

GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos – Trabalho 687

TRJETÓRIAS ESCOLARES, SEGREGAÇÃO URBANA E EFEITOS DE UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIAL: A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DO PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS E AÇÕES SOLIDÁRIAS DA MARÉ – RIO DE JANEIRO

Humberto Salustriano da Silva – UNIRIO

Agência Financiadora: FAPERJ

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos de uma educação crítica, a partir da compreensão das trajetórias escolares dos estudantes do pré-vestibular comunitário do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré, na cidade do Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, a finalidade consiste em investigar os percursos educacionais desses educandos, levando em conta suas lacunas no campo da educação, bem como as suas experiências com a segregação urbana vivenciadas cotidianamente. A partir daí, buscaremos entender os desdobramentos de uma perspectiva descolonial do conhecimento proposta pelo curso popular e quais as contradições geradas no confronto com a formação escolar tradicional dos alunos. As perspectivas teóricas que constituem a base deste trabalho estão ancoradas em duas linhas de pensamento: Os estudos pós-coloniais sobre a constituição da modernidade, e os conceitos de capitais simbólicos. A primeira diz respeito a um grupo de intelectuais que vêm contribuindo para o debate no que se refere aos resquícios do colonialismo europeu. A segunda está diretamente ligada aos estudos do sociólogo Pierre Bourdieu sobre diferentes formas de acúmulo de capital para além do campo econômico.

Palavras-Chave: Educação – Trajetórias – Pré-Vestibular – Segregação - Colonialismo

Introdução: Objetivos e Perspectivas Teóricas

Este trabalho pretende analisar os efeitos de uma pedagogia crítica praticada no âmbito da educação popular a partir da experiência de estudantes de um pré-vestibular comunitário, localizado no conjunto de favelas da Maré, Rio de Janeiro. O Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – CEASM - surgiu em 1997 com o objetivo de oferecer aos moradores, um curso preparatório para o ingresso no ensino superior pautado nos pressupostos do conhecimento crítico. A educação libertadora de Paulo Freire e a pedagogia crítico-social dos conteúdos de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo constituem os pilares teóricos do CEASM que desde a sua fundação, até os dias atuais já contribuiu para a inserção de centenas de jovens, nas mais diversas universidades públicas da cidade.

A análise dos efeitos dessa experiência pedagógica será construída à luz teórica dos estudos pós-coloniais, nos quais faz parte uma série de autores que busca compreender as sociedades modernas, a partir da influência colonialista dos países europeus.¹ Tais pensadores partem da ideia de que a concepção homogênea de modernidade eurocêntrica foi constituída através do exercício de dominação colonial que subjugou os demais povos do planeta a uma forma única de racionalidade. Nesse sentido, as consequências desse modelo de hierarquização acabaram se efetivando ao longo dos séculos nas próprias formas de existir e de pensar das populações que foram historicamente silenciadas. Seja na linguagem, na cultura, na autoimagem dos povos, nos livros didáticos, ou em praticamente todos os aspectos da vida moderna, ali se mostra presente a *colonialidade* que nada mais é do que os resquícios cotidianos da experiência histórica do *colonialismo* europeu. (TORRES: 2007).

Ainda segundo esses pensadores, a *colonialidade* que sobreviveu e sobrevive ao *colonialismo* pode ser compreendida sob três perspectivas. A colonialidade do poder. A colonialidade do saber, e a colonialidade do ser.

¹ Esse grupo de intelectuais é formado predominantemente por latinos americanos, apresentando caráter heterogêneo e transdisciplinar. Podemos destacar autores como Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Ramon Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar, entre outros. Todos eles empenhados na construção de novas epistemologias, na construção de projetos alternativos à modernidade eurocêntrica. (CANDAU: 2010).

Quijano (2005) definiu o conceito de colonialidade do poder a partir da construção ideológica da ideia de raça. Segundo ele, a dominação europeia sobre a América produziu novas identidades sociais como, por exemplo, - índios, negros e mestiços - e (re) definiu a partir das relações sociais entre os povos, classificações raciais baseadas na naturalização das hierarquias.

Sobre a colonialidade do saber, Edgardo Lander (2005) afirma que a sua constituição está inserida dentro de um processo histórico específico de consolidação da Europa como centro político de poder no mundo. Segundo o autor, isso tem a ver com a naturalização da sociedade neoliberal compreendida dentro da ótica colonial como modelo único, universalizado e inexorável das sociedades modernas.

Da colonialidade do poder e do saber, produz-se ainda a colonialidade do ser que, segundo os vários autores circunscritos no campo dos estudos pós-coloniais, tem a ver com a total desumanização do outro, no sentido de subjugar-lo sob o manto da classificação racial. Nessa perspectiva, reduz-se a própria humanidade do colonizado a algo exótico e passível de ser controlada, silenciando a sua própria história e produzindo nas suas subjetividades, o próprio sentimento de vislumbrar-se como inferior. (TORRES: 2007; MIGNOLO: 2008; LANDER: 2005; QUIJANO: 2005).

Somam-se também aos estudos pós-coloniais que oferecem a iluminação teórica necessária para esta análise, a teoria crítica do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Apesar de estar exposto aqui, o objetivo de compreender a experiência de uma educação popular, rompendo a ideia eurocêntrica de conhecimento, isso não significa desconsiderar toda a produção europeia no campo das ciências sociais que se mostra relevante para o entendimento das sociedades. Nessa perspectiva, a obra de Bourdieu pode nos oferecer chaves de leitura interessantes para desvelar as especificidades do confronto entre visões de mundo distintas que se apresentam no curso do pré-vestibular comunitário. Ajuda a entender, por exemplo: Em que medida o embate de pedagogias críticas sobre os estudantes desse curso popular contribui para a formação de novos *Ethos* e novos *Habitus*, mediados pelos capitais político, cultural e social que adquirem ao longo do tempo? Eis aí, uma das muitas possibilidades de perguntas que é possível fazer a partir dessa perspectiva teórica para a qual o campo econômico não é o único elemento estruturante das classes sociais.

Pré-vestibulares comunitários: contextualização histórica e pedagogias em confronto

É importante salientar que o surgimento dos pré-vestibulares comunitários, nas mais diversas partes do país, tem se tornado pouco a pouco um objeto de pesquisa frequente entre os especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Isso provavelmente se deve ao impacto que esses cursos têm produzido no acesso à Universidade Pública e Privada por parte da população mais pobre (VALLADARES: 2010). Desde as décadas de 80 e 90, quando surgiram os primeiros cursos de pré-vestibular comunitário no Brasil, o número de alunos com origem popular dentro das carreiras universitárias cresceu significativamente. Somaram-se a esse fenômeno, as políticas de ações afirmativas como as cotas sociais e raciais, bem como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e os programas de financiamento universitário implementados pelos governos.

Ainda assim, o processo de democratização do ensino superior no Brasil ainda está bem longe do que poderíamos chamar de uma inclusão qualificada. O aumento da demanda por parte de jovens de baixa renda aos cursos universitários não tem acompanhado o número de vagas nas Universidades Públicas, historicamente ocupadas por membros das classes média e alta. Por outro lado, a expansão do ensino privado, nos últimos 30 anos, favorecida pelas políticas mercantilistas na educação, resultou em aproximadamente 90% das instituições de ensino superior sob a tutela do setor privado, com quase 70% das matrículas (ZAGO:2008). Na prática, boa parte dos jovens pobres que demandam as suas carreiras universitárias, acabam sendo absorvidos por essa avalanche de faculdades particulares, na medida em que não tiveram no ensino básico da rede pública a qualificação necessária para superar a barreira do vestibular, essencialmente conteudista.

É dentro desse contexto de “expansão conservadora do ensino superior” (ZAGO: 2008) que surgem os cursos de pré-vestibular comunitário. Uma tentativa de contribuir para o processo de democratização da Universidade Pública, permitindo o acesso da população historicamente marginalizada. As primeiras iniciativas nesse sentido são encontradas no âmbito do movimento sindical e do movimento negro, na segunda metade da década de 80, com a mediação de militantes da igreja católica. O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e a EDUCAFRO são importantes exemplos

desse pioneirismo que pouco a pouco, foram se espalhando pelas periferias de São Paulo e Rio de Janeiro e, atualmente, contam com dezenas de núcleos espalhados por essas duas grandes cidades.² Mas para além dessas experiências, centenas de outras iniciativas de pré-vestibular comunitário, distribuídas pelas diversas partes do país, também compõem esse esforço de membros da classe popular para ingressar na educação superior.³

Especificamente, no Rio de Janeiro, o complexo de favelas da Maré agrega o maior conjunto de pré-vestibulares comunitários da cidade, não ligados à rede do PVNC e EDUCAFRO. Desde o final da década de 90, com a criação do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), centenas de jovens tiveram a oportunidade de ingressar nas Universidades Públicas, passando pelas fileiras de estudantes que fizeram parte dessa instituição não governamental. Anos após a sua criação, a ONG dividiu-se em duas, por divergências internas de seus administradores, o que, na prática, significou a criação de novas turmas de pré-vestibular comunitário sob a gestão de uma nova ONG chamada Redes de Desenvolvimento da Maré (REDES). Em média, são 10 novas turmas por ano, ingressando nesses cursos de preparação, totalizando cerca de 500 matrículas de alunos a cada início de ano letivo.⁴

O impacto dessas iniciativas na comunidade local ainda é um tema a ser aprofundado pelos pesquisadores, mas já vem sendo objeto de investigação acadêmica. A socióloga Lícia Valladares, por exemplo, aposta numa real modificação na estrutura social das favelas, a partir do crescimento do número de universitários por intervenção de políticas sociais.

Nossa hipótese é a de que as favelas (que correspondem atualmente a cerca de mil aglomerados só no município do Rio de Janeiro) estão passando, a cada dia mais, por um complexo

² O PVC e EDUCAFRO são experiências de pré-vestibulares comunitários que exerceram um papel fundamental na luta pela democratização do acesso à Universidade Pública. Surgiram na região da baixada fluminense com forte influência de pessoas ligadas ao movimento negro e à Igreja Católica. Um dos principais expoentes dessa experiência pedagógica é o Frei Davi que ajudou a fundar ambos os cursos.

³ Frei Davi (um dos principais articuladores de pré-comunitários do país) em entrevista afirmou existir aproximadamente mais de 1.800 iniciativas nesse sentido espalhadas pelo Brasil. (ZAGO: 2008).

⁴ Informações dos sítios eletrônicos da Redes de Desenvolvimento da Maré e do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré.

processo de diferenciação social, seguindo a tendência geral de mobilidade social por que passa a sociedade urbana brasileira (SCALON, 1999), onde a educação tem seu lugar. Com base em um estudo sobre graduados e graduandos que moram ou tenham morado em favelas do Rio, sugerimos que, já há alguns anos, estamos diante de um processo significativo de mobilidade social por intermédio da educação. Mediante o acesso de alguns ao ensino superior, a população das favelas se diversifica e complexifica, afetando assim sua estrutura social (VALLADARES: 2010, p. 154).

Nesse sentido, o impacto da ação dos pré-vestibulares comunitários sobre a vida dos estudantes que optam por cursá-los, também tem sido objetos de pesquisadores. Seja o sentido político que os alunos guardam dessa formação pré-universitária, seja a ampliação de possibilidades de futuro que experimentam ao longo do curso, a conclusão dos autores é que um novo processo de mudanças se abre a partir de então (SILVA: 2006; SANTOS: 2007).

Entretanto, a formação de uma educação tradicional que os estudantes trazem consigo, assume um peso significativo no processo de formação proposto pelos cursos populares. Noções de cultura e história, por exemplo, impregnadas do caráter eurocêntrico dos conteúdos reforçam olhares estereotipados sobre a sociedade, explicitando uma série de conflitos nos percursos educacionais dos educandos. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar sobre qual visão de mundo pautada numa educação tradicional pretende-se delimitar a análise em questão. Entender os próprios fundamentos da instituição escolar no Brasil, vislumbrando as principais características do ensino de história e os pilares pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem.

Bittencourt (2004) investigou esses percursos desde a constituição das disciplinas escolares no século XIX até o período do século XX. Verificou desde o nascimento do ensino de história no Brasil, as suas matrizes europeias e a formação de um conteúdo que privilegiou, desde o início, a história dos colonizadores. Identificou também as permanências desse modelo no ensino da história, nos diversos períodos de sua constituição. Do Império à República, o que se construiu em termos de identidade nacional esteve sempre ligado ao culto da história do conquistador. O protagonismo de personagens da cultura local, na maioria das vezes, foi relegado a um segundo plano, quando não ignorado.

Somaram-se a essas características a própria pedagogia tradicional que se encarregou de pensar os métodos de aprendizagem associados ao caráter colonialista

dos conteúdos. Era preciso estabelecer um conjunto de normas para professores e alunos, a fim de propiciar de maneira sistematizada a transmissão das informações eleitas como as mais importantes no processo de socialização. Autores já considerados clássicos como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Moacir Gadotti⁵ fizeram excelentes sistematizações dos métodos da pedagogia tradicional no Brasil, desde a hegemonia do pensamento educacional jesuítico até os pensadores da Escola Nova. Partindo da explanação desses autores, podemos elencar três eixos norteadores da visão tradicional da educação que perpetuaram por décadas e décadas e, até os dias de hoje, compõem em diversos aspectos, a própria instituição escolar: A relação hierárquica entre professor-aluno; a ideia de verdade atemporal e exterior aos indivíduos; e as técnicas de memorização e disciplinarização dos corpos. Portanto, uma visão de mundo colonialista que permeia a formação dos estudantes que chegam aos cursos de pré-vestibular comunitário, carregada de todo esse percurso histórico de uma educação brasileira baseada num conhecimento marcado pelas influências dos conquistadores.

Os estudantes do CPV- Maré: Entre as lacunas da educação e o convívio com a segregação urbana

As trajetórias escolares dos estudantes que chegam até o pré-vestibular comunitário do CEASM estão permeadas por todo esse processo tradicional do ensino-aprendizagem. Juntam-se a ele, os graves problemas de infraestrutura enfrentados no período da escolarização e obtêm-se como resultado: uma formação educacional deficitária, seja no ponto de vista do acesso pleno ao conhecimento escolar, seja naquele que se refere à construção de uma consciência crítica para o exercício da cidadania.

Os dados mais recentes sobre a educação no conjunto de favelas da Maré mostram que esse panorama de deficiências está bem longe de ser resolvido. Segundo as informações do último censo de 2010, o número de analfabetos contabilizados neste ano foi de 7.740 pessoas. Deste grupo, considerando a faixa etária entre 15 e 29 anos, o percentual de analfabetos verificado foi de 11%. Já no grau de escolarização que se refere ao ensino médio, as estatísticas também não são nada animadoras. Considerando os indicadores que dizem respeito à distorção da idade dita ideal para a frequência nessa

⁵ Obras dos referidos autores como “Pensamento Pedagógico Brasileiro”, “História das Ideias Pedagógicas” e “Democratização da Escola Pública” são exemplos de trabalhos que se debruçaram em esmiuçar as pedagogias tradicionais no Brasil desde a época da colônia até o período republicano.

etapa da aprendizagem, os resultados mostram-se bem abaixo do que poderia ser considerado satisfatório. Analisando, por exemplo, as três escolas de ensino médio da região, CIEP Cesar Pernes com 1.045 alunos e Escola Estadual Bahia e Escola Tenente Nacion somando as duas 940 estudantes; no primeiro número constatou-se uma distorção de 52%, e no segundo, de 69% do total.⁶

Nesse sentido, mostra-se evidente o tamanho do desafio que os jovens estudantes da Maré enfrentam para ter acesso a um processo de formação educacional que contemple as suas demandas. Desafio esse, que não está centrado apenas no campo da educação. Inclui também as barreiras impostas pela segregação urbana e pelo próprio tratamento discriminatório dispensado aos moradores da região pelas forças de segurança pública do Estado.

Esse tipo de obstáculo interfere diretamente no cotidiano das pessoas que moram nas favelas da Maré. Seja numa simples circulação interna para fazer compras ou visitar um parente. Seja na ida (ou volta) diária em direção ao trabalho, casa ou escola. Trata-se de uma localidade que constantemente se vê sob o cerco da violência estatal.

No caso da Maré, a necessidade de ocupação militar por parte das forças de segurança pública está diretamente ligada a sua proximidade às principais vias de circulação do município. Localizada entre a Linha Vermelha e Avenida Brasil, e próxima à entrada do aeroporto internacional, a militarização dessas comunidades tornou-se uma finalidade central para o gerenciamento de conflitos que, porventura, pudessem gerar uma visibilidade negativa para o Estado.

Tal situação impõe obstáculos diários aos moradores da região, incluindo o próprio funcionamento do pré-vestibular comunitário do CEASM que não fica imune aos efeitos das operações militares. Os embates frequentes entre polícia e tráfico local contribuíram, por exemplo, para a evasão do curso; prejudicaram as atividades pedagógicas e obrigaram os educadores e educandos a reduzir a carga horária das aulas, no sentido de garantir a volta para casa um pouco mais cedo, evitando assim, pôr em risco a integridade física dos estudantes.

É importante destacar que a instabilidade na região é um elemento que faz parte do cotidiano dos moradores há um bom tempo. Isso porque, a geografia das facções criminosas que se instalaram na Maré agrega uma peculiaridade potencialmente

⁶ Informações retiradas do site “Rio Como Vamos” que registra uma série de indicadores sobre as diversas regiões da cidade do Rio de Janeiro.

explosiva. O território é entrecortado por diversos grupos rivais ligados à prática do tráfico de drogas e, constantemente, torna-se alvo; seja das disputas internas pelo controle desse comércio, seja das operações policiais que supostamente agem para combatê-lo.

Segundo os dados do Observatório dos Conflitos Urbanos da Cidade do Rio de Janeiro, organizado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR), a Maré é a segunda região da cidade que mais registra ações coletivas contra a violência do Estado na região. Num recorte temporal que começa no ano de 1997 (quando o CPV foi inaugurado) até os dias de hoje, o Observatório identificou 41 mobilizações populares contra as forças de segurança pública do Estado. Na maioria dos casos, manifestações motivadas pela ação violenta da polícia no decorrer de suas operações. Portanto, é este o panorama que caracteriza o contexto educacional e urbano no qual estão submetidos à juventude que ingressa no pré-vestibular comunitário da Maré: uma realidade desigual no acesso à educação e com o seu cotidiano permeado pelo estereótipo da violência.

A experiência dos estudantes do pré-vestibular comunitário da Maré: Anotações e Resultados Preliminares

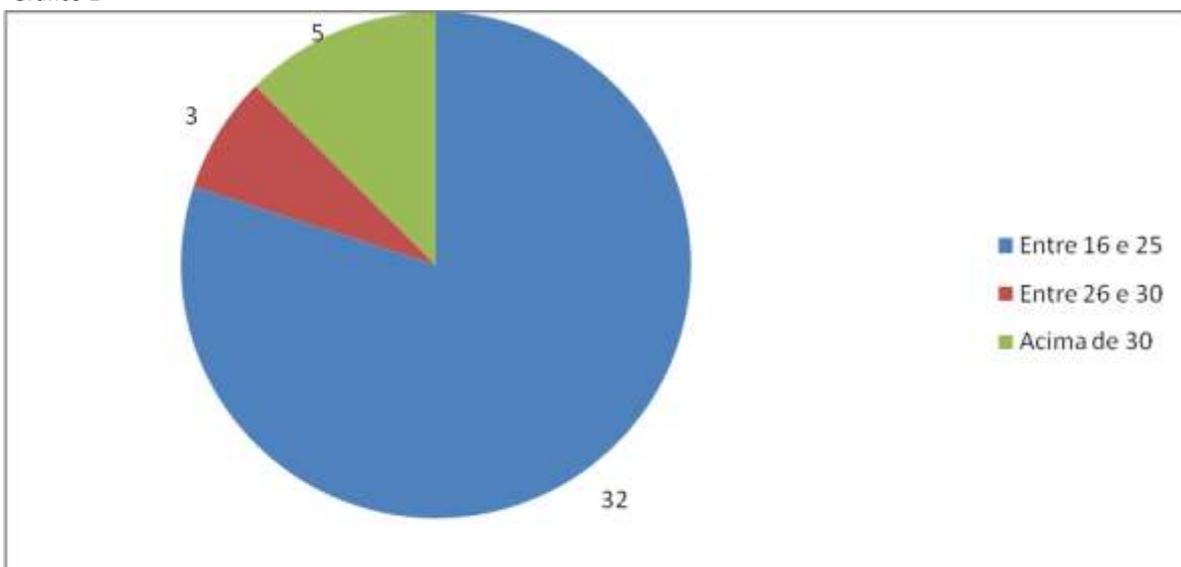
A metodologia utilizada nesse trabalho consistiu na sistematização de informações referente a 40 estudantes do pré-vestibular comunitário do CEASM, correspondentes ao ano letivo de 2015. Desde o início desse ano quando se matricularam no curso cerca de 130 alunos, este é o grupo que sobreviveu a evasão até o mês de agosto (período de realização da pesquisa).

Na primeira fase do trabalho, tabulamos algumas informações básicas sobre esse grupo a partir de questionários sócio-econômicos preenchidos no momento da matrícula. Analisamos dados referentes ao trabalho, renda, lazer, escolaridade, motivação para prestar o vestibular e dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de estudo.

Trata-se de um grupo composto em sua maioria de jovens entre 16 e 25 anos (Gráfico 1). Quase metade já exerce alguma atividade profissional com carteira assinada e outra metade se divide entre desempregados e aqueles que nunca trabalharam (Gráfico 2). Em geral, pertencem a famílias de baixa renda que no máximo, chegam a dispor por mês, de uma quantia equivalente a dois salários mínimos.

Gráfico 1

Idade dos Alunos

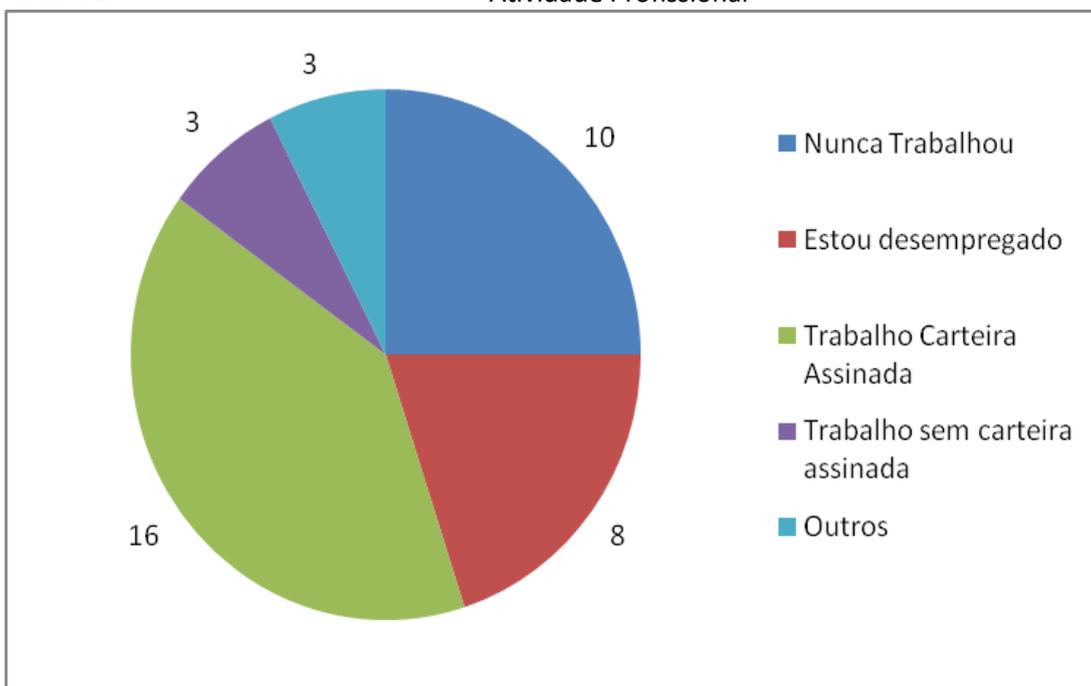


Fonte: Pesquisa quantitativa realizado pelo autor (2015)

Nessa perspectiva, as primeiras conclusões que podemos constatar é que o perfil dos alunos que procuram o pré-vestibular comunitário da Maré não destoa muito do que imaginávamos encontrar, numa região de pobreza e privações de todos os tipos. Diferente dos jovens inseridos nas classes médias/altas do país, estes aqui que moram na favela, precisam trabalhar cedo e ajudar no sustento da família.

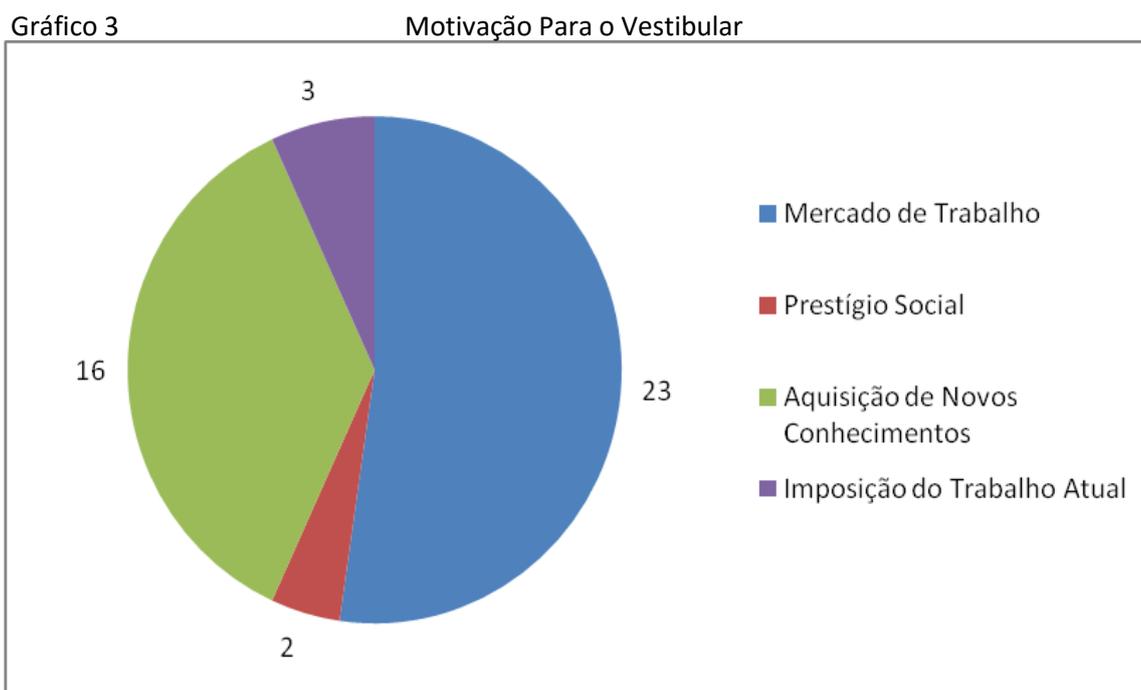
Gráfico 2

Atividade Profissional



Fonte: Pesquisa quantitativa realizado pelo autor (2015)

Nessa perspectiva, torna-se compreensível as motivações que levaram esses estudantes a procurarem um pré-vestibular com o sonho de ingressar na universidade. Mesmo já fazendo parte de um grupo privilegiado entre os pobres que terminam o ensino médio, perceberam na prática, que o mercado de trabalho torna-se cada vez mais exigente, caso você almeje cargos e salários melhores. Não é à toa, portanto, que a maioria deste grupo em particular tenha afirmado no momento de sua matrícula, que o mercado de trabalho era o maior objetivo a ser alcançado. Também declararam o desejo por adquirir mais conhecimentos, mas a situação financeira das dificuldades diárias acaba se impondo através do desejo de atingir uma melhor condição social (Gráfico 3).

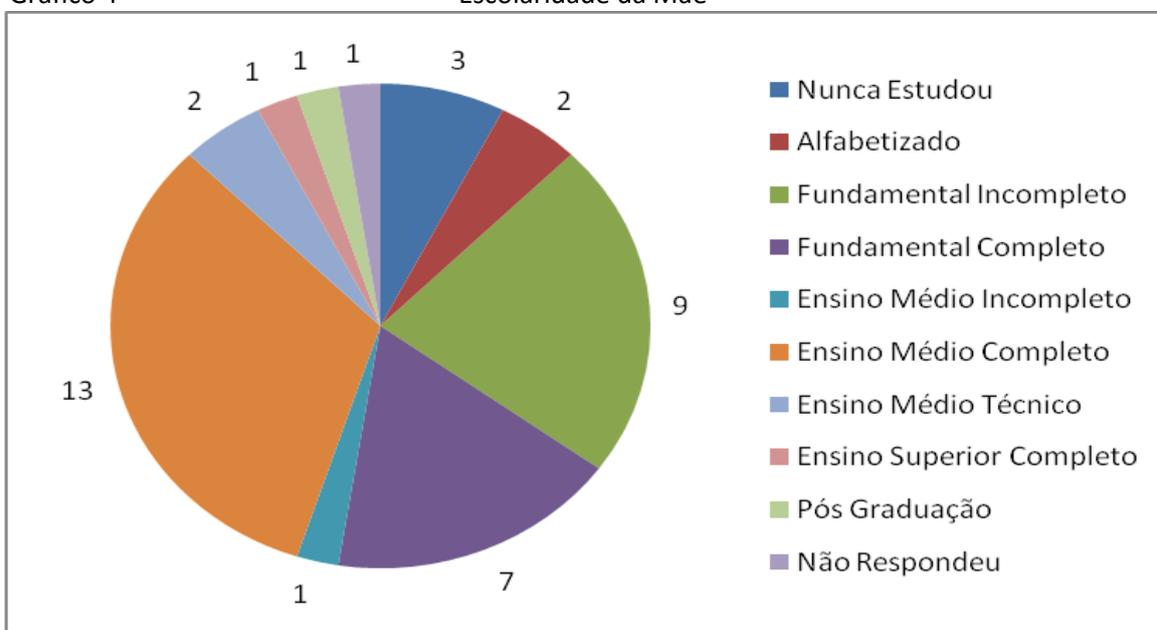


Fonte: Pesquisa quantitativa realizado pelo autor (2015)

Outras características que verificamos numa análise básica dos dados quantitativos têm a ver com a escolaridade dos pais dos alunos e com as práticas de lazer e cultura desses estudantes. Sobre o primeiro assunto, a constatação é de que no universo dos 40 questionários, apenas 06 tiveram respostas que assinalaram o grau de escolaridade dos pais no grupo dos que nunca estudaram (um total de 3 mães e 3 pais) ou que são apenas alfabetizados (um total de 2 mães e 1 pai). Uma quantidade razoável possui pelo menos o fundamental completo e incompleto; outra parcela igualmente significativa terminou o ensino médio ou deixou esta etapa da escolarização inconclusa, e ainda, uma pequena parte chegou a completar o ensino superior (Gráficos 4 e 5).

Gráfico 4

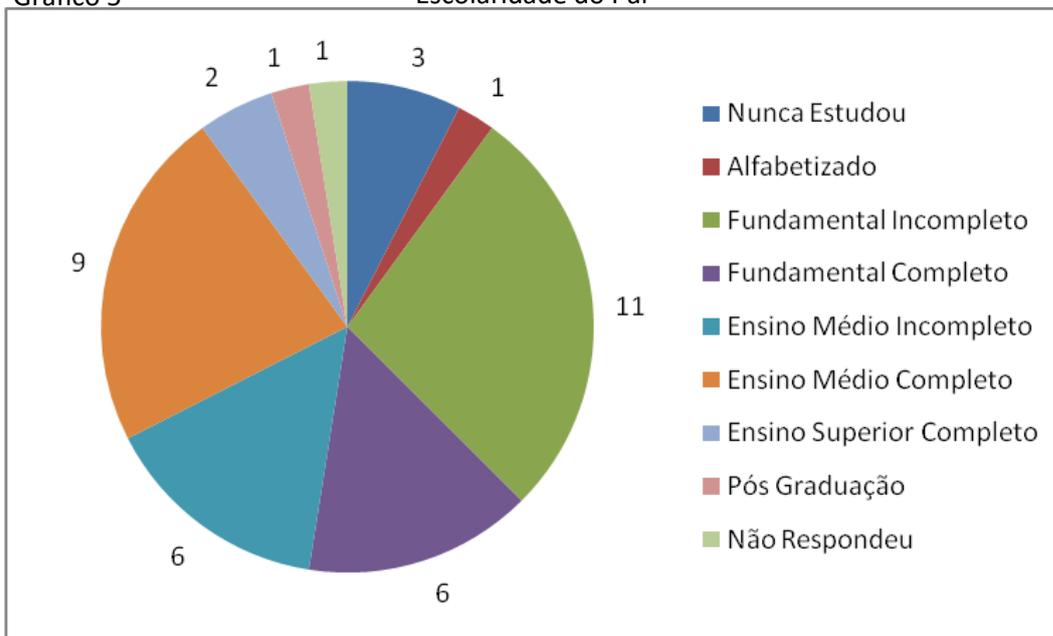
Escolaridade da Mãe



Fonte: Pesquisa quantitativa realizado pelo autor (2015)

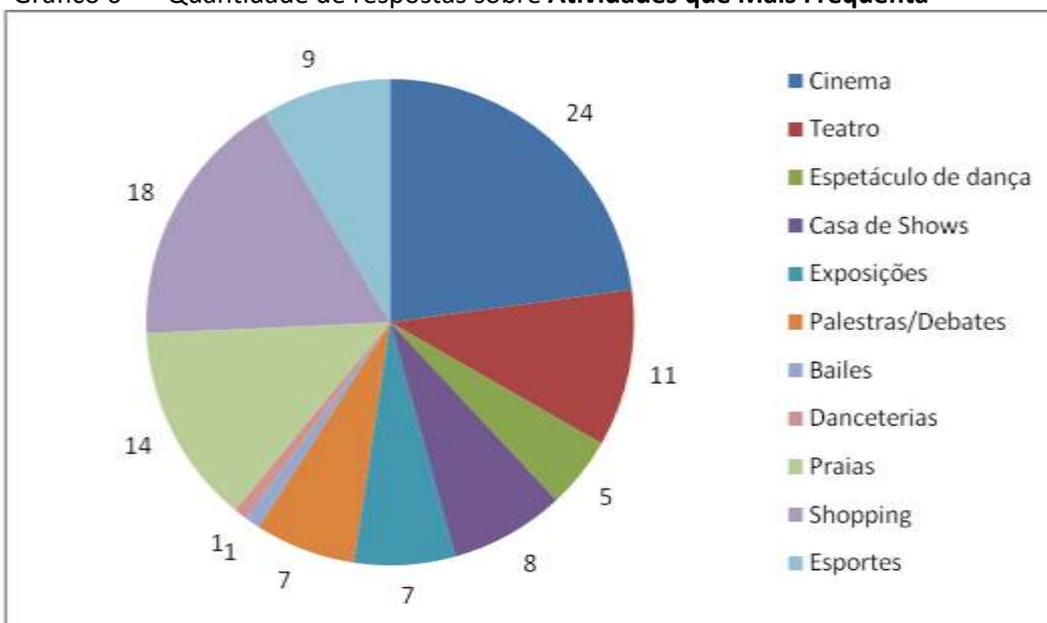
Nesse sentido, são dados que de certa forma sinalizam o processo de democratização no ensino básico que já vem ocorrendo no Brasil, nas últimas décadas. Talvez, numa conjuntura educacional um pouco mais distante no passado, os dados de escolaridade referente a esse grupo representassem um quadro mais preocupante.

Gráfico 5 Escolaridade do Pai



Fonte: Pesquisa quantitativa realizado pelo autor (2015)

No que diz respeito ao segundo assunto (cultura e lazer), os alunos afirmaram no momento da matrícula que suas principais práticas no campo da diversão eram respectivamente: o cinema, o shopping e a praia (Gráfico 6).

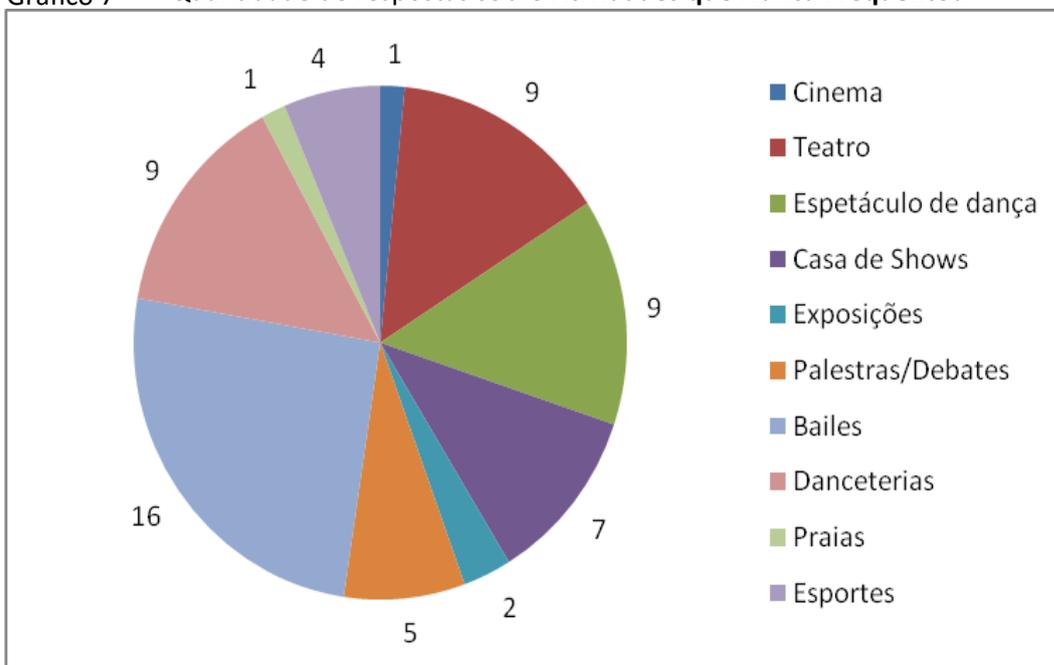
Gráfico 6 Quantidade de respostas sobre **Atividades que Mais Frequenta**

Fonte: Pesquisa quantitativa realizado pelo autor (2015)

Por outro lado, no universo dos 40 questionários, 16 tiveram respostas assinaladas no grupo dos que afirmaram nunca terem ido a um baile. Outros 09 com o registro de nunca terem assistido a uma peça de teatro ou espetáculo de dança, e mais 05

evidenciando nunca terem participado de uma palestra ou de algum debate (Gráfico 7). A experiência pedagógica desse grupo de jovens no pré-vestibular acabou mudando esse quadro em maior ou menor grau, e esse aspecto acabou se tornando mais evidente na segunda parte desta pesquisa.

Gráfico 7 Quantidade de respostas sobre **Atividades que Nunca Frequentou**



Fonte: Pesquisa quantitativa realizado pelo autor (2015)

A segunda fase da investigação se caracterizou pela entrevista de um pequeno grupo, dentre os 40 estudantes que preencheram o questionário sócio-econômico no início de 2015. Foram entrevistados 08 alunos no total que responderam questões referentes à experiência na escola pública, dificuldades de aprendizagem, o olhar sobre a favela, influências do pré-vestibular sobre questões políticas e hábitos culturais.

As respostas dos educandos para as diversas questões apresentadas refletem em muitos aspectos o currículo descolonial praticado pelo pré-vestibular comunitário. Descolonial, porque desde o início do curso a postura dos coordenadores e educadores do espaço caminha no sentido de apresentar uma pauta pedagógica que estabeleça um diálogo evidente com as questões que envolvem a favela. Desse modo, o velho currículo que os educandos trazem incorporados em suas bagagens educacionais, vai sendo pouco a pouco desconstruído a partir do confronto com as novas proposições.

Moreira & Candau (2007) defendem que no cenário atual de um mundo cada vez mais globalizado e marcado pelo intercâmbio cultural, as instituições educacionais construam respostas satisfatórias às novas demandas que surgem a cada dia. Nesse

sentido, os autores elencam uma série de princípios norteadores de um currículo que, em muitas vertentes, são praticados pelo pré-vestibular comunitário da Maré.

Uma das dinâmicas pedagógicas levadas adiante pelo curso popular se caracteriza pela elaboração constante de aulas que buscam a todo o momento desconstruir a falsa idéia de neutralidade da ciência. Na concepção de Moreira & Candau (2007), existe um esforço para *se reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção* (p.32).

Nessa perspectiva, disciplinas como a História e a Geografia, por exemplo, são (re) pensadas fora da conceituação positivista de que existem conteúdos desinteressados ou verdadeiros em sua essência. Numa outra linha de pensamento, o currículo em questão passa a ser apresentado nas mais diversas visões e não apenas a partir da ótica do “vencedor” ou da versão dominante. Sendo assim, temas como ditadura militar, colonização portuguesa, escravidão no Brasil, entre tantos outros adquirem uma nova roupagem frente aos educandos, produzindo e (re) significando o conhecimento. Na visão de Moreira & Candau (2007) tal iniciativa insere-se numa perspectiva que eles denominam de “Ancoragem Social dos Conteúdos” na qual esperam que,

Se propicie uma maior compreensão de como e em que contexto social um dado conhecimento surge e se difunde. Nesse sentido, vale examinar como um determinado conceito foi proposto historicamente, por que se tornou ou não aceito, por que permaneceu ou foi substituído, que tipos de discussões provocou, de que forma promoveu o avanço do conhecimento na área em pauta e, ainda, como esse avanço propiciou benefícios (ou não) à humanidade. (MOREIRA & CANDAU: 2007, p. 36).

Além disso, questões como o reconhecimento das identidades culturais, as representações sobre os “outros”, o estímulo à crítica e o incentivo à pesquisa são outros elementos importantes trabalhados no pré-vestibular da Maré. Desde o início do ano letivo, existe um esforço por parte dos educadores em (re) significar a imagem do espaço favelado, entendido pelos próprios alunos, como sendo o lugar exclusivo da violência. As identidades sociais esfaceladas pela produção contínua dos estereótipos acabam sendo uma realidade concreta na vida dos moradores. A baixa autoestima, a vergonha e o medo associados à condição de se viver na favela são sentimentos comuns

a serem percebidos em sala de aula e um dos maiores desafios a serem enfrentados dentro de uma visão crítica de educação.

E em que medida os efeitos de uma educação crítica proposta pelo pré-vestibular da Maré evidencia uma desobediência epistêmica nos termos propostos por Mignolo (2008)? As respostas apresentadas pelos educandos no decorrer das entrevistas sinalizam vários elementos nessa direção.

Trata-se de construir a partir das vozes silenciadas e subalternizadas ao longo da história, uma nova compreensão do mundo. Perceber as identidades sociais e culturais oprimidas e reafirmá-las diante da sociedade, assumindo novos protagonismos e conferindo novas dimensões ao papel político de cada um. Cada educando do pré-vestibular comunitário que foi confrontado a avaliar as mudanças do seu próprio perfil diante de uma episteme curricular desobediente afirmou que não ficou indiferente diante de tantas proposições críticas. Nas palavras de um deles:

A minha identidade como mulher negra e moradora de favela modificou completamente. Antes eu não me reconhecia como negra por conta da minha família ter muitos membros de pele branca. Quanto mais longe da cor preta eu estivesse melhor. Além disso, eu não percebia mesmo que a maioria dos moradores que moram na favela é composta de pessoas negras. (Aluna do CPV-Maré – 2005).

Portanto, identidades antes suprimidas pela imposição dos estereótipos passaram a ganhar novos significados diante de outras possibilidades de se enxergar a própria história. Muitos dos educandos informaram que o sentimento de vergonha existente por morar na favela fazia com o que o único desejo expresso, a partir do sonho de ingressar na universidade fosse o de deixá-la o mais rápido possível, alcançando a independência financeira. Meses depois, experimentando a descolonialidade da própria visão de mundo, esse desejo já não era mais o mesmo, assim como também não era mais o mesmo, os velhos preconceitos sobre a favela. *“Achava que muito favelado era de fato vagabundo, que bandido tinha mesmo que morrer, ser preso e que a polícia estava por ali para proteger o cidadão de bem”*. Tempos depois, o entendimento da questão social fez com que a pobreza do lugar ganhasse um sentido contextualizado. As opressões diárias ficaram mais nítidas, assim como também ficaram mais evidentes os sujeitos dessa opressão.

A própria questão do racismo também se tornou mais explícita no decorrer desse processo. Aulas sobre a cultura negra, sobre o continente africano e sobre a historicização do preconceito racial no Brasil e no mundo contribuíram para um novo olhar sobre a sociedade numa perspectiva mais ampla, e sobre a favela, num ponto de vista particular. Lembrando o argumento de Mignolo (2008) sobre a racialização empreendida no mundo pelos agentes imperiais da modernidade eurocêntrica, entendemos que se trata de um processo arraigado nas mais diversas instâncias sociais. Seja em realidades macro como na construção dos pilares de um estado moderno, seja em realidades micro, como na formação das periferias do Rio de Janeiro. Em todas elas, as práticas racializadas construíram a inferioridade de um grupo em detrimento de outro, contribuindo para a criação histórica de políticas repressivas.

No campo dos hábitos culturais, os resultados das entrevistas também mostraram mudanças significativas. A maioria dos educandos declarou que a experiência pedagógica no pré-vestibular comunitário gerou um estímulo maior para a participação em eventos como teatro, filmes políticos e participação em debates. Além disso, afirmaram também que hoje, existe um interesse maior pela produção da cultura nacional e um olhar mais apurado no que diz respeito às informações produzidas pela mídia comercial. Nesse ponto, é inegável o quanto Bourdieu (2007) pode nos ajudar a compreender com mais propriedade esse processo de apreensão de novas práticas culturais. A obtenção de capitais simbólicos que esses alunos vão adquirindo gradativamente produz um novo *habitus* na vida social. Novos capitais sociais, políticos e culturais exercem, nesse sentido, um papel determinante na formação desse novo *Ethos* gerando, por sua vez, uma maior possibilidade no acesso a novos espaços.

Entretanto, esse processo de construção de um pensamento descolonial e, portanto, desobediente do ponto de vista epistêmico, não poderia ser apresentado sem os seus muitos pontos de tensão. A colonialidade, como argumenta o grupo de intelectuais associado ao Mignolo (2008) está devidamente instalada no cotidiano dos povos, mesmo após o advento histórico do colonialismo. Nesse sentido, sempre existirão temas que por muitas vezes entrarão em conflitos de valores, pela formação social de cada indivíduo e pelo conjunto de crenças a qual cada pessoa busca estar alinhada ideologicamente (OLIVEIRA & CANDAU: 2010).

Alguns dos estudantes questionados a respeito de convicções que não teriam sido abaladas com a experiência do pré-vestibular comunitário afirmaram que temas

ligados à religião geraram certas divergências. Um educando, por exemplo, respondeu que percebia algumas posturas de professores associadas à defesa do ateísmo, mas que ainda assim, preferia manter a sua convicção em Deus. Outro afirmou que no começo do curso sentia-se inserido num conflito constante entre o que sua religião ensinava e o que se aprendia no curso comunitário. Com o tempo, aprendeu a convergir os dois pólos de conhecimento. Passou a agregar o que julgava importante reter do CPV e adotou apenas uma postura de respeito (mas não de concordância) em relação às opiniões que não caminhavam de acordo com a sua fé.

Cabe ressaltar, que no momento da realização desta pesquisa, já no segundo semestre de 2015, um número expressivo de alunos já havia evadido do curso. Portanto, cerca de 100 estudantes que fizeram suas matrículas e que ao longo dos meses foram desistindo, não foram mapeados por esta investigação. Dessa forma, possivelmente, diversos outros pontos de tensão e conflito poderiam ser identificados a partir desse grupo, conferindo um panorama mais completo das contradições pedagógicas do pré-vestibular.

Por fim, os educandos entrevistados responderam a questões que faziam menção às diferenças pedagógicas entre o professor na sala de aula numa escola pública e o professor na sala de aula no curso comunitário. A maioria respondeu que as discrepâncias entre as duas experiências são significativas. No primeiro caso, não existe diálogo. Não existe debate. Não existe qualquer tipo de discussão política. O professor entra em sala de aula, escreve o conteúdo no quadro, transmitindo aquela informação para os seus alunos de maneira mecânica e sem qualquer tipo de questionamento. Além disso, a relação professor-aluno é profundamente hierárquica, não existindo espaço para intervenções ou conteúdos escolares que não estejam restritos aos manuais didáticos. No segundo caso, caminhando numa direção diferente, os alunos relataram que a percepção em relação aos programas curriculares é completamente distinta do que haviam experimentado antes. As informações são contextualizadas historicamente e a relação professor-aluno se caracteriza pelo esforço em torná-la o mais horizontal possível.

Numa tentativa de rascunhar uma conclusão inicial, verificamos que a educação descolonial proposta pelo pré-vestibular comunitário da Maré se caracteriza por vários aspectos na tentativa de se construir outro olhar sobre o conhecimento. Os efeitos dessa experiência dialógica na vida dos estudantes deixam evidentes as possibilidades de se

(re) afirmar identidades silenciadas por todos os tipos de opressão cotidiana. A desobediência epistêmica, portanto, se materializa justamente nessa oportunidade de se construir uma nova visão de mundo. Uma visão descolada de valores colonialistas e que permite a compreensão da vida sobre uma nova perspectiva daqueles que foram historicamente subalternizados. Por outro lado, o alcance efetivo dessa pedagogia decolonial não foi ainda devidamente mapeado em cursos de pré-vestibular comunitário como este que existe na Maré. A enorme quantidade de pessoas que desistem de freqüentar o CPV ao longo do ano deixa uma lacuna importante que precisa ser preenchida com análises mais completas. Afinal de contas, apenas uma pequena parte chega ao final do ano letivo e, somente sobre este grupo é possível concluir que compreenderam devidamente a proposta pedagógica. Mas e os demais que não seguiram em frente? Teriam entendido e aceitado de bom grado a idéia da construção dialógica do conhecimento? Teriam conseguido conciliar os diversos conflitos de valores, desconstruindo a forte bagagem da educação tradicional? Eis aí algumas das questões que em futuras pesquisas poderão ser tratadas com maior grau de complexidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo Cortez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil. 11ª ed, 2007.

LANDER, Edgardo. **Ciências Sociais: Saberes Coloniais e Eurocêtricos**. In: A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. LANDER, Edgardo. (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

MIGNOLO, Walter, D. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MOREIRA, A.F.B. & CANDAU, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: Indagações Sobre Currículo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas. LANDER, Edgardo. (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

SANTOS, Sérgio Baptista dos. **O Sentido político do pré-vestibular comunitário da Maré: adesões e resistências**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, 2007.

SILVA, Elionalva Sousa. **Ampliando Futuros: O Curso Pré-vestibular Comunitário da Maré**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas – FGV, 2006.

VALLADARES, Lícia. **Educação e Mobilidade Social nas Favelas do Rio de Janeiro. O caso dos Universitários (graduandos e graduados) das favelas**. Dilemas. Revista de Estudos de Conflito e Controle Social. Vol 02 n 5 e 6; Jul|Agost|Set|Out|Nov|Dez de 2010. PP 153 – 172. 2010.

TORRES, Nelson Maldonado. **Sobre la Colonialidad del Ser. Contribuciones al desarrollo de um concepto**. In: El Giro Decolonial – Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo Global. GOMES, Santiago Castro; GROSFUGUEL, Ramón. (org). Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar. Universidad Central IESCO. Siglo del Hombre Editores. 2007.

ZAGO, Nadir. Cursos Pré-Vestibulares Populares: Limites e Perspectivas. Revista Perspectiva. Florianópolis. V. 26, n. 1, 149-174. Jan/Jun. 2008.