma velada, ora de modo explícito. É visível, por exemplo, no despreparo da universidade para recebê-los: sem “bandejões” onde possam se alimentar a preços justos; sem bibliotecas

atualizadas onde possam escapar dos textos obrigatoriamente “xerocados” para os quais não têm dinheiro; sem alojamentos para economizar nas passagens de ônibus, que são uma das maiores barreiras para sua permanência etc. Além disso, a recusa à sua presença aparece na postura arrogante de muitos professores que – a expressão é forte, porém infelizmente verdadeira – olham com desprezo para um estudante pobre que lutou arduamente para chegar até ali. Isto porque, muitos desses professores, que tiveram anos e anos de seus estudos financiados por bolsas governamentais, consideram essas medidas de apoio “assistencialistas” e supõem, *a priori*, que a presença de estudantes pobres vai “baixar o nível” da universidade.

O processo de construção de uma ação renovada da extensão universitária está baseado em uma crença real na capacidade de o estudante de origem popular se tornar cada vez mais um ator relevante da jovem democracia brasileira. Acreditamos que a ampliação da acessibilidade aos bens públicos, como são a universidade e a escola pública, é ainda uma conquista democrática em processo, cuja ampliação determinará os contornos futuros da sociedade que estamos construindo.¹³ Sem desconhecer a complexidade do problema, acreditamos que ações sistemáticas e planejadas de aproximação entre a universidade e as escolas públicas de nível fundamental e médio são possíveis e necessárias se queremos, efetivamente, avançar em direção a uma sociedade escolarizada e democrática. Os estudantes de origem popular têm um importante papel a desempenhar tanto objetivamente, através do desenvolvimento de oficinas nas escolas atendidas, quanto subjetivamente, visto que sua trajetória individual de êxito educacional aponta a possibilidade de trajetórias semelhantes para alunos de escolas públicas, que, muitas vezes, acreditam que o ingresso na universidade é uma possibilidade remota nas suas caminhadas educacionais. O alargamento do *campo de possibilidades* dos alunos de escolas públicas, propiciado por esse convívio com estudantes universitários, é um passo essencial na ruptura de uma concepção estreita de um destino sócio-educacional para os jovens pobres, que freqüentemente se encerra na conclusão do ensino médio.

A universidade brasileira também tem muito a ganhar a partir dessa abertura de horizontes que atravessa atualmente. No entanto, o impacto certamente será ainda maior para a sociedade como um todo, visto que a presença progressiva de estudantes vindos de espaços populares está criando a possibilidade de se construir um olhar renovada

¹³ Para um aprofundamento desse debate, ver LEHMANN; MEDEIROS e PINHEIRO (2007).

sobre essa realidade, usualmente tratada de forma estigmatizada. Nesse sentido, a grande novidade do período recente é a afirmação das vozes das próprias comunidades populares e das periferias e não mais de mediadores que falam por eles. Porém, a busca de reconhecimento é um caminho longo, o que coloca um desafio para este projeto de aproximação progressiva da universidade e das escolas públicas, qual seja: produzir ações exemplares tanto na pesquisa quanto na prática extensionista, que sejam capazes de garantir a redefinição das políticas universitárias em relação à presença de estudantes de origem popular. Hoje a lógica institucional vigente nas universidades oscila entre a tolerância caridosa e a mera discriminação. O grande desafio é rever o debate sobre qualidade da educação superior sem cair em uma visão abstrata do mérito, mas associar mérito à relevância social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel e BRANCO, Pedro Paulo Marconi (org.). **Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma Pesquisa Nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005

CALVINO, Ítalo. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FONAPRACE. **Perfil Socioeconômicos dos Alunos da UNIRIO** [disponível em www.unirio.br/propg/extensao/index.htm], 2003/2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREYRE, Gilberto. Ascensão do Bacharel e do Mulato. In: **Sobrados e Mucambos**, pp.573-631. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1961.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento. A Nova Gramática Moral dos Conflitos Sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

MELLO E SOUZA, Antônio Cândido. O direito à literatura. In: **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**, José Sérgio Carvalho (org.). Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

LEHMANN, Lúcia de Melo e Souza; MEDEIROS, Sandra Albernaz e PINHEIRO, Diógenes. Linguagens, espaços e práticas: outras formas de falar da juventude. In: **Pesquisas em Educação**, Guaracira Gouvêa [et al.] (Org.). Rio de Janeiro: Editora 7 Letras/UNIRIO/CAPES, 2007.

SOUZA E SILVA, Jailson – **Por Que Uns e Não Outros? Caminhada de Jovens Pobres para a Universidade**. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2003.

_____ e BARBOSA, Jorge Luiz. **Favela. Alegria e Dor na Cidade**. Rio de Janeiro: Senac-Rio/X-Brasil, 2005.

SILVA, Elionalva Sousa – **Ampliando Futuros. A Experiência do Pré-vestibular da Maré**. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais). Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: **Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma Pesquisa Nacional**, Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Marconi Branco (org.). São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

YÚDICE, George. **A Conveniência da Cultura. Usos da Cultura na Era Global**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.