



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSINHOS POPULARES ENQUANTO AÇÃO AFIRMATIVA: UM ESTUDO DE
CASO

CAROLINE ROCHA CAMPAGNI

Rio Claro – SP
2022

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSINHOS POPULARES ENQUANTO AÇÃO AFIRMATIVA: UM ESTUDO DE CASO

CAROLINE ROCHA CAMPAGNI

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Débora Cristina Fonseca

**Rio Claro – SP
2022**

C186c Campagni, Caroline Rocha
Cursinhos Populares enquanto Ação Afirmativa : um estudo de caso / Caroline Rocha Campagni. -- , 2022
112 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro,
Orientadora: Débora Cristina Fonseca

1. Programas de Ação Afirmativa. 2. Programas de Ação Afirmativa na Educação. 3. Direito à Educação. 4. Cursinhos Populares. 5. Políticas de acesso. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: CURSINHOS POPULARES ENQUANTO AÇÃO AFIRMATIVA: UM ESTUDO DE CASO

AUTORA: CAROLINE ROCHA CAMPAGNI

ORIENTADORA: DEBORA CRISTINA FONSECA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. DEBORA CRISTINA FONSECA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP/Rio Claro



Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. MAÍRA TAVARES MENDES (Participação Virtual)
Departamento de Ciências Biológicas / UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz - Ilhéus / BA *Maira P. Mendes*

Rio Claro, 09 de novembro de 2022

Ao meu eterno e grande amigo Bruno Coury (*in memoriam*), meu irmão de alma que se foi tão cedo, mas que me deu a honra de partilhar a vida e a luta pela educação ao seu lado. Assim celebro a sua existência, a sua história e o seu legado. Você segue vivo em meu coração e em muitos outros.

Esses dias tinha um moleque na quebrada com uma arma de quase 400 páginas na mão. Uma minas cheirando prosa, uns acendendo poesia. Um cara sem Nike no pé indo para o trampo com o zóio vermelho de tanto ler no ônibus. Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas. Depois saíram vomitando versos na calçada. O tráfico de informação não para, uns estão saindo algemado aos diplomas depois de experimentarem umas pilulas de sabedoria. As famílias, coniventes, estão em êxtase. Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datenas. A Vida não é mesmo loka?

Sérgio Vaz (2015)

AGRADECIMENTOS

Inicio estas páginas agradecendo àquele que não está mais aqui fisicamente ao meu lado, mas que estará eternamente em meu coração, ao meu amigo-irmão e eterno companheiro de vida e luta Bruno Coury. Obrigada pelo incentivo, pela confiança e por me ajudar a selecionar os materiais de estudo para a prova, sem você naquele momento tudo teria sido mais difícil, assim como ficou depois da sua partida. Obrigada mestre, essa é para você.

Em segundo lugar, agradeço a pessoa mais importante da minha vida, a minha mãe, que me ensinou que eu posso o mundo, e que eu posso estar onde eu quiser. Obrigada por ter me sonhado ao longo da minha infância e juventude, e obrigada por ter participado dessa pesquisa como minha fiel ouvinte, aguentando horas a fio no telefone comigo lendo linha por linha dessa pesquisa e pacientemente me escutando e me retornando se era compreensível tudo aquilo que eu tentava dizer na escrita.

Agradeço aos meus companheiros de quatro patas: Hércules e Ptolomeu, meu cachorro e meu gato, que foram minhas fiéis companhias, e por vezes as únicas, ao longo desses dois anos e meio de mestrado, pandemia e distanciamento social. Eles se mantiveram firmes nas suas caminhas no meu escritório, e por vezes em cima do teclado e dos meus livros enquanto eu escrevia essas páginas.

Agradeço imensamente ao Cabé, sem você essa pesquisa não teria sido possível. Obrigada pela confiança e pelo esforço em reunir os dados e contatos dos quais eu precisava. Você foi peça fundamental para que essa dissertação acontecesse. Agradeço também aos jovens participantes desta pesquisa que compartilharam suas histórias e experiências comigo e viabilizaram a existência deste trabalho-militante. Obrigada a cada um e ganhem o mundo, ele é todo de vocês.

Meu mais sincero agradecimento à Professora Débora, minha orientadora, aquela que abriu espaço para um tema novo dentro do seu grupo de pesquisa e acolheu a minha proposta de mestrado. Agradeço pela liberdade oferecida nesse processo de escrita, e por me permitir fluir dentre os referenciais teóricos sem me engessar academicamente. Agradeço também a Professora Raquel, participante da banca e alguém que acompanhou minha pesquisa desde o início, tendo sido parte de sua construção. Agradeço à Professora Maíra, também participante da banca, e que tive o prazer de conhecer, ouvir e dividir ideias de luta pela Educação Popular.

Obrigada às três, uma banca de mulheres fortes e de luta em quem me espelho e admiro.

Agradeço também àqueles que estiveram por trás das cortinas dessa dissertação e que contribuíram para seu acontecimento. Agradeço à Olívia por lá no início ter me acompanhado no processo de escrita e ter me explicado o idioma “academiquês”. Agradeço ao André pela troca, apontamentos e questionamentos trazidos referentes aos referenciais teóricos desta pesquisa. Agradeço à Marina pelas contribuições na tradução do abstract deste trabalho e ao Marcelo pela revisão gramatical desta dissertação e pelo “empurrãozinho” final quando os prazos chegavam e a energia já estava se esvaindo. Essas páginas têm um pouco de cada um de vocês.

Agradeço aos companheiros de luta com quem partilhei este período. Agradeço aos membros do Cursinho Popular Prof. Bruno Coury. Agradeço aos amigos e colegas da Associação de Pós-graduandos de 2020. Agradeço aos discentes da Frente Pró Ações Afirmativas na pós-graduação. Aos participantes do PEJA, do GEPEPDH e do Grupo de Extensão de Educação em Direitos Humanos.

Agradeço às crianças e jovens que passaram e passam pela minha vida dentro das escolas, do Cursinho Popular, do CREAS, e outros espaços. A luta pela educação é por vocês e pelos que virão. Obrigada pela troca.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

Por fim, agradeço a energia ou força maior, seja qual nome for que ela tenha, por ter me mantido firme até aqui, mesmo diante dos desafios.

Resumo

A história dos (des)caminhos da educação básica no Brasil excluiu a população pobre dos níveis mais elevados de ensino. Faltam, hoje, políticas que garantam equidade de direitos no acesso ao Ensino Superior para camadas mais vulneráveis da população. Nesse sentido, o surgimento dos Cursinhos Populares vem como forma de Ação Afirmativa (AA), que visa contribuir para que essa população marginalizada acesse a Universidade. A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso que buscou analisar de que forma o Cursinho Popular TRIU amplia as possibilidades de acesso de alunos ao Ensino Superior e além disso conhecer os estudantes do cursinho popular TRIU e suas trajetórias de educação e trabalho; analisar se e como os alunos pobres do cursinho TRIU acessam e permanecem nas universidades públicas e privadas e analisar as propostas e as motivações do cursinho TRIU. Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo e foi orientado a partir das concepções de Paulo Freire, Bell Hooks e do conceito de justiça relacional de Gewirtz somados aos conceitos de redistribuição e reconhecimento de Fraser (2006). Os procedimentos adotados para a obtenção de dados foram: aplicação de questionários, entrevista semi-estruturada e a análise documental. Como ferramenta de análise foi utilizada a Análise de Conteúdo. As considerações finais encontradas são de que a pedagogia do afeto, a educação popular, o acolhimento praticados no TRIU são fundamentais para que exista um aprendizado efetivo dos conteúdos, desencadeando no ingresso de seus estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IESs), para além disso, o TRIU possui importante papel na transformação social, na luta pela justiça social, contribuindo para a construção identitária dos sujeitos que compõem seus espaços, fator que empodera e estimula seus estudantes que chegam ali atravessados pela desigualdade social a buscarem sua vaga no Ensino Superior. Por fim, é importante sempre destacar que a proposta de Cursinhos como a do TRIU não são suficientes para sanar as lacunas oriundas das injustiças sociais, e que apesar de atuar como AA, existem inúmeros atravessamentos de ordem econômica, social, cultural, estrutural com as quais os Cursinhos Populares não são capazes de lidar, pois algumas antecedem e outras sucedem o ingresso dos estudantes nos Cursinhos.

Palavras-chave: Ação Afirmativa; Cursinhos Populares; Pré-vestibular; Cursinho Comunitário; Políticas de acesso.

Abstract

The history of basic education in Brazil demonstrates that it was designed to meet market demand and thus excluded the poor from higher levels of education. Nowadays, there is a lack of policies that guarantee equal rights in access to Higher Education by the most vulnerable sections of the population. In this sense, the emergence of University preparatory popular course comes as a form of Affirmative Action, which aims to help this marginalized population access the University. This research is a case study that seeks to analyze how the TRIU Popular Course expands the possibilities of students' access to Higher Education and, in addition, to know the TRIU Popular Course students and their educational and work trajectories; to analyze if and how the poor students of the TRIU pre-college access and remain in public and private universities and to analyze the proposals and motivations of the TRIU pre-University course. This work is a qualitative research of an interpretative nature and was guided from the concepts of Paulo Freire, Bell Hooks and the concept of relational justice of Gewirtz added to the concepts of redistribution and recognition of Fraser (2006). To obtain data we applied questionnaires, conducted semi-structured interviews and analyzed document . All collected data was analyzed by Content Analysis. This research found that the pedagogy of affection, popular education, the reception practiced in the TRIU have an important role for there to be an effective learning of the contents, triggering the entry of its students in the Higher Education Institution, in addition, the TRIU has important role in social transformation, in the struggle for social justice, contributing to the identity construction of the subjects that make up its spaces, a factor that empowers and encourages its students who arrive there crossed by social inequality to seek their place in Higher Education. Finally, it is always important to emphasize that the proposal of Cursinhos such as that of the TRIU is not enough to remedy the gaps arising from social injustices, and that despite acting as Affirmative Action, there are numerous crossings of an economic, social, cultural, structural nature with which the Popular Cursinhos are not able to deal with, as some precede students' entry into Cursinhos and others follow this moment.

Key word: Affirmative Action; University preparatory popular course; Pre-University; Community pre-vestibular; Access Policies;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
<i>1.1 Motivações da pesquisa</i>	10
<i>1.2 Contextualizando a pesquisa</i>	10
<i>1.3 A estrutura da pesquisa</i>	14
2 A PESQUISA	15
<i>Objetivos</i>	15
<i>2.1 Perspectiva teórico metodológica</i>	15
<i>2.2 Procedimentos metodológicos</i>	17
<i>2.3 O Universo de estudo: O TRIU</i>	19
3 AÇÕES AFIRMATIVAS	21
<i>3.1 Ações afirmativas: conceito, origem e história</i>	21
<i>3.2 Ações Afirmativas no Brasil e o papel Movimentos Sociais: um enfoque sobre o acesso ao Ensino Superior</i>	23
<i>3.3 Ações Afirmativas no Brasil, o acesso ao Ensino Superior e o Governo Federal: FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro</i>	27
<i>3.4 Ações Afirmativas e Políticas neoliberais disfarçadas: reconhecendo e tecendo reflexões</i>	33
<i>3.5 Panorama geral sobre as Ações Afirmativas no Brasil hoje</i>	37
4 CURSINHOS POPULARES: UM MOVIMENTO SOCIAL	39
<i>4.1 A trajetória dos Cursinhos Populares: história, conflitos e potencialidades</i>	39
<i>4.2 Cursinhos Populares: uma educação popular, libertadora e transgressora</i>	45
<i>4.3 Cursinhos Populares: o que dizem as pesquisas?</i>	49
5 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO	59
<i>5.1 Projeto Político Pedagógico</i>	59
<i>5.2 Questionários</i>	64
<i>5.3 Entrevistas</i>	74
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92

REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A	103
APÊNDICE B	109
APÊNDICE C	110

INTRODUÇÃO

1.1 Motivações da pesquisa

A autora desta pesquisa é Bióloga de formação, professora de Ciências da rede pública municipal de São Pedro/SP, Coordenadora do Cursinho Popular Professor Bruno Coury, no qual também lecionou as disciplinas de Biologia e Química, é atuante na Frente pró-Ações Afirmativas na pós-graduação da UNESP de Rio Claro e foi professora na Educação de Jovens e Adultos do mesmo município. Dito isso, a construção da presente pesquisa está intimamente ligada às vivências da autora, essa por sua vez inserida em Movimentos Sociais de luta pela educação. Sendo assim, estes escritos tratam-se de uma pesquisa-militante, surgida da necessidade da autora de unir a academia e o ativismo, possibilitando dar visibilidade a um tema pouco difundido nos espaços acadêmicos que é a temática dos Cursinhos Populares e seus atravessamentos.

1.2 Contextualizando a pesquisa

A Educação Básica no Brasil foi cerceada por déficits históricos que fazem com que, em regra, não contemple, não atraia e não permita permanecer em seu espaço e nem seja significativa, afetiva e efetiva para a pluralidade de estudantes que existem no país. Podemos dizer que este nível do ensino enfrenta problemas graves e que são oriundos, de maneira geral, de uma educação monocultural planejada para não ser acessível e/ou destinada para todos.

Na história da Educação Básica no Brasil, podemos afirmar que ela foi pensada e projetada para atender as diferentes demandas das camadas sociais, com diferentes intenções, mas no objetivo claro de manutenção do *status quo* e produção de mão de obra para o mercado de trabalho. Para as camadas mais pobres, tornou-se mais viável o ensino técnico, visto que voltado mais diretamente ao mercado de trabalho, enquanto às elites foram resguardadas amplas possibilidades de ingresso e permanência no Ensino Superior (NASCIMENTO, 2007; SAVIANI, 2004).

Somado a isso, principalmente após 1990 junto com a expansão das matrículas na Educação Básica, as escolas privadas começaram a ganhar espaço e atender as classes dominantes brasileiras se apoiando em dois pilares: a educação como investimento e a qualidade de ensino, visando oferecer as melhores condições

de estudo para seu público alvo. O que imputa condições econômicas para que seus estudantes permaneçam na escola, prossigam seus estudos e alcancem níveis mais elevados de ensino (CUNHA, 1985).

Em contraponto, a Educação Pública foi sendo sucateada, invisibilizada e destinada à população socioeconomicamente carente que não podia pagar pelo ensino privado. E que, de forma geral, tem sido uma escola que prepara seus alunos para atender ao mercado de trabalho e que não pensa na diversidade de pessoas e realidades que ocupam esses espaços.

A partir disso, podemos afirmar que a escola particular oferece um padrão de excelência que a rede pública, em amplo aspecto, não atinge devido a todas suas deficiências decorrentes da negligência (projetada) do poder público com o Ensino Básico do país (CUNHA, 1985). Esse fator reflete a desigualdade social do Brasil, bem como quem são os destinatários da Educação brasileira, qual é o caráter dessa educação e quais possibilidades são dadas aos diferentes estratos socioeconômicos da população.

Até aqui, podemos pensar que temos um ensino básico dual, que não oferece os mesmos recursos para seus estudantes, tem um recorte socioeconômico que interfere e priva os mais pobres das possibilidades de uma permanência significativa nas escolas e também do acesso a outros níveis de ensino. Diante disso, é necessário nos colocarmos a reflexão sobre a negação-afirmação do direito à educação, seguindo o raciocínio de Arroyo (2015), sob a ótica do poder-saber, que segundo ele perpassa as tensas relações das elites com os grupos sociais, étnicos, raciais, subalternizados e oprimidos em nossa história, temos que:

nosso sistema escolar e as identidades das escolas, públicas, sobretudo, e de seus profissionais foram construídos tendo como referente os seus destinatários, os trabalhadores, os pobres, os camponeses, os negros, mas pensados e alocados como inferiores no poder-saber. A histórica visão negativa desses coletivos marcaram e continuam marcando a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade (ARROYO, 2015, p.17).

É necessário entender a educação como um direito não apenas subjetivo, mas também, e principalmente, como um direito coletivo, direito dos coletivos excluídos nesse padrão do poder-saber.

Os alunos que ficam às margens do processo educativo são aqueles que já estão às margens socialmente, são os que pertencem às camadas mais vulneráveis da sociedade e que são atravessados cotidianamente pelas consequências da

desigualdade social. A educação não pode ser fator limitante na vida dos estudantes, é preciso que ela atue como expensor de possibilidades para que eles possam ter chances de escolher os caminhos que irão trilhar e não permanecerem naquilo que socialmente lhes foi dado como única possibilidade.

Discutido até aqui as dificuldades de permanência na educação básica pública e sua ausência de significado para a população que a frequenta e as possibilidades que esta etapa de ensino oferece, podemos pensar a quem então se destina o Ensino Superior brasileiro que desde o período colonial até os dias atuais foi planejado para as elites (CUNHA, 2000). Essa modalidade de ensino funciona desde sempre como instrumento de “*discriminação social eficaz e aceito como legítimo*” (CUNHA, 2000, p. 156).

A população socioeconomicamente desfavorecida não se encaixa nos padrões exigidos por essa etapa de ensino, pois exige uma infinidade de demandas que muitas vezes não podem ser sanadas, como: taxas de inscrição elevadas dos exames vestibulares; cobrança de conteúdos elitizados, acessíveis apenas a quem pôde pagar por um ensino particular; elevado custo de mensalidade em universidades privadas; condições de permanência quando há deslocamento para Universidades Públicas; entre outros.

Ainda aqui, podemos afirmar que as políticas mercantilistas de expansão quantitativa do ensino superior ocorridas entre 1930 e 1970 fortaleceram o setor privado, que segundo dados do INEP (2004) detinham em média 90% das instituições de ensino superior e 70% do total de matrículas, fenômeno que permanece semelhante segundo dados atuais do INEP (2020), nos quais temos que atualmente 87,6% das IES são privadas, e elas detém 86% do total de matrículas.

Não podemos negar que hoje já existem algumas políticas de ampliação do acesso, como o caso das reserva de vagas, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que viabilizaram o acesso de alunos pobres nas IES, permitindo hoje um novo perfil estudantil dos alunos das Universidades, sobretudo, públicas (ANDIFES, 2019). Porém, ainda assim, temos parcela relevante dos grupos marginalizados excluída do sistema de ensino superior brasileiro.

Foi diante do cenário do acesso à educação por parte dos grupos marginalizados e a consciência da privação de seus direitos, que ao final do século XX começaram a emergir com maior intensidade os Cursinhos Populares da

maneira como conhecemos hoje (WHITAKER, 2010) e isso se deu junto com o levante populacional pelas ações afirmativas para a população negra (DOMINGUES, 2005), ambos conduzidos por movimentos sociais. Os Cursinhos Populares surgem como forma de enfrentamento das desigualdades sociais buscando amenizar os prejuízos causados pela educação básica pública e ampliar as possibilidades de acesso ao ensino superior por parte dos alunos historicamente excluídos dessa etapa educacional.

Estes espaços de Educação Popular atuam enquanto Ação Afirmativa e política de acesso, pois são propostas que visam o combate a discriminação de grupos marginalizados, bem como são uma tentativa de corrigir os efeitos de ações discriminatórias que aconteceram no passado e no presente, cujos ecos ressoam todos os dias (GOMES, 2001) se tornando fundamentais para viabilizar a entrada de alunos socioeconomicamente carentes na Universidade.

Ainda assim, é preciso levar em consideração a necessidade de buscar primordialmente por políticas públicas que visem a não-exclusão desses coletivos. Não é suficiente apenas trabalhar com as políticas de reinserção, já que estas não corrigem os déficits históricos desde a base (ZALUAR, 1997), porém, no cenário atual, medidas imediatas como a de Cursinhos Populares são necessárias. E sua existência não exclui a necessidade também imediata de universalização da educação básica, de um ensino público de qualidade e da ampliação de vagas nas universidades públicas para garantir o acesso da população excluída do padrão poder-saber.

Compreendida a relevância e a importância dos Cursinhos Populares, o presente trabalho busca dar visibilidade a estes espaços educacionais que são entendidos como uma educação da margem e por isso ainda pouco estudados, discutidos e enxergados. Para isso, a pesquisa buscou, por meio de um estudo de caso, analisar de que forma o Cursinho Popular TRIU amplia as possibilidades de acesso de alunos ao Ensino Superior; bem como conhecer os estudantes do cursinho participante e entender suas trajetórias de educação e trabalho; analisar se e como os alunos pobres do cursinho pesquisado acessam e permanecem nas universidades públicas e privadas; e analisar as propostas e as motivações do cursinho TRIU.

Este trabalho justifica-se porque as pesquisas sobre Cursinhos Populares ainda são escassas e estes são espaços de relevância para as juventudes

periféricas, pois contribuem para a formação deste público e para uma maior representatividade destes nos espaços acadêmicos. Cursinhos Populares merecem maior atenção por parte das pesquisas acadêmicas para que possamos compreender suas potencialidades, necessidades e fortalecer a luta pelo acesso à Educação em seus variados níveis.

1.3 A estrutura da pesquisa

Esta dissertação está estruturada em seis seções. A primeira é dedicada à Introdução, apresentando as motivações do presente trabalho; a contextualização da pesquisa; a justificativa de sua execução e sua organização. Na sequência, a segunda seção, destina-se a apresentar a estrutura da pesquisa: os objetivos, a perspectiva teórico metodológica que norteia este trabalho e os procedimentos metodológicos adotados.

Na sequência serão apresentadas duas seções teóricas (3 e 4) que se destinam a trazer o embasamento teórico que proporcionará as reflexões acerca do objetivo deste trabalho. A seção 3 faz um resgate histórico das ações de Movimentos Sociais na luta pela garantia de direitos dos coletivos marginalizados. Aqui o foco está na questão do direito à Educação e o surgimento das Ações Afirmativas na luta por justiça social, discutindo os conceitos que atravessam este termo e a importância atual dessas medidas. Essa seção busca, também, trazer um panorama geral da situação das Ações Afirmativas ao longo dos diferentes governos a partir de 1995, apontando conquistas e problemáticas que envolvem esses períodos e a situação das Ações Afirmativas oriundas do Estado durante cada governo federal.

A seção 4 aborda a origem; a história; as potencialidades; os conflitos e contradições que envolvem os Cursinhos Populares. Esta seção aborda a questão da educação popular, de uma educação afetiva e transformadora. Apresentando ao final uma revisão bibliográfica sistemática a respeito de artigos produzidos sobre Cursinhos Populares, apontando algumas respostas e lacunas existentes ainda a respeito do assunto.

A seção 5 dedica-se à análise de dados e discussões e por fim, a seção 6 apresenta as considerações finais desta dissertação. Desejo-lhe boa leitura e boas reflexões.

2 A PESQUISA

Nesta seção você encontrará a estrutura metodológica deste trabalho, o que inclui os objetivos, a metodologia de pesquisa usada para coleta e análise dos dados, a perspectiva teórico-metodológica que sustenta esta escrita e detalhes do Universo deste estudo de caso.

Objetivos

Objetivo geral:

- Compreender de que forma o Cursinho Popular TRIU amplia as possibilidades de acesso de alunos ao Ensino Superior.

Objetivo específicos:

- Conhecer os estudantes do cursinho popular TRIU e suas trajetórias de educação e trabalho;
- Analisar se e como os alunos pobres do cursinho TRIU acessam nas universidades públicas e privadas;
- Analisar as propostas e as motivações do cursinho TRIU.

2.1 Perspectiva teórico metodológica

Esta pesquisa pretende dialogar e tecer discussões a partir das concepções freireanas de Educação Popular; das concepções de Educação como meio de transgredir de Hooks (2013); do conceito de justiça relacional de Gewirts (2006) e da justiça social a partir das noções de política de redistribuição e reconhecimento de Fraser (2006). Dito isso, nos cabe elucidar os conceitos apresentados.

Na presente pesquisa entende-se por educação popular um campo de luta onde prevalecem as concepções políticas e ideológicas de ordem progressista, que visam a transformação da ordem social por meio de uma educação que vislumbre formar educandos em agentes ativos na sociedade (BEISIEGEL, 2018), pois é por meio da educação (popular) que o oprimido torna-se capaz de libertar-se (FREIRE, 2017).

Somado a isso, nos apegamos à ideia de que é na educação plural que ela torna-se efetiva, pois viabiliza a permanência dos estudantes, visto que neste espaço há a valorização da diversidade da vida, da potência de cada indivíduo, da valorização de suas trajetórias e o estímulo à sua liberdade (HOOKS, 2003). Nessa educação, os conhecimentos teóricos das salas de aula tornam-se ferramenta de construção de uma revolução, de um reconhecimento de cada um enquanto sujeito histórico e estimula que reivindiquem seus lugares (e o lugar dos seus) no mundo (HOOKS, 2003), possibilitando que o coletivo oprimido alcance sua emancipação, compreendendo sua condição de sujeito-histórico, tornando-se capaz de atuar pela transformação social (FREIRE, 2017).

Além disso, este trabalho se apoia também sob a concepção de justiça relacional de Gewirtz (2006), onde a autora amplia o conceito de justiça social para além da distribuição de bens da nossa sociedade. Então primeiramente apresentamos o conceito de justiça social, para posteriormente elucidar o conceito de Gewirtz. Sendo assim, justiça social trata-se de um conceito específico de justiça no qual é preciso reconhecer a existência das desigualdades econômicas e sociais em nossa sociedade, sendo que no primeiro temos questões geradas por fatores econômicos, enquanto no segundo temos consequências desencadeadas pelos papéis sociais ocupados pelos diferentes corpos e como a sociedade os enxerga, sendo que por diversas vezes fatores econômicos e sociais podem se misturar, afetando um mesmo grupo.

Diante disso, nos apoiamos no conceito de justiça relacional batizado por Gewirtz, que se refere a questões estruturais existentes hoje na sociedade, que vão além da distribuição de bens e de poder, pois existem as relações sociais pré-determinadas socialmente onde membros da sociedade lidam uns com os outros a partir de normas pré-estabelecidas, existindo uma estrutura - de gênero, raça, classe (entre outras) - que determina papéis sociais a diferentes sujeitos (GEWIRTZ, 2006). Nesse sentido, é preciso que a justiça social atue possibilitando equidade de oportunidades para os diferentes grupos e para isso é preciso que existam políticas de redistribuição e de reconhecimento, sendo a primeira ligada a injustiças de ordem econômica e a segunda, a injustiças de ordem cultural e/ou simbólica, sendo importante frisar que existem coletivos bivalentes que podem necessitar de ambas políticas (FRASER, 2006).

2.2 Procedimentos metodológicos

Este trabalho contempla uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo e crítico, dialogando a partir das concepções de Paulo Freire e Bell Hooks, somados à justiça relacional e as políticas de redistribuição e reconhecimento. A pesquisa qualitativa requer a obtenção de dados descritivos, oriundos do contato direto do pesquisador com o sujeito e/ou fenômeno estudado, de modo a valorizar mais o processo que o resultado final (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), as pesquisas qualitativas possuem variados procedimentos para a coleta e produção de dados, sendo a observação, a entrevista e a análise de documentos os procedimentos mais utilizados e a escolha destes deve ser definida pelo critério da melhor adequação à natureza do problema estudado e sua relação com a teoria, dentro do planejamento do trabalho e, principalmente, devem buscar responder as questões de pesquisa (GATTI, 2002).

A fim de contemplar o objetivo da pesquisa, a produção dos dados se deu de duas formas: a primeira, por meio de análise documental, momento em que foi analisado o Projeto político pedagógico de um Cursinho Popular do interior de São Paulo com o intuito de compreender a origem, as motivações e a proposta deste território de Educação Popular. O segundo procedimento adotado foi a aplicação de questionários (APÊNDICE A) que contou com treze estudantes das turmas de 2017 e 2018 do Cursinho Popular TRIU. Esta etapa buscou reconhecer e delinear o perfil dos estudantes desses espaços de Educação Popular além de entender os diferentes caminhos desses estudantes após a saída do Cursinho, bem como a importância deste território/Movimento Social em suas trajetórias.

Após a aplicação do questionário, seis participantes foram selecionados para uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE B) e o critério de seleção foi o de alunos que ingressaram em Universidades Públicas - estas informações foram obtidas por meio dos questionários -. A entrevista se deu via Google Meets e contemplou questões individuais dos alunos, como trajetória escolar, trajetória no cursinho popular, incentivo ao estudo, acesso ao Ensino Superior, permanência no espaço acadêmico e escolha profissional. Quando autorizado pelos participantes, a entrevista foi gravada em vídeo. Cabe pontuar que todas as entrevistas foram transcritas com o máximo de fidelidade aos diálogos e enunciados dos envolvidos, e corroboram para sustentar a análise deste trabalho.

Cabe destacar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética. Para participar da pesquisa, foi necessária a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C) pelos ex-alunos do TRIU. Nos casos em que não houve aceitação das proposições descritas nestes documentos, o sujeito não foi incluído na pesquisa. Além disso, é pertinente salientar que os nomes dos participantes são fictícios, tendo como confidenciais seus nomes reais. Todos os participantes receberam nomes de figuras importantes no cenário nacional, seja na luta por direitos sociais, na medicina, na arte, na música ou na literatura, todos são nomes que marcaram positivamente a transformação do cenário brasileiro e foram escolhidos de acordo com o gênero e a cor declarada pelos participantes.

No mais, a organização e análise de dados do trabalho se deu por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004). Podemos assim definir essa ferramenta analítica como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2004, p.37).

É importante destacar que a Análise de Conteúdo procura conhecer o que está por trás das palavras, ou seja, busca a mensagem que está contida nas palavras ou qualquer outro objeto de estudo. Portanto, é mais que uma leitura cotidiana sobre as comunicações, é uma forma sistemática e objetiva de se alcançar novas interpretações, baseadas em indicadores gerados a partir da descrição analítica do material investigado (BARDIN, 2004).

O principal objetivo do método adotado foi, portanto, fazer inferências com base nos dados oriundos do material no qual analisou-se. O rigor, somado à sistematização e à objetividade, resulta na descrição analítica na qual as informações contidas no *corpus* são apresentadas de uma maneira outra, que torna possível a visualização de certos aspectos e relações antes subjacentes da comunicação. Portanto, as inferências se tratam de interpretações feitas a respeito das condições de produção do material investigado (BARDIN, 2004).

2.3 O Universo de estudo: O TRIU

O planejamento do Cursinho pré-vestibular TRIU teve início em meados de 2003, a princípio realizado por quatro ex-estudantes (Cabé, Chicão, Luís Gustavo e Gustavo Modesto) do CAS – Cursinho Alternativo Social. O TRIU compreende um projeto sem fins lucrativos e seu funcionamento é independente, atuando desde o início com a participação de voluntários em todas as frentes de trabalho (docência, apoio e coordenação) e sem qualquer tipo de vínculo financeiro ou administrativo com a escola onde funcionam, nem parcerias com empresas ou outras instituições. O meio de manutenção financeira do TRIU é proveniente da contribuição (facultativa) mensal dos próprios estudantes, doações de terceiros simpatizantes com a luta e de recursos provenientes de ações internas como festas e rifas.

Esse espaço educacional e político está sediado em Barão Geraldo, na Escola Estadual Barão Geraldo de Rezende, desde o ano de 2004. O TRIU atende pessoas oriundas do ensino público, independentemente de idade, que possuam baixa renda familiar e recursos materiais insuficientes. No aspecto educacional, o TRIU valoriza a educação laica, crítica e humana, pensando o indivíduo em sua totalidade, considerando desde questões cognitivas até o âmbito social e emocional.

Os principais objetivos desse pré-vestibular são a popularização da universidade pública e a contribuição para a formação integral, cidadã e crítica para a construção da autonomia dos indivíduos, para que atuem com consciência em seus contextos e na sociedade em geral. Sendo assim, busca construir práticas educacionais diferenciadas frente ao conflito de estar entre a educação popular e o vestibular.

Após essa breve contextualização sobre o Universo de estudo desta pesquisa, cabe elucidar quais motivos conduziram a escolha e ao convite do TRIU: sua localização próxima à cidade onde a autora residia no momento da pesquisa; o contato próximo da pesquisadora com um dos membros fundadores e coordenadores desse Cursinho; e o fato de ser um território já consolidado, com considerável tempo de existência.

Dentre estes fatores, o primeiro ponto se fez relevante no início da pesquisa, pois foi escrita antes do início da pandemia e seria realizada de forma presencial, contexto em que o deslocamento seria facilitado pela proximidade das cidades; o segundo fator garantiu a confiança do Cursinho em aceitar fornecer seus dados, fazendo com que aceitassem participar de uma pesquisa de estudo de caso; e o último fator foi importante para assegurar a existência dos documentos necessários para a realização da presente pesquisa, documentações que, em geral, cursinhos mais novos ainda não dispõem.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS

Esta seção foi estruturada no intuito de abordar as Ações Afirmativas (AA's) no Brasil, principalmente no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior. A subseção 3.1 dedica-se a trabalhar o conceito de AA's; sua origem e histórico. A seção 3.2 tem como foco a participação dos Movimentos Sociais na luta pela equidade de direito. Na sequência, a subseção 3.3 abordará os diferentes chefes de governos e suas relações quanto à receptividade à luta pelas Ações Afirmativas e a na elaboração dessas políticas. Na subseção 3.4, serão discutidas as Políticas de Ações Afirmativas vigentes, seus pontos positivos e alguns questionamentos. Por fim, a subseção 3.5 traz um fechamento geral a respeito das Ações Afirmativas no Brasil.

3.1 Ações afirmativas: conceito, origem e história

O termo “ação afirmativa” foi cunhado pela primeira vez em 1935 no texto do jornal “National Labor Relations Act” e também na Legislação Trabalhista dos EUA (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018), mas em um contexto consideravelmente diferente do que estamos acostumados a interpretar por Ação Afirmativa hoje. O surgimento do termo na legislação dos Estados Unidos foi fruto do movimento sindical do país e a medida adotada e prevista em lei tinha o intuito de proteger trabalhadores que tiveram seus direitos violados à época por decorrência de discriminação no ambiente de trabalho (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Porém, o conceito de Ação Afirmativa que se tem hoje, aquele que ocupa o âmbito das políticas públicas voltadas a grupos minoritários e marginalizados, é surgido na Índia, mas largamente difundido em meados dos anos 60 nos Estados Unidos. Nesse momento, a população estadunidense vivia um momento de intensas reivindicações pelos direitos civis que garantissem igualdade de direitos entre sua população - negros e brancos (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018), contexto em que o Movimento dos Direitos Civis, protagonizado pelo Movimento Negro, se organizou para exigir a formulação de políticas de Estado para a garantia da igualdade de oportunidades e da equidade de direitos aos grupos historicamente segregados nos Estados Unidos (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018; MOEHLECKE, 2002) .

No referido contexto, as Ações Afirmativas criadas na década de 60 constituíram-se em uma série de “políticas compensatórias e redistributivas”, com o objetivo único de reparar injustiças históricas e integrar os grupos minoritários nos diferentes espaços dos quais foram privados por conta da discriminação ao longo da história daquele país (ANDRADE, 2007). Porém, hoje, muito mais do que uma política compensatória e/ou de reparo a danos históricos, as Ações Afirmativas assumem um conceito mais complexo e abrangente do que o de 1935, ou mesmo esse da década de 60.

Hoje, podemos entender por Ação Afirmativa todo e qualquer programa - seja ele de ordem pública ou privada - que tenha o intuito de assegurar recursos ou conferir direitos especiais para aqueles que pertençam a grupos sociais marginalizados (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018), assegurando uma discriminação positiva, promovendo bem-estar dos grupos em questão. Além disso, podemos pautar a justificativa da necessidade das Ações Afirmativas sobre três pilares: o de reparação histórica, o de justiça social e o da diversidade. O primeiro visualiza as questões do passado que geraram discriminação. O segundo, vislumbra o presente ao apontar as desigualdades sociais existentes hoje enquanto o terceiro, embora não especifique um tempo, muitas vezes está no futuro, buscando a manifestação de todas as diferenças nos diferentes espaços da sociedade (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006).

Ainda nesse sentido, as Ações Afirmativas podem ser um programa formal escrito e previsto em lei ou podem ser uma atividade organizada por pessoas pertencentes à sociedade civil. Podemos chamar a primeira de Política de Ação Afirmativa e a segunda apenas de Ação Afirmativa, pois esta emana da sociedade ou de outras instituições e não está dada pela legislação Federal ou Estadual (VIEIRA, 2003).

Além disso, hoje, as Ações Afirmativas atuam nos mais variados espaços, contemplando desde a participação política, o acesso à educação, admissão em instituições de Ensino Superior, serviços de saúde, emprego, oportunidade de negócios, bens materiais, redes de proteção social, reconhecimento cultural e histórico, dentre outras (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018). As ações afirmativas tendem a se voltar com maior frequência para as categorias de etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018) e têm por objetivo

diversificar a elite do país, tornar a representação nos espaços mais fiel à realidade da composição da população do país em relação às categorias supracitadas.

Por fim, cabe pontuar que apesar do surgimento das Ações Afirmativas ter sido nos Estados Unidos, elas não ficaram restritas àquele contexto. Hoje, as Ações Afirmativas se apresentam nas mais variadas formas e localidades (MOEHLECKE, 2002), formas que se adequam às diferentes realidades de cada país, como na Índia, Sri Lanka, Nigéria e Brasil.

3.2 Ações Afirmativas no Brasil e o papel Movimentos Sociais: um enfoque sobre o acesso ao Ensino Superior

No Brasil, o processo de adoção de Políticas de Ação Afirmativa, ou apenas Ações Afirmativas, foi consideravelmente tardio (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018) se tomarmos por Ação Afirmativa um movimento semelhante ao de 1960 ocorrido nos EUA. Aqui, as Ações Afirmativas desse cunho só passaram a ganhar visibilidade no início do processo de redemocratização do país, próximo ao fim da Ditadura Militar (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018), justamente quando os movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro, começaram a se (re)organizar e exigir do Estado equidade de direitos.

Mas antes de adentrarmos na história das Ações Afirmativas no Brasil, é importante elucidar dois conceitos existentes: o de Ação Afirmativa Histórica e o de Ação Afirmativa Contemporânea (ANDRADE, 2007). Compreender a diferença entre esses dois termos é fundamental para diagnosticarmos as nuances da desigualdade do nosso país e implementar ações assertivas a cada caso. As Ações Afirmativas Históricas podem ser entendidas como ações que levaram determinados grupos à posição de prestígio e privilégio em detrimento de outros (ANDRADE, 2007), enquanto as Ações Afirmativas Contemporâneas dizem respeito à tentativa de superar os efeitos sociais decorrentes das Ações Afirmativas Históricas (ANDRADE, 2007).

No caso do Brasil, é difícil afirmar qual foi a primeira experiência de Ação Afirmativa em nosso território. Porém, o que se sabe é que em 1968 surgiu a reserva de vagas nas Universidades para filhos de fazendeiros e em 1988 a Constituição Federal passou a assegurar a reserva de vagas para pessoas com deficiências (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018). Desde aqui já podemos notar uma primeira

experiência, a de 1968, que se assemelha ao conceito de Ação Afirmativa Histórica, pois proporciona privilégios a um grupo já privilegiado. Já a Ação Afirmativa apresentada na Constituição de 1988 representa um exemplo de política que vai em direção à equidade de direitos buscando colocar um grupo marginalizado em pé de equidade com demais, o que a caracteriza como Ação Afirmativa Contemporânea.

No Brasil, é perceptível as consequências das Ações Afirmativas Históricas que conduziram uma elite ao topo, deixando grande parcela da população à margem de seus direitos, principalmente no que diz respeito à educação, como o caso da dualidade do Ensino Básico, que dividiu o ensino secundário em profissional e ensino propedêutico, sendo que este garantia privilégios à elite e a possibilitava acessar novos níveis de ensino, perpetuando a estratificação de classes no país.

Essas Ações Históricas muito dizem respeito às desigualdades sociais do Brasil, um dos países mais desiguais do mundo, e do outro lado da luta, na reivindicação e conquista das Ações Afirmativas Contemporâneas, o Brasil contou (e conta) com um importante ator político: O Movimento Negro Brasileiro. Esse movimento trouxe à tona o debate sobre o racismo e a reivindicação de políticas públicas de superação das desigualdades raciais, ressignificando e politizando a raça, agregando-lhe caráter emancipatório e também poder de denúncia das relações de poder estabelecidas na sociedade brasileira (GOMES, 2017).

Além de importante ator político, o Movimento Negro Brasileiro atuou e atua como educador de pessoas, coletivos e instituições sociais. Dentre os campos de ação do Movimento Negro, a educação foi escolhida como espaço de relevância para intervenção e emancipação social, principalmente após 1980, quando esse movimento passou a atuar com ênfase na questão educacional. O marco deste momento foi o movimento qualitativo que fez ao especificar ao contexto local o discurso antes universalista, reivindicando ações afirmativas pelo acesso à educação de negros e negras no Brasil. Por decorrência direta ou indireta de suas ações sob esse novo prisma, diversas conquistas no cenário educacional foram registradas nos anos 2000 (GOMES, 2017).

Vale pontuar que, ainda que as ações do Movimento Negro tivessem como foco a situação da população preta e parda, não se restringiram a elas, pois a luta maior é a construção da sociedade, passando pela educação, de forma democrática e justa para todos os grupos (GOMES, 2017). Dito isso, por ser o Brasil um dos países mais desiguais do mundo hoje, por consequência há muitos grupos que têm

seus direitos básicos negados, sendo historicamente os mesmos: pobres, pretos, indígenas, quilombolas, pessoas trans, pessoas com deficiências e as mulheres.

A marginalização desses grupos é fruto dos (des)caminhos da história do nosso país, sendo-lhes negado o acesso aos mais variados territórios e direitos. Por ora, não por algum suposto grau de importância, mas por ser o foco deste estudo, trataremos especificamente do acesso ao Ensino Superior por grupos marginalizados e a necessidade das políticas de Ação Afirmativa para viabilizar que acessem as Universidades.

Diante disso, iniciamos o diálogo a partir da baixa representatividade das camadas desfavorecidas no Ensino Superior que deve-se a uma infinidade de motivos, dentre os quais podemos citar a cobrança de conteúdos nas provas de vestibular que prioriza as classes dominantes; os altos valores de inscrição aos exames pré-vestibular; a necessidade imediata de adentrar o mercado de trabalho; os horários de funcionamento das Universidades que não consideram a condição de estudantes-trabalhadores; a auto-estima desses grupos, que ao longo da vida são entendidos como não pertencentes aos espaços acadêmicos; a dificuldade em conciliar jornadas duplas (ou triplas e etc.) de trabalho; a dificuldade de permanência quando há necessidade de maiores deslocamentos; entre muitos outros motivos.

Diante desse cenário, algumas outras iniciativas começaram a ser dadas em direção à luta pela equidade de direitos e, como já colocado, nos anos finais da Ditadura Militar, os Movimentos Sociais começaram a se reorganizar e a ter maior protagonismo no percurso histórico. Esses Movimentos por si só já podem ser entendidos como Ações Afirmativas, já que seus objetivos são denunciar injustiças sociais existentes no Brasil e buscar meios de superá-las, sendo eles, os Movimentos Sociais, que produzem e exigem do Estado a implementação de Políticas de Ações Afirmativas (NASCIMENTO, 2007) previstas em lei e asseguradas pelo Estado.

No Brasil, assim como comentado, o Movimento Negro foi protagonista da luta pelas Ações Afirmativas. O momento em que essa luta começa a tomar protagonismo no cenário brasileiro foi a Marcha de Zumbi dos Palmares de 20 de Novembro de 1995, que foi um marco na luta do combate ao racismo e na luta pelas Ações Afirmativas. Esse manifesto ocorreu durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e devido à sua repercussão, o então presidente decidiu por criar o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que tinha por objetivo analisar a questão

racial no Brasil e implantar políticas públicas de combate ao racismo, para proporcionar melhorias aos cidadãos afro-brasileiros. O GTI em si não teve grandes avanços conforme discutiremos na próxima subseção, porém, inserir a pauta das Ações Afirmativas no cenário nacional já foi uma grande conquista para os Movimentos de Base.

Para além do Movimento Negro no Brasil, outros Movimentos Sociais, (re)surgentes no pós Ditadura se alinhavam na pauta da educação. Dentre eles, podemos destacar o Movimento Estudantil, o Movimento Sindical e o Movimento dos Cursinhos Populares. Esses Movimentos reivindicavam (dentre as muitas questões relacionadas à educação), o acesso ao Ensino Superior, trazendo importantes conquistas para a sociedade como a reserva de vagas na graduação das Universidades Públicas Federais. Não por acaso, em 2012, após longos anos de luta, foi sancionada a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), que

garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, sendo também levado em consideração o percentual mínimo correspondente a soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

A Lei de Cotas vale apenas no âmbito das Universidades Federais, porém, no decorrer dos anos e incentivadas pelas lutas dos Movimentos Sociais, as Universidades Estaduais, em sua maioria, também passaram a adotar o sistema de reserva de vagas. Essa, sem dúvida, é a maior das vitórias alcançadas na luta pelo acesso ao Ensino Superior e foi fruto da luta da sociedade civil. Cabe destacar também que mesmo antes da criação da Lei de Cotas, algumas Universidades Públicas, engatilhadas pelas pautas dos movimentos sociais e pesquisas acadêmicas a respeito da desigualdades, já haviam se organizado e estruturado suas vagas esquematizando uma reserva de vaga para grupos marginalizados, como os casos da Uneb (Bahia) e da UERJ e UENF (Rio de Janeiro), Universidades Públicas e pioneiras na implantação de um sistema de reserva de vaga de recorte racial na graduação (FREITAS *et al.*, 2020).

Até aqui, vimos a grande importância dos Movimentos Sociais na luta e na conquista de medidas em direção à equidade de direitos e a tornar o Brasil menos desigual, mais representativo em todos seus espaços, principalmente em relação ao acesso ao Ensino Superior, o foco deste trabalho. Porém, como já é sabido, os

Movimentos Sociais têm o poder de ir à luta e exigir medidas do Estado, mas não têm o poder de construir sozinhos as Políticas de Ações Afirmativas sancionadas pelos Governos. Sendo assim, cabe também discutir os caminhos que cada governo tomou durante seus mandatos para contribuir e viabilizar o acesso das populações marginalizadas do acesso ao Ensino Superior. Faremos isso no capítulo a seguir.

3.3 Ações Afirmativas no Brasil, o acesso ao Ensino Superior e o Governo Federal: FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro

Iniciamos o diálogo a partir do Governo FHC pois, como já colocado, foi o governo que primeiro proporcionou visibilidade para a pauta das Ações Afirmativas com o foco nas questões raciais. Foi uma gestão pró-mercado, neoliberal, de centro-direita, que durou dois mandatos - de 1995 a 2002. Apesar de seu posicionamento político, é onde surgirá a primeira abertura para discussões de Políticas de Ações Afirmativas voltadas para a população negra (SANTOS, 2014).

É importante destacar que essa abertura não se deu por livre vontade do governo, mas pelas pressões dos movimentos sociais, neste caso, do Movimento Negro, principalmente a partir da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, ocorrida em 20 de novembro de 1995, em Brasília. A Marcha, entre diversas pautas, tornou visível as propostas para a educação, incluindo no escopo das demandas a valorização da população negra e a criação de Ações Afirmativas para o acesso à Educação Superior (SANTOS, 2014).

A partir das denúncias realizadas pelas lideranças do Movimento, o governo FHC, que recebeu as lideranças da Marcha no palácio do planalto, foi pressionado a agir, porém,

apesar de acolher as demandas (...), o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) não levou a efeito iniciativas concretas que fossem capazes de incluir a população negra no ensino superior público: nenhum projeto de lei de ações afirmativas para estudantes negros ingressarem no ensino público superior brasileiro foi apresentado, pela administração desse presidente, ao Congresso Nacional brasileiro. (SANTOS, 2014, p. 51)

Pode-se dizer que as ações do governo FHC ocuparam muito mais o plano simbólico do que o efetivo. Simbólico por ter sido o primeiro momento em que as questões raciais e a necessidade da existência de políticas públicas para coletivos marginalizados tomaram visibilidade dentre as pautas de um chefe de Estado,

porém, dizemos que não foram efetivas porque não produziram ações concretas de combate ao racismo e reparo na marginalização do coletivo negro (SANTOS, 2014).

Dentre as ações do governo em questão, voltadas ao acesso educacional, podemos citar:

1996 - Realiza-se em Brasília o “Seminário Multiculturalismo e Racismo”, no qual se discutiu o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos e a questão do negro na sociedade brasileira.

- Criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com a função de discutir, elaborar e implementar projetos que valorizem os afro-brasileiros (SANTOS; SILVA, 2012, p. 473).

Vale pontuar que o GTI, na prática, tinha um caráter de espaço de diálogos intragovernamental, não se tornando uma instituição de caráter deliberativo e executivo de fato (SANTOS, 2014). Retomando as ações do Governo FHC, temos em:

1997 - aprovação da lei de criação dos centros universitários, nova instituição criada para desenvolver, no âmbito do setor privado da formação superior, o ensino às massas ausentes dessa formação.

1998 - Criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), cujo objetivo é o de promover ações educativas nas áreas da reforma agrária.

- Portaria MEC nº 679/99 – Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências, para instruir processo de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

2002 – Instituição do Programa Nacional de Ações Afirmativas, que institucionaliza, no âmbito da administração pública federal, metas percentuais para negros, mulheres, portadores de necessidades especiais no preenchimento de cargos, além da adoção de um critério de classificação para os fornecedores que comprovarem a adoção de medidas compatíveis com os objetivos do Programa.

- *Governo Federal institui o Programa Diversidade na Universidade, que visa ampliar a inclusão sócio-racial, oferecendo apoio e financiamento a instituições que promovem a inclusão de negros e indígenas.* (SANTOS; SILVA, 2012, p. 473, grifo nosso)

Haja vista o posicionamento neoliberal do Governo vigente, era esperado que as políticas de inclusão vislumbradas fossem oferecidas em benefício do setor privado. Tanto que as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas compreendiam 70% do total de estudantes matriculados no ensino superior ao final do Governo FHC (SANTOS; SILVA, 2012).

Um dos pontos de destaque, no que diz respeito à luta pelas Ações Afirmativas foi a assinatura de acordos internacionais, como a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, conhecida como Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001, através da qual a ONU reconheceu a existência do racismo e da discriminação,

propondo ações para superá-los (SANTOS; SILVA, 2012). A partir de marcos como estes, vê-se ganhar espaço no cenário nacional a busca pela correção de questões históricas brasileiras, pela adoção de ações compensatórias dentro das políticas públicas focadas nos estudantes negros da rede pública, sendo que tais políticas começaram a ganhar maior consistência no governo Lula (SANTOS; SILVA, 2012).

O governo FHC encontrou-se apenas no plano simbólico das ações referentes à questão racial e a luta pelas Ações Afirmativas, porém foi responsável pelo início das discussões que serão melhor concretizadas nos próximos mandatos dos governos petistas de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016). Nesses quatro mandatos, foram implementadas diversas medidas que contemplavam políticas sociais, inclusive no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior (MOURA, 2019).

Por ora, focaremos nos oito anos de Governo Lula, que se apresentou como um governo de centro-esquerda, favorável às questões sociais. Sua vitória nas eleições gerou na população brasileira a expectativa da implementação de programas sociais e consequentes mudanças. Neste trabalho, focaremos nas políticas que proporcionaram o acesso ao Ensino Superior, podendo ser destacado o Bolsa Família, um programa social que contribuiu em assegurar a permanência de infâncias e juventudes nas escolas (MOURA, 2019), contribuindo para que concluíssem o Ensino Médio e tivessem a possibilidade de buscar pelo Ensino Superior.

Além disso, e mais especificamente sobre a pauta de acesso ao Ensino Superior, a principal política de acesso desenvolvida durante o Governo Lula foi o Prouni, que é entendido como uma modalidade de Ação Afirmativa aplicada ao ensino superior privado. O programa foi criado no ano de 2004 por iniciativa de Tarso Genro, então ministro da Educação. Neste programa, são atendidos estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública ou bolsistas da rede privada com renda familiar per capita inferior a três salários mínimos. Dentro dessas reservas de vagas, são contemplados pessoas com deficiências físicas, pretos, pardos e indígenas (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

O Prouni é uma política controversa, críticas ao programa existem e serão realizadas mais adiante em outra subseção. Mas por ora nos restringimos a dizer que, apesar de eficaz no atendimento quantitativo de estudantes pobres e outros coletivos marginalizados, podemos entender o Prouni como “uma válvula de escape

à pressão pela implementação do sistema de cotas nas universidades públicas” (SANTOS, 2014, p.47).

Outra ferramenta adotada no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior foi a criação do Fies, que é também um programa que está diretamente relacionado ao financiamento estudantil de jovens de baixa renda oriundos da rede pública ou bolsistas da rede privada, viabilizando seus ingressos no Ensino Superior privado. Críticas a esta política também existem e serão realizadas mais adiante, em outra subseção.

Até aqui temos que estas medidas buscaram viabilizar o acesso ao Ensino Superior pela via privada, que foi expandida durante o governo FHC (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012). Além dessas, o mesmo governo federal criou, em 2007, o Programa Nacional de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni),

que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. (...)As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (BRASIL, 2010)

Além, durante o governo Lula também foi enviado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004, que instituiria o “Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior (...)”, porém, essa PL foi arquivada na Mesa Diretora da Câmara dos Deputados em 2009. Apesar da criação e envio do PL, o governo petista não mobilizou maiores esforços com sua base parlamentar para que a reserva de vagas fosse aprovada (SANTOS, 2014). Sendo assim, temos que durante os mandatos não existiu um esforço real para a aprovação de Leis Federais que contemplassem Ações Afirmativas no Ensino Superior Público, ou seja, não foi uma bandeira política hasteada por Lula (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012). No entanto, apesar desta omissão, algumas Universidades Públicas, Estaduais e Federais, implementaram seus próprios programas de ingresso via reserva de vaga para coletivos marginalizados (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

É inegável que medidas foram tomadas no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior durante os dois mandatos do governo Lula, mas ainda assim se fazem questionáveis a maneira como foram realizadas, dando sequência a uma visão mercadológica da educação, praticamente restringindo aos grupos marginalizados a Educação Superior da rede privada, realizando investimentos da verba pública em instituições particulares e dificultando o ingresso dos alunos das camadas mais pobres ao Ensino Superior Público.

Mais adiante, no mandato de Dilma Rousseff, encontramos um cenário previamente trabalhado no que diz respeito à implementação das Ações Afirmativas. Durante seus dois primeiros anos, houve relevantes eventos que reafirmaram a necessidade das Ações Afirmativas no Ensino Superior. Dentre eles, destacamos a declaração da constitucionalidade das reservas de vagas e do Prouni pelo Supremo Tribunal Federal e a aprovação da Lei Federal nº 12.711/2012 (FERES; DAFLON; CAMPOS, 2012).

Esta última foi efetivamente uma medida concreta e de relevância na luta pelo acesso ao Ensino Superior Público. A Lei Federal nº 12.711/2012, também conhecida como “Lei de Cotas”, instituiu que fosse reservado 50% das vagas nas Universidades Federais aos alunos vindos da rede pública, negros e indígenas, sendo estes dois últimos de acordo com a proporção da população de cada estado.

Porém, há uma imprecisão na redação da Lei, visto que foi prevista apenas a reserva e não necessariamente a ocupação dessas vagas, o que pode interferir ou determinar que os grupos tutelados pela lei ingressem ou não nas Universidades Federais. Pontuamos esta contradição porque é notória a desigualdade do vestibular e a heterogeneidade da qualidade das escolas públicas brasileiras, sendo que alunos formados em Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), Institutos Federais (IFs) e colégios militares estão inclusos nas vagas reservadas para escolas públicas, mesmo estas tendo um processo seletivo de ingresso e sendo ocupadas por um perfil discente bastante diferente das demais escolas públicas, acarretando uma competição desigual entre os estudantes da reserva de vaga (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

No entanto, apesar das críticas, é inquestionável a relevância da Lei de Cotas no que diz respeito à diversificação do perfil discente do Ensino Superior. As políticas de Ação Afirmativa que atendem tanto o critério classe social como racial e

de etnia estão mudando o perfil estudantil do Ensino Superior brasileiro dentro das Instituições Públicas de Ensino (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

Até aqui vimos que nos quatro mandatos petistas, ainda que com algumas críticas a muitos dos programas criados, a população brasileira pobre, preta e outros coletivos marginalizados, conquistaram políticas de Ações Afirmativas de relevância que proporcionaram a ascensão social e intelectual desses grupos (CARLA, 2018a).

Porém, com a entrada do governo de Michel Temer, que assumiu a presidência após o golpe do impeachment sobre a ex-presidenta Dilma Rousseff, vimos acontecer o desmonte dessas diversas políticas públicas conquistadas a partir das vozes e da luta dos Movimentos Sociais nos governos anteriores. Ao assumir o cargo de chefe de Estado, Temer priorizou aprovar uma agenda política de reformas neoliberais, o que consequentemente acarretou na redução de investimentos em Educação e Saúde, inviabilizando direitos sociais (MOYA, 2017), dentre as quais se destaca a Emenda Constitucional nº 95/2016 que congelou os investimentos gastos públicos em pastas sociais para os próximos 20 anos.

No que diz respeito mais especificamente ao acesso ao Ensino Superior, durante o governo Temer existiu uma narrativa de que as políticas de Ações Afirmativas não sofreriam ataques, mas teriam continuidade devido a existência da pasta da Educação, a qual inclusive era chefiada por um ministro que não tinha consonância com a existência de tais políticas afirmativas (GOMES, 2016). Porém, ainda que as Ações Afirmativas não tenham sofrido um ataque direto, foram atacadas indiretamente em outras ações do Governo Temer, como a Reforma do Ensino Médio, que sucateou ainda mais o Ensino Público Básico e indiretamente inviabilizou a função de ingresso nas universidades por meio das Ações Afirmativas (MOYA, 2017). Outro exemplo foi o estabelecimento do ensino integral e a progressiva extinção das aulas noturnas, ampliando a evasão do Ensino Médio pela juventude pertencente às camadas de baixa renda, modificando ainda mais o perfil dos concluintes do Ensino Médio e, por consequência, daqueles que buscam por ingressar em IESs (MOYA, 2017).

Vimos até aqui que as conquistas alcançadas desde 1995, no que diz respeito às Ações Afirmativas e o acesso ao Ensino Superior por coletivos marginalizados, sofreram duros ataques nos dois anos de Governo Michel Temer e a seguir discutiremos a sequência desse desmonte ao longo do Governo Bolsonaro.

Este governo, ainda em vigência na data de escrita desta dissertação, seguindo os passos do governo anterior, em nada tem contribuído para a ampla existência das Ações Afirmativas. Desde antes de se tornar presidente da república, Jair Bolsonaro já colocava como uma de suas propostas de campanha o fim das Ações Afirmativas, uma vez que este entendia que essas medidas só contribuem para intensificar preconceitos e dividir a sociedade (CARLA, 2018). Podemos perceber uma continuidade das propostas do Governos anterior (de Michel Temer) que iam na contramão da luta pelas Ações Afirmativas e a equidade de direitos, já que o atual governo define o assunto como "coitadismo" de grupos minoritários.

Foi no percurso deste governo que o ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, antes de deixar seu cargo, revogou a portaria de 2016 de Aloizio Mercadante que estabelecia a reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em cursos de pós-graduação nas universidades federais (OLIVEIRA, 2020) e a decisão, apesar de recorrida e revogada, causou impacto negativo na luta pelas Ações Afirmativas. Somado a isso, o governo deu continuidade ao congelamento das verbas à Educação Pública, levando muitas Universidades Federais a um colapso que vem causando danos à pesquisa, à ciência e à Educação, dificultando inclusive o funcionamento das Universidades Públicas, o que por consequência inviabiliza o ingresso de novos estudantes, principalmente os grupos marginalizados. Infelizmente, os tempos têm sido difíceis para a luta pelas Ações Afirmativas, pela equidade de direitos e pelo acesso ao Ensino Superior aos grupos marginalizados.

3.4 Ações Afirmativas e Políticas neoliberais disfarçadas: reconhecendo e tecendo reflexões

Hoje, no Brasil, temos algumas Políticas de Ações Afirmativas regulamentadas pelo Governo que focam o acesso ao Ensino Superior. Apesar de muitas delas, senão todas, terem sido alcançadas graças à mobilização e a voz dos Movimentos Sociais, como já colocado, as políticas em si são elaboradas pelo poder público e por isso é preciso refletir sobre como, por quê e para quem essas políticas foram de fato desenhadas e construídas. Preliminarmente, é importante destacar que, sem dúvida alguma, todas as Políticas de Ações Afirmativas existentes hoje, nesse cenário do Ensino Superior, contribuíram para a ampliação *quantitativa* do

acesso de diferentes grupos minoritários e, em diferentes medidas, a este nível de ensino, mas ainda é preciso questionar a maneira como se aplicam tais medidas e como elas beneficiam ou não os grupos mais vulneráveis ou, além deles, que outros grupos são pensados na elaboração de tais políticas.

Podemos começar pelo Sistema de Reserva de vagas na graduação de Universidades Públicas Federais, via Lei de Cotas, que ao nosso ver é a maior conquista nesse cenário de acesso ao Ensino Superior (aqui não discutimos as Universidades Estaduais porque elas não se incluem necessariamente na questão). Em termos gerais, essa medida tem o importante papel de reservar vagas a grupos minoritários no Ensino Superior Público brasileiro que lhes é de direito, afinal, numa linha lógica de raciocínio, foi possibilitado apenas o acesso ao (controverso) Ensino Básico público durante a trajetória educacional desses grupos e nada mais justo do que terem seu espaço reservado nas Universidades igualmente públicas.

Porém, apesar de ser uma grande conquista que contribuiu para a diversificação do perfil dos discentes nas Universidades Públicas, o sistema de reserva de vagas não finda a luta pelo acesso ao Ensino Superior. Isso acontece porque não corrige definitivamente os déficits históricos da Educação Básica, além de que não atinge todos grupos que deveria visto que, dentre os beneficiados pela medida, mesmo entre os recém saídos da rede pública de Educação Básica, muitos ainda apresentam algum privilégio em relação a outros indivíduos do mesmo grupo, a exemplo do predomínio de alunos de ETECs e IFs (cujo processo seletivo muitas vezes contempla alunos da rede privada) em comparação aos estudantes de outras Escolas Estaduais ou Municipais. Vale lembrar também que uma reserva de 50% das vagas para alunos da rede pública não representa a realidade, pois a rede pública de educação básica recebe 73,5% do total de jovens em idade escolar segundo o Pnad contínua do IBGE em 2016. Além disso, existe a porcentagem de vagas destinadas a pessoas pretas, pardas e indígenas que está aplicada apenas dentro dos 50% de vagas da rede pública, reduzindo assim a representatividade desses coletivos nos cursos de graduação. Então, apesar de grandes passos, de ter sido uma grande vitória dos Movimentos Sociais e da luta pelo acesso ao Ensino Superior, há a necessidade de que a demanda dos que não chegam às Universidades Públicas seja enxergada e protagonizada nas políticas de Governo também.

Para além da reserva de vagas na graduação em IESs públicas, existem outras políticas elaboradas pelo poder público em resposta às pressões dos Movimentos Sociais e que foram supostamente estruturadas para ampliar a representatividade e o acesso das camadas de baixa renda no Ensino Superior. Então temos atualmente algumas medidas que podem ser entendidas enquanto Ação Afirmativa e Política de Acesso, que buscam ampliar *quantitativamente* os percentuais de ingresso nas IESs por parte de grupos minoritários. Dentre elas, temos as chamadas políticas democratizantes das quais podemos destacar o Fies, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) somado ao Sisu (PAULA; NOVAES, 2015). Essas políticas de fato geraram um aumento *quantitativo* referente ao acesso dos grupos minoritários no Ensino Superior. Porém, é importante entender como se dão tais políticas e o que delas decorre.

Para a discussão, se faz necessário retomar a Reforma de Estado de 1995 que distribuiu as atividades do Estado em quatro setores: Núcleo Estratégico do Estado, atividades exclusivas do Estado, serviços não-exclusivos do Estado e o setor de produção para o mercado (PAULA; NOVAES, 2015). O foco deste estudo se dará no setor de serviços não-exclusivos do Estado, que diz respeito às atividades que podem ser realizadas por instituições não-estatais na função de prestadoras de serviços, onde se incluem atividades como saúde, educação e cultura. Agora, pensando a questão do Ensino Superior, é importante refletir qual o intuito e as consequências dessa Reforma nesse âmbito. Uma das consequências foi as Universidades deixarem de ser Instituições sociais para se tornarem Organizações Sociais, fortalecendo assim o desmantelamento das Universidades Públicas e o fortalecimento de Instituições Privadas (PAULA; NOVAES, 2015).

Nesse sentido, cabe discutir as políticas do Fies e do Prouni, que são duas políticas de Educação Superior, sendo a primeira criada no Governo FHC e reformulada no Governo Lula, e a segunda criada neste último. Ambas corroboraram para concretizar a mercantilização da Educação, proporcionando aos grandes empresários da educação o benefício dos investimentos de verbas públicas em seus estabelecimentos por meio da compra direta de vagas nas instituições privadas, fortalecendo o processo de privatização do Ensino Superior (PAULA; NOVAES, 2015). Hoje, ambos os programas utilizam as notas do Enem como critério de seleção, porém atuam de duas formas diferentes: o Prouni concede bolsas de

estudo integrais e parciais para estudantes de baixa renda em Universidades privadas enquanto o Fies atua como um fundo de financiamento estudantil, um empréstimo do governo ao estudante que, ao concluir o curso de graduação na rede privada, deverá devolver o valor investido em parcelas (PROUNI ..., [200-?]).

Aqui se vê nitidamente o investimento do setor público no setor privado e, por mais que essas políticas tenham viabilizado quantitativamente o acesso dos grupos minoritários no Ensino Superior, é preciso refletir as condições para que isso acontecesse. De antemão, definitivamente o intuito não é diminuir aqueles alunos oriundos de IESs privadas, mas colocar o questionamento sobre o destino dos cursos organizados nessas instituições, como eles são pensados e estruturados. Os cursos oferecidos pelas IESs privadas são, em geral, cursos de formação aligeirada, focados em uma educação massiva e que não trabalham sob o modelo ensino-pesquisa-extensão, de modo que essas políticas ditas democratizantes mais garantem que a população pobre seja encaminhada ao Ensino privado enquanto as elites, ao Ensino Superior Público.

Outra política democratizante já citada acima é o Enem, criado em 1998 durante o governo FHC, que tinha como objetivo avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Em 2009, durante o governo Lula, foi reformulado sob o pretexto da democratização do acesso dos jovens no Ensino Superior (PAULA; NOVAES, 2015). Essa mudança se mostrou como positiva a princípio pelo fato de aglutinar em uma única prova as possibilidades de alunos ingressarem no Ensino Superior Público por meio do Sisu, um sistema organizado pelo Ministério da Educação no qual Universidades Públicas de todo o país oferecem vagas para candidatos que realizaram o exame, selecionando os candidatos com maiores notas para as Universidades que escolheram.

Apesar dos pontos positivos, olhando mais a fundo, o Enem e o Sisu são políticas com grandes problemas, pois geram uma falsa sensação de ocupação das vagas que mais as aproxima de paliativos, possibilitando uma distorção geográfica das vagas. O Sisu proporcionou nova forma de ingresso nas Universidades públicas ao passo que, muitas vezes, gera um deslocamento intermunicipal por parte do estudante, já que possibilita o estudante a concorrer por vagas em Universidades de outras localidades, e ocasiona por exemplo, o deslocamento de estudantes das Regiões Sul e Sudeste as Regiões Norte e Nordeste do país, ocupando as vagas de estudantes nativos de cada localidade (PAULA; NOVAES, 2015). Outro ponto que

demanda reflexão é que esse deslocamento não encontra nenhum amparo significativo em políticas de assistência estudantil, o que dificulta ou mesmo inviabiliza a graduação dos ingressantes que não têm os recursos financeiros necessários à permanência, os empurrando à evasão ou mesmo à precoce desistência de concorrer pelas vagas ofertadas ao Ensino Superior Público.

Por fim, é preciso elucidar que apesar de tais políticas terem contribuído *quantitativamente* para o acesso de grupos minoritários no Ensino Superior, a grande maioria dessas políticas tem cunho neoliberal, que favorece a mercantilização da Educação e não propõe políticas qualitativas que permitam estudantes pertencentes a coletivos marginalizados acessarem os espaços que são seus por direito: as Universidades Públicas. Portanto, ainda não temos políticas democratizantes de fato e, mais do que isso, é preciso mexer na Educação desde a Base para que não precisemos mais fazer uso de meros paliativos, mas que evitemos a exclusão do sistema educacional desde o início.

3.5 Panorama geral sobre as Ações Afirmativas no Brasil hoje

Hoje, considerando os últimos quinze anos, podemos dizer que as Ações Afirmativas têm ocupado mais espaços nas academias e espaços políticos. Isso se deve à luta dos movimentos negros brasileiros que, associadas ao cenário internacional de renovação da pauta de combate ao racismo manifestada na já mencionada III Conferência de Durban, fortaleceu a discussão acerca da necessidade de implementar no Brasil políticas públicas que tivessem a população negra como foco (SANTOS, 2014). Essas políticas também alcançam outras minorias em situação de vulnerabilidade, que a pequenos passos começam a tomar forma no cenário das Ações Afirmativas.

Apesar das críticas às políticas existentes pelo predomínio do cunho neoliberal, é inegável que elas contribuem para o acesso dos grupos minoritários ao Ensino Superior (não da maneira como deveria ser, como já discutido, mas contribuem), o que não afasta a necessidade de repensar as políticas existentes em direção à real democratização do acesso à Educação Superior, a proporcionar o acesso a um Ensino Superior Público de qualidade, com garantias que permitam a permanência de estudantes de baixa renda.

Por fim, é preciso ter em mente que as Ações Afirmativas não devem ser entendidas como um fim em si mesmo. Elas são parte da luta em si, grandes conquistas dos Movimentos Sociais, mas que não atingem o objetivo final, sendo imprescindível entender que a existência das Ações Afirmativas não exclui a necessidade de políticas de base. É de extrema importância intervir na educação básica, no modelo como ela se aplica, nos recursos disponíveis, no sentido que se dá às escolas, no incentivo aos funcionários destes locais e etc. Apenas através dessa atuação conjunta que finalmente será atingida a igualdade de direitos. É preciso impedir a exclusão dos grupos em vulnerabilidade, não tentar remediá-la depois de ocorrida (ZALUAR, 1997), porém, por ora, devido ao percurso da história brasileira, as chamadas Ações Afirmativas são ainda fundamentais, mas não sozinhas, visto que o trabalho desde a Educação Básica é fundamental, até mesmo para que um dia Ações Afirmativas não sejam mais necessárias.

4 CURSINHOS POPULARES: UM MOVIMENTO SOCIAL

Esta seção foi construída a fim de abordar a temática dos Cursinhos Populares, apresentando sua origem, objetivos, conflitos, potencialidade e etc. A subseção 4.1, trará um enfoque mais específico para a origem e a história do Movimento Social dos Cursinhos Populares, dialogando sobre a necessidade de sua existência e ao mesmo tempo as contradições que envolvem estes territórios de educação. A subseção 4.2, por sua vez, está destinada a dialogar mais diretamente sobre as potencialidades dos Cursinhos populares, trazendo foco para o modelo de educação existente nesses espaços. Por fim, a subseção 4.3 diz respeito a uma revisão bibliográfica sistemática acerca da temática dos Cursinhos Populares e se destina a discutir quatro questões norteadoras: Q1: Quais propostas trazem os espaços dos Cursinhos Populares? Q2: Quem são os alunos que compõem esse espaço e quais questões os atravessam? Q3: Qual a relevância dos Cursinhos Populares para alunos pobres e da rede pública de ensino?; Q4: Quais as contradições envolvem os espaços dos Cursinhos Populares?

4.1 A trajetória dos Cursinhos Populares: história, conflitos e potencialidades

Para iniciarmos o diálogo sobre a história dos Cursinho Populares, é preciso rememorar brevemente as vulnerabilidades da Educação Básica brasileira, que trata-se, desde os primórdios da Educação no Brasil, de um ensino dual. Sendo assim, não houve, e não há, oferta dos mesmos recursos para os estudantes, estabelecendo um recorte socioeconômico que interfere e priva os mais pobres das possibilidades de uma permanência significativa nas escolas e conseqüentemente do posterior acesso a outros níveis de ensino.

Cientes disso, é necessário nos colocarmos a reflexão sobre a negação-afirmação do direito à educação, seguindo o raciocínio de Arroyo (2015), sob a ótica do “poder-saber”, que segundo ele perpassa as tensas relações das elites com os grupos sociais, étnicos, raciais, subalternizados e oprimidos em nossa história. Temos que o

[...] nosso sistema escolar e as identidades das escolas, públicas, sobretudo, e de seus profissionais foram construídos tendo como referente os seus destinatários, os trabalhadores, os pobres, os camponeses, os negros, mas pensados e alocados como inferiores no poder-saber. A histórica visão negativa desses coletivos marcaram e continuam marcando

a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade (ARROYO, 2015, p.17).

Nesse sentido, é preciso compreender a educação para além de um direito subjetivo, mas também como um direito coletivo, daqueles coletivos excluídos no padrão do poder-saber existente na sociedade. É preciso compreender que esse padrão interfere nas possibilidades de determinados sujeitos avançarem nos variados níveis de ensino, acarretando uma inversão dos personagens que ocupam os espaços Públicos no Ensino Superior, que passa a ser majoritariamente ocupados pela classe dominante.

O fato descrito acima - fruto de um projeto - se dá porque aqueles que detêm melhores condições socioeconômicas possuem também melhores condições de ensino e melhor preparo para as provas de vestibular. Além do abismo entre o ensino público e privado na Educação Básica, existe também o adicional de que muitos desses indivíduos em melhores condições financeiras se matriculam em Cursos pré-vestibulares, espaços educacionais focados em reproduzir conteúdos das provas e ensinar macetes, treinando o aluno, através de uma “*educação bancária*”, a ultrapassar as barreiras para garantir uma concorrida vaga na desigual prova de admissão.

Os Cursos, em geral, representam uma anomalia do sistema educacional público e privado, básico e superior, pois demonstram que, em amplo aspecto, a oferta da educação no Brasil não absorve a demanda da população (WHITAKER, 2013). Estes cursos privados são estabelecimentos pagos e favorecem ainda mais aqueles já favorecidos pelo sistema econômico e social em que vivemos. Por anos, o fenômeno dos Cursos privados tem se alastrado com intensidade, os tornando praticamente um requisito para o êxito na corrida pelas vagas em Universidades Públicas (WHITAKER, 2010). Essa nova modalidade de ensino - não-oficial, porém cada vez mais necessária - acentua cada vez mais a desigualdade no acesso ao ensino superior entre estudantes da elite e estudantes pobres, em geral oriundos da rede pública.

Tendo em vista o cenário socioeducacional (que dificulta o acesso dos estudantes mais pobres ao ensino superior público), por volta de 1950, membros da sociedade civil organizaram pequenas entidades educacionais não oficiais, o que viria a se tornar os primeiros projetos de Cursos Populares (WHITAKER, 2010), que nessa época já eram espaços gratuitos ou de baixo custo que tinham por

objetivo atender estudantes que não ingressaram no Ensino Superior e que não tinham condições financeiras de se manter estudando em instituições privadas. O intuito era ampliar as possibilidades desses estudantes ingressarem na Universidade, apesar dos fatores sociais e econômicos em sentido contrário. Essas iniciativas foram perseguidas e temporariamente dissolvidas pela Ditadura Militar, que as considerou subversivas. Porém, com a queda do regime, os Cursinhos Populares retornam à cena nos anos 90, desta vez com maior visibilidade e constituídos enquanto Movimento Social, ou melhor, nas palavras de Alexandre Nascimento, um Movimento de movimentos (NASCIMENTO, 2012).

Com a chamada redemocratização (pós Constituição de 1988), novos personagens entraram em cena e muitos Movimentos Sociais começaram a tomar forma ou retomaram as atividades (SADER, 2001). É nesse período que a luta pela educação emerge como pauta prioritária dos mais diversos segmentos sociais. Dentre os Movimentos emergentes, ou que tomaram maior forma e visibilidade nesse período, destacamos o Movimento Negro Unificado e o Movimento Estudantil, além das Comunidades Eclesiais de Base. Estes foram a base do Movimento de Cursinhos Populares (NASCIMENTO, 2012; CASTRO, 2020).

É oportuno salientar a importância de cada um desses Movimentos na construção do Movimento de Cursinhos Populares. Nesta direção, iniciamos a partir do Movimento Negro que existe de longa data. Porém, a partir dos anos 80, principalmente com a criação do *Movimento Negro Unificado* em 1978, as pautas educacionais começaram a tomar maior protagonismo na agenda do Movimento no que diz respeito à população negra. O intuito era, tal como hoje, denunciar e transformar a situação de exclusão dos negros do sistema de ensino básico e superior, além de lutar pelo aumento do acesso dos negros nos diferentes níveis educacionais (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Foi a partir dessa agenda que o Movimento se organizou para construir experiências de educação comunitária, como forma de luta pela democratização do ensino. Também nesse momento, as entidades que compõem o Movimento vão substituindo a denúncia pela ação concreta. Nos anos 90, a pauta “como aumentar o índice de estudantes negros na universidade?” ascende e surgem as experiências dos cursinhos pré-vestibulares para pobres e negros além da luta pelas ações afirmativas no Ensino Superior (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Na sequência dos campos que contribuíram para o Movimento dos Cursinhos Populares, é chegada a vez das Comunidades Eclesiais de Base, ligadas à Igreja Católica sob uma vertente progressista, a dos adeptos à Teologia da Libertação. Durante a Ditadura Militar, quando os Movimentos Sociais foram censurados ou dissolvidos, a Igreja se tornou um dos poucos lugares possíveis (talvez o único) para as organizações de base realizarem suas atividades, pois a Igreja não era foco dos militares já que, no início, havia apoiado a implementação do regime. Sendo assim, na metade dos anos 80, a Igreja, por meio das Pastorais Sociais e das Comunidades Eclesiais de Base, fortaleceram as discussões a respeito das desigualdades étnicas no Brasil, impulsionando as ideias do Movimento Negro. A soma das forças dessas entidades da Igreja Católica contribuíram para que a pauta do acesso ao Ensino Superior entrasse na agenda do Movimento Negro por meio dos Cursinhos Populares (CASTRO, 2020).

Contextualizado os momentos históricos do Movimento Negro e da Igreja Católica na luta pela democratização do acesso ao Ensino Superior, vemos que suas histórias se atravessam e se unem, sendo dois dos grandes frutos de suas pautas unificadas o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) e o Educafro (fundado com o nome de *Francisco de Assis: Educação, Cidadania, Inclusão e Direitos Humanos*, FAecidh), pré-vestibulares populares que descendem da luta do Movimento Negro e da Igreja Católica que marcam a história dos Cursinhos Populares.

No que diz respeito ao Movimento Estudantil, é importante destacar que estava ressurgindo ao cenário após a implacável censura em 1964 pelo Regime Militar através do Ato Institucional nº 5 (AI-5), época em que o acesso à educação já era parte de suas reivindicações e que, junto com professores simpatizantes da causa, já organizava os primeiros projetos de Cursinhos Populares. Nos anos 90, após o impeachment do ex-presidente Fernando Collor, o Movimento Estudantil (M.E.) se livrou definitivamente da mordida imposta pelos militares e suas consequências. Foi a partir dessa vitória e pela necessidade de superar conflitos internos relacionados a questões partidárias que o M.E. optou por buscar uma pauta ampla que devolvesse a autonomia ao Movimento. Essa pauta foi a do acesso ao Ensino Superior pelos alunos da rede pública. O enfrentamento dessa questão se deu através da Educação Popular, que em geral ocorria dentro de Cursinhos Alternativos vinculados a projetos de extensão universitários (CASTRO, 2020).

Reconhecidas a importância dessas três movimentações, podemos dizer que o somatório delas construiu o atual Movimento dos Cursinhos Populares, que por si é uma denúncia aos abismos educacionais existentes e frutos das desigualdades sociais e do racismo estrutural. Esse Movimento é um levante pelo enfrentamento da desigualdade e pela garantia de direitos, em especial dos que se referem ao acesso dos espaços acadêmicos, negados a certos grupos sociais (CASTRO, 2020; NASCIMENTO, 2012).

Passados alguns anos da existência dos Cursinhos Populares, hoje podemos afirmar que estes têm sido fundamentais para viabilizar a entrada de alunos pobres na Universidade, bem como transformar o perfil discente que ocupa esses espaços públicos. Mas muito mais do que isso, os Cursinhos Populares têm sido peça fundamental na denúncia e para as conquistas educacionais dos últimos anos (NASCIMENTO, 2012), como exemplo: a conquista das Ações Afirmativas, o Enem somado ao Sisu e até mesmo o Prouni (NASCIMENTO, 2012).

As relevâncias dos Cursinhos Populares são nítidas, mas também é necessário considerar e discutir suas contradições. O primeiro ponto é entender que Cursinhos Populares não deveriam existir, mas diante da desigualdade imperada no sistema educacional, existem como forma de resistência à situação que está dada (WHITAKER, 2013), com a perspectiva de que o objetivo desse Movimento é um dia não ser mais necessário, pois os objetivos de suas lutas terão se concretizado. Outro ponto é ponderar que muitas vezes, para conseguir fazer frente ao mercado educacional (que sempre ganha a corrida do vestibular), os Cursinhos Populares, para colocar seu público-alvo em condições de “competição”, se apropriam das ferramentas da elite, usando muitas vezes de uma “educação bancária” para atingir seus objetivos (WHITAKER, 2013).

Um terceiro ponto de incongruência dos Cursinhos Populares é que, a princípio, podem ser entendidos como uma medida paliativa, que sana pontualmente a problemática do acesso ao ensino superior, não intervindo desde as questões estruturais que originam a exclusão de determinados grupos. E sabemos que não é suficiente apenas trabalhar com políticas de reinserção, pois estas não corrigem os déficits históricos desde a base (ZALUAR, 1997), mas por ora se fazem necessárias. Ainda assim, é importante destacar que sua existência não exclui a necessidade imediata de universalização da educação básica, de um ensino público

de qualidade e ampliação de vagas nas universidades públicas. Inclusive, enquanto movimento social, essas também são bandeiras de luta dos Cursinhos Populares.

Dito isso, apesar das contradições que envolvem esse Movimento, diante do cenário educacional vivido e das exclusões sociais geradas, os Cursinhos Populares são uma política necessária e um Movimento Social de extrema importância na luta pela educação. Ainda que diante de tais conflitos, os Cursinhos Populares desempenham um importante papel social que vai além do acesso ao Ensino Superior, pois além de Movimento também são territórios de cultura, de reconhecimento, de afetividade e de significados para aqueles que o compõem.

Nesse sentido, Cursinhos Populares, via de regra, buscam atingir e afetar as vidas que transitam por estes territórios, dando significado para a Educação em sua forma mais ampla, pois, apesar de o pilar que sustenta esse Movimento ser o acesso ao Ensino Superior, existe outro importante pilar que se alinha ao Movimento de Cursinhos e à grande maioria dos territórios de Cursinhos Populares que é o da ampliação da visão de mundo, de viabilizar o reconhecimento dos estudantes no mundo a partir de uma perspectiva crítica, pilar fundamental que mantém o Movimento vivo e distribuído em diversos espaços por onde transitam os indivíduos que o compõem.

Mesmo com toda a importância que os Cursinhos Populares representam, é relevante salientar que são uma educação da margem. Os territórios ocupados pelos Cursinhos muitas vezes são espaços de vulnerabilidade, pois, por serem, em geral, espaços sem fins lucrativos, a manutenção de suas existências encontra grandes impasses, que vão desde obter espaços físicos e materiais didáticos até a questão de transporte de seus alunos. Longe dessa pesquisa querer que Cursinhos Populares se tornem uma política de governo - até porque, possivelmente, isso minaria a liberdade de educação que existe ali - (LOUREIRO, 2017), é importante que sejam reconhecidos como espaços educacionais legítimos para que possam usufruir de políticas públicas voltadas para a educação, como exemplo: o passe livre, ou até mesmo sedes vinculadas às prefeituras, para aqueles Cursinhos (alternativos) que assim desejarem, sem que isso seja uma regra.

Pontuamos a importância deste reconhecimento dos Cursinhos Populares enquanto espaço de educação legítimo porque o público-alvo que os ocupa, seja de professores ou alunos, são em geral pessoas pobres, de modo que os custos do deslocamento até os locais de estudos pode tornar a ida inviável, o que termina

condicionando até mesmo a manutenção da iniciativa. É preciso oferecer condições para que essas pessoas consigam se manter estudando e/ou construindo esses projetos. Os Cursinhos Populares são um Movimento e um território de múltiplas potencialidades, podendo contribuir em uma infinidade de pesquisas educacionais e denúncias. Porém, por serem uma educação da margem, as pesquisas sobre o tema ainda são escassas. É preciso ter olhos atentos para as potencialidades, limites e necessidades dos Cursinhos Populares, que por ora se fazem mais do que necessários.

4.2 Cursinhos Populares: uma educação popular, libertadora e transgressora

Ante a problemática já exposta sobre a existência dos Cursinhos pré-vestibulares em geral e as contradições dos Cursinhos Populares em específico, cabe agora elucidar que apesar de muitas vezes esses espaços de educação usarem das ferramentas da classe dominante no que diz respeito ao conteúdo do vestibular, podemos também afirmar que as práticas pedagógicas nesses territórios são, em geral, aproximadas das ideias da Educação Popular. A Educação Popular aqui apontada é aquela que, conforme descrita por Freire, se contrapõe à Educação bancária. É uma forma de educação que não domestica a cultura, se contrapondo ao acúmulo de conhecimentos. É a educação que visa inovar os caminhos de acesso aos conhecimentos não populares por meio de uma revolução escolar, fazendo uso de uma educação pautada na cultura como forma de unir a teoria à prática, uma educação atrelada à mudança social, uma educação que transforma pessoas e estas transformam a sociedade (FREIRE; NOGUEIRA, 1989). A educação que reside nos territórios de Cursinhos Populares é uma educação que impacta, que faz sentido para os sujeitos que ocupam os Cursinhos Populares. É uma educação anticapitalista, anticolonialista, decolonial, pensada para os sujeitos que (re)existem ali, é uma educação multi(pluri)cultural.

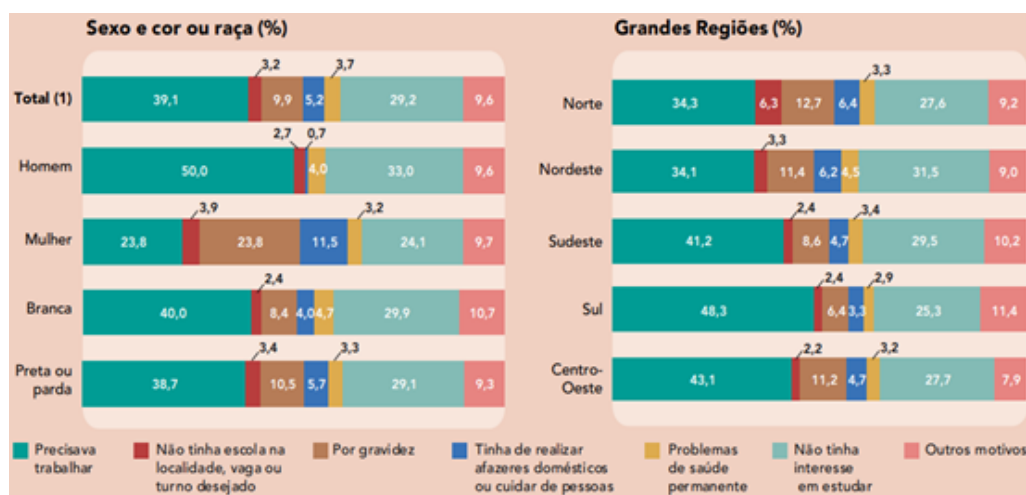
Para elucidar a importância dessa prática pedagógica da Educação Popular, faço uso de uma passagem do Livro *Ensinando a Transgredir* (2017) de Bell Hooks, onde a escritora relata sua história, sobre quando estudava em uma escola para negros em sua cidade durante o *apartheid* e como a educação que ela recebia ali fazia sentido. Era uma educação afetiva, de pessoas pretas para pessoas pretas, que prezava pela cultura preta. Mas com o “fim” da segregação, negros e brancos

passaram a frequentar as mesmas escolas, recebendo uma educação monocultural que prezava a cultura branca. Nesse momento, para Hooks, a educação perde o sentido, pois a educação que ela passou a receber era uma educação que não chegava até ela, que não a tocava e não mais se aplicava à diversidade de indivíduos que ocupavam aquelas escolas (HOOKS, 2017).

Situações semelhantes vemos nas escolas brasileiras, principalmente públicas, onde as multiculturalidades, por diversas vezes, são apagadas e/ou desconsideradas, havendo o predomínio de uma educação monocultural que se aplica a todos os sujeitos e isso reverbera no desinteresse, nos altos índices de evasão nas escolas de educação básica.

Na figura abaixo, temos alguns gráficos. Estão apresentados sob os títulos “sexo e cor ou raça” e “grandes regiões”. Ambos apresentam os motivos e os respectivos percentuais que conduziram diferentes coletivos (na faixa etária de 14 a 29 anos) à evasão escolar. Dentre os grupos escolhidos estão: homens, mulheres, brancos e pretos/pardos para o primeiro título e pessoas do Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste para o segundo título. Os motivos da evasão estão sinalizados por cores na parte inferior da figura e basta observá-los em cada gráfico individual e verificar a porcentagem de cada um em cada coletivo.

Figura 1 - Gráfico dos motivos de abandono escolar por jovens entre 14 a 29 anos



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

A partir desses dados, a pesquisa do IBGE (2019) mostra altos índices de evasão por desinteresse nos estudos, independente da divisão por sexo, raça, cor

ou região. Reflitamos o porquê desse desinteresse. Por que essa educação não afeta esses indivíduos? Por que essa educação não permite que muitos permaneçam nas escolas? Não reduzindo a discussão a um único motivo, mas o apagamento das culturas e a desvalorização dos saberes dos indivíduos em idade escolar são pontos-chaves. Educação e cultura andam lado a lado, a educação não se restringe a um mero transmitir de conteúdos e para que seja afetiva e efetiva, precisa fazer uso desse elo cultural, da valorização do indivíduo, de seus saberes prévios e suas vivências para, a partir desses elementos, tensionar novos temas e discussões. Em regra, isso não acontece em parte das escolas convencionais da atualidade. Já dizia Nise da Silveira¹: Cultura é afetividade. Sem afetividade, não há sentido na educação, não há reconhecimento e não há sensação de pertencimento.

A Educação produz Cultura, gera posicionamentos sociais e políticos, conduz uma sociedade a agir em seus territórios, seja consciente ou alienadamente. Assim, pensar e atuar sob a ótica educativa é fazê-lo na perspectiva de uma produção cultural que valorize e se aproxime da vida existente nos territórios e localidades, em suas especificidades, diversidade e complexidade; é gerar novos valores, novas formas de apropriação do contexto geo-histórico da existência humana no território vivo e dinâmico; é revisitar e atualizar o passado em prol de um futuro pacífico e revitalizador da vida nas cidades, seja em seus espaços centrais ou periféricos, nas dinâmicas industriais (comerciais e financeiras) ou rurais (SIEBRA, BATISTA; BONFIM, 2014, p. 2).

Dito isso, é preciso debruçar à reflexão sobre a negação-afirmação do direito à educação, pensar que o padrão de escola que temos hoje está pautado na ótica do poder-saber, que seleciona e se direciona àqueles que se quer atingir. A estrutura de educação das escolas brasileiras, em geral, perpassa as tensas relações das elites com os grupos sociais, étnicos, raciais, subalternizados e oprimidos em nossa história (ARROYO, 2015). O nosso sistema escolar foi construído tendo como referente os seus destinatários (trabalhadores, pobres, camponeses, negros), considerados e alocados como inferiores no poder-saber. Esse estigma negativo depositado sobre esses grupos, somado à educação monocultural que se aplica nas escolas hoje, marca a lenta garantia do direito à educação, à escola e à

¹ Nise da Silveira (1905 - 1999) foi uma médica brasileira mundialmente reconhecida por sua luta pela transformação no atendimento psiquiátrico no Brasil. Nise era radicalmente contrária às formas violentas empregadas no tratamento da saúde mental no país e utilizava a afetividade e a arte como metodologia no atendimento de seus pacientes. Para maiores informações indicamos o breve artigo do Professor João Pereira disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000300012>.

universidade desses indivíduos (ARROYO, 2015), inclusive afastando-os de todos esses espaços educacionais.

Para a educação afetar a diversidade de sujeitos, precisa ser popular e com popular nos referimos a um modelo que reconheça a realidade social e as experiências de vida de cada sujeito como importantes e credoras de respeito, reconhecidas e valorizadas. A Educação Popular é um modelo que se contrapõe à educação *bancária*, que fortalece e empodera seus sujeitos pautada nos ideais da transformação social, da justiça, da liberdade, da igualdade e da emancipação (FREIRE, 2017).

Para Vigotski a construção do conhecimento se dá através da interação do sujeito com o meio onde vive. É uma aprendizagem sociocultural onde o meio se torna a fonte de conhecimento. Apoiados nessa perspectiva, podemos assumir que a educação precisa levar em consideração o meio onde o sujeito insere para que o afete, ou seja, precisa valorizar a cultura desse indivíduo e partir dela para ampliar os conhecimentos (VIGOTSKI, 1993; MARQUES; MARQUES, 2006). Em consenso com esta proposição, vemos em Paulo Freire, pai da Educação Popular, que a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo estão intrinsecamente relacionadas. Vemos que a relação da aprendizagem é dialética, se constrói no diálogo com o outro e com o mundo, no meio qual se insere (FREIRE, 2017; MARQUES; MARQUES, 2006). É nessa dialogicidade que a educação toma sentido, afeta e produz significados às pessoas. É através dela que pode existir um pensar crítico, que se pode vislumbrar ações de transformação social. Um sujeito que se reconhece enquanto parte de um processo histórico é um sujeito livre e capaz de atuar na transformação social.

Através da Educação Popular, a potência dos Cursinhos Populares se apresenta, no elo que esse Movimento constrói com seus alunos e com todos que o compõem. Esse elo torna a educação significativa e afetiva na vida dos sujeitos que os frequentam. Essa produção de significados e de capital cultural crítico que acontece nos Cursinhos Populares é parte fundamental do Movimento porque é isso que mantém o Movimento em movimento. Aqueles que frequentam os Cursinhos Populares levam um pouco dali para todos os outros espaços e territórios que transitam. Isso mantém a luta pela educação viva e mantém a ideia da transformação social em movimento. A Educação Popular resiste e afeta.

4.3 Cursinhos Populares: o que dizem as pesquisas?

Esta subseção se dedica a uma revisão bibliográfica sobre o tema de Cursinhos Populares, esse levantamento foi o primeiro passo realizado antes da escrita do projeto inicial desta dissertação e contribuiu para boa parte das ideias apresentadas ao longo do texto lido nas sessões anteriores. O intuito desta revisão foi identificar os limites e as possibilidades de Cursinhos Populares enquanto espaço educacional, política de acesso e ação afirmativa, além de reconhecer os sujeitos que ocupam esses espaços e as possíveis lacunas existentes acerca da temática, visando proporcionar acúmulo de leitura para as discussões desse trabalho e também contribuir para pesquisas futuras sobre o assunto.

Aqui foi adotado o método de pesquisa da revisão bibliográfica sistemática. A escolha do método se deu em função da segurança que este oferece para sintetizar e analisar dados de pesquisas anteriores (WEBSTER; WATSON, 2002). O primeiro passo desta RBS foi a delimitação das perguntas a serem investigadas, que foram: Q1: Quais propostas trazem os espaços dos Cursinhos Populares? Q2: Quem são os alunos que compõem esse espaço e quais questões os atravessam? Q3: Qual a relevância dos Cursinhos Populares para alunos pobres e da rede pública de ensino?; Q4: Quais as contradições envolvem os espaços dos Cursinhos Populares? Após definidas as questões norteadoras, foi realizada a coleta de artigos e a seleção destes. Por fim, foi realizada a análise dos trabalhos e a síntese dos resultados.

Para a coleta dos documentos utilizou-se os descritores: “Cursinho Popular”; “Cursinho Comunitário”, “Pré-vestibular Popular”, “Cursinhos Populares”, “Pré-vestibulares Populares”; “Cursinhos Comunitários” na Base de dados Periódicos da CAPES. Os filtros utilizados foram: a) Tipo de documento: artigo, tese, dissertação b) Idioma: português; d) Presença das strings no título, resumo, ou palavras chave; e) Ano de publicação: todos os anos. Para os strings e filtros definidos foram encontrados dezessete artigos. Posterior a coleta, foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos a fim de selecionar aqueles que poderiam contribuir em responder as perguntas da presente pesquisa. Dentre os trabalhos encontrados, não foi possível realizar a leitura de um documento, pois estava indisponível e outros quatro trabalhos foram excluídos pois não apresentavam relevância para as questões desta pesquisa, totalizando doze trabalhos, os quais foram lidos na íntegra e analisados.

Os trabalhos selecionados para esta pesquisa foram tabelados e contam com um compilado de dados inseridos no quadro abaixo que informa seus autores, ano de publicação, objetivo e considerações trazidas pelo trabalho. Além disso, os artigos foram enumerados para facilitar sua citação ao longo da análise. A partir da leitura na íntegra dos doze trabalhos selecionados, pôde-se compreender qual ou quais questões da pesquisa cada trabalho poderia contribuir em responder. De pronto, iniciaremos a discussão dos resultados.

Quadro 1 - Compilação de dados dos artigos utilizados na RBS

Identificação; autor, ano	Objetivo	Considerações
Artigo 1; Valore ; Cavallet, 2010	Investigar os critérios utilizados, as dificuldades encontradas, a quantidade de informação percebida e as contribuições da escola no processo de escolha profissional.	Confirmou-se a relevância da orientação profissional para estudantes, evidenciando-se a necessidade de sua articulação com a ação docente, de modo a aproximar a educação do mundo do trabalho e a incentivar o planejamento de projetos de vida que venham contemplar o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva.
Artigo 2; D'Avila ; Krawulski, 2011	Identificar as repercussões no projeto profissional de estudantes a partir de seu ingresso em um cursinho pré-vestibular popular vinculado a uma Universidade Federal.	O projeto de vida e o projeto profissional, indissociáveis, podem funcionar na vida dos sujeitos como um direcionador para as suas escolhas. Também se deve considerar o quanto as condições sociais, econômicas e políticas dos sujeitos interferem nas suas escolhas e nos seus projetos. O projeto de vida dos sujeitos pesquisados se configura como projeto de "ser alguém" e de "ingressar no mundo", intimamente vinculado ao trabalho e ao estudo, sobretudo, através de um curso de nível superior.
Artigo 3; Whitaker, 2013	Entrevista com a Professora Whitaker sobre Cursinhos Populares	"O cursinho em si já é um fenômeno específico do nosso país. O cursinho é o maior atestado da falência da escola, tanto pública como privada. Em quase todos os cursos, mesmo nos de baixa procura, há porcentagens de vestibulandos que fizeram cursinho. Veja bem: o cursinho, que é uma "anomalia" do sistema educacional, tornou-se uma normalidade. Todos os alunos que terminam o colegial e pretendem entrar em uma boa universidade, seja ela pública ou privada, precisam do cursinho, porque há um "efeito cursinho". Meu ponto de vista é um pouco polêmico, mas é o

		<p>seguinte: além de uma anomalia, o cursinho é uma prática totalmente antipedagógica . O cursinho popular não pode ser pensado como aquela máquina que “joga gente na universidade”. Ele deve ser pensado como estratégia das classes subalternas para que elas possam penetrar, de alguma forma, no sistema educacional por meio das brechas. O fato de passar por um cursinho popular, desde que ele possua um projeto mais democrático, alarga a visão de mundo do professor. Mesmo que ele vá à universidade ou vá trabalhar em uma escola particular, ele vai com outra perspectiva. Ele já não vai com aquela visão bancária da educação. Ele percebe a necessidade de trabalhar de outra forma."</p>
Artigo 4; Soares et al, 2007	<p>Sensibilizar para o processo de escolha do curso superior, favorecer a expressão de sentimentos com relação ao vestibular e ao próprio cursinho e promover a integração dos alunos.</p>	<p>A intervenção proposta mostrou o quanto as práticas de OP e de orientação ao vestibulando são interdependentes e precisam ser trabalhadas juntas, em alguma medida, uma vez que o jovem se confronta não apenas com o desafio de escolher mas também com a necessidade de desenvolver estratégias que lhe permitam melhor enfrentar o vestibular. Pois, a também evidenciou o quanto questões da ordem socioeconômica são determinantes e dificultam não apenas o processo de escolha mas também as possibilidades de acesso ao ensino superior. Nesse sentido é que se podem explicar as escolhas desse público, que se volta, via de regra, para cursos de menor concorrência no vestibular como estratégia de viabilizar esse acesso.</p>
Artigo 5; Zago, 2004	<p>Tematizar a ação docente de professores de Cursinhos Populares mediante três eixos de análise: 1) origem social, formação acadêmica e experiência profissional; 2) as razões que os mobilizam nessa participação; 3) a avaliação que fazem dessa experiência.</p>	<p>É possível levantar a hipótese e provavelmente comprovar em uma amostra mais representativa, que esta relação de forte adesão ao PV está também apoiada na história de vida e na identificação social do docente com o público do cursinho. Outros estudantes perceberam no projeto a oportunidade de aliar a experiência no magistério e as exigências acadêmicas de estágio com uma atividade social.</p>
Artigo 6; Pereira et al, 2010	<p>Discutir o papel dos cursinhos populares de Porto Alegre na inclusão de segmentos sociais historicamente excluídos dos bancos universitários, na interface teórica entre a Sociologia e a Pedagogia, buscando alternativas teóricas e práticas para a construção de um ambiente educacional que fomente o crescimento econômico e</p>	<p>Os cursinhos populares se colocam como uma resposta à sociedade assimétrica que cobra de forma igual de seus membros (bastante desiguais) a sua inserção nas estruturas sociais. Tentando romper com o caráter utilitário do ensino, mas não desprezando esta face, os cursinhos populares, via de regra, não apenas reproduzem os conteúdos que são cobrados no vestibular, mas tentam dialogar com a existência dos sujeitos a partir de suas</p>

	tecnológico do país com justiça social.	vivências. É preciso termos clareza de alguns princípios e saber que esses espaços alternativos não possuem em si capacidade de mudança estrutural, visto que trabalham já com um segmento que conseguiu, pelo menos, chegar ao final do ensino médio. Talvez, o maior mérito dos cursinhos populares esteja no fato de chamarem a atenção para o processo meritocrático e injusto do vestibular que, conforme a análise empreendida, exclui importante contingente de pessoas que, de uma forma ou de outra, chegou ao final do ensino médio e tem o direito de prosseguir com seus estudos. Assim, a presença de pessoas de baixa renda nos cursinhos populares já cobre de êxitos parciais estas experiências, pois estão indo de encontro à lógica excludente preponderante.
Artigo 7; Bonaldi, 2018	Evidenciar, a partir da trajetória de jovens de Cursinhos Populares, como esses espaços atraem essas pessoas das camadas populares posicionados entre as condições e estatutos identitários que demarcam perfis de ingresso próprios a dois estágios distintos da expansão relativa do ensino superior no país, o "estudante trabalhador".	O texto buscou abordar, em primeiro lugar, os agenciamentos de socialização que tendem a alongar os trajetos educacionais dos informantes, com base em três dimensões analíticas do material qualitativo: (1) as "moratórias provisórias" quanto à entrada no mundo do trabalho; (2) os agenciamentos maternos para evitar situações de gravidez que podem obstaculizar esses trajetos potencialmente alongados; e (3) a distinção moral e disciplinar como base de amparo das disposições ao investimento escolar. Por fim, o artigo reconstituiu e evidenciou algumas das dissonâncias entre as disposições incorporadas pelos informantes e as exigências dos modos de seleção das IESs públicas. Nesse momento, o texto investiu na exposição de um surpreendente achado de pesquisa que evidencia como condições de socialização e de escolarização recorrentes entre os informantes tendem a se desdobrar em práticas de estudo centradas na apropriação de materiais audiovisuais gratuitamente acessíveis pela internet.
Artigo 8; Pereira, 2010	Contribuir para o desafio da mudança de concepções pela qual passa a universidade brasileira, marcadamente no último quinquênio.	Os Pré-vestibulares Populares (PVP's) enquanto política pública têm se demonstrado ineficientes, e enquanto movimento social tem conseguido vitórias em suas principais pautas. Diante disso, não seria o momento de admitir o esvaziamento da própria razão de existência dos PVP's? Já que os PVP's não têm eficácia de aprovação de seu público alvo e já conseguiram a principal pauta de suas reivindicações, que é a implementação de cotas, para que se justifica a existência dos

		PVP's? É preciso que os PVP's admitam sua ineficiência em preparar para o vestibular o seu público alvo para que possam pensar seus projetos a partir desse dado. Da mesma forma, é preciso projetar políticopedagogicamente os PVP's em uma situação pós-aprovação das cotas. Quais as implicações que a implantação da reserva de vagas enquanto política de ação afirmativa tem nos PVP's? Há que se ter a ânsia descobridora para trilhar caminhos ainda não trilhados.
Artigo 9; Silva ; Silva, 2016	Compreender quem são os sujeitos que frequentam um cursinho pré-vestibular popular e o que desejam para seus futuros.	Os resultados da pesquisa mostram a importância da contribuição de tais cursinhos na trajetória profissional desses jovens, bem como na entrada de sujeitos provenientes de classes sociais menos favorecidas na Universidade pública.
Artigo 10; Veira ; Caldas, 2018	Compreender como se constituem os significados e sentidos no cursinho popular.	A análise demonstra que o cursinho popular tem como zona mais estável de significado e sentido a emancipação dos envolvidos. A elucidação do significado e sentido no cursinho nos possibilita a reflexão de seu efeito na potencialização das aprovações dos alunos no vestibular e também aponta um caminho, diferente do que é praticado hoje, para a educação pública do país.
Artigo 11; Loureiro, 2017	Apresentar os eventos principais do processo de construção do cursinho popular "Nós Por Nós", iniciativa de educação popular realizada na periferia da cidade de Marília, São Paulo.	Em síntese, no campo dos resultados, alguns estudantes dessa primeira etapa do cursinho foram aprovados no vestibular da FFC/ UNESP e de faculdades particulares de Marília e região. Entretanto, pelo que apuramos, voltar a estudar e a ter contato com algum conteúdo teórico já era algo de grande importância para a maioria. Ademais, da parte de professores e coordenadores, como foi mencionado, estava claro que o êxito da proposta não se ligava estritamente ao número de alunos aprovados em universidades, mas à busca por levar reflexão crítica ao público e ocupar um espaço que deve ter como finalidade a socialização do conhecimento. Como aprendizados, ficaram a clareza quanto à relevância da realização de experiências político-educacionais em contextos periféricos e o cuidado para que a busca por recursos via relações com o Estado não resultem em exploração ou apropriação de iniciativas que pretendam preservar certo nível de autonomia.
Artigo 12; Suficier et al, 2013	Analisar a trajetória social de alunos e alunas de um curso pré-vestibular popular e verificar suas expectativas sobre o Ensino	Pode-se observar que as contradições da herança ocorrem de forma frequente nesse grupo e, aliadas à boa vontade cultural vazia dos pais, influenciam fortemente as

	Superior.	<p>escolhas dos filhos e resultante em indecisões por desconhecerem o sistema de ensino e o mercado de trabalho. Isso define a escolha do curso superior por “gosto”, crença no dom ou influencia de um agente distante do meio familiar (o amigo do amigo, o professor etc.) e também a necessidade do curso técnico como suporte para outras estratégias — a busca pelo nível superior. Notamos assim que a instituição escolar e contatos esporádicos com universitários fizeram com que esses jovens almejassem o ingresso no Ensino Superior público. A família, se não tem meios para auxiliar nesse processo de rompimento, também não impõe barreiras objetivas. Por fim, verificou-se que os comportamentos, valores, formas de se tomar decisões, trajetórias familiares de pais e avós e trajetórias escolares nos fazem vislumbrar a existência de um habitus desse grupo, um habitus dessa fração de classe. Esses jovens têm em suas trajetórias apenas a escola como modelo e referencial no que tange à cultura legitimada. Podemos notar em seu habitus o mesmo histórico familiar de baixa escolaridade e renda e o papel redentor que a escolarização passou a ter em suas trajetórias.</p>
--	-----------	--

Fonte: elaborado pela autora

Em primeiro lugar, é válido ressaltar que existe uma baixa expressividade nas pesquisas sobre Cursinhos Populares de maneira geral. Porém, dentre os poucos trabalhos existentes, percebemos que há um predomínio de interesse em temas relacionados ao perfil discente dos alunos que ocupam esses espaços de educação alternativa; poucos trabalhos retratam a relevância dos Cursinhos Populares, suas propostas e contradições.

Dito isso, iniciamos pelas propostas trazidas por Cursinhos Populares. Este tema surgiu apenas nos trabalhos 1 e 6 que, em consonância, dizem que estes espaços de Educação Popular são uma resposta às barreiras existentes no acesso ao Ensino Superior por pessoas pertencentes às camadas populares. Sendo assim, os Cursinhos Populares devem ser entendidos como ações afirmativas. O artigo 6 ainda diz que, apesar de terem como foco o ingresso no vestibular, estes espaços buscam trabalhar os conteúdos de uma forma dialógica que leve em consideração as vivências dos sujeitos que compõem estes lugares.

Vemos que essa questão sobre as propostas destes espaços ainda tem sido pouco estudada e merece olhos atentos por parte das pesquisas. Os cursinhos Populares são plurais e funcionam de diferentes maneiras, em diferentes realidades e com diferentes propostas pedagógicas, porém, geralmente abrangem a população pobre. Conhecendo seu público alvo, Cursinhos Populares tendem a trabalhar numa perspectiva decolonial e popular. Por esta razão, são espaços frutíferos para reconhecer as potencialidades dessas formas de educação.

Referente ao perfil de alunos que ocupam os Cursinhos Populares, temos um diálogo entre os trabalhos 1, 2, 4, 5, 7, 9 e 12. De acordo com as pesquisas 1 e 7 vemos que estes espaços atraem um perfil de estudantes jovens geralmente situados entre dezesseis e vinte anos. Porém, há presença de alunos de mais idade, inclusive além dos cinquenta anos. São majoritariamente vindos de famílias pobres com renda familiar inferior a três salários mínimos, de baixo capital cultural e baixa escolaridade, de modo que boa parcela desses alunos compreende o perfil de estudante-trabalhador.

Os trabalhos 2, 4, 5, 9 e 12 tecem discussões a respeito das escolhas profissionais desses estudantes de Cursinhos Populares, nos possibilitando ver que em geral a motivação por trás dessa busca pelo Ensino Superior está relacionada à ascensão no tecido social. Vemos também que as condições socioeconômicas, políticas e culturais interferem diretamente nas possibilidades e projetos de vida desses alunos. Segundo o trabalho 4, pelas questões mencionadas anteriormente, as escolhas profissionais desses sujeitos são feitas a partir de cursos de menor concorrência, viabilizando uma certeza maior do ingresso no ensino superior. Nesse mesmo sentido, o trabalho 5 nomeia essa forma de escolha profissional como “escolha prudente” e discute sobre como esta é uma forma de inclusão precária no ensino superior já que o aluno não estuda aquilo que de fato lhe agrada, mas aquilo que lhe possibilitaria um ingresso rápido e garantido no Ensino Superior.

A partir desse levantamento, é possível inferir que a maior parte das poucas pesquisas relacionadas a Cursinhos Populares estão voltadas aos sujeitos que ocupam e estudam nesse território, principalmente sobre seus perfis e escolhas profissionais. Reconhecer esses sujeitos e suas histórias é fundamental para buscar por mudanças na Educação Básica e no Ensino Superior. Para além disso, seria importante que pesquisas se voltassem a entender quem são os sujeitos participantes de Cursinhos Populares que de fato ingressam no Ensino Superior,

bem como a maneira como ingressam. Será que a maior parte desses estudantes ingressam em Universidades Públicas ou Universidades privadas via outras políticas de acesso?

O Artigo 7 diz que grande parte dos alunos participantes do Cursinho da pesquisa são negros, mas dentro das Universidade Públicas não vemos tal representatividade. Seria importante reconhecer as demandas reprimidas do acesso ao Ensino Superior, reconhecer quem são os alunos que fazem uso de políticas de acesso de parceria público-privada e os espaços de Cursinhos Populares podem contribuir para esse reconhecimento.

Referente a relevância dos Cursinhos Populares para alunos pobres e da rede pública de ensino, temos um diálogo entre os trabalhos 4, 9, 10 que trazem que estes espaços têm contribuído para a inserção da população pobre no Ensino Superior (artigo 4 e 9) e, além disso, têm tido papel fundamental na trajetória profissional daqueles que por ali passam (artigo 9). Cursinhos vão além da questão do ingresso em Universidades. Têm atuado como espaço emancipador que tem a potência de ampliar a visão de mundo daqueles que o compõem, além de proporcionar aquisição de capital cultural crítico, atuar como um espaço de afeto e identificação de seus participantes (artigo 10).

Em contrapartida temos o trabalho 8 dizendo que Cursinhos Populares enquanto política pública, após a existência do sistema de reserva de vagas, tem perdido sua razão de existência, pois seus desempenhos têm sido insuficientes. De fato, é preciso repensar ano a ano a necessidade e relevância desses espaços. Porém, como o trabalho 10 aborda, Cursinhos Populares vão além do ingresso ao Ensino Superior. Eles atuam como territórios de cultura, reconhecimento, afetividade e de significados para aqueles que o compõem. Voltando ao artigo 8, ressalta a importância dos Cursinhos Populares enquanto Movimento Social, dizendo que têm alcançado conquistas sucessivas nos últimos anos em relação à educação do país.

Cursinhos Populares, assim como diversas outras políticas de acesso, são paradoxais e estes aspectos merecem atenção. Os trabalhos 3, 6 e 11 focam essa questão. No trabalho 3, que se trata de uma entrevista, temos a seguinte percepção: Cursinho, de maneira geral, é um atestado de falência da Educação básica pois, se sua existência se faz necessária, significa que a escola em si tem falhado nesse processo. Porém, a mesma autora diz que os Cursinhos Populares em específico são um caminho, embora controverso, para o acesso de alunos pobres no Ensino

Superior. Se refere ainda a cursinhos como uma estratégia das camadas subalternas para penetrar no sistema educacional do qual são privados, as Universidades, mas ao mesmo tempo se refere aos Cursinho como uma prática anti-pedagógica, já que se vale de um ensino bancário visando o ingresso do vestibular, sem deixar de afirmar, no entanto, que se for um cursinho democrático, ainda pode contribuir para alargar a visão de mundo dos sujeitos que o ocupam.

O trabalho 6 afirma que os Cursinhos Populares tentam romper com o ensino utilitário, sem o descartar, de modo que reproduzem os conteúdos do vestibular tentando dialogar com a existência dos estudantes. Outro ponto que este trabalho aponta é que, apesar da importância desses espaços, não se pode romantizar sua existência, pois eles não têm capacidade de mudança estrutural, visto que atendem apenas a parcela de alunos pobres que consegue concluir o Ensino Básico. O artigo afirma que a maior potência dos Cursinhos se encontra em apresentar a desigualdade imposta pelo vestibular. Realmente, Cursinhos são uma medida imediatista e a existência desses espaços não exclui a necessidade de políticas de base, que possam desestruturar nossa situação de desigualdade, tais quais a universalização da Educação Básica, educação pública de qualidade, expansão das vagas no Ensino Superior público e outras.

O trabalho 11 aponta uma questão importante: Cursinhos Populares são uma educação da margem e por isso precisam inventar meios próprios de existir, o que envolve questões financeiras. Muitas vezes a via disponível é criar vínculos com prefeituras e governos, correndo o risco do Cursinho perder sua autonomia e lhe ser tirada a possibilidade de exercer suas práticas de educação alternativa e popular.

Ao final desta revisão bibliográfica, pode-se afirmar que existe uma baixa representatividade nas pesquisas acerca dos Cursinhos Populares e que, de maneira geral, as existentes buscam reconhecer os sujeitos que compõem esses espaços, suas histórias e escolhas profissionais. Pesquisas de extrema relevância que podem contribuir para mudanças no sistema educacional. Mas é preciso ir além, preencher outras lacunas que os territórios de Cursinhos Populares podem contribuir nas respostas. É preciso que pesquisas futuras busquem reconhecer as demandas reprimidas, quem são os que ingressam em Cursinhos Populares e, destes, quem de fato ingressa na Universidade Pública, quais motivos levam muitos desses jovens a irem para o sistema de Ensino Privado.

É preciso que mais pesquisas apontem as contradições de Cursinhos Populares, mostrando suas potencialidades e também seus limites, além da importância destes enquanto Movimento Social e não como uma prática estática. É preciso dar foco a esses territórios enquanto territórios de luta. Compreender suas necessidades, limites, contradições e também sua relevância social enquanto política de acesso, ação afirmativa, espaço de afetividade, de reconhecimento e de produção de cultura crítica.

5 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados na pesquisa, conforme descrita na seção 2, algumas considerações e reflexões puderam ser tecidas e serão expostas a seguir. Porém, antes de trazê-las, é pertinente destacar que essa pesquisa se deu em um período de crise sanitária mundial, a pandemia da Covid-19, fator que impactou diretamente a coleta de dados. A proposta inicial era imergir em três diferentes Cursinhos Populares e coletar dados dentro das salas de aula a partir de um contato direto com os estudantes, mas com a entrada do SARS-CoV-2 no país, as aulas presenciais foram interrompidas e trocadas pelo modelo remoto, o que impactou diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo desta pesquisa, dificultando a realização da proposta inicial desta dissertação.

Diante disso, a pesquisa precisou ser reinventada e, inclusive, não foi possível alcançar os três Cursinhos, transformando assim a pesquisa em um estudo de caso, optando-se pela metodologia aqui já explicitada. Vale pontuar que a barreira tecnológica, como o envio do TCLE por e-mail, o uso do Google Formulários e as entrevistas através do Google Meets foram limitadores para conseguir maior adesão à pesquisa, o que explica o número reduzido de participantes.

Os dados coletados serão apresentados e discutidos a seguir, separados em subseções, onde cada uma os abordará por fontes documentais diferentes, sendo primeiro o PPP, seguido dos questionários e por fim as entrevistas.

5.1 Projeto Político Pedagógico

Um Projeto Político Pedagógico (PPP) recebe esse nome exatamente por carregar em si questões políticas de uma instituição educacional, partindo do princípio de que não há educação neutra. Tendo isso em mente, nos dispusemos a analisar o PPP do Cursinho Popular TRIU, um cursinho fundado no ano de 2004, localizado no Município de Campinas e um movimento social independente, desvinculado de Instituições públicas ou projetos de extensão universitários.

Através da ferramenta analítica de Bardin (2004) e fazendo uso de categorias criadas pela autora, organizamos abaixo alguns dos pilares que sustentam o PPP e consequentemente norteiam as ações do Cursinho TRIU.

Quadro 2 - Dados oriundos do Projeto Político Pedagógico (PPP)

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Partimos do princípio de que toda a educação é política. - respeite as diversidades (de gênero, de orientação sexual, étnico-raciais, religiosas e de expressão), buscando, além disso, suas valorizações, promovendo um entendimento mais aprofundado de todas estas questões que permeiam a vida social a fim de dirimir e superar toda e qualquer situação de opressão, violência, intolerância e ódio. - valorize a democracia, a participação horizontal e o diálogo - preze pelo coletivismo em detrimento do individualismo - se preocupe com o meio ambiente e incentive formas econômicas solidárias, comunitárias, sustentáveis e alternativas - combata a desigualdade social e de classes - promova a inclusão social de todas as pessoas que possamos ter contato, sem discriminação.
PROPOSTA PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> - duas propostas pedagógicas distintas (cada uma aplicada, geralmente, para duas salas, como já explicado no histórico). Importante dizer que a escolha da proposta pedagógica é realizada pela(o) estudante durante o processo seletivo após uma explicação sobre as duas alternativas, suas características e propósitos, a aplicação e correção de uma prova diagnóstica básica de língua portuguesa e matemática, além de uma entrevista. Nomeadas T, R, I, U, para evitar simbolicamente uma hierarquização e tentar evitar, desde aqui, uma significação negativa e indevida das propostas, as turmas são divididas como: TR, com a proposta de aprofundamento e revisão, com maior ênfase curricular no ensino médio, e IU, com proposta de fortalecimento de base de conhecimentos, com ênfase curricular no ensino fundamental. Além disso, é importante que os conteúdos sejam expostos de uma forma que desperte maior atenção, encantamento, autonomização e compreensão. Aulas que se relacionem com o cotidiano dos(as) estudantes, com textos diversos que incentivem a leitura ativa, com conteúdos de outras disciplinas – interdisciplinaridade – e que trabalhem com metodologias ativas, como experimentações, exercícios em sala, dinâmicas, trabalho em grupo, problemas reais e com o lúdico, o que são fundamentais e precisam ocorrer com boa frequência. - Assegurar apoio emocional, educacional e humano a todos(as) estudantes. - Prevenir possíveis situações de evasão. - Fazer um trabalho coletivo e integrado entre as áreas da psicologia, dança, pedagogia e sociologia, no sentido da educação integral. - Colocar os(as) estudantes em contato com experiências sociais, políticas, culturais e artísticas que possam ser pertinentes ao seu momento e vontade, que contribuam com seu fortalecimento e crescimento humanos.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Partimos do princípio de que toda a educação é política. - respeite as diversidades (de gênero, de orientação sexual, étnico-raciais, religiosas e de expressão), buscando, além disso, suas valorizações, promovendo um entendimento mais aprofundado de todas estas questões que permeiam a vida social a fim de dirimir e superar toda e qualquer situação de opressão, violência, intolerância e ódio. - valorize a democracia, a participação horizontal e o diálogo - preze pelo coletivismo em detrimento do individualismo - se preocupe com o meio ambiente e incentive formas econômicas solidárias, comunitárias, sustentáveis e alternativas - combata a desigualdade social e de classes - promova a inclusão social de todas as pessoas que possamos ter contato, sem discriminação.
OBJETIVOS PRINCIPAIS	<ul style="list-style-type: none"> - a popularização da universidade pública através da luta pela democratização do acesso da população oriunda das classes desfavorecidas e do ensino público a estes espaços; - a contribuição para a formação integral, cidadã e crítica e para a construção da autonomia dos indivíduos, para que atuem com mais consciência em seus contextos e na sociedade, transformando a si mesmos e à realidade coletiva - muitas vezes excludente, desigual e injusta.
PÚBLICO ALVO	<p>O público abarcado pelo Curso Pré-Vestibular Popular TRIU é aquele que inclui as pessoas vindas do ensino público, já desimpedidas de prestar o vestibular e Enem, independentemente de sua idade ou qualquer outra característica e identidade, que possuem uma condição sócio-econômica prejudicada – ou seja, de baixa renda familiar e recursos materiais insuficientes.</p>

Fonte: elaborado pela autora

A partir da leitura do documento, alguns pontos sobressaltam aos olhos, pois eram de maior relevância para compreender o que o Cursinho Popular TRIU entende como Educação, quais são os objetivos desse Movimento, quem querem atravessar com essa iniciativa e a partir de quais propostas pedagógicas se propõem a trabalhar para atender seus objetivos. Através dos dados obtidos e inseridos no quadro, podemos ver que o TRIU entende a educação enquanto um ato político e, diante disso, atua através de um viés progressista e democrático. De acordo com a perspectiva dessa pesquisa, podemos buscar em Hooks (2003) essa concepção de educação democrática, a qual é capaz de expandir os horizontes do conceito de educação, admitindo que ela se dá para além das salas de aula, de modo que, dentro de uma educação democrática, vemos a constante da educação

acontecendo, recolhendo conhecimentos teóricos para além deles, usando-os como ferramenta de construção de uma revolução, permitindo o reconhecimento de cada um enquanto sujeito histórico e potência para reivindicar seu lugar no mundo (HOOKS, 2003).

Ao longo do PPP, o Cursinho aponta que entende como válida toda a diversidade étnica, racial, sócio cultural, religiosa, de gênero e etc, apontando ainda que repudia toda forma de violência e opressão, lutando pela valorização da diversidade. Essas colocações nos levam de encontro ao conceito de pluralismo apontado por Judith Simmer-Brown (1999 *apud* HOOKS, 2003), que vai muito além da diversidade, pois a sociedade já é diversa em sua existência, enquanto o pluralismo é de total importância na medida em que faz referência ao ato de compromisso e engajamento com o outro, com a plural diversidade.

Nesse aspecto, é importante nos colocarmos a reflexão de que, segundo Freire (2017), temos que a classe dominante se apropria dos bens culturais (e também materiais) e com isso impõe seu discurso e interesses sobre os oprimidos, que acabam por naturalizar essa cultura em detrimento das suas. Retomando o conceito de pluralismo, podemos compreender que seu encorajamento permite romper com a cultura do dominador (HOOKS, 2003), as elites, proporcionando uma educação significativa e plural que afete a diversidade das pessoas.

Ainda nesse contexto, temos também que a educação que valoriza os diferentes saberes, as diferentes culturas, os diferentes sujeitos, é aliada fundamental no combate a discriminação, já que esta educação propõe a superação dos preconceitos e a valorização da subjetividade humana, da identidade cultural de todos e cada um (FREIRE, 2017). Nessa linha, podemos pensar a importância de uma educação democrática e plural como possível ferramenta de viabilizar a permanência dos estudantes durante seus estudos, pois estar em um espaço em que há a valorização da diversidade da vida, o estímulo da potência de cada indivíduo, a valorização de suas trajetórias e o estímulo à sua liberdade (HOOKS, 2003) soa como mais efetivo e afetivo do que uma educação desprovida de tais características.

Somado a isso, o Cursinho também compreende a educação de maneira horizontal, sendo que todos os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem têm a mesma importância, sendo a educação uma via de mão dupla e construída coletivamente, no e pelos grupos presentes no Cursinho Popular. Essa educação

horizontal e construída no coletivo vai de encontro à educação popular de Freire, onde sabemos que a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo estão intrinsecamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Temos, portanto, que a aprendizagem é dialética e se constrói no diálogo com o outro e com o mundo, no meio no qual se insere (FREIRE, 2017; MARQUES; MARQUES, 2006). É nessa dialética que a educação constrói sentido, produz significados e estimula o pensar crítico.

Quando falamos sobre uma educação horizontal, temos em Freire (2017) que esta é a única forma de viabilizar uma educação crítica, rompendo com a educação bancária. Para isso, essa educação precisa superar a contradição entre o educador e os educandos, apontando que o meio de realizar tal tarefa é a horizontalidade, por meio do diálogo no qual aquele que ensina também aprende e aquele que aprende também ensina, marcando o surgimento do educando-educador e do educador-educando, ambos formados na dialética do aprendizado (FREIRE, 2017).

Ao entender a Educação enquanto ato político, o Cursinho se propõe a atuar na luta pelo combate à desigualdade social, sendo alguns de seus maiores objetivos a popularização das IESs Públicas, a autonomia dos sujeitos e a percepção crítica do mundo. Para isso, o Cursinho recorre ao que na perspectiva dessa pesquisa entende-se por educação popular, que apesar de o PPP não fazer uso deste termo, as descrições de propostas pedagógicas, concepções de educação e objetivo indicam, diante do referencial teórico desta pesquisa, que é a Educação Popular que norteia a ação do Movimento do TRIU. Nessa linha de raciocínio recorreremos a Arroyo (2003), quando fala sobre as pedagogias em movimento e a potência da dialética da educação popular sobre os corpos marginalizados que se entendem enquanto sujeitos coletivos históricos, que se mexem, incomodam e resistem, permanecendo em movimento.

Outra forma de combate à desigualdade é lutar pelo ingresso de jovens pobres no Ensino Superior, de onde foram historicamente marginalizados. Ainda nesse sentido, visualizando a proposta pedagógica criada pelo TRIU, vemos que ela abre espaço para a diversidade de alunos que chegam, entendendo os estudantes como seres plurais e compreendendo as limitações oferecidas pelo Ensino Público da rede básica, organizando o Cursinho em duas diferentes turmas no intuito de preencher as lacunas deixadas pela educação básica em uma delas e, na outra, aprofundar os conhecimentos para o vestibular. Esse tipo de proposta valoriza a

permanência do aluno e o acolhe, o que pode reduzir os índices de evasão do alunado e contribuir também para uma aprendizagem efetiva dos estudantes.

5.2 Questionários

Os questionários desta pesquisa foram aplicados a treze estudantes de um Cursinho Popular do Município de Campinas, o TRIU. As questões contidas no questionário foram apresentadas no APÊNDICE A desta dissertação. Cabe pontuar que o intuito desta etapa da coleta de dados foi reconhecer e delinear o perfil dos estudantes do TRIU; entender os diferentes caminhos desses estudantes após a saída do Cursinho e compreender a importância deste território/Movimento Social nas trajetórias dos estudantes que dele participaram.

Por meio da ferramenta analítica de Bardin (2004), alguns quadros foram construídos a fim de apresentar os dados coletados e colocá-los em exposição de forma mais elucidativa. As primeiras informações apresentadas fazem referência ao perfil dos estudantes do TRIU. Cabe ressaltar que a amostra de participantes é de treze pessoas e pode não representar o todo, caso o total de estudantes solicitados tivessem participado da pesquisa.

Quadro 3 - Perfil do estudante de Cursinho Popular

PERFIL DO ESTUDANTE DE CURSINHO POPULAR			
Categorias		Quantidade	%
Gênero	Homem-cis	6	46,2
	Mulher-cis	7	53,8
Raça	Branco	8	61,5
	Preto	2	15,4
	Pardo	3	23,1
Renda per capita	R\$ 100 - 300	1	7,7
	R\$ 301 - 500	0	0
	R\$ 501 - 700	4	30,8
	R\$ 701 - 900	2	15,4
	R\$ 901 - 1100	2	15,4
	R\$ 1101 - 1300	1	7,7
	Não informaram	3	23,1
Estudante-trabalhador	Sim	7	53,8
	Não	6	46,2

Fonte: elaborado pela autora

Dito isso, o que pudemos perceber é que a distribuição de gênero dentre os participantes da pesquisa do Cursinho é equivalente para homens-cis e

mulheres-cis, divididos em metade. Porém, é importante pontuar duas questões: a primeira é que a amostra de participantes é reduzida e a segunda é que não vivemos em um mundo binário, de modo que a representatividade dos estudantes se dá apenas dentro da cisnormatividade, sendo que dentre os participantes que aceitaram participar da pesquisa não havia representantes transexuais, travestis e transgêneros. A ausência da representatividade desses corpos diz muito sobre a marginalização destes dentro da sociedade, sendo que o acesso à educação básica lhes é muitas vezes negado, assim como ao trabalho e ao sustento digno, privando-lhes até mesmo de suas presenças em espaços de luta como os de Cursinhos Populares, do acesso ao Ensino Básico e conseqüentemente do Ensino Superior.

Existe um filtro social que não tem relação com o Cursinho, mas que nele também se apresenta e que parte da nossa sociedade: a privação e marginalização de corpos que não compreendem a cisgeneridade. No ano de 2019, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) elaborou um documento onde consta dados quantitativos referentes ao acesso à educação de corpos trans e os números comprovam a negação do direito à educação desse grupo: aproximadamente 56% das mulheres trans e travestis não terminam o ensino fundamental, 72% delas não finaliza o ensino médio e somente 0,02% ingressa no Ensino Superior (ANTRA, 2019). Para além desses dados, existe também o fato de que vivemos no país que mais mata pessoas trans no mundo. A transfobia exclui, priva a comunidade trans de seus direitos mais básicos, inclusive à vida.

Ainda que possamos compreender o cursinho como potência na perspectiva da justiça social, sendo um território que busca agir como ferramenta na luta pela equidade de direitos de públicos marginalizados a partir do entendimento das injustiças sociais e da desigualdade, cabe aqui refletir sob a ótica da justiça relacional, a partir da qual sabemos que as identidades dos diferentes grupos determinam seus status sociais e possibilidades no mundo contemporâneo. No caso dos corpos trans, essa identidade sofre da transfobia, que os priva do acesso a diversos espaços como os de educação, aos trabalhos seguros, à família, e até mesmo ao direito à vida. Temos aqui um coletivo bivalente segundo a perspectiva de Fraser (2006), na qual se fazem necessárias políticas de reconhecimento e de redistribuição, que precisam existir desde antes da idade de chegada desses indivíduos aos Cursinhos, pois é preciso que esse grupo tenha seu acesso a

educação básica e à vida assegurados, o reconhecimento de suas cidadanias e a tutela de suas vidas.

No que diz respeito à cor/raça, vemos que a proporção de 61% dos estudantes se define como branco, enquanto pretos e pardos compreendem aproximadamente 38%. Ao buscarmos no último censo do IBGE (2010) a distribuição por cor na população do Município de Campinas, podemos ver que essa representatividade é coerente com a distribuição populacional campinense, o que demonstra que o Cursinho Popular, diante da amostra dessa pesquisa, consegue alcançar uma diversidade étnica e racial. Foi questionada a ausência de representantes indígenas, mas esse coletivo não representa nem 1% da população no município segundo o censo de 2010, semelhante à população amarela que compreende 1%.

Outra questão relevante sobre o perfil dos estudantes do Cursinho TRIU é que mais da metade dos participantes eram alunos-trabalhadores quando frequentaram o Cursinho, ou seja, não puderam ser estudantes integrais devido à necessidade de conciliar jornadas duplas ou até mesmo triplas durante o processo pré-vestibular. O fato de ser um estudante-trabalhador já coloca este indivíduo em desvantagem, pois seu cansaço é ampliado e seu tempo de estudo é reduzido, afetando o aproveitamento e impedindo que se dediquem integralmente aos estudos, o que configura mais uma barreira no acesso ao Ensino Superior.

Ser estudante-trabalhador é uma característica da população pobre, que inclusive fundamenta evasões e desistências do ingresso ao Ensino Superior, visto que a necessidade de trabalho é muitas vezes imediata. Essa também é uma marca registrada do perfil discente de Cursinhos Populares e do TRIU em específico, que obriga que este Movimento Social pense uma forma de manter este alunado dentro do Cursinho, evitando a evasão.

Quadro 4 - Ingressos em Universidades Públicas ou Privadas

INGRESSO NA UNIVERSIDADE		
	Quantidade	%
Pública	7	53,8
Privada	6	46,2

Fonte: elaborado pela autora

Dentre os estudantes que participaram dessa pesquisa, tivemos 100% de ingressos no Ensino Superior, sendo que destes 53,8% ingressaram em Universidades Públicas e 46,2% em Universidades Privadas. Esses resultados mostram que o Cursinho Popular em questão teve importante papel em viabilizar a entrada desses estudantes no Ensino Superior, mas ainda assim é importante refletir se os treze participantes representam a realidade de ingressos, uma vez que aqueles que não acessaram o Ensino Superior podem de alguma forma sentir-se constrangidos em fazer parte da pesquisa. No mais, outro dado que chama atenção é que quase metade dos estudantes participantes ingressou em Universidades Privadas, sendo todos eles usuários de políticas de acesso como Prouni, Fies e etc.

Através desse dado, podemos pensar que ainda há um elevado direcionamento dos estudantes pobres para a rede de Ensino Superior Privada por meio das políticas de acesso neoliberais e possivelmente muito casos estão relacionados ao que veremos mais adiante sobre a perspectiva do estudante pobre com a Universidade, seu deslocamento, o desacreditar que esse território é seu também. Vemos aqui que as IESs Públicas ainda não são a realidade de boa parte dos estudantes pobres e vindos da rede pública, mas vemos que o Cursinho exerce papel relevante para essa porta de entrada.

Quadro 5 - Ingresso na Universidade *versus* recorte de raça

INGRESSO NA UNIVERSIDADE X RECORTE ETNICO RACIAL		
	Negros (pretos e pardos)	Branços
Pública	3	4
Privada	2	4

Fonte: elaborado pela autora

Ao nos depararmos com os números de ingressos em Universidades Públicas e Privadas, nos soou relevante olhar para um recorte de raça e cor sobre quem são os que ingressam em cada uma das Universidades. Pudemos perceber que no sentido da distribuição de cor/raça, os ingressos são bastante semelhantes entre as IESs Públicas e as Privadas, porém, é válido destacar que os negros ingressantes nas IESs Públicas são declarados como pardos ou negros de pele clara, enquanto que os ingressos nas IESs Privadas são os declarados pretos, os negros de pele retinta.

Cabe aqui uma discussão acerca do colorismo atrelado à justiça relacional, onde podemos dialogar sobre os papéis sociais ligados a raça e a quantidade de melanina presente no indivíduo. Nesse caso, estamos propondo a reflexão acerca do trânsito nos diferentes espaços entre os negros de pele clara e negros retintos. Dito isso, ainda que a menor quantidade de melanina presente em negros de pele clara não os isente de sofrer racismo, podemos refletir sobre os papéis estruturais relacionados à pigmentação da pele, onde o trânsito em Universidades Públicas dentre os dados obtidos não aparenta ser uma realidade para os negros retintos participantes desta pesquisa, sendo que esse grupo, pela estrutura ditada na sociedade, já está historicamente mais à margem do acesso a diferentes espaços como é o caso do Ensino Superior Público.

Podemos pensar, portanto, que essa privação de espaços se deve tanto por questões sociais, econômicas, culturais e inclusive de autoestima, sobre a sensação de pertencimento. Diante disso, é importante destacar a necessidade das políticas de reconhecimento dos negros, da sua cultura, identidade e valorização para além das políticas de redistribuição comumente associadas a esse coletivo. É de extrema importância a representatividade do negro de pele clara e de peles escura no Ensino Superior Público. Por mais que o Cursinho cumpra seu papel em relação ao pluralismo, à educação popular e sua ação política, existem atravessamentos históricos além do já discutido sobre o caso do grupo de pessoas trans, que ecoa nos coletivos marginalizados e demanda mais políticas, para além da ação do Cursinho Popular, que antecede e sucede o momento de ingresso.

Quadro 6 - Ingresso na Universidade versus recorte de gênero

INGRESSO NA UNIVERSIDADE X RECORTE DE GÊNERO		
	Homens-cis	Mulheres-cis
Pública	6	1
Privada	0	6

Fonte: elaborado pela autora

A relação entre ingresso em Universidades Públicas ou Privadas *versus* o recorte de gênero, nos trouxe dados que *a priori* não eram esperados: das sete mulheres participantes da pesquisa, seis ingressaram em Universidades Privadas, todas via políticas de acesso, enquanto todos os homens ingressaram em

Universidades Públicas. Esse dado nos conduziu à reflexão dos possíveis motivos que desencadearam essas trajetórias e por esse motivo buscamos trabalhos que embasassem uma possível discussão. Porém, nenhum documento que discutisse a relação gênero e ingresso na Universidade privada foi encontrado. O único trabalho que pôde nos auxiliar nesse momento foi a monografia de Baltar (2021), onde encontramos respaldo de que a relação entre mulheres e Prouni/Fies no Estado de Minas Gerais está dada da seguinte maneira: “A participação feminina nas IESs de gestão privada é expressivamente melhor que nas IESs públicas, para quase todos os dez curso mais procurados” (BALTAR, 2021, p. 29), com essa pesquisa encontramos também que:

Quando são comparados os três programas (PROUNI, FIES e REUNI) no ano de 2013, é possível confirmar por meio de testes t, que os programas de incentivo ao ensino superior impulsionam em 2013 maior participação de mulheres nas matrículas, mais ainda que em 2009. Em 2013 (...) há maior probabilidade de encontrar uma mulher no ensino superior mineiro dentro do grupo dos beneficiários do PROUNI, FIES ou REUNI (BALTAR, 2021, p. 30).

Porém, nada referente às motivações ou aos desencadeadores desse fenômeno foi encontrado em bibliografias. Acreditamos que uma possibilidade que acarrete esse recorte de gênero nas IESs privadas seria o fato de ter que enfrentar o deslocamento entre cidades, uma vez que a única Universidade Pública no Município de Campinas é a Unicamp, cujas vagas são altamente concorridas. Dentro de uma sociedade patriarcal como a que vivemos, essa independência feminina, o deslocamento para longe do núcleo familiar e a liberdade da mulher, não são bem aceitos até os dias de hoje, o que muitas vezes é enraizado e naturalizado pelo próprio gênero. Talvez (e apenas talvez) esse possa ser um dos fatores para esse recorte de gênero existir nas IESs privadas.

Quadro 7 - Escolha do curso *versus* motivação

ESCOLHA DO CURSO X MOTIVAÇÃO	
Motivação	Curso escolhido
Afinidade	Engenharia de alimentos
	Pedagogia
	Pedagogia
	Engenharia Ambiental e Sanitária
	Letras Português/ Inglês Bacharelado

	Geografia
	Pedagogia
Transformação social	Serviço Social
	Ciências sociais
	Geografia
Continuidade do Ensino Técnico	Geologia
	Engenharia de Controle e automação
	Engenharia Elétrica

Fonte: elaborada pela autora

No que diz respeito à escolha do curso apresentada no quadro 7, pudemos perceber três principais blocos motivadores que conduziram às escolhas dos participantes. A maior parte dos sete entrevistados escolheu seu curso mediante afinidade com o curso escolhido, dado importante, pois apresenta que as escolhas foram realizadas de forma pensada e não baseadas em nota de corte e/ou piso salarial. Além dessa motivação, outros três alunos apontaram que a escolha se deu como uma continuidade do Ensino Médio Técnico que já haviam cursado e nesse aspecto é interessante refletir se essa é uma escolha real pensada pelos jovens, ou se ela se dá como uma sequência esperada dos estudantes egressos do Ensino Técnico que desejam cursar o Ensino Superior já na continuidade do mercado de trabalho oferecido pelo técnico.

Por último, três estudantes fizeram suas escolhas profissionais a partir do objetivo de transformação social, a fim de atuarem efetivamente na sociedade e pela sua mudança, esse posicionamento reflete um dos pilares do Movimento Social dos Cursinhos Populares: a luta pela transformação social e a necessidade de uma educação política que articule os estudantes para manter o Movimento em movimento e a luta pela justiça social de pé.

Sendo assim, vemos que dentro do território de um Cursinho Popular, conseguimos tecer um diálogo direto com a obra Pedagogia do Oprimido, de Freire, onde está posta a necessidade de uma educação que viabilize a revolução, que possibilite o coletivo oprimido alcançar sua emancipação, compreender sua condição e atuar pela transformação social (FREIRE, 2017).

Quadro 8 - O que o Cursinho Popular representa para os estudantes que dele participam

O QUE O CURSINHO POPULAR REPRESENTA PARA VOCÊ?	
Categorias	Colocações dos entrevistados
ESPAÇO DE CONHECIMENTO	“Então cursinho popular nos auxilia lembrar das matérias antigas como também auxilia algumas pessoas aprenderem o que não puderam aprender no ensino médio”. (João Pedro Stédile_fictício)
	“São espaços totalmente importantes, não me trouxeram apenas conhecimento para passar no vestibular, obtive também muito conhecimento sobre a sociedade como um todo, suas estruturas e, sobretudo, a tamanha desigualdade existente, tudo obtido através da convivência com diversas pessoas que frequentavam o cursinho”. (Dexter_fictício)
	“É uma ótima experiência e um ótimo acesso para aprendizagem”. (Maria da Penha_fictício)
	“Os espaços dos cursinhos populares têm papel fundamental no aprendizado dos alunos. Além de localização adequada, boa infraestrutura e pessoas dedicadas ao ensino popular que apresentam conteúdo de qualidade”. (Cora Coralina_fictício)
	“Importante para o aprendizado e para o ingresso de faculdade pública e privadas”. (Renan Quinalha_fictício)
LUTA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	“Revolução do povo pobre, ingressar na universidade é o caminho pra ocuparmos os cargos influentes da sociedade”. (Marighella_fictício)
	“Representam muita luta, e vejo como uma oportunidade única, pois muitos dos adolescentes que dão início, realmente estão sonhando com essa oportunidade”. (Carolina de Jesus_fictício)
	“Cursinhos populares são uma porta aberta para a esperança de conseguir entrar em uma universidade, seja ela pública ou particular. É a oportunidade de poder lutar pelo que já é nosso direito de entrar na Universidade”. (Tarsila do Amaral_fictício)
	“A existência desses lugares é essencial na resistência e persistência na busca da qualidade de ensino popular a fim da ascensão à universidade de modo geral”. (Cora Coralina_fictício)
ACOLHIMENTO E AFETIVIDADE	“É um ato solidário muito valioso para pessoas que não tem condições de pagar por um curso ou ensino superior. Além de ser lugares harmoniosos com pessoas totalmente dispostas a ajudar”. (Nise da Silveira_fictício)
	“Embora eu tenha optado por uma bolsa na faculdade particular, o trabalho do cursinho foi fundamental para que eu acreditasse em mim antes de qualquer coisa. Além do conhecimento e entendimento sobre as

	possibilidades de acesso, também me proporcionou autoconhecimento e autoestima intelectual”. (Dandara_fictício)
	“Cursinhos populares são espaços muito importantes e essenciais para ressignificar trajetórias de alunos e alunas de escolas públicas, que antes de adentrar nesses espaços nunca imaginaram entrar em uma Universidade”. (Bertha Lutz_fictício)
AÇÃO AFIRMATIVA	“Para mim, os Cursinhos Populares representam espaços de democratização da educação. Os Cursinhos Populares são, antes de tudo, projetos sociais, sendo que a necessidade da existência destes está ligada à precarização da educação pública”. (Júlio Lancelotti_fictício)
	“Sua necessidade indica uma carência na educação básica pública, de modo que não há competição justa entre alunos de escolas públicas e alunos de escolas privadas”. (Sebastião Salgado_fictício)

Fonte: elaborado pela autora

Nos questionários, quando os estudantes foram perguntados sobre o que o Cursinho Popular representava para eles, as respostas foram condensadas em quatro categorias mais específicas: espaço de conhecimento; luta e transformação social; acolhimento e afetividade; e Ação Afirmativa. A partir das colocações dos participantes, podemos ver que o Cursinho Popular realiza o papel a que se propõe: trabalhar dentro da dicotomia do pré-vestibular e uma educação popular, integral e acolhedora.

Quando os estudantes citam que o Cursinho é um espaço de conhecimento, vemos que esse conhecimento é multifacetado, indo desde os conteúdos do vestibular até questões políticas, sociais, sobre ser e estar no mundo e o papel ocupado por nós enquanto sujeitos. Este último é inclusive um dos pilares que sustenta a Educação Popular, sendo importante compreender que ela é fundamental na luta por direitos básicos, uma forma de resistência, pois é capaz de contribuir para a construção da cidadania ativa e transformadora, fomentando a luta pela justiça social (PONTUAL, 2019).

Ao dizermos sobre o conhecimento multifacetado, nos referimos aos conhecimentos teóricos, escolares e acadêmicos como os mencionados pelos participantes da pesquisa, batizados ficticiamente por Cora Coralina_fictício, João Pedro Stédile_fictício, Maria da Penha_fictício e Renan Quinalha_fictício,; mas nos referimos também àqueles conhecimentos histórico-políticos-culturais como bem colocados por Dexter_fictício na frase “não me trouxeram apenas conhecimento para

passar no vestibular, obtive também muito conhecimento sobre a sociedade como um todo, suas estruturas e, sobretudo, a tamanha desigualdade existente, tudo obtido através da convivência com diversas pessoas que frequentavam o cursinho”. Sendo ambos de extrema importância na formação desses sujeitos.

Quando os estudantes versam sobre luta e transformação social, vemos que para muitos o Cursinho é um território de luta e, indo de encontro com Freire, pensando a maneira como a educação se dá dentro do TRIU, podemos entender a Educação Popular como algo capaz de transformar e romper as barreiras da escola, invadindo os diferentes territórios (PONTUAL, 2019), assim como é o caso dos movimentos sociais, dos Cursinhos Populares e do TRIU em específico, que se tornam um espaço de luta pelo acesso ao direito à educação.

Podemos ver nitidamente a potência de luta e transformação social do Cursinho nas falas de Marighella_fictício e Tarsila do Amaral_fictício, onde colocam, respectivamente, que o Cursinho é a “revolução do povo pobre, ingressar na universidade é o caminho pra ocuparmos os cargos influentes da sociedade”; e que “Cursinhos Populares são uma porta aberta para a esperança de conseguir entrar em uma Universidade, seja ela pública ou particular. É a oportunidade de poder lutar pelo que já é nosso direito de entrar na Universidade”.

Esta categoria está inclusive intimamente relacionada com a da Ação Afirmativa, onde percebemos nas falas de Júlio Lancelotti_fictício e Sebastião Salgado_fictício quando dizem, respectivamente, que “Cursinhos Populares representam espaços de democratização da educação. Os Cursinhos Populares são, antes de tudo, projetos sociais, sendo que a necessidade da existência destes está ligada à precarização da educação pública” e que a necessidade de existência dos Cursinhos Populares “indica uma carência na educação básica pública, de modo que não há competição justa entre alunos de escolas pública e alunos de escolas privadas”. Vemos aqui que os estudantes enxergam a importância da existência dos Cursinhos Populares diante das barreiras do Ensino Básico Público e do vestibular, ao mesmo tempo que enxergam as contradições da existência desses espaços, entendendo também que a existência dos Cursinhos Populares é, por ora, necessária para reverter o *status quo*.

Por último, mas não menos importante, a categoria de acolhimento e afetividade demonstrada nas falas dos estudantes, que mostra como a dinâmica de funcionamento do Cursinho Popular se faz relevante no sentido de proporcionar

pertencimento àqueles que ocupam esses territórios, de compreender quem são os estudantes, suas trajetórias e assim valorizar suas experiências. Vamos ver em Ratier (2019) que existem muitas pesquisas atestando a relação entre sentimentos e o processo de aprendizagem, podendo essas influências serem negativas ou positivas.

Acredita-se que o imaginário social e coletivo pode ser modificado com o estímulo à autoestima, à autoconfiança, à empatia, facilitado pela busca do sistema emocional dessas crianças, via afetividade, para reestruturar os mecanismos de organização do pensamento, de forma que elas consigam aprender e permanecer no ambiente escolar (MATTOS, 2012, p.230).

No caso do TRIU, essa afetividade criada dentro de seu território é fundamental para potencializar o desempenho dos estudantes, evitar a evasão e manter a harmonia entre os sujeitos que compõem o Cursinho. Quando trazemos a afetividade para a discussão, nos apoiamos na pedagogia do amor de Freire (2017), na pedagogia do esperar, pois é desta forma que se possibilita acolher e viabilizar que os coletivos oprimidos rompam as barreiras sócio-históricas (FREIRE, 2017). É somente pelo amor, pela afetividade, por uma educação popular que a transformação social acontecerá (FREIRE, 2017).

5.3 Entrevistas

As entrevistas realizadas neste trabalho se deram com os participantes que ingressaram em Universidades públicas e totalizaram sete pessoas. O intuito inicial foi compreender de forma mais elaborada como foi o processo do vestibular, a relevância do Cursinho e como tem sido a trajetória dos estudantes após o ingresso nas IESs Públicas. Aproveito de antemão para destacar que os dados sobre o pós ingresso não foram de grande destaque, pois a grande maioria dos estudantes, devido à pandemia, estava vivendo a Universidade em modelo remoto até a data de coleta dos dados, então tanto a situação de permanência financeira quanto de pertencimento ao espaço universitário ainda não eram profundamente construídas na vivência dos estudantes.

A partir dos dados coletados e fazendo uso da Análise de conteúdo de Bardin (2004) organizou-se três quadros: o primeiro fará referência aos atravessamentos e a importância do TRIU na vida dos participantes. O segundo, ao vestibular, às

sensações e percepções dos estudantes ao longo desse processo e o último, sobre as questões de permanência dos estudantes já na Universidade.

Quadro 9 - Considerações dos entrevistados sobre a relevância do Cursinho Popular em suas vidas

CURSINHO POPULAR	
	Colocações dos entrevistados

<p>FORMAÇÃO ACADÊMICA</p>	<p>"Aí fui pro Cursinho que foi quem me instruiu no conteúdo de Escola e Vestibular foi o Cursinho. Ele é tipo de importância total em tudo, Ele me ensinou do zero coisas que eu saí da escola semi analfabeto assim só escrevendo o nome. Tudo que eu aprendi foi nesses um ano e meio de cursinho". (Marighella_fictício)</p> <p>"Foi uma base muito grande. (...) eu tava vendo as coisas pela primeira vez. Tinham aulas de Botânica, de matemática, alguns teoremas que eu nunca tinha visto na minha vida. Alguns macetes. Eu fiquei tipo: é por isso que eu não passei antes!" (João Pedro Stédile_fictício)</p> <p>"Bom, acho que foi, a relevância foi altíssima, eu dou um grande peso ao cursinho popular aos professores, ao projeto, por eu ter entrado na universidade. Então, eu acredito que assim, obviamente eu estudei por conta, mas tudo o que eu aprendi e me ensinaram no cursinho foi muito relevante pra eu conseguir entrar na universidade". (Dexter_fictício)</p> <p>"No cursinho você tem simulados, você tem professores com experiência da UNICAMP, você tem diversas matérias focadas no vestibular que o ensino médio não dava, né? Além do todo ambiente também, que é voltado pro vestibular." (Dexter_fictício)</p> <p>" (...) lá no TRIU o importante foi isso, porque daí o pessoal passou a matéria certinho e com uma metodologia, né? Assim, aí eu demorei acho que mais uns dois anos, eu fiz um ano no no cursinho, né? Prestei o vestibular, mas daí não passei de novo. Então, fiz outros de novo, fiz mais um ano, aí eu passei. Então, eu acho que a importância do trio foi essa, sabe? Foi, não, não me deixar parado, e dar uma metodologia pra estudo". (Júlio Lancelotti_fictício)</p> <p>"E eu acho que eu não consegui entrar só com o que eu aprendi na escola, então foi com certeza por causa dele que me ajudou." (Sebastião Salgado_fictício)</p> <p>"E acho que o ponto principal é a qualidade mesmo do ensino, teve, eu posso falar assim que oitenta por cento do que eu vi no cursinho de química eu não tinha visto no ensino básico, então é isso." (Sebastião Salgado_fictício)</p> <p>"O espaço do cursinho sim eu me sentia muito pertencente, eu me identificava muito, até mesmo com os professores porque eram professores praticamente da minha idade, porque eu já era mais velha, e também com os alunos, assim me identificava bastante era todo mundo ali na mesma pegada." (Bertha Lutz_fictício)</p>
<p>MOVIMENTO SOCIAL</p>	<p>"No primeiro ano eu e uma colega a gente idealizou um Cursinho Popular, a gente escreveu um projeto de extensão, a gente inaugurou um Cursinho Popular dentro da aldeia chamado "Cursinho Popular Guarani Kaiowá". (Marighella_fictício)</p> <p>"Então, também participei, né, assim como o cursinho por si só é um movimento social, então, também tive muitas participações, em protestos, e em palestras". (Dexter_fictício)</p>

<p>PEDAGOGIA DO ACOLHIMENTO</p>	<p>“A gente tem os professores indígenas, mas o foco é Enem e vestibulares. É claro que dentro de uma perspectiva decolonial, entendendo todo esse processo de seleção de vestibular, entendendo esse processo de forma crítica. A gente tem essa perspectiva mais decolonial e problematiza essa epistemeocidental”. (Marighella_fictício)</p> <p>“Eu conheci um método de ensinar totalmente diferente do que eu estava acostumado desde então. A escola ela tem aquela coisa muito rígida, né? Muito fechado e tal. O TRIU ele já era um pouco mais maleável, e tem que ser né? (...)faz parte da questão de acolhimento do TRIU, né? Cursinho ele precisa ser assim, ele precisa ter essa maleabilidade, né? pra ele se adequar, porque muitas vezes a pessoa ela passa por uma dificuldade, a gente não sabe”. (Júlio Lancelotti_fictício)</p> <p>“me sinto mais pertencente ao TRIU (...)E o trio ele já é um espaço mais democrático (...)Se eu pudesse definir o TRIU com a palavra assim, é respeito.” (Júlio Lancelotti_fictício)</p> <p>“Pra estar acolhendo uma pessoa que por exemplo esteve na escola pública e às vezes, não sei, deixou de ter um professor ou não teve professor na disciplina tal e tem uma defasagem. O TRIU é pensado pra essas pessoas, né? Que nem tem aquela turma TR e turma IU. Tem a IU que atende o pessoal que precisa de um reforço numa parte mais básica. E tem a TR que daí eles lançam o material do vestibular. Então sim, essa é uma educação que faz sentido. Pra mim esse é um sistema que faz sentido. É uma educação democrática.” (Júlio Lancelotti_fictício)</p> <p>“Parece que é uma relação muito mais pessoal e íntima no cursinho, sabe?! Eles realmente parecem, os professores, eles realmente parecem que se importam com você.” (Sebastião Salgado_fictício)</p>
--	---

<p>FORMAÇÃO POLÍTICA E CRÍTICA</p>	<p>“A questão de identidade assim, eu só entendi de forma academia, de entender mais profundo, de entender questões estruturais. Mas eu já cheguei sabendo o que eu tava fazendo ali”. (Marighella_fictício)</p> <p>“Uma construção política. Porque eu sempre fui um aluno muito preguiçoso em aulas de sociologia e filosofia pra entender política. Mas assim, sendo pobre e estando num Cursinho Popular, você é obrigado a saber a questão política disso, o peso que você tem, o que você tá fazendo lá.” (João Pedro Stédile_fictício)</p> <p>“Ah o TRIU foi onde eu mudei a minha cabeça, sabe? Eu amadureci bastante com o tempo que eu fiquei lá no cursinho Quando eu tava na escola eu tinha uma cabeça, quando eu passei pro cursinho, eu virei outra coisa (...) Eu cresci, sabe? (Júlio Lancelotti_fictício)</p> <p>“Eu não aprendi só como entrar na universidade, mas, convivendo com o pessoal, eu convivi com pessoas de diferentes tipos, diferentes rendas, vindo as diferentes escolas com diferentes objetivos. (...) Eu acredito que mudou muito, também, minha visão de mundo politicamente e socialmente falando.” (Dexter_fictício)</p> <p>“E me fez crescer também, assim como pessoa, porque daí eu tive uma outra ideia, sabe? De educação e de sistemas.” (Júlio Lancelotti_fictício)</p> <p>“Eu acho que ela tem, Eu acho que ele foi muito relevante não só na minha vida, não só no aspecto assim do estudo em si né dos exercícios da matéria, mas também na minha vida pessoal assim sabe, eu acho que a experiência que eu tive no cursinho me ajudou muito , está ajudando muito dentro da Universidade assim (...) eu acho de ter consciência sabe. De saber de onde eu vim e não me iludir com certas coisas dentro da Universidade. Enfim nesse sentido assim.” (Bertha Lutz_fictício)</p>
---	---

Fonte: elaborado pela autora

Neste primeiro quadro, foram alocadas as principais percepções dos estudantes sobre a importância do Cursinho em suas vidas. A tabela foi dividida em quatro categorias principais, sendo a primeira a da formação acadêmica, pois este é o motivo inicial que conduz estudantes a buscarem por um Cursinho Popular: estudar para ingressar no Ensino Superior. Dentre as falas dos participantes, pudemos perceber que o cursinho foi fundamental em viabilizar os conhecimentos teóricos e acadêmicos necessários para o vestibular, oferecendo conteúdo com qualidade para os alunos. Outro ponto a ser destacado na fala dos entrevistados é sobre como o Cursinho agiu no sentido de encobrir os buracos deixados pela Educação Básica, uma vez que apenas os conhecimentos escolares não teriam sido suficiente para viabilizar o ingresso dos estudantes no Ensino Superior Público.

Como podemos ver nas frases de Sebastião Salgado_fictício, Marighella_fictício e João Pedro Stédile_fictício, respectivamente: “eu acho que eu não consegui entrar só com o que eu aprendi na escola, (...) eu posso falar assim que oitenta por cento do que eu vi no cursinho de química eu não tinha visto no ensino básico, então é isso.”; “ele me ensinou do zero as coisas, que eu saí da escola semi analfabeto assim: só escrevendo o nome. Tudo que eu aprendi foi nesses um ano e meio de cursinho”; “Foi uma base muito grande. (...) eu tava vendo as coisas pela primeira vez. Tinham aulas de Botânica, de matemática, alguns teoremas que eu nunca tinha visto na minha vida”.

Nesse momento, torna-se importante reconhecer o Cursinho Popular como Ação Afirmativa, pois ele age no sentido de um reparo histórico de uma Educação Básica pública deficitária, batalha pela representatividade dos jovens pobres no Ensino Superior, e luta pela equidade de oportunidades levando em consideração as desigualdades existentes hoje no cenário educacional. Possivelmente, sem a ação desse Cursinho, o acesso ao Ensino Superior Público se tornaria um sonho ainda mais distante para estudantes da rede pública, como no caso dos participantes desta pesquisa. Essas colocações não buscam afirmar a necessidade permanente de Cursinhos Populares, mas apontar que sua existência é devida a um Ensino Básico deficitário, um projeto pensado de educação que marginaliza o público-alvo dos Cursinhos Populares (WHITAKER, 2013) e que, por ora, a existência desse Movimento Social é de extrema relevância para que os estudantes marginalizados do acesso ao Ensino Superior possam nele ingressar.

A segunda categoria, nomeada por “Movimento Social” apresenta duas falas de extrema relevância. A primeira faz referência a um dos estudantes que, ao ingressar em uma IES Pública em outro estado, buscou dar continuidade ao Movimento dos Cursinhos, fundando no local da sua nova residência um Cursinho Popular indígena. Essa colocação em específico aponta o Movimento dos Cursinhos em movimento, mostrando que os sujeitos que ocupam o Cursinho carregam consigo a necessidade de mudança e transformação social, atuando socialmente de diversas maneiras, que nesse caso se deu na criação de um novo Cursinho.

Ainda nesse sentido, outra fala sobre a compreensão do Cursinho como Movimento Social foi a influência que este território teve na participação ativa de um estudante em outros espaços de luta, protestos e etc, buscando a garantia de direitos. A educação popular oferecida no Cursinho se tornou meio de proporcionar o

reconhecimento dos sujeitos enquanto sócio-histórico e também como indivíduo transformador (FREIRE, 2017). Dentro das concepções de Freire, temos a educação como um meio de intervir no mundo (FREIRE, 2017).

A terceira categoria, denominada pedagogia do acolhimento, aglutina as falas dos estudantes quando fazem referência ao Cursinho enquanto um espaço acolhedor, que pensa na pluralidade daqueles que o ocupam, nas trajetórias de vida dessas pessoas e se adequa às necessidades do seu público-alvo, visando garantir uma educação significativa, um espaço acolhedor que gera a sensação de pertencimento. A primeira das falas apresentadas não é sobre o TRIU, mas sobre o Cursinho fundado por um de seus ex-alunos e é interessante perceber que a proposta apresentada por Marighella_fictício carrega a perspectiva decolonial² no seu cerne, visando atender o público-alvo desse cursinho, a saber, os indígenas, valorizando sua cultura.

Quanto à última categoria, que se refere à formação política e crítica, vemos que o Cursinho em questão atinge aquilo a que se propõe de início: ir além do conteúdo do vestibular e ser um território de luta, de uma educação política e de formação para além da Universidade. Vemos através das falas dos participantes que o TRIU contribuiu significativamente no processo de construção identitária desses sujeitos, ampliando a visão de mundo deles e contribuindo para os seus reconhecimentos no espaço/tempo, como podemos perceber nas falas de Dexter_fictício e Júlio Lancelotti_fictício, respectivamente: “Eu acredito que mudou muito, também, minha visão de mundo politicamente e socialmente falando.”. “E me fez crescer também, assim como pessoa, porque daí eu tive uma outra ideia, sabe? De educação e de sistemas”.

Acreditamos que aqui mora a pedagogia dos Movimentos de Arroyo, onde temos que os movimentos sociais são atores primordiais na reeducação do pensamento educacional, pois são capazes de articular coletivos que lutam pela (re)existência da população pobre e dos grupos marginalizados. É muitas vezes dentro dos movimentos sociais que as pessoas se descobrem e passam a se

² O Brasil, assim como outros tantos países, foi colonizado/invadido por povos europeus. Com isso, a educação que se instaurou nesses países é ensinada a partir dos princípios epistemológicos brancos, ocidentais e cristãos. A educação em uma perspectiva decolonial surge para reverter o sistema, é aquela educação que subverte a norma, chegando para de(s)colonizar a educação, pluralizar o ensino, pensar a diversidade humana que ocupa os territórios escolares e proporcionar práticas educativas significativas para a comunidade local. Para aprofundar estudos na temática indicamos o livro “Pedagogia das encruzilhadas” de Luiz Rufino.

entender como sujeitos de direitos que lutam por eles. “Tornam-se sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento” (ARROYO, 2003, p. 33), sendo que é a partir da autopercepção dos grupos oprimidos enquanto sujeitos históricos carregados dos atravessamentos interseccionais que a liberdade deles e dos seus, bem como suas transformações sociais podem de fato acontecer (FREIRE, 2017).

Quadro 10 - Considerações dos entrevistados sobre o processo do vestibular

VESTIBULAR	
	Colocações dos entrevistados
AUTOESTIMA	<p>“(…) sentir um corpo que largou atrás mesmo (…”. (Marighella_fictício)</p> <p>“Sim, porque eu trabalhava, estudava, então tinham várias aulas que eu acabava dormindo, coisa que eu perdia. (...) o pessoal sempre vai acabar zuando, tipo: “João Pedro”, vamo acordar na aula, vamo foca”. (João Pedro Stédile_fictício)</p> <p>“Eu não tava ,assim eu fiz o Cursinho mas não tava me sentindo preparada , eu achava mesmo que não ia consegui, não tava confiante ,não tinha estudado o quanto que eu deveria te estudado, então eu tava assim zero confiante eu sabia que não ia consegui, tanto é que eu não consegui.” (Bertha Lutz_fictício)</p> <p>“Como eu sempre fui um aluno mediano e a gente acaba vendo o pessoal da medicina, engenharias, que são tão concorridos e vendo notas tão altas, eu me sentia meio para baixo.” (João Pedro Stédile_fictício)</p>
SAÚDE EMOCIONAL	<p>“Oh, eu acho que foi ali que eu entendi o que era ansiedade, aspectos de me sentir deprimido, não uma depressão com diagnóstico , mas as pressões de um vestibular.” (Marighella_fictício)</p> <p>“Mais as questões das pressões da competição e a qualidade também do ensino, qualidade que eu digo assim no sentido mais de tempo do que uma pessoa industrial tem pra se dedicar ao vestibular. Saúde Mental, interesse.</p> <p>Aí também tem a questão de auto-sabotagem, saúde mental, porque eu passei na sexta chamada. Passei na última chamada que teve, fui a última pessoa que fez a inscrição.” (Marighella_fictício)</p>

“Então, ah, o vestibular em si, como uma prova, era um tabu muito alto pra mim, eu realmente tinha medo no início, né? Tanto é que eu fiz duas vezes o vestibular, então na primeira vez eu não senti que eu tava preparado, realmente. Eu acho que o meu foco no vestibular foi muito diferente do segundo, mas refazendo, fazendo mais um ano de cursinho, eu realmente me sentia preparado. E eu tinha grande confiança, na segunda vez, que eu iria passar assim.” (Dexter_fictício)

“Ah, hum, assim, o primeiro ano ele é bastante, ele te deixa bastante inseguro na verdade. No segundo ano já estava mais tranquilo, mas o primeiro ano assim, que você tem que sair do ensino médio, né? Você tem toda aquela pressão de entrada. Então eu fiquei bastante inseguro mesmo”. (Sebastião Salgado_fictício)

Fonte: elaborado pela autora

Quando os entrevistados foram questionados sobre o processo do vestibular, duas categorias que se complementam emergiram em meio às falas: a da auto-estima e a da saúde emocional. Na primeira, percebemos que o peso na desigualdade social recai sobre os estudantes. A rotina proletária, que os levam a se entenderem como um corpo que historicamente “largou atrás”, afeta diretamente a autoestima desses indivíduos e seu empoderamento, por consequência. Essa questão vai diretamente ao encontro da segunda categoria, na qual vemos que a saúde emocional dos estudantes é extremamente afetada ao longo da jornada pré-vestibular, seja pela baixa autoestima, pelas barreiras de ser um estudante-trabalhador, pelas pressões sociais, pelo tempo, pelo prazo ou pelos atravessamentos histórico-sociais que permeiam suas vidas.

Destacamos aqui três colocações que representam a questão de auto-estima e da saúde emocional dos estudantes ditas por Bertha Lutz_fictício, Marighella_fictício e João Pedro Stédile_fictício, respectivamente: “(...) eu fiz o Cursinho mas não tava me sentindo preparada, eu achava mesmo que não ia conseguir, não tava confiante (...)”; “as questões das pressões da competição e a qualidade também do ensino, qualidade que eu digo assim no sentido mais de tempo do que uma pessoa industrial tem pra se dedicar ao vestibular”; “eu sempre fui um aluno mediano e a gente acaba vendo o pessoal da medicina, engenharias, que são tão concorridos e vendo notas tão altas, eu me sentia meio para baixo.”.

A partir do exposto, retomo a importância fundamental da pedagogia do amor (FREIRE, 2017), da educação popular, da educação transgressora (HOOKS, 2013) que acontecem dentro dos Cursinhos, como forma de viabilizar, encorajar e

empoderar os estudantes a ocuparem a Universidade, romperem as barreiras e lutarem por transformação social, pelos seus direitos.

Quadro 11 - A situação da permanência (em diversos aspectos) dos estudantes na Universidade

PERMANÊNCIA	
Categorias	Colocações dos entrevistados
Políticas de Permanência	<p>Aspectos positivos</p> <p>“No caso a gente tem bolsa auxílio social. Aquela questão: por mais que estou vivendo em Campinas, todos os gastos. Tô morando só eu e minha mãe, no caso o terreno de casa tem mais minha tia e minha primas. Mesmo assim é conta de luz, conta de água vem cara. E eu sair do trabalho pesou ainda mais aqui em casa. Então tê a Bolsa auxílio social, recebendo uns 800 reais, já ajudava alguma coisa.” (João Pedro Stédile_fictício)</p> <p>Ah eu fiz um ano de estágio , porque quando eu entrei em 2019 eu fiquei sem trabalhar. 2020 eu comecei esse estágio . Só que no final do ano eu consegui essa bolsa da UNICAMP, porque a UNICAMP tem um programa de bolsa né (Trabalho/ Auxílio Social). Ai eu tô com a bolsa até agora, até hoje”. (Bertha Lutz_fictício)</p>
	<p>Aspectos negativos</p> <p>“Não (tem), nem moras e nem RU.” (Marighella_fictício)</p> <p>“No caso eu tento me controlar com o número de créditos que eu pego pra conseguir ter tempo de fazer Bolsa BAS ou alguma Iniciação Científica que rende a bolsa. (...) a gente chama de Bolsa Auxílio Social só que os professores chamam de bolsa trabalho.” (João Pedro Stédile_fictício)</p>

<p>Trabalho</p>	<p>Impactos do trabalho nos estudos</p>	<p>“Mano, olha... eu nunca consegui viver só de bolsa, esses bagulho assim. Desde a época do Cursinho eu sempre tive envolvido em tráfico de droga, até hoje assim, traficando pra caralho. E esse acrescenta na minha renda. Quatrocentos real de bolsa e o resto é tráfico.” (Marighella_fictício)</p> <p>“(...) o tempo que a gente teria pra estudar a gente fica na correria de levantar dinheiro, adquirir recursos.” (Marighella_fictício)</p> <p>“Então, minha permanência, eu sou responsável totalmente pelo meu sustento, tanto alimentação, moradia, transporte. Então, nesse ponto eu não necessito do auxílio da universidade, e é como tem sido. Eu tenho me sustentado cem por cento. (...) Quando cê trabalha por nove horas por dia, o tempo de estudo efetivo é muito baixo, eu aproveito mais o meu fim de semana pra colocar em dia a matéria que foi estudada durante a semana”. (Dexter_fictício)</p> <p>“Atualmente não, nem iniciação científica, nem monitoria, eu acredito que não. Demandaria muito tempo que eu não ia conseguir no final das contas” – referente á possibilidade dedicar tempo a IC. (Dexter_fictício)</p> <p>“(...) atualmente minhas dificuldades são o tempo, né? Pra eu conseguir, preciso otimizar muito o meu tempo pra conseguir acompanhar. É uma dificuldade acompanhar as matérias, eu acredito que os dois tão atrelados, eu precisaria de muito mais tempo e um foco muito maior.” (Dexter_fictício)</p>
<p>Barreiras no ensino</p>	<p>Dificuldades oriundas do ensino básico que ecoam no Ensino Superior</p>	<p>“Tem um pouco de questão de ai tem professor que fala tudo inglês e você é obrigada a saber o inglês que ele tá falando. Ou, professores que já chegam mandando vários textos, artigos em inglês e você é obrigada a traduzir.” (João Pedro Stédile_fictício)</p> <p>“(...) em primeiros momentos não me senti muito bem representado, porque, nossa, eu lembro que nas duas primeiras semanas de aula eu tive aula de física e o pessoal já entendendo porque tiveram e o ensino bom e eu: “já quero trancar”. (João Pedro Stédile_fictício)</p> <p>“Ah eu acho que, dificuldades agora já tá mais tranquilo. Quando se faz engenharia os dois primeiros anos são bem complicados por causa do ciclo básico né?! Que tem que fazer física, matemática, cálculo.” (Sebastião Salgado_fictício)</p>

<p style="text-align: center;">Ensino remoto</p>	<p style="text-align: center;">Principais obstáculos enfrentados no ensino remoto</p>	<p>“A gente ficou em pé de guerra a pandemia toda. Aluno versus Instituição. O campus onde eu estudo, ele tem uma realidade muito específica daquele local, por conta das questões étnicas. Então não é só a internet, não existe acesso a celulares e notebooks. Então, de primeiro momento a gente aconteceu de forma de cadernos de atividades, tipo apostila. E aí isso aí defasou o ensino, não é compatível, a gente só levantou números que era o que a Universidade queria. O foco não foi pensar no rombo pedagógico, foi só levantar números.” (Marighella_fictício)</p> <p>“(…) a forma com que a UNICAMP cobra um conteúdo é bastante focado nesse desenvolvimento do senso crítico. Então, foi um choque, foi muito difícil me adaptar, eu ainda, como disse, EAD, tô me adaptando no EAD. E eu acho que com certeza eu vou ter que me readaptar quando voltar no presencial e vai ser uma nova um novo reingresso na universidade, acredito.” (Dexter_fictício)</p> <p>“Então eu acho que o EAD está sendo uma dificuldade muito grande, assim, comparado em como eu estudava pro vestibular. Eu acredito que meu desempenho é muito melhor se eu estou na sala, se eu estou no ambiente acadêmico de sala de aula com o professor. Então o EAD e o tempo são as minhas principais dificuldades atualmente.” (Dexter_fictício)</p> <p>“Dentro da universidade, dificuldades? Bom, não sei assim, pra mim tem sido bem tranquilo, quero dizer, agora com esse tempo aí da pandemia, né? Enfim, desse ano pra cá acaba dificultando um pouco, né? Porque as aulas são remotas, tais e a gente teve que se adaptar a esse sistema e foi um pouco chatinho de início, mas enfim, a gente acabou se adaptando.”. (Júlio Lancelotti_fictício)</p> <p>“Eu acho que claramente é muito pior estudar a distância. Eu cheguei a conclusão. Acho que o principal problema do EAD é que querendo ou não, sobra mais tempo, mas é mais difícil, pelo menos, usar esse tempo pra estudar, porque ficar em casa, nossa pelo amor de Deus. é muito ruim mesmo ficar em casa, eu não esperava que ia ser tão difícil. No primeiro semestre foi realmente um terror assim depois eu meio que aprendi né?” (Sebastião Salgado_fictício)</p> <p>“É, o fato de ter sido EAD também foi um empecilho. Daqui pra frente eu acho que vai ser mais fluido, e tal”. (Sebastião Salgado_fictício)</p> <p>“(…) atualmente está sendo o EaD, as aulas on-line. Eu não consigo, eu já estou exausta, já são dois anos aí, eu vou passar metade do meu curso EaD. Então, eu não consigo mais estudar, me concentrar, olhar para uma tela, ler um texto, acompanhar as aulas”. (Bertha Lutz_fictício)</p> <p>“(…) Eu tenho dificuldade em acompanhar realmente o EAD, eu acho que da forma com que algumas matérias são passadas é meio, deixa o aluno, joga a matéria, e as aulas não são tão boas pra mim”. (Dexter_fictício)</p>
---	--	---

<p>Pertencimen to</p>	<p>Aspectos positivos</p>	<p>“Lá onde eu estudo não tem um classe média, são trinta alunos pobres. 25 dos alunos são indigenas. Eu cai em outra vida, hoje eu tenho assim uma perspectiva mais formada e eu vejo que se eu fosse ter essa perspectiva hoje eu ia ter caído no lugar certo. As linhas de pesquisa onde eu tô hoje elas tem uma linha bem decolonial e eu sinto que me livrei de uma perspectiva mais ocidentalizada de ensino das Universidades de São Paulo.” (Marighella_fictício)</p> <p>“Sinto que pertença. Universidade de minorias. Eu tô com os meus ai na luta.” (Marighella_fictício)</p> <p>“Eu me sinto bastante acolhido. Eu gosto bastante do espaço, né? O meu curso, assim, engenharias no geral não é um curso que tem muita gente que veio de escola pública pra falar verdade. Então acho que, se eu não me engano, eu vi isso no primeiro, na semana que eu fui presencial, inclusive. Fizeram ali uma pesquisa rápida. Acho que menos de vinte por cento da minha sala veio de escola pública. Então meio que você perde um pouco dessa afinidade com as pessoas, mas, acaba que o povo é bastante receptivo, então. (...) Eu não tive muito tempo, assim, pra conviver” – devido ao EaD”. (Sebastião Salgado_fictício)</p> <p>““(...) eu não sei como vai ser o impacto social de conhecer outras pessoas junto comigo, né? Porque eu preciso trabalhar realmente, se eu não trabalhar eu não consigo fazer a universidade, eu não tenho tempo pra me dedicar cem por cento aos estudos, falta tempo, então talvez o meu desempenho acadêmico possa ser menor do que outras pessoas, então esse impacto social eu ainda não tenho pra dizer, mas em termos de pessoas ao meu redor que frequentam a universidade são bastante pessoas, então nesse sentido eu acho que eu pertença a universidades.” (Dexter_fictício)</p> <p>“Assim, é que eu tive a vivência ali nos dois mundos, nas exatas e nas humanas, eu acho muito diferente os dois ambientes. Na FE eu me sinto muito mais pertencente, não tem tanto burguês safado, desculpa a expressão (risos), não sei se podia falar isso. Mas... na pedago não, tem muito mais uma galera com que eu me identifico. Mas acho que não foi nem isso, foi mais pelo fato de não gostar de pesquisa, não é pelo fato do espaço, das pessoas”. (Bertha Lutz_fictício)</p>
----------------------------------	--------------------------------------	---

	Aspectos negativos	<p>“(…) é muito estranho você chegar e ver a diferença de sei lá, bem básico: de filho que passou na faculdade e ganhou um carro. tinha uma lá que “não quero comer no bandejão hoje, vou sei lá, comer fora, cê que ir comigo?”, “não, não posso”, porque não tenho condição pra isso. Então a faculdade faz o possível pra manter os alunos, mas os alunos em si sempre tem essa diferença social.” (João Pedro Stédile_fictício)</p> <p>“E questão também dessa diferença de círculo social, tipo nossa, gente que ganhou um carro e eu nem tenho carteira de motorista. Hoje eu tô mais em questão de noção de classe, não tem problema ser diferente nesse ponto, mas eu acho que acaba afetando as pessoas, tipo, nossa “será eu que devia ser parecido com ele ou devia tá nesse nível de ensino, ser bitolado a ponto de estudar pra chegar nesse ponto”. Achei que em algumas matérias eu pensava sobre isso, tipo: se eu tinha que estudar mais, porque meu ensino, sei lá... Às vezes cê tá cansado e a outra pessoa tá lá estudando porque tem mais foco.” (João Pedro Stédile_fictício)</p>
--	---------------------------	--

Fonte: elaborada pela autora

Por fim, o último quadro elaborado diz respeito à questão da permanência dos estudantes após o ingresso na Universidade. Vale ressaltar que esse é um ponto ainda pouco consolidado na percepção dos alunos, pois a grande maioria viveu a Universidade apenas no modelo remoto até a data da coleta dos dados. Dito isso, iniciamos a discussão.

O questionamento sobre a situação de permanência trouxe algumas categorias nas respostas: políticas de permanência, trabalho, barreiras no ensino, ensino remoto e pertencimento. Começamos nosso diálogo a partir da categoria das políticas de permanência e pontuo aqui que, dentre os entrevistados, apenas um não é aluno da UNICAMP, motivo pelo qual as respostas sobre a existências das políticas de permanência são semelhantes. Na Universidade de Marighella_fictício não há diversidade de política de permanência, existe um auxílio social de valor insuficiente para manter o estudante na Universidade, não havendo oferta de moradia e restaurante universitário. É importante destacar aqui que a Universidade de Marighella_fictício, como anteriormente apontado por ele mesmo, é uma Universidade de “minorias”, com muitos pobres e indígenas, conquanto a ausência de políticas efetivas inviabiliza a permanência desse público em geral, assim como o

próprio Marighella_fictício aponta sua dificuldade em se manter com a bolsa e ter que recorrer a trabalhos informais.

Nesse âmbito, cabe trazer para a discussão de que o acesso à Universidade deve ser compreendido em três dimensões indissociáveis: ingresso, permanência e qualidade da formação (VELOSO; MACIEL, 2015). Se considerarmos acesso apenas como a entrada em um curso de Ensino Superior, estamos reduzindo a nossa discussão e ignorando a necessidade da implementação de políticas de permanência que viabilizem o ingresso efetivo. Precisam ser políticas de permanência em sentido amplo e integral, que não compreendam a questão econômica como algo única e exclusivamente financeiro, pensando a realidade desse “Outro” recém integrado na Universidade, que tem outros tantos atravessamentos oriundos da questão de classe (MENDES, 2020) e também socioculturais.

Todos os demais estudantes que se enquadram no contexto da permanência são pertencentes à Unicamp e dizem que a Bolsa Auxílio é importante para sua permanência na Universidade por permitir serem estudantes-integrais sem que precisem trabalhar. Mas existe um ponto importante: o auxílio socioeconômico trata-se de uma bolsa-trabalho com a condição de que o aluno desenvolva um trabalho, dificultando a realização das disciplinas na grade normal, como apontado por João Pedro Stédile_fictício.

Referente ao trabalho, dois dos estudantes entrevistados (os únicos responsáveis por seus sustento) precisam trabalhar para poder se manter na Universidade. O Marighella_fictício é aluno de permanência em uma Universidade do Mato Grosso do Sul, que não oferece moradia ou restaurante universitário. Este estudante é contemplado com a Bolsa Auxílio no valor de quatrocentos reais, o que torna inviável sua permanência no espaço acadêmico, o forçando a arcar com aluguel, contas e alimentação. Por esse motivo, Marighella_fictício precisa recorrer a trabalhos informais, sendo um deles de risco, o tráfico, mas que por ora tem sido a principal fonte de renda que permite que esse jovem periférico siga nos seus estudos.

O outro estudante, o Dexter_fictício, possui um trabalho CLT de nove horas diárias. Nas falas do estudante pudemos acompanhar os impactos de não poder ser um aluno integral. Vejamos suas colocações: “quando cê trabalha por nove horas por dia, o tempo de estudo efetivo é muito baixo, eu aproveito mais o meu fim de

semana pra colocar em dia a matéria que foi estudada durante a semana”. “(...) atualmente minhas dificuldades são o tempo, né? Pra eu conseguir, preciso otimizar muito o meu tempo pra conseguir acompanhar. É uma dificuldade acompanhar as matérias, eu acredito que os dois tão atrelados, eu precisaria de muito mais tempo e um foco muito maior.” E quando questionado sobre as possibilidades de viver a Universidade, de aproveitá-la, realizar pesquisas, monitorias e etc, o jovem respondeu que “Atualmente não (é possível), nem iniciação científica, nem monitoria, eu acredito que não. Demandaria muito tempo que eu não ia conseguir no final das contas”. Nas colocações de Dexter_fictício, vemos nitidamente os impactos de ser um estudante-trabalhador, as dificuldades para usufruir do espaço acadêmico que de certa forma o colocam em pé de desigualdade com estudantes que podem ser integrais dentro da Universidade. “O sistema de educação superior (...) brasileiro está estruturado para contemplar o estudante em tempo integral e não aquele que compõe o seu maior contingente: o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante” (VARGAS; PAULA, 2013).

Uma outra categoria é a das barreiras do ensino, onde vemos que estudantes oriundos da rede pública vão enfrentar problemas dentro do espaço acadêmico, pois a Universidade parte do princípio que todos tiveram um Ensino Básico que lhes ofereceu toda a base, o que infelizmente sabemos que não é a realidade. Vemos nas falas de João Pedro Stédile_fictício e Sebastião Salgado_fictício as duas principais barreiras: a do idioma e a das exatas. O meio universitário parte da premissa de que todos que ali chegam falam um segundo idioma, no caso o inglês. Porém, para alunos pobres e da rede pública, a barreira do idioma é uma constante e o impacto na universidade é sentido. O problema das exatas é outro ponto constante na realidade desses estudantes. As experiências nos permitiram concluir que, dentro do Movimento de Cursinhos Populares, a ausência da matemática básica é algo comum na trajetória desses estudantes e quando adentram a Universidade, essa defasagem dificulta uma sequência linear e prazerosa, como vemos na fala de João Pedro_fictício: “já quero trancar”. O meio universitário parte da falsa premissa de que esse conhecimento básico é comum para todos os estudantes.

Diante desse cenário, retomamos a discussão iniciada com Mendes nas categorias acima, que traz a reflexão sobre o acesso de novos sujeitos (antes marginalizados) na Universidade. Esse ingresso de corpos marginais no Ensino

Superior representa dois pontos: a diversidade presente neste nível educacional, porém, ao mesmo tempo, este “Outro” que antes não pertencia aos espaços acadêmicos e agora nele imerso, passa a conviver com a deslegitimação e a discriminação existente em um espaço que a pouco sequer pensava nesse sujeito (MENDES, 2020). Com isso, vemos que a Universidade ainda apresenta muitos aspectos inóspitos para a chegada desse “Outro” em seu espaço, pecando muitas vezes no proporcionar políticas de redistribuição e reconhecimento suficientes para a equidade do ingresso, da permanência e do aprendizado efetivo dos que acessam o Ensino Superior.

A penúltima categoria é a do ensino remoto, que tem sido a realidade dos estudantes universitários desde março de 2020, quando o SARS-CoV-2 chegou ao nosso país. Vemos nas falas de Marighella_fictício, Dexter_fictício, Júlio Lancelotti_fictício, Sebastião Salgado_fictício e Bertha Lutz_fictício que o ensino remoto tem sido uma grande barreira em seus processos de ensino-aprendizagem. Com exceção de Marighella_fictício, os demais estudantes têm vivido o ensino remoto de maneira on-line, tendo aulas virtuais e atividades por meio de plataformas digitais, sendo uma constante nas falas desses estudantes o quão desgastante é esse processo, esse formato de ensino. Mas aponto aqui também a questão da Universidade de Marighella_fictício, que, devido ao público de sua universidade, o modelo on-line não pode ser adotado, pois seus estudantes não tinham condições de acesso aos meios digitais, sendo adotado o modelo de apostilas em papel. Vejamos as colocações dele: “A gente ficou em pé de guerra a pandemia toda. Aluno *versus* Instituição. O *campus* onde eu estudo, ele tem uma realidade muito específica daquele local, por conta das questões étnicas. Então não é só a internet, não existe acesso a celulares e notebooks. Então, de primeiro momento a gente aconteceu de forma de cadernos de atividades, tipo apostila. E aí isso aí defasou o ensino, não é compatível, a gente só levantou números que era o que a Universidade queria. O foco não foi pensar no rombo pedagógico, foi só levantar números.”

Nessa última realidade apresentada vemos o quanto a Universidade não está preparada para receber o aluno pobre, essa Universidade de Marighella_fictício é uma Universidade diferente da realidade das demais, pois, como ele mesmo diz, é uma Universidade de “minorias”. Aqui vemos o despreparo da Universidade para receber esse alunado e oferecer condições que garantam seus processos de

aprendizagem. Dois anos de ensino remoto e dois anos de aprendizado autodidata por meio de apostilas de papel, uma realidade ainda mais complexa do que o “EaD” adotado pela maioria das Instituições.

Por último, mas não menos importante, a categoria do pertencimento, referente a quanto esses jovens se sentem parte da Universidade que frequentam. Vemos nas falas de Dexter_fictício, Marighella_fictício, Sebastião Salgado_fictício e Bertha Lutz_fictício que eles sentem-se parte, sentem-se pertencentes ao espaço acadêmico, porém destaco que apenas Marighella_fictício e Bertha Lutz_fictício viveram a Universidade no presencial, Dexter_fictício e Sebastião Salgado_fictício conheceram apenas o ensino remoto. Mas de toda forma é muito importante que esses jovens sintam-se pertencentes, pois a Universidade é realmente deles.

Vemos questões cotidianas que marcam a vivência universitária e a sensação de pertencimento de João Pedro Stédile_fictício em suas falas: “(...) é muito estranho você chegar e ver a diferença de sei lá, bem básico: de filho que passou na faculdade e ganhou um carro. tinha uma lá que ‘não quero comer no bandejão hoje, vou sei lá, comer fora, cê que ir comigo?’, ‘não, não posso’, porque não tenho condição pra isso. Então a faculdade faz o possível pra manter os alunos, mas os alunos em si sempre tem essa diferença social.” “E questão também dessa diferença de círculo social, tipo nossa, gente que ganhou um carro e eu nem tenho carteira de motorista. Hoje eu tô mais em questão de noção de classe, não tem problema ser diferente nesse ponto, mas eu acho que acaba afetando as pessoas, tipo, nossa ‘será eu que devia ser parecido com ele ou devia tá nesse nível de ensino, ser bitolado a ponto de estudar pra chegar nesse ponto’. Achei que em algumas matérias eu pensava sobre isso, tipo: se eu tinha que estudar mais, porque meu ensino, sei lá... Às vezes cê tá cansado e a outra pessoa tá lá estudando porque tem mais foco.”

As falas de João Pedro são bastante simbólicas sobre a figura do espaço da Universidade Pública, sobre quem majoritariamente o ocupa e sobre a proporção e natureza que esses antagonismos de certa forma podem afetar a sensação de pertencimento e autoestima do jovem periférico que ingressa no Ensino Superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi coletado, analisado e apresentado ao longo dessa pesquisa, no que diz respeito ao perfil dos estudantes do TRIU, não podemos afirmar sobre o todo, pois a adesão a pesquisa foi baixa devido aos empecilhos ocasionados pelo período de distanciamento social decorrente da pandemia da Covid-19 no Brasil. Dentre os participantes, obtivemos uma distribuição igualitária de gênero entre pessoas cis, porém, houve ausência de representatividade de pessoas trans; em relação a raça, temos uma representatividade fidedigna a do município onde o TRIU está localizado; mais da metade dos estudantes era também trabalhador em contraturno; e todos de baixa renda.

Referente ao ingresso e a permanência dos estudantes participantes, todos ingressaram em Universidades, tendo sido aproximadamente metade dos participantes em Instituições Públicas e metade em Instituições Privadas. Dentre esses ingressos, percebemos que houve maior representatividade nas Universidades públicas por estudantes do gênero masculino e o inverso nas Instituições privadas, havendo prevalência de estudantes do gênero feminino; enquanto que a distribuição dos alunos em relação a raça e o ingresso em Universidades Pública e Privada, foi equivalente, com a ressalva do colorismo, havendo maior representatividade de negros de pele clara nas públicas e de negros retintos nas privadas.

No que tange a questão da permanência, observamos um ponto ainda pouco consolidado na percepção dos alunos, já que até a data da coleta de dados a maioria havia frequentado a Universidade apenas no modelo remoto. Ainda assim, é possível destacar a importância dos auxílios socioeconômicos oferecidos pela UNICAMP, Universidade a qual pertencia a maioria dos estudantes ingressos em IES públicas; bem como é possível destacar as dificuldades acarretadas pela ausência de políticas efetivas de permanência por uma das IES públicas a qual estava vinculado um dos entrevistados.

Ainda na questão da permanência, é possível destacar também a pandemia e as mudanças trazidas com ela, como o caso do ensino remoto, que se colocou como dificuldade na permanência qualitativa dos estudantes; além disso, déficits gerados na educação básica, como o caso da barreira do idioma, também se apresentaram como empecilho no processo de ensino-aprendizagem; e a questão do

pertencimento, que para alguns alunos a desigualdade social em relação aos demais estudantes carrega um peso negativo, porém, para outros, o pertencimento em relação a Universidade é positiva. Até aquele momento, todos os alunos permaneciam, mesmo diante das dificuldades, com a graduação em curso.

Na sequência, referente à maneira como o Cursinho TRIU amplia as possibilidades de seus alunos no acesso ao Ensino Superior, podemos ver que apesar de contraditória a existência do TRIU, assim como de todo Cursinho Popular, sua relevância na vida dos estudantes que participaram da presente pesquisa foi inegável. O TRIU possui papel efetivo no ingresso ao Ensino Superior, seja ele público ou privado, dos estudantes participantes. Mais do que isso, para além do preparo para o vestibular, pudemos perceber que a maneira como o processo de ensino-aprendizagem se deu dentro do território desse Cursinho foi fundamental para viabilizar a permanência dos estudantes, valorizar suas realidades, suas culturas e trabalhar o empoderamento desses indivíduos.

Destacamos como potencialidades do TRIU: a pedagogia do afeto, a educação popular e o acolhimento. Estes pilares se apresentaram como fundamentais para que existisse um aprendizado efetivo dos conteúdos e, mais do que isso, que os conhecimentos proporcionados dentro desse Cursinho ultrapassassem os conteúdos das provas. O TRIU realizou efetivamente uma proposta pedagógica de transformação, de luta pela justiça social, contribuindo para a construção identitária dos sujeitos que compõem seus espaços, empoderando e estimulando seus estudantes que chegam ali atravessados pela desigualdade social a buscarem sua vaga no Ensino Superior, incentivando-os a lutarem por um direito que lhes é corriqueiramente negado.

Diante disso, podemos afirmar que o TRIU cumpre com o papel ao qual inicialmente se propõe em seu Projeto Político Pedagógico: que é atuar entre o ensino dos conhecimentos do vestibular e a formação crítica do sujeito, pois vemos nas falas de alguns entrevistados a presença de uma consciência política e crítica dos atravessamentos que transpassam suas histórias, bem como a compreensão de seus papéis na luta por transformação social.

Diante do que foi exposto, ainda consideramos importante pontuar e retomar que a proposta de Cursinhos como a do TRIU não são suficientes para sanar as lacunas oriundas das injustiças sociais. Apesar de atuarem como Ação Afirmativa, existem inúmeros atravessamentos de ordem econômica, social, cultural, estrutural

com as quais os Cursinhos Populares não são capazes de lidar, pois algumas antecedem e outras sucedem o ingresso dos estudantes nos Cursinhos.

É válido considerar a potência da educação que ocorre dentro do TRIU como ferramenta de transformação social e como valiosa forma de pedagogia, além de sua importância como política de acesso e movimento social, mas é preciso ter consciência de que é uma medida paliativa, que existe por conta de lacunas na Educação básica pública.

Por fim, encerrando estas páginas, ressaltamos que a temática dos Cursinhos Populares ainda é um território pouco ocupado pelas pesquisas acadêmicas, e por isso, é ainda um assunto repleto de lacunas a serem pesquisadas. Os Cursinhos Populares são um importante locus de pesquisa, tanto no que diz respeito a seu papel enquanto AA; como suas potencialidades enquanto educação marginal; bem como suas ações enquanto Movimento Social.

Nesse sentido, seria de relevância que pesquisas futuras buscassem preencher as lacunas desse campo de pesquisa, como: compreender a relevância dos Cursinhos Populares após surgimento das reservas de vaga no Ensino Superior e outras políticas de acesso; reconhecer o perfil geral dos estudantes que entram (ou não) nos Cursinhos Populares e porquê; reconhecer as demandas reprimidas existentes nesse alunado; quem são os estudantes que ingressam em Cursinhos Populares e, destes, quem de fato ingressa na Universidade Pública e porquê; quais motivos levam jovens periféricos de Cursinho Populares a matricularem-se no sistema de Ensino Superior Privado; e quais são as ações atuais dos Cursinhos Populares enquanto Movimento Social.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANSZDNAJDER, F. O Planejamento de pesquisas qualitativas. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANSZDNAJDER, F. (org.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 145-178.

ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília: FONAPRACE, 2019.

ANDRADE, F. J. **Relações raciais, multiculturalismo e ações afirmativas: as cotas na Universidade de Pernambuco (UPE)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios?. **Educação em Revista**, [s./l.], v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**, [s./l.], v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.

BALTAR, K. D. **FIES, PROUNI e REUNI: uma análise sobre o papel dessas políticas públicas na inclusão social de jovens no ensino superior brasileiro**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de São Paulo, Osasco, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições, 2004.

BEISIEGEL, C. R. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, [s./l.], v. 44, 2018.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. (org.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020.

BONALDI, E. V. Tentando “chegar lá”: as experiências de jovens em um cursinho popular. **Tempo Social**, [s./l.], v. 30, n. 1, p. 259-282, 2018.

BRASIL. **Cotas: Perguntas frequentes**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 18 abr. 2022

BRASIL. **O que é o REUNI**. Brasília: Ministério da Cultura e Educação, 2010. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 18 abr. 2022

CARLA, M. **Depois de avanços históricos políticas afirmativas para negros correm riscos**. Distrito Federal: SINPRO-DF, 2018a. disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/depois-de-avancos-historicos-politicas-afirmativas-para-negros-correm-riscos/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CARLA, M. **Bolsonaro ataca políticas afirmativas para excluir população do orçamento do estado**. Distrito Federal: SINPRO-DF, 2018b. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/bolsonaro-ataca-politicas-afirmativas-para-excluir-populacao-do-orcamento-do-estado>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CARVALHO, M. F. F.; FREITAS, M. C. Perspectivas e desafios dos cursinhos populares da Zona da Mata Mineira. **Revista ELO–Diálogos em Extensão**, [s./l.], v. 2, n. 1, 2013.

CASAUT, R. C. **Cursinhos populares da Unesp: histórico, conquistas e desafios**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2019.

CASTRO, C. A. **Cursinhos alternativos e populares: geografia das lutas**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES *et al.* **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 151-204.

CUNHA, L. A. (org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

D'AVILA, G. T.; KRAWULSKI, E.; VERIGUINE, N. R.; SOARES, D. H. P. Acesso ao ensino superior e o projeto de "ser alguém" para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicologia & Sociedade**, [s./l.], v. 23, n. 2, p. 350-358, 2011.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista brasileira de educação**, [s./l.], n. 29, p. 164-176, 2005.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A., DAFLON, V. T., VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERES JÚNIOR, J. F. ; ZONINSEIN, J. **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, 2012.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de Campo (São Paulo-1991)**, São Paulo, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer teoria e prática em educação popular**. [s.l.]: Vozes. 1989.

FREITAS, J.; PORTELA, P.; FERES JÚNIOR, J.; BESSA, Á.; NASCIMENTO, V. **Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais**: (2013-2018). [s.l.]: GEMAA/UERJ, 2020.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

GEWIRTZ, S. Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. **Journal of Education Policy**, [s.l.], v. 13, n. 4, p. 469-484, 2006.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa**GEWIRTZ, S. Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. **Journal of Education Policy**, [s.l.], v. 13, n. 4, p. 469-484, 2006.**va e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, N. L. Temer mata políticas afirmativas por inanição, afirma Nilma Lino. **Portal do Partido dos Trabalhadores**, [s.l.], 2016. Disponível em: <https://pt.org.br/temer-mata-politicas-afirmativas-por-inanicao-afirma-nilma-lino/> Acesso em: 18 abr. 2022.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. çalves. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, [s.l.], n. 15, p. 134-158, 2000.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, F. (org), **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

IBGE. **Cidades@**: [s.l.]: Campinas. IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/campinas/pesquisa/23/22957?indicador=22995>. Acesso em: 18 abr. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação. [s.l.]: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

INEP. **Censo da educação superior 2020**: notas estatísticas. Brasília: Inep/MEC, 2022.

LOUREIRO, B. R. Política e educação na construção do cursinho popular "Nós por Nós". **Revista de Educação Popular**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 136-144, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, [s.l.], v. 29, 2006.

MATTOS, S. M. N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 44, pp. 217-233. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000200014>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 31, n. 84, p. 231-251, 2011.

MENDES, M. T. Políticas de Reconhecimento e de Redistribuição na Permanência Estudantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/96281>. Acesso em 24 ago. 2022.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, [s.l.], n. 117, p. 197-217, 2002.

MOURA, T. M. **Políticas afirmativas nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff**. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO

SUDESTE, 24., 2019. Vitória, ES. Disponível em:
<https://portalintercom.org.br/anais/sudeste2019/resumos/R68-0197-1.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

MOYA, T. S. Para além das cotas: como as ações afirmativas têm transformado nas universidades paulistas. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 11.; *WOMEN'S WORLDS CONGRESS*, 13., 2014. Florianópolis. Disponível em:
http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499470256_ARQUIVO_ThaisSMoya_ST47_textocompleto_enviado.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

NASCIMENTO, A. **Do direito à universidade à universalização de direitos: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa.** Rio de Janeiro: Ed. Litteris, 2012.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, [s.l.] v. 15, n. 1, 2007.

OLIVEIRA, J. Weintraub deixa Ministério da Educação, mas antes revoga cotas para negros e indígenas na pós-graduação. **El País**, [s.l.], 2020. Disponível em:
<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-18/prestes-a-deixar-cargo-weintraub-revoga-portaria-de-cotas-a-negros-e-indigenas-na-pos-graduacao.html> Acesso em: 18 abr. 2022.

OLIVEIRA, R. P.. O Direito à Educação. *In* OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação análise da LDB e da Constituição Federal**. 2a.ed. São Paulo Xamã, 2002, p. 15 – 41. (1)

PAULA, A. S. N.; NOVAES, M. A. B. Os mecanismos de acesso à Educação Superior no governo Lula da Silva. **Impulso**, [s.l.], v. 25, n. 64, p. 7-27, 2015.

PEREIRA, I. C. A contradição político-pedagógica dos Pré-Vestibulares Populares frente às políticas de ações afirmativas. **Revista Espaço Acadêmico**, [s.l.], v. 10, n. 113, p. 53-59, 2010.

PEREIRA, T. I.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Revista Espaço Pedagógico**, [s.l.], v. 17, n. 1, 2010.

PONTUAL, P. C. Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. *In: Cássio, F. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*, São Paulo: Boitempo, p. 159-164, 2019.

PROUNI e FIES. [200-?]. Disponível em:
<https://www.prouni.com.br/prouni-e-fies/#:~:text=O%20PROUNI%20%E2%80%93Pr>

ograma%20Universidade%20Para,ensino%20superior%20em%20nosso%20pa%C3%ADs. Acesso em: 18 abr. 2022.

RATIER, R. Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. *In*: CÁSSIO, F. **Educação contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, p. 151-158, 2019.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80). São Paulo: Paz e Terra. 2001.

SANTOS, E.; SILVA, M. P. Equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira—governos FHC e Lula. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [s.l.], v. 6, n. 10, p. 452-478, 2012.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro**. Brasília: ABMES, 2000.

SANTOS, S. A. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. **Revista TOMO**, 2014.

SANTOS, S. A. **Relatório final de pesquisa de pós-doutorado**: ações afirmativas na educação pública brasileira: o perfil dos estudantes egressos do sistema de cotas na Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/39403>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SAVIANI, D. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 3. 2004. p. 1-11.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Porto Alegre, v. 3, p. 30-39, 2005.

SIEBRA, L. M. B.; BATISTA, V. L.; BOMFIM, Z. A.C. Reconhecendo caminhos para uma educação patrimonial no território cearense. **Sér. Patrim. Cult. e Exten. Univ.**, [s.l.], n. 1, fev. 2014

SILVA, E. C. H.; DA SILVA, B. V. G. Entre o ensino médio e o superior: as escolhas profissionais dos jovens de um cursinho pré-vestibular popular de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista de Educação Popular**, [s.l.], v. 15, n. 2, p. 35-48, 2016.

SOARES, D. H. P.; KRAWULSKI, E.; DIAS, M. S. D. L.; D'AVILA, G. T Orientação profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular. **Psicologia: ciência e profissão**, [s.l.], v. 27, n. 4, p. 746-759, 2007.

SUFICIER, D. M.; MUZZETI, L. R.; REINA, F. T.. Trajetória social de alunos de um curso pré-vestibular popular. **Revista Diálogo Educacional**, [s./l.], v. 13, n. 39, p. 629-649, 2013.

VALORE, L. A; CAVALLET, L. H. R. Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular. **Psicologia & Sociedade**, [s./l.], v. 24, n. 2, p. 354-363, 2012.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 459-485, 2013.

VAZ, S. **A vida é loka**. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vida-e-loka-por-sergio-vaz/>. Acesso em: 24 ago. 2022.

VELOSO, T. C. M. A.; MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior—análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, [s./l.], v. 51, n. 37, p. 224-250, 2015.

VIEIRA, A. L. C. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVÉRIO, V. R. S.; SILVA, P. B. G. (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

VIEIRA, D. N.; CALDAS, R. F. L. Os sentidos e os significados do cursinho popular. **Revista de Educação Popular**, [s./l.], v. 16, n. 3, p. 139-155, 2017.

VIGOTSKI, L. **Aprendizado e Desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

WEBSTER, J.; WATSON, R. T. Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature, **MIS Quarterly**, [s./l.], v. 26, n. 2, p. 13-23, 2002. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4132319?seq=1>. Acesso em: 18 abr. 2022.

WHITAKER, D.C.A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [s./l.], v.11, n.2, p. 289-297, 2010.

WHITAKER, D.; KATO, D. S. Educação, sociologia e cursinhos populares: entrevista com Dulce Whitaker. **Cadernos CIMEAC**, [s./l.], v. 3, n. 1, p. 5-12, 2013.

ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 4, n. 8, p. 260-279, 2009.

ZALUAR, A. Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas. **Revista brasileira de ciências sociais**, [s.l.], v. 12, n. 35, 1997.

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO PARA EX-ALUNOS DE CURSINHOS POPULARES

Nome: _____

Idade: _____ Grau de escolaridade: _____

1) Você se declara:

[] Negro

[] Branco

[] Indígena

[] Asiático

[] Outro: _____.

2) Nome do Cursinho Popular em que estudou: _____

3) Ano em que frequentou este Cursinho Popular: _____

3.1) Você concluiu o ano letivo do Cursinho?

3.2) Caso tenha evadido e/ou abandonado o Cursinho antes do término do ano letivo informe o mês em que saiu, e se puder relate os motivos que te levaram a evasão:

4) Você ingressou na Universidade/Faculdade? () SIM () NÃO

4.1) Em caso afirmativo, qual o nome da Universidade/Faculdade em que ingressou:

4.2) Em qual curso ingressou?

4.3) Como foi ou ainda é para você se manter na Universidade/Faculdade? Sua família te auxilia ou auxiliou? Você precisa ou precisou trabalhar durante seus estudos?

4.4) Sua Universidade é pública ou privada (particular):

Caso sua Universidade seja particular, responda:

Entrou via política de acesso? (ex.: PROUNI, FIES, bolsa de estudos)

() SIM () NÃO

Em caso afirmativo: de qual dessas políticas fez uso? _____

5) Você concluiu o curso de graduação ou tem certeza de que concluirá?

() SIM () NÃO

6) Em caso de evasão e/ou abandono da graduação você poderia relatar os motivos que te levaram a tal decisão? Escreva abaixo.

7) Na época, o que te motivou a buscar por um cursinho popular?

8) Você foi um aluno-trabalhador enquanto estava no Cursinho?

Sim Não

9) Caso tenha respondido sim para a pergunta anterior, responda: Desde quando trabalha e como foi ou ainda é com a jornada dupla?

10) Como você definiria a educação básica escolar a qual teve acesso?

11) Quais foram as maiores dificuldades ao longo da sua trajetória educacional?

12) O que espaços como os de Cursinhos Populares representam para você? Como você enxerga a existência desses lugares?

13) O ensino superior, num geral, foi uma realidade na sua família?

Sim Não

Todas as perguntas realizadas daqui em diante são referentes a sua realidade do momento em que fez parte do Cursinho Popular onde estudou:

14) Quantas pessoas residiam em sua casa na época? _____.

15) Quantos cômodos existiam em sua residência? _____.

16) Você dispunha de acesso à internet Wi-fi? Sim Não

17) Seu acesso à internet se dava por:

3G do celular

Wi-fi pelo celular

Computador em casa

Computador de conhecidos

Outro: _____.

18) Como você definiria a condição socioeconômica da sua família à época? Qual era a renda familiar mensal e quantas pessoas viviam com esse valor?

19) Estas atividades faziam parte do seu cotidiano à época? Assinale aquelas que sim:

Ir ao cinema

Ir ao teatro

Ir a museus

Navegar na internet

Ler jornal e revistas

Assistir televisão

Freqüentar a biblioteca

Ler livros

Ter uma rotina de estudos

Tempo de lazer

20) O ingresso no vestibular era uma necessidade imediata sua? Caso não conseguisse ingressar no ano em que esteve no Cursinho, poderia (ou pôde) se dedicar ao estudo novamente nos anos seguintes?

21) Como se deu a escolha do curso que pretendia prestar no vestibular?

22) Você tinha uma rotina de estudos na época?

Sim Não

Se sim, onde costumava estudar?

Quarto

Sala

Cozinha

Outros: _____.

23) O que você pensa sobre a ferramenta do vestibular? Como você se sentia ou ainda sente diante das provas e por quê?

24) O que o Ensino Superior representava para você na época?

25) Quais eram seus planos e expectativas em relação ao seu ingresso na Universidade?

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM ALUNOS DE GRADUAÇÃO ORIUNDOS DO CURSINHO POPULAR TRIU

- 1) Como você interpreta a relevância do cursinho popular em que estudou para seu acesso a Universidade?
- 2) Como você definiria a educação a qual teve acesso antes do ingresso na Universidade?
- 3) Como foi para você o processo do vestibular? Como você se sentiu diante dessa etapa?
- 4) Quais foram suas perspectivas iniciais com a Universidade? E como se encontram suas perspectivas hoje?
- 5) Como se deu a escolha do seu curso? Ela te contempla? Era o que de fato você havia escolhido?
- 6) Você se deu a sua permanência nesse espaço acadêmico? Existem políticas na sua Universidade que viabilizem sua estadia nela?
- 7) A questão financeira foi um empecilho para você se manter no Ensino Superior?
- 8) Como você define a situação da sua permanência dentro da Universidade? E o quanto isso interferiu nos seus estudos?
- 9) A questão do trabalho foi ou é uma necessidade para você se manter nos estudos? Se sim, como é lidar com essa jornada dupla no ensino superior?
- 10) O que você pensa que falta para que exista a garantia do acesso ao ensino superior para as camadas populares? E para a permanência?
- 11) Como você interpreta que as Universidades lidam com a questão da permanência estudantil?
- 13) Como você enxerga o meio acadêmico em relação ao espaço, as disciplinas, e a quem compõe esse ambiente? Como você se sente dentro dele?
- 14) Quais são as maiores dificuldades que você encontra na Universidade?
- 15) Quais seriam seus possíveis planos ao término da graduação?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para participantes maiores de 18 anos)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “CURSINHOS POPULARES ENQUANTO AÇÃO AFIRMATIVA: UM ESTUDO DE CASO”, que será desenvolvida por Caroline Rocha Campagni, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da UNESP de Rio Claro, RG nº 34.428.251-X, sob orientação da Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, RG 21354277-8, Docente do Departamento de Educação/IB – UNESP/Rio Claro.

O objetivo da referida pesquisa é analisar se o acesso de alunos socioeconomicamente carentes (oriundos da rede pública) na Universidade Pública é facilitado pelos cursinhos populares e se após o ingresso esses estudantes conseguem permanecer no Ensino Superior. Os benefícios da pesquisa consistem em auxiliar na reflexão sobre o papel dos cursinhos populares no enfrentamento da exclusão social das camadas populares do acesso à educação superior, bem como, compreender a permanência destes alunos na Universidade. Podendo contribuir para dar maior visibilidade aos cursinhos populares e vislumbrar possibilidades de assegurar sua existência enquanto política de acesso e buscar outros caminhos que vislumbrem a não exclusão dessa parcela da população do acesso e da permanência no ensino superior.

Caso aceite participar desta pesquisa inicialmente enviaremos a você algumas perguntas por meio de um questionário com vinte e cinco perguntas, e posteriormente você poderá ser convidado a participar de uma entrevista, com duração máxima de 1h30, e que será realizada via Google Meets. Se você concordar, essa entrevista será gravada em vídeo, caso contrário, suas respostas serão anotadas.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos. Pode ser que você se sinta incomodado (a) ou desconfortável com alguma das perguntas feitas, e caso tenha qualquer dúvida pode pedir esclarecimentos, deixar de responder a qualquer pergunta ou ainda, desistir de participar a qualquer momento. Para minimizar os possíveis riscos, as perguntas dos questionários e as perguntas norteadoras das entrevistas foram elaboradas considerando causar o menor constrangimento possível, estando adequada a faixa etária dos alunos de um cursinho pré-vestibular e em início de graduação. Orientamos também para que responda apenas as perguntas em que se sentir confortável. A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação estaremos à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir no decorrer pesquisa.

A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados em seus questionários e entrevistas são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. O nome do Cursinho que participou será divulgado ao

longo do trabalho, porém, o nome e informações pessoais dos participantes não. O nome do Cursinho será fornecido na pesquisa, especialmente para visibilizar a existências destes. Para participar você não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Se você se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Local/data: _____, ____/____/_____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de

identidade: _____

Sexo: _____ Data de

Nascimento: ____/____/_____

Endereço: _____

Telefone para

contato: _____

Dados sobre a pesquisa:

Título: “Cursinhos Populares enquanto ação afirmativa: um estudo de caso”.

Pesquisadora Responsável : Caroline Rocha Campagni

Cargo/função: Mestranda em Educação na linha Política, Gestão e o Sujeito Contemporâneo.

Instituição: Unesp/Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para contato: (19) 3526-4272

carolinerochacampagni@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Instituição: Unesp/Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: Tel. - (19) 3526-4272 e-mail:

debora.fonseca@unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone: (19)
35269678 Número do parecer: _____ (após aprovação)