

Raul da Costa Casaut

CURSINHOS POPULARES DA UNESP: Histórico, Conquistas e Desafios

Dissertação apresentada ao Instituto de Química, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Química.

Orientador: Prof. Dr. Amadeu Moura Bego

ARARAQUARA, SP, BRASIL

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

C334c Casaut, Raul da Costa
Cursinhos Populares da Unesp: histórico, conquistas e desafios / Raul da Costa Casaut. – Araraquara : [s.n.], 2019
179 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Química
Orientador: Amadeu Moura Bego

1. Universidades e faculdades – Vestibular. 2. Programas de ação afirmativa. 3. Extensão universitária. 4. Unesp. 5. Educação popular. I. Título.

Elaboração: Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação
Biblioteca do Instituto de Química, Unesp, câmpus de Araraquara

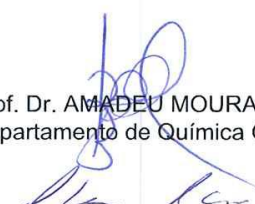
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: "Cursinhos Populares da Unesp: histórico, conquistas e desafios"

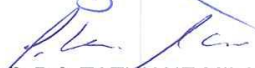
AUTOR: RAUL DA COSTA CASAUT

ORIENTADOR: AMADEU MOURA BEGO

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


Prof. Dr. AMADEU MOURA BEGO

Departamento de Química Geral e Inorgânica / Instituto de Química - UNESP - Araraquara


Profª. Drª. TATHIANE MILARÉ

Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação / Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR - Araras


Prof. Dr. LUIZ ANTONIO ANDRADE DE OLIVEIRA

Departamento de Química Geral e Inorgânica / Instituto de Química - UNESP - Araraquara

Araraquara, 21 de março de 2019

Dados curriculares

IDENTIFICAÇÃO

Nome: Raul da Costa Casaut

Nome em citações bibliográficas: Casaut, R. C.

FORMAÇÃO ACADÊMICA/TITULAÇÃO

Graduação: Bacharelado em Química, Instituto de Química, Unesp - Campus Araraquara, 2016.

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS

Participação, como ouvinte, do XV Evento de Educação em Química – EVEQ, realizado no período de 17 a 19 de maio de 2017, no Instituto de Química da UNESP - campus de Araraquara – SP.

Participação no IX Encontro Paulista de Ensino de Química – EPPEQ, realizado no período de 18 a 20 de outubro de 2017, no Instituto Federal de São Paulo – campus de Sertãozinho – SP.

Participação no minicurso “Desenvolvimento de habilidades de pensamento nas aulas de Química”, com carga horária de 4 horas, ministrado por Maria Eunice Ribeiro Marcondes e Luciane Akahshi, durante o IX Encontro Paulista de Pesquisa em Ensino de Química – EPPEQ.

Participação na comissão organizadora do XVI Evento de Ensino em Química – EVEQ, realizado no período de 24 a 26 de outubro de 2018, no Instituto de Química – Unesp Araraquara – SP.

À minha família, pelo carinho e apoio, e aos meus
amigos, que tornaram essa caminhada mais
prazerosa.

AGRADECIMENTOS

Impossível seria agradecer o suficiente aos meus pais por todo o carinho, amor e companheirismo que sempre transbordaram em mim. A todo o amparo que me deram serei eternamente grato, e por onde estiver – e por onde estiverem – terei sempre a missão de lhes encher de orgulho.

À minha irmã, Laís, minha companheira desde que nasci, por ouvir meus desabafos, aguentar minhas angústias e sempre saber o que dizer para elevar minha autoestima, mesmo quando eu não via razões para isso.

Ao meu orientador, Amadeu Moura Bego, que sem querer parecer piegas, mas foi sem dúvida o melhor orientador que poderia ter. Por acreditar em meu trabalho, por me fornecer tudo – e mais um pouco – do que precisava para desenvolver essa pesquisa que tanto almejava. Pelos conhecimentos que me possibilitou e pelas experiências que me propiciou durante essa árdua trajetória. E sem dúvida a sua enorme paciência, devidamente testada por mim nesses anos. Seria uma honra e espero poder trabalhar novamente com você no futuro.

Um agradecimento aos meus grandes amigos, Bia, Celino, Coitado, Finazi, Fruta, Juan, Linguíça, Marisa, Pic e Termo. Sem a nossa amizade essa caminhada ficaria insuportavelmente séria e solitária.

A todos os meus colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Química do Instituto de Química, da Unesp de Araraquara, pelas contribuições, conselhos e troca de experiências, tão essenciais para a boa consecução dessa pesquisa. Fica um agradecimento especial ao Tarso Ferreira e ao Matheus Almeida Zytkeuwisz, pelo companheirismo e pelas ajudas sempre necessárias.

Aos coordenadores docentes e discentes de todos os cursinhos da Unesp que participaram. Pela solicitude de vocês essa pesquisa se tornou possível, e espero poder contribuir de alguma forma para construirmos cursinhos cada vez mais fortes!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, pela bolsa concedida, que possibilitou o pleno e efetivo desenvolvimento dessa pesquisa, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp, que proporcionou as viagens para a realização das entrevistas pessoais com os coordenadores, e a Pró-Reitoria de Extensão da Unesp, pelas informações concedidas acerca dos cursinhos e dos projetos de extensão, essenciais para a construção dessa pesquisa.

E, por fim, agradeço imensamente a todos os professores, coordenadores e alunos que convivi durante meus anos como professor do CUCA de Araraquara. Tudo o que aprendi e vivenciei nesse projeto moldou – e molda – o que sou hoje, pelo que vivo e pelo que continuo nessas árduas – e por vezes ingratas – tarefas de pesquisar e de lecionar, mas que nunca trocaria por nenhuma outra tarefa no mundo.

“Em algum lugar, algo incrível está esperando para ser descoberto”

(Carl Sagan).

RESUMO

Este texto apresenta a pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Araraquara (PPG/IQ-CAR), vinculado ao Grupo de Pesquisa em Educação Química do IQ. O presente trabalho de pesquisa aborda como os cursinhos populares da Unesp se organizam pedagógica e administrativamente, bem como aponta suas principais aproximações e afastamentos. Para a condução da investigação, definiu-se como problema de pesquisa a questão: quais as aproximações e afastamentos entre as características dos diversos cursinhos da Unesp no tocante aos conceitos de Ação Afirmativa e Extensão Universitária? A fim de viabilizar a resposta desse grande problema de pesquisa, bem como operacionalizar o processo de coleta e tratamento de dados, as seguintes questões de pesquisa foram definidas: qual a quantidade e quais as características dos cursinhos da Unesp no tocante à localização, à infraestrutura, à equipe de trabalho e estrutura administrativa e aos modos e horários de funcionamento? Quais as características dos cursinhos da Unesp no tocante ao histórico, aos objetivos pedagógicos e à estrutura pedagógica? Quais as características do público-alvo e como vêm sendo feitas as contagens de aprovação e de evasão dos cursinhos da Unesp nos últimos anos? Quais as relações entre os objetivos institucionais definidos para os cursinhos e as práticas hegemônicas desenvolvidas nas diversas unidades da Unesp? Para consecução dos objetivos, conduziu-se uma pesquisa do tipo *survey*, sendo realizadas entrevistas pessoais com coordenadores discentes de 23 cursinhos populares da Unesp. As respostas foram posteriormente categorizadas e analisadas, sendo utilizados princípios da estatística descritiva para tratamento de dados quantitativos e da análise de conteúdo para os dados qualitativos. Foi possível observar algumas importantes aproximações entre os principais objetivos nas diferentes unidades de atuação, entretanto o modo como estes planejam e desenvolvem as ações a fim de lograr esses objetivos mostram muitas divergências, em razão sobretudo de seu caráter espontaneísta, uma vez que normalmente são desenvolvidas pela iniciativa voluntária de seus membros e sob as suas concepções próprias, sem uma institucionalização das mesmas. Esse caráter espontaneísta, entre outros fatores, acaba por criar empecilhos para que os cursinhos possam se tornar espaços para identificação e reparação de mazelas sociais e se consolidem como políticas de Extensão Universitária. O fato das ações serem, por vezes, não explicitadas e dependentes das concepções e iniciativa dos membros do cursinho, sem garantias de serem desenvolvidas em outros momentos, acaba por criar barreiras para que essas ações sejam caracterizadas efetivamente como ações afirmativas. Com vista aos resultados, argumenta-se que a institucionalização dos objetivos a todos os cursinhos, com a explicitação das atividades que cada um deles desenvolve para lograr estes escopos, seriam importantes passos para criar uma identidade entre os diversos cursinhos da Unesp e também para aproximá-los do conceito de extensão universitária e consolidar suas atividades como ações afirmativas efetivas.

Palavras-chave: Universidades e faculdades - Vestibular. Programas de ação afirmativa. Extensão universitária. Unesp. Educação popular

ABSTRACT

This text presents the master's research developed in the scope of the Programa de Pós-Graduação em Química of Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *campus* de Araraquara (PPG/IQ-CAR), linked to the Grupo de Pesquisa em Educação Química do IQ. The present research deals with how the Unesp's pre-university preparatory courses are organized pedagogically and administratively, as well as points out their main approaches and departures. In order to conduct the research, the research problem was defined as: what are the approximations and deviations between the characteristics of the various Unesp's pre-university preparatory courses regarding the concepts of Affirmative Action and University Extension? In order to make the answer to the big research problem feasible, as well as to operationalize the process of data collection and processing, the following research questions were defined: how much and what characteristics of the Unesp pre-university preparatory courses regarding the location, the infrastructure, the work team and administrative structure and the ways and hours of operation? What are the characteristics of the Unesp's pre-university preparatory courses regarding the history, the pedagogical objectives and the pedagogical structure? What are the characteristics of the target audience and how are the approval and dropout count of Unesp's pre-university preparatory courses in recent years been made? What are the relationships between the institutional objectives defined for the courses and the hegemonic practices developed in the different Unesp units? To achieve the objectives, a survey-type survey was conducted, and personal interviews were conducted with student coordinators from 23 Unesp's pre-university preparatory courses. The responses were later categorized and analyzed, using descriptive statistics principles for the treatment of quantitative data and content analysis for qualitative data. It was possible to observe some important approximations between the main objectives in the different units of action, however the way in which they plan and carry out the actions in order to achieve these objectives show many divergences, mainly due to their spontaneous nature, since they are usually developed by the voluntary initiative of its members and under their own conceptions, without an institutionalization of them. This spontaneous character, among other factors, eventually creates obstacles for the pre-university preparatory courses to become spaces for the identification and repair of social ills, and once they are consolidated as policies of University Extension. The fact that actions are sometimes not explicit and dependent on the conceptions and initiative of the members of the course, without guarantees of being developed at other times, ends up creating barriers for these actions to be effectively transformed into affirmative actions. In view of the results, it is argued that the institutionalization of the objectives to all the pre-university preparatory courses, with the explicit of the activities that each of them develop to achieve these scopes, would be important steps to create an identity between the different pre-university preparatory courses of Unesp and also to approach them of the concept of university extension and consolidate their activities as effective affirmative actions.

Keywords: Universities and Colleges – Entrance Exam. Affirmative Action Programs. University Extension. Unesp. Popular Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa figurativo das unidades da Unesp, com destaque para as unidades em que se deram as entrevistas.....	90
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursinhos da Unesp e cidade em que atuam	89
Quadro 2 - Cursinhos e local em que atuam	91
Quadro 3 - Número de turmas por cursinho e número de salas utilizadas por turma.	94
Quadro 4 - Consideração acerca da adequação na infraestrutura das salas de aula e problemas apontados	97
Quadro 5 – Períodos de funcionamento e duração das aulas.	111
Quadro 6 – Tipos de material didático disponibilizado aos alunos.	121
Quadro 7 – Número de professores por cursinhos e ocorrências.	137
Quadro 8 – Frequência e obrigatoriedade das reuniões de grupo	140
Quadro 9 – Representação dos alunos nas reuniões e outros tipos de participação.	142
Quadro 10 – Número e tipos de etapas dos processos seletivos de alunos.	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de matrículas em cada curso do ensino secundário no Brasil.....	30
Tabela 2 - Quantidade de alunos por sala de aula dos cursinhos.....	95
Tabela 3 – Número total de alunos atendidos por cursinho	96
Tabela 4 – Número de espaços administrativos e de armazenagem.....	101
Tabela 5 – Adequação e ressalvas quanto aos espaços administrativos e de armazenagem	101
Tabela 6 – Tipos de atividades pedagógicas nos cursinhos.	113
Tabela 7 – Tipos de atividades não-pedagógicas desenvolvidas nos cursinhos.....	119
Tabela 8 – Número de professores por cursinhos e ocorrências	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Médias de proficiência dos participantes por área de conhecimento e em Redação do Enem 2011, segundo as faixas de renda (em salários mínimos)	52
Gráfico 2: Médias de proficiência dos participantes por área de conhecimento e em Redação do ENEM 2012, segundo as faixas de renda (em salários mínimos)	52
Gráfico 3: Médias de proficiência dos participantes por área de conhecimento e em Redação do ENEM segundo o tipo de instituição escolar frequentada no Ensino Médio – Brasil – 2011	53
Gráfico 4: Médias de proficiência dos participantes por área de conhecimento e em Redação do ENEM segundo o tipo de instituição escolar frequentada no Ensino Médio – Brasil – 2012	53
Gráfico 5: Média do aluno no Enem, de acordo com a rede de ensino em que o aluno estudou no ensino médio e a escolaridade dos pais.	54
Gráfico 6 – Locais de funcionamento dos cursinhos	91
Gráfico 7 – Distribuição do número de alunos por sala, em relação ao número total de salas de aula	95
Gráfico 8 - Cursinhos que possuem e não possuem biblioteca	102
Gráfico 9 – Frequência de aplicação dos simulados nos cursinhos.	113
Gráfico 10 – Período de aplicação do simulado	114
Gráfico 11 – Períodos de desenvolvimento de plantões de dúvidas/monitorias.	116
Gráfico 12 – Tipos de coordenação.....	129
Gráfico 13 – Redistribuição de bolsas.....	133
Gráfico 14 – Critérios requeridos para participar do processo seletivo de professores.....	136
Gráfico 15 – Distribuição das frequências de reuniões de grupo.....	140
Gráfico 16 – Reuniões de presença obrigatória e facultativa	141
Gráfico 17 – Frequência de verificação de faltas dos alunos no cursinho	150
Gráfico 18 – Meios de contabilização de aprovações.	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA: Ações Afirmativas

CP: Cursinho Popular

CPU: Cursinho Popular Universitário

CPII: Colégio de Pedro II

CPV: Cursos Pré-Vestibulares

EAD: Ensino a distância

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

ExU: Extensão Universitária

IES: Instituições de Ensino Superior

IF: Instituto Federal

IFES: Instituições Federais de Ensino Superior

Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil

FUVEST: Fundação Universitária para o Vestibular

ONG: Organização Não-Governamental

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PVNC: Pré-Vestibular para Negros e Carentes

PROEX: Pró-reitoria de Extensão Universitária – Unesp

PROUNI: Programa Universidade para Todos

REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFABC: Universidade Federal do ABC

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UNESP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Apresentação	16
Introdução	19
1 Cursinhos pré-vestibulares no Brasil: antecedentes, surgimento e consolidação	23
1.1 Exames de acesso ao Ensino Superior e surgimento do vestibular	23
1.2 Explosão na concorrência dos vestibulares e alunos excedentes	29
2 Desigualdade de oportunidades e ações afirmativas.....	37
2.1 Histórico das ações afirmativas no mundo e definição do termo	38
2.2 Ações afirmativas históricas e contemporâneas no contexto brasileiro.....	41
3 Cursinhos Populares: histórico e o caso dos cursinhos da Unesp.....	57
3.1 Cursinhos Populares dentro das Universidades: paradoxos e problemáticas	65
4 Extensão Universitária: definições, perspectivas e a Extensão Universitária na Unesp.....	68
4.1 Definições: Princípio de Extensão Universitária e da indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão	68
4.2 A Extensão Universitária na Unesp.....	75
5. Procedimentos metodológicos.....	79
5.1 Problema e questão de pesquisa	79
5.2 Natureza da pesquisa.....	82
5.2.1 Escolha da abordagem da pesquisa	82
5.2.2 Desenho de Pesquisa e Procedimento Técnico	84
5.3 Fontes de Informação e Instrumentos para Coletas de Informações	85
5.4 Procedimentos para tratamento e análise das informações.....	87
6. Resultados e Discussões.....	89
6.1 Infraestrutura dos cursinhos	90
6.1.1 Localização do Cursinho	91
6.1.2 Salas de aula, infraestrutura e materiais	93
6.1.3 Espaços administrativos e biblioteca.....	100
6.1.4 Considerações acerca de infraestrutura	104
6.2 Modos de trabalho e funcionamento dos cursinhos	109
6.2.1 Horários e período de funcionamento.....	110
6.2.2 Atividades pedagógicas, culturais e socioformativas.....	112
6.2.3 Atividades extras	118
6.2.4 Material Didático.....	121
6.2.5 Considerações acerca dos modos de trabalho e funcionamento	123

6.3 Equipe de trabalho e estrutura administrativa dos cursinhos.....	129
6.3.1 Cargos e hierarquização	129
6.3.2 Bolsas, redistribuição e voluntariado	132
6.3.3 Processo seletivo de professores.....	135
6.3.4 Reuniões de grupo e representação discente	139
6.3.5 Considerações acerca da equipe de trabalho e estrutura administrativa.....	144
6.4 Evasão e aprovação.....	149
6.4.1 Evasão de alunos: critérios para desligamentos, motivos de evasão e contagem.....	149
6.4.2 Aprovação de alunos em vestibulares	151
6.4.3 Considerações acerca de evasões e aprovações	153
6.5 Público-alvo	155
6.5.1 Etapas do processo seletivo de alunos e análise socioeconômica.....	155
6.5.2 Critérios de exclusão do processo seletivo e sistema de reserva de vagas ...	157
6.5.3 Considerações acerca do público-alvo	159
6.6 Considerações gerais sobre os principais resultados.....	159
Conclusão	163
Referências	170
APÊNDICE	176

Apresentação

Mestre não é quem ensina, mas quem de repente aprende.

Guimarães Rosa

Não posso dizer que minha primeira intenção, ao adentrar no Ensino Superior, fosse ser professor – ou “dar aula”. Entrei no curso de Bacharelado em Química aos dezessete anos de idade, com a certeza de que iria, dali quatro anos, me formar com ênfase em Química Orgânica, especialista na Química de Polímeros, e ir direto para alguma indústria do setor. Acho que ficou óbvio, pelo título dessa dissertação, que essas certezas adolescentes não se concretizaram ao longo dos anos.

O amor pela Orgânica acabou logo no terceiro semestre – o primeiro em que tive contato de fato com ela. O amor por polímeros? Acho que nem conseguiu florescer. Ficou lá, no Ensino Médio. O sonho de trabalhar em uma indústria? Foi minguando aos poucos.

Praticamente nada no curso me despertava paixão ou mero interesse. Até que no segundo ano da graduação, quase que sem querer, entrei no projeto que iria mudar minha forma de pensar e ver o mundo. Aquele que iria me identificar tão rapidamente e que tão rapidamente se tornaria parte da minha vida: o CUCA.

Curso Unificado Campus de Araraquara. O nome mesmo, só fui aprender o que significava dali alguns anos. Era o cursinho da Unesp, como o apresentava – e apresento – a meus pais, tios e amigos. Quase todos me perguntavam, “*Mas você pretende ser professor?*”. Alguns acrescentavam, “*Mas tá no sangue dar aula mesmo, né?*”, em alusão a minha mãe, professora, e que se julga “culpada” por essa herança, lembrando sempre que “*ia de bicicleta dar aulas, comigo na barriga*”.

Não, eu não pretendia ser professor. Podia vir a ser um “professor de universidade”, mas isso seria em decorrência de uma vida dedicada a outra profissão, não a de professor. Mesmo que muitos elogiem a profissão, que é algo nobre e exaltem que “*no Japão o professor é o profissional mais respeitado*” e que “*na Suécia ganha vinte mil por mês*”, logo aprendi que poucos *realmente* admiram quem é professor. Na verdade, só é bonito dizer que é professor quando você já é outra coisa. “*Fulano é advogado e ainda é professor*”. “*Fulano é dentista e dá aula na faculdade*”. Isso é respeitado. O cara é um profissional e, ainda por cima, é professor, dedica seu precioso tempo e compartilha nobremente sua sabedoria com outros. É incrível como

advogados, médicos e economistas enchem a boca para falar que são, também, professores, na época de se lançarem como candidatos políticos. Agora, experimente dizer que é “só” professor. Que “*só dá aula*”.

Já havia pensado em ser professor durante minha infância e adolescência. Quando estudava em grupo com meus amigos, sempre acabava puxando as explicações e eles brincavam que eu tinha muita paciência, que poderia seguir o magistério. Talvez tenha sido um ponto que me influenciou, direta ou indiretamente, para a vaga de “Professor de Química” do CUCA, em um dia que cheguei em casa depois de exagerar um tanto nos “guaranás” em uma festa com amigos, e achei uma boa ideia entrar no Sisgrad em plenas férias e ver se tinha algum e-mail importante para ler. O anúncio da vaga estava lá, e me inscrevi de supetão, com o efeito do guaraná ainda na cabeça.

Preparei a aula teste, apresentei da maneira mais nervosa que podia, e no dia seguinte, a decepção: fiquei na segunda colocação. Confesso que a tristeza que me abalou foi maior do que esperava, para uma vaga “que não era meu maior sonho”. Mas era. Tanto que a alegria que acompanhou o e-mail do dia seguinte, dizendo para levar meus documentos à sede do CUCA e confirmar meu interesse, foi maior do que esperava. Eram duas vagas, como saberia se tivesse lido o edital – algo que não aprendi a fazer até hoje.

Na outra semana, entrei pela primeira vez em uma sala de aula com o objetivo de ensinar outros. Me deram um giz, um sorriso e um boa sorte. No alto de meus 18 anos, mal conseguia encarar os alunos quando tentava explicar a tetra valência do carbono. Estranhei e não pude evitar de rir quando um homem de pouco mais de meia idade me chamou de professor. Eu só era um garoto com um giz na mão e a testa lambuzada em suor. Nada que lembrasse qualquer professor que já tivesse convivido.

Foi esse mesmo homem, alguns meses dali, quem primeiro me fez realmente começar a pensar em seguir a “carreira”. O parabeneizei por adentrar uma faculdade pública, mais de 20 anos depois de concluir o Ensino Médio, com dois filhos já em idade escolar e com muito mais garra e perseverança que um dia eu necessitei para atingir qualquer coisa em minha vida. Ele retribuiu: “obrigado você, por ser o único professor que conseguiu me ensinar Química em todos esses anos”.

De repente, percebi que mesmo um garoto como eu, poderia vir a mudar a vida de uma pessoa. Um adulto, uma criança, um pai de família ou um jovem ainda cheio de dúvidas e questionamentos sobre o que fazer, como eu.

No ano seguinte, entrei em um momento que nada em meu curso me animava. Uma mescla de matérias que não me despertavam a atenção com professores que não instigavam minhas curiosidades. Não era raro me colocar pensando se estava no lugar certo, se escolhera o curso e a profissão que seguiria pelo resto da vida. Com o passar dos dias, esses pensamentos eram cada vez mais frequentes.

Uma semana toda indo arrastado para as aulas, estudando matérias que esquecia logo em seguida e que nunca conseguia dar a atenção que gostaria. Mas chegava a sexta-feira. Era meu dia. O dia que dava aula no CUCA. Saía daquela sala com energias renovadas. Por algum motivo, que ainda não compreendia, dar aquelas aulas de Química Orgânica, a matéria que menos gostava na faculdade, afastava os pensamentos de desistir de tudo e tentar outro curso. Entre uma sexta e outra, era apenas aquelas duas aulas de uma hora e quarenta, uma vez por semana, que me mantinham lá. *“Aguente só mais um pouco. A sexta está vindo. Só mais um pouco...”*

E foram de sextas em sextas que completei o semestre mais difícil e determinante em minha vida. E completei outros semestres, mais legais e leves e outros tão maçantes quanto. A cada um que passava, ficava claro que era o CUCA que me mantinha ali, e foi quando decidi que era a vida de professor que gostaria de seguir.

Tão logo me formei Bacharel em Química, algo que acabou por se tornar prazeroso ao fim das contas, entrei no curso de Licenciatura. Nos meus anos como “professor”, sentia cada vez mais a necessidade de uma formação específica e adequada na área se quisesse mesmo seguir a profissão. Ficou logo claro que a Licenciatura em Química, possivelmente o curso que deveria ter escolhido seis anos antes, era algo que faltava para me instigar e me formar, devidamente, um professor, e não um Químico que dá aula.

O CUCA, e os cursinhos populares da Unesp, tanto mudaram minha vida, tanto foram determinantes para minha formação, pessoal e acadêmica, que eu sempre tive essa vontade de contribuir, de alguma forma, para ele no futuro. Talvez eu tenha contribuído na formação de alguns alunos, tenha ajudado, da maneira que fosse, para que alguns deles realizassem seus sonhos. Mas sentia que precisava contribuir *mais*, contribuir para o cursinho em si.

Foi quando decidi, junto ao meu orientador de mestrado, na área de Educação, Professor Amadeu, pesquisar sobre os cursinhos populares da Unesp. Tinha algum conhecimento do histórico de alguns deles, e era apaixonante a história de lutas, de

como surgiram, se edificaram e ainda resistem. Além disso, observava mazelas tão grandes dentro dos mesmos, muitas das quais poderiam ser amparadas e resolvidas por uma atuação conjunta e pelo compartilhamento de experiências entre eles, que acreditamos que uma pesquisa próxima aos atores dos cursinhos, em princípio os professores e coordenadores, poderia trazer resultados que contribuíssem para o fortalecimento de todos eles.

Foi com esse intuito e com esses anseios que essa pesquisa foi idealizada, desenvolvida e finalizada. Seus resultados buscam não apenas identificar as características dos cursinhos pesquisados, mas emprestar contribuições para que esses continuem mudando vidas, como a minha e como dos milhares de alunos que por eles passam todos os anos, e que continuem construindo sua história de resistência e com sua luta pela democratização do acesso ao Ensino Superior.

Introdução

No Brasil existem correntes ideológicas que defendem a Universidade Pública como um bem que deve ser acessível a toda população e garantido pelo Estado. No entanto, o que se observa é que o Ensino Superior, sobretudo na modalidade pública, tem sido historicamente elitizado, sendo frequentado, no geral, por uma pequena e homogênea parcela da população (MAZZILLI; MACIEL, 2010). Até o final do século XX, menos de 15% da população brasileira com idade adequada para adentrar no ensino superior cursava ou havia cursado alguma faculdade. Nas instituições públicas, de maior prestígio social e que detêm quase que exclusivamente os cursos superiores melhores avaliados do país, o perfil dos ingressantes é majoritariamente jovens de famílias da classe alta e média-alta, o qual pouco tem se modificado ao longo de praticamente todo o século XX (GUIMARÃES, 1984; SILVA, 2012; WHITAKER, 1981; 2010).

O perfil dos estudantes das universidades públicas brasileiras se construiu desde o início do ensino superior no país, ainda durante o Brasil Império. Em geral, essa modalidade de ensino era buscada pelas famílias mais abastadas, que a viam como a maneira mais garantida de manutenção da posição hierárquica que ocupavam (MARTINS, 2002). Ao longo da primeira metade do século XX, fatores como a crescente urbanização e industrialização, explosão populacional e êxodo rural, levou muitas famílias da classe média emergente a procurarem o ensino superior como caminho para promover ascensão social e econômica aos seus filhos (WHITAKER, 1981). Os estratos mais baixos da população só começaram a almejar adentrar o ensino superior público em número considerável, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Ainda que a busca pelo ensino superior tenha ocorrido em diferentes períodos por diferentes estratos sociais, um fator foi fortemente condicionante na criação e reforço do perfil altamente homogêneo de ingressantes nas instituições públicas: o exame de admissão do ensino superior ou vestibular. Historicamente, esse exame privilegia o capital cultural detido pelas elites, que, em geral, não precisam conciliar estudos e trabalho, condições sociais que por muitas vezes fogem da realidade da maioria dos estudantes de baixa renda e oriundos da escola pública. Esses, entre outros fatores, acabam por tornar o vestibular uma barreira altamente seletiva, que

beneficia as elites e afasta os pobres da universidade pública de qualidade (BEGO, 2013; GUIMARÃES, 1984; WHITAKER, 1981; 2010).

O acirramento na disputa por vagas para o ensino superior público, observado principalmente nas décadas de 1950 e 1960, criou um terreno fértil para o surgimento, empresariamento e consolidação dos principais cursinhos pré-vestibulares do país. Logo, a frequência, pelas elites, a um cursinho prestigiado, torna-se fator fortemente condicionante para garantir uma vaga nos principais cursos superiores. Seu rápido sucesso e ascensão levou também os principais colégios de ensino secundário a adequarem suas aulas e mecanismos de ensino, que passaram a ser direcionados para treinar seus alunos para os principais vestibulares (WHITAKER, 1981; 2010).

Sendo majoritariamente frequentado por jovens das camadas sociais mais altas, os cursinhos e sua consolidação reforçaram ainda mais o caráter elitista das universidades públicas.

Foi em um contexto de luta por políticas afirmativas de reparação dessa desigualdade histórica às portas do ensino superior e se valendo de práticas comuns dos cursinhos prestigiados, que surgiram os cursinhos populares. Possuem suas práticas de ensino apropriadas dos cursinhos privados, com aulas voltadas para o treinamento para os vestibulares mais concorridos, porém se destinam a atender a comunidade carente, a fim de proporcionar que essas práticas fossem estendidas a quem elas foram historicamente negadas. Ainda assim, se consolidam como espaço com características únicas e que se afastam dos cursinhos privados, ao buscar, de modo geral, prover a seus estudantes uma formação cidadã e uma conscientização crítica das desigualdades existentes na estrutura social vigente. Algumas correntes de pensamento defendem que esse objetivo deve ser incorporado pelos cursinhos populares e não ser considerado como secundário em relação à aprovação no vestibular, mas sim de igual importância para justificar a própria existência e continuidade desses espaços (CASTRO, 2011; WHITAKER, 2010).

Com esses escopos como ideário, formulou-se e estabeleceu-se os cursinhos populares dentro das universidades públicas brasileiras. No estado de São Paulo, os cursinhos populares da Unesp se destacam, com dezenas de unidades atuando em todas as regiões do estado, levando oportunidades de ingressar no ensino superior a milhares de alunos carentes anualmente (CAMARGO, 2009; CASTRO, 2011).

A importância que os cursinhos da Unesp detêm hoje e o espaço que conquistaram dentro da própria instituição foram resultado de muita luta e

reivindicações, que prossegue por todos os *campi* da Universidade. Possuem maneiras de atuar únicas, condizentes com suas próprias especificidades locais e de seu grupo de trabalho.

Diante desse contexto e temática, a presente pesquisa tem como objetivo analisar se a atuação dos cursinhos populares da Unesp se aproxima com uma política afirmativa da Universidade e como os mesmos se desenvolvem como uma ação de extensão universitária.

No primeiro Capítulo, introduz-se um resumo histórico com o objetivo de apresentar as condições sociais, econômicas e educacionais que levaram ao estabelecimento e a consolidação dos cursinhos privados no país, e como os mesmos, em conjuntura com outros fatores, acentuaram as discrepâncias sociais observadas na aprovação no vestibular.

No Capítulo 2, é apresentado o histórico de como se sucederam e em que contexto foram implementadas as primeiras ações afirmativas em nível mundial e, mais especificamente, no ensino superior brasileiro, com alguns reflexos que puderam ser observados. Em um segundo momento, é levantado novo histórico, agora de como os cursinhos populares surgiram nesse bojo de reivindicações por reparação de desigualdades, como se desenvolveram e quais objetivos os norteiam. Por fim, é apresentado o panorama atual dos cursinhos populares da Unesp, a importância que conquistaram e algumas problemáticas que enfrentaram e enfrentam em sua institucionalização dentro da Universidade.

No terceiro Capítulo, apresenta-se uma análise da construção dos propósitos e objetivos da Extensão Universitária no contexto brasileiro e como a Unesp concebe esse essencial pilar da universidade brasileira. São comparados as ações e os objetivos da Extensão Universitária com ações e políticas afirmativas, e como os cursinhos populares da Unesp se aproximam e se afastam dos conceitos de ação afirmativa e de extensão universitária, em seus objetivos institucionais.

No Capítulo 4, são apresentados a justificativa e os objetivos da presente pesquisa, bem como o procedimento metodológico que regeu a coleta e a análise dos dados obtidos.

No quinto Capítulo, os resultados obtidos pelas entrevistas são dispostos e criticamente analisados, com base no referencial teórico, de modo a se traçar respostas para as questões de pesquisa elencadas e construir um panorama dos

cursinhos populares da Unesp, com relação a seu funcionamento, objetivos, público-alvo, entre outras dimensões.

1 Cursos pré-vestibulares no Brasil: antecedentes, surgimento e consolidação

Esse capítulo tem como objetivo apresentar um breve panorama histórico acerca das origens dos cursinhos pré-vestibulares no Brasil, reconstruindo o cenário histórico que deu base para o seu surgimento e sua ascensão na realidade educacional brasileira. Para isso, é apresentada uma revisão histórica dos principais elementos, políticos, econômicos e sociais, que condicionaram sua origem: a criação dos vestibulares como exames de admissão para o ensino superior, o acirramento na disputa por uma vaga nas principais Instituições de Ensino Superior (IES) e o modelo de caráter propedêutico do ensino secundário.

1.1 Exames de acesso ao Ensino Superior e surgimento do vestibular

Durante o Brasil Império (1822-1889), o ensino secundário no país, que era constituído à época pelo que hoje corresponde aos últimos quatro anos do ensino fundamental e os três anos do ensino médio, era oferecido por três tipos de estabelecimentos de ensino: o Colégio de Pedro II¹ (CPII), que era o Colégio Modelo da Corte, gerido pelo Governo Central; os Liceus Provinciais, instituições públicas; e os estabelecimentos particulares de ensino (HAIDAR, 2008).

O CPII foi fundado em 1837, no Rio de Janeiro, à época sede da Corte no país, com o intuito de servir de modelo a ser seguido pelos estabelecimentos de ensino secundário privados e provinciais. Seu curso completo tinha duração de sete anos, concedendo o título de Bacharel em Letras a seus concluintes e a garantia de acesso a qualquer curso superior do país (HAIDAR, 2008).

Para os estudantes das demais instituições de ensino, os Liceus e escolas particulares, que quisessem adentrar no ensino superior, era demandado que realizassem os exames parcelados preparatórios. Esses exames eram parcelados pois eram específicos para determinada área de conhecimento, e IES exigiam aprovação em diferentes exames. Ao ser aprovado nos exames concernentes, o candidato apresentava os certificados para se matricular no curso de interesse (HAIDAR, 2008).

¹ A instituição, inaugurada como Colégio de Pedro II em 1837, sofreu algumas variações em seu nome com o tempo. Para simplificação, neste trabalho será utilizada a sigla CPII para denominá-lo, independente do período histórico.

Esses exames eram elaborados pela Comissão de Instrução do CPIL. Sendo assim, o conteúdo dos mesmos era selecionado e avaliado pelo Governo Central, que dessa maneira exercia supervisão e influência sobre os estudos secundários no país, uma vez que esse nível de ensino (já) apresentava caráter de ensino propedêutico, com a função de preparar seus alunos para o ensino superior. De acordo com Azevedo (2006, p. 2024):

Acontece que o monopólio em relação ao ensino superior que gozava o Poder Central deu-lhe uma influência decisiva no ensino secundário mantido nas províncias. O ensino secundário destinado a preparar candidatos para as escolas superiores do Império, em todo o país, reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para o ingresso nas Academias.

Até o final do Império, o Brasil contava com apenas treze IES, sendo seis faculdades e sete Institutos de ensino superior. Eram consideravelmente jovens, com as primeiras faculdades, a Faculdade de Cirurgia da Bahia, em Salvador, e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, sendo criadas com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, e as demais apenas após a independência do país, em 1822. Todas eram geridas pelo Governo Central, encontravam-se espalhadas e isoladas, com caráter predominante de escolas profissionais, oferecendo seus cursos únicos com intuito de formação de profissionais liberais (MARTINS, 2002; TEIXEIRA, 1989). De acordo com Martins (2002, p. 4), o curso de ensino superior “visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social”. Além disso, no período a população brasileira era majoritariamente rural, vivendo e trabalhando no campo, o que dispensava altos graus de instrução e formação para o trabalho. Essas características sociais, econômicas e educacionais, tornavam a procura pelo ensino superior – e mesmo pelo secundário – quase que exclusiva das elites do país (FERRARO; KREIDLOW, 2004).

Os Liceus Provinciais apresentavam, em geral, uma qualidade de ensino muito inferior ao CPIL, com planos de estudo sem organicidade e falta de estrutura escolar adequada. Ainda, não conseguiam a equiparação legal que permitia a habilitação direta ao ensino superior de seus concluintes. Com isso, as escolas particulares logo se tornaram a escolha preferencial das famílias mais abastadas. Não por oferecerem um sistema de ensino de qualidade ou mesmo organizado, como era no CPIL. De fato, as aulas nos estabelecimentos particulares eram avulsas e o sistema de ensino não era formativo, assim como nos Liceus. Porém, essas aulas eram pensadas e

planejadas para atender o objetivo principal das famílias dos mais altos estratos sociais: preparar seus filhos para os exames parcelados e, conseqüentemente, adentrarem no ensino superior (BEGO, 2013).

Além da maior objetividade em relação à preparação para os exames, no período imperial o ensino secundário não era oficializado, ou seja, a frequência ao mesmo não era obrigatória para ingressar em uma IES. Assim, mesmo as famílias que podiam matricular seus filhos no CPII preferiam as escolas particulares, uma vez que se mostravam uma via mais rápida para ascender ao ensino superior. Era comum mesmo alunos do CPII abandonarem o Colégio nos últimos anos do curso, para se prepararem para os exames parcelados em estabelecimentos particulares (HAIDAR, 2008).

Esse caráter de curso “preparatório” para um exame, com aulas voltadas para “adestrar” os alunos a passarem em uma prova que fornece acesso ao ensino superior, em muito se assemelha com os atuais **cursos pré-vestibulares** (CPV).

Considerando, em *lato sensu*, que a atuação de determinados estabelecimentos com o intuito explícito e intencional de preparar unicamente para o Ensino Superior possa ser comparado à atuação dos atualmente conhecidos “cursinhos pré-vestibular”, podemos afirmar que os estabelecimentos de ensino com tais características já existiam no cenário brasileiro desde os longínquos tempos do Brasil Império (BEGO, 2013, p. 49).

A Primeira República (1889 – 1930) foi uma época marcada por várias reformas educacionais em níveis secundário e superior. A primeira constituição republicana brasileira, em 1891, permitiu a descentralização do ensino superior, com a possibilidade da iniciativa privada no setor. Entre 1889 até 1918, foram criadas 56 novas IES, em sua maioria privadas (TEIXEIRA, 1989). Essas provinham usualmente de iniciativas de instituições católicas (confessionais) ou de elites locais, e muitas tiveram apoio do Governo em sua implementação (MARTINS, 2002). Também foi nesse período da história brasileira que foram instituídos os primeiros exames de admissão para acesso ao ensino superior público, pelo Decreto 8.659 (BRASIL, 1911). Esse decreto também aumentou a autonomia das IES, que agora não eram mais subordinadas ao Ministério do Interior.

Com essa autonomia concedida, também cabia agora às IES organizarem seus próprios exames de admissão. Esses eram divididos em: uma prova escrita, que se destinava a avaliar a capacidade e cultura intelectual do aluno, e se assim estava apto a empreender os estudos em nível superior; e uma prova oral, sobre linguagens e

ciências. Ambas as provas eram julgadas por uma banca de professores de ensino superior. Para ser considerado como *habilitado* a adentrar em uma IES, o candidato precisava atingir uma nota mínima estipulada para o exame (BEGO, 2013; BRASIL, 1911).

Em muito devido ao caráter descentralizado do Governo à época, a conclusão do ensino secundário ora era oficializada e ora desoficializada como obrigatória para prestar os exames de admissão ao ensino superior (BEGO, 2013). O próprio decreto 8.659 estipulava, como únicos requerimentos para a matrícula em uma IES, idade mínima de 16 anos e idoneidade moral (BRASIL, 1911). As reformas no período também se alternavam quanto a equiparação ao CPIL, no campo legislativo, dos estabelecimentos de ensino secundário privados e públicos. Reformas mais centralizadoras equiparavam apenas Colégios Estaduais, enquanto outras estendiam às instituições privadas, sob certas circunstâncias, como fiscalização federal dessas (BEGO, 2013).

O Decreto 11.530 de 1915 (BRASIL, 1915) estipulou, para um concorrente a um curso em um IES, além da aprovação em um exame **vestibular**, como obrigatória a aprovação do aluno em todas as disciplinas do ensino secundário. Instituído por esse decreto, o exame vestibular se mantinha nos mesmos moldes dos anteriores: de caráter habilitatório, constituído por provas oral e escrita, e julgados por uma banca de professores (BEGO, 2013).

Mesmo com a oficialização da conclusão do ensino secundário como obrigatória para adentrar no ensino superior e com a criação do vestibular, essas medidas legislativas não foram eficazes para alterar o caráter “adestrador” e propedêutico das escolas secundárias. Estabelecimentos que tentassem ir no caminho oposto, de incentivar os alunos a tentar desenvolver suas capacidades intelectuais, críticas e lógicas, sem se preocuparem em “treiná-los” para um exame, teriam menor procura pelas classes dominantes (BEGO, 2013).

Assim, a estrutura do ensino secundário (e seus problemas) perduraram por toda a Primeira República:

Portanto, apesar das inúmeras reformas educacionais, o ensino secundário continuou estruturado com características e princípios da era imperial. A desarticulação com a educação primária e o Ensino Superior permanece inalterada e seu caráter precipuamente propedêutico não consegue ser eliminado. O exame vestibular não se emplaça como pretendido e acaba coexistindo com o antigo exame parcelado, o que redundou nos mesmos problemas denunciados desde os tempos de império (BEGO, 2013, p. 54).

Foi apenas durante a Era Vargas (1930 – 1945), marcada por um Governo Federal de caráter intervencionista e centralizador, que foram materializados os primeiros esforços de articulação e institucionalização do ensino secundário no Brasil (BEGO, 2013).

A Reforma Francisco Campos de 1931, conduzida pelo então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968), foi responsável por instituir mudanças significativas no ensino secundário, como sua divisão em dois graus: o curso fundamental, de cinco anos de duração, e o curso complementar, de dois anos. O primeiro era focado na formação geral do cidadão e introdução ao estudo científico. Já o curso complementar fora objetivamente formulado para preparar os alunos que almejavam ingressar no ensino superior, cabendo a eles escolher qual ramo iria acompanhar durante esses dois anos: cursos jurídicos, cursos médicos ou cursos de engenharia e arquitetura (BEGO, 2013).

Outro importante desmembramento dessa reforma foi a divisão do ensino secundário em educação secundária e profissional. A primeira era obrigatória para quem almejava acesso ao ensino superior sendo, portanto, o sistema procurado pelos estratos mais elevados da sociedade. A Educação profissional se caracterizava por oferecer um ensino técnico-profissionalizante, que preparava para o serviço técnico. Com isso, acabou sendo a modalidade de ensino secundário buscada por alunos oriundos de famílias mais pobres, que precisavam ingressar no mercado de trabalho de maneira mais imediata. Como consequência, a divisão acabou por afastar o jovem pobre das IES (BEGO, 2013).

A Reforma também aboliu o sistema de ingresso por exames parcelados, reforçando o sistema vestibular como única forma de ingresso às IES. Com isso, temos, de fato, a oficialização da conclusão do ensino secundário como exigência para um candidato prestar o vestibular (BEGO, 2013).

Durante toda a Era Vargas, o ensino privado, em nível secundário, expandiu-se vertiginosamente em decorrência de fatores sociológicos, econômicos e políticos. O país vivia um processo de expansão industrial e crescimento urbano, o que demandava aumento no número de vagas para o ensino secundário, e que não era acompanhada pelo setor público. No período, também se desenvolveu uma política de equivalência legal entre ensino público e privado, que incentivou a adesão às escolas particulares (ROCHA, 1990).

Durante o Estado Novo (1937-1945), período marcado pela ditadura instaurada pelo Governo de Getúlio Vargas, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MES), assim como praticamente todos os outros ministérios, gozou de grande autonomia para formular reformas e aprová-las por meio de Decretos-lei, sem a necessidade de aprovação em congresso (BEGO, 2013). O então ministro do MES, Gustavo Capanema (1900-1985), aproveitou-se dessa autonomia para elaborar as Leis Orgânicas do Ensino (LOEs) de maneira quase que individualmente, com forte reflexo de suas crenças e concepções pessoais (ROCHA, 1990).

Entre as crenças pessoais de Capanema estava a de que o sistema educacional deveria ser estruturado e dividido de modo a corresponder à divisão econômico-social do trabalho. Assim, para determinada classe social, determinadas capacidades e habilidades deveriam ser priorizadas e desenvolvidas em detrimento de outras. Para outras classes, tais capacidades e habilidades não seriam necessárias e eram, portanto, negadas a essas classes por meio da educação diferenciada e dividida. Essa conjunção de negação de conhecimento a certas classes e priorização a outras, tinha como principal reflexo a perpetuação da estratificação da sociedade (BEGO, 2013).

As LOEs do Ensino Básico, Secundário, Industrial e Comercial foram decretadas entre 1942 e 1946 e promoveram mudanças profundas no sistema educacional brasileiro, em todos os níveis. O ensino secundário foi dividido em dois ciclos, um primeiro ciclo de quatro anos, denominado *ginásio*, e um segundo ciclo de três anos, o *colégio*. Para esse segundo ciclo, uma subdivisão também foi feita, como apontado por Bego (2013, p. 60):

A reforma dividiu o ensino de nível médio em *educação secundária* (ensino secundário), *educação profissional* (ensino industrial, agrícola ou comercial) e *educação feminina*. Vale ressaltar que apenas a habilitação no ensino secundário ainda autorizava o aluno a prestar o exame vestibular e poder ter acesso ao Ensino Superior. Desse modo, o aluno que não conseguisse passar no exame de admissão (conhecido como vestibulinho) para o ensino secundário restava optar por alguma das modalidades do ensino profissionalizante.

Essa subdivisão é reflexo direto das concepções de Capanema acerca de sociedade e ensino estratificados: o ensino secundário era o ensino destinado às elites, enquanto o ensino profissional, destinado aos estratos médio e baixo da sociedade. O “vestibulinho” citado por Bego (2013, p. 60), era uma das barreiras impostas no acesso ao ensino secundário às camadas mais pobres, uma vez que seu

conteúdo privilegiava o capital cultural mais próximo da realidade das elites, que ainda tiveram acesso a uma formação formal e continuada durante o ensino primário.

Surgiram, à época, diversas instituições particulares destinadas a preparar seus alunos para os “vestibulinhos”, a molde das instituições preparatórias para os vestibulares e exames de admissão do ensino superior. Acerca do vestibulinho, Nunes (2000, p. 45), complementa:

A seletividade do ensino secundário era agravada por esse exame, pois cada escola secundária organizava seus programas e não os divulgava, de modo que os candidatos e suas famílias não sabiam se o nível de exigência das provas acompanharia o nível do conteúdo da quarta série das escolas primárias. O fracasso nos exames era praticamente inevitável, o que acarretou a disseminação dos cursos de admissão organizados por particulares, mantidos à custa de altas taxas e dificultando condições às populações mais pobres de participar do processo seletivo.

Como o vestibular só poderia ser prestado por aqueles que cursaram o ensino secundário, o vestibulinho acabava sendo também um dos mecanismos que privava os alunos das camadas mais desfavorecidas socialmente de ascenderem ao ensino superior. Com isso, esses ficavam fadados aos cargos e profissões que não exigiam altos graus de instrução e também tinham, notadamente, menor prestígio social e reduzida possibilidade de ascensão social (BEGO, 2013; NUNES, 2000).

Durante os períodos da Primeira República e Estado Novo, o ensino superior, mesmo que também em expansão, ainda era de pouca procura e de exclusividade de classes. Instrumentos de seletividade social nos ensinos secundário e superior, como os exames de admissão citados, associados a questões políticas, sociais e econômicas que caracterizavam o país à época, como economia predominantemente agrária, população majoritariamente rural e analfabeta, influenciaram diretamente essa baixa procura por graus mais altos de escolarização (FERRARO; KREIDLOW, 2004). A necessidade por uma mão de obra mais qualificada e mais instruída viria a mudar com a expansão industrial brasileira no período seguinte.

1.2 Explosão na concorrência dos vestibulares e alunos excedentes

Ao fim da Era Vargas, deu-se início ao Governo Populista (1945-1964), de modelo notoriamente nacional-desenvolvimentista, sendo marcada por uma explosão populacional, urbanização acelerada e crescimento da indústria nacional (BARROS, 1991). Esses fenômenos, aliados a outras mudanças em aspectos sociais,

econômicos e políticos, foram determinantes para a emergência e ascensão de uma burguesia industrial e de uma classe operária urbana (POSTERNAK, 2008).

Como exemplo do que ocorreu na maioria dos países com industrialização tardia, a nova população urbana formada buscava maiores graus de escolaridade e instrução para seus filhos, para que a estes fosse possível ascender socialmente. Com isso, a procura pelos ensinos secundário e superior cresceu muito no período (WHITAKER, 1981).

No ensino secundário, o número de matriculados aumentou em quase 400%, entre 1945 e 1960. A preferência foi majoritariamente pelo curso secundário, o único que permitia, até 1961, a seus concluintes prestar o vestibular para pleitear uma vaga no ensino superior, além de ser o curso de maior prestígio social. Cerca de 76% das novas matrículas no período foi para essa modalidade de curso, evidenciando a preferência da nova população urbana em ver seus filhos ascenderem ao ensino superior (NUNES, 2000). A Tabela 1 mostra os números absolutos de matrículas em todos os cursos do ensino secundário, durante o Governo Populista.

Tabela 1 - Total de matrículas em cada curso do ensino secundário no Brasil.

Anos	Cursos					Total
	Secundário	Comercial	Industrial	Agrícola	Normal	
1945	237.695	56.570	16.531	659	19.533	330.988
1950	406.920	76.455	19.436	2.099	33.436	538.346
1960	991.391	194.124	26.850	6.850	93.600	1.312.815

Fonte: Adaptado de Nunes (2000, p. 45).

Essa explosão de matrículas no ensino secundário foi absorvida principalmente pelos institutos particulares, que desde o Estado Novo vinham sendo favorecidos pelo Governo Federal, por meio de isenção de impostos e empréstimos com juros abaixo do mercado (NUNES, 2001).

A Lei n. 4024, aprovada em 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possibilitou uma maior flexibilização no ensino e proveio maior autonomia aos Estados e às IES. Os Estados passaram a ficar responsáveis pela organização e estruturação de seus sistemas de ensino, já as IES passaram a ter a liberdade de organizar seus próprios estatutos, bem como definir seus critérios para seleção de candidatos. No âmbito do ensino secundário, a mudança mais significativa foi a equiparação legal de todos os cursos médios. Assim, aos concluintes de cursos profissionais (comercial, industrial, normal e agrícola) também era permitido o acesso as IES via vestibular (BEGO, 2013).

Temos assim, durante a Era Vargas e o Governo Populista, uma série de fatores que provocaram um significativo crescimento no número de matrículas no Ensino Secundário, dentre os quais podemos destacar: desenvolvimento e expansão do setor industrial nacional, os principais responsáveis pelo êxodo rural e pela expansão da classe média, que agora aspirava prover os mais altos níveis de educação possível para seus filhos; instalação de diversas multinacionais no país, que exigiam um grau maior de escolarização de seus empregados; a expansão do número de escolas públicas no país; a flexibilização do ensino secundário; e a equiparação entre ensino profissional e secundário.

Esses fatores também se estendem para explicar o aumento na procura pelos estabelecimentos de ensino superior. Até 1930, havia 86 escolas do nível no país. Foram criadas mais 95 entre 1930 e 1945, quando se deu início ao período do Governo Populista. De 1945 a 1968, que engloba todo o período e mais os quatro primeiros anos da Ditadura Militar (1964-1985), foram criadas mais 223 escolas, totalizando 404. Entre 1930 e 1968, o número de matriculados no ensino superior no Brasil aumentou em 1400% (TEIXEIRA, 1989).

Esse crescimento, por certo espantoso, fez-se pela multiplicação dos estabelecimentos existentes, pela criação de estabelecimentos novos até então inexistentes e sua imediata multiplicação, e pela diversificação de cursos nos estabelecimentos com currículos diferenciados, como a faculdade de engenharia, a de filosofia, a de economia e a de artes (TEIXEIRA, 1989, p. 115).

O crescente número de candidatos também levou as IES a se organizarem para racionalizar e otimizar seus exames de seleção. Surgiram assim as primeiras fundações organizadoras de vestibulares, que elaboravam as provas e selecionavam os candidatos para diferentes cursos e faculdades. A pioneira CESCEM (atual Fundação Carlos Chagas) realizava os exames para os cursos de medicina da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Faculdade de Botucatu, entre outras. Com isso, o vestibulando prestava apenas uma prova, sendo menos desgastante e custoso para ele. As questões do exame também passaram a ser objetivas, com correção por computador, o que viabilizava a correção para um número cada vez maior de candidatos (BEGO, 2013). Seguiram a CESCEM as fundações CESCEA, em 1967, voltada para cursos na área de humanas, e a MAPOFEI, voltada para cursos de exatas do Instituto Mauá de Tecnologia, da Escola Politécnica da USP e da Faculdade de Engenharia Industrial, em 1969.

CESCEM, CESCEA e MAPOFEI foram unificadas em 1975, dando origem à Fuvest (WHITAKER, 2010).

As principais instituições também aumentaram a dificuldade das provas, como forma de ter um vestibular mais seletivo, tornando-as, por muitas vezes, incompatíveis com o que era ensinado no ensino secundário. Whitaker (1981, p. 17 e 18) constatou essa incompatibilidade, décadas mais tarde, ao analisar o desempenho dos alunos que prestaram o vestibular da FUVEST de 1980: mesmo na segunda fase, em que apenas os concorrentes melhores colocados na primeira haviam se classificado, as notas médias eram abaixo de 50% para todos os cursos, chegando a menos de 20% em muitos casos.

Mesmo com a multiplicação de cursos e estabelecimentos, a demanda por vagas cresceu de forma desigual entre os diferentes IES e cursos.

Os três cursos mais tradicionais do país, medicina, direito e engenharia, concentravam, em 1966, mais de 44% dos alunos em nível superior no Brasil. Mesmo reunindo mais de 45% das matrículas para ensino superior nesse ano, as IES particulares ofereciam predominantemente cursos preparatórios para carreiras de serviço, como magistério, economia e administração, além de cursos de direito (TEIXEIRA, 1989). Esses cursos, em geral, eram de menor procura e baixa concorrência. Somado ao menor prestígio que grande parte das IES privadas tinham na sociedade, os cursos oferecidos por estas eram usualmente relegados a função de “segunda opção” dos vestibulandos (GUIMARÃES, 1984).

Constatou-se assim, durante o período da República Populista e os primeiros anos da Ditadura Militar, um aumento vertiginoso na concorrência das IES de maior prestígio social. O caráter do vestibular, à época, permanecia como habilitatório, e agravou-se no período o problema dos alunos excedentes: alunos aprovados no exame vestibular e, portanto, habilitados a adentrar no Ensino Superior, porém que não encontravam vagas disponíveis no curso almejado, na IES de interesse (GUIMARÃES, 1984).

Entre 1964 e 1968, o número de alunos excedentes aumentou em 120%, com pouca ação do Governo para reverter esse quadro. O período foi marcado por muitos protestos e manifestações por parte de movimentos estudantis e de professores universitários. Uma das bandeiras levantadas por estes movimentos foi justamente o problema de alunos excedentes, buscando pressionar o Estado por um aumento na oferta de vagas para as IES públicas (GUIMARÃES, 1984).

A fim de conter manifestações e reivindicações, em 1969 o então presidente Artur da Costa e Silva (1899-1969), o segundo do Regime Militar, baixou o Decreto-Lei n. 477, que concedia ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) punir alunos, professores e funcionários de universidades suspeitos ou culpados de “subversão ao regime”. Na prática, o Decreto teve a função de levar o Ato Institucional n. 5 (AI-5), que retirava todas as garantias individuais do cidadão, para dentro da universidade. O decreto só foi revogado em 1979, pela Lei da Anistia (CLEMENTE, 2005).

Após reprimir manifestações pelo medo imposto aos protestantes, o Governo Militar implementou uma nova reforma universitária por meio de decretos e de leis nos anos seguintes. O Decreto n. 68.908 (BRASIL, 1971), de 1971, foi responsável, entre outras mudanças, pela alteração no caráter do vestibular, que passou a ser **classificatório**. Assim, não havia mais uma nota mínima necessária de ser atingida para que o aluno fosse considerado como habilitado para adentrar no ensino superior: com a alteração, o aluno deveria ter sua nota entre as primeiras colocadas, no curso desejado da IES em que concorria, para ser considerado como classificado pelo exame (GUIMARÃES, 1984).

Essa foi uma das medidas tomadas para eliminar a figura do excedente, que tanto incomodava, mas não passou de uma eliminação eufemística, uma vez que isso já era o que acontecia nos últimos anos. Apenas os alunos com maior pontuação adentravam os cursos superiores, enquanto os de menores notas, porém ainda assim habilitados, inseriam-se entre os excedentes e tinham que procurar por instituições de menor prestígio ou cursos com vagas disponíveis. Com a reforma, esses passaram a ser considerados “eliminados” do processo de seleção, e não mais excedentes, em uma tentativa de inviabilizar as manifestações sem precisar incrementar o número de vagas oferecidas para o ensino superior (GUIMARÃES, 1984).

A partir de 1971 o exame vestibular alterou cabalmente sua finalidade, ao invés de ter a finalidade exclusiva de aferir os conteúdos mínimos necessários para que os alunos pudessem acompanhar os estudos em nível superior, passa a ter a função precípua de eliminar candidatos, o que aumentou sua seletividade e, conseqüentemente, o nível de concorrência entre os próprios candidatos. Aos candidatos não bastava apenas demonstrar que possuíam os pré-requisitos necessários para ingressar no Ensino Superior, mas, sim, precisavam, agora, ser melhor (ou estarem mais treinados) que seus concorrentes. Ironicamente o caráter classificatório adotado nos vestibulares tinha, em verdade, o caráter eliminatório (BEGO, 2013, p. 69).

As transformações no exame vestibular, aliadas à crescente demanda por vagas no ensino superior, que não eram supridas pelas IES públicas, tornaram a

educação privada um segmento altamente lucrativo e próspero, tanto no ensino médio quanto no superior. Os alunos “eliminados” nos vestibulares de maior prestígio e mais concorrido acabavam optando, por muitas vezes, pelos institutos de ensino superior privado. Em 1962, apenas 40% das vagas no ensino superior eram de faculdades privadas; em 1984, esse número era de 70%, razão que se mantém nesse patamar até os dias atuais (GUIMARÃES, 1984; SEMESP, 2016). Em 2014, havia mais de duas mil IES privadas no Brasil, contra menos de trezentas públicas (SEMESP, 2016). Cursos cada vez mais concorridos, provas mais difíceis e desconexas com o ensino médio, em que a memorização de conceitos, fórmulas e detalhes sem grande importância teórica se tornava cada vez mais importante, levaram a um ambiente propício para a consolidação e proliferação de cursos preparatórios para os exames vestibulares. Mesmo que cursos similares existissem desde o período imperial, foram nas décadas de 1950 e 1960 que os cursos pré-vestibulares, ou cursinhos, encontraram terreno fértil para se expandirem e se proliferarem. Antes quase “amadores”, com professores sendo os próprios proprietários e organizadores dos conteúdos a serem ministrados aos alunos, os cursinhos se tornaram um empreendimento rentável e muito procurado pelos vestibulandos (GUIMARÃES, 1984).

Entre as décadas de 1960 e 1970, surgiram os principais cursos pré-vestibular do país até a atualidade – à exceção do Curso e Colégio Anglo, que sugira décadas antes, em 1932, mas que também gozara de rápida ascensão e crescimento no período. O Curso Oswaldo Cruz (COC), em 1963, o Curso Objetivo, em 1965, e o Pré-Vestibular Pitágoras, em 1966, foram fundados por estudantes, principalmente de cursos prestigiados de Medicina. Por um grupo de professores, foi fundado o Curso Positivo, em 1972 (BEGO, 2016).

Na década de 1970, ocorre o que Whitaker (2010, p. 292) chama de **empresariamento dos cursos pré-vestibular**, com empresários apostando nos cursinhos como uma empresa altamente rentável. Não demorou muito para os principais cursinhos do país incorporarem o ensino médio, infantil e fundamental em seu currículo e, mais recentemente, até mesmo o superior, sobretudo à distância. Quanto mais tempo o aluno passar em suas escolas, colégios e faculdades, maior o lucro para o empresário.

Já na década de 1980, é possível observar como os cursinhos passaram a ser parte integrante da trajetória escolar de grande parte dos vestibulandos brasileiros,

sobretudo dos estratos mais altos. Mesmo sendo uma modalidade de ensino marginal ao sistema oficial do país, 67% dos classificados no Vestibular Fuvest, que à época era o vestibular utilizado para admissão nas três universidades estaduais paulistas, de 1983, declararam terem frequentado ao menos seis meses de cursinho pré-vestibular (GUIMARÃES, 1984). Em 2009, o número permanece nesse patamar: 70% de aprovados na Fuvest, atualmente responsável apenas pelo vestibular da USP, haviam feito cursinho. Para o curso de medicina, o mais concorrido da universidade, esse número chega a quase 90% (FUVEST, 2009). Números similares também podem ser observados no vestibular da Comvest, comissão que elabora o vestibular da Unicamp, em que 65% dos aprovados em 2009 cursaram CPV particulares (COMVEST, 2009), e diferem um pouco para a Vunesp, que organiza o vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), em que a estatística cai para 59% (VUNESP, 2009).

O sucesso de um cursinho consiste em sua capacidade de aprovar alunos em vestibulares. Até hoje, a principal propaganda dos CPV privados consiste em mostrar o número de aprovados nos vestibulares do ano anterior, principalmente nos cursos mais prestigiados das principais IES públicas. Como para a maioria de pais e alunos o objetivo do ensino médio (antigo segundo grau) é garantir o acesso ao ensino superior, somado a evidente desarticulação entre o que era ensinado no ensino médio e o que era cobrado nos vestibulares, o sucesso dos cursinhos acabou empurrando o ensino médio a seguir suas práticas e modelos de ensino. Segundo Guimarães (1984, p. 22), “o segundo grau acabou assumindo o vestibular como seu grande, senão maior, objetivo”.

Segundo pesquisa realizada por Whitaker (1981), em uma escola de segundo grau do Oeste Paulista, 50% dos alunos saíram da cidade na passagem do segundo para o terceiro colegial para regiões metropolitanas, onde atuavam cursinhos renomados e escolas que adotavam o modelo de ensino preparatório para os vestibulares. De acordo com as observações da autora e do material de pesquisa da própria escola, “os alunos se transferiam porque acreditavam que só uma escola famosa, num centro com clima mais competitivo, poderia melhor prepará-los para o vestibular” (WHITAKER, 1981, p. 79).

O vestibular ganhou papel de relevância e importância dentro da sociedade brasileira ao longo do século XX, sobretudo em decorrência da crescente demanda por vagas no ensino superior observada no período. Por sua vez, essa demanda se

deu por fatores sociais e econômicos, como industrialização e urbanização aceleradas, que exigiam graus de instrução e formação mais altos dos que os encontrados na sociedade brasileira à época. No entanto, a demanda crescente não foi acompanhada por políticas de expansão de acesso às IES públicas, agravando o problema dos alunos excedentes – habilitados a entrar no ensino superior, mediante aprovação no vestibular, porém sem vagas que os contemplasse nos cursos requeridos. Esse agravamento leva a mudança do caráter do vestibular, que passa a ser classificatório, intensificando a concorrência por vagas no ensino superior.

A concorrência cada vez mais acirrada e os exames mais complexos, cobrando assuntos desconexos com o que se era ensinado no ensino secundário, propiciou terreno fértil para a consolidação de instituições de ensino com foco na preparação para os vestibulares. Foi nesse contexto que surgiram e se expandiram os principais cursinhos do país, bem como suas práticas e características próprias. Marginais ao sistema de ensino oficial, acabam por influenciar no planejamento e estruturação mesmo de escolas e colégios de ensino secundário, que buscavam alcançar o mesmo sucesso em aprovações nos vestibulares.

É identificado por Whitaker (2010), já na década de 1980, um *efeito cursinho*, que aponta uma relação entre aprovação em vestibulares e frequência a cursinhos: as maiores porcentagens de alunos aprovados em vestibulares frequentaram um ou dois anos de cursinho. Usualmente de altas mensalidades e caras apostilas, os cursinhos se consolidam como espaço das elites e da classe média alta. Historicamente, os estudantes pertencentes aos estratos mais altos da sociedade representam a maioria dos aprovados e matriculados nos cursos e universidades mais prestigiados do país, como apontado pelos relatórios de vestibulares das universidades estaduais paulistas. A expansão e consolidação dos cursinhos e suas práticas, a partir da década de 1960, evidenciaram e acentuaram ainda mais essa discrepância. Sem políticas oficiais para ampliar o acesso dos estratos mais pobres ao ensino superior, avultam-se, nas décadas seguintes, críticas ao modelo de seleção do ensino superior, a meritocracia a ele associada e suas consequências na sociedade.

2 Desigualdade de oportunidades e ações afirmativas

O Brasil é um país marcado por profundas e severas desigualdades sociais em praticamente todos os aspectos e dimensões analisadas para diferentes classes sociais. O primeiro relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sobre América Latina e Caribe, elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2010, aponta que o Brasil é o terceiro país de maior desigualdade social no mundo, com baixa mobilidade social e educacional entre gerações².

Segundo Theodoro e Delgado (2003, p. 122), a sociedade brasileira:

Trata-se, pois, de uma sociedade que produz pobres, indigentes, excluídos em profusão, mesmo em períodos de crescimento econômico continuado (...). Há, portanto, uma história e um conjunto de fatores que, direta ou indiretamente, contribuem para a continuidade e reprodução das desigualdades no Brasil.

Na educação, essas desigualdades se mostram presentes desde os tempos imperiais, como revisado no primeiro capítulo. Na questão de concorrência por vagas no ensino superior, os estudantes pertencentes aos estratos mais altos da sociedade sempre apresentaram larga vantagem, sobretudo nos cursos e universidades mais prestigiados. O surgimento e empresariamento dos cursinhos acentuou ainda mais essa tendência.

Há vários motivos que colocam os alunos das classes média alta e alta como os “favoritos” nos grandes vestibulares. Normalmente, não precisam conciliar trabalho e estudo, por exemplo, estudantes que não trabalhavam tiveram cinco vezes mais chances de serem aprovados na FUVEST de 1980 (GUIMARÃES, 1984); em 2009, essa razão foi de quase oito vezes (FUVEST, 2009). Outro aspecto se refere à possibilidade de pagar por escolas com foco voltado para os grandes exames e/ou por cursinhos de renome, instituições que normalmente detêm a maioria das aprovações. Escolaridade dos pais, maior nas famílias desses alunos, e capital cultural urbano-industrial, o capital “beneficiado” pelos exames (WHITAKER, 1981), são outros fortes condicionantes para o ingresso nos cursos mais prestigiados.

Além das questões econômicas e sociais das diferentes classes, as políticas adotadas pelo governo durante praticamente todo o século XX contribuíram para a desigualdade de oportunidades. No período, o que se observou foi o estabelecimento

² Informações retiradas da reportagem “Brasil é o terceiro pior do mundo em desigualdade”, por Leandro Colon para O Estado de São Paulo. Reportagem de 24 de jul. de 2010, disponível em < <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-terceiro-pior-do-mundo-em-desigualdade-imp-585384>>. Acesso em 28 de ago. de 2018.

de um sistema educacional de formação diferenciada, com evidente dualidade de propósitos. Para os estudantes dos estratos mais baixos, foi priorizada uma formação técnico-profissionalizante, voltada à preparação para o trabalho formal e colocação imediata no mercado após conclusão do ensino de nível básico. Já para os filhos das classes média-alta e alta, o ensino priorizava a preparação para os grandes vestibulares sem, contudo, exigir ou incentivar o desenvolvimento de capacidades intelectuais de viés técnico em seus estudantes (MELLO, 2013).

Nas décadas de 1970 e 1980, o quadro geral era de que estudantes oriundos de famílias de baixa renda nem mesmo prestavam os principais vestibulares. O relatório da FUVEST de 1978 mostrou que apenas 3% dos candidatos pertenciam a famílias com renda inferior a 2,7 salários mínimos, contra 74% de candidatos com renda entre 2,7 e 15,3, e 21% com renda acima disso (WHITAKER, 1981).

Nas últimas duas décadas, no entanto, observa-se que cada vez mais estudantes oriundos dos estratos mais pobres da sociedade têm almejado frequentar cursos superiores de excelência. Em 2017, os inscritos no vestibular da FUVEST com renda familiar mensal de até três salários mínimos, somam 28% do total (FUVEST, 2017).

Essa mudança no perfil dos candidatos é um possível reflexo das ações afirmativas e de inclusão social nas universidades públicas. Essas foram implementadas tanto via Estado, por meio de decretos e leis governamentais, quanto por meio de ações cívicas de entidades não-governamentais, como Organizações Não-Governamentais (ONG), instituições religiosas, organizações e movimentos estudantis.

2.1 Histórico das ações afirmativas no mundo e definição do termo

O termo **ação afirmativa** (AA), surgiu pela primeira vez na legislação trabalhista dos Estados Unidos de 1935. Resultado direto do movimento sindical do país, essa ação foi concebida como uma medida que obrigava empregadores a tomar ações afirmativas perante seus empregados que fossem discriminados, dentro do ambiente de trabalho (SISS, 2003). Tinha finalidade compensatória, de acordo com a legislação, pois arguia que o empregador tinha a obrigação de colocar a vítima da discriminação em igual posição que deveria estar, caso não tivesse sofrido tal distinção. Como escopo implícito e consequência direta, a medida foi idealizada de forma a coibir discriminações no ambiente de trabalho (VIEIRA, 2003).

O entendimento que se tem atualmente acerca de “ação afirmativa”, no entanto, começou a se desenvolver nos Estados Unidos da década de 1960, “momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos” (MOEHLECKE, 2002, p.197). Foi nesse período que as primeiras AA por parte do próprio Governo Estadunidense se consolidaram e se proliferaram, com execução de Ordens Executivas e criação de leis antidiscriminatórias (ANDRADE, 2007; VIEIRA, 2003).

Na época, o movimento negro lutava para eliminar as leis segregacionistas no país, e vinha se fortificando a ideia de que o Estado deveria, além de garantir a igualdade de direitos pelas vias legislativas, oferecer condições de melhorias para grupos historicamente segregados. Segundo Andrade (2007, p. 66), as ações afirmativas americanas do período eram constituídas por uma série de “políticas compensatórias e redistributivas”, que visavam corrigir injustiças históricas e garantir a integração, nas diversas esferas sociais, de grupos minoritários que foram discriminados ao longo da história estadunidense.

Logo, medidas semelhantes, de caráter compensatório ou igualitário perante grupos historicamente marginalizados, começaram a surgir em praticamente todos os cantos do mundo. Na maior parte dos casos, “as ações afirmativas tomaram corpo no seio da sociedade civil, com recursos próprios e à margem do controle estatal” (VIEIRA, 2003, p. 90). No caso de políticas amparadas por governos, em muitas foi a pressão social de movimentos civis antidiscriminatórios que levaram o Estado a adotá-las e a “assumir o monopólio do combate oficial às desigualdades” (idem, p. 90).

As ações afirmativas foram idealizadas e implementadas em contextos distintos, por uma pluralidade de governos, movimentos sociais e civis, com um também diversificado leque de objetivos. Em diferentes sociedades e contextos, tiveram diferentes públicos-alvo, como mulheres, minorias étnicas, raciais e/ou religiosas, pessoas com deficiência *etc.* Como apenas alguns dos diferentes modos que AA se estabeleceram e se desenvolveram, podemos citar: criação de leis ou orientações jurídicas para a contratação, qualificação e promoção de funcionários de minorias historicamente discriminadas; programas governamentais de inclusão social de grupos segregados, como deficientes físicos e intelectuais; e adoção de sistemas de reservas de vagas para cursos e escolas, sobretudo no ensino superior (MOEHLECKE, 2002).

As características ímpares que levaram à idealização, elaboração e implementação das AA, impeliram também em uma vasta paleta de interpretações e formulação de vários – e por vezes conflitantes – conceitos e explicações sobre o que é ação afirmativa. Vieira (2003, p. 87), explicita os problemas que a profusão de definições pode acarretar em um tema de tamanha relevância social:

Apesar de constituir-se como uma das mais importantes estratégias para o combate à desigualdade racial da segunda metade do século 20 (...), tem associado ao seu significado várias idéias [sic] como diversidade, discriminação, multiculturalismo e, sobretudo, uma outra utilização muito corrente é a simplificação das ações afirmativas como "política de cotas".

Cria-se, com essas sobreposições, uma grande rede de discussões envolvendo críticos e defensores, que, ao utilizarem os mesmos conceitos, aumentam ainda mais o leque de mal entendidos que se formou ao redor do tema, (...) já que sua má compreensão permite o surgimento de uma espécie de politicagem, que, em alguma instância, advogaria contra o próprio ideal de ação afirmativa. Nesse duelo – (...) –, a confusão formada no campo do discurso da ação afirmativa favoreceria sua utilização devido não a seu fim de igualdade, mas ao poder político ao qual estaria relacionado.

Em meio às diversas definições e caracterizações de AA que se encontram na literatura atual, para esta dissertação, a definição adotada como a mais adequada a seus propósitos é a elaborada por Barbara Bergmann (1996, apud MOEHLECKE, 2002, p. 199 e 200):

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas [...] Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente.

Além dessa definição, serão diferenciadas as AA em: *políticas de ação afirmativa*, quando estas forem “emanadas do Estado e de suas diversas instituições e instâncias governamentais”; e simplesmente *ação afirmativa*, quando sua elaboração e execução forem encarregadas pela sociedade civil, empresa, instituição pública, privada ou religiosa (VIEIRA, 2003, p. 89).

Assim, para esta dissertação todas as AA indicadas farão referência a leis, decretos, planos de ação e programas, quer seja de ordem governamental, cívica ou institucional, e que tenham como finalidade corrigir e compensar grupos sociais historicamente discriminados e que vivem em situação de desigualdade de oportunidades.

2.2 Ações afirmativas históricas e contemporâneas no contexto brasileiro

As AA contemporâneas foram implementadas, em sua maioria, para corrigir injustiças que foram instauradas e acentuadas pelas chamadas **ações afirmativas históricas**. Entende-se por AA históricas, ações que levaram determinados grupos à posição de prestígio e privilégio em detrimento de outros. Segundo Andrade (2007, p. 67):

Em uma perspectiva de ações afirmativas históricas, podemos apresentar: mecanismos sócio-institucionais de subordinação de grupos, baseados em características específicas destes, como raça, etnia, gênero, religião, entre outras. Tais mecanismos foram difundidos e consolidados por meio da construção ou reformulação de estruturas de privilégio e exclusão que permitiram e subsidiaram a legitimidade da subordinação de grupos minoritários. (...) podem ser caracterizadas como estruturas discriminatórias fundamentadas em mecanismos ideológicos (desvalorizativos) de subordinação, cujos princípios foram traduzidos em políticas e mecanismos estatais e sócio-institucionais de exclusão e discriminação.

Essas ações podem se dar em função de diferentes fatores, como: uma posição privilegiada de determinado grupo em detrimento de outros, seja esse de ordem social, religiosa, racial, nacionalidade *etc.*; generalização e estereotipização negativa de um grupo na sociedade, sem amparo legal contra essas ações; subsídios governamentais em prol de um grupo privilegiado (ANDRADE, 2007).

Na contramão, as AA contemporâneas, conceituada anteriormente, vieram justamente na tentativa de superar as AA mazelas decorrentes de AA históricas.

No Brasil, desde os tempos de império, AA históricas se deram sempre para beneficiar um grupo bem seletivo e específico: homens, brancos e ricos. Essas ações acabaram por construir as desigualdades raciais, sociais e de gênero que permeiam até os dias atuais. Tais desigualdades se proliferaram também em praticamente todos os níveis institucionais, administrativos e no âmbito sociocultural (ANDRADE, 2007). Como revisto, na área educacional temos algumas AA históricas, como a divisão da educação secundária em ensino profissional e ensino secundário e a adoção de exames de seleção que privilegiem determinado capital-cultural em detrimento de outros, que contribuíram para perpetuação da estratificação de classes no país.

Foi apenas no início do século XXI que AA contemporâneas ganharam força no cenário nacional, sobretudo após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Realizada em 2001 em Durban, na África do Sul, a conferência, que contava com uma delegação brasileira, visava avaliar a discriminação e as relações sociais nos países na era da globalização

(ANDRADE, 2007; DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2012). Com as reflexões trazidas pela delegação, o governo federal assinou a Declaração de Durban, “se comprometendo a criar políticas afirmativas que visassem a combater a discriminação racial” (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2012, p. 402).

As principais políticas de AA desenvolvidas pelos Governos Estaduais e Federal no início do século foram acerca de reserva de vagas de emprego para negros, mulheres ou pessoas com deficiência, e reserva de vagas em universidades públicas, sobretudo para negros, índios e pobres (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Na área trabalhista, a reserva se dava principalmente para vagas em Ministérios Públicos e empresas prestadoras de serviço para tribunais federais e estaduais, sem ainda adentrarem no setor privado. Logo no ano de 2001, três ministérios implementaram programas de AA para a contratação de seus funcionários. No ano seguinte, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, criou o Programa Nacional de Ação Afirmativa. O programa, que nunca chegou a ser implantado, instaurava sistema de reserva de vagas para negros e mulheres na contratação de servidores públicos federais por empreiteiras com contratos com o governo (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2012).

Na área da educação, ao pobre sempre foi negado o acesso às instituições de ensino superior. Seja por precarização do sistema público de ensino, seja por outras vias e barreiras, como obrigatoriedade de ensino continuado e seleção que beneficia quase que exclusivamente os estratos mais altos da sociedade (ANDRADE, 2007).

A desigualdade de oportunidades na área da educação é de nefasto impacto, uma vez que pode levar a desigualdades em todas as demais áreas. É consenso de importantes pedagogos e pesquisadores, nas últimas décadas, a importância da prática educacional como ação para construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática (VIEIRA, 2003).

Os índices apresentados no relatório do PNUD sobre América Latina e Caribe de 2010 mostram a estreita relação entre mobilidade educacional e ascensão social. Além disso, vários pesquisadores, pedagogos e educadores, sobretudo os entusiastas da Educação Popular, defendem que o acesso à educação é de crucial importância para a conscientização histórica, política e social do indivíduo (GOHN, 2015). Dessa forma, negar a educação a um indivíduo ou oferecer educação diferenciada a grupos

sociais distintos, consiste em uma prática tal que propaga e reforça desigualdades dentro de uma sociedade.

Sob a óptica da Educação Popular, a educação é um movimento social com objetivo de contrapor e superar contradições e desigualdades produzidas pela estrutura de uma sociedade de classes, bem como criar no indivíduo a conscientização acerca de tais contradições. Justamente por isso, põe-se como a antítese da educação institucional, difundida na maioria das escolas e espaços no Brasil, que tem como escopo a reprodução e naturalização do modo de pensar dominante (CASTRO, 2012; GOHN, 2015). Acerca da educação institucional, Castro (2012, p. 25) aponta que seus programas são concebidos “pela hegemonia cultural que articula o bloco histórico do poder, comanda o aparelho de Estado e estabelece o ordenamento jurídico dos tempos e espaços sociais em questão”.

As ações coletivas que configuram a prática da educação popular [...] transformam, por meio da *práxis*, o ator/indivíduo no indivíduo sujeito social que se descobre responsável, logo, sujeito da transformação da sua realidade, da comunidade e da sociedade em que vive (CASTRO, 2012 p. 28).

Na área da educação, as primeiras políticas de AA que visaram minimizar as discrepâncias sociais observadas no ensino superior se deram no Estado do Rio de Janeiro. Em 28 de dezembro de 2000, a Assembleia Legislativa do estado sancionou a Lei n. 3.524, que instituiu que 50% das vagas das universidades estaduais (Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ – e Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF) para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Com isso, essa pode ser considerada como a primeira lei a instituir um **sistema de cotas** para acesso ao ensino superior no país (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

No ano seguinte, a Lei Estadual n. 3708 reservava 40% das vagas para as universidades estaduais do Rio de Janeiro para alunos negros, “criando” o sistema de cotas raciais no país. A lei foi posteriormente revogada, com as cotas raciais sendo englobadas entre as já existentes cotas sociais para alunos oriundos do sistema público de ensino (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

As cotas implementadas pelas universidades estaduais do Rio de Janeiro, trouxeram à luz um problema antigo e persistente do país: o pobre e o negro não

adentravam o ensino superior. O Censo Demográfico de 1998³, que dividiu em quintos a população brasileira entre 18 e 24 anos, de acordo com a renda per capita no domicílio desses jovens, expôs esse problema histórico. Entre os três quintos mais pobres da população (60% dos jovens do país), menos de 5% adentravam o ensino superior, contra cerca de 30% dos jovens do quinto mais rico.

O Censo de 2001³ mostrou que, mesmo representando cerca de 50% da população brasileira, negros e pardos ocupavam apenas 18% das vagas no ensino superior, o que representava pouco mais de 10% da população negra brasileira entre 18 e 24 anos na época.

Apesar dos dados alarmantes, a implementação de cotas foi alvo de contestações e aflorou diversos debates pelo país. As críticas que se seguiram pressionaram autoridades e trouxeram modificações no sistema de cotas da UERJ e UENF, que foram divididas em cotas para negros, pessoas com deficiência, indígenas e alunos de escola pública. Além dessa fragmentação, alunos que optassem por concorrer por cotas raciais deveriam comprovar carência socioeconômica (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Mesmo entre controvérsias e discussões, as cotas, sobretudo as sociais, foram se consolidando nas principais universidades estaduais e federais do país. Em 2012, durante o primeiro mandato do governo de Dilma Rousseff (2011-2014), foi aprovada a Lei n. 12.711, regulamentada pelo Decreto N. 7.824/2012, que reservava 50% das vagas de todos os cursos em todas as IES federais a alunos que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública. Além disso, essas vagas deveriam ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, em proporção no mínimo igual a proporção geral do Estado em que essa instituição atua (BRASIL, 2012). Assim, no Estado de São Paulo, em que a população negra, de acordo com o censo de 2012, correspondia a cerca de 35% da população total, essa mesma porcentagem, sobre as cotas sociais, deveria ser ocupada por pretos e pardos nas instituições federais do estado (UFSCar, UFABC, Unifesp e IFs).

Alguns estados, a exemplo do Rio de Janeiro, também elaboraram e aplicaram sistemas de cotas ou sistemas de bonificações em suas IES estaduais. Outras

³ Os dados dos censos apresentados nessa dissertação foram coletados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1998, 2001 e 2012, realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados das pesquisas podem ser encontrados em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>.

instituições elaboraram e aplicaram suas próprias medidas de ação afirmativa, sendo esse o caso mais recorrente: 77% das iniciativas nas universidades estaduais partem de seus próprios conselhos universitários, normalmente atendendo reivindicações sociais de grupos e movimentos locais, e apenas 23% são resultados de leis estaduais ou federais (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

No Estado de São Paulo, não há nenhuma lei que obrigue as Universidades Estaduais (Unicamp, USP e Unesp) a reservarem uma porcentagem de suas vagas para alunos cotistas, porém todas adotaram medidas com esse escopo. No vestibular da Vunesp⁴, em 2018, 50% das vagas de cada curso foram reservadas para alunos que cursaram o ensino médio todo em escola pública, sendo que 35% dessas foram reservadas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Já a USP e a Unicamp trabalham com sistemas de bonificação. Nos cursos oferecidos pela USP, alunos oriundos de escola pública ganham bônus de até 15% na nota final do vestibular, podendo subir para 20% para os autodeclarados pretos ou indígenas⁵. Na Unicamp, são adicionados pontos à prova do aluno, sendo que alunos oriundos de escola pública podem ter sua nota aumentada em até 21,6%⁶. Apenas em 2019 a Unicamp passará a adotar sistema de cotas étnico-raciais⁷.

As AA adotadas pela USP e pela Unicamp, apresentaram mudanças no perfil de seus ingressantes. Entre 2012 e 2016, o número de alunos provenientes de escolas públicas aprovados vestibular da Fuvest saltou de 20,3% para 27,0% (FUVEST, 2012 ; FUVEST 2016). Na Unicamp, no mesmo período, o número de matriculados pertencentes a essa categoria saltou de 32,0% para 41,7% (COMVEST, 2012; COMVEST 2016).

Apesar desses dados, o sistema de bonificação adotado, em detrimento de um sistema de reserva efetiva de vagas, como empregado pela Unesp e pelas IES federais, explicita certa resistência dessas universidades ao sistema de cotas. Mesma resistência também é encontrada na maioria das universidades mais conceituadas do

⁴ Os dados são de acordo com Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública (SRVEBP). Disponível em <<https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/28110/vestibular-2018-consolidacao-do-sistema-de-reserva-de-vagas>> Acesso em 26 abr. 2017.

⁵ Dados do Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP). Disponível em <<http://www.prg.usp.br/?p=20737>>. Acesso em 26 abr. 2017.

⁶ Dados do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS). Disponível em <<https://www.comvest.unicamp.br/paais/paais.html>>. Acesso em 26 abr. 2017.

⁷ Dados de acordo com a reportagem “Em decisão histórica, Unicamp aprova cotas étnico-raciais e Vestibular Indígena”, de Manuel Alves Filho. Disponível em <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/11/22/em-decisao-historica-unicamp-aprova-cotas-etnico-raciais-e-vestibular>>. Acesso em 24 jan. 2018

país, de acordo com estudo elaborado por Daflon, Feres Junior e Campos (2013, p. 321). Usando os conceitos elaborados pelo Índice Geral dos Cursos da Instituição – IGC – de 2008, é possível notar que, à medida que o conceito da universidade cresce, a porcentagem de vagas *realmente asseguradas* para alunos cotistas, despenca. Para universidades com conceito entre 2 e 4, de um máximo de 5, entre 22% a 30,4% das vagas eram asseguradas. Já para as universidades de conceito máximo, como a USP e a Unicamp, essas vagas representavam apenas 5,5% do total. Para cotistas raciais, os números são ainda menores: entre 7,9% e 13,1% das vagas eram asseguradas em universidades de conceito entre 2 e 4, e apenas 3% para as de conceito 5. Vale lembrar que esse estudo se deu antes da aprovação da Lei das Cotas, porém ainda pode ser considerado pertinente para as universidades estaduais, sobretudo em estados que não possuem legislação específica para reserva de vagas para cotistas. As políticas não-reservistas adotadas por essas universidades refletem sobretudo nos cursos mais concorridos. A exemplo, apenas 22% dos matriculados no curso de Medicina da USP em 2016, o mais concorrido da universidade, cursaram o ensino médio em escola pública (FUVEST, 2016).

Em geral, essa resistência a adoção de um sistema de cotas nessas universidades normalmente busca se sustentar alegando preocupação com queda na qualidade do curso, supondo que alunos cotistas não conseguiriam “acompanhar” o andamento do mesmo. No entanto, diversas pesquisas, como as apontadas por Velloso (2009), mostram que não existem diferenças significativas no rendimento entre alunos cotistas e não-cotistas para a maioria dos cursos. Além, quando existem diferenças mais agudas nesses rendimentos, as mesmas podem se dar tanto positivamente quanto negativamente para cotistas.

Além do sistema de cotas, outras importantes AA no campo da educação foram adotadas pelo governo federal e suas instâncias, sobretudo na primeira década do século XXI. Essas políticas foram, em geral, implementadas após pressão popular e da própria classe universitária, tendo como principal crítica a baixa representatividade de alunos de classes baixas dentro das IES públicas.

O Sistema de Seleção Unificada (SISU) permitiu que alunos de qualquer parte do país pudessem concorrer a uma vaga em qualquer uma das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a partir de sua nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Com isso, o vestibulando não precisa percorrer grandes distâncias para prestar o vestibular na instituição que almejava e nem pagar por várias taxas de

inscrição em diferentes vestibulares. Além disso, a escolha pelo curso desejado deixou de ser limitada às universidades em que prestou vestibular, mas a qualquer IFES do país. De posse de sua nota, ele pode optar por instituições ou cursos menos concorridos, mesmo que não estejam em sua região, para garantir sua vaga. Isso diminui o número de vagas ociosas, um problema recorrente para diversos cursos de IFES, e também aumenta o número de ingressantes no ensino superior, uma vez que minimiza os obstáculos de distâncias e amplia a gama de opções do vestibulando (GILIOLI, 2016).

Entre as políticas de AA a nível federal, também pode-se destacar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. O Programa tinha como principais objetivos, de acordo com o Relatório de seu primeiro ano (BRASIL, 2009, p.3):

Garantir as universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior. O Programa Reuni também elencou como principais metas: a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor; aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007 – ano de início do Programa – para o cumprimento das metas.

Por meio de incentivos e financiamentos, foram criadas, no período de 2003 a 2011, 14 novas universidades federais e mais de 100 novos *campi*. Para o prazo de 2020, o REUNI tem hoje como principais metas: expandir a oferta de educação superior para atender 30% dos jovens entre 18 e 24 anos (em 2008, essa porcentagem era de 13,9%); 40% das matrículas em educação superior sejam em instituições públicas (em 2011, essas matrículas representam cerca de 28%); e aumento de financiamentos em educação para atingir 10% do PIB⁸.

Com a implementação das cotas, surge também a preocupação de como os alunos de baixa renda se manterão na universidade, principalmente para aqueles que

⁸ Dados coletados da apresentação: Projeções para o financiamento da expansão das IFES no contexto de um novo PNE 2011-2021 (Seminário Andifes/MEC), do VIII Seminário Nacional do Reuni: Universidades Federais: Consolidação e Expansão 2011-2020: subsídios para o Plano Nacional de Educação. Disponível em <<http://reuni.mec.gov.br/seminarios/141-viii-seminario-nacional-do-reuni-universidades-federais-consolidacao-e-expansao>>. Acesso em 26 abr. 2017.

teriam que se deslocar de sua cidade ou até mesmo de seu estado natal. A fim de conter a evasão de alunos, que já é alta no Brasil (28% na rede privada e 18% na rede pública, em 2014 (SEMESP, 2016)), foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Este foi designado para oferecer suporte ao aluno de baixa renda para se manter na faculdade escolhida durante toda a graduação, por meio de incentivos como: moradia estudantil, assistência à alimentação, transporte, saúde, cultura, esporte, creche, inclusão digital e apoio pedagógico. Entre 2008 e 2012, foram destinados mais de 1,5 bilhão de reais para o plano, beneficiando ao final de 2011, mais de 1 milhão de alunos, apenas nas IFES (GILIOLI, 2016).

Representando mais de 85% das IES no país e responsável por quase 3/4 das matrículas em cursos de ensino superior, as IES privadas também foram alvo de políticas de AA (SEMESP, 2016). Essas políticas têm como objetivo atender à crescente demanda de vagas no ensino superior por alunos de baixa renda, haja vista a limitação de vagas no segmento público, e preencher as vagas ociosas nessas instituições.

A principal política nessa modalidade é representada pelo Programa Universidade para Todos – ProUni, criado pelo governo federal em 2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096/2015. O programa oferece bolsas parciais e integrais em IES privadas para alunos de baixa renda familiar (até três salários mínimos per capita). Até 2012, mais de 1,6 milhão de estudantes foram beneficiados com o programa, sendo quase 1 milhão de bolsas integrais disponibilizadas (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

O Fundo de Financiamento Estudantil – FIES – surgiu em 2001, na forma da Lei 10.260/2001, destinada a alunos que queiram ingressar no ensino superior e que possuam renda familiar de até 2,5 salários mínimos *per capita*. O financiamento permite que o aluno pague certas parcelas do curso após a sua conclusão. Com essa opção, boa parte dos graduandos não precisam aliar os estudos com uma jornada de trabalho para pagar por estes, um dos principais motivos que levam à evasão em IES privadas. Em 2010, o programa também diminuiu os juros anuais e aumentou o período de carência para 18 meses após o término da graduação (QUEIROZ, 2015). Essas modificações geraram um enorme *boom* no número de financiamentos: entre 2010 e 2014, o número de contratos firmados aumentou em 862% (SEMESP, 2016).

O FIES e o ProUni são exemplos de medidas que ampliaram o acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda, e as estatísticas corroboram seus

impactos e êxito. Dos 9 milhões de alunos que se inscreveram para o Enem no ano de 2016, 91% afirmaram que pretendiam recorrer ao ProUni, caso não conquistassem uma vaga no ensino público e fossem aceitos em IES privadas. Desse mesmo montante, 78,8% afirmaram que recorreriam ao FIES, caso não fossem contemplados com bolsa de estudos (SEMESP, 2016). Além disso, possibilitaram o aproveitamento de centenas de milhares de vagas ociosas no ensino superior privado, que existiam desde a expansão do segmento no governo anterior (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2012).

Outro ponto que vale destacar acerca da expansão do acesso ao ensino superior no Brasil do início do século XXI, está nas instituições de ensino a distância (EAD) e nos cursos tecnológicos.

Entre 2009 e 2014, as instituições de EAD registraram um aumento de 60% no número de matrículas, alcançando, pela primeira vez na história, mais de um milhão de matriculados. 90% desses alunos se encontram em universidades privadas. Esses cursos são, na maior parte dos casos, procurados por alunos de baixa e média renda, que trabalham em período integral e que buscam complementação de estudos ou um diploma de curso superior de maneira rápida. Apesar da rápida expansão, os cursos de EAD ainda sofrem com uma alta taxa de evasão: em 2014, 32% dos alunos matriculados em cursos a distância desistiram de concluí-los (SEMESP, 2016).

Cursos tecnológicos tiveram aumento de 25% no número de matriculados entre 2009 e 2014, totalizando mais de 600 mil alunos. De menor duração e mais voltados para o mercado de trabalho, quando comparados com os respectivos cursos de bacharelado e licenciatura, são cursos em geral buscados por alunos mais carentes e que necessitam de colocação mais imediata no mercado de trabalho. Assim como os cursos de EAD, a taxa de evasão também é preocupante nos tecnológicos, chegando a 37% na rede privada e 24% na pública (SEMESP, 2016).

Apesar da ampliação do acesso ao ensino superior promovida por estas políticas, muito dados evidenciam que o aumento na oportunidade de ingresso foi puramente quantitativo, com queda na qualidade dos cursos ofertados. Silva (2012) aponta que as medidas adotadas favoreceram principalmente as IES privadas, que oferecem, de maneira geral, “cursos de baixo custo, aligeirados, menor exigência na dedicação aos estudos com cursos fragmentados, focados em especialidades e direcionados para atender o mercado de trabalho” (SILVA, 2012, p. 54).

A “facilitação” oferecida para o setor privado é resultado das políticas adotadas pelos governos no período, que facilitaram a implementação de novas IES privadas, com diversificação institucional, concessão de bolsas e financiamentos via empréstimos públicos. A adoção de tais políticas seguiu recomendações do próprio Banco Mundial e outros organismos externos, que veem o ensino superior mais próximo de ser um bem privado do que um público, devido principalmente a suas características de competitividade por vagas, excludibilidade (pode-se obtê-lo mediante pagamento) e recusa, por não ser requerido por todos (SGUISSARDI, 2006).

Seguindo a lógica mercadológica, as IES privadas oferecem, como cursos mais acessíveis à população economicamente desfavorecida, cursos massificados, de baixo custo e que formam mais volume do que qualidade. Além disso, essas instituições também não demonstram interesse em desenvolvimento de pesquisas e extensão, que são vistos como custosos e de baixo retorno financeiro, e a diversidade institucional, possibilitada por decretos e leis, viabiliza a simples oferta de ensino para a enorme maioria das IES. Sem a necessidade e nem o interesse pela pesquisa, também priorizam a contratação de docentes de titulações até especialização, como forma de minimizar custos e maximizar lucros (SILVA, 2012).

No setor público, temos nas IFES, desde 1989, uma diminuição dos recursos do Produto Interno Bruto (PIB) destinados a elas, redução do corpo docente e no quadro de funcionários, acompanhado de aumento no número de matrículas, o que levam a uma crescente relação alunos/docente. Essas reduções, entre outros fatores, levaram a uma diminuição do custo/aluno nessas instituições, um dos principais alvos de críticas a ampliação do acesso nessas IES, comumente associada com queda na qualidade dos cursos ofertados (SGUISSARDI, 2006).

Como consequência, têm-se um gradual aumento na proporção de IES privadas e no número de matrículas por elas detidas, em relação ao quadro geral, tornando o Brasil o país na América Latina de maior índice de percentual de alunos matriculados no ensino superior privado e o quinto maior no mundo (SGUISSARDI, 2006).

Assim, temos uma marcante ampliação no acesso ao ensino superior, com o sistema de educação passando de um sistema de elite (menos de 15% da população no ensino superior) para um sistema de massa (acima de 15%), no início do século XXI. No entanto, essa ampliação atende a recomendações de organismos externos, e se deu “mediante financiamento privado, doméstico, com a participação ativa do

‘consumidor de serviços educacionais’, numa clara definição da educação superior como mercadoria” (GOMES; MORAES, 2009, p. 9). Nas IFES, a ampliação de acesso se deu mediante, de modo geral, declínio dos parâmetros de qualidade que historicamente orientaram seus cursos. Já nas IES privadas, a abertura no acesso é limitada e dirigida pelas necessidades e interesses mercadológicos.

Apesar das iniciativas do governo terem possibilitado que mais jovens dos baixos estratos da sociedade tivessem acesso ao ensino superior, as oportunidades para diferentes classes sociais ainda estão longe da igualdade. As melhores notas e o maior número de aprovações em universidades e cursos de maior prestígio ainda são, majoritariamente, regidas pelo estrato social do vestibulando.

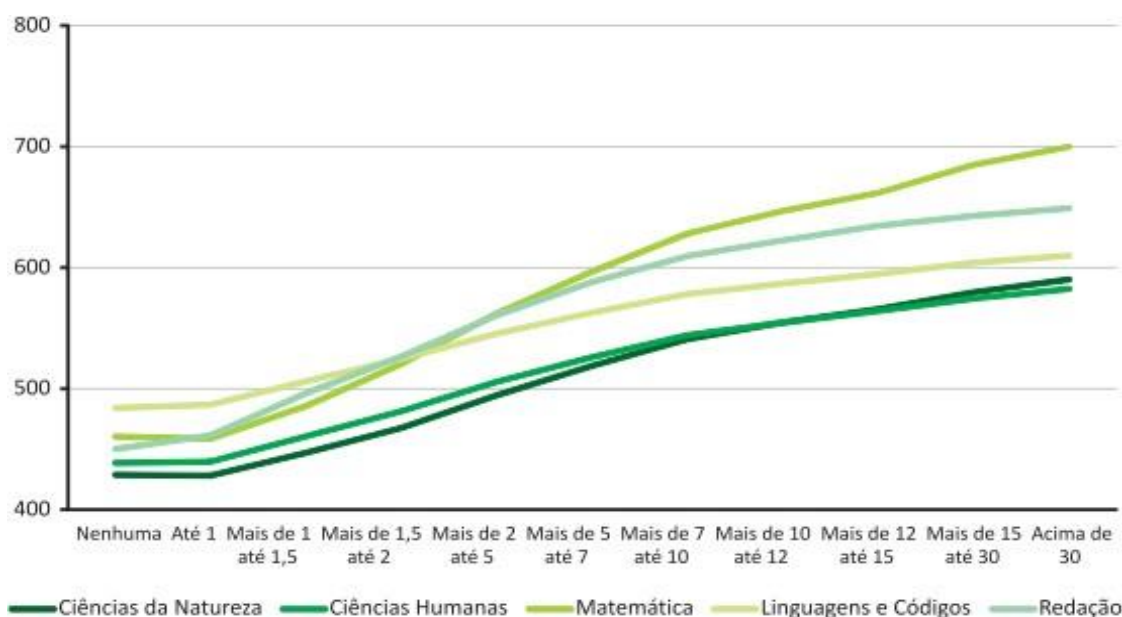
No Enem de 2015, das 100 escolas melhores colocadas no exame, 97 são particulares, de acordo com os resultados do Exame⁹ divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Entre as mil escolas melhores colocadas, apenas 92 são públicas.

O *ranking* também escancara como o aproveitamento dos alunos no Enem é condicionado pelo tipo de instituição em que cursaram o ensino médio. Em 2015, 91% dos alunos de escolas públicas ficaram abaixo da média no exame. Entre as particulares, esse número foi de apenas 17%. As maiores notas e as melhores redações são quase que exclusivamente de alunos da rede privada.

Os Gráficos 1 e 2, extraídos do Relatório Pedagógico do Enem, biênio 2011-2012 (BRASIL, 2015, p. 55), mostram a influência da renda familiar do vestibulando a sua nota no exame. Para todas as áreas de conhecimento analisadas, quanto maior a renda *per capita* da família do participante, maior sua nota.

⁹ Os resultados por escola do Enem foram divulgados anualmente pelo Inep de 2005 a 2015. Para mais informações, acessar <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola>>. Acesso em 22 abr. 2017.

Gráfico 1: Médias de proficiência dos participantes por área de conhecimento e em Redação do Enem 2011, segundo as faixas de renda (em salários mínimos).



Fonte: Inep (BRASIL, 2015).

Gráfico 2: Médias de proficiência dos participantes por área de conhecimento e em Redação do ENEM 2012, segundo as faixas de renda (em salários mínimos).

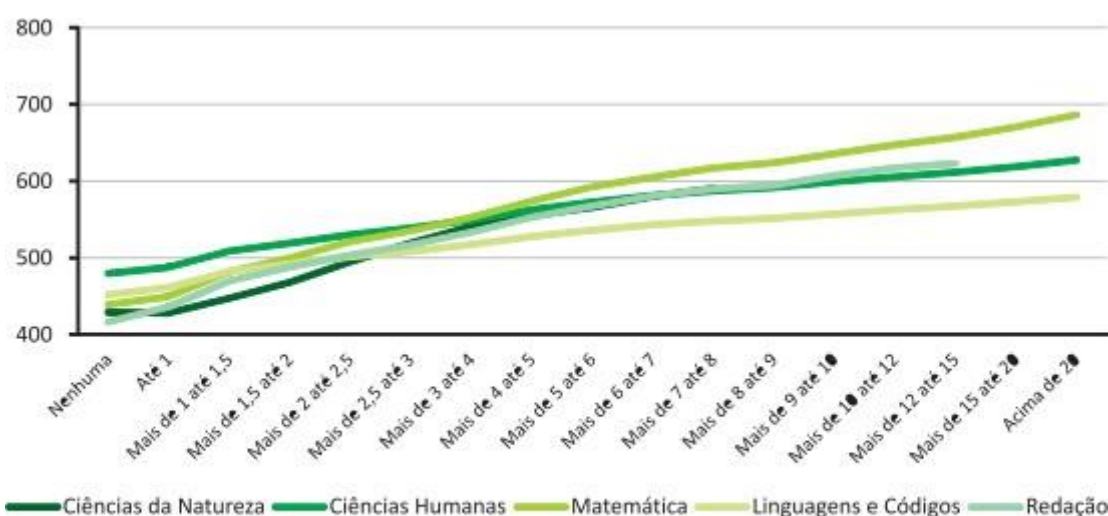


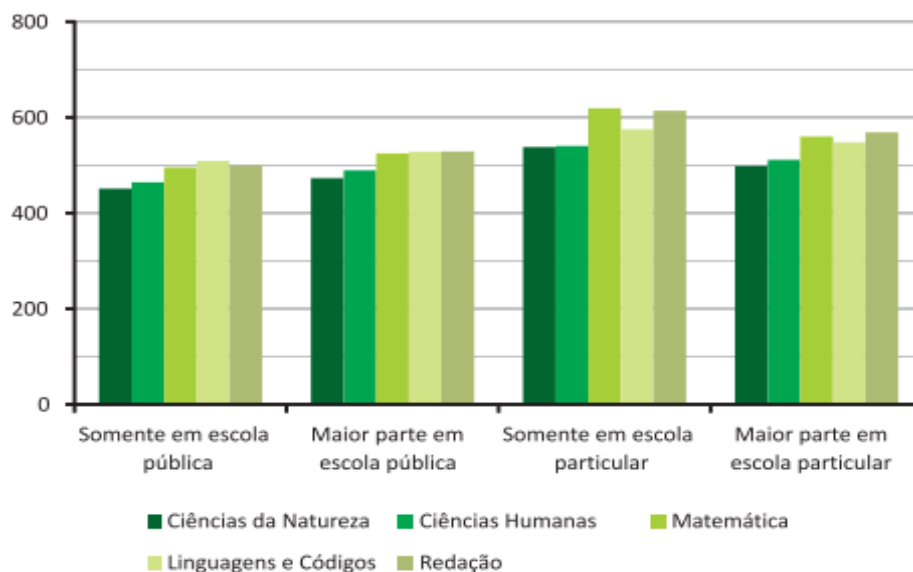
GRÁFICO 23 Médias de proficiência dos participantes por área de conhecimento e em Redação do ENEM segundo as faixas de renda (em salários mínimos) - Brasil - ENEM 2012.

Fonte: Inep (BRASIL, 2015).

Os Gráficos 3 e 4 corroboram a diferença no aproveitamento de concorrentes oriundos de diferentes modalidades de ensino, no nível médio. A área de conhecimento com pior desempenho entre alunos do ensino privado, tem, ainda assim, maior média comparada com a área em que alunos da rede pública mais se destacam (BRASIL, 2015, p. 56).

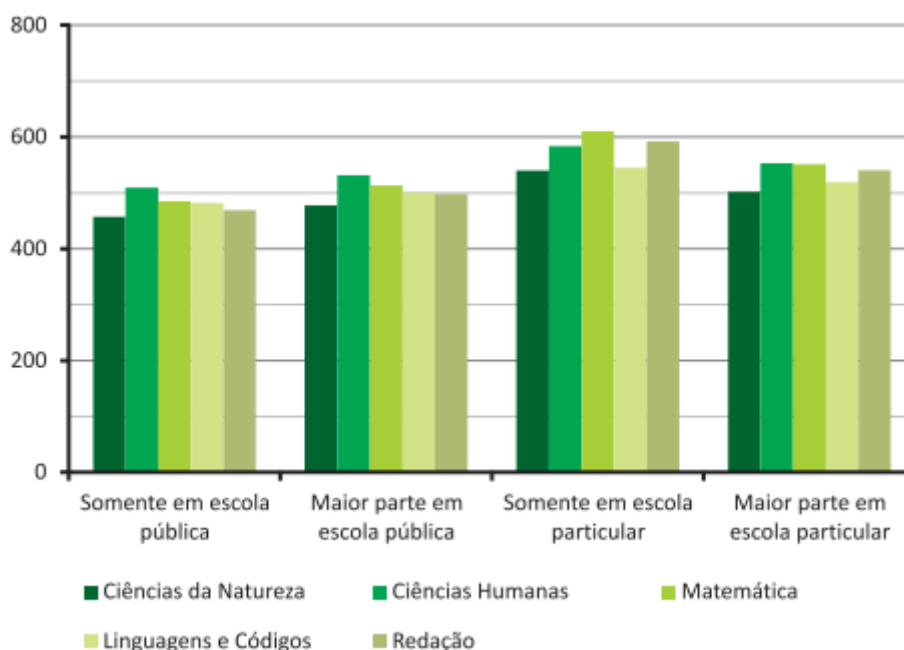
Gráfico 3:

Gráfico 3: Médias de proficiência dos participantes por área de conhecimento e em Redação do ENEM segundo o tipo de instituição escolar frequentada no Ensino Médio – Brasil – 2011



Fonte: Inep (BRASIL, 2015).

Gráfico 4: Médias de proficiência dos participantes por área de conhecimento e em Redação do ENEM segundo o tipo de instituição escolar frequentada no Ensino Médio – Brasil – 2012.



Fonte: Inep (BRASIL, 2015).

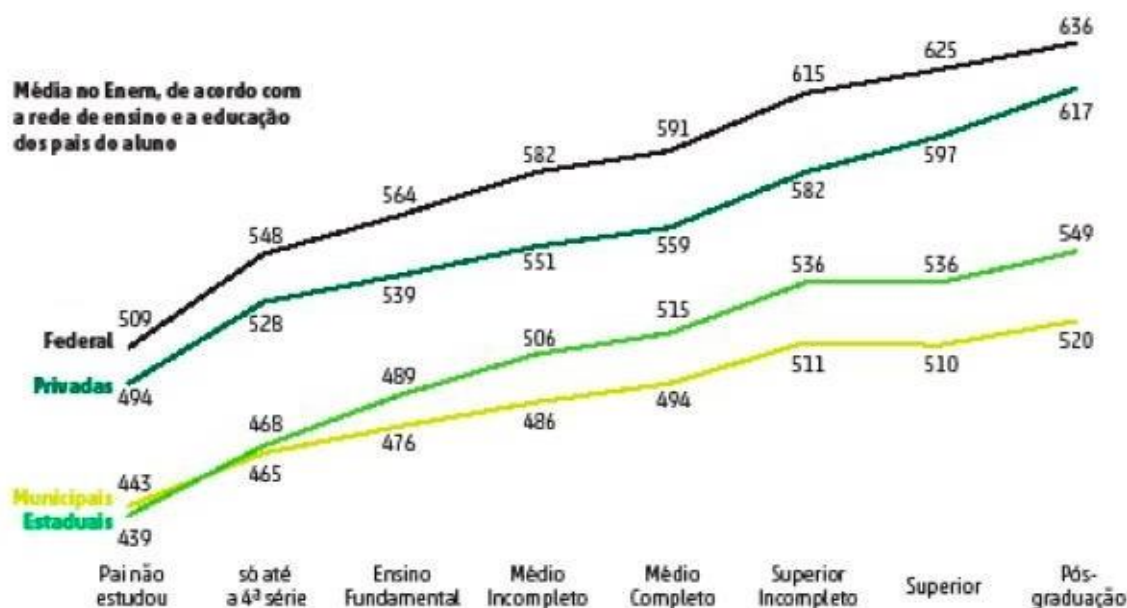
Em 2016, Simon Schwartzman, sociólogo, pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e ex-presidente do IBGE, mostrou como os fatores rede de ensino do aluno e escolaridade dos pais condicionam o desempenho do aluno no ENEM. Com os dados do exame de 2013, foi elaborado o Gráfico 5, extraído da

reportagem¹⁰ “Enem revela desigualdade educacional do Brasil”, de 25 de outubro de 2016. Para todas os segmentos de ensino analisados, quanto maior a escolaridades dos pais do vestibulando, maior sua nota. Já em relação à rede de ensino cursada pelo vestibulando, com exceção das instituições federais, as notas de alunos de rede privada são muito superiores aos alunos de rede pública, para quaisquer escolaridades dos pais.

Em entrevista à reportagem, Simon Schwartzman, falou sobre os resultados explicitados em seu levantamento:

“A escola influencia até certo ponto, mas a condição socioeconômica, que é muito relacionada com a educação do pai e da mãe, é o fator mais forte. Os alunos que fazem o Enem estão numa disputa desigual. Metade talvez nem chegue ao mínimo de pontos necessários. O Enem elitiza o acesso ao Ensino Superior e impede que as universidades tenham uma política regional”.

Gráfico 5: Média do aluno no Enem, de acordo com a rede de ensino em que o aluno estudou no ensino médio e a escolaridade dos pais.



Fonte: Reportagem “Enem revela desigualdade educacional do Brasil”, do Jornal Zero Hora, disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/10/enem-revela-desigualdade-educacional-no-brasil-4885886.html>>.

Ainda na mesma reportagem, o ex-ministro da educação do Brasil Renato Jaime Ribeiro, afirmou em entrevista:

“No Enem, você tem mais de 600 pontos em média quando a escola é de nível social e econômico muito alto e de 400 pontos em média quando é de

¹⁰ A reportagem, do Jornal Zero Hora, está disponível em <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/10/enem-revela-desigualdade-educacional-no-brasil-4885886.html>>. Acesso em 26 abr. 2017.

nível muito baixo. O presidente do Inep até me disse: ‘Me diga o nome da escola, que eu já digo a nota do aluno’”.

Vale destacar que as instituições federais de ensino secundário se mostram como um “caso de sucesso” entre as escolas públicas, em relação ao Enem. No geral, as escolas dessa rede possuem condições de infraestrutura e condições de trabalho docente bastante diferenciadas, que propiciam contextos de aprendizagem mais adequados para os estudantes, refletidos, por exemplo, nos excelentes resultados em avaliações em larga escala. Esse fato aponta para questões acerca da influência e da importância de políticas educacionais efetivas para a melhoria da educação pública, que muitas vezes são relevadas pelos governos¹¹.

O efeito cursinho também se mostra presente no maior exame de acesso ao ensino superior do país. Entre as escolas melhores colocadas no Enem dos anos 2014, 2015 e 2016, uma característica era comum para a maioria delas: a predominância de ensino com caráter preparatório para o vestibular. Desconsiderando-se as escolas da rede federal, sete entre as dez escolas melhores colocadas são completamente voltadas para o vestibular, de acordo com análise de Cecília Ritto e Maria Clara Vieira, para a reportagem “As melhores escolas do Enem”¹². Nesses estabelecimentos, o último ano do ensino médio é exclusivamente dedicado à revisão para os grandes vestibulares; material didático é composto com questões predominantemente de vestibulares de anos anteriores; o formato das aulas tem caráter de “aulas-show”; e a aprendizagem dos alunos se dá por repetição de exercícios, memorização de fórmulas e pelo uso de outras ferramentas e macetes característicos de cursinhos. Ainda, a maioria dos alunos só cursa o último ano do colegial nessas instituições, justamente buscando esse tipo de ensino preparatório e abordagem massiva para o vestibular.

¹¹ Dados retirados das reportagens “Lista das 100 melhores escolas públicas no Enem tem 77 federais”, do O Estado de S. Paulo, de 05 de agosto de 2015, disponível em < <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/colegios-federais-sao-maioria-na-lista-das-melhores-escolas-publicas-no-enem,1738423>>, e “Enem: federais, militares e técnicas são as escolas públicas mais bem avaliadas”, da Agência Brasil, de 04 de outubro de 2016, disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/enem-federais-militares-e-tecnicas-sao-publicas-com-melhor-desempenho>. Acesso em 29 mar. 2019.

¹² A reportagem “As melhores escolas no Enem”, de 4 de outubro de 2016, pode ser acessada na íntegra em < <http://veja.abril.com.br/educacao/as-melhores-escolas-no-enem/>>. Acesso em 26 abr. 2017

Em entrevista concedida à reportagem, o então presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Marcos Magalhães, explicou sobre esses colégios:

“Tornaram-se espécies de cursinhos, instituições focadas fundamentalmente no Enem. Ensinam macetes para o exame, dão dicas de como fazer um bom teste e, em geral, usam muito do marketing para angariar novos alunos”.

As estatísticas mostradas e os dados analisados por essas reportagens e estudos mostram que a preparação para o vestibular está longe da igualdade, para diferentes estratos da sociedade. Mesmo com a ampliação do acesso do ensino superior a alunos da rede básica pública, pelo aumento da oferta de vagas e políticas de ação afirmativas, os principais exames vestibulares ainda beneficiam o ensino e o capital cultural resguardados pelas elites. Além disso, o acesso “ampliado” por muitas vezes é associado a queda na qualidade dos cursos oferecidos.

As políticas de reservas de vagas sofrem muitas críticas, tanto pela sociedade quanto dentro do próprio meio acadêmico. Os principais opositores se baseiam na meritocracia para defender suas críticas. Argumentam que a o sucesso ou o fracasso na aprovação de um exame, que tem como propósito analisar específicas habilidades intelectuais de seus concorrentes, depende unicamente de seu próprio esforço e dedicação. Assim, desconsideram o abismo existente na preparação para o vestibular de alunos de diferentes estratos sociais e que frequentaram diferentes tipos de rede de ensino, entre outros fatores e condições sociais.

Dentro do bojo de reivindicações históricas por justiça social e igualdade de oportunidades, que se intensificaram no Brasil nas últimas décadas do século passado, surgem os **cursinhos populares**. Emanados de ações comunitárias, aparecem como uma iniciativa que visa ofertar, às camadas mais populares, um espaço para prepará-las para o vestibular, nos moldes dos consagrados cursinhos particulares.

3 Cursinhos Populares: histórico e o caso dos cursinhos da Unesp

Os cursinhos populares (CP) são cursos pré-vestibulares voltados para a comunidade carente, com mensalidades baixíssimas (em muitos casos, apenas o material é cobrado dos alunos) ou mesmo gratuitos. Os primeiros CP surgiram como uma “apropriação” pelas classes sociais mais carentes de uma prática da elite, utilizando do mesmo alicerce que consagrou os principais cursinhos privados do país. Memorização de conceitos e fórmulas, usando para isso artifícios como músicas, frases de efeito e fácil assimilação; preferência por resolução de exercícios cobrados em vestibulares anteriores e praticados à exaustão; “adestramento” para os vestibulares, com aplicação de provas que simulam os principais exames, entre outras, são práticas adotadas comumente tanto por cursinhos privados como por CP (WHITAKER, 2010).

Como apontado por Whitaker (2010), tal apropriação deriva diretamente do “efeito cursinho”. A concorrência por vagas no ensino superior é uma realidade, constatada pelo exame vestibular, e a frequência a cursinhos se edifica como fator de eficiência para aprovação nestes. Nos parâmetros de justiça social e igualdade de classes, seria justo que todos os candidatos se beneficiassem dele. Historicamente, no entanto, se constata que os beneficiados são majoritariamente jovens das camadas urbanas privilegiadas. Assim, os cursinhos populares surgem e se apropriam das práticas dos cursinhos privados justamente com o escopo de oferecer um espaço de preparação para o vestibular às camadas populares, aos moldes do que é oferecido às camadas privilegiadas.

A maior parte dos principais cursinhos populares do país surgiram e se expandiram nas últimas décadas do século XX, normalmente idealizados e organizados por ONGs e por Diretórios e Centros Acadêmicos de universidades públicas. Os pioneiros, no entanto, remontam décadas anteriores, mesmo que com características diferentes dos CP atuais.

O cursinho do Grêmio da Escola Politécnica da USP, o cursinho da Poli, surgiu na década de 1950, tendo suas atividades interrompidas em 1982 e retomadas em 1987. A primeira experiência foi voltada para preparar apenas alunos que almejavam ingressar na própria Escola Politécnica, além de possuir fins lucrativos. Essas características mudaram com o “novo cursinho” de 1987, voltado para alunos

economicamente carentes ou que não tivessem condições de se preparar para o vestibular de IES públicas (CASTRO, 2011).

Também na década de 1950, surgiu o cursinho do Centro Acadêmico Armando Salles de Oliveira, o curso do CAASO, em 1957. Em entrevista concedida a Castro (2011, p. 124-125), Roberta Carvalho, coordenadora do curso do CAASO, disse que os alunos fundaram o cursinho com o propósito de fornecer a uma população de menor poder aquisitivo, “possibilidade de ingressar em uma universidade pública com boa base dos conteúdos”. Tal aspiração surgiu quando esses alunos perceberam as dificuldades que os ingressantes no CAASO tinham para acompanhar os cursos, sobretudo nas áreas de exatas. Formado por membros voluntários e totalmente gratuito em sua gênese, o cursinho do CAASO perdeu essa característica na década de 1970. De acordo com Roberta Carvalho, isso se deu porque muitos membros não levavam o curso tão a sério, justamente pelo caráter voluntário, o que levava a uma alta rotatividade de pessoal (CASTRO, 2011).

ONGs, sindicatos, associações de bairros e Igrejas também organizaram alguns CP desde a década de 1970, porém poucos se expandiram e se consolidaram. Mesmo os que prevaleceram nas décadas seguintes mudaram fortemente suas características, sobretudo por influência dos principais CP do país, que surgiram, em sua maior parte, na década de 1990 (PIUNTI; OLIVEIRA, 2013).

Uma das principais diferenças que distinguem os primeiros CP daqueles que surgiram na década de 1990, está na forma como se apropriaram e reelaboraram as práticas dos consagrados cursinhos privados do país.

Os primeiros propuseram uma mera reprodução dessas práticas, como se esperando, de maneira quase ingênua, “um milagroso efeito mecânico derivado da frequência do aluno às suas aulas teatrais” (WHITAKER, 2010, p. 295). Como apontado por Whitaker (2010), o efeito cursinho é alcançado em uma confluência de fatores, em que o capital cultural acumulado pelo aluno, urbanização de sua cidade e sua classe social são os mais impactantes.

Os CP que surgiram na década de 1990 perceberam a necessidade de reelaborar as práticas que se apropriavam, de forma a se adaptar às camadas que pretendiam atender. Assim, deveriam levar em conta o contexto de transformação histórica em que se insere, o tipo de ensino e a trajetória escolar que seus alunos tiveram.

De acordo com Carvalho (2006, apud PIUNTI; OLIVEIRA, 2013, p. 389), os cursinhos populares da década de 1990:

Provêm de iniciativas de instituições filantrópicas e de grupos ativos da sociedade civil (igrejas, ONGs e movimentos sociais), operando em seus espaços físicos ou de escolas públicas e privadas em horários cedidos; são dependentes do poder de arregimentação das suas lideranças; contam com quadros docentes de profissionais voluntários, de estagiários e licenciandos de faculdades públicas e privadas; desenvolvem uma proposta pedagógica menos homogênea e mais associada às experiências docentes dos seus colaboradores individuais.

De modo geral, os cursinhos pioneiros dessa modalidade surgiram junto aos movimentos negro e estudantil.

A Cooperativa Educacional Steve Biko surgiu em 1992, em Salvador, Bahia, oferecendo curso pré-vestibular para estudantes negros com renda máxima de três salários mínimos (PIUNTI; OLIVEIRA, 2013).

No ano seguinte, surge o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) na cidade do Rio de Janeiro, em 1993, “umas das maiores e importantes expressões e referências da luta contemporânea pela igualdade racial e democratização do acesso ao ensino superior no Brasil” (CASTRO, 2011, p. 148). Idealizado por Frei David e outros religiosos da ordem franciscana militantes do movimento negro, o PVNC teve crescimento vertiginoso nos anos seguintes, atendendo, em 1997, nove cidades do estado do Rio de Janeiro com cinquenta e um núcleos de atuação. É referência para muitos dos cursinhos populares que surgiram posteriormente, seja emergido do movimento negro ou de qualquer outra natureza (CASTRO, 2011).

Diferentemente dos CP que surgiram nas décadas anteriores, a Cooperativa Educacional Steve Biko e, principalmente, o PVNC, apresentavam uma característica que viria a ser incorporada por quase todos os CP posteriores: além de atuar como cursos preparatórios para os vestibulares, surge o norte de prover formação cidadã e desenvolver a consciência social e política em seus estudantes (CASTRO, 2011).

É nesse sentido que os cursinhos populares se constituem, hoje, como meio de ação contrário ao projeto hegemônico do capital, pois combatem a forma e a estrutura atual que estabelecem os acessos aos mais altos níveis de educação e que está intimamente ligado e submisso aos interesses do mercado, com a anuência do governo e a determinação política do Estado, por meio da hegemonia política cultural exercida pelo bloco histórico no poder (CASTRO, 2011, p.123).

Esse escopo é propício devido ao ambiente de discussão e debates críticos entre alunos e professores que esses cursinhos possibilitam. Tal ambiente é criado ao promover uma interação horizontalizada entre pessoas de baixa renda,

normalmente alienadas e marginalizadas da sociedade, com pessoas de alto grau de instrução, e muitas vezes atuantes em movimentos políticos e sociais (BONFIM, 2003).

Whitaker (2010, p. 295) reafirma a necessidade dos cursinhos populares não . Apesar de afirmar que isso ocorre naturalmente nesses tipos de cursinhos, sugere uma institucionalização dessas práticas, uma vez que são, na maioria dos casos, voluntárias dos próprios membros do CP. Para isso ocorrer, sugere uma orientação coletiva de alunos e professores sobre a função do cursinho, que seja mais reflexivo e menos “conteudista”, ou seja, que não se limite apenas a introduzir fórmulas e conceitos. Também reforça que deve ser um espaço para criticar e refletir sobre as barreiras impostas, socialmente ou institucionalmente, a seus alunos, e mostrar a importância da formação crítica e social. Segundo a autora, esses objetivos implícitos são de profunda relevância para o aluno, e o “sucesso” dos cursinhos não pode ser medido simplesmente pela aprovação ou reprovação de seus alunos em um exame.

Entre os milhares de cursinhos populares espalhados pelo Brasil hoje, encontram-se cursinhos das mais diversas organizações e funções sociais. Há cursinhos voltados para um público-alvo específico, como cursinhos para afrodescendentes ou para moradores da zona rural, e para profissões específicas, como para catadores de lixo ou cortadores de cana de uma região. Existem cursinhos populares que trabalham com professores voluntários, outros com professores bolsistas e alguns com salário/bolsa bancado por prefeituras, universidade ou convênios público-privados. Cursinhos comunitários, municipais, organizados por Igrejas, por militantes de movimentos sociais diversos e também aqueles organizados por alunos de instituições de ensino superior (CASTRO, 2005). Para o último caso, existem particularidades e um desenvolvimento histórico de grande relevância para o presente estudo, sobretudo acerca dos CP nas universidades estaduais paulistas.

Os primeiros Cursinhos Populares Universitários (CPU) surgiram por iniciativa e organização dos próprios grêmios estudantis, diretórios e centros acadêmicos de universidades públicas. Pode-se citar como pioneiros os já citados Cursinho da Poli e o Cursinho do CAASO, na década de 1950. Apesar de muito diferirem em objetivos e organização da maioria dos CPU atuais, foram (e ainda são) um marco importante para essa modalidade de cursinhos, servindo de modelo para quase todos que vieram posteriormente (CASTRO, 2005).

Na década de 1990, observou-se uma notável expansão no número de cursinhos populares em IES estaduais em São Paulo. De acordo com Castro (2005, p. 22), a década foi marcada por:

(...) um número significativo de experiências de Cursinhos em universidades públicas e em algumas católicas em todo o Brasil. Havia, na organização deles, majoritariamente, estudantes organizados em entidades de representação; mas também, estudantes que, por meio de novas práticas de atuação, estabeleciam oposição às direções de suas próprias entidades representativas.

Na USP de Ribeirão Preto, surgiu o Centro de Apoio Popular Estudantil (CAPE), em 1990. Passou por muitas dificuldades e mudou de local diversas vezes, até se estabelecer dentro do próprio *campus* da faculdade, em 1999. Em 2003, no entanto, foi novamente desabrigado (CASTRO, 2005). Acabou se desvinculando da universidade e hoje é sustentado por parcerias público-privadas, com local cedido pela prefeitura municipal e material didático custeado por empresas e auxiliados por uma taxa de adesão no ato da inscrição.

Ao longo da década de 1990, diversos CP foram estabelecidos no interior da USP, na cidade de São Paulo, com alunos da própria universidade atuando como professores voluntários. De acordo com Castro (2005), vale destacar, entre esses:

(1) o Cursinho do Núcleo da Consciência Negra da USP, que surgiu em 1996, sendo o primeiro cursinho popular para alunos afro-brasileiros do Estado de São Paulo. Com professores voluntários, o aluno só precisa pagar, durante todo o curso extensivo, quatro mensalidades de 70 reais;

(2) o Cursinho do XI, organizado desde 1996 pelos estudantes de direito da Faculdade do Largo São Francisco, recebendo contribuição financeira e institucional do Centro Acadêmico XI de Agosto. Ainda assim, o cursinho cobra uma mensalidade atual de cerca de 170 reais, para custeio do material e apostilas;

(3) o Cursinho do IAPSI – Instituto de Atividades Psicossociais –, ou Cursinho da Psico, que surgiu em 1999, influenciado pelo Cursinho da Poli. O Cursinho também cobra mensalidade para se manter (em torno de 100 reais mensais, com possibilidade de bolsas parciais), mas continua como um projeto sem fins lucrativos.

Devido à cobrança de mensalidade por parte dos cursinhos, o Ministério Público argumentou ilegalidade de se manterem dentro de uma instituição pública como a USP. Usaram desse argumento para tentar encerrar suas atividades no início do Século XXI ou de expulsarem do *campus*. Como resposta, a direção da

Universidade, em conjunto com a Secretaria de Educação do Estado, criou em 2004 o Curso Pré-Vestibular da USP Zona Leste. Atuando em um bairro periférico de população majoritariamente de baixa renda, ofereceu logo em seu primeiro ano cinco mil vagas. Hoje, sob o nome de Cursinho EACH¹³, o antigo Cursinho USP Leste continua gratuito e trabalha com sistema de professores voluntários. É um dos principais símbolos da luta de alunos, professores e funcionários da USP contra a forte resistência que a Universidade ainda promove frente às políticas de ação afirmativa.

Das três universidades estaduais do Estado de São Paulo, a USP é, de acordo com Castro (2005, p.33), “a que tem expressado maior resistência às políticas para tentar desobstruir o acesso ao ensino superior público para as classes mais pauperizadas”, afirmação que é difundida até os dias atuais.

Na Unicamp, o cursinho do Diretório Central dos Estudantes (DCE) começou a ser idealizado em 1992 pelo movimento estudantil da universidade. Essa idealização se deu sob influência do agitado contexto político no período, em se sucedeu o primeiro impeachment de um presidente da República, de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Segundo Custódio (1999, *apud* Castro 2005, p. 23), aluno de economia da Unicamp na época, nesse ambiente de luta:

Ganha fôlego então, no debate estudantil, para além da crítica acalorada, a necessidade de uma intervenção social concreta dos estudantes sobre a realidade. A ideia presente no meio estudantil de forma avulsa e vaga da possibilidade de se montar um cursinho para estudantes de baixa renda de ensino público é assumida por um conjunto de estudantes que decidem partir para as vias de fato.

A principal dificuldade encontrada pelo DCE para estabelecer o cursinho foi, no entanto, a de conquistar um espaço dentro da universidade para seu funcionamento. Diversas tentativas junto à Reitoria fracassaram, e o Diretório resolveu levar a ideia do cursinho para a imprensa. Ao publicar em um jornal da cidade a possibilidade de criação de um curso pré-vestibular gratuito, pais de estudantes de baixa renda procuraram a Universidade para inscrever seus filhos em número exorbitante. A estratégia deu resultado, uma vez que a procura massiva pressionou a Reitoria e deu força para o DCE negociar o espaço. Finalmente, em 1995, o Curso foi aberto (CASTRO, 2005). Hoje, o Cursinho se desvinculou da DCE e recebe o nome de Cursinho Dandara dos Palmares. A Pró-Reitoria de extensão da Unicamp hoje apoia

¹³ Mais informações sobre o cursinho podem ser encontradas em <<http://www.cursinhoeach.com/quem-somos>>. Acesso em 5 mai. 2017.

os cursos pré-vestibulares comunitários: Cursinho Frederico Ozanam, o CESCÔN, o Projeto Exato e o projeto de monitoria Colmeia, estes dois últimos partindo da iniciativa de próprios alunos da graduação. A universidade ainda abriga o Cursinho Popular Antônio da Costa Santos e o Cursinho “PROCEU” Conhecimento, localizado na moradia estudantil¹⁴.

Para o caso da Unesp, os primeiros cursinhos populares surgiram também na década de 1990, como projetos isolados de alguns *campi*, idealizados pelos próprios alunos da graduação e pós-graduação. O pioneiro foi o Curso Unificado Campus de Araraquara (CUCA), surgido em 1994, seguido pelos cursinhos de Presidente Prudente, Marília e Assis (CAMARGO, 2009).

A expansão dos cursinhos pelos diversos *campi* da Unesp se deu vertiginosamente nos anos seguintes, mas sem ocorrer necessariamente de maneira organizada e comunicativa entre seus idealizadores.

Em 2006, ano em que foi realizado o *I Seminário de Cursinhos Pré-Vestibulares da Unesp*, já eram contabilizados 23 cursinhos atuantes na Universidade. O Seminário foi idealizado para formular propostas de institucionalização dos cursos e fortalecimento de iniciativas entre eles. Após o Seminário, em 2007, a Unesp fez parceria com a Secretaria de Ensino Superior (SES) do Estado de São Paulo, que passou a financiar os cursinhos. Antes, a maioria desses funcionava com sistema de voluntariado, com exceção dos três cursinhos do *campus* de Araraquara, que captavam recursos por meio de parcerias públicas (com a prefeitura municipal) e privadas (com uma empresa regional), pelo estabelecimento de convênios. A possibilidade de demais cursinhos buscarem parcerias similares em seus âmbitos foi proposta durante o Seminário (CAMARGO, 2009).

A parceria entre Unesp e SES mostra a importância que os cursinhos estavam conquistando no panorama da universidade. Nos anos seguintes, foi criado o subprograma de extensão *Curso Pré-Vestibular: uma iniciativa democrática de alcance social*, valorizando os cursinhos como prática extensionista da Universidade (CAMARGO, 2009).

Hoje, a Unesp se mostra como a mais aberta a programas de inclusão social e políticas AA, dentre as universidades estaduais paulistas. Para o vestibular de 2018,

¹⁴ As informações sobre os cursinhos atuais da Unicamp e seus respectivos sites oficiais podem ser acessadas em <<http://www.esquerdadiario.com.br/17-Cursinhos-e-projetos-de-Campinas-e-regiao>>. Acesso em 5 mai. 2017.

50% das vagas de todos seus cursos são reservadas a alunos oriundos de escola pública, sendo 35% reservadas para autodeclarados pretos e pardos¹⁵.

No tocante aos CP, a universidade também se destaca. Há dezenas de cursinhos populares espalhados pelos diversos *campi* da Unesp, sendo que 27 fazem parte do subprograma de Cursinhos Pré-Vestibulares da Universidade, atendendo milhares de alunos carentes anualmente¹⁶. Os cursinhos têm sido uma das práticas prioritárias na extensão da Universidade (CASTRO, 2005).

De acordo com Castro (2005, p. 38), acerca dos cursinhos da Unesp:

Se, por um lado, esses Cursinhos aparecem como acúmulo de experiências produzidas pelo movimento estudantil e reconstruídas por atores que foram beneficiados pela iniciativa desse movimento; por outro, a universidade catalisou a demanda e valeu-se do fato de a UNESP estar presente em praticamente todas as regiões do estado, para viabilizar, por meio da prática da extensão universitária, alternativas regionais de desenvolvimento e inclusão social. Atualmente, quando se fala em extensão universitária na Universidade Estadual Paulista, fala-se em Cursinhos Pré-Vestibulares.

Assim, temos uma junção de fatores que levaram a expansão e consolidação ao sucesso dos cursinhos populares da Unesp, como: apoio institucional, possuindo um programa de extensão destinado a sua gestão e organização; alcance multirregional, com unidades espalhadas pelos diversos *campi* da universidade, atendendo alunos de praticamente todas as regiões do estado; estabelecimento de parcerias públicas e privadas, através de convênios; material didático próprio, disponibilizado pela PROEX gratuitamente aos alunos de todos os cursinhos¹⁷; entre outros.

A Pró-reitora de Graduação da Unesp em 2017, Sheila Zambello de Pinho, reitera a importância e relevância dos cursinhos populares da universidade, em entrevista¹⁸ ao Guia do Estudante. Em 2017, o número de alunos aprovados na Unesp era constituído por 41% de alunos de escolas públicas, um recorde até então.

¹⁵ Dados do “Impacto financeiro dos programas de expansão e de inclusão na Unesp”, elaborado pela Coordenação de Permanência Estudantil da Unesp. Disponível em < <http://www.unesp.br/portal#!/proex/permanencia-estudantil/>>. Acesso em 17 de dezembro de 2017.

¹⁶ Dados do “Cadernos dos Cursinhos Pré-Universitários da Unesp”, elaborado pela PROEX. Disponível em < http://www.unesp.br/portal#!/servico_ses/materiais-didaticos/>. Acesso em 17 de dezembro de 2017.

¹⁷ Dados do “Cadernos dos Cursinhos Pré-Universitários da Unesp”, elaborado pela PROEX. Disponível em < http://www.unesp.br/portal#!/servico_ses/materiais-didaticos/>. Acesso em 17 de dezembro de 2017.

¹⁸ A reportagem “Aumento de alunos da rede pública na Unesp se deve a bolsas de estudo e cursinho popular, diz Pró-Reitora”, da redação do Guia do Estudante, pode ser consultada em < <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/aumento-de-alunos-da-rede-publica-na-unesp-se-deve-a-bolsas-de-estudo-e-cursinho-popular-diz-pro-reitora/>>. Acesso em 13 de set. de 2018.

A Pró-reitora colocou, como principais responsáveis por esse aumento, os cursinhos populares da própria universidade, e as políticas de permanência estudantil e bolsas de estudo.

3.1 Cursinhos Populares dentro das Universidades: paradoxos e problemáticas

O movimento estudantil tem papel fundamental na criação e desenvolvimento de CP dentro das universidades públicas brasileiras. Esses cursinhos não têm sua importância resumida em lutar pela democratização do acesso ao ensino superior, como a maioria dos CP em outras instituições. A inserção das camadas populares nessas universidades, historicamente acessíveis apenas para membros das elites do país, se dá de maneira crítica às próprias IES.

Mesmo com a notoriedade conquistada dentro das camadas populares e do próprio meio universitário, muitas problemáticas ainda se apresentam na atuação e continuidade desses cursinhos. Almeida (2016), ao realizar pesquisas de cunho bibliográfico e documental em teses e dissertações que relatam experiências em CPU, apresenta alguns pontos conflitantes e empecilhos comuns que surgiram em diferentes cursinhos.

Uma das problemáticas mais visíveis está na condição social e situação de transitoriedade dos agentes de CPU: o estudante universitário. Cita como exemplo o cursinho Desafio Pré-Vestibular, que surgiu em Pelotas, no Rio Grande do Sul, em 1993. Seus membros fundadores, alunos da graduação da Universidade Federal de Pelotas na época, foram diminuindo sua participação ao longo dos anos. Isso se deve pela alteração do perfil dos agentes organizadores do cursinho, quando estes deixam o meio universitário e a posição de estudante, com o fim da graduação e o ingresso no mundo do trabalho (ALMEIDA, 2016).

O cunho político dos movimentos que originam a maioria dos CPU também influencia na alta rotatividade dos membros destes: divergências políticas inconciliáveis entre membros, participação em outros movimentos e, também, a transitoriedade do estudante no movimento estudantil, coíbem a continuidade de muitos de seus agentes (ALMEIDA, 2016).

Essa alta rotatividade de membros e oscilação de ideais, dependentes dos participantes em exercício do cursinho, é apontada pelo autor como um empecilho para a continuidade das experiências e que podem levar os CPU a uma descaracterização com o tempo. Aponta, então, duas saídas que observou em sua

pesquisa bibliográfica: o fortalecimento da organização política desses cursinhos, com a criação de uma rede de cursinhos atuantes em diferentes localidades; e a institucionalização dessas experiências pelo Estado.

A institucionalização por parte do Estado de experiências emergidas dentro de um movimento social, reflete a importância que os CPU ganharam na sociedade e no meio acadêmico nas últimas décadas. Atualmente, muitos cursinhos populares se apresentam como políticas governamentais e são geridos pelas próprias universidades, sendo assim legitimados por elas como programas de extensão (ALMEIDA, 2016).

Essa mesma legitimação e reconhecimento dos CPU, por parte do Estado e universidade, no entanto, acaba por criar um paradoxo para muitos deles. Em geral, CPU se estruturam em uma conjuntura de baixa ou mesmo nenhuma hierarquia, com gestão horizontalizada, espaços formativos e tomadas de decisões em reuniões e assembleias, muitas delas com a participação ativa de alunos do cursinho. Configuram-se como um espaço que prima pela autonomia em sua gestão e formação, porém que é reconhecido e atua em um espaço institucionalizado: a universidade pública (ALMEIDA, 2016).

Quando inseridos em um espaço com regras, diretrizes e gestão hierárquica, os cursinhos poderiam ter seu caráter popular descaracterizado, uma vez que essa inserção, muitas vezes, faria com que seu caráter espontâneo e dinâmico se confrontasse com os direcionamentos políticos e burocráticos da instituição. A institucionalização deveria se dar com a garantia de uma gestão democrática, a fim de se preservar o caráter popular do cursinho.

Apesar de que se observa que os CPU geralmente resistem a perder sua autonomia pelo reconhecimento da universidade, criando-se uma tensão ideológica entre cursinho e instituição:

Há uma tensão e relativa autonomia na relação estudante/universidade, no que se refere à construção dos projetos preparatórios para o vestibular. Vários são os grupos que cadastram as iniciativas, por motivos diversos, desde questões de uso de estrutura física à compreensão de que seria papel da universidade realizar ou apoiar tais cursos [...] O cadastro dos cursos não permite a retirada deles da instituição, além disso, há uma questão de reconhecimento (ALMEIDA, 2016, p. 63).

Almeida (2016, p. 63) exemplifica o caso da Rede Emancipa, CP atuante na USP. Cadastrada como projeto de extensão da universidade, os membros da Rede “realizam ocupações simbólicas na USP, aulas públicas e mantém posicionamentos

contrários à reitoria, lógica improvável se fosse uma iniciativa de cunho estritamente institucional.”.

O caráter fortemente político de muitos cursinhos também origina conflitos de interesse entre universidade e CPU. As IES públicas, geridas pelo Estado, evitam estar atreladas com movimentos de cunho político-ideológico, o que leva a uma resistência por parte de membros destas pela institucionalização dos CP. Quando ocorre, a institucionalização pode vir a “ameaçar” o componente político-ideológico dos cursinhos, descaracterizando-os.

A tensão ideológica e política entre CPU e universidade gera questionamentos, de ambos os lados, acerca dos benefícios e problemáticas na institucionalização dos cursinhos. É encontrada resistência dos CP serem geridos e reconhecidos pela universidade, havendo discordâncias se IES públicas deveriam adotar essa modalidade de ensino marginal ao sistema oficial de ensino e organizada por movimentos de cunho popular, como política de extensão. No próximo Capítulo se discorre e discute sobre o fato dos CPU, em particular os da Unesp, poderem ser considerados como políticas de extensão ou como ações afirmativas populares, e se ambas considerações podem ocorrer concomitantemente.

4 Extensão Universitária: definições, perspectivas e a Extensão Universitária na Unesp

A Extensão Universitária (ExU) é um dos pilares da universidade pública brasileira, sendo constitucionalmente reconhecida e sua implementação obrigatória. Ainda assim, há muita profusão e confusão de conceitos quanto ao que é e qual o papel da extensão na universidade. Isso se dá, entre outros fatores, devido às diversas mudanças que perpassaram a ExU ao longo do tempo, com adequações ao local e à comunidade em que se insere e também com novas contribuições e críticas de pesquisadores e estudiosos. Dessa maneira, o conceito de ExU vem sendo ressignificado com o passar do tempo, assim como seu papel na universidade e na sociedade. Esse capítulo busca identificar as principais contribuições e ressignificações que a ExU teve na universidade pública brasileira, para assim apresentar o conceito de ExU que a Unesp atualmente vem seguindo e suas relações e implicações para o contexto dos cursinhos populares.

4.1 Definições: Princípio de Extensão Universitária e da indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão

O conceito de ExU difere em cada universidade e contexto histórico-social em que se insere. Para esse primeiro momento, em que será feita uma breve contextualização histórica de sua origem e desenvolvimento, conceitua-se aqui, de maneira geral, como o conjunto de ações de uma universidade que visam “a transformação social e a legitimação da Universidade perante os outros setores da sociedade” (UNESP, 2017, p. 2).

Historicamente, as primeiras ações nessa direção surgiram nas Universidades inglesas de Cambridge e Oxford, no século XIX, por meio do oferecimento de cursos de curta duração abertos à comunidade. Logo seguidas por outras universidades, essas primeiras ações de extensão se caracterizavam como **direcionadas** pela Universidade, uma vez que se resumiam no oferecimento de cursos à sociedade, sem sua participação ativa (UNESP, 2017).

Em algumas universidades dos Estados Unidos da virada do século XIX surgiram as primeiras ações extensionistas com caráter de **prestação de serviço** à comunidade, atuando em comunidades rurais e em áreas socialmente vulneráveis (UNESP, 2017).

Os dois exemplos anteriores apresentam conceitos e aplicação de ExU com características bem distintas, de oferecimento de cursos e de prestação de serviços/assistencialismo. Essas características predominaram nas ações extensionistas de universidades do mundo todo, sobretudo nas primeiras décadas do século XX. Apesar da aparente “superação” desse conceito de extensão pelas universidades e estudiosos, ainda é relativamente fácil encontrar planos de ações extensionistas com caráter forte, ou mesmo, puramente assistencialista. Esse equívoco no planejamento e implementação de uma ação extensionista vai na contramão às atuais definições e entendimentos de ExU, as quais colocam que as ações extensionistas devem se dar em concordância com sua participação ativa.

No Brasil, assim como em outros países latino-americanos, Paulo Freire foi um dos principais contribuintes desse novo entendimento e concepção de ExU. O educador criticava, principalmente, a atuação invasiva e colonizadora das ações extensionistas, que levavam o conhecimento a uma população, normalmente já excluída e marginalizada, sem diálogo ou reconhecimento dos saberes que ela já possuía. Assim, apontava a necessidade de uma extensão com maior comunicação e participação ativa da sociedade, de modo a promover, de maneira recíproca, novos conhecimentos em concordância com as necessidades e experiências locais (UNESP, 2017).

As atuais diretrizes das políticas de Extensão nas universidades brasileiras são estabelecidas e permanentemente discutidas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras – FORPROEX. Organizado pela primeira vez em 1987, o Fórum conceitua a ExU, em seu Plano Nacional:

A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012, p. 15).

Essa conceituação foi desenvolvida por meio de debates e encontros nacionais, e mostra forte herança, como já discutido, das discussões de Freire, com valorização da ação **com** a sociedade na construção de conhecimentos, e não apenas extensão de conhecimentos a mesma. Também coloca como um dos primários escopos e desafios da ExU, a superação das desigualdades sociais e a construção de uma

sociedade mais democrática e justa, a partir desses novos conhecimentos construídos (FORPROEX, 2012).

Neste contexto, a Universidade se assume como Instituição Social comprometida com todos e não exclusivamente com os setores dominantes da população, passando a ser coparticipante no processo de transformação social em conjunto com o Estado. Tem ainda por objetivo formar profissionais cidadãos, credenciando-se junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento para superação das desigualdades sociais existentes (UNESP, 2012, p.7).

Nessa perspectiva, uma constante crítica à universidade pública brasileira está no fato de, historicamente, reforçar desigualdades sociais e perpetuar a estratificação da sociedade, como comentado nos capítulos anteriores. Desde a década de 1960, são identificados pensamentos críticos quanto à elitização da universidade no Brasil, sendo caracterizada como instituição “promotora de ascensão política e social para uma pequena parcela da população” (MAZZILLI; MACIEL, 2010, p. 2).

A própria porta de acesso ao Ensino Superior, o vestibular, acaba por reforçar desigualdades sociais na composição socioeconômica e étnica dos estudantes que ingressam nas IES. Isso porque o vestibular, de caráter classificatório, gera obrigatoriamente uma concorrência por vagas, e estas são usualmente preenchidas por membros das classes de maior capital econômico, uma vez que, historicamente, o exame beneficia predominantemente seu capital cultural.

Essas críticas à universidade pública brasileira e suas nefastas características de estratificação social, dentre outros fatores, foram importantes aspectos que levaram a iniciar as discussões acerca da construção de um novo projeto de universidade pública no país.

A despeito de seu caráter processual e heterogêneo, esse novo projeto aborda uma universidade que atenda aos interesses e necessidades da maioria da população. Ganha força sobretudo nos anos finais do Regime Militar, período marcado pela reabertura política e redemocratização, bem como movimentos sociais de caráter contra hegemônico (GONÇALVES, 2015). Nesse contexto, em 1982, foram definidas as “novas” características da universidade no Brasil, pela então Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – atual Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) – e as Associações de Docentes (ADs) das principais universidades do país à época. Nessa nova definição, a universidade deveria ser pública, gratuita, autônoma, democrática e socialmente relevante. Essas características foram oficialmente conferidas à universidade na Constituição de 1988

no Artigo 207, com novas discussões e princípios levantados durante o Fórum da Educação Constituinte, realizado no ano anterior (MAZZILLI; MACIEL, 2010).

Nesse fórum, o ANDES e outras entidades sociais também formularam a ideia de **indissociabilidade** entre ensino, pesquisa e extensão. Sua formulação e implementação se deu em um contexto em que se questionava o papel da universidade na sociedade, bem como a funcionalidade e a utilidade dos conhecimentos por ela produzidos. Era necessário que o ensino e a pesquisa realizados nas universidades dialogassem com a sociedade e levassem em consideração demandas locais e globais.

O princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão pode ser compreendido como uma resposta a demandas sociais por uma Universidade socialmente responsável, que dialogue mais ativamente com diversos setores da sociedade e que propugne uma formação e produção de conhecimento em diálogo com necessidades sociais (GONÇALVES, 2015, p. 1235).

O princípio é implementado nas universidades brasileiras visando justamente ancorar a concepção de universidade voltada para os interesses da maioria, e está incluso no Artigo 207 como princípio a ser seguido por todas. Assim, para as universidades brasileiras, esse princípio, “de acordo com a Constituição, necessariamente deve perpassar a formação promovida e ofertada por essas instituições, não sendo opcional a sua implantação” (GONÇALVES, 2015, p. 1230).

Desde então, a ANDES-SN reafirma constantemente sua proposta de universidade sem abrir mão do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como base de uma universidade socialmente referenciada, em que pesem os embates e dificuldades enfrentados nos últimos vinte anos com as políticas públicas oficiais (MAZZILLI; MACIEL, 2010, p. 4).

Essa tripla função e obrigação da universidade é o que deve garantir a aproximação entre o trabalho acadêmico e a sociedade, e é o que confere significado social ao primeiro. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assim, se faz necessária para que a universidade pense e realize ações de maneira a considerar demandas sociais (MAZZILLI; MACIEL, 2010).

De acordo com Mazzilli e Maciel (2010), tanto pela ANDES-SN como por teóricos críticos às políticas oficiais, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é apontada também como critério para se alcançar e garantir um patamar mínimo de qualidade no trabalho acadêmico. Quando este não se relaciona com os três pilares da universidade, temos um trabalho pobre em qualidade e vazio em sentido e funcionalidade. Ainda, a indissociabilidade é expressa como indispensável

e essencial para cumprir o papel da universidade na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática (MAZZILLI; MACIEL, 2010).

Esses aspectos atrelados ao princípio da indissociabilidade são de relevante importância nos debates da universidade pública atual, uma vez que a mesma sempre carregou, em sua história, a característica de ser elitizada e socialmente seletiva. Assim, o estabelecimento do princípio da indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão visa combater uma desigualdade histórica, que a universidade pública no Brasil geralmente reforça. Essas finalidades se aproximam dos objetivos das ações afirmativas: combater e corrigir desigualdades históricas e amparar e representar grupos sociais historicamente segregados e excluídos.

No contexto da nova função social que a universidade deve assumir, a **Extensão Universitária** é o pilar que oferece o maior suporte ao enfrentamento das injustiças sociais e à formação crítica para ações que visem o combate da igualdade e a promoção da democracia dentro da sociedade. É pela ExU que a universidade interage e contribui com diversos agrupamentos da sociedade. Ao criar pontes entre universidade e comunidade, a extensão permite à primeira conhecer as reais necessidades da segunda, fazendo as mudanças e adaptações necessárias ao ensino e à pesquisa, de modo a construir coletivamente soluções a problemas eminentes (UNESP, 2012).

É na Extensão Universitária o local apropriado para discussão e criação de novas metodologias e tecnologias, com vistas à solução de situações que afligem a população, devendo articular o ensino e a pesquisa, intervindo na solução de situações-problema apresentadas por setores da sociedade (UNESP, 2012, p. 7).

Apesar de ser um dos pilares da universidade pública brasileira, essencial para que a mesma exerça sua função social, a Extensão vem tendo sua importância relevada por muitos anos, bem como o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Apesar de ser instituído pela Constituição de 1988, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi tendo sua obrigatoriedade relevada e sua implementação tida, inadvertidamente, como opcional em muitos casos. Por meio de decretos, leis e emendas constitucionais, passou a existir a possibilidade de IES que gozassem de toda a autonomia de uma universidade, porém sem a necessidade de exercer pesquisa e extensão, como os Centros Universitários.

Essa flexibilização no cumprimento do princípio, de acordo com Mazzilli e Maciel (2010), vem do caráter neoliberal dos governos e do pensamento de mercantilização da educação, marcantes nas décadas de 1990 e 2000. É priorizada uma formação mais técnica, menos custosa e com inserção do aluno no mercado de trabalho o mais rápido possível. Pesquisa e extensão podem ser associados com aumento nos custos e no tempo dessa formação, uma vez que inserem a necessidade de professores com doutorado trabalhando em tempo integral e programas de pós-graduação consolidados, entre outros fatores. Com isso, pesquisa e extensão não atendem aos setores interessados na mercantilização da educação superior, que exerceram forte influência na aprovação das leis e decretos que flexibilizaram o cumprimento do princípio de indissociabilidade. Tanto que a abertura da possibilidade de se criar IES que apenas oferecessem ensino foi um forte fator na expansão do ensino superior privado do país.

Como resultados dessas políticas, Mazzilli e Maciel (2010), com base no Censo da Educação Superior de 2008, mostram que apenas 8,1% das IES brasileiras são universidades, sendo as únicas, por lei, obrigadas a oferecerem ensino, pesquisa e extensão. Além disso, pouco mais da metade dos professores em universidades trabalham em tempo integral, requerido para que exerça as três funções do princípio, e pouco mais de um terço possuem doutorado, que são, em tese, os que fazem pesquisa. Assim, temos que a indissociabilidade se torna algo obrigatório apenas na lei, mas que, com tamanha flexibilização, não se edifica como princípio nas universidades.

Outra crítica constante está na forma como o conceito de indissociabilidade é concebida pelas universidades. Não basta, a fim de se alcançar a qualidade no trabalho acadêmico e desenvolver uma função social relevante, que pesquisa, ensino e extensão coexistam. Elas precisam ser indissociáveis e, por isso, avançarem em conjunto: ao se ter avanços na Extensão, a Pesquisa e o Ensino devem ser modificados por esse avanço e vice-versa. O que se observa nas universidades brasileiras, no entanto, é que esses pilares se desenvolvem isoladamente, sobretudo a Extensão. Mesmo com maior visibilidade dentro da universidade, com grande número de projetos, aumento nos financiamentos, Pró-Reitorias e normativas próprias, a Extensão e os resultados dela advindos raramente modificam o que se é ensinado e o que se é pesquisado na universidade (GONÇALVES, 2015).

O que se observa, em geral, nos currículos é a inclusão de atividades de Extensão como possível atividade complementar ou formativa (mas não obrigatória), inserção de disciplinas sobre Extensão, ou criação de disciplinas diferenciadas, como projetos especiais (ou outros nomes que possam assumir), relacionados à Extensão. Também é um avanço no sentido de dar visibilidade à Extensão, em algum momento, na formação dos estudantes, porém, não é suficiente, pois ainda assim não contempla o sentido do princípio da indissociabilidade (GONÇALVES, 2015, p. 1240).

Como resumo, temos um número exíguo de IES que oferecem ensino, pesquisa e extensão durante a formação de seus alunos, e mesmo estas desenvolvem esses pilares de maneira isolada e sem articulação entre si. A relevância dada à ExU em detrimento do ensino e pesquisa, traz consequências diretas e lesivas à construção de uma universidade socialmente relevante.

Com as características e funções atribuídas à ExU nesta seção, é possível traçar aproximações com os conceitos de ações afirmativas e políticas de ação afirmativa, apresentados e discutidos anteriormente. AA visam promover igualdade de oportunidades para diferentes classes, etnias e grupos sociais em geral, com a construção de uma sociedade democraticamente representada. É através da ExU que a Universidade exerce sua função social, em que se insere combate a injustiças sociais e promove ações de fomento à democratização de uma sociedade estratificada.

Além disso, algumas ações extensionistas são pensadas de modo a reparar um problema histórico da universidade pública no Brasil: a falta de representatividade das diferentes classes dentro de sua população estudantil. Muito atrelado ao caráter competitivo de seus exames de acesso, que beneficiam capital cultural das elites, essa baixa democratização acabou por caracterizar historicamente as universidades públicas brasileiras como elitizadas e socialmente seletivas. Ao procurar corrigir essas características por meio de ações extensionistas universitárias, pode-se traçar um paralelo com ações afirmativas, que buscam reparar injustiças a grupos sociais historicamente discriminados ou segregados.

No entanto, essa reparação é dificultada e muitas vezes não alcançada, tendo em vista a baixa relevância que a ExU ainda recebe por grande parte das universidades e a maneira como ações extensionistas são geralmente planejadas e executadas, sem participação ativa da sociedade e sem uma articulação dessa ação com o que se ensina e o que se pesquisa na universidade. A ausência da participação da sociedade esvazia uma ação extensionista de sentido, que não consegue por si só, reparar as mazelas sociais e também não possibilita identificar outros problemas

que afligem a sociedade. A falta de articulação entre ensino, pesquisa e extensão acarreta em ações extensionistas planejadas sem se levar em conta os conhecimentos acerca de problemas e injustiças sociais que a universidade detém, obtidos pela pesquisa. Em contrapartida, os resultados observados com a ação não influenciem nem contribuem em novas pesquisas e em o que se é ensinado na universidade, tendo sua ação social limitada a um simples assistencialismo local e momentâneo.

Assim, para que uma ação extensionista alcance os objetivos de reparação de mazelas sociais e contribua construção de uma sociedade mais justa e democrática, é necessário a articulação com ensino e pesquisa e uma atuação em conjunto com a sociedade. Tendo em vista que esses objetivos se aproximam da finalidade de ação afirmativa, temos que os mesmos requisitos são necessários para que uma ação extensionista de uma universidade venha a ser considerada uma ação afirmativa na sociedade.

4.2 A Extensão Universitária na Unesp

A Unesp é signatária do atual Plano Nacional de Extensão Universitária e, assim, concorda com a definição de ExU contida nesse plano e adota seus princípios e diretrizes na formulação de propostas de ações extensionistas.

A ExU na Unesp começou a ganhar maior relevância e teve um aumento no número de ações extensionistas a partir de 2000, quando se iniciou um aprimoramento em sua estruturação. Esse aprimoramento se fez necessário justamente em razão de debates, discussões e ressignificações acerca da Extensão e da indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, que ocorreram nos FORPROEX anteriores. A sistematização de documentos que tinham “objetivo de orientar a formulação, operacionalização e acompanhamento das iniciativas de Extensão” (UNESP, 2012, p.8) marcou o início dessa política de aprimoramento. A partir de então, inúmeros projetos de Extensão foram apresentados e iniciados por docentes, possibilitados pelo auxílio financeiro e estrutural fornecido pela Unesp e pelas políticas públicas em nível federal (UNESP, 2012).

Em 2005, estabeleceu-se uma política de auxílio, por concessão de bolsas, a alunos da graduação também desenvolverem projetos de extensão conjuntamente com docentes. Tal fato é de marcante importância e com expressivos reflexos por todo o Estado de São Paulo (UNESP, 2012).

A implementação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em 2010, trouxe garantias institucionais de recursos para desenvolvimento e manutenção de programas e projetos. Além disso, trouxe incentivo aos docentes executarem atividades nessa área acadêmica para a progressão de suas carreiras, motivando-os ao mesmo tempo que valoriza a extensão (UNESP, 2012).

Dentre os objetivos da PDI de 2010, um deles era “promover a democratização da cultura científica, artística e humanística para viabilizar uma relação transformadora entre a Universidade e a sociedade” (UNESP, 2012, p. 11). Esse objetivo é de interesse direto desta dissertação, que busca investigar o papel dos cursinhos populares da Unesp no processo de democratização de acesso ao ensino superior.

Entre as ações pensadas para lograr os objetivos, duas são de relevância: “apoiar o desenvolvimento de programas e projetos sociais” e “fortalecer e estimular a prestação de serviços à comunidade” (UNESP, 2012, p.11).

De acordo com os objetivos, temporalidade e complexidade de uma ação ou potencial ação de extensão, esta pode ser classificada em uma das divisões que a Unesp possui hoje: Programa, Projeto ou Atividade de Extensão Universitária.

Programas, e seus subprogramas, constituem as ações de maior complexidade. São ações pensadas de maneira a articular ensino, pesquisa e extensão em caráter orgânico institucional. Por serem muito abrangentes e normalmente pensados para atuações a longo prazo, esses programas são, desde 2016, divididos em subprogramas. De caráter mais programático, estes visam possibilitar a organicidade dos programas, atuando de maneira mais direta, a partir de diretrizes menos abrangente, a fim de se atingir os objetivos planejados (UNESP, 2012; FUJITA; OLIVEIRA; LEAL, 2016)

Cada subprograma foi estruturado e deve atuar conforme suas diretrizes de funcionamento, plano anual de trabalho, precedido de relatório conforme metas e indicadores estabelecidos no plano anterior. Para uma parte dos subprogramas incluem-se editais anuais (FUJITA; OLIVEIRA; LEAL, 2016, p. 30).

Atualmente, são cinco os programas de Extensão Universitária na Unesp: Renovação Institucional; Cooperação Científica e Tecnológica; Atividades Artísticas e Culturais; Divulgação, Orientação e Informação Profissional; e Programa de Integração Social e Comunitária. Cada programa possui objetivos próprios e são constituídos por subprogramas. As bolsas para alunos de graduação e os

financiamentos são concedidas diretamente aos subprogramas, de acordo com a necessidade do momento de cada um (FUJITA; OLIVEIRA; LEAL, 2016).

O Subprograma Cursinhos Pré-Universitários da Unesp é vinculado ao Programa de Divulgação, Orientação e Informação Profissional da Universidade. O programa destina-se, entre outros objetivos, à orientação e à informação profissional de potenciais candidatos aos cursos de graduação da Universidade. Já o subprograma dos cursinhos é caracterizado “como um conjunto de atividades de caráter permanentes voltadas à formação do estudante do Ensino médio de escolas públicas”. De acordo com as diretrizes do próprio subprograma, os cursinhos da Unesp “visam o preparo dos educandos para o ingresso no Ensino superior” e “constituem-se ainda em espaço educativo e acadêmico de formação integral e humanizada, articulado ao Ensino e à Pesquisa” (FUJITA; OLIVEIRA; LEAL; 2016, p. 39).

O Projeto Cursinhos Pré-vestibular é desenvolvido em vários câmpus da UNESP, voltados à população de baixa renda, alunos da rede pública; são utilizadas as dependências da Universidade para ministrar os cursos ou salas de aula disponibilizadas pelas prefeituras. As equipes de trabalho são compostas por alunos de graduação, bolsistas ou voluntários, sob a coordenação de docentes que desenvolvem toda a programação de conteúdo didático e de organização dos cursinhos (UNESP, 2012, p. 125).

A ExU na Unesp cresceu e se estruturou ao longo do século XXI, juntamente com uma mudança no entendimento acerca de modos de se pensar e planejar ações de extensão. Hoje, nas principais universidades públicas brasileiras, no geral, e na Unesp, em particular, tem-se um sistema altamente estruturado, com uma enorme gama de projetos e programas financiados. Todos os programas apresentam objetivos específicos, mas que devem estar em concordância com os objetivos maiores da ExU na Unesp, como promover transformações na sociedade e na Universidade em si a partir de relações dialógicas.

Os cursinhos populares da Unesp se inserem na política extensionista como um subprograma voltado à formação de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, colocados como potenciais candidatos a ingressar na Universidade. Dessa maneira, pode ser classificada como um projeto que visa ampliar a democratização do acesso e da composição do corpo discente da Universidade. Como já discutido, ações desse tipo possuem semelhanças com ações afirmativas, principalmente pelo caráter de reparação de um problema que reforça a estratificação de classes.

Com efeito, à luz do entendimento e caracterização de ExU e de ações extensionistas pela Unesp, e também do significado mais prático de Ações Afirmativas, que a presente dissertação intende analisar os Cursinhos Populares da Unesp e se estes se aproximam e se caracterizam, no plano funcional e organizacional, como política institucional de ação afirmativa no âmbito do conceito contemporâneo de ExU.

5. Procedimentos metodológicos

Este capítulo apresenta o percurso metodológico que guiou todo o desenvolvimento da pesquisa. Discrimina-se como se deu a escolha do problema e das questões de pesquisa que conduziram seu desenvolvimento, qual a natureza da pesquisa eleita como a mais apropriada para a obtenção dos dados, as fontes e os instrumentos utilizados para coleta de informações e, por fim, os procedimentos para o tratamento e análise dos dados.

5.1 Problema e questão de pesquisa

O interesse por uma pesquisa em determinada área pode surgir de diferentes fontes: a partir de experiências pessoais, sociais, problemas observados pelo pesquisador na sociedade ou até mesmo comprometimento político. É desse interesse que surge uma ideia para pesquisa, uma curiosidade geral que o pesquisador deseja investigar e responder em termos concretos (FLICK, 2009).

Uma ideia, porém, não é o suficiente para se iniciar uma pesquisa científica: é necessário assumir uma perspectiva de pesquisa. De acordo com Flick (2009, p. 36-38), alguns exemplos de perspectivas de pesquisa seriam:

- pesquisa fundamentada, perspectiva que usa dos fenômenos e práticas coletadas e observadas para desenvolver uma teoria ou explicação;
- teoria da representação social, em que se investiga como os modelos científicos e conceitos teóricos são de fato utilizados e observados nas práticas do dia-a-dia;
- pesquisa biográfica, que se concentra em experiências pessoais vividas por um grupo de interesses, e comparar essas experiências, podendo ser utilizada até mesmo para desenvolver uma tipologia acerca das diferentes formas de se enfrentar ou viver uma experiência ou evento.

Mesmo com uma ideia de pesquisa e uma perspectiva bem definida, ambas não fornecem o foco necessário para se definir e desenvolver o desenho de pesquisa (instrumentos de coleta de dados, fontes de informação *etc.*). O terceiro passo para o desenvolvimento de uma pesquisa científica seria a elaboração de uma pergunta de pesquisa. Quanto mais clara e mais explicitamente formulada a pergunta, maior a possibilidade de sucesso de um projeto (FLICK, 2009).

De acordo com Moreira (2004, p. 11), a pesquisa científica:

(...) consiste numa transformação de informações: o pesquisador planeja a coleta de dados (informações) para solucionar determinado problema de pesquisa, processa esses dados (ou seja, processa essas informações) e obtém o produto final, isto é, os resultados da pesquisa (que são também informações).

Como se pode observar no trecho, um problema de pesquisa é a questão que permeia a mesma, é a pergunta a qual a pesquisa se destina a resolver. O problema de pesquisa é que irá norteá-la de seu início ao fim, estabelecendo o foco que o pesquisador deve ter para conseguir resolver seu problema inicial, e sendo responsável por dirigir o planejamento da pesquisa (que informações preciso para responder a minha pergunta inicial?), a análise dos dados (que informações obtidas são importantes de serem analisada?), e a interpretação dos resultados (MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

Assim, a definição da questão de uma pesquisa é importantíssima e deve levar em conta alguns fatores. Um problema de pesquisa deve ser científico, isto é, deve ser possível respondê-lo utilizando métodos científicos adequados para sua investigação e deve ser passível de ser convertido em um questionamento. Durante a construção de um problema de pesquisa, deve-se levar em consideração: o que é pesquisado; para que se pesquisa (quais os objetivos finais da pesquisa); por que se pesquisa (relevância da mesma); e quando e onde a pesquisa se dá (MALHEIROS, 2011).

De acordo com Malheiros (2011, p. 44) um bom problema de pesquisa deve ser:

- interrogativo: em forma de pergunta, inserido em uma perspectiva de pesquisa;
- conciso: curto, porém que abranja tudo o que se quer pesquisar;
- objetivo: expresso de forma clara tanto para o pesquisador ter o norte que irá tomar ao longo de toda a pesquisa, tanto para que um possível leitor possa saber com clareza o que é esperado de ser respondido com a pesquisa;
- factível: expresso de maneira que possa ser investigado e respondido, levando-se em conta o tempo e os recursos disponíveis para se dar a investigação, entre outros fatores.

Diferentes caminhos podem levar a elaboração de um problema de pesquisa. Flick (2009, p. 40), analisa dois principais caminhos:

(...) um deles é começar pela definição e formulação de sua pesquisa e depois aplicá-la por meio de seu trabalho empírico para encontrar uma resposta. O outro caminho é começar com uma observação geral e direcionar mais a pergunta de pesquisa durante seu desenvolvimento (...).

O problema da presente pesquisa foi elaborado levando em conta as características apresentadas nesta seção. A ideia de se pesquisar sobre os cursinhos populares da Unesp veio de duas vertentes principais. A primeira vem das experiências pessoais do autor, que atuou como professor de um desses cursinhos durante sua graduação e pode observar problemas e dificuldades no cursinho que atuou e também em outros cursos da Unesp, mas também conquistas e evolução desses cursinhos. A segunda se refere à relevância social que os cursinhos populares possuem hoje, com o objetivo de democratização do acesso ao ensino superior, e que têm gerado frutos e auxiliado nas aprovações de alunos carentes nos principais vestibulares do país.

A Unesp tem hoje papel central no cenário de cursinhos populares no Estado de São Paulo e no Brasil, com 27 cursinhos em funcionamento espalhados por todo o Estado, abrangendo milhares de alunos carentes e colhendo milhares de aprovações anualmente. Esses cursinhos são inseridos como projetos de ExU da Unesp, possuindo assim objetivos institucionais bem definidos, e surgem historicamente em um contexto de CPU como AA emanadas da sociedade civil. A atuação dos cursinhos, no entanto, se dá em geral de maneira quase hegemônica, característico de cursinhos populares, porém que pode contrastar muitas vezes com a condição institucionalizada desses espaços.

Nesse contexto, definiu-se o seguinte problema de pesquisa:

- *Quais as aproximações e afastamentos entre as características dos diversos cursinhos da Unesp no tocante aos conceitos de AA e ExU?*

A fim de viabilizar a resposta do grande problema de pesquisa, bem como operacionalizar o processo de coleta de dados e tratamento de informações, as seguintes questões de pesquisa foram definidas:

- *Qual a quantidade e quais as características dos cursinhos da Unesp no tocante à localização, à infraestrutura, à equipe de trabalho e estrutura administrativa e aos modos e horários de funcionamento?*
- *Quais as características dos cursinhos da Unesp no tocante ao histórico, aos objetivos pedagógicos e à estrutura pedagógica?*

- *Quais as características do público-alvo e como vêm sendo feitas as contagens de aprovação e de evasão dos cursinhos da Unesp nos últimos anos?*
- *Quais as relações entre os objetivos institucionais definidos para os cursinhos e as práticas hegemônicas desenvolvidas nas diversas unidades da Unesp?*

5.2 Natureza da pesquisa

5.2.1 Escolha da abordagem da pesquisa

Após a elaboração da questão de uma pesquisa, é preciso determinar qual será o delineamento da pesquisa. De acordo com Rosa (2013, p. 39), o delineamento de uma pesquisa “é o desenho de como a pesquisa será executada. Envolve a descrição de como os registros serão coletados e analisados, como os grupos que participarão da pesquisa serão escolhidos, como os dados serão construídos e analisados etc.”

O primeiro passo durante a construção do delineamento é normalmente determinar o tipo, que pode ser com intervenção e sem intervenção. Em delineamentos com intervenção, o pesquisador intervém em um ambiente para posteriormente analisar os efeitos dessa intervenção. Para o segundo caso, sem intervenção, o pesquisador faz observações acerca do ambiente que deseja pesquisar, para depois analisar essas observações (ROSA, 2013).

Após a escolha do tipo de delineamento de pesquisa, o próximo passo é determinar o caráter da pesquisa. Na literatura, pode-se encontrar diferentes maneiras de se categorizar uma pesquisa. Para o presente projeto, optou-se pela categorização utilizada por Moroz e Gianfaldoni (2006). Para as autoras, o tipo de questionamento que norteia a pesquisa é determinante para sua categorização. São dois os principais tipos de questionamentos analisados: *questionamentos que requerem a manipulação e a mensuração de variáveis* e *questionamentos que não requerem tal manipulação, seja porque a mesma não é possível ou por não ser desejável pelo pesquisador*.

No campo educacional, é mais comum as pesquisas que possuem como alicerce um questionamento que não envolve manipulação e mensuração de variáveis, as pesquisas descritivas ou não-experimentais (MOROZ; GIANFALDONI, 2006).

De acordo com Moreira (2004, p. 16), nas pesquisas não-experimentais “o investigador observa (coleta dados) a situação social ou institucional, sem a manipulação de qualquer variável, para poder estudar as relações entre atitudes,

crenças, valores, percepções e condutas dos indivíduos e dos grupos”. Para o autor, uma das principais diferenças entre pesquisas experimentais e não-experimentais está na formação dos grupos que se deseja investigar: em pesquisas experimentais, os grupos são formados *ad hoc*, isto é, para o único propósito de serem investigados na ocasião da pesquisa; já em pesquisas não-experimentais, o grupo já é formado naturalmente e cabe ao pesquisador observá-lo *in situ*.

Tendo em vista que o presente projeto tem como objetivo investigar as características de cursinhos populares, grupos formados naturalmente, que tal investigação se dará sem qualquer tipo de intervenção por parte do pesquisador, sem controle de ambiente ou variáveis e sem o objetivo de se construir relações entre variáveis encontradas no decorrer da pesquisa, esta pode ser classificada como uma pesquisa não-experimental sem intervenção na realidade.

A abordagem de uma pesquisa empírica está relacionada com a natureza do processo de análise dos dados (ROSA, 2013). Essa natureza divide as pesquisas empíricas, de qualquer caráter, em dois grandes blocos: qualitativas e quantitativas.

Em pesquisas quantitativas, os dados coletados deverão ser numéricos ou então devem ser passíveis de serem convertidos em números, para que possam ser tratados estatisticamente. Esses dados tratados formarão o alicerce necessário para o pesquisador formular e sustentar hipóteses acerca do fenômeno observado (MOREIRA, 2004).

Inúmeras definições podem ser encontradas na literatura sobre pesquisa qualitativa. De maneira geral, uma pesquisa é qualitativa por não envolver manipulação de variáveis nem tratamento experimental, como o tratamento estatístico. De acordo com Moreira (2009, p. 6 e 7):

O interesse central dessa pesquisa está em uma *interpretação dos* significados atribuídos pelos sujeitos a suas *ações* em uma *realidade socialmente construída*, através de *observação participativa*, isto é, o pesquisador fica *imerso* no fenômeno de interesse. Os *dados* obtidos por meio dessa participação ativa são de *natureza qualitativa* e analisados correspondentemente. As *hipóteses* são *geradas* durante o processo investigativo. O pesquisador busca *universais concretos* alcançados através do estudo profundo de *casos particulares* e da comparação desse caso com outros estudados também com grande profundidade. Através de uma *narrativa detalhada*, o pesquisador busca *credibilidade* para seus modelos interpretativos.

Assim, em uma pesquisa qualitativa os dados obtidos são observados e interpretados sob a ótica do sujeito (pesquisador), que realiza uma análise reflexiva

dos seus registros e das evidências de sua pesquisa para desenvolver uma descrição detalhada dos resultados. A característica descritiva prevalece em pesquisas qualitativas, e seu enfoque é geralmente indutivo (MALHEIROS, 2011).

Apesar da evidente diferenciação entre pesquisas qualitativas e quantitativas, hoje já é comum o uso combinado dessas abordagens: são as chamadas pesquisas quali-quant. Essa abordagem combina se mostra útil e interessante para a compreensão profunda de determinados fenômenos, e baseia-se no tratamento estatístico de dados quantitativos que foram levantados a partir de uma população, combinado com reflexões descritivas sob a ótica do pesquisador acerca desses resultados ou acerca de novos dados qualitativos levantados em uma amostra dessa população (MALHEIROS, 2011).

A presente pesquisa busca analisar tanto aspectos quantitativos/numéricos que deverão ser tratados estatisticamente, tais como média de alunos atendidos por cursinho, proporções de cursinhos com biblioteca e sem *etc.*, quanto aspectos qualitativos acerca dos cursinhos, como público-alvo e objetivos do cursinho, que deverão ser analisados e interpretados de maneira descritivo-interpretativa. Assim, a abordagem que mais se adequa à presente pesquisa é, justamente, a abordagem mista quali-quantitativa.

5.2.2 Desenho de Pesquisa e Procedimento Técnico

Em pesquisas qualitativas, Flick (2009, p. 67 e 68) divide os desenhos básicos de pesquisa em transversais e longitudinais, e também distingue esses estudos em estudos de caso e estudos comparativos. Mesmo com a escolha da abordagem mista quanti-quali para esta pesquisa, esses mesmos desenhos básicos podem ser estendidos e utilizados aqui.

Em estudos transversais, os dados são coletados em um único momento, analisados e comparados entre si, enquanto que em estudos longitudinais, o pesquisador deve voltar ao campo para coletar os dados em diferentes ocasiões, a fim de se comparar mudanças e evoluções entre esses momentos de coleta.

Estudos de caso são estudos em que, como o próprio nome diz, o objetivo é estudar um singular: uma pessoa, uma instituição, um evento, um espaço *etc.*, ao passo que estudos comparativos irão comparar casos distintos, tendo como questão relevante definir em quais dimensões esses casos serão comparados.

Para a pesquisa aqui apresentada, em que dados de diferentes cursinhos serão coletados e comparados por meio de gráficos, tabelas e descrições, e que tal coleta se sucederá em um único momento, comum a todos esses cursinhos, o desenho básico da pesquisa será do tipo *comparativo e transversal*.

Após a determinação do desenho básico que regerá a investigação, é de vital importância a escolha adequada do procedimento técnico a ser utilizado durante uma pesquisa, para que a mesma se desenvolva de modo que torne possível a resposta à questão de pesquisa proposta. Um procedimento técnico de pesquisa fornece o arcabouço técnico para a coleta de dados de uma pesquisa, pois é ele quem define como os dados serão coletados, o ambiente dessa coleta e sob que circunstâncias (MALHEIROS, 2011).

O procedimento técnico do tipo levantamento, ou *survey*, é utilizado para levantar um grande número de dados de uma população ou amostra, por meio de pesquisas, aplicação de questionários ou entrevistas, e a partir desses dados levantados, caracterizar essa população ou amostra. Para tal caracterização, os dados são normalmente organizados em tabelas, gráficos e quadros. As pesquisas do tipo *survey* mais recorrentes são censos demográficos e pesquisas de opinião (MALHEIROS, 2011).

Tendo em vista que o objetivo da presente pesquisa é caracterizar uma população (os cursinhos populares da Unesp), a partir de um grande número de dados coletados acerca da mesma, a pesquisa do tipo levantamento fornece os meios mais adequados para se atingir o objetivo, e será o procedimento técnico utilizado.

5.3 Fontes de Informação e Instrumentos para Coletas de Informações

Para a elaboração do desenho de uma pesquisa, o pesquisador deve definir quais os casos, grupos e materiais que englobarão sua amostragem. Há dois tipos básicos de amostragens em pesquisas qualitativas, de acordo com Flick (2009, p. 44): “amostragens mais formais, com critérios previamente definidos e as mais flexíveis com foco nas necessidades que aparecerão durante a realização da pesquisa”.

Segundo o autor, ambos possuem suas vantagens e limitações. Para uma pesquisa mais rígida, deve haver uma rigorosa pré-seleção das perguntas, de modo que sejam fechadas e restritas, e a investigação e o material empírico devem ser limitados. Tal tipo de pergunta é útil para pesquisas em que se investiga relações específicas em contextos definidos. Como a presente pesquisa investiga

características específicas (infraestrutura, público-alvo, objetivos, entre outros) de locais definidos (os cursinhos populares da Unesp), esse tipo de amostragem se mostrou o mais adequado para ser utilizada na pesquisa, uma vez que uma amostragem mais ampla, com maior grau de abertura nas perguntas, podendo ser modificadas e formuladas ao decorrer da pesquisa, podem, segundo o autor, desviar dos resultados esperados.

Feita essa determinação, o próximo passo é escolher criteriosamente quais serão as fontes de informação que irão compor o *corpus* de dados da investigação. Podem-se citar três principais tipos de fonte de informação: sujeitos, documentos e espaços. A escolha criteriosa dos tipos de fontes é determinante para o sucesso de uma pesquisa e a fidedignidade dos dados obtidos (BEGO, 2013).

As informações objetivadas de serem obtidas pela presente pesquisa são intrínsecas ao funcionamento dos cursinhos e às relações interpessoais entre professores, coordenadores e alunos dos mesmos. Assim, julgou-se como necessário que a fonte de informação fizesse parte do cotidiano dos cursinhos, que conhecesse seu funcionamento, participasse da elaboração e da realização das atividades e, também, que possuísse acesso a dados oficiais dos cursinhos. Com vista a essas implicações necessárias, as fontes de informação eleitas foram os coordenadores discentes dos cursinhos, cargos ocupados por discentes da Unesp.

Coordenadores de 23 cursinhos responderam e aceitaram fazer parte da pesquisa, com a condição de que seus nomes e o cursinho que atuam passassem por processo de anonimização, quando características, que não fossem de cunho geral, do cursinho fossem apresentadas. Características de cunho geral entende-se aquelas sobre informações que podem ser encontradas em documentos oficiais do cursinho e da Unesp, como número de membros do cursinho, horário de funcionamento, local de atuação *etc.* Essas são tratadas sem necessidade de anonimização. Já para informações mais específicas, vinculadas às atividades desenvolvidas hegemonicamente nos cursinhos, bem como os comentários extraídos das entrevistas, passaram por anonimização.

Para garantir a anonimização, os 23 cursinhos que fazem parte da pesquisa foram tratados com nome de cidades, capitais de diferentes países: Amsterdã, Beirute, Berlim, Bogotá, Brasília, Buenos Aires, Cairo, Dakar, Damasco, Doha, Havana, Lima, Luanda, Madri, Nassau, Quito, Paris, Pequim, Santiago, Seul, Sidney, Tóquio e Washington.

Após escolhida as fontes mais adequadas, um instrumento de coleta de dados deve ser designado, de modo que seja possível “extrair” as informações necessárias dessas fontes, dando “voz” a elas.

Alguns dos principais instrumentos para coleta de dados, de acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 77-81), são: questionários e entrevistas, utilizados para se obter dados brutos de sujeitos; roteiros de análise textual, que são empregados na extração de informações de documentos oficiais ou de textos produzidos pelo autor em sua investigação, como registros, diários e transcrições de entrevistas; e observações, instrumento metodológico operado pelo pesquisador para registrar situações e eventos que acompanhou durante a pesquisa.

Nesta pesquisa, a coleta dos dados objetivados junto aos coordenadores discentes dos cursinhos se deu a partir de entrevistas pessoais áudio gravadas. Para a condução das entrevistas junto aos sujeitos, elaborou-se uma Roteiro de Entrevistas para condução das mesmas, que se encontra no Apêndice.

5.4 Procedimentos para tratamento e análise das informações

Após a coleta de dados, é essencial o pesquisador tornar os dados inteligíveis, isto é, “organizá-los de forma a propor uma explicação adequada aquilo que se quer investigar” (MOROZ; GINFALDONI, 2006, p. 85). Os dados coletados sem tratamento são comumente chamados de “dados brutos”. Uma “lapidação” é essencial para que os dados possam ser interpretados posteriormente. Tal etapa da investigação é chamada de análise de dados.

Para o presente projeto, dois procedimentos de análise foram utilizados, um para tratamento de dados quantitativos e outro para tratamento dos dados qualitativos.

Os dados quantitativos foram tratados a partir dos princípios da *estatística descritiva*. Nessa parte dos procedimentos metodológicos, os dados coletados devem ser reduzidos e analisados para se obter a maior quantidade possível de informação a partir deles, de modo que permita a construção de modelos de dados. É a partir desses modelos que se faz a *inferência estatística*, pela qual os dados obtidos são analisados descritivamente, de modo a fazer inferências sobre a população da qual foram obtidos (BUSSAB; MORETTIN, 2009).

O tratamento de dados qualitativos foi realizado utilizando os princípios da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011). A AC é um instrumento que busca analisar os significados transmitidos de um emissor, que pode ser um entrevistado, a

um receptor, normalmente o pesquisador, seja esses significados transmitidos pela fala, escrita ou quaisquer outros meios de comunicação. De acordo com Bego (2013, p.161), “a ‘matéria-prima’ da AC é o material textualizado sobre o qual um conjunto de instrumentos metodológicos pode ser empregado a fim de explicitar suas características/componentes e, em um segundo momento, permitirem sua interpretação”.

6. Resultados e Discussões

Neste Capítulo são apresentados os resultados das análises das entrevistas com os coordenadores discentes dos cursinhos. As entrevistas se sucederam entre 02 e 14 de abril de 2018, nas cidades em que os coordenadores atuavam, tendo sido áudio gravadas. Os coordenadores discentes escolheram os locais para a realização das entrevistas, que ocorreram usualmente na secretaria ou em um espaço do próprio cursinho, porém algumas outras entrevistas ocorreram em locais variados, dentro do *campus* da Unesp na cidade e mesmo em locais públicos. Os encontros foram via *e-mail*.

Ao todo, 23 coordenadores de cursinhos aceitaram participar das entrevistas. Todos os cursinhos participantes são apresentados no Quadro 1. Os demais cursinhos não puderam ou não demonstraram interesse em participar da pesquisa, por motivos diversos e particulares dos membros desses cursinhos.

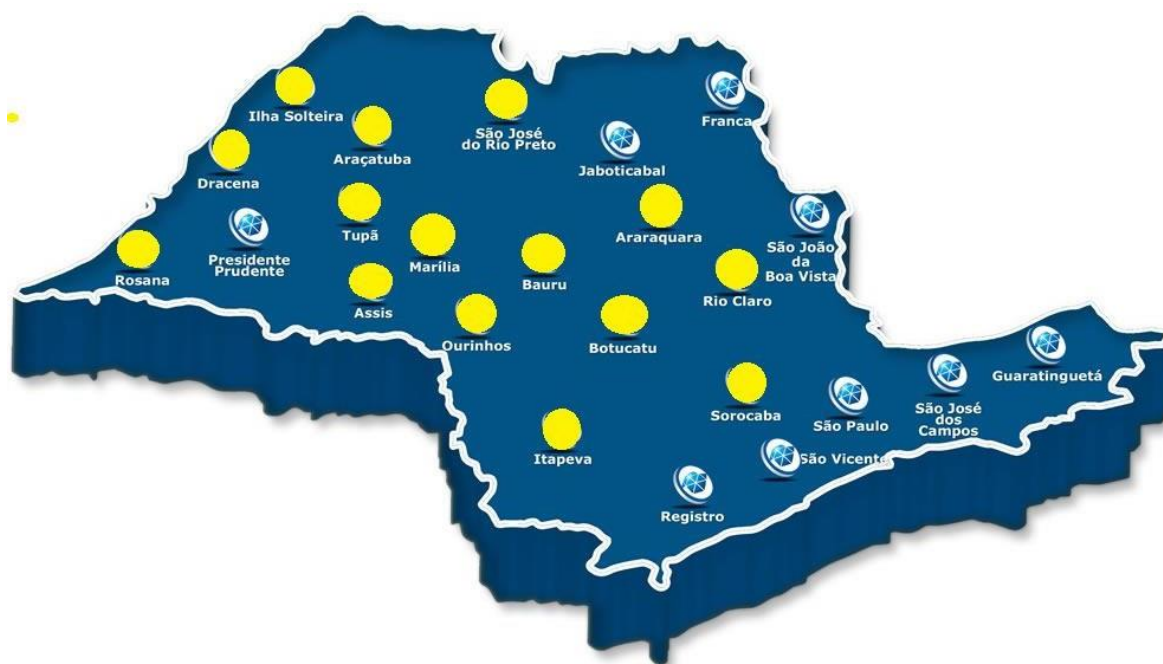
Quadro 1 - Cursinhos da Unesp e cidade em que atuam.

Cidade(s)	Cursinho(s)
Araçatuba	Cursinho Pré-Vestibular de Araçatuba
Araraquara e Boa Esperança do Sul	Curso Unificado Câmpus de Araraquara (CUCA) IQ; CUCA PMA – Turma Manhã; CUCA PMA – Turma Noturna; CUCA Boa Esperança do Sul
Assis	1ª Opção
Bauru	Primeiro de Maio, Cursinho Principia e Cursinho Ferradura
Botucatu	Cursinho Pré-Vestibular da FCA, Cursinho IB e Cursinho Pré-Vestibular da FMVZ
Dracena	Cursinho Alvo
Ilha Solteira e Andradina	Cursinho Diferencial Ilha Solteira – Unidade de Andradina
Itapeva	Cuca Fresca
Marília	Cursinho Alternativo da Unesp de Marília (CAUM)
Ourinhos	Cursinho Alternativo do Câmpus da Unesp – Ourinhos (CACUO)
Rio Claro	ATHo
Rosana	Cursinho Alternativo de Rosana (CAUR)
São José do Rio Preto	Cursinho Athena e Cursinho Vitoriano
Sorocaba	Gerabixo
Tupã	Cursinho 180 Graus

Fonte: Próprio autor.

Um mapa com todas as unidades da Unesp no estado de São Paulo é mostrado na Figura 1. As unidades destacadas em amarelo representam as que possuem cursinhos que participaram da pesquisa.

Figura 1 – Mapa figurativo das unidades da Unesp, com destaque para as unidades em que se deram as entrevistas.



Fonte: <https://www2.unesp.br/portal#!/unidades>, com modificações do autor.

É importante salientar que o cursinho ATHo, de Rio Claro, foi descontinuado para o ano de 2018, por motivos que não cabem a esta pesquisa. A entrevista, no entanto, foi considerada na amostragem, uma vez que foi realizada com os dados e informações que o cursinho forneceu acerca dos anos em que esteve em atividade.

Em um primeiro momento são apresentados os resultados quantitativos dos dados objetivos, divididos em categorias e subcategorias por questão, para depois uma análise mais crítica e reflexiva dos dados obtidos e tratados, visando responder as questões e, conseqüentemente, o problema de pesquisa.

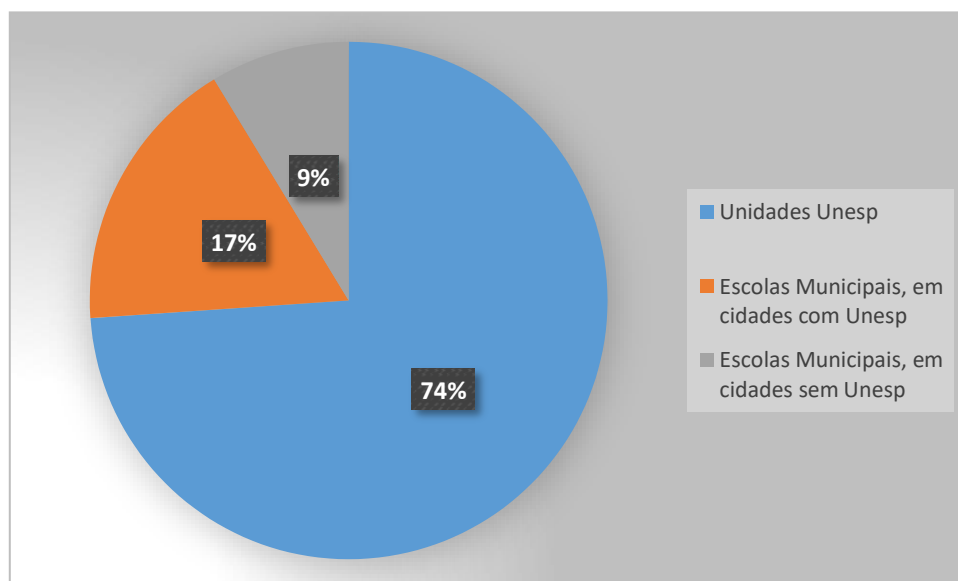
6.1 Infraestrutura dos cursinhos

O primeiro bloco de questões das entrevistas objetiva obter dados acerca da infraestrutura dos cursinhos, e é formado pelas questões de 1 a 5 do Roteiro para Entrevista com os Coordenadores Discentes dos Cursinhos.

6.1.1 Localização do Cursinho

A primeira questão do roteiro trata da localização do cursinho e objetiva saber se o cursinho funciona dentro de uma das unidades da Unesp daquela cidade ou em que tipo de estabelecimento se insere. O Gráfico 6 e o Quadro 2 reúnem as principais informações acerca da localização desses cursinhos.

Gráfico 6 – Locais de funcionamento dos cursinhos.



Fonte: Próprio autor.

Quadro 2- Cursinhos e local em que atuam.

Local de atuação	Cursinhos
Dentro de uma unidade Unesp (17)	Cursinho Pré-Vestibular de Araçatuba, CUCA IQ, 1ª Opção, Primeiro de Maio, Principia, Ferradura, Cursinho IB, Cursinho Pré-Vestibular da FMVZ, Cuca Fresca, CAUM, CACUO, ATHo, CAUR, Athena, Vitoriano, Gerabixo, 180 Graus
Em uma escola municipal, em cidade com <i>campus</i> da Unesp (4)	Cursinho Alvo, CUCA PMA –Turma Manhã, CUCA PMA – Turma Noturna, Cursinho Pré-Vestibular da FCA.
Em uma escola municipal, em cidade sem <i>campus</i> da Unesp (2)	Diferencial e Cuca Boa Esperança do Sul.

Fonte: Próprio autor.

Pelos dados apresentados no Gráfico 6, é possível observar que a maioria dos cursinhos funciona dentro de uma unidade própria da Unesp, seja ela um *campus*, instituto ou faculdade. Os 6 (26,09%) demais cursinhos atuam em escolas municipais, sendo 4 em escolas na própria cidade do *campus* e 2 em cidades vizinhas. Todos os casos são mostrados no Quadro 2.

Dos 6 casos de cursinhos que atuam fora de uma unidade da Unesp, em 5 (83,33%) já existe pelo menos um cursinho atuando dentro de uma unidade da Unesp

naquela cidade ou cidade vizinha. Pela resposta dos próprios entrevistados, a atuação em um estabelecimento localizado mais próximo do centro da cidade se dá como política para ampliar e facilitar o acesso ao cursinho pela população mais carente da cidade, uma vez que o acesso à unidade local da Unesp é distante dos bairros de população mais carente ou de difícil acesso via transporte público.

O cursinho Alvo de Dracena¹⁹ também atua em escola municipal, porém é o único cursinho ou núcleo em sua cidade, tendo mudado do *campus* justamente por questões de facilidade de acesso à população.

“Era aqui na Unesp, agora a gente tá numa escola do município. Essa mudança se deu porque o campus é muito longe da cidade. Então, muitos alunos não tinham como vir para cá e até para os próprios professores que não têm locomoção. Então, na cidade é muito mais fácil para a gente dar aula, para os alunos irem. A prefeitura cedeu espaço e a gente usa a escola à noite, quando não tem aula” (Alvo).

Já o cursinho Luanda, que atua dentro de uma das unidades Unesp, aponta a distância do centro urbano e a limitação de meios de transporte públicos como dificuldade para a locomoção de seus alunos ao cursinho.

“A gente está utilizando aqui no Campus mesmo, porém acaba sendo um pouco complicado porque é um pouco longe. Então, a questão de transporte é uma dificuldade para os alunos” (Luanda).

Todavia, apesar das facilidades de acesso aos cursistas, esses cursinhos que atuam em escolas municipais apresentam, em geral, problemas de infraestrutura maiores do que os que atuam em unidades da Unesp, como se discute posteriormente, e em alguns casos também sofrem com mudanças contínuas do local de atuação.

“Nós já passamos por alguns prédios [...]. O espaço atual, [...] a gente resolveu vir para cá, mudar, porque o outro espaço não estava suportando as nossas necessidades e anseios. Era um espaço antigo, era apenas uma sala [...]. Estamos vendo como vai indo durante o ano também, mas também não é certeza se a gente vai poder continuar aqui no próximo ano. A gente sempre fica numa instabilidade” [Doha].

¹⁹ Ele será aqui identificado por ser o único caso dentre os cursinhos que se configura dessa forma e, assim, poderia ser feita alguma associação com seu respectivo nome anonimizado.

Com as informações e as respostas a essa primeira questão, temos que os cursinhos no geral têm sede e atuam dentro de uma unidade da Unesp na cidade. Quando isso não ocorre, se dão em escolas municipais, e na maior parte desses casos é de cursinhos que atuam em cidades com mais de um polo ou núcleo, com essa atuação em locais diferentes sendo parte de uma política de ampliação de acesso à população economicamente desfavorecida.

6.1.2 Salas de aula, infraestrutura e materiais

A segunda questão da entrevista discute sobre o número de turmas, salas de aula disponibilizadas ao cursinho, e infraestrutura e adequação dessas salas para o desenvolvimento das atividades didáticas. Por turmas, entende-se que há mais de uma turma quando um mesmo cursinho oferece aulas em horários ou locais diferentes. Por exemplo, o cursinho Buenos Aires oferece aulas tanto no período matutino como noturno, possuindo assim duas turmas distintas, com alunos diferentes em cada. Em alguns casos, os professores que atuam nessas turmas também podem diferir, porém a coordenação discente responsável é a mesma para todos os casos considerados.

O número de turmas por cursinho e o número de salas por turma é mostrado no Quadro 3.

Pelo Quadro 3, temos que os 23 cursinhos somam, juntos, 35 turmas: 12 cursinhos com uma turma cada, 10 com duas turmas, somando mais 20 turmas, e 1 cursinho com 3 turmas.

Pouco mais da metade dos cursinhos trabalha com uma única turma (52,17%). Nesses cursinhos, o número de salas de aula para atender essa única turma é variável, quase sempre dividida em mais de uma sala. Como se discute mais adiante, alguns coordenadores preferem tal divisão para atender uma quantidade menor de alunos por sala, mesmo implicando no aumento no número de aulas para os professores, já que devem atuar em mais salas.

Dos demais cursinhos, 10 cursinhos (43,47%) trabalham com mais de uma turma, somando, ao todo, 20 turmas entre eles. Essas turmas se distribuem oferecendo aulas em períodos diferentes, em 70,00% dos cursinhos com duas turmas, ou oferecendo cursos de extensivo e intensivo, para os restantes 30,00%. Por extensivo, entende-se cursos que duram todo o ano letivo, com a mesma turma e constante progressão das matérias, enquanto cursos intensivos condensam toda a

matéria regular do Ensino Médio em um único semestre letivo. Em relação às salas, nota-se uma preferência pelo uso de uma quantidade menor de salas, comparado com os cursinhos que atendem uma única turma. Dessas turmas, 77,27% se dividem em até duas salas no máximo. De acordo com respostas dos próprios coordenadores, um dos fatores responsáveis pelo menor número de salas deriva do número excessivo de aulas que os professores teriam que dar, caso tivessem que atender várias salas por período ou escola.

Quadro 3 - Número de turmas por cursinho e número de salas utilizadas por turma.

Número de turmas	Número de salas por turmas	Cursinhos
Uma turma (12)	Uma sala (2)	Cursinho Pré-Vestibular da FMVZ, Cuca Fresca
	Duas salas (4)	Cursinho Pré-Vestibular de Araçatuba, Cursinho Pré-Vestibular da FCA, CUCA IQ e 180 Graus
	Três salas (3)	CUCA Boa Esperança do Sul, CUCA PMA – Turma Noite e CUCA PMA – Turma Manhã
	Quatro salas (3)	Alvo, CAUM e Atlas
Duas turmas, períodos diferentes (7)	Uma sala (3)	Primeiro de maio, Vitoriano e Gerabixo
	Duas salas (4)	Ferradura, Principia, Athena e ATHo
Duas turmas, extensivo e intensivo (3)	Uma sala (2)	CAUR e 1ª Opção
	Quatro salas (1)	Diferencial
Três turmas, períodos diferentes (Vespertino, Noturno e aos finais de semana) (1)	Uma sala	CACUO

Fonte: Próprio autor.

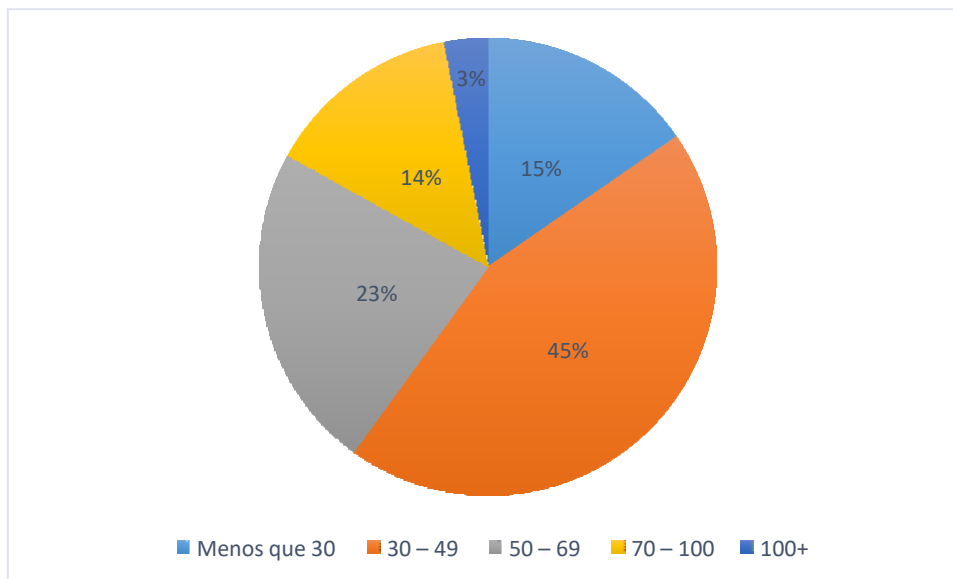
Apenas um dos cursinhos atende três turmas, ocorrendo todas elas em períodos diferentes: uma turma vespertina, uma noturna e uma aos finais de semana, com aulas oferecidas aos sábados e domingos. Todas as três turmas ocorrem em única sala de aula, e professores podem atuar em mais de uma turma, se assim preferirem.

A quantidade de alunos por sala, para todas as 65 salas atendidas pelos 23 cursinhos, é mostrada na Tabela 2 e, com os dados da mesma, foi construído o Gráfico 7.

Tabela 2 - Quantidade de alunos por sala de aula dos cursinhos.

Número de alunos por sala	Contagem de salas
Menos que 30	10
30 – 49	29
50 – 69	15
70 – 100	9
100+	2

Fonte: Próprio autor.

Gráfico 7 – Distribuição do número de alunos por sala, em relação ao número total de salas de aula.

Fonte: Próprio autor.

A partir dos dados da Tabela 2 e do Gráfico 2, é possível constatar uma predominância por salas de aula com até 50 alunos (60,00% das salas). Isso decorre por uma preferência do próprio corpo docente dos cursinhos, que apontaram ser mais fácil e didaticamente mais interessante desenvolver as atividades em salas de aula com menor quantidade de alunos. Muitos apontaram que, dessa maneira, conversas paralelas e motivos de distração dos alunos diminuem.

“São quatro salas de aula com 30 alunos em cada uma, sendo 120 no total. A sala é um pouco pequena, mas em quatro salas fica mais fácil, porque quando [...] a sala de aula era bem maior, a gente só tinha duas salas, então eram 60 alunos... era mais difícil explicar a matéria para 60 alunos, às vezes virava uma bagunça, era mais difícil controlar. Então, em relação de dar aula tá mais fácil” (Pequim).

“No espaço antigo era apenas uma sala e tínhamos 70 alunos. A gente veio para cá onde pode dividir em mais salas e acreditamos que pedagogicamente é mais interessante menos alunos em cada sala. A gente consegue ter uma proximidade. Consegue conhecer um pouco mais a realidade dos alunos. Estamos

mais próximos deles. Uma sala só fica muito difícil até mesmo identificar os alunos, principalmente para os professores” (Doha).

Apesar de todos os coordenadores responderem que as salas comportam o número de alunos previsto pelo processo seletivo de alunos, 5 deles apontaram existir problemas quanto a conversas em demasia ou problemas de comunicação entre professor-aluno. Todos os 5 apontaram esse problema em salas com mais de 50 alunos, tendo sido observadas algumas comparações em cursinhos que possuem salas que atendem quantidades diferentes de alunos. Em geral, argumentam que salas com mais alunos apresentam problemas de comunicação mais recorrentes e maiores dificuldades encontradas pelos professores no andamento das aulas.

“Uma sala, ela é muito grande, e nossos alunos já têm uma dificuldade em prestar atenção, eles acabam dispersando. Muito alunos reclamam que não dá para escutar ou que não se sentem bem por sentarem atrás, não conseguem acompanhar direito a aula” (Seul).

Outros coordenadores também apontaram que em salas grandes, com mais de 50 alunos, os problemas de conversa e dispersão de atenção em alunos são temporários, devido à considerável evasão de alunos que se dá logo nas primeiras semanas.

“Essas salas comportam esse número de alunos. Têm menores, têm maiores, mas elas comportam porque a gente faz a divisão. Uma sala grande que comporta... às vezes tem algumas conversas, mas ainda assim não tem muitos problemas” (Roma).

A Tabela 3 apresenta a divisão dos cursinhos pelo número de alunos que atendem individualmente, não importando o número de turmas que abrangem.

Tabela 3 – Número total de alunos atendidos por cursinho.

Número total de alunos	Número de cursinhos
Entre 50 e 100	9 (39,13%)
Entre 100 e 150	4 (17,39%)
Entre 150 e 200	5 (21,74%)
200+	5 (21,74%)

Fonte: Próprio autor.

O intervalo de maior ocorrência é de cursinhos que atendem entre 50 e 100 alunos, com 9 cursinhos. Apesar do número relativamente pequeno de alunos atendidos nesses casos, 6 destes cursinhos (66,67%), atuam em cidades com mais

de um cursinho popular da Unesp, e assim o número total de alunos abrangidos naquela cidade aumenta, quando somados os alunos de todos os núcleos. Também se observa certa relação entre número de habitantes da cidade e de alunos atendidos pelo cursinho, com a maior parte dos cursinhos com menores quantidades de alunos atendidos (entre 50 e 100 e entre 100 e 150), ocorrendo em cidades de pequeno porte (menos de 20 mil habitantes).

Os demais intervalos apresentam número de ocorrências próximos entre si. Observa-se que, entre os 10 cursinhos que atendem mais de 150 alunos, 8 possuem mais de uma turma.

Com as respostas dos coordenadores acerca da infraestrutura das salas de aula e se eles a consideravam adequada, compilou-se o Quadro 4.

Quadro 4 - Consideração acerca da adequação na infraestrutura das salas de aula e problemas apontados.

Adequação da infraestrutura (ocorrências)	Ressalvas feitas (ocorrências)
Adequada, sem reclamações (9)	-
Adequada, com ressalvas (11)	Funcionamento de aparelhos (6)
	Falta de aparelhos
	Problemas estruturais/materiais (5)
	Problemas de espaço (2)
	Outros (2)
Inadequada/péssima (3)	Falta de equipamentos (3)
	Equipamentos sem possibilidade de uso (1)
	Estrutura física inadequada (3)
	Espaço inadequado (1)

Fonte: Próprio autor.

20 dos 23 coordenadores (87,0%) consideram a infraestrutura das salas adequadas para o oferecimento de aulas, sejam elas dentro de unidades da Unesp ou em escolas municipais. É interessante apontar que, dos 9 coordenadores que não fizeram quaisquer reclamações acerca da infraestrutura, 8 são de cursinhos que atuam dentro de uma unidade da Unesp, como os cursinhos Seul e Berlim.

“As salas de aula são da Unesp, que a gente usa. Contam com aparelhagem adequada, tudo mais e os nossos alunos vão convivendo, participando desses meios universitários. Por serem salas da Universidade, elas são muito bem equipadas. Nós temos projetores, temos canetões, sempre tá disponível, computador e tudo mais” (Seul).

“Acredito que sim nós temos. Nós preferimos ficar [...] aqui no campus por conta de alguma parceria não fornecer a infraestrutura básica para oferecimento de aulas e também material. Então, aqui a gente tem essa maior comodidade, essa

melhor infraestrutura garantida [...]. Na sala tem projetor, tem ar-condicionado... fornece o necessário para o bem-estar do aluno durante as aulas, para o professor que está lecionando” (Berlim).

No entanto, 55,00% dos coordenadores que consideram as salas de aula adequadas fizeram algumas ressalvas, podendo ocorrer de citarem mais de um tipo de problemática por cursinho. As principais foram sobre o funcionamento de aparelhos (6 dos 11 coordenadores) e problemas estruturais da sala. Os que citam problemas com equipamentos, alegam que estes são usualmente resolvidos e os aparelhos são consertados ou trocados quando solicitam à unidade da Unesp responsável, como cita o coordenador do cursinho Dakar.

“A estrutura é razoavelmente adequada. Tem o problema de não ter manutenção (no período de funcionamento). Então, se algo quebrar, e quebra de vez em quando, o ar-condicionado, essas coisas, a gente só vai poder fazer o pedido para STAEPE²⁰ no outro dia. Mas daí eles tentam fazer a manutenção e no outro dia já está consertado na maioria das vezes” (Dakar).

Já sobre os problemas estruturais e de materiais, em ordem de ocorrências, as principais reclamações são: carteiras precárias; paredes/teto com infiltrações ou comprometidos; e falta de lousa adequada. Em menor quantidade, são citados: falta de acessibilidade, lousas de giz e não de canetões, e limitação de recursos digitais (computadores, conexão com internet etc.) na sala.

Falta de equipamentos e estrutura física inadequada/comprometida são os problemas mais citados pelos 3 coordenadores (13,04%) que classificam a infraestrutura das salas de aula como inadequadas. Desses 3 coordenadores, 2 atuam em cursinhos que funcionam em escolas municipais, de educação infantil, como o cursinho Lima.

“Por ser uma escola municipal, então é para educação infantil, a infraestrutura é bem precária. Tem carteiras faltando, carteiras em situação bem precária. Ultimamente eles trocaram as lâmpadas, mas a gente tinha 6 quadros de luz e apenas dois funcionavam, e cada um com apenas uma lâmpada, então a sala era bem escura. A escola, no estado de degradação mesmo, físico, bem crítico. Lousas muito ruins também, salas sem nenhum tipo de infraestrutura digital” (Lima).

²⁰ Seção Técnica de Apoio ao Ensino Pesquisa e Extensão, seção responsável, dentro das unidades Unesp, por oferecer suporte técnico e administrativo aos alunos e professores.

Complementando a questão sobre a infraestrutura das salas de aulas e os recursos, a última pergunta trata dos recursos, como canetões, giz, projetores e xerox, que o cursinho tem acesso e como os mesmos são adquiridos. 13 dos 23 coordenadores (56,52%) responderam que não sentem falta desses ou quaisquer outros materiais que precisam para o oferecimento de aulas, e que estes são repostos quando solicitam à Unesp ou à escola em que atuam, como para o caso do cursinho Seul.

“A gente faz pedido requisição de materiais para UNESP, como xerox, os materiais que são da sala. Nesse sentido, a gente sempre tem canetão. Sempre que precisa de caneta, papel a gente pode pedir, como qualquer departamento pode fazer, para deixar lá na salinha. O xerox a gente manda para gráfica da Unesp e é gratuito” (Seul).

Dos 10 coordenadores que alegam que o material fornecido pela Unesp ou escola é parcialmente suficiente para oferecimento de aulas, 6 declaram ter que arcar com recursos próprios dos professores ou do cursinho para compra de canetões e/ou cargas e giz; 4 com a impressões e xerox; e 3 com aquisição de projetor. O caso mais crítico, na questão de recursos, dos observados foi do cursinho Sidney, que atua em uma escola municipal.

“Não temos projetor, estamos na busca de levantar dinheiro para isso. O giz é fornecido pela escola, não pela Unesp. Já tentamos ver algum projetor com a Unesp, mas é muito difícil a comunicação. O cursinho é pouco visto, então já tentamos, mas estamos num impasse de conseguir. A maioria dos recursos a gente adquire por recursos próprios. Então, xerox a gente paga do nosso bolso, o material de cada professor, se falta giz também” (Sidney).

Em relação a impressões e xerox, 18 dos coordenadores (78,26%) declaram ter cota para xerox, e os outros cinco contam com impressora própria. Outros 3 coordenadores argumentam que a cota para xerox é pouca e insuficiente, enquanto os demais não se manifestaram em relação à quantidade disponibilizada. Dos 5 que possuíam impressora própria no cursinho, apenas um alega que já ocorreu de o cursinho ter que arcar com aquisição de *toner* e recargas de tinta.

Pelas respostas dos coordenadores acerca da infraestrutura das salas de aula e dos materiais para fornecimento de aulas, é possível notar algumas aproximações e tendências.

O número de cursinhos que oferecem aula a uma única turma é próximo ao número dos que atendem mais de uma. O oferecimento de mais de uma turma pode vir a ser complicado em questão organizacional das aulas e professores, porém possibilita o atendimento a diferentes segmentos de alunos. Cursinhos com turmas que atuam em período matutino e noturno, por exemplo, podem contemplar alunos que estudam à noite e também alunos que trabalham durante o dia. Já cursinhos que oferecem cursos intensivos, visam atender pessoas que não podem se dedicar um ano inteiro para estudar formalmente no cursinho, por trabalho ou quaisquer outros motivos.

Observa-se uma preferência dos cursinhos por atender turmas em menor quantidade de salas, sobretudo para aqueles com mais de uma turma, de modo a não sobrecarregar os professores, que precisariam dar a mesma aula para várias salas diferentes. Ainda assim, a principal preocupação nos cursinhos, pela maior parte dos respondentes, trabalhar com salas com menos alunos, de modo a minimizar possíveis núcleos de conversas paralelas às aulas e distrações por parte dos alunos, além de ser didaticamente mais interessante com uma maior aproximação entre professor e alunos no decorrer das aulas.

Em relação à qualidade do espaço para oferecimento de aulas e dos materiais fornecidos, grande parte dos coordenadores afirmam que são adequados. Mesmo os que fizeram ressalvas, em geral pontuaram que a unidade da Unesp responsável fornece o apoio técnico quando solicitado. É possível notar, no entanto, um maior número de ressalvas e inadequações para cursinhos que atuam em escolas municipais. A falta de um espaço próprio para o funcionamento de um cursinho e de apoio técnico direto e local podem ser elencados como alguns motivos para essa relação identificada nos dados empíricos coletados.

6.1.3 Espaços administrativos e biblioteca

As últimas duas questões acerca de infraestrutura do roteiro de entrevista se referem à existência e adequação de espaços próprios para: tratar de questões de cunho administrativo do cursinho, como secretarias e salas de coordenação; armazenagem de materiais, como almoxarifados; e empréstimos de livros e materiais aos alunos.

Todos os 23 coordenadores respondem ter pelo menos um espaço destinado ao cursinho para além das salas de aulas. Apenas em 1 dos cursinhos esse espaço

não fica no local onde ocorrem as aulas, sendo dentro do *campus* da Unesp na cidade, enquanto as aulas se dão em uma escola municipal.

As respostas dos coordenadores acerca do número de espaços e adequação dos mesmos foram compiladas e os dados são apresentados nas Tabela 4 e 5.

Tabela 4 – Número de espaços administrativos e de armazenagem.

Número de espaços	Número de ocorrências
Espaço único	18
Mais de um espaço	5

Fonte: Próprio autor.

Tabela 5 – Adequação e ressalvas quanto aos espaços administrativos e de armazenagem.

Adequação	Número de espaços	Número de ocorrências
Espaço(s) adequado(s), sem ressalvas	Espaço único	10
	Mais de um espaço	3
Espaço(s) adequado(s), com ressalvas	Espaço único	8
	Mais de um espaço	2

Fonte: Próprio autor.

Possuem um único espaço, além das salas de aula, 18 dos cursinhos (78,26%). Esse espaço funciona como secretaria/coordenação e almoxarifado. Em 15 deles, também funcionam como biblioteca. Em 10 desses cursinhos (55,6%), os coordenadores consideram o espaço adequado para as funções as quais se destina. Dos 8 coordenadores que fazem ressalvas quanto ao espaço, podendo haver mais de uma ressalva por coordenador, os apontamentos principais são: problemas estruturais e de espaço, com cinco ocorrências; espaço não próprio ou problemas para acessá-lo, com duas; falta de conexão com internet ou computadores em bom estado, também com duas; inadequado para conversas privativas com alunos e/ou professores, com duas; e o caso do espaço ser fora da escola municipal em que o cursinho atua. Desses 8 coordenadores, 7 alegam que seria interessante se pudessem ter pelo menos mais um espaço para distribuir melhor as funções de almoxarifado e secretaria/coordenação.

“A gente tem uma sala para almoxarifado, mas a gente da Coordenação não tem acesso. [...] a gente sempre fica restrito à utilização mesmo, porque se o nosso coordenador docente não tá aí, a gente tem que pedir para o guarda e aí se o guarda as vezes demora para vir... acaba não compensando conviver com essa sala, a gente não consegue usar mesmo esse espaço. Lá tem mesas, tem computadores, [...] tem material antigo de outros anos [...]. Tem tudo lá, tem vários documentos antigos, mas a gente não tem a chave, tem até um sofazinho. Se a gente conseguisse usar, seria até um bom espaço, para professor usar, para

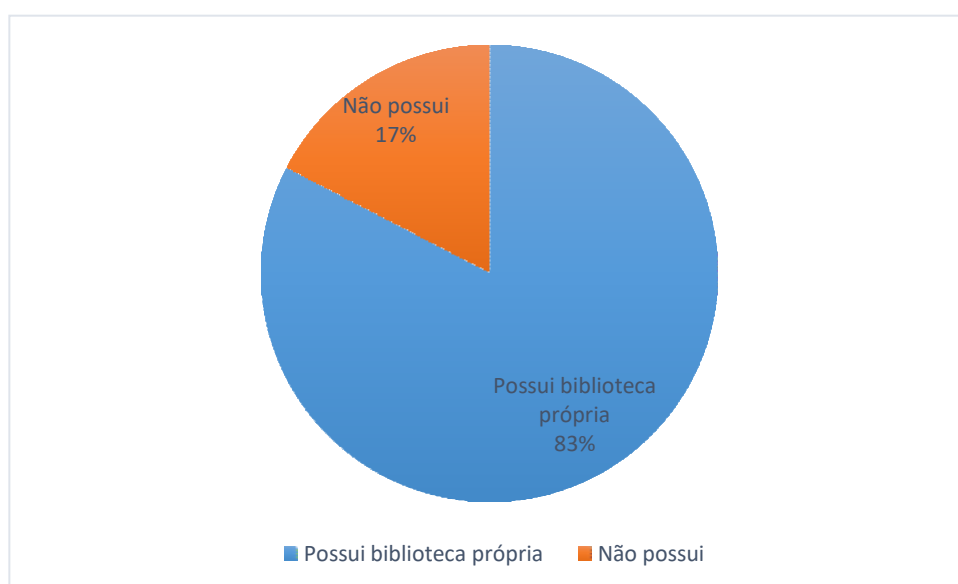
*preparar a aula tem material, mas é espaço que a gente não tem livre acesso”
(Roma).*

“Nós temos uma sala da coordenação, que é onde a gente guarda nosso material no armário. A sala é só nossa, mas quem fica com a chave é o pessoal do prédio. A sala não tem uma estrutura tão legal, parece que tá meio jogado. Talvez precisaria de mais um armário para guardar o material que a gente tem para disponibilizar para os alunos, têm muitos livros que a gente precisa se desfazer e fica no chão esses livros. A sala também é muito pequena, se a gente precisa conversar com os alunos, a gente precisa sair da sala [...]. Se a gente tivesse uma salinha anexa para conversar com os alunos também seria legal” (Beirute).

Dos 5 cursinhos que possuem mais de um espaço, todos possuem, além da secretaria/coordenação, um almoxarifado, com 4 casos em que o espaço também é utilizado como biblioteca. Além disso, 1 deles possui uma sala de professores e uma sala de computadores, e outro uma sala de professores e uma sala de reuniões. Dos 5 coordenadores de cursinhos com mais de um espaço, 3 (60,00%) consideram os espaços adequados, enquanto os outros 2 fazem ressalvas: um deles em relação ao espaço destinado à coordenação, que não permite conversas privativas com alunos e professores; e outro quanto à sala de professores, que apresenta estrutura física inadequada e comprometida, com goteiras e carteiras em mau estado.

Quanto à existência de espaço para empréstimo e aluguel de livros, os dados obtidos são apresentados no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Cursinhos que possuem e não possuem biblioteca.



Fonte: Próprio autor.

Dos 23 cursinhos que fizeram parte das entrevistas, 19 (82,60%) possuem uma biblioteca²¹ própria, com 18 delas com possibilidade de empréstimo de livros e apenas uma em que os livros só podem ser utilizados no local. Essas bibliotecas contam com materiais didáticos de cursinhos particulares e livros de literatura, todos obtidos por meio de doações de escolas, antigos professores e/ou antigos alunos. Das bibliotecas, 15 delas (78,95%) se encontram dentro da sala de coordenação/secretaria, sendo, em geral, uma ou mais estantes com os materiais.

“Temos uma biblioteca própria, funciona na secretaria. São algumas estantes com livros de literatura e também apostilas de todas as matérias, como livros de material didático de cursinhos particulares e doações que a gente consegue. Todo ano a gente pede doações. [...] Tem um sistema de aluguel de livros, tudo no computador” (Seul).

4 cursinhos não possuem biblioteca ou sistema de aluguel de livros, devido à falta de espaço para alocar esse material (1 dos 4 casos) ou pela própria falta de livros e materiais para disponibilizar (3 casos).

Compilando as informações sobre a infraestrutura dos espaços administrativos e de armazenagem, tem-se que todos os cursinhos possuem, pelo menos, um espaço além do espaço para oferecimento de aulas. A maioria conta com um único espaço assim, que usualmente acumula mais de uma função. Em comparação com os que apresentam mais de um, cursinhos que contam com um único espaço para fins administrativos e de armazenagem de materiais apresentam maiores ressalvas e reclamações, com problemas estruturais e de espaço sendo as mais recorrentes. Pela própria fala de alguns coordenadores, novos espaços poderiam amenizar esses problemas.

Com relação a bibliotecas, a grande maioria dos cursinhos possui uma biblioteca própria. Os que não possuem um espaço ou sistema de empréstimo de livros aos alunos, alegam ser devido à falta de materiais ou espaço, e não de interesse pelo cursinho, para que isso ocorra.

²¹ Para a presente dissertação, o termo “biblioteca” é utilizado em sentido amplo, referindo-se a um espaço em que livros são guardados para eventuais consultas, estudos e empréstimos dos mesmos.

6.1.4 Considerações acerca de infraestrutura

Em relação à infraestrutura das salas de aulas e espaços para oferecer suporte administrativo e pedagógico aos cursinhos, a partir dos dados empíricos coletados, foram identificadas algumas aproximações e afastamentos para boa parte dos casos.

Em relação à localização, é possível notar uma tendência de os cursinhos funcionarem dentro das próprias unidades da Unesp (73,91% dos casos). Essa preferência pode se dar por motivos diversos e, pela análise das respostas das entrevistas, pode-se observar um maior suporte técnico e infraestruturas mais adequadas de salas, espaços e materiais, quando estes funcionam no interior da universidade. Além disso, a “ocupação” dos espaços universitários pelos cursistas, em geral vindos de famílias de baixa renda e oriundos de escolas públicas, apresenta valor simbólico, tendo em vista que historicamente esses espaços foram majoritariamente frequentados pela elite do país (classe média alta). Assim, desenvolver atividades dentro da Unesp, se relacionar e trocar experiências com outros universitários e conviver, mesmo que em pouca profundidade, com o meio acadêmico e seus componentes, possibilita um primeiro – e significativo – contato entre o cursista e a universidade pública, geralmente um espaço distante de sua realidade social.

Dos demais cursinhos, todos funcionam em escolas municipais, em uma parceria entre universidade e prefeituras. Essa localização se dá normalmente devido a dificuldades de acesso pelos alunos à unidade da Unesp local, que se encontra em geral distante do centro da cidade e com problemas de viabilidade do transporte coletivo público. Assim, uma localização mais perto dos principais pontos urbanos da cidade facilita o acesso dos alunos, sobretudo dos mais carentes. É interessante notar que a própria localização desses cursinhos já leva em consideração o público-alvo a qual se destinam: alunos carentes que dependem de transporte urbano para se locomover até o cursinho e que moram, em geral, em bairros periféricos.

Esses dois tipos de localização de cursinhos apresentam suas características próprias, vantagens e desvantagens entre si. Cursinhos que funcionam dentro de unidades da Unesp contam, para a maior parte dos casos, com infraestrutura mais adequada para oferecimento de aulas e melhores condições de trabalho, além de possibilitarem vivência e contato dos alunos com o meio acadêmico. No entanto, apresentam, em geral, dificuldades para o acesso dos alunos por sua localização

afastada e limitações no transporte público ao local. Os que atuam em escolas municipais são mais facilmente acessíveis à população carente, público-alvo principal dos cursinhos populares, mas as condições de espaço e oferecimento de aulas são geralmente inferiores para esses casos.

Os resultados das entrevistas mostram que, em geral, os cursinhos dão preferência a atuar em unidades da Unesp, priorizando infraestrutura e condições de funcionamento. Ainda assim, em algumas cidades a existência de dois ou mais cursinhos, um atuando dentro da Universidade e os demais em regiões mais acessíveis à população carente, mostram a preocupação desses cursinhos com a questão de acesso dos alunos, se organizando em mais de um núcleo para abranger tanto as questões de acesso e como as de infraestrutura.

Com relação ao número de turmas, um número próximo de cursinhos trabalha com uma única turma (12 cursinhos, 52,17% do total) e com duas (10 cursinhos, 43,48%). Apenas 1 cursinho trabalha com três turmas. Conforme apresentado, entende-se por turma quando o cursinho funciona para diferentes alunos, em diferentes períodos, espaços ou ainda oferecendo diferentes modalidades de curso, como intensivo e extensivo. Nesse ponto, a ausência de uniformidade de tipo de atendimento se deve a características e especificidades locais.

Cursinhos de uma única turma assim se configuram normalmente pela limitação de corpo docente e administrativo ou espaços para atender em mais de um período ou escola. Já cursinhos que atendem duas ou mais turmas, se dão por dois motivos principais: atender alunos em períodos diferentes, permitindo que pessoas que trabalhem ou estudem durante um dos períodos que o cursinho funciona, ainda assim, possam frequentar o mesmo, em período oposto; e para oferecer cursos de intensivo e extensivo, possibilitando o primeiro para alunos que não podem se dedicar o ano todo ao cursinho e o segundo aos que precisam de uma revisão mais aprofundada e gradual. Para o caso dos cursinhos que atendem mais de uma turma, é notado que possuem corpo docente mais amplo, como se aborda em outra questão, o que possibilita esse atendimento mais extenso, algo que não ocorre nos cursinhos de turma única.

Quanto ao tamanho das salas de aula, há uma clara preferência por trabalhar com salas com número reduzido de alunos, que é marcada por diversas falas dos coordenadores. 60,00% das salas contam com até 50 alunos e 83,08% até 70 alunos. Os entrevistados afirmaram que tanto professores quanto coordenação entendem que

o trabalho dos professores é facilitado com salas menores, uma vez que a interação entre professor e aluno é mais próxima e também ocorre minimização de núcleos de conversas paralelas à aula e de possíveis distrações.

Tendo em vista o perfil da maior parte dos alunos de cursinhos populares, essa preocupação em minimizar distrações e aproximar as relações entre alunos e professores aflua em importantes desdobramentos.

Em geral, esses alunos apresentam vulnerabilidades de aprendizagem e tiveram grandes deficiências durante sua trajetória escolar, marcada por escolas da rede pública pouco estruturadas para ensinar as disciplinas e matérias básicas necessárias para cursos de nível superior. A minimização de distrações e um ensino mais próximo, que possibilite tirar dúvidas, das básicas às avançadas, de maneira mais pessoal, visa paliar essas dificuldades acumuladas pelos cursistas.

A relação próxima entre professor e alunos também é importante frente à característica dos cursinhos populares de incentivar o despertar nos alunos de um senso crítico sobre as estruturas política e social atuais. Tal proximidade permite e incentiva os alunos a participarem de debates e expressarem sua opinião em sala, algo que raramente ocorre em salas de aula de escolas e cursos tradicionais, que promovem poucos ou nenhum espaço para esses debates.

Em relação ao número total de alunos atendidos por cursinho, 39,13% dos cursinhos atendem entre 50 e 100 alunos. Para os demais intervalos considerados, entre 100 e 150, 150 e 200 e mais de 200 alunos, as porcentagens pouco diferem entre si. Observa-se uma grande influência, nessa distribuição, do porte da cidade em que o cursinho se localiza e se já existem outros núcleos ou cursinhos populares da Unesp na mesma cidade. Assim, temos que cursinhos que atuam em cidades de pequeno porte atendem, em geral, menos alunos, o que possivelmente decorre de uma menor procura por cursos pré-vestibulares na região, quando comparada com cidades maiores. Já cidades que possuem mais de um núcleo ou cursinho popular da Unesp, mesmo que sejam cidades de maior porte, também apresentam menos alunos por cursinho, o que pode ser consequência da presença de existir mais de um núcleo, abrangendo alunos em diferentes localidades e diminuindo a procura por um único deles.

Quanto à infraestrutura das salas de aula, em geral (86,96% dos casos), os coordenadores consideram adequada para o oferecimento das atividades do cursinho. Ressalvas foram feitas sobretudo quanto ao funcionamento de equipamentos

eletrônicos e problemas estruturais. Ainda assim, a maioria alegou que a unidade Unesp responsável se mostra solícita a resolver possíveis problemas.

Dificuldades maiores surgem para cursinhos atuando fora de uma unidade da Unesp, em escolas municipais. Proporcionalmente ao número de cursinhos de cada caso, coordenadores de cursinhos que atuam em escolas municipais fazem mais ressalvas e relatam mais problemas de ordem estrutural nas salas de aula (80% para cursinhos em escolas municipais e 55% para cursinhos que atuam em uma unidade da Unesp). A falta de um espaço próprio, pertencente à universidade, e de uma equipe técnica responsável para resolver eventuais problemas, podem ser apontados como motivos que acarretam essa desproporcionalidade.

Quase metade dos cursinhos (43,48%) já precisou arcar com recursos próprios para aquisição de materiais para o oferecimento adequado de aulas. Na maioria dos casos essa necessidade se deve a limitações de materiais fornecidos pela Unesp, como cotas para xerox ou número de projetores multimídia, ou à qualidade desses materiais, como canetões e projetores que não contemplam professores e coordenadores do cursinho. A ausência de uniformidade para esse caso pode vir da quantidade de alunos e dos recursos disponibilizados pela unidade da Unesp responsável. Cursinhos que atendem muitos alunos, trabalham com muitas salas ou mais de uma turma, precisariam de mais materiais como xerox e canetões para um oferecimento adequado de aulas e atividades.

Todos os cursinhos possuem pelo menos um espaço próprio para fins administrativos e/ou de armazenamento de materiais. 78,26% possuem um único espaço, ocorrendo acúmulo de funções para o mesmo, que pode incluir: coordenadoria/secretaria, almoxarifado e biblioteca, entre outras. Pouco mais da metade dos coordenadores fizeram ressalvas quanto ao(s) espaço(s), sendo a principal em relação ao tamanho ou número de espaços, considerando as funções que o mesmo deveria contemplar. Assim, é possível notar uma aproximação na necessidade e na existência de espaços de fins administrativos nos cursinhos a fim de tornar adequado seu funcionamento.

Por fim, os cursinhos apresentam uma forte tendência a valorizar o incentivo à leitura e buscam fornecer livros e materiais de apoio aos estudos, com 82,61% deles possuindo biblioteca própria para empréstimo de livros ou uso no local. Os demais cursinhos que não possuem tal sistema afirmam que consideram que a existência de uma biblioteca seria de grande importância e que a mesma não existe por fatores

externos, como falta de espaço ou materiais (livros, apostilas *etc.*) para viabilizar a criação de uma biblioteca.

Em geral, o público-alvo do cursinho (de famílias desfavorecidas economicamente, oriundos de escola pública, filhos de pais com baixa instrução formal *etc.*) tem pouco acesso e incentivo à cultura letrada em suas escolas e família. O incentivo à leitura para os cursistas apresenta importância tanto na preparação para o vestibular, em que são cobradas obras clássicas da literatura, quanto no enriquecimento do capital cultural desses alunos.

Buscando trazer dados e informações que respondam à questão de pesquisa desta dissertação, “quais as aproximações e afastamentos entre as características dos diversos cursinhos da Unesp? ”, e mais especificamente ao fragmento da primeira pergunta “qual a quantidade e quais as características dos cursinhos da Unesp no tocante à localização e à infraestrutura?”, podemos apontar as seguintes características:

Em relação a aproximações, observamos:

- Os cursinhos populares da Unesp, que compuseram nossa amostragem, apresentam localização majoritariamente dentro de unidades da Unesp. Todos os demais se encontram em escolas municipais. Observa-se que o funcionamento do cursinho dentro de uma universidade traz algumas vantagens: aproximação do aluno do cursinho ao meio universitário, maior suporte e apoio técnico para o fornecimento de aulas e em geral maior garantia de materiais e infraestrutura física e espacial adequada;

- Os membros dos diversos cursinhos preferem, em geral, trabalhar com salas de aula com menor quantidade de alunos, até 50 ou 70 alunos. Isso minimiza alguns problemas e cria condições mais adequadas para o processo de ensino e aprendizagem;

- Todos os cursinhos possuem pelo menos um espaço para fins administrativos e armazenamento de materiais, além disso todos os coordenadores consideram que esse espaço é essencial para o bom funcionamento e organização do cursinho. Em alguns casos, ainda ocorre luta pela aquisição de novos espaços que permitam uma melhor organização das funções e atividades do corpo de trabalho;

- A maioria dos cursinhos possui uma biblioteca própria ou pelo menos um espaço com livros para empréstimo, e todos, mesmo os que não possuem tal sistema,

consideram que sua existência é importante para fornecer aos alunos apoio nos estudos e também incentivar a leitura de clássicos da literatura.

Em relação aos afastamentos, observou-se alguns casos que se devem, sobretudo, às especificidades e do corpo de trabalho locais, podendo citar:

- Cursinhos com corpo de professores menores tendem a atender uma única turma, enquanto os que apresentam maior quantidade de professores, tendem a abrir duas e até três turmas, devido à maior disposição de membros. Além disso, o tamanho da cidade influencia na demanda de alunos e turmas. Cursinhos que atuam em cidades maiores tendem a ter maior procura e também a oferecer mais turmas, atendendo mais alunos, enquanto os que atuam em cidades de pequeno porte usualmente atendem um número mais reduzido de alunos, o que é a maior parte dos casos. A exceção se dá para cursinhos que atuam em cidades de maior porte, porém com mais de um cursinho popular da Unesp na região. O maior número de cursinhos diminui a necessidade de turmas grandes, dividindo os alunos interessados em mais de um núcleo.

- O tamanho das turmas, o número de salas de aula, de alunos e a localização do cursinho também se apresenta como fator que influencia na qualidade da infraestrutura e dos materiais necessários para as salas de aula. Como já dito, em geral cursinhos que se localizam fora da Unesp apresentam maiores problemáticas em infraestrutura para o oferecimento de aulas, com menor apoio técnico e da falta de um espaço próprio, com responsabilidade da Unesp. Já em relação ao tamanho das turmas e quantidade de alunos, cursinhos que atendem mais alunos e se dividem em mais turmas e salas apresentam maiores ressalvas quanto ao material disponibilizado pela Unesp, com necessidade de aquisição de materiais com recursos próprios em alguns momentos, quer seja para suprir a demanda ou para melhoria na qualidade das aulas e no bom andamento do cursinho.

6.2 Modos de trabalho e funcionamento dos cursinhos

As questões de 6 a 10 do Roteiro para Entrevista com os Coordenadores se relacionam com os modos de trabalho dos cursinhos, e têm como objetivo levantar os dados acerca: do período e horário de funcionamento; de possíveis atividades extras desenvolvidas, como plantões de dúvidas, atividades culturais, palestras *etc.*; das reuniões de grupo e como se estruturam; de simulados; e de material didático utilizado.

6.2.1 Horários e período de funcionamento

A questão 6 aborda, por meio de duas perguntas centrais, qual o horário de funcionamento e o período letivo dos cursinhos. Para horário de funcionamento, consideraremos os horários que as turmas funcionam, podendo haver mais de uma turma para um mesmo cursinho. Como já visto, os 23 cursinhos somam 35 turmas, e serão considerados os horários de funcionamento de cada uma dessas.

Os dados levantados nessa questão são mostrados no Quadro 5, que apresenta os períodos de funcionamento de todas as 35 turmas e a duração das aulas para cada período.

Pelos dados compilados no Quadro 5, temos que os 23 cursinhos, com exceção de um deles, CUCA PMA-Turma Manhã, oferecem aulas no período noturno. 4 cursinhos (17,39%) oferecem aula no período matutino e outros 4 no vespertino. 2 cursinhos possuem turmas aos finais de semana, com menor disponibilidade de tempo para as aulas do que suas respectivas turmas de dias de semana.

Em relação ao total de turmas, 71,43% ocorrem no período noturno, frente a 11,43% tanto para o matutino quanto para o vespertino, e apenas 5,71% das turmas aos finais de semana. Pelos comentários de alguns dos coordenadores, pode-se elencar três motivos principais para a preferência por esse período. O primeiro seria para não chocar o horário do cursinho com o horário escolar da maioria dos alunos que ainda cursa o ensino médio, geralmente matutino ou vespertino. Um segundo seria promover o acesso a alunos que trabalham durante o dia, a maior parte dos casos, possibilitando conciliar o cursinho com trabalho. E um terceiro motivo levantado seria em relação à disponibilidade de salas de aulas dentro da unidade da Unesp, que é maior no período noturno.

Apesar desses motivos elencados, são observados mais problemas com relação à duração das aulas no período noturno, em comparação com os demais períodos. Para o matutino, 75,00% das turmas têm 4 horas ou mais de disponibilidade para oferecimento de aulas. Para o vespertino, todas as turmas têm mais do que 4 horas a esse fim. Nas turmas do período noturno, no entanto, essa porcentagem cai para 24,00%.

Quadro 5 – Períodos de funcionamento e duração das aulas.

Período (ocorrências)	Duração (ocorrências)	Cursinhos
Matutino (4)	3h30 (1)	Athena
	4h a 4h30 (3)	Ferradura CUCA PMA Turma Manhã Gerabixo
Vespertino (4)	4h a 4h30 (3)	Primeiro de Maio Principia Vitoriano
	5 h (1)	CACUO
Noturno (25)	3h a 3h20 (3)	Ferradura Cursinho Pré-Vestibular da FMVZ Alvo
	3h30 a 3h50 (16)	Cursinho Pré-Vestibular de Araçatuba 1ª Opção (Turmas de intensivo e extensivo) Athena Cursinho Pré-Vestibular da FCA CUCA PMA – Turma Noite Diferencial (turmas de intensivo e extensivo) CAUM CACUO ATHo CAUR (turmas intensivo e extensivo) Atlas 180 Graus Gerabixo
	4h a 4h30 (6)	Primeiro de Maio Principia CUCA Boa Esperança do Sul CUCA IQ Cuca Fresca Vitoriano
Finais de semana (2)	6 h, sábado e domingo (1)	Ourinhos
	9 h, sábado (1)	Rio claro

Fonte: Próprio autor.

Essas aulas mais curtas à noite se devem principalmente às limitações de transportes coletivos na cidade e nas cidades próximas, que acabam sendo determinantes no horário de encerramento das atividades dos cursinhos. Como grande parte desses alunos depende do transporte público para acessar o cursinho, as aulas se encerram próximas aos horários finais dos ônibus. Isso se agrava para cursinhos que atendem alunos de várias cidades próximas, o que se mostrou, nas conversas com os coordenadores, um ponto em comum para grande parte dos cursinhos.

“Das 7 horas às 10 horas da noite. No ano passado era das 7 horas até às 10 (horas) e 40. Tinha mais aulas em um dia, mas tinha problema porque muitos alunos que nem eram da cidade, são da região, de cidades vizinhas. [...] Então às 10 horas os alunos começavam a sair da sala e aí o professor que dava última aula saía muito

prejudicado. Então, nós pegamos esse ano colocamos das 7 horas às 10 horas, e aí as aulas são mais longas, cada aula tem 40 minutos, antes eram aulas de meia hora só” (Pequim).

A segunda pergunta que compõe a questão 10 se refere ao calendário letivo que o cursinho segue. 18 dos 23 cursinhos (78,3%) seguem o calendário da Unesp, coincidindo início e término das aulas para cada semestre. Os outros 5 cursinhos seguem um calendário próprio, porém com bastante proximidade do da Unesp, afastando-se em poucos dias ou semanas do início e término das aulas.

“Depende, normalmente a gente tenta seguir, mas a gente monta o nosso próprio calendário, tentando ponderar as férias daqui, o início de aula daqui, tudo para não prejudicar os professores e os alunos. Muitos alunos têm aula à tarde no colégio, e aí a gente vê que quando acabam as aulas deles nos colégios, vão acabar as nossas aulas, porque acaba desanimando” (Havana).

Pelos dados levantados, é possível traçar duas tendências fortes nos cursinhos: ofertar aulas no período noturno e seguir um calendário semelhante ao da Unesp. Aulas no período noturno são ofertadas por praticamente todos os cursinhos, e representam mais de 70% das turmas aqui investigadas. Essa tendência vem sobretudo para abranger alunos que trabalham ou estudam durante o dia. Já o período de aulas, que segue o calendário da Unesp, ocorre visando que os professores, na maioria dos casos alunos de cursos da Unesp, possam conciliar as atividades do cursinho com suas aulas na universidade e que exista um suporte técnico da Universidade adequado a atender o cursinho durante todo o período letivo.

6.2.2 Atividades pedagógicas, culturais e socioformativas

A questão 7 do Roteiro visa levantar dados acerca das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos cursinhos fora do horário regular de aulas, como plantões de dúvidas, aulas extras, simulados e tutorias.

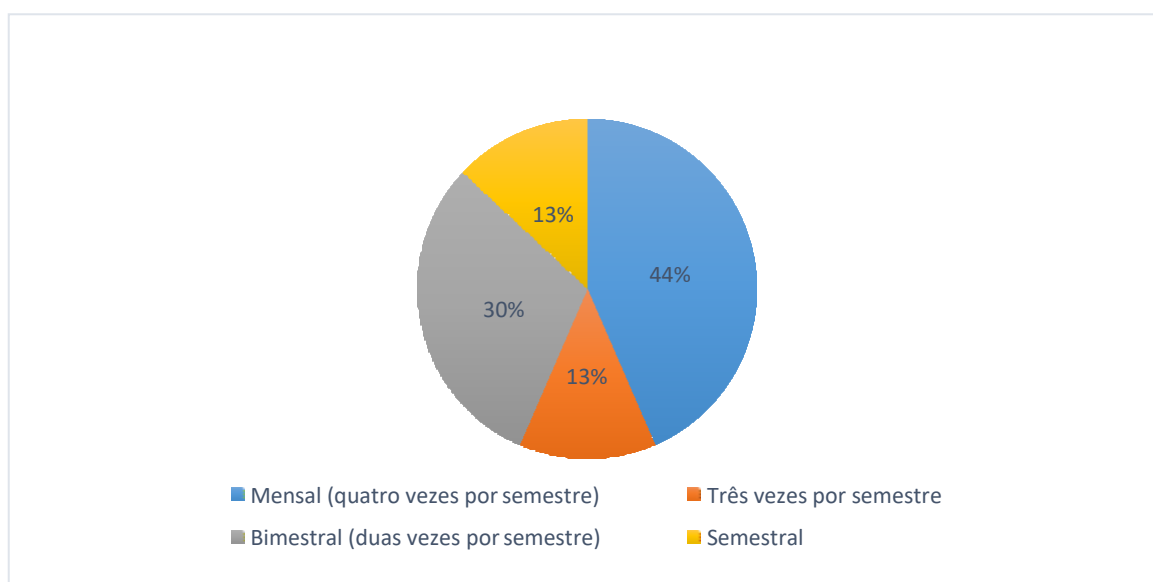
5 tipos de atividades são citados, sendo eles: plantões de dúvidas/monitorias; aulas extras, podendo ser das matérias regulares do cursinho ou de outras matérias; tutorias; cursos de reforço; e simulados. As ocorrências para cada tipo são mostradas na Tabela 6, podendo um mesmo cursinho realizar mais de um tipo de atividade.

Tabela 6 – Tipos de atividades pedagógicas nos cursinhos.

Tipos de atividade	Número de ocorrências
Simulados	23 (100,0%)
Plantões de dúvidas/monitorias	15 (65,22%)
Aulas extras	9 (39,13%)
Tutoria	3 (13,04%)
Cursos de reforço	3 (13,04%)

Fonte: Próprio autor.

Em todos os cursinhos ocorrem simulados com certa frequência durante o ano letivo, afirmando a importância de os alunos realizarem testes que simulem os vestibulares que irão prestar. O Gráfico 9 mostra a frequência com que os cursinhos aplicam seus simulados.

Gráfico 9 – Frequência de aplicação dos simulados nos cursinhos.

Fonte: Próprio autor.

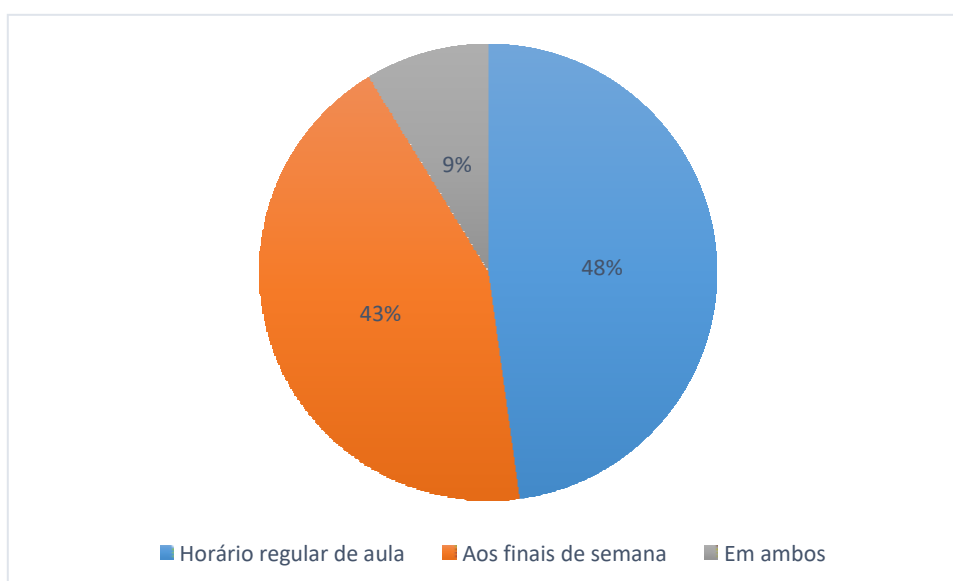
Os dados do Gráfico 9 mostram que mais de 40,00% dos cursinhos procuram aplicar simulados com revisão das matérias todos os meses. Alguns cursinhos com menor periodicidade de simulados, sobretudo os que aplicam uma única vez por semestre, alegam que a baixa cota de impressões destinadas ao cursinho ou a falta de local para aplicação adequada da prova influenciam nessa baixa frequência.

Em geral, os simulados buscam abordar temas que foram ministrados aos alunos no período entre o último e o próximo teste, e muitos cursinhos, embora não fizessem parte da pergunta, citaram que os testes são “temáticos”, seguindo modelos dos principais vestibulares que os alunos prestam, como Vunesp, Fuvest e Comvest.

“Pelo menos uma vez por mês (tem simulado). Normalmente no começo do ano a gente aplica o simulado zero, que é para nivelar por baixo, que a gente chama os alunos... um simulado bem básico, para ver qual as maiores dificuldades mais básicas. E depois um simulado mais nível... mais interessante, e todo mês tem um simulado e no último mês tem um simulado de primeira fase e um de segunda fase da Unesp, no último mês de aula do semestre” (Havana).

Com relação ao dia ou período em que os simulados são aplicados, os dados compilados das respostas são mostrados no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Período de aplicação do simulado.



Fonte: Próprio autor.

Dos 23 cursinhos, 11 (47,83%) realizam o simulado exclusivamente durante o horário regular de aulas do cursinho, sendo a presença dos alunos obrigatória. Em geral, a falta dos cursistas em simulados para esses casos é considerada como uma falta simples em um dia de aula, porém para alguns dos cursinhos a ocorrência leva a penalidades mais graves.

“A gente conta como falta, é durante as aulas, no horário normal. E a gente tem a isenção (no vestibular da Vunesp), e aí a gente usa isso como fator, porque nem sempre a gente recebe todas as isenções. Mas a falta no simulado, se tiver mais que 30% de falta no simulado, perde direito à isenção” (Cairo).

“A gente costuma ter trabalhos bem independentes dentro das comissões, por exemplo a comissão de simulados é responsável desde a elaboração até aplicação do simulado e correção, divulgação dos resultados e tudo mais. Os simulados são obrigatórios para todos os alunos do cursinho, então o aluno que não

vem e não dá uma justificativa, perde a vaga, e a comissão de simulados tem 100% de autonomia para dizer se a justificativa por faltar no simulado é plausível ou não” (Santiago).

Em 10 cursinhos (43,48%) a aplicação de simulados exclusivamente aos finais de semana, e em 7 desses a presença não é obrigatória. Os coordenadores alegam que levam em conta o fato de muitos alunos não poderem comparecer ao cursinho fora do período regular de aulas, sobretudo devido à falta de transporte coletivo acessível para todos os alunos e, por isso, é considerado como adequado que a presença dos mesmos não seja obrigatória quando o simulado se dá aos finais de semana.

“Os finais de semana não costumamos ter aula ou nada, nenhuma atividade, pois a maioria dos nossos alunos não são da cidade, e aí eles dependem de ônibus da prefeitura para vir para o cursinho e esses ônibus não rodam no final de semana [...]. Tanto que mesmo nosso simulado é marcado durante a aula, e acaba perdendo uma aula, muitas vezes não tem o tempo que um simulado real tem, nós temos que adaptar o tamanho do simulado. Seria muito melhor se pudesse ser os finais de semanas, mas aí não vale a pena a gente marcar para os alunos não virem” (Bogotá).

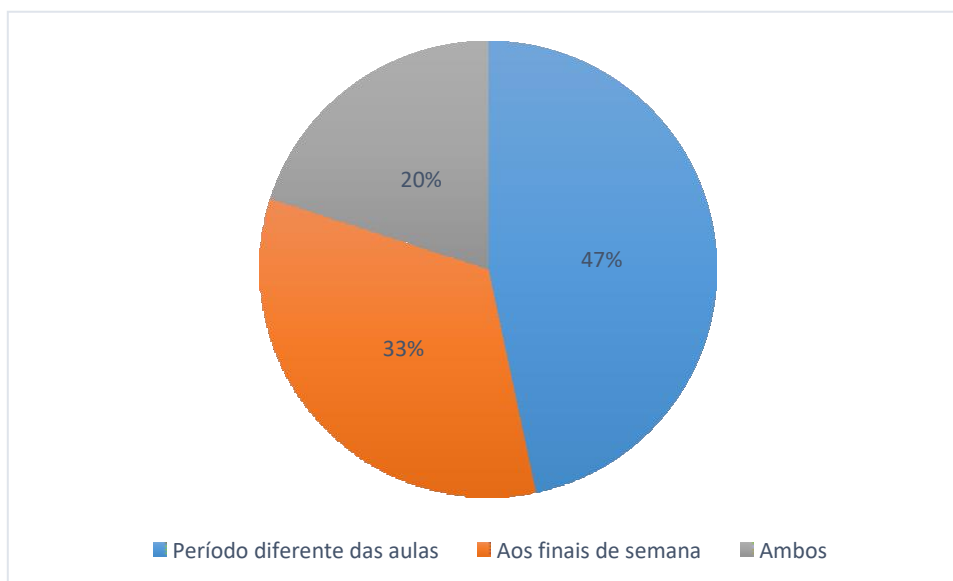
Os outros 2 cursinhos aplicam simulados tanto durante o período regular de aulas quanto aos finais de semana, com obrigatoriedade apenas aos simulados que ocorrem em período de aula.

Dos 23 cursinhos, 20 (87,0%) desenvolvem outras atividades pedagógicas extracurriculares além de simulados. A de maior de maior ocorrência dentre essas é plantão de dúvidas/monitorias, citada por 15 coordenadores (65,22%). Por plantões de dúvidas entende-se que são atividades em que o professor de uma disciplina irá tirar dúvidas que os alunos possam ter apresentado durante as aulas ou durante a resolução de listas de exercícios e simulados. A distribuição do período em que essas atividades ocorrem é mostrada no Gráfico 11.

7 dos cursinhos (46,67%) desenvolvem essa atividade exclusivamente em um período do dia diferente do período de aulas, normalmente uma hora antes do início das aulas do dia. 5 (33,33%) dispõem esses plantões apenas aos finais de semana, sendo que os outros 3 apresentam plantões de dúvidas tanto aos finais de semana quanto em período distinto ao das aulas, durante a semana. Os diferentes dias e períodos em que plantões são aplicados deve-se a necessidades locais, sendo mais

comum durante a semana nos cursinhos que atendem muitos alunos de outras cidades, e que não teriam transporte coletivo para atender às atividades aos finais de semana. Já os cursinhos que preferem desenvolver tais atividades aos finais de semana, em geral, visam atender alunos que trabalham ou estudam em período diferente do cursinho, durante a semana.

Gráfico 11 – Períodos de desenvolvimento de plantões de dúvidas/monitorias.



Fonte: Próprio autor.

“As monitorias acontecem (uma hora ou duas) anteriormente as aulas [...]. Às vezes os alunos mesmo marcam um horário com professor para tirar dúvida [...]. Os finais de semana não costumamos ter aula ou nada, nenhuma atividade, pois a maioria dos nossos alunos não são da cidade, e aí eles dependem de ônibus da prefeitura para vir para o cursinho e esses ônibus não rodam o final de semana” (Bogotá).

As denominadas “aulas extras”, citadas por 9 cursinhos (39,13%), são aulas de disciplinas que não são oferecidas no horário regular do cursinho, por não fazerem parte do conteúdo regular do ensino médio ou por possuírem menos conteúdo a ser trabalhado. Exemplos de disciplinas desse teor citadas são: atualidades, geopolítica, oficinas de redação, aulas de livro (em que são discutidas obras da literatura cobradas em alguns vestibulares), aulas de desenho, história da arte etc. Além dessas aulas que acontecem ao longo do ano, aulas de revisão para o vestibular, que normalmente ocorrem próximas às datas dos principais exames, são citadas por 6 coordenadores.

“Aos sábados temos aulas... tem aula do livro, às vezes uma aula especial, tem aula no Jardim Botânico, no zoológico [...], por exemplo. O que dá para ser feito, além da simples aula, até a estrutura da aula tenta se modificar para não ficar aquela coisa conteudista e centralizada na figura do professor e aluno” (Brasília).

“Um evento que acontece fora é o ‘Aulão’, que costuma acontecer dois sábados antes do Enem. Aí seria um sábado, manhã e tarde, cada um prepara uma aula mais dinâmica e a gente apresenta na Casa de Cultura, que é um lugar na cidade” (Quito).

Outras atividades mencionadas pelos coordenadores foram: tutoria (3 ocorrências), em que um professor é responsável por determinado grupo de alunos e oferece apoio pedagógico e mesmo afetivo-psicológico, de maneiras diversas, como no exemplo do cursinho Washington; e cursos de reforço (2 ocorrências), em que são desenvolvidas aulas especiais para determinadas matérias em que detectam maiores dificuldades dos alunos, se afastando do padrão de plantões de dúvidas, em que os alunos devem “trazer” dúvidas de exercícios e da matéria.

“A gente tem também um projeto que chama “tutoramento”, que a gente tem há alguns anos e que a gente vai adaptando. A ideia é de conter a evasão dos alunos, que acontece naturalmente ao longo do ano. O projeto desse ano são atividades extras que os professores vão fornecer, são planos de estudos, algumas atividades práticas da sua disciplina que os alunos podem ter interesse, e tentam atuar por metodologia de projeto fora da sala de aula” (Washington).

“A gente tem hoje o reforço, antigamente a gente possuía plantão, mas a gente percebeu que plantões não funcionam, é uma fórmula que não dá certo, não-regularidade e não-obrigatoriedade juntos. Então o que a gente fez [...] o professor, que também é escolhido por processo seletivo, produz um curso, como uma extensão da matéria dada no cursinho e entrega para comissão de reforço[...]. A comissão analisa o curso e fornece para os alunos, [...]. Esses cursos, os tópicos são escolhidos por alguns pontos que normalmente os professores titulares indicam, as maiores dificuldades dos alunos, ou os alunos que indicam dificuldades próprias” (Santiago).

Pelas respostas e dados obtidos com essa questão, é possível perceber preocupação por parte dos cursinhos em oferecer atividades que complementem as aulas e auxiliem os alunos na preparação para os vestibulares. O principal caso seria aplicação de simulados, que justamente simulam os exames, em tempo, dificuldade e tipos de questões, além de servirem para revisão da matéria e identificação de possíveis dificuldades e dúvidas dos alunos. Plantões de dúvidas, que buscam

levantar as principais problemáticas dos alunos em determinada matéria, para assim abordar o conteúdo sob novas perspectivas, também são referidos pela maior parte dos coordenadores. Em menor ocorrência, também são desenvolvidas tutorias, que têm como objetivo principal auxiliar os alunos, tanto psicológica e emocionalmente como organizacionalmente, para a preparação para os vestibulares.

6.2.3 Atividades extras

A questão 8 se refere também a atividades desenvolvidas fora do horário regular de aulas, porém que apresentassem características menos pedagógicas, do ponto de vista formal de desenvolvimento das disciplinas, e sem necessariamente uma relação estrita com a preparação para os vestibulares. Essas atividades poderiam ter diversas finalidades e meios que são desenvolvidas com os alunos, podendo citar: espaços para formação de pensamento crítico e cidadania no aluno; atividades de cunho cultural e de integralização entre alunos e professores; espaços informativos sobre cursos, universidade e acerca de questões como racismo, diversidade etc. Dos 23 coordenadores, 21 (91,30%) afirmam desenvolver atividades assim, destacando a importância dessa formação como um dos pilares dos cursinhos populares.

“A gente tenta sempre trazer pessoas de outros espaços, para conversar com os alunos, para que eles tenham outra... para ampliar os horizontes deles. A gente vai chamar de Capital cultural. O capital cultural... a gente leva eles para alguns outros eventos, também para ter acesso a algumas outras coisas que estão acontecendo na cidade, discutir atualidades” (Doha).

“Existe uma aula que a gente vai implementar que chama consciência às opressões, e isso a gente teve a ideia no fórum dos cursinhos de 2016, que deu essa ideia [...]. Então existem outras questões que vão além do vestibular, porque eu acho que o cursinho... são dois pilares, é aprovação no vestibular, é uma coisa que norteia e é uma coisa que é para acontecer, mas ela tá muito carregada, de trazer números, de trazer resultados. Todo mundo quer que aconteça, muito, mas a formação do cidadão, é para acontecer também, é um dos pilares do cursinho” (Brasília).

Os tipos de atividades desenvolvidas nesse sentido e o número de cursinhos que as desenvolve se encontram na Tabela 7.

O oferecimento de palestras, oficinas e minicursos informativos é a atividade mais recorrente, citado por 11 cursinhos. Nesse tipo de atividade, normalmente

pessoas, grupos ou coletivos de fora do cursinho aplicam e debatem temas de cunho social, político, formação cidadã e também temas relacionados ao ingresso no ensino superior e o vestibular. Em 9 casos, foram citados temas que abordam questões mais sociais e com relação a discriminações, sendo os mais recorrentes: racismo, preconceito, diversidade de gênero e sexual e feminismo. 5 coordenadores citam ocorrência de palestras sobre permanência estudantil e políticas de acesso ao ensino superior no Brasil como temas já desenvolvidos em atividades do tipo. 2 citaram ainda atividades de formação de valores.

“A gente busca diversos tipos de palestras ou de temas transversais, por exemplo na semana santa teremos palestra sobre sexualidade para os alunos, querendo ou não pode ser um assunto abordado em vestibulares, mas a gente aborda esse assunto porque está relacionado ao cotidiano do adolescente. Assuntos como direitos humanos, orientações políticas, enfim, tudo isso é trabalhado através de minicursos, palestras, oficinas com eles” (Lima).

Tabela 7 – Tipos de atividades não-pedagógicas desenvolvidas nos cursinhos.

Tipos de atividades	Número de cursinhos que desenvolvem
Palestras/oficinas/minicursos informativos	11
Visita a espaços culturais/acadêmicos	10
Sarau/atividades culturais próprias	7
Rodas de discussão debates (atualidades)	6
Feira de profissões/cursos	5
Festas e confraternizações	4
Palestras motivacionais/ psicólogo	3
Não desenvolvem	2

Fonte: Próprio autor.

Visitas a espaços culturais, como museus e teatros, e a espaços acadêmicos, como laboratórios da própria universidade, são citados por 10 coordenadores.

“A gente tem convênio com o Sesc, que nos ajuda muito nisso, por ser um ambiente fora de sala de aula, fora do ambiente de estudo [...]. O Sesc abre um horário específico apenas para o cursinho” (Dakar).

Acerca de atividades culturais/festivas, 7 coordenadores mencionam o desenvolvimento de atividades culturais próprias, como saraus e oficinas de poesia com os alunos. 4 coordenadores apontam o desenvolvimento de atividades de confraternização/integração entre alunos e professores, como Festas Juninas e almoços coletivos.

“Tem essa semana de arte e cultura, que é uma semana que a gente tem a produção de artes dentro das disciplinas. Têm obras, que estão aqui na secretaria mesmo, que foram produzidas nessa semana de arte. É muito conteúdo físico que a gente produz mesmo, desenvolvimento de pensamento, de tudo mesmo” (Paris).

“Temos um Domingo Cultural [...]. É um momento descontraído, desconexo com vestibular. Oficinas de esporte, de circo. Apresentações de teatro, de banda. Às vezes os professores ensaiam uma apresentação, uma música para tocar, uma dança e também fazemos um almoço coletivo” (Madri).

Rodas de discussão e debates sobre temas pertinentes na sociedade foram citados por 6 coordenadores, com diferentes formas de serem desenvolvidos, como: cafés filosóficos, normalmente conduzidos por um professor ou especialista no tema; cine-debate, em que o tema é levantado a partir de um filme; júris simulados, em que alunos se dividem em grupos que defendem e outro que “atacam” determinada questão levantada.

“A gente tem um fórum de debates, [...], que a gente separa os alunos que têm interesse em participar em três salas mais ou menos, e cada sala tem dois temas diferentes para discutir. Aí é meio que preparando para o vestibular, que é sobre atualidades, coisas importantes que podem ajudar na redação, mas é muito mais que isso, realmente para discutir temas relevantes atuais. A gente discute, passa um tema e faz uma introduçãozinha e eles discutem o tema entre si” (Cairo).

“A gente gosta de trazer um tema atual e polêmico para eles discutirem, a gente chama isso de júri simulado, onde eles têm que formar uma opinião sobre o tema e debater como se fosse um Júri. (Quito).

Em 5 cursinhos é citada a ocorrência de feira de profissões ou de cursos durante o ano, em que são trazidos profissionais de áreas ou mesmo alunos da graduação para apresentar o curso que estudam e o mercado de trabalho que atuam. Essas feiras podem ser importantes estratégias na orientação profissional dos alunos, e Whitaker (2010) coloca a orientação profissional como uma interessante estratégia para conter evasões em CP, pela diminuição do desalento dos cursistas durante o ano letivo.

“Tem também a semana das profissões, que são três dias que a gente traz palestrantes de várias áreas, pessoas formadas, de várias profissões que a gente escolhe, deixa eles meio que escolherem também pra ajudar. Aí cada um assiste a palestra que quer. E tem o dia que é “Dia do Universitário”, que a gente traz professores da faculdade para falar sobre pesquisa, assistente social para falar

sobre bolsas, auxílios, tenta fazer uma interação maior como palestra motivacional, fazer algo assim” (Cairo).

Por fim, 3 coordenadores citam que, ao longo do ano, é comum ocorrer palestras e atividades motivacionais com os alunos, geralmente conduzidas por psicólogos ou estudantes de psicologia, visando trabalhar a questão emocional e motivacional dos cursistas.

Pelos dados compilados na Tabela 7 e pelas falas de diversos coordenadores, é possível notar que entre os objetivos principais dos cursinhos se encontra o de oferecer atividades que permitam o desenvolvimento cidadão e a capacidade crítica dos alunos, além de promover espaços para interagirem com diferentes modalidades de culturas e debaterem assuntos pertinentes na sociedade. A variedade como isso é conduzido aos alunos, por palestras, oficinas, visitas a centros acadêmicos e de cultura, saraus, júris simulados etc., também se mostra importante a fim de cativar os cursistas e tornar essas atividades mais atrativas e convidativas.

6.2.4 Material Didático

A última questão do bloco sobre Modos de Trabalho dos cursinhos visa levantar dados acerca do uso de material didático e disponibilização dos conteúdos disciplinares aos alunos.

Os tipos de materiais didáticos disponibilizados aos alunos e seus casos especificados se encontram dispostos no Quadro 6.

Quadro 6 – Tipos de material didático disponibilizado aos alunos.

Tipo de material fornecido (ocorrências)	Casos (ocorrências)
Apenas Cadernos Proex (16)	Caderno de exercícios (2018) (13)
	Caderno de exercícios + Caderno 2017 (3)
Cadernos Proex e outros (5)	Proex e cursinhos particular (1)
	Proex e apostilas da Rede Pública (2)
	Proex e Ético (2)
Outros materiais apenas (2)	Materiais doados por Escolas da Rede Pública (1)
	Materiais doados por Escolas da Rede Privada (1)

Fonte: Próprio autor.

Dos 23 cursinhos, 21 (91,30%) oferecem aos alunos ingressantes os Cadernos dos Cursinhos Pré-Universitários da Unesp produzidos pela PROEX. 16 deles (76,19%) oferecem apenas esse material, com 13 fornecendo os Cadernos produzidos para 2018, que contam apenas com listas de exercícios das disciplinas, e os outros 3 disponibilizando, além deste, os Cadernos do ano anterior que restaram

ou foram devolvidos ao cursinho pelos antigos cursistas. Os outros 5 cursinhos oferecem, além do material da PROEX, outros livros didáticos, doados por escolas da Rede Pública de Ensino (2 casos), escolas da Rede Particular (1 caso) ou ainda oferecem remanescentes de um material didático de uma outra editora (Ético), distribuído aos cursinhos antes da produção dos Cadernos pela PROEX (2 casos). Os 2 cursinhos que não oferecem o material da PROEX, disponibilizam materiais didáticos doados por escola da Rede Pública (1 caso) e da Rede Privada (1 caso).

Assim, tem-se que todos os cursinhos distribuem, de alguma forma, material didático a seus alunos. Todos os coordenadores, no entanto, respondem que os professores têm total liberdade para elaborar suas aulas a partir dos materiais que julgarem adequados, sem qualquer compromisso de utilizarem os mesmos que são oferecidos aos alunos. Em 5 cursinhos (21,73%) existe uma ementa com os conteúdos a serem abordados para cada disciplina, elaborada por comissões de professores e podendo ser modificada de um ano para outro com a colaboração dos membros atuantes no cursinho.

“No semestre passado a gente criou uma ementa, que é uma maneira da gente entender, conhecer um pouco mais o que o professor tá trabalhando e depois no final a gente elencou alguns temas. Então a partir dessas ementas, dessas aulas dadas, a gente elencou alguns temas e a gente meio que orienta os professores a seguir aqueles temas. Mas aí orientamos também os professores a adicionar outros temas que eles acham relevantes, então deixamos essa liberdade [...]. A ementa surgiu até com este objetivo, que é na direção da gente criar um material próprio para gente” (Paris).

Em todos os cursinhos, a enorme maioria dos professores, ou mesmo todos, não baseia suas aulas nos materiais didáticos oferecidos, os quais acabam sendo concebidos como “material de apoio” aos estudantes, caso queiram se aprofundar em teorias ou rever conceitos sob diferentes perspectivas. As aulas elaboradas pelos professores e o material utilizado são, de acordo com todos os professores, disponibilizado aos alunos via *online*, por *e-mail* da turma, grupos em redes sociais ou aplicativos, como o *Google Sala de Aula*, ou ainda por *site* próprio do cursinho.

Quase todos os coordenadores, mesmo não perguntados acerca da qualidade e utilidade do material da PROEX, apontam grande carência de conteúdo em diversas disciplinas e distanciamento do que é cobrado nos principais vestibulares. 5 deles consideram que a apostila de 2018, com apenas exercícios, vêm sendo mais utilizada

pelos professores, por se basear em vestibulares passados, porém a quantidade de exercícios por matéria ainda é considerada baixa e muitas matérias de disciplinas ainda estão ausentes.

“[...] Os professores, eu também, vimos que é um material muito falho (os Cadernos), e a gente acabou decidindo que não faria muita diferença. Os alunos do ano passado reclamaram muito do material teórico, então a gente vai distribuir o que a gente tem, que sobrou do ano passado, porém não vamos fazer questão que os alunos do ano passado devolvam a esse material. O material de exercícios, apesar de ser um material muito pequeno, é um material bom, pelo que os professores viram. Pelo que eu vi podia ser maior, claro, mas os exercícios que estão ali são bem adequados pelo menos” (Buenos Aires).

“É oferecido o material da Unesp, quando ela disponibiliza. [...] O que a gente percebeu, [...], que era muito falho o material. Em biologia, deixou faltar sistemas do corpo humano, tinha classes inteiras da zoologia resumidas em um parágrafo de 5 linhas. Então bem falho o material. A gente chega a distribuir esse material para os alunos, ano passado quando recebemos, mas damos essas ressalvas para os alunos, [...]. Na minha visão está bem longe de ser aproveitável este material, vendo as provas dos últimos anos da Unesp, da Fuvest, elas estão cada vez mais difíceis e a própria Unesp fornecer um material assim, que não soma em nada na verdade” (Amsterdã).

Com relação ao material didático, todos os cursinhos permitem a total liberdade para os professores preparem suas aulas, a partir dos materiais e meios que assim preferirem. Em apenas 5 casos existe uma ementa, ainda em construção para todos, que visa orientar os temas a serem abordados ao longo do ano, porém sem nenhum compromisso ou indicação de como devem ser ministrados. Aulas e listas de exercícios são disponibilizadas aos alunos por meios eletrônicos, e o material didático ofertado possui função de apoio e fica a cargo do aluno consultá-lo, quando assim achar importante.

6.2.5 Considerações acerca dos modos de trabalho e funcionamento

Analisando as questões de 6 a 9 e os dados a partir delas levantados, podemos apontar aproximações e afastamentos entre os cursinhos populares da Unesp sobre seu funcionamento e modos de trabalho, objetivando responder nossa questão de pesquisa.

Como principais aproximações, temos que:

- Praticamente todos os cursinhos oferecem aulas no período noturno, com exceção de um. Ainda assim, esse único funciona em uma cidade em que outros dois cursinhos da Unesp realizam suas atividades no período noturno. Essa preferência se deve, sobretudo, para atender alunos que trabalham durante o dia ou ainda cursam o ensino médio, usualmente no período matutino ou vespertino. Isso é reflexo do próprio público-alvo dos cursinhos, que buscam atender jovens carentes e que, em vista de auxiliar na renda familiar, muitas vezes necessitam conciliar o cursinho com trabalho. Como se discute na seção que trata do público-alvo do cursinho, o fato de o cursista trabalhar conta pontos no processo seletivo de alunos.

- Todos os 23 cursinhos aplicam simulados durante o ano a seus alunos, como forma de prepará-los para o vestibular, com provas que se aproximam dos exames em tempo de duração, tipo e dificuldade das questões, além de revisar os conteúdos abordados em sala de aula e identificar as principais dificuldades dos alunos. Simular grandes vestibulares, com questões tipicamente abordadas por estes, encenando o espaço, tempo e condições que os alunos passarão, é uma das principais e mais consolidadas práticas dos cursinhos tradicionais na preparação para o vestibular e pode ser elencado como importante fator do *efeito cursinho* (Whitaker, 2010). A apropriação dessa prática pelos cursinhos populares da Unesp vem da necessidade de aprimorar a preparação de seus cursistas para os exames, visto que durante sua trajetória escolar não tiveram acesso a esse tipo de treinamento, tão comum a jovens que frequentam escolas e cursinhos da rede privada. Assim, consolida-se como uma estratégia dos cursinhos populares para amenizar a desigualdade de acesso ao ensino superior público.

- Além de simulados, em 86,96% dos cursinhos outras atividades pedagógicas são desenvolvidas com os alunos, em geral no período diferente das aulas e aos finais de semana. Plantões de dúvidas e cursos de reforço são oferecidos de modo a tirar as principais dúvidas dos alunos e introduzir conceitos primários essenciais das disciplinas. Essa preocupação é vista, pelos comentários de alguns dos próprios coordenadores, como uma maneira de trabalhar dificuldades que os alunos trazem do ensino médio, sobretudo aqueles que cursaram a rede pública de ensino, que normalmente oferta um ensino com grande defasagem de conteúdos e preparação para os vestibulares em comparação com a rede privada. Isso também é um possível reflexo do público que os cursinhos visam atender, uma vez que ter cursado ensino médio na rede pública é o principal critério de seleção dos alunos. Em uma menor

quantidade de cursinhos, são ofertadas aulas extras, que podem ser tanto de matérias não incluídas na estrutura curricular regular, mas que ainda assim podem levantar temas e debates cobrados em vestibular, como geopolítica e história da arte, e também de matérias regulares. Tutorias, apesar de citadas por poucos coordenadores, também mostram uma preocupação em acompanhar o aluno durante o ano de vestibular, normalmente carregado de pressões emocionais e psicológicas, além de auxiliar na preparação e evitar possível desânimo. Uma tutoria com a atuação de um profissional da área, como psicólogo ou psicopedagogo, poderia ser uma ferramenta ainda mais eficiente no acompanhamento dos alunos e na orientação profissional dos mesmos. Whitaker (2010) aponta que a orientação profissional seria um importante passo na atuação de CP e na sua efetiva atuação como ação afirmativa, uma vez que possibilitam ajustar aspirações dos cursistas às suas condições reais e eliminar o desalento, uma das causas principais de evasão em CP.

- Os cursinhos também se mostram preocupados em desenvolver atividades com os cursistas que visem integrá-los à sociedade, por meio de palestras, oficinas e debates de temas pertinentes, atividades culturais, entre outras. 91,30% dos coordenadores afirmam que existem práticas dessa natureza e que essas são consideradas parte integrante e essencial do cursinho. Muitos dos coordenadores citam que desenvolver atividades que despertem o senso crítico e cidadão nos alunos e o debate é um dos pilares, juntamente com a aprovação nos vestibulares, do cursinho. Como principais atividades citadas, temos debates, rodas de discussão, júris simulados, oficinas, palestras e minicursos sobre temas de importância na sociedade atual, como racismo, diversidade de gênero e sexual, legalização do aborto, entre outros. Além da importância de integralização social, atividades como rodas de discussão e júris simulados se apresentam como interessantes estratégias didáticas para promover e aprimorar a capacidade de argumentação nos cursistas, como apontado por alguns estudos, como o de Vieira, de Melo e da Rocha Bernardo (2014). A capacidade argumentativa vem a ser também de importância para o vestibular, sobretudo na elaboração de redações. Também são valorizadas práticas e atividades culturais, como saraus e produções artísticas pelos alunos, além de confraternizações e eventos que busquem integrar alunos e professores, visando maior aproximação e um contato mais pessoal entre eles. O desenvolvimento dessas atividades e a importância dada pelos cursinhos às mesmas é um significativo ponto que diferencia cursinhos populares dos privados. Embora se apropriem de práticas dos cursinhos

tradicionais para atingir um objetivo em comum, a preparação do aluno para o vestibular, a apropriação deve ser reelaborada de modo que as práticas sejam funcionais e atendam às especificidades de seu público. Whitaker (2010) aponta que essa reelaboração acontece naturalmente nos cursinhos populares, por meio de ações espontâneas dos próprios membros, porém defende que essas devem ser institucionalizadas, para que tais práticas se tornem, efetivamente, ações afirmativas aos grupos a que se destinam.

- A distribuição de material didático aos alunos e a utilização do mesmo em aulas também são pontos próximos entre os cursinhos. Todos os coordenadores afirmam que são entregues materiais didáticos no início do ano aos alunos, com quase a totalidade de cursinhos (91,30%) oferecendo, pelo menos, os Cadernos dos Cursinhos Pré-Universitários da Unesp. Apesar disso, os coordenadores apontam que ao material entregue é normalmente relegado a função de apoio teórico ao aluno, sendo pouco utilizado em sala de aula e ficando a cargo dos professores indicarem ou não seu uso aos alunos. Os professores têm total liberdade de utilizar os materiais e meios que julgarem mais adequados para preparar suas aulas, normalmente não seguindo sistemas apostilados. As aulas e os materiais são disponibilizados por meio eletrônico aos alunos, podendo ser arquivos com o conteúdo teórico, listas de exercícios e também ocorrendo indicação de livros, materiais e sites. A plena liberdade que gozam os professores dos cursinhos para decidir como irão conduzir suas aulas, em que materiais irão se basear, os conteúdos que irão abordar e em que sequência serão desenvolvidos, entre outras ações, é também um ponto de contraste entre cursinhos populares e privados. Os segundos, em geral, seguem sistemas apostilados de ensino com conteúdo programático pré-estabelecido, que permite aos docentes pouca flexibilização e autonomia na preparação dos conteúdos e que media quase todas as interações entre professor e aluno, como apontado por Bego (2013). Essa uniformização dos cursos deriva da lógica empresarial que os cursinho e colégios privados assumem, que buscam a racionalização dos processos de ensino visando atingir o máximo de aprovações em vestibulares. Esse sistema de ensino mais “engessado” no que tange à ação do professor e altamente direcionado por um instrumento didático padronizado, a apostila, e é visto como importante fator para manutenção do sucesso dos cursinhos privados mais tradicionais do país. No entanto, contrapõe fortemente com o ideal dos cursinhos populares de buscar e permitir espaços democráticos para interações e debates entre professores e alunos, e

também com o caráter menos sistemático e mais espontâneo na tomada de decisões e no planejamento de ações nesses cursinhos.

Já quanto aos afastamentos identificados acerca de funcionamento e modos de trabalho, destaca-se:

- Os diferentes períodos de aulas divergem quanto a sua duração. Aulas nos períodos matutino e vespertino têm geralmente uma duração maior, quando comparada às aulas no período noturno. Isso se deve sobretudo aos horários de ônibus e transporte coletivo nas proximidades do cursinho no período noturno, que inviabilizam as aulas se prolongarem até muito tarde da noite para a maioria dos casos. Visto que a maioria das turmas dos cursinhos funciona no período noturno (71,43%), essa menor duração das aulas pode se tornar um problema, com um tempo substancialmente curto ao longo do ano para se abranger as matérias cobradas pelos vestibulares.

- A frequência com que os cursinhos aplicam seus simulados é variável, podendo ser uma, duas, três ou quatro vezes por semestre. Especificidades e preferências dos cursinhos ditam a periodicidade escolhida. Alguns coordenadores de cursinhos que aplicam com menor frequência, uma ou duas vezes por semestre, arguem que isso se dá devido à cota de impressões que a universidade concede, que não seria suficiente para aumentar a frequência com que ocorrem, ou ainda devido à falta de espaços ou professores para aplicar as provas mais recorrentemente. Outros coordenadores, no entanto, argumentam que isso se dá pela própria preferência dos membros do cursinho, pois não veem a necessidade de simulados mais frequentes ou porque também contam com baixa adesão dos alunos.

- O período em que os simulados são aplicados também varia entre os cursinhos, com distribuição praticamente igual entre exames que são aplicados aos finais de semana e que ocorrem durante o horário de aulas. Os motivos para cada um derivam das observações dos membros dos cursinhos ao longo dos anos, normalmente tentando atender a maior parte dos alunos. Em cursinhos que simulados ocorrem aos finais de semana, coordenadores arguem que, para esse período, normalmente dispõe de um tempo maior para aplicar a prova, simulando mais fielmente os principais vestibulares, e também não ocupam o tempo que se destinaria às aulas. Porém, a maioria aponta que a adesão dos alunos não é tão alta nesses períodos, sobretudo de alunos que moram em cidades vizinhas. Já para cursinhos que aplicam no período das aulas, usualmente é necessário fazer adaptações no

simulado, como diminuição de questões ou divisão da prova em mais de um dia, a fim de ser factível no tempo disponível, mas possibilita que todos os alunos possam participar dessa importante atividade.

Esses afastamentos observados em relação à frequência e períodos de aplicação de simulados derivam, em geral, das condições e especificidades de cada cursinho. Limitações e impedimentos, como cota para *xerox* e baixa disponibilidade de ônibus aos finais de semana, podem acarretar em aplicação de simulados em menor ou maior frequência e também influencia na decisão pelo período em que o mesmo se dá. Essas características reforçam o caráter espontaneísta dos cursinhos populares, uma vez que elas suas ações são constantemente repensadas e reelaboradas de modo a melhor atender as demandas e condições atuais e as especificidades dos membros – professores, coordenadores e alunos – que constituem o cursinho naquele momento.

Com isso, é comum decisões que foram tomadas em um momento para resolver uma problemática observada, como baixa adesão nos simulados, serem modificadas e replanejadas em um momento posterior, visto que não se enquadra mais às demandas atuais. Esse caráter espontaneísta e a baixa sistemática estrutural são práticas características de cursinhos populares, porém também se apresentam como um desafio para a consolidação de uma política de institucionalização dos cursinhos da Unesp, uma vez que tal caráter inviabiliza uma maior uniformidade no planejamento de ações, na estruturação e na continuidade dos cursinhos institucionalizados. Aqui, se apresenta um desafio para a institucionalização dos cursinhos sem perder sua autonomia e respeitando as especificidades locais, características intrínsecas na cultura dos cursinhos populares. Ainda assim, considera-se que superar tal obstáculo é possível, uma vez que têm sede e financiamento pela Universidade Pública. Tanto a institucionalização dos cursinhos, que garante maior estabilidade de continuidade em seu funcionamento, quanto a manutenção da autonomia dos membros dos cursinhos para tomada de decisões específicas, atrelada ao caráter popular dos mesmos, são importantes fatores para que os cursinhos alcancem seus objetivos primários e preservem suas características essenciais. A intermediação entre membros do cursinho e instituição deve ser conduzida pelo coordenador docente, de forma a garantir que ambos os lados conciliem democraticamente seus ideais e necessidades.

6.3 Equipe de trabalho e estrutura administrativa dos cursinhos

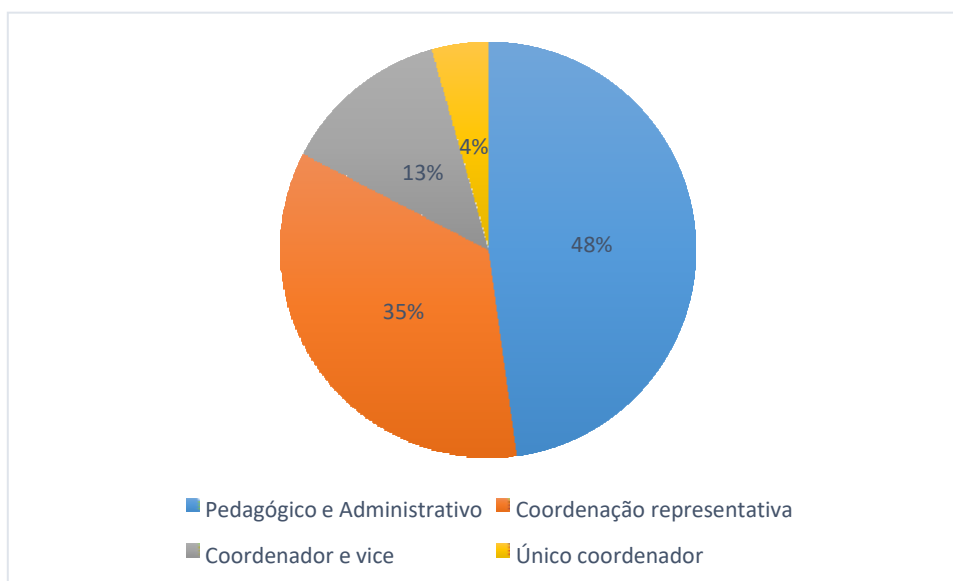
As questões de 10 a 15 do Roteiro para Entrevistas visam levantar os dados de como se organiza a equipe de trabalho dos cursinhos, o que engloba: cargos existentes, hierarquia, se aceitam voluntários e o regime dos mesmos, e como se dá o processo seletivo de professores; buscam ainda informações acerca da estrutura administrativa, como ocorrem as reuniões e/ou assembleias de grupo e qual a participação dos alunos nessa estrutura.

6.3.1 Cargos e hierarquização

A questão 10 aborda quais cargos existem nos cursinhos e como se dá a disposição e a hierarquia entre os mesmos.

Acerca da coordenação discente responsável pelos cursinhos, os possíveis tipos são mostrados no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Tipos de coordenação.



Fonte: Próprio autor.

A partir do gráfico nota-se que há diferentes maneiras das coordenações se organizarem nos cursinhos da Unesp. A principal ocorrência, em 47,83% dos cursinhos, é a de coordenadorias formadas por um coordenador administrativo – que normalmente desenvolve funções de organização e funcionamento do cursinho, como agendamento de salas, criação de editais *etc.* – e outro coordenador pedagógico, que usualmente delega funções aos professores, organiza a grade de aulas e de atividades pedagógicas. Muitas funções, no entanto, são conjuntas de ambos, como

responder à reitoria e à PROEX, organizar e dirigir as reuniões etc. Em 13,04% dos cursinhos também há dois coordenadores, um geral e um vice, porém as funções dos dois não são divididas entre administrativas e pedagógicas, podendo exercer ambas. Nesse caso, a principal diferença seria que o coordenador geral ficaria a cargo de responder pelo cursinho externamente, como a órgãos oficiais.

Em 34,78% dos cursinhos têm sua coordenação organizada em um grupo de coordenação representativa, sem distinção entre os cargos e com as funções delegadas combinadas entre eles mesmos. Em geral essa coordenação conta com 2 ou 3 membros, porém, em 2 casos, CACUO e Atlas, são vários coordenadores que a compõe.

“Agora são oito [coordenações] [...]. Contamos hoje com coordenação pedagógica, coordenação de relações culturais, coordenação das aulas, coordenação financeira, coordenação de planejamento, coordenação administrativa, de comunicação e informática e a coordenadoria de supervisão” (CACUO).

Em 9 casos (39,13%), os coordenadores do cursinho também dão aulas regularmente.

A distribuição do número de professores por cursinho, inclusos os casos de coordenadores que também são professores, está disposta na Tabela 8.

Tabela 8 – Número de professores por cursinhos e ocorrências.

Intervalo	Ocorrências
Menos de 15	3 (13,04%)
15 -20	4 (17,39%)
20-25	5 (21,74%)
25-30	2 (8,696%)
30-40	5 (21,74%)
40+	3 (13,04%)

Fonte: Próprio autor.

Pelos dados da Tabela 8, é possível observar que não existe nenhuma predominância no número de professores por cursinho para os intervalos considerados, porém algumas observações podem ser feitas. Os cursinhos com menos de 20 professores atendem, em geral, uma única turma e sala. Já cursinhos com mais de 30 professores atendem, normalmente, mais de uma turma, com maior quantidade de salas de aulas também.

Além de professores e coordenadores, outros dois de cargos são citados nas entrevistas: auxiliares ou assessores de coordenação, com 10 ocorrências, e monitores, com 3.

Auxiliares ou assessores seriam membros do projeto que, normalmente, exercem funções administrativas mais relacionadas com o dia-a-dia do cursinho, como atender alunos e pais, reservar, abrir e fechar as salas ao final das aulas, contabilizar chamadas *etc.* São 4 tipos de auxiliares/assessores citados pelos coordenadores: administrativos ou secretários, que ocorrem nos 10 cursinhos que contam com o cargo de auxiliar; de comunicação, com 4 ocorrências; pedagógico, com 2; e assessor financeiro, em 1 caso.

Monitores, por sua vez, têm a função de auxiliar os professores no dia a dia, realizando chamadas, organizando salas e materiais, ou ainda desenvolvendo plantões de dúvidas e corrigindo listas de exercícios. Alguns chegam a dar aulas eventuais, em caso de falta de professores ou mesmo por decisão entre professor e monitor.

Em 9 cursinhos (39,13%), além da divisão de cargos, também ocorre uma divisão das funções entre os membros que não pertencem à coordenação, através de grupos ou comissões de trabalho. Esses grupos têm a finalidade de direcionar trabalhos de cunho administrativo e organizacional entre mais de um membro apenas, com participação de todos os professores em pelo menos um grupo ou comissão. Normalmente, os coordenadores participam de mais de um grupo ou são responsáveis por delegar os trabalhos que cada comissão deve fazer, como simulados a serem montados, divulgação de processos, eventos *etc.*

As comissões citadas nas entrevistas são: *marketing* e divulgação, que criam material para difundir eventos internos, como plantões de dúvidas e atividades culturais, e externos, como abertura de processos seletivos de professores ou mesmo de alunos; multimídia, responsável por administrar e alimentar as redes sociais e *sites* do cursinho; simulados, que organizam as provas, definindo o modelo, número de questões para cada professor, datas e aplicação; chamadas/presenças, que contabilizam as faltas e contatam coordenação e alunos que estiverem com baixa presença; de recursos e financeiro; de eventos, que organizam e divulgam os eventos extraclasse do cursinho; e de relações externas, que normalmente fazem a comunicação do cursinho com outros cursinhos da Unesp, com órgãos oficiais e pessoas de fora, como repórteres e entrevistadores.

Em relação a como consideram as tomadas de decisões e como são realizadas as discussões entre membros do cursinho, 18 dos coordenadores (78,26%) consideram que as tomadas são sempre as mais horizontais possíveis, com reuniões e debates com toda a equipe de trabalho com relação a questões que afetam o cursinho como um todo. Além disso, afirmam que a opinião de cada membro e o voto é sempre de igual valor e levada em consideração. A única relação mais hierárquica que eles consideram, seria que a coordenação fica a cargo de delegar as funções e tarefas, responder pelo cursinho aos órgãos competentes e advertir membros que infringam regras ou faltem com seus compromissos.

Dos demais entrevistados, 3 arguíram que o corpo de coordenação ou um conselho se reúne para tomar as decisões mais importantes, e que os demais membros podem levar demandas a esse conselho para serem discutidas. Esses casos ocorrem em cursinhos com grande quantidade de membros (mais de 40), o que seria um fator que faz a coordenação pensar em um conselho representativo para deliberações.

Os outros 2 coordenadores declararam que as decisões e discussões são centradas na coordenação, com os professores tendo pouco envolvimento nas mesmas. Ambos argumentam que isso ocorre por baixo envolvimento dos professores nessa parte do cursinho, com pouca adesão em reuniões.

6.3.2 Bolsas, redistribuição e voluntariado

A questão 12 busca levantar dados acerca do número de bolsas que os cursinhos recebem e sua distribuição entre os membros. Já a questão 13 aborda se existe ou não voluntários no cursinho, sejam eles de regime regular ou com atuações mais pontuais. Os dados coletados foram em relação ao ano de 2018.

Dos 23 cursinhos, apenas em 5 (21,74%) todos os membros do cursinho são contemplados com bolsas no valor integral. Em 4 casos, as bolsas são totalmente provenientes de parceria com a prefeitura municipal: CUCA PMA – Turma Manhã, CUCA PMA – Turma Noite, CUCA Boa Esperança do Sul e Cursinho Diferencial Ilha Solteira – Unidade de Andradina. O quinto caso é do CUCA IQ, em que 10 bolsas são provenientes da PROEX e as outras 8 vinham da parceria com a prefeitura local.

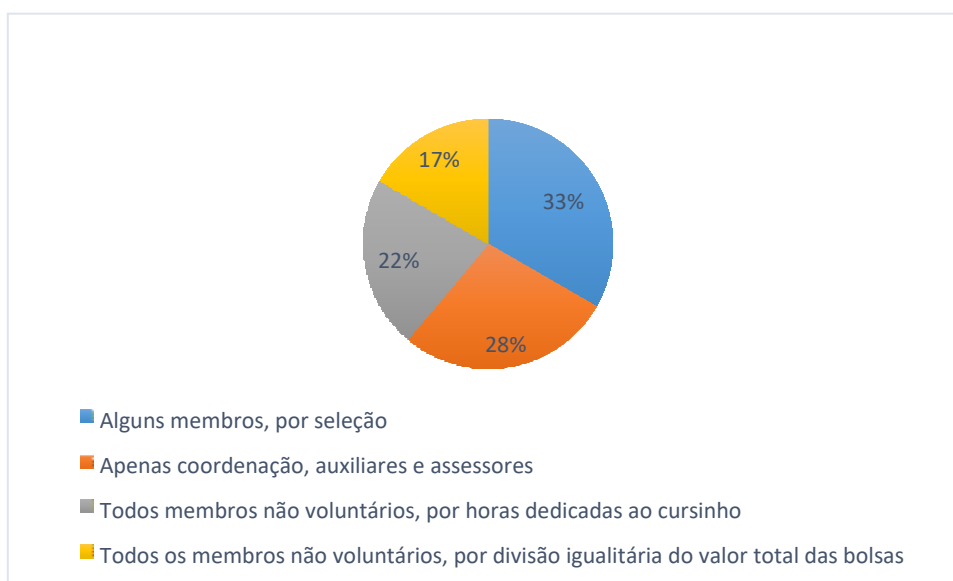
Os outros 18 cursinhos recebem todas suas bolsas da PROEX e, para todos os casos, não ocorre recebimento integral de bolsas a cada membro do cursinho. 16 desses cursinhos recebem 9 bolsas e os outros 2, 10 bolsas. Mesmo não tendo sido

perguntados, 6 coordenadores afirmam ter ocorrido diminuição no número repassado de bolsas de 2017 para 2018.

Com as respostas dos coordenadores em relação à distribuição de bolsas, para os 18 casos em que o cursinho não é contemplado com bolsas para todos seus membros, foi construído o Gráfico 13.

São 4 as maneiras como ocorrem a redistribuição de bolsas. Na de maior ocorrência (6 de 18, 33,33%), apenas alguns membros do projeto recebem a bolsa, de maneira integral, enquanto os demais são voluntários. A seleção desses membros se dá de acordo com alguns fatores, como tempo de participação no projeto, avaliação curricular, cargos que já exerceu e dedicação ao cursinho. Os coordenadores dos 6 cursinhos afirmam que aceitam membros voluntários que não tenham a intenção de pleitear uma bolsa nos processos seletivos, seja por vontade própria ou por já receberem bolsas de outro órgão de fomento.

Gráfico 13 – Redistribuição de bolsas.



Fonte: Próprio autor.

“A escolha por quem vai receber é feita através de um processo seletivo, aonde se analisa o histórico escolar, disponibilidade de horário e uma entrevista com o diretor o vice-diretor e o coordenador docente, analisando todos esses pontos. Cada ponto tem uma certa pontuação e os candidatos que obterem as maiores pontuações recebem essas bolsas” (Santiago).

Em 27,78% dos casos, apenas a coordenação e os auxiliares/assessores recebem as bolsas, por realizarem um trabalho mais extensivo no projeto,

desenvolvendo mais funções que os demais membros e atuando no cursinho por maior tempo por semana. A escolha pelos cargos ocorre por processo seletivo, e em 2 dos 5 casos, apenas membros que já atuam no cursinho podem participar desses processos.

Em 4 dos 18 casos (22,22%), a distribuição das bolsas se dá proporcionalmente pelas horas trabalhadas e dedicadas de um membro da equipe de trabalho. Assim, quanto mais tempo a pessoa colabora, realizando atividades diversas, maior será a sua bolsa naquele mês, podendo variar de um mês para outro. Para todos esses casos, também são aceitos membros que não querem ou não podem participar da divisão de bolsas, sendo voluntários no projeto.

“A gente contabiliza o número de horas trabalhadas e faz a divisão pelo número de horas. Então esse ano a gente tem um relatório pessoal, preenche e a coordenação avalia, averigua. Dependendo do número de horas... O mínimo da bolsa que a pessoa recebe é R\$ 200, todo mundo recebe pelo menos R\$ 200, e o pessoal que foi trabalhando mais a gente divide, faz uma média ponderada” (Quito).

A redistribuição de bolsas de menor ocorrência, com 3 de 18 (16,67%), é a divisão igualitária do valor das bolsas recebidas por todos os membros do projeto que não sejam voluntários. Por voluntários entende-se que sejam membros que não querem receber bolsa por seus serviços ou que já recebem por outras formas de fomento. Para isso, normalmente alguns membros recebem, pela PROEX, a bolsa integral, e depois repassam parte do valor para outros, a fim de que todos recebam a mesma quantia a cada mês.

Nos 7 cursinhos que ocorre distribuição parcial de bolsas, seja por horas dedicadas ao projeto ou seja por divisão igualitária entre todos os membros, vale ressaltar que trata-se de uma iniciativa adotada e acordada pelos próprios membros do cursinho, como estratégia para lidar com a restrição de bolsas, sem influência da universidade nessa tomada de decisão.

Por fim, a última pergunta aborda se os cursinhos trabalham ou aceitam, em sua equipe de trabalho, voluntários de regime diferenciado, que ministrem aulas de menor carga horária ou desenvolvam atividades extracurriculares com os alunos. Em 13 cursinhos (56,52%) há voluntários dessa natureza, sendo os casos mais citados o de voluntários que oferecem aulas fora da grade horária regular, como desenho, espanhol e música, com 5 sendo menções; e voluntários que oferecem monitorias ou

curiosos de reforço, também com 5. O outro caso, com 3 ocorrências, é de voluntários que oferecem acompanhamento psicológico e teste vocacional aos alunos.

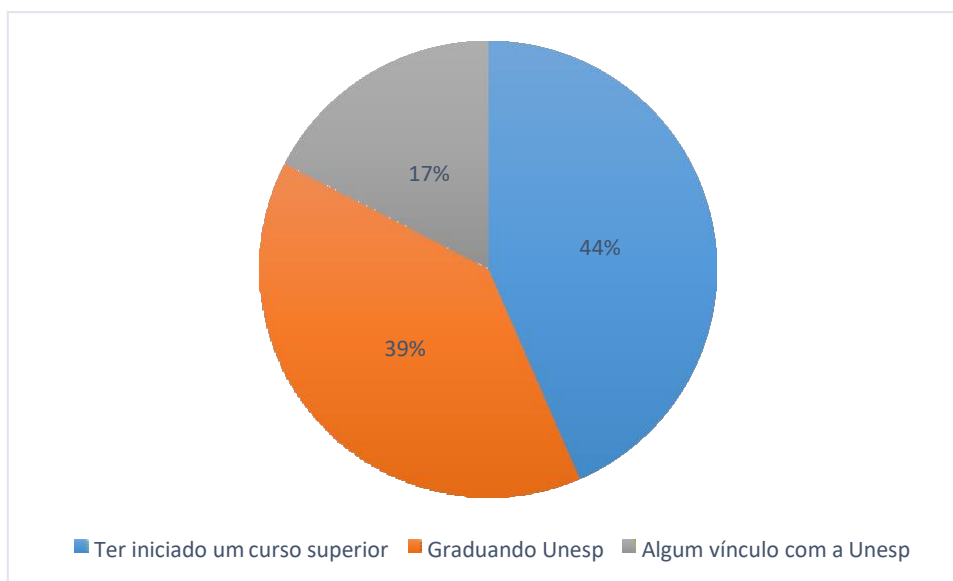
Os dados levantados com a questão 12 mostram que, em geral, os cursinhos não contam com bolsas para todos os seus membros, com exceção daqueles que recebem das prefeituras municipais. As maneiras de redistribuição das bolsas entre seus membros se dão de diferentes formas, podendo ser por mérito ou horas trabalhadas, cargo ou função no cursinho, seleção prévia dos bolsistas ou por divisão igual entre todos. Em todos os cursinhos que não são contemplados com bolsas para todos os membros, são aceitos membros voluntários, que não desejam ou não podem, por motivo que seja, participar da redistribuição da bolsa. Nos cursinhos que apenas coordenação e auxiliares recebem bolsa, todos os professores são voluntários plenos. Em pouco mais da metade dos cursinhos existe voluntários que realizam trabalhos pontuais, extracurriculares ou oferecem aulas de menor carga horária, normalmente em fora do período de aulas, como aos finais de semana.

6.3.3 Processo seletivo de professores

A questão 14 busca levantar as informações de como se dão os processos seletivos de professores nos cursinhos, a partir de três perguntas centrais: quais são os critérios para ser professor no cursinho, as etapas do processo e como é feita a tomada de decisão.

Das informações sobre os critérios necessários para alguém se candidatar ao processo seletivo de professores, foi elaborado o Gráfico 14.

Gráfico 14 – Critérios requeridos para participar do processo seletivo de professores.



Fonte: Próprio autor.

Para 13 dos 23 cursinhos (56,52%), é necessário ter algum vínculo com a Unesp para se candidatar ao cargo de professor no cursinho. Em 9 desses casos, o candidato deve, obrigatoriamente, estar regularmente matriculado em algum dos cursos da graduação. Para os outros 4 cursinhos, o candidato pode estar também na pós-graduação, porém os coordenadores argumentam que são raros os casos em que isso ocorre, e os mesmos entram como voluntários, sem possibilidade de receberem bolsa, mesmo que parcial.

Em 10 dos casos totais (43,48%), o único pré-requisito para se candidatar é já ter iniciado algum curso superior, não necessitando necessariamente ser dentro da Unesp. Ainda assim, apenas 2 coordenadores apontam que há um número considerável de candidatos de fora da Unesp nos processos seletivos. Para os demais, mesmo que não haja esse pré-requisito, o número de candidatos de fora da universidade é ínfimo. Vale ressaltar que, para esses 10 casos, candidatos que não possuísem vínculo com a graduação da Unesp entrariam como voluntários no projeto, uma vez que não poderiam receber bolsa pela Universidade. Em 5 desses casos, todos os membros de fora da coordenação são voluntários. Para os outros 5 casos, não foi explicitado pelos coordenadores se, para o caso em que os membros dividem bolsas entre si, professores aprovados no processo e que não tiverem vínculo com a Unesp também entrariam nessa divisão.

O número e as etapas que englobam os processos seletivos de professores foram compilados no Quadro 7. Foram verificadas etapas únicas, duplas e triplas. Os tipos de etapas podem ser: provas de conhecimentos gerais, da matéria a qual o candidato concorre; aula teste sobre conteúdo pré-definido; entrevista pessoal com o candidato; análise de currículo; indicação por outros membros; dinâmica em grupo; e aula simulada, em que membros do cursinho simulam uma sala de aula, com alunos conversando, não prestando atenção, chegando atrasados etc.

Quadro 7 – Número de professores por cursinhos e ocorrências.

Número de etapas (ocorrências)	Tipos de etapas (ocorrências)
Uma etapa (8)	Aula teste (6)
	Entrevista (1)
	Indicação (1)
Duas etapas (11)	Aula teste + entrevista (5)
	Prova + aula teste (2)
	Aula teste + currículo (1)
	Dinâmica em grupo + entrevista (1)
	Aula teste + Aula simulada (1)
Três etapas (4)	Prova + Aula teste + Entrevista (4)

Fonte: Próprio autor.

Aulas teste são as etapas de maior ocorrência, aparecendo em 19 dos 23 processos seletivos (82,61%), seguido por entrevistas, com 11 ocorrências (47,83%), e provas de conhecimentos específicos da disciplina, com 6 (26,09%). Todos os demais tipos de etapa têm apenas 1 ocorrência.

Para os 8 processos seletivos com etapa única, em 6 casos essa é uma aula teste, em que o candidato deve abordar um assunto e apresentar em forma de aula aos membros da banca examinadora. Para todos esses casos, o candidato deve preparar uma aula de duração normal, porém a mesma é interrompida entre 15 e 20 minutos pela banca. Os outros processos de única etapa são por entrevista pessoal, em 1 caso, em que o candidato será escolhido após simples entrevista com os coordenadores do cursinho, e o outro caso seria por indicação por outros membros do projeto.

Processos de duas etapas contabilizam 11 ocorrências (47,83%). Em todas, com exceção de uma, o candidato deve passar por uma aula teste, nos mesmos moldes das aulas citadas nos processos de etapa única. O processo com mais ocorrência é composto por aula teste seguida de entrevista (5), seguido por processos constituídos por uma prova de conhecimentos gerais, além da aula (2). Os demais processos apresentaram uma única ocorrência, que são: aula teste e análise de

currículo; dinâmica em grupo e entrevista pessoal; e aula teste pré-eliminatória, seguida de uma aula teste simulada com os melhores colocados na primeira etapa.

Processos seletivos compostos por três etapas são citados por 4 coordenadores. Em todos os casos, as etapas são: prova de conhecimentos gerais da matéria, seguida por aula teste e uma entrevista pessoal. Pode ocorrer eliminação da primeira etapa (prova) para as demais, com um número máximo de candidatos ou uma nota mínima necessária para prosseguir no processo.

“A primeira etapa consiste em uma prova teórica, em que os estudantes interessados são arguidos sobre conteúdos do ensino médio regular que geralmente caem nos vestibulares. A segunda etapa consiste em uma prova prática, onde geralmente ocorre uma aula-teste onde eles têm que apresentar uma aula sobre um determinado tema para uma banca examinadora [...]. E a última etapa é uma entrevista para analisar o perfil do candidato, [...] entendido como perfil de uma pessoa interessada em um projeto de extensão Universitária voltada para alunos economicamente carentes” (Lima).

Em relação a como é definida a aprovação do candidato no processo seletivo, com exceção do caso em que o processo se baseia em pura indicação do candidato, foram citadas duas maneiras. A primeira é por decisão democrática, em conversa informal entre os membros da banca de avaliação do processo, com 17 ocorrências (73,91%). Há critérios para avaliar a aula teste e orientar na decisão em 12 desses casos, porém não existe pontuação atribuída para esses critérios. Para os outros 5 cursinhos (21,74%), cada fase gera uma pontuação, a partir de critérios pré-estabelecidos, e o candidato de maior pontuação é aprovado, se em concordância com os participantes da banca. Alguns critérios de orientação e pontuação para a aula teste citados são: didática do candidato, domínio do conteúdo, oratória, adequação ao público-alvo e qualidade de exemplos.

“A gente tem uma nota de 0 a 10 para aula, que envolve o tempo que a pessoa trabalhou, o domínio que ela apresentou, se ela esclarece a terminologia utilizada. São cinco critérios, eles somam uma nota 10. E aí na entrevista tem perguntas práticas sobre a aula da pessoa, sobre ela, algumas situações hipotéticas, isso soma 7 e meio” (Quito).

Com os dados obtidos para a questão 14, é possível observar que os cursinhos organizam e desenvolvem seus processos seletivos professores de maneiras distintas.

Pouco mais da metade coloca como critério ter algum vínculo com a Unesp, enquanto o restante apresenta, como único requisito, o candidato já ter iniciado algum curso superior, em qualquer instituição. Ainda assim, a grande maioria dos coordenadores aponta que recebe poucas candidaturas de fora da graduação da Unesp.

As etapas do processo seletivo variam, podendo ser uma, duas e até três, porém os tipos de etapas são similares a quase todos: apresentação de aula teste, prova de conhecimentos da disciplina de interesse ou entrevista pessoal estão presentes em todos os processos, com exceção de um que se dá por pura indicação do candidato por outros membros. Apresentar uma aula teste é a etapa com maior ocorrência, estando presente em 82,61% dos processos seletivos.

Em relação a como o novo professor será escolhido, em quase 75,00% dos cursinhos a escolha é feita por meio de conversa entre os membros que compõe a banca examinadora, normalmente levando em conta alguns critérios pré-estabelecidos, porém sem pontuação. Os demais fazem uma classificação dos candidatos a partir de seus desempenhos nas etapas do processo.

6.3.4 Reuniões de grupo e representação discente

A questão 14 do bloco sobre Equipe de Trabalho e Estrutura Administrativa, busca levantar de informações sobre as reuniões de grupo do cursinho. Se existem reuniões com todos os membros, com que frequência se dão e se são obrigatórias a todos. Também aborda se existem pautas para condução das reuniões e como são elaboradas. A questão 15, por sua vez, aborda sobre a representação dos alunos no cursinho, se existem representantes dos alunos que participam de reuniões, e se existe espaços dentro do cursinho para alunos emitirem opiniões e críticas.

Todos os 23 cursinhos realizam reuniões com todos os seus membros. Os dados acerca da frequência com que ocorrem e se a adesão de todos os membros às mesmas é obrigatória ou facultativa estão compilados Quadro 8 e nos Gráficos 15 e 16.

Pelos dados do Quadro 7 e dos Gráficos 15 e 16, observa-se que a frequência com que ocorrem reuniões de grupo é variável. 78,26% dos cursinhos realizam, pelo menos, uma reunião mensal. Reuniões a cada dois meses ocorrem em 13,04% dos cursinhos e apenas 1 cursinho realiza reuniões semestralmente. 1 dos coordenadores alega que são convocadas reuniões com todos os membros do projeto apenas em

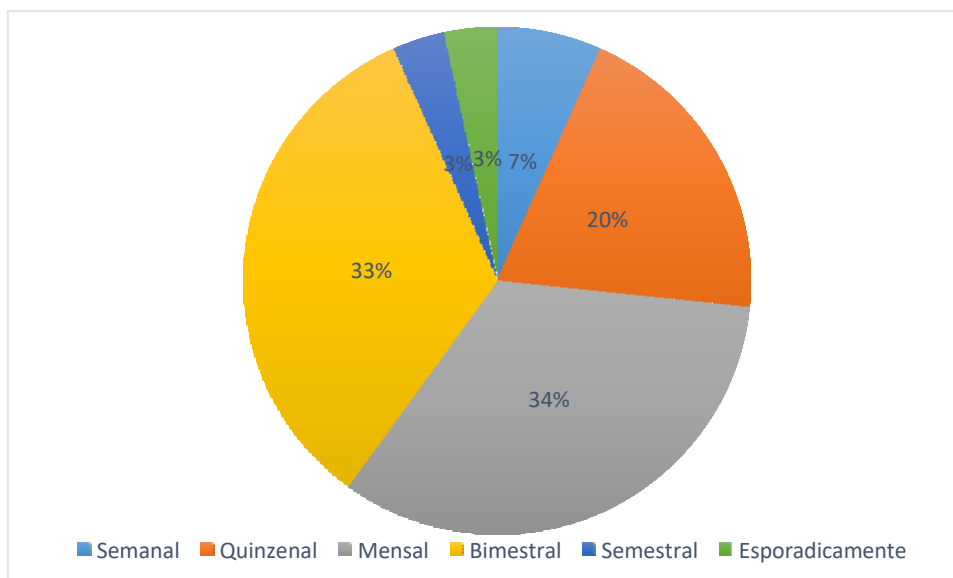
ocasiões esporádicas, quando uma importante decisão precisa ser tomada e que afeta a todos os participantes do cursinho. Em 69,57% dos cursinhos, a presença de todos os membros é obrigatória nas reuniões gerais, podendo levar a penalidades no caso de ausência injustificada.

Quadro 8 – Frequência e obrigatoriedade das reuniões de grupo.

Frequência (ocorrências)	Presença de membros (ocorrências)
Semanal (2)	Obrigatória (2)
	Facultativa (0)
Quinzenal (6)	Obrigatória (3)
	Facultativa (3)
Mensal (10)	Obrigatórias (9)
	Facultativa (1)
Bimestral (3)	Obrigatória (1)
	Facultativa (2)
Semestral (1)	Obrigatória (0)
	Facultativa (1)
Esporadicamente (1)	Obrigatória (1)
	Facultativa (0)

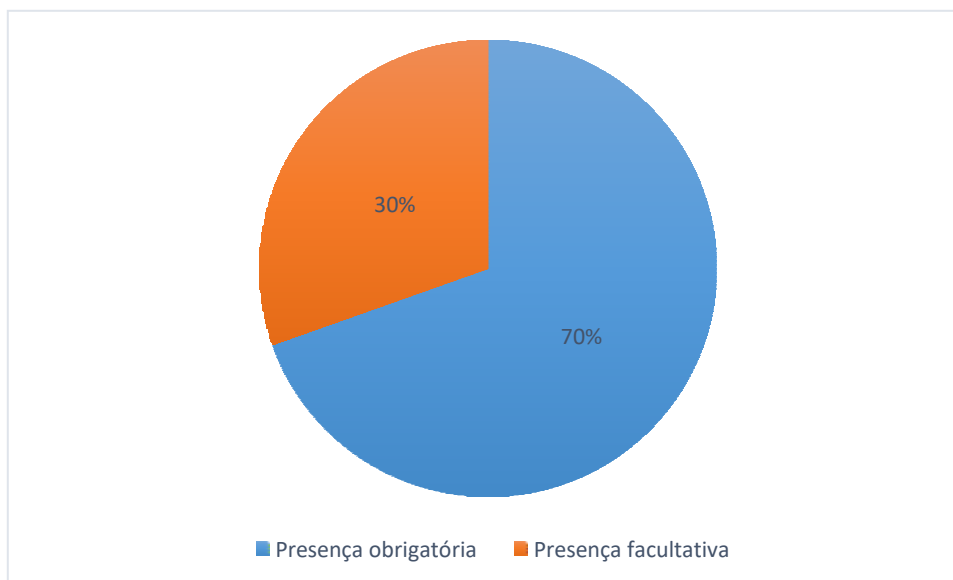
Fonte: Próprio autor.

Gráfico 15 – Distribuição das frequências de reuniões de grupo.



Fonte: Próprio autor.

Gráfico 16 – Reuniões de presença obrigatória e facultativa.



Fonte: Próprio autor.

As reuniões gerais tratam de assuntos de ordem de funcionamento do cursinho. Exemplos mencionados são: organização do calendário, com definição de datas para eventos, aulas extras e plantões de dúvidas, simulado *etc.*; informes gerais sobre acontecimentos do cursinho; repasse de informações externas, usualmente recebidas da coordenação docente ou PROEX; discussões acerca de decisões que precisam ser tomadas, como advertências, mudanças de postura, problemas em sala de aula *etc.*

Reuniões com apenas alguns membros também são recorrentes e são citadas por alguns coordenadores. Exemplos são reuniões apenas entre membros da coordenação, entre membros de um grupo de trabalho ou comissão e também reuniões entre professores de uma disciplina, para debater as aulas e a sequência programada.

Acerca da elaboração de pautas para as reuniões gerais, apenas um coordenador alega que as reuniões não se realizam seguindo pautas estruturadas, sendo mais um espaço para repasse de informações da coordenação aos demais membros. Para os demais cursinhos, em 12 casos (52,17%) as pautas são elaboradas previamente por todos os membros, com professores enviando previamente possíveis assuntos a serem abordados na reunião aos coordenadores, ou ainda com possibilidade de inclusão de pautas durante a reunião.

“A gente pede sugestões de pautas entre 24 e 48 horas antes [da reunião]. Qualquer Professor, mesmo professores de reforço, tem autonomia de adicionar assuntos a pauta que serão necessariamente colocados na reunião, e não precisa especificar exatamente o que ele vai falar. E aí eu como coordenador, durante a reunião eu direciono as pautas e no momento de chegar a pauta dele, eu chamo e ele explica” (Santiago).

Em 8 casos (34,78%), a coordenação elabora as pautas antes da reunião e os professores podem incluir suas próprias durante a mesma. Desses casos, em apenas 3, as pautas elaboradas pela coordenação são disponibilizadas antes do dia da reunião aos demais membros.

Para os outros 2 cursinhos, as pautas são elaboradas apenas pela coordenação, com pouca participação dos professores nesse processo.

Acerca da existência ou não de representação dos alunos do cursinho nas reuniões gerais ou ainda da disponibilidade espaços para alunos tecerem opiniões e críticas, os dados se encontram compilados no Quadro 9.

Quadro 9 – Representação dos alunos nas reuniões e outros tipos de participação.

Representação dos alunos em reuniões (ocorrências)	Outros tipos de participação dos alunos (ocorrências)
Não ocorre (17)	Avaliação/questionários do cursinho (10)
	Caixa de sugestões (5)
	Não ocorre (5)
	Tutores (1)
Representantes eleitos (3)	Avaliação/questionário do cursinho (2)
	Caixa de sugestões (1)
Qualquer aluno pode participar (3)	Caixa de sugestões (3)

Fonte: Próprio autor.

Dos 23 cursinhos, 17 (73,91%) não possuem representação dos alunos nas suas reuniões. Desses 17, 10 (58,82%) aplicam questionários ou avaliações de professores e do cursinho aos alunos. Nesses questionários, os alunos opinam sobre o que pensam acerca das aulas dos professores, respondendo questões sobre didática, uso da lousa, voz, assiduidade, elaboração de listas de exercícios e material de apoio etc. Além disso, também podem dar opiniões livres sobre professores e o andamento das atividades dos cursinhos, tudo de forma anônima.

“Eles [alunos] fazem uma avaliação do projeto [...] no final do primeiro semestre, aonde eles preenchem um formulário [...]. Eles vão avaliar tudo: estrutura, os professores, assiduidade e também características da coordenação. Cabe a gente [coordenação] depois conversar com os professores, com referência ao seu comportamento e a sua nota na avaliação e a ideia é que essa avaliação seja mais

formativa. Então tem tudo bem detalhado, qual a postura do professor, se ele usa slide, se ele dá exercício, enfim, os alunos podem pontuar e o que a gente tenta fazer depois dessa avaliação, depois que a coordenação faz essa conversa individual, tentar mesclar essas experiências. Professores que tiveram boas pontuações em alguns critérios vão dividir as experiências com os demais” (Doha).

Em 5 dos cursinhos (29,41%) que não ocorre representação discente nas reuniões de grupos, existe uma caixinha de sugestões do cursinho, em que os alunos podem tecer livremente suas observações sobre o cursinho e professores, com críticas e comentários gerais, de maneira anônima. Outros 5 coordenadores afirmam que o cursinho não possui outros espaços para participação dos alunos, ficando a mesma restrita a conversas informais entre cursista, professores e coordenadores. Em 1 dos casos os tutores, que são membros do cursinho responsáveis por auxiliar determinados alunos ao longo do ano, ficam a cargo de recolher demandas e opiniões de seus tutorados e levar à coordenação e demais membros.

É apontado por 6 coordenadores (26,09%) haver participação de alunos em suas reuniões de grupo, com 3 casos em que qualquer aluno pode participar das mesmas, e nos outros 3 existe uma escolha de representantes da turma, feita a partir de votação democrática entre os alunos. Em todos os casos, os discentes presentes podem incluir pautas e têm direito a voz e voto nas votações cabíveis a eles.

Com as respostas dos coordenadores para a questão 14, tem-se que todos os cursinhos realizam reuniões gerais, com todos os membros. A frequência com que ocorrem as reuniões varia bastante, porém 78,26% dos cursinhos realizam reuniões desse tipo pelo menos mensalmente. A presença de todos os membros às mesmas é obrigatória para 69,57% dos cursinhos.

Já pelas informações levantadas com as respostas à questão 15, tem-se que a minoria dos cursinhos (26,09%) conta com representantes discentes em suas reuniões. Dessa, em 50,00% dos casos qualquer aluno pode participar ativamente das mesmas, enquanto nos outros 50,00% representantes das turmas são eleitos por votação. Apesar da baixa representatividade em reuniões, 18 dos cursinhos (78,26%) contam com algum tipo de espaço para alunos opinarem e criticarem características do cursinho e professores. Em 12 casos (52,17%), um dos possíveis espaços é pelo preenchimento, pelos alunos, de um questionário ou uma avaliação, com critérios pré-estabelecidos a serem pontuados, além de espaço para tecer comentários gerais livremente. 9 cursinhos (39,13%) contam com uma caixa de sugestões, online ou

física, em que os alunos podem relatar suas observações e opiniões livremente acerca do cursinho.

6.3.5 Considerações acerca da equipe de trabalho e estrutura administrativa

As questões que englobam o bloco de perguntas sobre equipe de trabalho e estrutura administrativa dos cursinhos trazem informações que mostram aproximações e afastamentos entre os mesmos. Vale destacar que, comparadas com as demais perspectivas analisadas, essa foi a que mostrou maior número de afastamentos.

Os cursinhos apresentam diferentes maneiras de estruturarem sua coordenação e núcleo administrativo. As coordenações são normalmente compostas por dois coordenadores, podendo ser coordenador administrativo e pedagógico, coordenador e vice ou ainda dois coordenadores gerais, sem distinção de cargo e com funções e atribuições definidas entre eles. 1 único caso possuía um único coordenador, e 2 casos possuíam um núcleo representativo, com 8 coordenadores em um deles e 9 no outro, sem hierarquia e atribuições específicas. Cargos de assessoria da coordenação são citados por 43,48% dos coordenadores, e a formação de grupos ou comissões de trabalho por professores, por 39,13%.

Devido à complexidade e acúmulo de algumas tarefas que sobrecarregam um único membro, alguns cursinhos optam por dividir tarefas e funções administrativas em mais membros, como nos grupos e comissões, ou contam com outros membros, além da coordenação, que exerçam exclusivamente funções administrativas, como secretários e assessores. Essa divisão de funções visa, além de diminuir a sobrecarga de atribuições e trabalhos a uma única pessoa, aumentar a integração e a participação de professores nas questões administrativas e organizacionais do cursinho.

As diferentes maneiras que os cursinhos organizam seu núcleo de coordenação e dividem suas atribuições administrativas derivam das necessidades e especificidades observadas no cotidiano do cursinho por seus membros. A exemplo, em alguns casos é visto como essencial a divisão de tarefas administrativas de pedagógicas entre dois ou mais coordenadores, mas tal raramente ocorre em unidades da Unesp que não contam com cursos de licenciatura ou pedagogia, uma vez que o cargo de coordenador pedagógico normalmente demanda saberes próprios de graduandos ou graduados nessas áreas. Cargos destinados exclusivamente a auxiliar nas questões administrativas e organizacionais dos cursinhos normalmente

são observados quando há uma disponibilidade de bolsas, seja por maior número de bolsas ofertadas ou pelo alto número de professores voluntários. Em casos que essa disponibilidade não ocorre, é comum haver acúmulo de funções para um mesmo cargo, existindo casos em que apenas membros que exercem múltiplas funções recebam bolsa, com todos os demais sendo voluntários, ou ainda as bolsas sendo distribuídas de acordo com os encargos de cada membro.

Dos coordenadores, 78,26% afirmam que a divisão de cargos e funções não implica em uma hierarquização e uma verticalização na tomada de decisões. Assim, os diferentes cargos se relacionam com diferentes atribuições e tarefas a serem realizadas, porém o voto e a opinião de todos os membros são de igual valor e as decisões mais importantes são levadas à reunião para serem debatidas e as respectivas ações do cursinho tomadas. Para os outros casos, 13,04% dos coordenadores alegam que, devido ao grande número de professores, um conselho representativo é formado e fica responsável por tomada de algumas decisões no dia a dia. Ainda assim, os professores podem levar demandas às reuniões. Os outros 2 coordenadores declaram que ainda há pouca participação de professores fora da sala de aula, o que torna a tomada de decisões mais verticalizada para esses casos.

As diferentes maneiras como os cursinhos populares da Unesp organizam sua coordenação e dividem as tarefas administrativas, a horizontalidade hierárquica dos cargos e a equidade de poder na tomada de decisões entre os membros, condiz com as características organizacionais históricas dos cursinhos populares e corroboram a autonomia que apresentam. Nestes é comum que as decisões sejam tomadas de forma democrática e discutidas coletivamente, com todos os membros participando ativamente na construção, reelaboração e continuidade do cursinho. Para que isso ocorra efetivamente, é priorizado que as relações sejam as mais horizontais possíveis, minimizando a ideia de “subordinação” entre cargos, de forma a permitir o diálogo democrático entre membros de diferente grau de hierarquia e a livre expressão de opiniões.

Essas características herdadas dos cursinhos populares, no entanto, afastam-se da estrutura hierárquica que existe em espaços institucionalizados. Em uma instituição, é necessário se respeitar uma determinada hierarquia, com cada cargo ficando responsabilizado por atribuições específicas e devendo responder a determinadas pessoas e cargos. Na relação dos cursinhos com a representação da Unesp, essas condições são respeitadas, com os coordenadores discentes sendo os

únicos que respondem à Universidade e a eles fica encarregado o repasse de informações aos demais membros do cursinho. Na estrutura interna do cursinho que isso não se observa.

Novamente, o desafio é de se encontrar um equilíbrio na estrutura do cursinho, de modo que seja preservado seu caráter popular, ao mesmo tempo que a mesma seja condizente com a estrutura de um espaço institucionalizado, como esses cursinhos lutaram para conquistar. Entende-se como salutar a tomada de decisões internas de forma democrática entre seus membros, uma vez que tal equidade de opiniões é essencial para se atingir os objetivos de um cursinho popular. A maneira como se organizam os cargos e as funções dentro dos cursinhos poderia ser repensada, de modo que um organograma pudesse ser instituído como modelo ou ainda que os próprios cursinhos organizassem os seus, porém que o mesmo fosse claro e explícito para ser seguido pelos membros, algo que poderia facilitar a própria organização e delegação das tarefas diárias dentro do cursinho. O compartilhamento dessas experiências poderia também servir como auxílio para cursinhos que enfrentam problemas na organização estrutural e administrativa.

Acerca da distribuição do número de professores nos cursinhos é bastante variável, com cursinhos com menos de 15 e outros com mais de 40. Em geral, esses números acompanham o número de turmas e salas. Cursinhos que atendem múltiplas turmas e possuem várias salas, apresentam maior número de professores. Dessa maneira, a carga horária e o número de aulas que os professores ministram são próximos.

Todos os cursinhos que são fomentados apenas pela PROEX (18 de 23, 78,26% do total) não possuem número de bolsas suficiente para contemplar todos os seus membros. Os únicos cursinhos em que isso ocorre são aqueles que recebem bolsas integralmente de parcerias com a prefeitura municipal local (4) e 1 cursinho que recebe bolsas tanto da prefeitura quanto da PROEX. A falta de bolsas faz com que ocorra diferentes maneiras de elas serem divididas entre seus membros. Em 30,43% dos casos, todos os membros recebem bolsas parciais, com divisão igualitária para 3 casos, e proporcional ao número de horas trabalhadas em 4 casos. Para os demais cursinhos, apenas a coordenação, por fazer um trabalho mais extensivo e possuir maior número de funções dentro do cursinho, recebem bolsa, em 21,74% dos cursinhos, e para 26,09% dos casos, alguns membros são contemplados, por critérios avaliativos pré-determinados.

A falta de bolsas, sejam elas integrais ou mesmo parciais, para todos os membros pode trazer uma série de problemas aos cursinhos. Torna-se mais difícil conseguir encontrar candidatos aos processos seletivos de professores, havendo coordenadores que declararam que o número de candidatos diminuiu nos últimos anos, com a diminuição no número de bolsas. O compromisso com o cursinho por parte de um membro também pode ser afetado, quando o ofício é voluntário, e a falta de uma renumeração adequada acaba por desvalorizar o trabalho do professor. Dentro de um cursinho em que existem membros renumerados e voluntários, a própria cobrança pelo trabalho de um frente ao outro pode tornar-se diferenciada.

Os critérios e as maneiras como um professor é escolhido pelos processos seletivos dos cursinhos mostram algumas aproximações e afastamentos.

Em 56,52% dos cursinhos há como pré-requisito estar vinculado com algum curso da Unesp. Para os demais, basta o candidato já ter iniciado algum curso no ensino superior. Ainda assim, quase a totalidade dos coordenadores alegaram que são raros os casos de participantes de fora da Unesp em seus processos seletivos.

Vários dos cursinhos da Unesp apresentam como um de seus principais objetivos despertar o interesse à docência em seus membros, e são muitas vezes o primeiro espaço em que potenciais professores têm contato com uma sala de aula. Não restringir o processo seletivo apenas a alunos da Unesp, o que ocorre em quase metade dos casos, possibilita que professores já atuantes na Rede de Ensino adentrem o cursinho, o que entra em discordância com esse objetivo.

Nesse ponto, são observados que os cursinhos apresentam grande autonomia para elaborar os critérios de seus processos seletivos de professores, porém algumas vezes os mesmos podem estar em discordância com objetivos do próprio cursinho. Em vista da construção de uma identidade de valores, objetivos e funcionalidade dos cursinhos, seria importante ser discutido os intentos pedagógicos dos cursinhos, e se entre esses se apresenta o oferecimento de espaço que possibilite um despertar para a docência em seus professores e qual o público-alvo a que se destinam nesse aspecto. A partir desse objetivo bem definido, seria possível discutir quais critérios seriam levados em conta para os processos seletivos de professores e também pela escolha de um novo professor.

Em relação aos processos seletivos de professores, estes podem se dar em até 3 etapas, variando de cursinho para cursinho. Porém, pelo menos uma das três etapas principais estão presentes em quase todos os processos, que seriam: aula

teste, presente em 82,61% dos processos, entrevistas pessoais, em 47,83%, e prova de conhecimentos específicos, com 26,09%.

Esses dados mostram que a maioria dos cursinhos valoriza a didática e a adequação da aula do professor ao público-alvo— alunos oriundos da Rede Pública de ensino – do que propriamente com o domínio do conteúdo que esse professor apresenta ao adentrar no cursinho. A preferência por entrevistas como parte do processo de escolha de um professor em detrimento de testes de conhecimentos também mostra uma preocupação dos cursinhos em selecionar professores que estejam em consonância de ideias e atitudes para trabalhar em um cursinho popular.

O processo final de escolha de um novo professor é similar a 73,91% dos cursinhos, que se dá a partir de uma conversa aberta e votação democrática entre os membros participantes da banca examinadora. Em alguns desses casos existem critérios que orientam a decisão, mas ainda assim será na conversa entre a banca que será decidido o professor mais apto a adentrar no cursinho naquele momento, somando as características que julgam como mais adequadas. Esse processo de escolha reforça a ideia de horizontalidade na tomada de decisões dentro dos cursinhos. Além disso, também mostra a preocupação dos cursinhos em não apenas escolher o professor que apresentou a melhor aula ou mostrou maior conhecimento da disciplina, mas sim aquele que melhor se encaixa no perfil de professor que o cursinho busca para compor o projeto.

Todos os cursinhos realizam reuniões com todos os membros do projeto, sendo os com frequência pelo menos mensal para 78,26%. Quase 70% dos cursinhos colocam como obrigatória a presença de seus membros nessas reuniões. Em 86,96% dos cursinhos, a reunião inclui pautas elaboradas e trazidas por quaisquer membros.

Esses dados mostram que a maioria dos cursinhos se preocupa em realizar reuniões com considerável periodicidade, a fim de discutir eventuais ocorrências que se sucederam, bem como organizar as atividades futuras e tomar decisões em conjunto. A obrigatoriedade de presença e a participação de todos os membros, com inclusão de pautas, levantamento de questões a serem discutidas e equivalência em votos e decisão, reforça novamente o caráter democrático nas relações de trabalho, que rege a maior parte dos cursinhos populares da Unesp e se coloca como um dos pilares e preceitos do bom funcionamento dos mesmos. Em cursinhos privados mais tradicionais, geralmente as reuniões se baseiam em fornecer informes aos professores e levantar possíveis problemáticas observadas, com pouca participação

efetiva de membros não pertencentes a coordenação na construção e planejamento dos rumos do cursinho. Além disso, a estruturação hierárquica nesses casos não possibilita diálogos e discussões no nível democrático que se observa em cursinhos populares, como os da Unesp.

Grande importância reside também na participação dos cursistas para a continuidade e construção de um cursinho popular, e isso se mostra nas informações obtidas. Em 78,26% dos cursinhos participantes da pesquisa existem espaços para que cursistas deixem sua opinião, tenham críticas e colaborem na avaliação e debates para o bom funcionamento do cursinho e na formação dos professores. Esses espaços podem ser avaliações de cursinho e professores, com critérios pré-estabelecidos pelo grupo, caixinha de sugestões, em que podem emitir opiniões livremente, e também a própria participação de cursistas ou representantes de turmas nas reuniões, em que levam demandas das turmas e votam nas decisões cabíveis. Além desses espaços, os coordenadores também foram veementes em afirmar que todos os membros do projeto são sempre abertos a ouvir as demandas e opiniões do aluno, incentivando a participação discente estruturação do cursinho, e buscando sempre manter as relações entre professores, coordenação e alunos as mais horizontais possíveis.

6.4 Evasão e aprovação

A presente seção reúne as informações coletadas a partir das respostas dos coordenadores às questões 16,17 e 18 do Roteiro. Essas questões estão relacionadas com evasão e aprovação nos cursinhos, buscando coletar critérios de desligamento de alunos e como são realizadas as contagens de evasões do cursinho e aprovações em vestibulares.

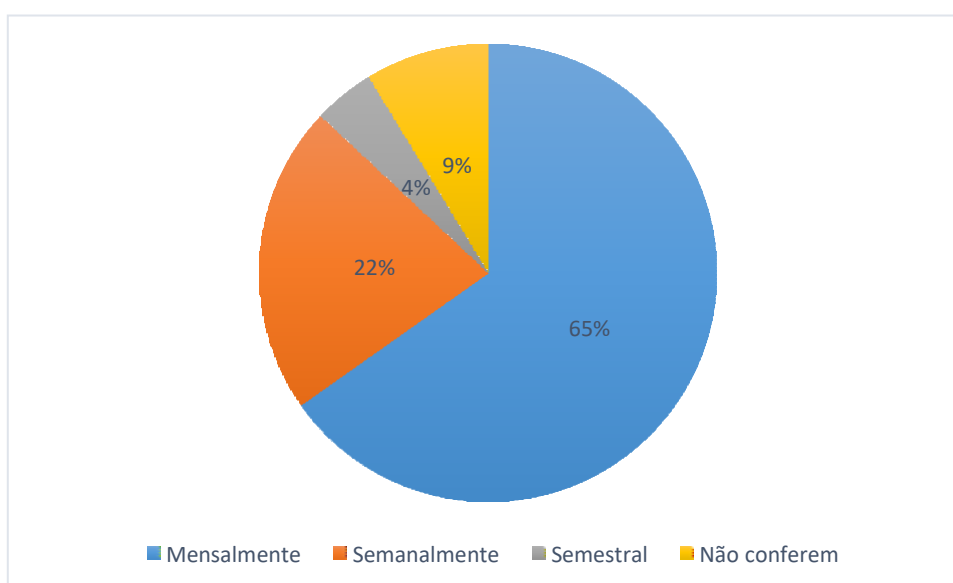
6.4.1 Evasão de alunos: critérios para desligamentos, motivos de evasão e contagem

As questões 17 e 18 buscam levantar informações acerca da evasão e desligamento de alunos nos cursinhos.

A questão 17 aborda quais motivos podiam levar um aluno a ser desligado, como ocorre o afastamento e se existe uma lista de espera de alunos, que vão preenchendo as vagas conforme as evasões se sucedem.

Dos 23 cursinhos, em 21 (91,30%) alunos podem ser desligados quando a frequência às aulas é inferior a 75% ou 70%. Desses 21, no entanto, em 9 casos (42,86% dos cursinhos que desligam por falta) o desligamento não se dá de maneira compulsória. O aluno que estiver com a frequência abaixo da mínima é primeiramente contatado pela coordenação ou secretário, que busca entender os motivos da falta e se ele deseja continuar no cursinho. Caso ele não demonstre interesse em continuar, é descontinuado do cursinho e seu lugar se torna vago. A distribuição das frequências com que as faltas dos alunos são conferidas é mostrada no Gráfico 17.

Gráfico 17 – Frequência de verificação de faltas dos alunos no cursinho.



Fonte: Próprio autor.

Nos 2 cursinhos em que não ocorre o desligamento de alunos por faltas, suas vagas ficam garantidas e não são ocupadas até o final do ano. Os coordenadores de ambos afirmam que isso ocorre por não existir, nesses cursinhos, lista de espera de alunos que não foram classificados no processo seletivo. No entanto, alunos com menos de 75% de frequência são contabilizados como evadidos, na conferência de frequência ao final do ano. Alunos podem ser descontinuados apenas por motivo considerado grave pelos membros, como agressão ou desrespeito a colegas e professores.

Com relação à possível reposição de vagas nos 21 cursinhos em que ocorre desligamento de alunos, em 15 (71,43%) a reposição de vagas ociosas ocorre ao longo do ano todo ou enquanto houver interessados na lista de espera do processo seletivo de alunos. Para os outros 6 cursinhos, a entrada de novos alunos só pode

ocorrer até as primeiras semanas de aulas, geralmente até o final do primeiro mês. Os coordenadores declaram que esse período foi determinado em conjunto com professores, alegando-se que a entrada posterior tornaria difícil para os ingressantes acompanharem as matérias em andamento e poderia levar a desânimo e mesmo atrapalhar o ritmo das aulas.

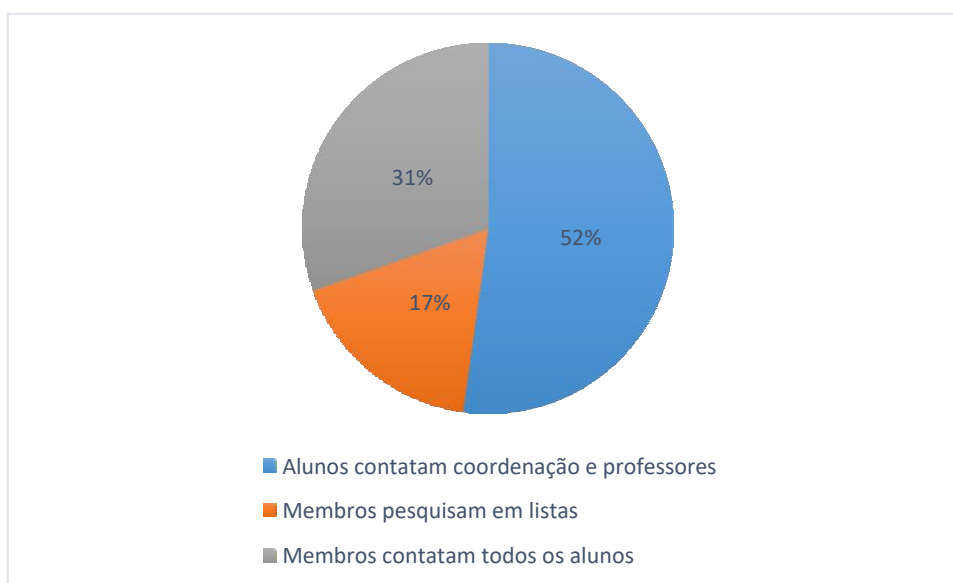
Mesmo não fazendo parte das perguntas, 16 dos 23 coordenadores (69,56%) declaram que existe um controle dos motivos que levam os alunos a desistirem do cursinho, ou ao menos uma tentativa de comunicação com os desistentes para saber sobre esses motivos. Os principais motivos apontados foram: necessidade de trabalho por parte dos cursistas, com 10 citações; complicações financeiras para garantir o transporte até o cursinho, com 9; falta de interesse ou cansaço no decorrer do ano letivo, com 6; dificuldade em conciliar com outras atividades, como trabalho, escola e outros cursos, com 3; e aprovação em vestibulares de faculdades privadas ao longo do semestre ou nos vestibulares de meio de ano, com 2.

A questão 18 busca levantar dados de como é feita a contagem de alunos evadidos do cursinho, se são contabilizados todos os desistentes e faltosos do início até o final do ano ou por outro período. 20 dos coordenadores (86,96%) afirmam que a contagem era realizada ao longo de todo o ano letivo. 3 coordenadores indicam que a realizavam até o início dos principais vestibulares, visto que o número de alunos que frequentavam após esse período cai drasticamente.

6.4.2 Aprovação de alunos em vestibulares

A questão 19 aborda como é realizada a contagem de aprovações de alunos dos cursinhos em vestibulares. São 3 os tipos de contabilização apontados pelos coordenadores, e a distribuição desses tipos é mostrada no Gráfico 19.

No caso de maior ocorrência, com 12 exemplares (52,17%), os alunos preenchem um formulário ou informam sobre os cursos em que foram aprovados nas redes sociais, em um tópico criado especificamente para isso, ou ainda informam diretamente para professores ou coordenadores. Para esse caso, os alunos são livres para informarem ou não sobre quaisquer aprovações que tiverem, e em 6 desses casos, os membros do cursinho averiguam a situação do estudante nas listas de aprovados divulgadas oficialmente pelos diferentes exames.

Gráfico 18 – Meios de contabilização de aprovações.

Fonte: Próprio autor.

“A gente costuma ter um contato muito bom com os alunos, então a gente tenta ser legal com eles e isso acaba que eles se abrem com a gente, fica uma coisa orgânica no sentido de ir e comentar [...]. Mas a gente não cobra por que a gente ... como a gente tem muitos alunos de uma carência social muito grande [...], comentamos em geral para todos que não há preocupação em passar no vestibular nesse ano. Isso é enfático para todos. Alguns acabam se sentindo pressionados por fora, por fatores externos, mas a gente toma esse cuidado de não pressionar ainda mais eles” (Paris).

“No começo do ano eles (alunos) assinam o termo, onde eles se comprometem a fornecer as informações, mesmo que não de forma nominal, mas para nós termos noção de como foi o desempenho [...]. A gente vai atrás deles, tentamos buscar essa informação, mas também o aluno vai decidir, a gente respeita de ele não querer compartilhar essa informação com a gente” (Washington).

No segundo caso mais recorrente (30,43% dos casos), os professores, auxiliares e coordenadores entram em contato direto com todos os alunos, geralmente via redes sociais ou por telefone, caso não haja resposta, perguntando sobre todas as aprovações que obtiveram. Em 4 casos (17,39%), membros do cursinho procuram nas listas de aprovados dos principais vestibulares pelos alunos do cursinho. Cada membro fica responsável por certos alunos, tentando acompanhar quais foram os vestibulares que prestaram e os cursos. Apesar de ser o caso em que, teoricamente, se obteria o número de aprovações mais próximo do real, uma vez que não depende do aluno se dispor a informar sua situação, também apresenta limitações, como

vestibulares que têm lista rodando ao longo de todo o semestre posterior a prova e também alguns que não permitem a visualização da situação de seus concorrentes por terceiros.

6.4.3 Considerações acerca de evasões e aprovações

Na característica de motivos que levam a desligar um aluno ou considerá-lo como evadido do cursinho, contagem de evasão e de aprovações, os cursinhos mostraram certas aproximações.

Todos os cursinhos utilizam o critério de presença (abaixo de 75% ou 70%, dependendo do caso) para contabilizar alunos que evadiram ao longo do ano. Em 91,30% dos cursinhos, o aluno com presença inferior à mínima é desligado, podendo ser chamada outra pessoa para ocupar sua vaga, no caso de lista de espera. Para 39,13% dos cursinhos, no entanto, o desligamento só ocorre após contato direto com o aluno, em que se tenta entender por qual motivo está ausente e se realmente deseja sair do projeto.

Um afastamento maior é notado em relação à frequência com que é verificada a presença dos alunos em sala de aula. Na grande maioria dos casos (82,61%), ocorre um controle no mínimo mensal, porém existem casos em que a conferência só ocorre ao final do semestre ou mesmo do ano letivo, quando muitos alunos já evadiram e não houve qualquer ação de contabiliza-los e controlar essas saídas

A conferência de presença e faltas dos alunos no curso é um importante fator para controle do número de alunos que frequentam o cursinho, assiduidade e para verificar quando e como ocorrem as principais evasões. Não ter essas informações ou não se realizar um controle de maneira frequente e padronizada, gera problemáticas na perspectiva de criação de uma identidade dos cursinhos institucionalizados da Unesp. Seria interessante que todos os cursinhos adotassem um sistema uniforme de verificação de faltas e contagem de presenças, para dispor desses dados no ano todo e conseguir contato com alunos faltantes no momento em que começam a se ausentar com mais frequência. Tendo em vista que os cursinhos populares apresentam, em geral, altas taxas de evasões ao longo do ano todo, esse controle pode vir a ser importante para se conhecer os motivos que levam os alunos a desanimarem ou desistirem de prosseguir no cursinho. Posteriormente, com esse conhecimento é possível traçar estratégias para diminuir possíveis evasões e trabalhar melhor a questão motivacional com os alunos em momentos do ano em que

se verifica grande evasão. Além disso, 16 dos 23 coordenadores (69,56%) alegaram que existe tentativas de comunicação para saber os motivos que levaram um aluno a abandonar o cursinho, sendo geralmente por questões financeiras, como falta de dinheiro para condução ou necessidade de trabalhar. Esse contato mais pessoal e humano com os cursistas, preocupando-se com seu bem-estar e não tratando-os como simples números, são importantes para se investigar e para conter evasões ao longo do ano.

A mesma preocupação com bem-estar e saúde mental dos alunos pode ser vista na maneira como os cursinhos procuram contabilizar as aprovações de seus cursistas em vestibulares. Em pouco mais da metade dos casos, os alunos têm a liberdade de informar se foram aprovados e em qual(is) curso(s). Coordenadores alegam que isso é feito como forma de não pressionar ainda mais os cursistas nessa fase que costuma ser sobrecarregada de emoções e pressões externas e internas. Apesar disso, a falta de um controle mais rigoroso nesse processo, como pesquisa em listas de aprovação, pode levar a contabilizações errôneas e que se distanciam da realidade, o que também pode acarretar em problemáticas na análise dos resultados e nos métodos utilizados pelo cursinho na preparação para o vestibular naquele ano, bem como na organização pedagógica para os anos seguintes.

A preocupação mostrada pelos cursinhos e a liberdade dos alunos terem o primeiro contato é valorizada, porém para a criação de uma identidade dos cursinhos da Unesp, seria interessante uma sistematização na contagem de aprovações em vestibulares. Para conseguir conciliar esses dois pontos e mesclando ideias já existentes nos cursinhos, os membros ficariam responsáveis por acompanhar a inscrição dos alunos nos vestibulares que almejam, para posteriormente pesquisarem os resultados e contabilizarem as aprovações. O contato com os aprovados e a divulgação de seus nomes, no entanto, ficaria à mercê dos alunos tomarem a liberdade de contatar o cursinho e expressar o interesse para tanto.

Com relação à contabilização de alunos evadidos dos cursinhos, 86,96% dos coordenadores afirmaram que a contagem se dá pela verificação da presença do aluno ao longo do ano todo, e o restante alegou que a mesma só é contabilizada até as datas dos principais vestibulares do segundo semestre, tendo em vista que muitos alunos interrompem o cursinho após essa etapa.

6.5 Público-alvo

O último bloco de questões buscava levantar informações sobre o público-alvo dos cursinhos, a partir de critérios de pontuação, bonificação e exclusão nos processos seletivos de alunos e possíveis sistemas de reserva de vagas (cotas).

6.5.1 Etapas do processo seletivo de alunos e análise socioeconômica

A questão 19 aborda quais são as etapas dos processos seletivos de alunos dos cursinhos e alguns critérios socioeconômicos considerados, caso haja uma análise desse tipo. Com as respostas a essa questão foi formulado o Quadro 10, acerca do número e tipos de etapas que compõe os processos.

Quadro 10 – Número e tipos de etapas dos processos seletivos de alunos.

Número de etapas (ocorrências)	Tipos de etapas (ocorrências)
Uma etapa (12)	Prova de conhecimentos gerais (7)
	Análise socioeconômica (5)
Duas etapas (11)	Prova e análise socioeconômica (11)

Fonte: Próprio autor.

Dos cursinhos, 12 (52,17%) organizam seus processos em uma única fase, sendo 7 deles compostos por uma prova de conhecimentos gerais e os outros 5 apenas por análise socioeconômica dos concorrentes. As provas de conhecimentos gerais abordam as matérias regulares do ensino médio, sendo compostas normalmente por questões que simulam os principais vestibulares. As análises socioeconômicas buscam levantar dados acerca do concorrente a uma vaga, e determinadas características levam a pontuações mais baixas ou mais altas. 3 dos 7 cursinhos que realizam processo seletivo apenas por prova de conhecimentos gerais também realizam análise socioeconômica, porém apenas como forma de conhecer o público que atendem, sem valor na pontuação do candidato.

Os outros 11 cursinhos (47,83%) realizam seus processos seletivos de alunos em duas etapas: prova de conhecimentos gerais e análise socioeconômica. Com isso, tem-se que 78,26% dos cursinhos contam com prova para seleção de candidatos, e 69,56% incluem análise socioeconômica em seus processos. Quando não há critérios de exclusão na análise, ambas as etapas não são eliminatórias, e valem para a pontuação final. Dos 11 cursinhos que realizam o processo com prova e análise, em 4 casos (36,36%) consideram pesos iguais para ambas etapas; outros 5 casos colocam peso maior para a análise socioeconômica: 60% para 4 deles e 70% para o

outro. Em 1 caso a análise corresponde a 25% da nota final. 1 único cursinho usa os critérios como “peneira”: em um primeiro momento, são selecionados apenas alunos de escola pública; caso o número de selecionados ultrapasse o total de inscritos, usa-se o critério de renda, para nova filtragem, e assim por diante, até a complementação das vagas.

Exemplos de características socioeconômicas citadas pelos entrevistados e como são consideradas para a pontuação do concorrente foram:

- Renda *per capita* da família: quanto menor a renda, maior a pontuação/bonificação do candidato. Normalmente, essa informação é obtida através da análise de documentos de todos os moradores da casa do concorrente, como: holerites, carteiras de trabalho, declarações de trabalho autônomo *etc.*, subtraídas dos gastos básicos da casa, calculados por meio da análise de contas de água, luz, telefone entre outras.
- A condição do candidato como mantenedor ou não da casa, com mantenedores recebendo maiores pontuações. Também foram apontados casos de bonificação para mães solteiras.
- Candidatos que trabalham geralmente obtêm pontos extras por essa condição.
- Antecedentes escolares: alunos que cursaram ensino médio todo em escola pública ganham mais pontos no processo em relação aos que cursaram em escolas privadas. Esse quesito é principal ou o de maior pontuação para a maioria dos cursinhos.
- Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e portadores de deficiência também são bonificados para a maior parte dos processos.

Outros critérios foram citados em menor ocorrência, como ter pais separados, família possuir imóveis próprios, idade do candidato entre outros.

Com os critérios socioeconômicos analisados e as pontuações atribuídas para estes, é possível apontar para um perfil de público-alvo que os cursinhos populares da Unesp buscam atender. São alunos pertencentes a um estrato social e que vivem sob condições socioeconômicas e educacionais que, historicamente, são desfavorecidos pelos grandes vestibulares, com uma baixa perspectiva de ascenderem ao ensino superior público de qualidade.

Todos os cursinhos que realizam análise socioeconômicas priorizam, em seus processos seletivos, alunos oriundos de famílias de baixa renda. Como mostrado por

Whitaker (2010), essas famílias têm pouco ou nulo acesso ao capital cultural beneficiado pelos grandes vestibulares, e possuir esse capital, em geral restrito a famílias da elite (classe média alta), é um forte condicionante na aprovação nos vestibulares mais consagrados.

Também são beneficiados, e muitas vezes têm exclusividade ou prioridade no preenchimento de vagas, alunos que cursaram escola pública pelo menos durante o ensino médio. Em geral, essas escolas apresentam mazelas e sucateamentos históricos por parte dos governos, e pouco oferecem uma preparação adequada para os vestibulares, uma vez que isso não compõe o papel da escola. Dessa maneira, quando vão concorrer com alunos que cursaram colégios e cursinhos privados prestigiados, e que assim tiveram uma trajetória escolar direcionada na preparação para os vestibulares, alunos de escolas públicas apresentam grande desvantagem preparatória, afirmada nas estatísticas de aprovações dos principais exames de admissão.

Alunos que trabalham também recebem pontuações maiores devida essa condição. Como apontado por Guimarães (1984) e reafirmado pelas estatísticas dos principais exames atuais, concorrentes que trabalham apresentam muito menos chance de ser aprovados nos principais vestibulares.

Vale destacar também a bonificação ou priorização que pretos, pardos e indígenas recebem em grande parte dos processos seletivos dos cursinhos populares.

Tal política adotada é decorrente da condição histórica que esses grupos étnicos sempre representaram uma minoria nos cursos de maior prestígio das IES brasileiras.

Com os dados analisados, é possível verificar o perfil de candidatos que os cursinhos populares da Unesp visam atender. Esse perfil é de alunos que tiveram uma grande defasagem na preparação para os vestibulares, seja pela falta de acesso ao capital cultural beneficiado pelos exames, seja por condições socioeconômicas e educacionais que lhe privaram de uma preparação adequada para os mesmos. Em

menor grau, também buscam abarcar estudantes pertencentes a grupos étnicos historicamente discriminados e com pouca representatividade nas instituições de ensino superior.

6.5.2 Critérios de exclusão do processo seletivo e sistema de reserva de vagas

A questão 20 aborda se existe, no processo seletivo de alunos, critérios que podem levar um aluno a ser excluído ou pré-requisitos necessários para alguém se

candidatar. 16 dos cursinhos (69,56%) arguem que todos estão aptos a participar do processo, mesmo alunos oriundos de escolas particulares ou de qualquer renda familiar, mas que estes seriam exemplos de fatores que só geram pontuações menores para a classificação final do candidato.

Dos 7 cursinhos que declaram existir critérios excludentes, em 5 o único critério é o aluno ter cursado ensino médio na Rede Privada sem bolsa de estudos superior a 50%. Em 1 caso, mesmo tendo cursado com 100% de bolsa isso é impedimento de ser selecionado para inscrição. Para esse caso, alega-se que o candidato possui condições de estudo e preparação para o vestibular mais adequadas do que os alunos oriundos de escola pública, mesmo que possua situação socioeconômica similar. Para

o outro caso, são excluídos do processo candidatos que, durante a análise socioeconômica, apresentam renda *per capita* familiar superior a 1,5 salários mínimos.

Esses critérios de exclusão são utilizados para tentar selecionar candidatos que têm uma vivência cultural e condições socioeconômicas e escolares desfavoráveis, em relação à preparação para os vestibulares, que compõe o público-alvo dos cursinhos.

A questão 21 busca verificar se o cursinho utiliza algum sistema de reserva de vagas em seu processo de seleção de alunos. 14 dos coordenadores (60,87%) declaram que isso não ocorre, com 8 deles (57,14%) afirmando que o processo seletivo já cumpre com o papel de selecionar alunos que correspondam ao público-alvo do cursinho, por meio da análise socioeconômica.

“A gente teve uma conversa sobre isso ano passado, mas a gente analisou que se tivesse colocado cotas e tivesse diminuído alguns critérios dentro da tabela [de análise socioeconômica], a gente não conseguiria atender aquelas mesmas pessoas. Então a gente atende muitos alunos negros, muitos alunos pobres mais com os critérios do que se a gente tivesse colocado as cotas” (Doha).

Com relação aos 9 cursinhos que possuem sistema de reserva de vagas, em 5 casos ocorre reserva para alunos de escola pública, sendo que em 4 casos essa é acima de 80% das vagas totais. Pretos, pardos e indígenas são contemplados com reserva de 20% para 1 dos casos e 50% de vagas em outro. Pessoas transgêneras têm vaga garantida em 2 cursinhos, não havendo porcentagem a ser contemplada. A mesma garantia se dá a indígenas para 1 dos cursinhos com sistema de reserva de vagas.

Os dados levantados a partir das questões 20 e 21 permitem analisar que os cursinhos não se preocupam tanto em colocar pré-requisitos para os processos seletivos e também uma menor parte adota sistema de cotas. Os coordenadores alegam que a análise socioeconômica e a própria maneira e espaços em que o cursinho é divulgado, são suficientes para garantir que os candidatos selecionados contemplem o público-alvo a que se destina.

6.5.3 Considerações acerca do público-alvo

Pelas características analisadas dos processos seletivos de alunos, é possível destacar fortes aproximações entre o público-alvo que os cursinhos se destinam.

16 dos cursinhos (69,56%) possuem uma análise socioeconômica como uma das etapas constituintes de seus processos de escolha de alunos. Em 5 casos, ela é a única etapa para definir a classificação dos candidatos, e em outros 7 casos possui um peso maior do que a prova de conhecimentos gerais.

Pode-se retirar dessas informações que os membros dos cursinhos estão, em geral, preocupados em atender alunos em condições sociais, econômicas, educacionais e de capital cultural defasadas em relação aos principais aprovados nos grandes vestibulares: os jovens de classe média-alta, que não precisam trabalhar e cursaram ensino privado durante o ensino médio, com possibilidade de arcar com cursinhos privados de renome.

Assim, os cursinhos se destinam a alunos economicamente desfavorecidos, oriundos de escola pública e também a pretos e pardos, minoria dos ingressantes nas IES mais prestigiadas do país. Em geral, esse público-alvo também é o mesmo ao que se destinam as principais ações afirmativas do ensino superior no Brasil, mostrando que existe uma concordância entre cursinhos e o próprio governo de que esses estudantes enfrentam mazelas históricas, que precisam ser corrigidas por medidas e políticas paliativas em uma tentativa de estes integrarem e se inserirem de maneira significativa nas instituições de ensino superior públicas do país.

6.6 Considerações gerais sobre os principais resultados

A presente seção apresenta os dados acerca dos cursinhos da Unesp, obtidos a partir das respostas dos coordenadores discentes às entrevistas pessoais. Com esses dados, é possível levantar como os cursinhos funcionam no cotidiano e quais as práticas e estratégias utilizadas.

A análise das respostas permite observar que os cursinhos gozam de grande autonomia para organizarem suas aulas, atividades, processos seletivos de alunos e de professores, reuniões *etc.* Mesmo práticas comuns a todos, como o controle de frequência dos alunos nas aulas, diferem de um cursinho para outro, em menor ou maior grau de distanciamento.

No que se refere aos aspectos burocrático-institucionais, teoricamente os cursinhos da Unesp devem atender aos objetivos especificados pelo PDI, entre os quais se destacam: preparar educandos de baixa renda, da rede pública de ensino, para adentrar o Ensino Superior; e possibilitar espaço educativo que vise formação integral e humanizada do aluno.

De forma a atender esses objetivos, observa-se pelas respostas dos coordenadores discentes que os cursinhos se utilizam de estratégias próprias e, muitas vezes, espontaneístas e não institucionalizadas. Assim, algumas atividades são elaboradas e desenvolvidas por um grupo de membros em dado momento, porém as mesmas não são garantidas ou previstas de ocorrerem novamente futuramente, para muitos casos.

Para atender ao objetivo de preparar alunos de baixa renda para adentrar o Ensino Superior, grande parte dos cursinhos se utiliza de critérios socioeconômicos em seus processos seletivos de alunos. Em geral, alunos oriundos de escola pública são agraciados com pontuações altas ou mesmo têm prioridade por vagas. Também na maioria dos cursinhos analisa-se a renda *per capita* do candidato, com pontuações maiores para alunos de baixa renda. Apesar dessas ocorrências, alguns poucos cursinhos não utilizam critérios socioeconômicos para seleção de alunos. Mesmo sendo amplamente mais procurados por alunos de baixa renda e oriundos de escola pública, a implantação da etapa de análise socioeconômica dos candidatos seria um importante passo de modo a garantir que os cursinhos garantissem a seleção preferencial desse público-alvo para a composição de suas turmas.

Outras estratégias e práticas são adotadas nos cursinhos de forma a atingir o escopo supracitado. O empréstimo de livros da literatura clássica, que ocorre em quase todos os cursinhos, a visita a museus, jardins botânicos, teatros *etc.*, e o desenvolvimento de atividades artísticas como sarais e peças de teatro, são exemplos de práticas utilizadas visando enriquecer o capital cultural dos alunos, em geral muito afastados do beneficiado pelos grandes vestibulares.

No entanto, com exceção do empréstimo de livros, as demais atividades ocorrem de maneira quase espontaneísta e são desenvolvidas muitas vezes pela própria iniciativa de um ou poucos membros que compõem o cursinho naquele momento histórico. Como apontado por Whitaker (2010), o capital cultural é um dos mais fortes fatores condicionantes na disputa por vagas no Ensino Superior, e essas atividades poderiam ser muito benéficas na preparação dos alunos dos cursinhos, além de também contribuir na formação humanizada do aluno, outro objetivo previsto para os cursinhos. Implementar ações que visem garantir que essas atividades sejam desenvolvidas poderia ser um importante passo para que elas façam parte do planejamento geral dos cursinhos e ocorram com caráter menos “espontaneísta”.

Outras atividades de grande importância para promover uma preparação ampliada dos alunos para o vestibular seriam atividades de reforço das disciplinas e verificação das aprendizagens, como plantões de dúvidas, cursos de reforço, simulados de vestibulares, listas de exercícios *etc.* Praticamente todos os cursinhos desenvolvem atividades com esse caráter, porém novamente muitas delas provêm da iniciativa de membros ou não têm regularidade garantida, como os simulados. Novamente, a inclusão dessas atividades no Projeto Político-Pedagógico dos cursinhos, poderia garantir que fizessem parte do planejamento de suas atividades e, assim, tiver uma periodicidade melhor definida.

O segundo objetivo dos cursinhos se refere a oferecer um espaço educativo que possibilite a formação integral e humanizada dos alunos. Como apontado por Whitaker (2010), a proposição de um espaço com essas características é de grande importância para um cursinho popular, de modo que este não seja uma mera reprodução de práticas dos cursinhos privados, mas que se adeque à realidade de seus participantes e componentes: alunos de baixa renda e com baixo acesso ao capital cultural beneficiado pelos vestibulares.

Entre as principais práticas e estratégias adotadas para esse fim, destaca-se o desenvolvimento de atividades que visam incentivar o senso crítico nos alunos e conscientizá-los acerca de desigualdades e injustiças sociais, como cafés filosóficos, cine-debate, júri simulado *etc.* Ações desta natureza são elaboradas por bom número dos cursinhos, porém normalmente são frutos da iniciativa de alguns poucos membros. O planejamento dessas atividades também envolve certo grau de complexidade, e assim seria importante que fizessem parte do Projeto Político-Pedagógico dos cursinhos, de modo a garantir que pudessem ser pensadas e

repensadas de forma a atingir melhores resultados junto aos cursistas. Além disso, seria de suma importância que atividades desse tipo ocorressem em todos os cursinhos, visto que um de seus objetivos principais é garantir desenvolvimento humanizado aos alunos.

De uma maneira geral, os objetivos pretendidos para o Subprograma de Cursinhos Pré-Universitários da Unesp são buscados pelos cursinhos a partir de práticas e estratégias diversas, normalmente atreladas a especificidades e características locais. No entanto, essas práticas muitas vezes se dão de maneira espontaneísta, com um planejamento mais pontual e sem a garantia institucional de sua sistematização e continuidade. Apesar de ser imprescindível respeitar as especificidades de cada cursinho, faz-se importante que diversas atividades a serem desenvolvidas sejam institucionalizadas e façam parte do Projeto Político-Pedagógico dos cursinhos, de maneira que sejam planejadas com antecipação e garantidas de ocorrerem futuramente.

A grande autonomia e o caráter fortemente espontaneísta na adoção de estratégias acaba também por ser fator que desafia a busca por uma identidade entre os cursinhos, um ponto importante tendo em vista que os mesmos são institucionalizados e atendem a objetivos em comum. A definição e institucionalização dos objetivos gerais e específicos e a implementação de critérios mais rigorosos para atender os mesmos, como critérios de seleção de professores e alunos e organização da equipe de trabalho, seriam possíveis contribuições a fim de se alcançar essa identidade. Entende-se que essa criação seria importante para garantir que os cursinhos funcionem em consonância de ideias e que sejam norteados para os mesmos fins.

Conclusão

O objetivo principal deste trabalho está em investigar as aproximações e os afastamentos entre as características dos cursinhos populares da Unesp e suas relações com os conceitos contemporâneos de AA e de ExU. Visa-se, assim, contribuir para uma reflexão crítica do histórico e das conquistas dos cursinhos populares da Unesp, bem como para a discussão de seus principais desafios no que tange a seus propósitos institucionais. Para esse fim, foram investigadas as práticas e estratégias desenvolvidas nos cursinhos, e relacionadas com objetivos e características das AA e ExU, em cotejamento com as discussões da literatura.

Conforme apontou-se, no geral, as AA visam corrigir desigualdades históricas na sociedade e, particularmente dentro da temática do vestibular, corrigir a disparidade do perfil dos ingressantes nos cursos do ensino superior. A alta seletividade é decorrente sobretudo do exame vestibular, que vem beneficiando os alunos dos altos extratos sociais por diversos fatores. Com isso, CP se inseriram no cenário educacional brasileiro como AA que tenta corrigir essa discrepância social, apropriando-se de práticas dos cursinhos privados tradicionais para tentar fornecer melhor preparação para os vestibulares a alunos das classes populares, sobretudo, oriundos da rede pública de ensino.

Dentro de diversas universidades públicas brasileiras, começaram a surgir e se expandir alguns dos principais cursinhos populares do país. As universidades se configuram como espaço historicamente marcado por seu caráter altamente seletivo e que exclui, em geral, o público-alvo atendido pelos CPU. Assim, a inserção destes dentro das universidades apresenta por si só um valor simbólico na luta pela democratização do acesso ao ensino superior. Além disso, esses cursinhos apresentam características ímpares em relação aos demais CP, como propiciar um contato entre alunos da graduação - em geral os discentes que atuam como professores desses cursinhos, inseridos dentro da universidade pública - e cursistas pertencentes a uma classe social que histórica e normalmente não frequenta o espaço universitário, sobretudo público. Esse contato acaba por se tornar um fator de muitos CPU se tornarem espaços para debates e discussões acerca da própria característica excludente dos exames vestibulares e de suas consequências no acesso ao ensino superior no Brasil.

A grande maioria dos CPU surge da iniciativa de próprios alunos e professores, iniciando-se a partir de projetos voluntários. Muitos deles, com o tempo, acabam por buscar respaldo das universidades em que se desenvolvem, uma vez que a institucionalização dos cursinhos traz garantias a seu funcionamento e o vínculo com a universidade também empresta prestígio ao mesmos.

Esse é o caso dos CPU da Unesp vinculados ao Subprograma dos Cursinhos Pré-Universitários, que desde 2007 são institucionalizados e fazem parte da política extensionista da Universidade. Com a institucionalização, os cursinhos passaram a contar com apoio da Unesp para desenvolver suas atividades e tiveram seus objetivos e diretrizes estabelecidos.

Do ponto de vista institucional, um dos objetivos primários pretendido pelo Subprograma de Cursinhos Populares da Unesp reside justamente na preparação dos cursistas para enfrentarem os principais exames vestibulares, e grande parte das práticas e estratégias adotadas pelos cursinhos aqui investigadas são planejadas com esse fim. A adoção de critérios socioeconômicos, que privilegiam a entrada de alunos economicamente desfavorecidos e cuja formação foi privada do capital cultural beneficiado pelos principais vestibulares, visa selecionar o público-alvo a ser atendido pelos cursinhos. Quase todos os cursinhos da Unesp adotam esses critérios como uma de suas etapas do processo seletivo de cursistas. A apropriação de práticas consagradas dos cursinhos tradicionais, como aulas com conteúdo voltado para os temas mais abordados pelos principais vestibulares, realização de simulados, utilização de materiais e listas de exercícios com questões de exames passados, entre outras, são estratégias adotadas com o intuito de tornar a preparação e o treinamento de seus cursistas mais adequada e condizente com o que se é exigido nos principais vestibulares. O enriquecimento do capital cultural dos alunos, também é ponto importante considerado pelos cursinhos, com incentivo à leitura dos livros clássicos cobrados nos vestibulares, frequência a peças de teatro e atividades culturais *etc.* Tal enriquecimento é, no entanto, limitado, sobretudo pelo tempo que o cursista terá disponível no cursinho, algumas horas por dia, por alguns meses, e também pela própria formação dos membros do cursinho, que não é voltada de modo sistematizado para tal objetivo.

Para que os cursinhos sejam efetivamente de caráter popular e funcionem como AA, no entanto, é necessário que eles não sejam um simples aglomerado de práticas dos cursinhos da elite. Adaptações são necessárias para condizer com a

realidade de seus cursistas, e fortalecer o senso crítico e a capacidade de reconhecer e debater desigualdades sociais, sobretudo aquelas impostas aos próprios alunos. Para os cursinhos da Unesp, esse também é um dos objetivos pretendidos e explicitados em suas diretrizes.

Diversas são as ações que os cursinhos adotam e desenvolvem em seu cotidiano para lograr esse objetivo. Destacam-se atividades que fomentam e incentivam debates entre alunos e professores, palestras e oferecimento de minicursos informativos, eventos que abordam temas sociais e políticos *etc.* Todavia, essas atividades, em geral, não são institucionalizadas, sendo desenvolvidas a partir da iniciativa e das concepções próprias dos membros atuantes no cursinho, sem garantia de sistematização e continuidade. Para transformar essas práticas em AA efetivas, seria necessário que as mesmas passassem por institucionalização, respeitando as especificidades locais do cursinho, porém garantindo que sejam realizadas e apresentando um planejamento prévio de como irão se desenvolver e de como serão acompanhadas e avaliadas, a fim de promover maior organização e para que as mesmas sejam replanejadas no futuro.

Ações extensionistas possuem objetivos que muitas vezes se aproximam de AA, como possibilitar a democratização do acesso aos conhecimentos produzidos na universidade e promover ações transformadoras na sociedade que visem diminuir desigualdades que aprofundam a estratificação de classes. Essas ações também possuem objetivos próprios, sendo um dos principais criar pontes entre a sociedade e o que se é produzido na universidade, de maneira a identificar desigualdades e problemas sociais e desenvolver pesquisas que busquem problematizá-las e enfrentá-las. O contato deve ocorrer nos dois sentidos, com a universidade contribuindo para fomentar ações que visem enfrentar problemas sociais e a sociedade influenciando o que se é pesquisado e ensinado na universidade.

Os CP da Unesp se aproximam em relação a esse entendimento para as ações de extensão por terem como um dos principais objetivos democratizar o acesso ao ensino superior, visando promover ações que enfrentem uma desigualdade histórica que reforça a estratificação da sociedade. As práticas dos CPU analisadas buscam esse enfrentamento fornecendo uma preparação mais adequada para os vestibulares aos estudantes de baixa renda e oriundos de escola pública, por meio da apropriação de práticas utilizadas historicamente pelas elites no *locus* denominado cursinhos pré-vestibulares. Todavia, as práticas adotadas visam contribuir também para o

enriquecimento do capital cultural desses alunos e possibilitar que sejam capazes de identificar e criticar a estrutura social estratificada e suas consequências históricas.

Com vistas à configuração de uma ação de caráter efetivamente extensionista, seria essencial que a atuação dos cursinhos não apenas visasse gerar unilateralmente enfrentar o problema social do acesso ao ensino superior, mas também que possibilitasse identificar demandas sociais relacionadas a seu escopo de atuação e influenciar o que se é pesquisado e ensinado na universidade. Para isso, seria indicado que fossem realizadas pesquisas dentro dos cursinhos, a fim de identificar problemas sociais que possam ser investigados e posteriormente publicados e estudados. Não fez parte da presente pesquisa identificar se ocorrem investigações sistemáticas desse tipo dentro dos cursinhos e se as mesmas se dão em quantidade considerável, sendo assim um ponto a ser indicado para posteriores estudos.

A presente pesquisa permitiu observar que os cursinhos da Unesp possuem práticas que muitas vezes se assemelham entre si, sobretudo aquelas apropriadas e adaptadas dos cursinhos privados e de CP. Algumas práticas diferem de um cursinho para outro de acordo com as especificidades locais e as preferências e necessidades acordadas pelos próprios membros do cursinho. Mesmo usando de algumas atividades consolidadas em outros espaços, tem-se que os cursinhos funcionam de maneira quase hegemônica em suas práticas cotidianas, sendo marcadamente de caráter espontaneísta e muitas vezes com pouca articulação com planejamentos prévios.

Os objetivos principais pretendidos para os cursinhos da Unesp estão relacionados com a preparação de alunos de baixa renda e do ensino público para adentrar o Ensino Superior e promover espaço que possibilite uma formação integral e humanizada de seus alunos. Os cursinhos colocam esses escopos como norteadores do trabalho a ser desenvolvido, porém as práticas e as atividades desenvolvidas pelos cursinhos são marcadas por caráter fortemente espontaneísta e se dão normalmente de maneira esporádica. Essas condições acabam por se configurarem em empecilhos para a efetiva configuração das ações do cursinho em AA efetivas, como apontado por Whitaker (2010), e também acaba afastando-as de ações de ExU. Os próprios objetivos parecem divergir de um cursinho para outro, sobretudo quando os mesmos estão implícitos e são frutos de concepções dos membros atuais do curso.

Temos, assim, alguns possíveis desafios a serem enfrentados pelos cursinhos populares da Unesp, a fim de se desenvolverem como AA efetivas e se aproximem do conceito de ExU.

Para possibilitar uma maior garantia na busca pelos escopos, seria importante que os tipos de ações a serem desenvolvidas fossem institucionalizadas, a fim de que todos os cursinhos as planejassem de modo antecipado e que as mesmas tivessem continuidade garantida, bem como acompanhamento sistematizado e avaliação crítica. Outro importante passo seria a inclusão dessas atividades no Projeto Político-Pedagógico do cursinho, com melhor especificação de como serão desenvolvidas, a periodicidade em que devem ocorrer, suas características principais e os objetivos logrados para cada uma delas. Essa especificação pode fornecer importantes subsídios para a definição de nortes para planejar as atividades e garantir que as mesmas não fiquem à mercê do momento e da iniciativa espontânea de membros do cursinho.

Essa institucionalização, no entanto, não deve ocorrer de maneira verticalizada e inflexível, uma vez que isso confrontaria justamente as características essenciais de um CP, como primazia por autonomia de sua gestão por seus membros e gestão democrática e horizontal. O grande desafio que se expõe é o de promover essa conciliação entre aspectos da institucionalização, com a consequente inserção dos cursinhos da Unesp no contexto das políticas de ExU, e aspectos da tradição e das especificidades dos CP.

Entende-se que para que tal conciliação seja possível, é necessário que os objetivos, quer sejam os instituídos para o Subprograma quer sejam possíveis objetivos secundários que se apresentam nas vivências dos cursinhos, passem por profunda discussão, em espaços institucionais democráticos, entre os membros atuantes nos mesmos, os coordenadores docentes e a Pró-reitoria de extensão da universidade. Uma vez que os objetivos estejam devidamente explicitados, podem-se traçar estratégias para que os mesmos sejam alcançados, a partir do compartilhamento de informações e experiências nos próprios cursinhos, pelo estudo de pesquisas na área de educação, que abarquem objetivos similares. Os cursinhos se valerem de pesquisas produzidas na universidade, sobretudo nas áreas de Ensino e de Educação, para elaborar suas atividades seria um importante passo para melhorar e qualificar suas ações com vistas a atingir seus objetivos pedagógicos. Isso já acontece em alguns casos, como, por exemplo, o uso de júris simulados em

algumas aulas, uma estratégia didática amplamente investigada na literatura educacional, para incentivar a capacidade argumentativa dos cursistas ou para a orientação profissional. Porém, atividades desse tipo, que avançam em relação às práticas tradicionais dos cursinhos, são desenvolvidas de modo isolado e, muitas vezes, não fundamento, sem um aprofundamento em pesquisas da área para que sejam implementadas mais adequadamente.

As estratégias devem servir como norteadores das ações e atividades a serem desenvolvidas nos cursinhos, mas estes devem possuir a autonomia de decidir quais serão utilizadas, em consonância com as especificidades que encontrarem em seus cursinhos. Ainda assim, é importante que essas ações sejam devidamente explicitadas em seus Projetos Político-Pedagógicos, a fim de exprimir clareza das mesmas para serem desenvolvidas por seus membros, garantir que sejam efetuadas em momentos posteriores, e que possam ser relatadas para consultas para eventuais reelaborações e por outros cursinhos, visando maior integração e compartilhamento de ideias e experiências.

A partir desses desafios, são indicadas pesquisas futuras que abordem possíveis atividades a serem desenvolvidas dentro dos cursinhos que possibilitem lograr seus objetivos principais, como atividades de caráter socioeducativo e que concilie preparação para o vestibular com formação de consciência crítica sobre problemas sociais.

Outro desafio a ser enfrentado seria identificar se ocorre e como ocorre a articulação entre o subprograma dos cursinhos, enquanto ação extensionista de fato, o ensino e a pesquisa na universidade. Os cursinhos são um importante espaço social constituído quase que exclusivamente por um estrato da sociedade, e estudos conduzidos dentro do cursinho podem identificar problemas de ordem social e educacional condicionados pela situação econômica de seu público-alvo, entre outras possíveis investigações. Os resultados dessas investigações também podem ser utilizados para influenciar o que se é pesquisado e ensinado nas universidades, em uma troca dialética entre sociedade e academia.

Em conclusão, é importante salientar que os CP possuem uma importância histórica e social, promovendo mudanças importantes dentro da sociedade. Ainda assim, sua atuação é limitada por diversos fatores, como tempo em que o cursista irá passar no cursinho e impossibilidade de se estenderem a toda população que busca adentrar aos mesmos. Assim, acabam por se configurar como uma medida paliativa

pontual, que busca, em poucos meses e com grande limitação de recursos, reparar invulnerabilidades de aprendizagem e promover algum enriquecimento do capital cultural em seus cursistas, mazelas existentes atreladas a, pelo menos, uma década de ensino básico que não promoveu essas condições. Uma democratização de fato do acesso ao ensino superior perpassa por aspectos educacionais mais profundos, como a qualidade do ensino básico público. Embora não seja o objetivo dessa modalidade de ensino oferecer “preparação” para seus alunos adentrarem o ensino superior, a adoção de políticas públicas e investimentos que priorizem a qualidade da educação básica seriam imprescindíveis para reparar as mazelas que são observadas na disputa pelo acesso ao ensino superior e, assim, promover uma plena democratização nesse acesso.

Referências

- ALMEIDA, L. V. **Pré-vestibulares Populares: estratégia de acesso dos excedentes à educação superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.
- ANDRADE, F. J. Isonomia, Estado Moderno e Ações afirmativas. In _____. **Relações raciais, multiculturalismo e ações afirmativas: as cotas na Universidade de Pernambuco (UPE)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Recife, 2007.
- AZEVEDO, A. F. de. O Ensino Secundário na segunda metade do século XIX: Colégio Pedro II. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 6. 2006, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: UFU, 2006, p. 2021 – 2028.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, E. L. de. **O Brasil de 1945 a 1964**. São Paulo: Contexto, 1991.
- BEGO, A. M. Origem, evolução e consolidação dos Sistemas Apostilados de Ensino na Realidade Brasileira. In _____. **Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente: Estudo de Caso com Professores de Ciências e Gestores de uma Rede Escolar Pública Municipal**. 2013. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru. 2013. Cap. 2, p. 43 – 76.
- BEGO, A. M. (Organizador) **Ciências da natureza: Química**. 2. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. il. - (Cadernos dos cursinhos pré-universitários da Unesp)
- BONFIM, T. A. **O CAPE em nossas vidas: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um cursinho pré-vestibular gratuito**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto. 2003.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. **Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911 – Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica**. Rio de Janeiro, 1911. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>>. Acesso em: 8 mar. 2017.
- _____. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 – Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica**. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 8 mar. 2017.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- _____. **Decreto n. 68.908, de 13 de julho de 1971 – Dispõe sobre Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação**. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68908.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Outubro de 2009. Disponível em <portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2069-reuni-relatorio-pdf>. Acesso em 25 abr. 2017.

_____. Casa Civil. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 – Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório pedagógico: Enem 2011-2012**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Pedag%C3%B3gico+Enem+2011-2012/b29257e3-2a6c-44a3-992a-02130c379ba9?version=1.1>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A.; **Estatística Básica**, 6ª ed., Saraiva: São Paulo, 2009.

CAMARGO, F. F. **Cursinhos Pré-vestibulares e o caso da Unesp**: alguns condicionantes a sua criação e transformação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara. 2009.

CASTRO, C.A. **Cursinhos Alternativos e Populares**: Movimentos Territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente. 2005.

CASTRO, C.A. Cursinhos alternativos e populares no contexto das disputas de projetos para o Brasil: 1950-2010. In _____. **Movimentos socioespacial de cursinhos alternativos e populares**: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito a cidade. 2011. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. 2011. Cap. 4, p. 117 – 191.

CASTRO, C. A. Educação Popular, movimentos sociais e cursinhos populares: uma análise pelo espaço. **Cadernos CIMEAC**. Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 25 – 33, 2012.

CLEMENTE, J. E. F. **Ciência e Política durante a ditadura militar**: o caso da comunidade brasileira de físicos (1964 – 1979). 2005. Tese (Mestrado em Ensino, Filosofia e História da Ciência) Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2005.

COMVEST. **Perfil Socioeconômico dos Inscritos e Matriculados. Vestibular Unicamp 2009**. Comissão Permanente para os Vestibulares. Universidade de Campinas. Campinas, 2009. Download disponível em <<http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/perfil-socioeconomico-geral/>>. Acesso em 22 mar. 2017.

COMVEST. **Perfil Socioeconômico dos Inscritos e Matriculados. Vestibular Unicamp 2012**. Comissão Permanente para os Vestibulares. Universidade de Campinas. Campinas, 2012. Download disponível em <<http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/perfil-socioeconomico-geral/>>. Acesso em 26 abr. 2017.

COMVEST. **Perfil Socioeconômico dos Inscritos e Matriculados. Vestibular Unicamp 2016.** Comissão Permanente para os Vestibulares. Universidade de Campinas. Campinas, 2016. Download disponível em < <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/perfil-socioeconomico-geral/>>. Acesso em 26 abr. 2017.

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

DAFLON, V. T.; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179 – 200, jul-dez 2004. Disponível em < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25401>>. Acesso em 22 mar. 2017.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2012. (Coleção Extensão Universitária, v. 7).

FUJITA, M. S. L. ; OLIVEIRA, M. R. M. de; LEAL, A. C. (org.). **A Extensão Universitária na Unesp.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

FUVEST. **Questionário de avaliação socioeconômica. Candidatos Chamados para a Primeira Matrícula.** Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Download disponível em < <http://www.fuvest.br/vest2009/estat/estat.stm> >. Acesso em 22 mar. 2017.

FUVEST. **Questionário de avaliação socioeconômica. Candidatos Chamados para a Primeira Matrícula.** Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Download disponível em < <http://www.fuvest.br/vest2012/estat/estat.stm> >. Acesso em 26 abr. 2017.

FUVEST. **Questionário de avaliação socioeconômica. Candidatos Chamados para a Primeira Matrícula.** Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. Download disponível em < <http://www.fuvest.br/vest2016/estat/estat.stm> >. Acesso em 26 abr. 2017.

FUVEST. **Questionário de avaliação socioeconômica. Candidatos Inscritos no Exame.** Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. Download disponível em < <http://acervo.fuvest.br/fuvest/2017/>>. Acesso em 24 jul. 2018.

GILIOLI, R. S. P. **Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil:** Expansão da Rede, SISU e Desafios. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Estudo Técnico. Maio de 2016.

GOHN, M. G. A relação entre a educação popular e os movimentos sociais na construção de sujeitos coletivos. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba: PUCPRess, 2015. Disponível em < <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html>>. Acesso em 18 ago. 2018.

- GOMES, A. M.; MORAES, K. N.. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. *In: Reunião Anual da ANPEd*, 32, 2009, Caxambú. **Trabalhos apresentados [...]**. Disponível em <<http://www.anped11.uerj.br/indexatual.html>>. Acesso em 27 jul. 2018.
- GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015.
- GUIMARÃES, S. **Como se faz a Indústria do Vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- HAIDAR, M. de L. M. **O Ensino Secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- MALHEIROS, B. T. **Metodologia de pesquisa em educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p. 04-06, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de junho de 2018.
- MAZZILLI, S.; MACIEL, A. S. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional. *In: Reunião Anual Da Anped*, 33., 2010. Caxambú . **Anais [...]** Caxambú , MG: Anped, 2010.
- MELLO, N. B. Desigualdades Sociais e Políticas Públicas na Região Norte. *In* Zimerman, A. (Org.). **Educação em Pauta**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013. Série: Desigualdade regional e as políticas públicas.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, 2002.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. 1 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- MOREIRA, M.A. **Subsídios metodológicos para o professor pesquisador em ensino de ciências. Métodos quantitativos e qualitativos**. Porto Alegre, 2009. Ed. do Autor.
- MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O Processo de Pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Ver. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.14, p.35-60, mai/jun/jul/ago. 2000.
- NUNES, C. Educação conformada: a política pública de educação no Brasil (1930-1945). **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 17, p. 139-141, ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-4782001000200012>. Acesso em 12 jan. 2018.
- PIUNTI, J. C. P.; DE OLIVEIRA, R. M. M. A. Processos de socialização: diferentes aprendizagens em um curso pré-vestibular popular. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 30, 2013.
- POSTERNAK, L. **Populismo no Brasil de 1945 a 1964: as interpretações da Escola de Sociologia da Universidade de São Paulo, do ISEB e do pensamento econômico liberal**. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – PUC RIO, Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, M. B. M. **Educação conformada: a política de educação (1930 – 1945)**. 1990. Tese (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

ROSA, P. R. S. Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa Em Ensino De Ciências. **Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, 2013.

QUEIROZ, V. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 55, p. 44-57, fev. 2015.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. São Paulo, 2016. Disponível em <http://convergenciacom.net/pdf/mapa_ensino_superior_2016.pdf>. Acesso em 21 mar. 2017.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 27, n. 96, p. 1021 – 1056, out. 2006.

SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Quartet, 2003.

SILVA, E. L. Educação Superior no Brasil: 10 Anos Pós LDB: uma análise crítica. **Revista Científica FacMais**, V. 2, n. 1., p. 47 -63, 2º Semestre, 2012.

TEIXEIRA, A. **O Ensino Superior no Brasil** – análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

THEODORO, M.; DELGADO, G. Políticas sociais: universalização ou focalização: subsídios para debate. **IPEA – Políticas sociais – acompanhamento e análise**. Brasília, n. 7, ago. 2003. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/ensaio3_Mario7.pdf>. Acesso em 05 jul. 2018.

UNESP. Pro-Reitoria de Extensao Universitaria. **Guia da Extensão Universitária da UNESP**. 3. ed. – Sao Paulo: UNESP, PROEX, 2012.

UNESP, Pro-Reitoria de Extensao Universitaria. **Manual Dinâmico para Elaboração de Proposta de Projeto de Extensão Universitária e Iniciação à Extensão Universitária**. São Paulo: PROEX – Unesp, 2017. Disponível em <<https://www2.unesp.br/portal#!/proex/projetos-extensao/legislacao-e-normas/>>. Acesso em 29 out. 2018.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 621-644, 2013.

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. (Organizadores). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 81 - 97.

VIEIRA, R. D.; DE MELO, V. F.; DA ROCHA BERNARDO, J. R. O júri simulado como recurso didático para promover argumentações na formação de professores de física: o problema do “gato”. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 3, p. 203-225, 2014. Disponível em <www.scielo.br/pdf/epec/v16n3/1983-2117-epec-16-03-00203.pdf>. Acesso em 27 mar. 2019

VUNESP. **Relatório [Anual] Vestibular Unesp** Fundação Vunesp. São Paulo, 2009. Disponível em <<https://www.vunesp.com.br/Institucional/EstatisticaVestibular>>. Acesso em 22 mar. 2017.

WHITAKER, D. C. A. **A Seleção dos Privilegiados**: um estudo sobre a educação brasileira. São Paulo: Editora Semente, 1981.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Ribeirão Preto, v.11, n.2, p.289-297, jul-dez. 2010.

APÊNDICE

Roteiro para Entrevistas com os Coordenadores Discentes dos Cursinhos

Roteiro para Entrevista com os Coordenadores Discentes dos Cursinhos

Blocos de dados	Questões	Perguntas norteadoras
Localização e infraestrutura das salas	1. Localização	O cursinho se localiza dentro de uma das unidades da Unesp na cidade? Se não, em que tipo de estabelecimento as aulas são oferecidas?
	2. Infraestrutura das salas	Quantas turmas e quantas salas de aula são disponibilizadas ao cursinho? A(s) sala(s) comporta(m) o número de vagas previstas no processo seletivo para alunos? Quantos alunos têm em cada sala? Você considera a infraestrutura das salas adequada para o oferecimento de aulas (em questão de lousa, ar-condicionado ou ventilador, projetor, paredes e carteiras em bom estado...)?
	3. Materiais para aulas	Materiais como canetões/giz/cargas/xerox são oferecidos pela própria universidade ou são adquiridos com bem próprio? Alguns desses, mesmo que em parte, têm que ser adquiridos com próprios recursos?
	4. Espaços administrativos/armazenamento	O cursinho possui um espaço para fins de almoxarife e/ou escritório? Se sim, considera o espaço adequado para esses fins? Se não, acredita que faz falta tal espaço para a qualidade e continuidade do cursinho?
	5. Biblioteca	Há uma biblioteca própria para o cursinho? Como é feita a aquisição de livros e materiais didáticos (doações de alunos e ex-alunos/professores/universidade/feira de livros)?
Modos de trabalho e funcionamento	6. Funcionamento	Qual o horário de funcionamento do cursinho? Qual o período letivo do cursinho (calendário Unesp ou outro)?
	7. Atividades pedagógicas extras às aulas e simulados	Existem atividades de caráter pedagógico fora desse horário (plantões de dúvidas, tutorias, cursos de outras disciplinas...)? São aplicados simulados durante o ano? Com que frequência? A adesão dos alunos é obrigatória nos simulados? Eles ocorrem no período de aulas do cursinho?
	8. Atividades de caráter formativo/cultural/conscientização	Existem eventos e espaços com finalidades culturais e de formação de senso crítico e cidadão nos alunos, sem preocupação direta com a preparação para o vestibular? Se sim, poderia citar alguns e como se dão?
	9. Material didático	É oferecido algum material didático aos alunos? Os professores utilizam/seguem algum material didático em comum durante suas aulas, ou têm a liberdade de prepararem suas aulas como julgarem melhor?
Equipe de Trabalho e Estrutura Administrativa	10. Cargos e funções	Quais cargos existem no cursinho (professor, coordenador, auxiliar...) e quantos membros existem em cada cargo? No campo prático, existe alguma relação hierárquica? Diria que as relações seriam mais horizontais e colaborativas ou mais verticalizadas?
	11. Bolsas e redistribuição	Quantas bolsas o cursinho recebe atualmente? Como é o financiamento dessas bolsas? Como é feita a redistribuição dessas bolsas?
	12. Voluntariado	São aceitos membros voluntários, que não tenham a intenção ou possibilidade de receber a bolsa, seja por

Blocos de dados	Questões	Perguntas norteadoras
		já receber outra bolsa pela Unesp, por ser para um cargo não renumerado no cursinho, ou qualquer outro motivo? Vocês aceitam voluntários de fora do projeto, como alunos da graduação ou mesmo profissionais, como um psicólogo ou professores da Unesp, para trabalhos pontuais (aulas do livro, plantões de dúvidas, minicursos etc.)?
	13. Processo seletivo de professores	Quais os critérios para ser professor do cursinho (aluno da graduação, pós-graduação, outro)? Quais as etapas do processo seletivo de professores: prova de conhecimentos da disciplina, aula teste, entrevista, análise de currículo, indicação, outras? Como é feita a decisão pelo professor selecionado?
	14. Reuniões de grupo	Existem reuniões de grupo? Se sim, com que frequência ocorrem? As pautas são fornecidas a todos os membros antes das reuniões? Todos podem incluir pautas nas reuniões?
	15. Representação discente	Existem representantes discentes nas reuniões? Se sim, eles têm direito à voz e voto? Existe algum espaço para os alunos darem opiniões, sugestões ou críticas quanto ao andamento e organização do cursinho? Se sim, como funciona?
Evasão e Aprovação	16. Desligamento de alunos	Quais critérios podem levar um aluno a ser considerado como evadido do cursinho? Vocês têm uma lista de espera para matrículas, que roda com a evasão dos alunos? Se sim, até quando essa lista corre?
	17. Contagem de evasão	Como é feita a contagem final de alunos evadidos ao longo do cursinho? (Vocês consideram todos os alunos que entraram e todos que evadiram durante o ano? Desde que momento e até que momento do ano letivo vocês levam em conta para contabilização de alunos evadidos?)
	18. Contagem de aprovações	Como é feita a contagem de alunos aprovados ao final do ano (acompanhamento das listas de aprovação/ informações coletadas juntamente aos alunos/outros)?
Público-alvo	19. Etapas processo seletivo de alunos	Quais são as etapas do processo seletivo de alunos? Se existe análise socioeconômica, poderia citar alguns critérios considerados?
	20. Critérios de exclusão	Existe(m) algum(ns) critério(s) excludente(s) (por ex. ter cursado escola particular, ter renda acima de determinado valor, já ter feito o cursinho anteriormente)?
	21. Reserva de vagas	Existe algum sistema de cota (vagas asseguradas) no processo seletivo? Se sim, qual(is) e qual a porcentagem de vagas asseguradas para cada caso?