

CURSINHOS POPULARES: PROBLEMÁTICA, HISTÓRICO E ATUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO POPULAR DE JOVENS E ADULTOS

LEONARDO PAES NIERO*

Universidade Federal de São Carlos

<https://orcid.org/0000-0003-2265-098X>

RESUMO

Este trabalho buscou construir um paralelo histórico entre a trajetória de expansão do ensino médio e superior no Brasil, de forma a apresentar seus diferentes contextos políticos e sociais, as desigualdades e a exclusão educacional enfrentadas por jovens e adultos dos setores populares (agravadas após a pandemia de COVID-19) e sua relação com o surgimento dos cursinhos populares. A partir de fontes secundárias, foi desenvolvido um caminho cronológico comparativo entre o ensino formal (superior e básico) com as experiências de cursos preparatórios para os vestibulares, a partir de suas críticas educacionais, os diferentes movimentos e organizações construtoras, e os distintos contextos políticos e pedagógicos vivenciados. Por fim, foi analisada a diversidade de experiências dentro deste campo de estudo e suas relações com a educação popular, em especial com a teoria desenvolvida por Paulo Freire, e a educação de jovens e adultos de forma a compreender as lacunas e desafios do trabalho educativo. Essas experiências acabam por construírem-se historicamente a partir da pauta da democratização do acesso ao ensino superior em conjugação com um processo de crítica à injusta realidade brasileira, de valorização dos sujeitos participantes e suas trajetórias, de leitura do território de atuação e de formação política e pedagógica voltada à transformação da realidade e da sociedade.

Palavras-chave: Ensino superior; Desigualdades educacionais; Educação Jovens e Adultos.

ABSTRACT

POPULAR COURSES: ISSUES, HISTORY, AND CONTEMPORARY ASPECTS FOR THE POPULAR EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

This work sought to build a historical parallel between the trajectory of expansion of secondary and university education in Brazil, in order to present its different political and social contexts, the inequalities and educational exclusion faced by young people and adults from the popular sectors (worsened after the pandemic of COVID-19) and its relationship with the emergence of popular courses. From

* Mestre em Ecologia, Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Humanos, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutorando em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Paulo (USP). Técnico de Laboratório Ambiental, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenador do Cursinho Popular Carolina Maria de Jesus – UFSCar. E-mail: leonardoniero@usp.br

secondary sources, a comparative chronological path was developed between formal education (university and basic) with the experiences of preparatory courses for entrance exams, based on their educational criticism, the different movements and construction organizations, and the different political contexts and pedagogical experiences. Finally, the diversity of experiences within this field of study was analyzed and its relations with popular education, in particular with the theory developed by Paulo Freire, and youth and adult education in order to understand the gaps and challenges of educational work. . These experiences end up being built historically from the agenda of democratization of access to university education in conjunction with a process of criticism of the unfair Brazilian reality, of valuing the participating subjects and their trajectories, of reading the territory of action and political formation and pedagogical focused on transforming reality and society.

Keywords: University education; Educational inequalities; Youth and Adult Education.

RESUMEN

CURSOS POPULARES: PROBLEMÁTICA, HISTORIA Y ACTUALIDAD PARA LA EDUCACIÓN POPULAR DE JÓVENES Y ADULTOS

Este trabajo buscó construir un paralelo histórico entre la trayectoria de expansión de la educación media y superior en Brasil, con el fin de presentar sus diferentes contextos políticos y sociales, las desigualdades y la exclusión educativa que enfrentan jóvenes y adultos de los sectores populares (agravada después de la pandemia del COVID-19) y su relación con el surgimiento de los cursos populares. A partir de fuentes secundarias, se elaboró un recorrido cronológico comparativo entre la educación formal (superior y básica) con las experiencias de los cursos preparatorios para los exámenes de ingreso, a partir de su crítica educativa, los diferentes movimientos y organizaciones constructoras, y los diferentes contextos políticos y experiencias pedagógicas. Finalmente, se analizó la diversidad de experiencias dentro de este campo de estudio y sus relaciones con la educación popular, en particular con la teoría desarrollada por Paulo Freire, y la educación de jóvenes y adultos para comprender los vacíos y desafíos del quehacer educativo. Estas experiencias terminan siendo construidas históricamente a partir de la agenda de democratización del acceso a la educación superior en conjunto con un proceso de crítica a la injusta realidad brasileña, de valoración de los sujetos participantes y sus trayectorias, de lectura del territorio de acción y formación política y pedagógica. enfocada en transformar la realidad y la sociedad.

Palabras clave: Enseñanza superior; Desigualdades educativas; Educación de Jóvenes y Adultos.

INTRODUÇÃO

No ano do centenário de Paulo Freire, em 2021, estávamos imersos em uma grave crise de saúde pública, ocasionada pela pandemia de COVID-19, que ceifou a vida de milhares de brasileiras e brasileiros. Este cenário agravou ainda mais as desigualdades sociais do nosso país, incluindo as desigualdades educacionais. Utilizamos o termo “agravou”, pois a história da educação brasileira mostra um cenário de grande exclusão e precárias condições de escolarização para os setores populares. Este cenário é pano de fundo para o surgimento dos cursinhos populares, envolvidos no trabalho de diminuição das desigualdades educacionais. Por isso, este trabalho tem como objetivo contextualizar os cursinhos populares¹ a partir de uma abordagem histórica e suas relações, na atualidade, com o campo da educação popular e da educação de jovens e adultos.

Os cursinhos populares, em geral, não compõem os estudos acerca da educação de jovens e adultos, mas caracterizam-se por uma diversidade de sujeitos, em termos etários, sociais e de histórias de vida, de forma a enquadrarem-se dentro deste campo de pesquisa e possibilitar contribuições a partir de suas práticas pedagógicas. São espaços voltados para jovens e adultos, de caráter paraescolar, com intencionalidade política e pedagógica conectada com a educação popular e com uma diversidade de sujeitos que buscam os cursinhos populares

como forma de retomar os estudos depois de algum tempo de finalização do ensino médio, e neste caso para o acesso à universidade, assim como jovens que cursam o ensino médio e pretendem ter uma melhor preparação para os vestibulares, ou para conseguirem ter uma preparação para a finalização do ensino básico, em especial a preparação para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

A estruturação do artigo deu-se através da análise de fontes secundárias, construindo uma perspectiva histórica na qual evidenciaremos a problemática em que os exames vestibulares estão envolvidos, ou seja a, seletividade social do ensino superior e sua relação com o ensino básico, e o papel dos cursinhos populares como uma importante ferramenta para os setores populares de democratização do acesso ao ensino superior e suas implicações políticas e pedagógicas no desenvolvimento das experiências educativas.

NOTAS SOBRE A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Cabe iniciar este tópico com uma delimitação conceitual que atravessará todo o artigo. O ensino superior, etapa da educação escolar segundo a LDB de 1996, é mais amplo que as universidades, não restringindo-se somente a essas instituições. A educação superior abrange cursos sequenciais de diversos campos do saber, tendo como requisito a conclusão do ensino médio, cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Este nível de ensino pode ser conduzido por instituições públicas e privadas, regulamentadas pelo Estado brasileiro. Corroborando com a análise de Mendonça (2000), entendemos que a universidade é o elemento central do ensino superior, fazendo com que as outras esferas deste nível educacional a tenham como referência e possuam relação com esta instituição.

1 A existência de cursos livres preparatórios aos exames vestibulares – popularmente conhecidos no Brasil pela denominação *cursinhos* – insere-se na problemática da transição da educação básica ao ensino superior, e está intimamente associada à histórica seletividade de acesso a este nível de ensino. Os cursinhos são classificados como cursos livres, são isentos de regulamentação e deles não é exigida autorização ou supervisão do poder público. Segundo a Lei de Diretrizes Básicas (LDB) da educação brasileira, aprovada no ano de 1996, são formalizados apenas os níveis básico (infantil, fundamental e médio) e superior. Não há disposições específicas sobre a regulamentação dos cursinhos preparatórios para o vestibular, por isso, esses cursos têm liberdade para organizarem-se de diversas formas.

As universidades brasileiras foram constituídas tardiamente em relação a outros países da América Latina (que o fizeram já no período colonial), como a República Dominicana, México e Peru, com a criação de universidades já nos anos de 1538, 1551 e 1613, respectivamente (ALBANESI, 2008; MENON, 2021; SENKEVICS, 2021). Durante os períodos Brasil-colônia e Brasil-império, entre os anos 1500 até 1889, nenhuma universidade havia sido criada em solo brasileiro. Após a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808, foram criados os primeiros cursos superiores, mas sem a conformação de universidades. Durante esses períodos a maioria do povo brasileiro era conformada por analfabetos e pessoas com baixa escolarização, sendo os cursos superiores destinados às elites. (MENDONÇA, 2000; CASTRO, 2011; FLORES, 2017; SENKEVICS, 2021).

Já no período republicano, no início do século XX surgem as primeiras universidades brasileiras. Entre os anos 1920 e 1945, com a migração das massas populares para os centros urbanos, a crise do sistema oligárquico e a industrialização nacional, houve um intenso debate sobre o futuro do ensino superior brasileiro, inclusive com a criação do Ministério da Educação em 1930 com o objetivo de organizar a pauta educacional brasileira. O manifesto dos Pioneiros da Escola Nova é lançado em 1932, defendendo a criação da “verdadeira” universidade, visualizando não só um conglomerado de escolas isoladas, mas trazendo o estímulo à ciência e ampliando a função do ensino superior para além da formação profissional (MENDONÇA, 2000).

As décadas de 1950 e 1960, marcam o início do primeiro ciclo de expansão das universidades brasileiras, que somavam cinco no ano de 1945 e passaram a ser trinta e sete em 1964. Observou-se também um processo de federalização das instituições estaduais e privadas, integradas às nascentes universidades federais. Este período é marcado pelas oportunidades de acesso ainda pouco democratizadas, mas com um sistema de educação superior nacio-

nal mais consolidado, com diretrizes políticas e pedagógicas (MENDONÇA, 2000; MARTINS, 2009; SENKEVICS, 2021).

Nos anos 1960 emergem os primeiros conflitos relacionados aos excedentes de estudantes que não tinham acesso ao ensino superior. A década é marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961, fazendo com que os diversos cursos secundários tivessem equivalência para candidatura do ensino superior, aumentando o contingente de candidatos. O período anterior ao golpe militar de 1964, foi marcado também por um intenso debate sobre a reforma universitária, impulsionado principalmente pelo movimento estudantil através da União Nacional dos Estudantes, que reivindicava a democratização do acesso à educação em todos os níveis (MENDONÇA, 2000; MARTINS, 2009). No início dos anos 1960 existiam 93 mil matrículas no ensino superior; em dez anos, já no início dos anos 1970, esse número passou para 425 mil matrículas, divididas entre o setor público, com basicamente metade das matrículas, e instituições privadas sem fins lucrativos (SENKEVICS, 2021).

A reforma universitária implementada pelo regime militar em 1968 não visou atender aos reclamos populares, e sim instituir uma série de diretrizes para a ampliação do ensino superior, em especial o fomento ao setor privado por meio de incentivos fiscais (consolidando um mercado educacional com empresas voltadas à obtenção de lucro) e a repressão política ao movimento estudantil e à atividade docente (MARTINS, 2009; SENKEVICS, 2021).

Durante a década de 1970 o número de excedentes continuou a crescer, mesmo com a expansão de vagas no ensino superior (em 1960 eram 29 mil estudantes sem acesso às vagas, em 1969 já eram 162 mil), impulsionado principalmente pela ampliação do ensino básico e pela demanda dos setores médios em garantir ascensão social mediante o acesso a ocupações que requeriam maior qualificação. No ano de 1971 é aprovado o decreto 68.908/1971, que

instituiu o vestibular classificatório, considerando a quantidade de vagas disponíveis, invisibilizando o problema dos excedentes (candidatos aprovados para o ingresso mas que não podiam cursar o ensino superior por falta de vagas). O regime militar passa a ampliar ainda mais as condições de criação de cursos superiores privados a fim de atender essa demanda, com a justificativa de ausência de recursos públicos. Esta década também é marcada por uma ampliação de 311,9% no número de matrículas no ensino superior privado e de 143,6% no setor público. Entre 1968 e 1972 foram encaminhados ao Conselho Federal de Educação 938 pedidos de abertura de novos cursos, com aprovação de 759 (MENDONÇA, 2000; ZAGO, 2008; MARTINS, 2009; SENKEVICS, 2021).

Já no início da década de 1980, eram 1,4 milhão de matrículas em mais de 5 mil cursos de graduação; em 1984, 59,1% das matrículas foram efetivadas em instituições privadas. Senkevics (2021) aponta que este primeiro ciclo de expansão do ensino superior tem final na década de 1980 (com a estagnação na ampliação no número de matrículas) e perdurará até meados da década de 1990.

A síntese para este primeiro ciclo de expansão do ensino superior pode ser apresentada como um momento de real aumento das matrículas e estruturação das universidades no Brasil, porém como um espaço pouco acessível aos setores populares, voltado à expansão do setor empresarial na área da educação (composto por faculdades isoladas em contraposição à estrutura universitária) e com um recorte racial muito forte, com uma quase totalidade de matriculados e egressos de brancos. As análises trazidas por Senkevics (2021) demonstram que em 1993 o quintil mais rico da população ocupava 21% das vagas do ensino superior, enquanto o quintil mais pobre, ocupava somente 1%. Em 1995, 8 a cada 10 estudantes do ensino superior eram brancos, que também possuíam maiores taxas de conclusão do ensino secundário. Ainda ao tratar deste período, Artes e

Ricoldi (2015) e Oliveira (2001), indicam um cenário de extrema exclusão do povo negro das universidades neste período. O primeiro estudo aponta que, no ano de 1988, somente 3,6% da população negra possuía escolaridade de nível superior, e o segundo indica que em 1993, somente 2% dos estudantes das universidades eram negros.

Um segundo ciclo de expansão de vagas do ensino superior é apontado por Senkevics (2021) entre os anos de 1995 e 2015 (com aumento de 1,8 milhão de vagas para 8 milhões, respectivamente). A década de 1990, em especial durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, inicia um novo período de expansão do ensino superior, principalmente no setor privado, a partir da flexibilização dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de suas instituições. Em contrapartida, no setor público, as políticas adotadas pelo Ministério da Educação foram no sentido de precarizar o trabalho e a estrutura das universidades federais, submetidas a sucessivos cortes orçamentários (MARTINS, 2000; SENKEVICS, 2021).

Durante os anos 2000 houve uma relevante mudança no contexto político nacional com a vitória do Partido dos Trabalhadores para o governo federal no ano de 2002. Os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) são responsáveis pela criação de políticas e programas federais, como o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), a Lei de Cotas para estudantes negros e de escolas públicas e o SISU (Sistema de Seleção Unificada), que são analisados como avanços para o acesso das camadas populares no ensino superior (BRITO E GONÇALVES, 2017; DIAS, 2017; FLORES, 2017; BONALDI, 2018). Também é criado o PNAES (Plano Nacional de Assistência e Permanência Estudantil) como política capaz de fomentar recursos e programas para a permanência

estudantil, em especial para os estudantes de baixa renda, nas instituições federais de educação superior.

O corpo discente do ensino superior brasileiro até o início dos anos 2000 era formado majoritariamente pelo quintil mais rico da sociedade, com taxa de 75% das matrículas, enquanto o quintil mais pobre representava somente 1,1% das matrículas. Em 2015 essas porcentagens foram alteradas para 39% e 6%, respectivamente (SENKEVICS, 2021).

Com a implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711) no ano de 2012, as universidades federais passaram a reservar 50% das vagas para candidatos vindos integralmente de escolas da rede pública subdivididos em critérios relacionados com a renda familiar *per capita* e com o perfil racial dos candidatos a partir dos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e o perfil demográfico estadual (DOS SANTOS, 2012; FLORES, 2017).

No setor público, em especial no sistema federal, as matrículas saltaram de 643 mil para 1,2 milhão entre os anos de 2008 e 2018, ressaltando a reestruturação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e sua incorporação ao SISU no ano de 2009. O trabalho de Senkevics e Mello (2019) indicou que entre 2012 e 2016, houve um aumento na participação de estudantes provenientes de escolas públicas nas instituições federais. Esse crescimento foi de 15% (saltando de 55,4% para 63,6%), assim como a participação de estudantes PPI (Pretos, Pardos ou Indígenas) de escolas públicas teve um aumento de 39% (saltando de 27,7% para 38,4%).

Os programas PROUNI e FIES também foram responsáveis pela inclusão social dos setores populares no ensino superior através da concessão de bolsas (integrais ou parciais) para estudantes de baixa renda, docentes da rede pública e PPI. No ano de 2017 o PROUNI concedeu 362 mil bolsas, representando $\frac{1}{4}$ dos ingressantes no ensino superior privado. Já o FIES concedeu 2 milhões de contratos através da parceria da União com as instituições priva-

das, também destinados a estudantes de baixa renda (SENKEVICS, 2021).

Neste segundo ciclo de expansão do ensino superior, o desequilíbrio de vagas oferecidas pelo setor público e privado não foi reduzido, sendo este último responsável por 75% das matrículas em 2008. Este último ciclo de expansão do ensino superior mostra o incremento de matrículas no setor público de 605 mil para 1,9 milhão, em paralelo o setor privado teve um aumento de 960 mil para 4,5 milhões de matrículas, representando 9 a cada 10 instituições de ensino superior no Brasil. Este período marcou, pela primeira vez na história da educação brasileira, uma diversificação no corpo discente a partir do avanço das políticas de acesso e permanência estudantil (SENKEVICS, 2021).

O período mais recente, que segue entre 2015 e 2022, com o Brasil sob os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, indica uma estagnação na ampliação de vagas (que apesar do aumento no número de matrículas, sobretudo no ensino a distância, essas cresceram com uma menor taxa) e, conseqüentemente, da democratização do acesso ao ensino superior. Além de ter sido um período marcado por inúmeros ataques ideológicos à ciência e às universidades e corte de recursos públicos destinados à educação.

A EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO E A MANUTENÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A partir da década de 1930 o Brasil, com o advento da industrialização, passou a constituir-se como uma país urbano, com aumento da população nas cidades e da demanda por escolarização, seja pela necessidade da então nascente sociedade industrial por mão de obra qualificada ou pelo aumento do número de famílias no meio urbano. Esse novo modelo social, urbano e industrial, fez com que a educação fosse vista como o principal meio de ascensão social por parte dos setores médios

e das camadas populares. As escolas passam a ser vistas como um meio para a conquista de novas posições, com mais prestígio do que o trabalho manual. O Estado passa a intervir nesse contexto social de necessidade de expansão do sistema de ensino a partir da criação de escolas públicas, saindo de uma condição de “escola seletiva” para “escola comum” (BEISIEGEL, 1979; CASTRO, 2011).

O contexto social entre as décadas de 1960 e 1980 é caracterizado pelo crescimento demográfico urbano, expansão econômica e ampliação da escolarização, em especial para os setores médios da população. No contexto político, essas décadas são marcadas pela ditadura militar, instalada a partir do golpe político de 1964. No campo educacional, foi um período de ampliação do ensino básico, através das escolas públicas, porém sem a ampliação dos recursos públicos capazes de sustentar o aumento da rede escolar, sem valorização da carreira docente e de objetivos pedagógicos para além da profissionalização. No campo privado também houve ampliação no setor educacional, fazendo com que as classes média e alta passassem a adentrar escolas privadas, com melhores condições de ensino e aprendizagem (inclusive no preparo para os vestibulares), deixando na outra ponta, inseridos na escola pública profissionalizante, os setores populares. (MENDES, 2017; PONTES, 2020). Corti (2016) mostra que durante a década de 1970 houve um aumento significativo no número de matrículas nas escolas privadas, enquanto esse aumento ocorre nas escolas públicas a partir da década de 1980, quando esta esfera administrativa passou a representar 65,5% das matrículas do ensino médio.

Entre os anos 1990 e início dos anos 2000 há novamente um aumento no número de matrículas no ensino médio. Corti (2015) aponta que o total de matrículas entre 1991 e 2004 cresceu de 3.772.698 para 9.169.357, respectivamente. A grande maioria dessa expansão ocorreu através das vagas no setor público.

No período que se seguiu, entre 2008 e 2016, houve uma diminuição no número de matrículas no ensino médio. No comparativo entre os setores mais ricos e mais pobres da sociedade brasileira, 75% dos jovens de famílias ricas entre 15 e 17 anos estão matriculados no ensino médio, já os jovens de famílias pobres possuem uma porcentagem de 42,7% dos jovens entre 15 e 17 anos matriculados no ensino médio. Essa diferença também é visível a partir do recorte racial, com a população branca com maiores taxas de matrículas em relação à população preta e parda (OLIVEIRA; GOUVEIA E ARAÚJO, 2018).

Existem diferenças substanciais nas condições de oferecimento do ensino pelas esferas públicas e privadas. Enquanto a escola pública depara-se com um cenário de ausência de infraestrutura, de dignas remunerações para os professores, com menores perspectivas de acesso à universidade e piores condições de aprendizagem, as escolas privadas (em especial as com maior aporte financeiro) têm uma realidade com melhor infraestrutura e melhores condições de trabalho,, voltado à preparação para o acesso ao ensino superior e com melhores relações de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2015). Beisiegel (2018) aponta que a melhoria da escola pública exige um menor grau de precarização e maior valorização da carreira docente e melhor preparação dos jovens para o acesso ao ensino superior.

Mesmo com o aumento no número de vagas no ensino médio, em especial a partir da década de 1970, os dados apresentados por Sampaio e Guimarães (2009) e Vieira (2019), bem como pelo relatório do INEP (2019) mostram que existem diferenças substanciais entre os conteúdos apreendidos por estudantes de escolas públicas e privadas, os primeiros sempre com piores indicadores nas avaliações da educação básica.

Sem a superação desses desafios, o acesso ao ensino superior ainda se mantém em um patamar dificultoso para os setores populares apropriarem-se. Evidenciando que a escola

pública possui importante papel social e carece de melhorias, inclusive em sua orientação pedagógica para o ensino oficial.

Para explicar esse fenômeno, Haddad (2007) afirma que a exclusão se dá pela inserção precária. Este quadro é agravado historicamente uma vez que se tem mais vagas e menos recursos por vaga, originando uma escola “pobre para os pobres”. São os pobres que estão em desvantagem na disputa por vagas no ensino superior público (o qual possui maior qualidade), enquanto os setores com maior poder aquisitivo, inseridos nas escolas privadas, têm melhores condições para a realização dos exames vestibulares.

O SURGIMENTO DOS CURSOS PREPARATÓRIOS PARA OS VESTIBULARES

A partir do processo de urbanização e do aumento da escolarização dos setores médios, em especial a partir da década de 1930, surgem os primeiros cursos preparatórios para o acesso ao ensino superior a partir da consolidação do vestibular como uma ferramenta capaz de concretizar a seletividade deste acesso. Esses dois elementos ampliam, ainda mais, a exclusão dos setores populares do ensino superior, em especial o público (SATO, 2011; PEREIRA, 2012).

Os exames de admissão e os exames vestibulares, estes últimos conceituados e criados a partir da reforma Carlos Maximiliano, são criados ainda na década de 1910. Ainda na década de 1920 a relação de vagas oferecidas no ensino superior já era deficitária frente à demanda de acesso, quando surgem cursos de preparação para as áreas de filosofia, direito e medicina. Já os cursos preparatórios para acesso ao ensino superior têm um primeiro movimento de expansão a partir da década de 1950, de forma mais profissionalizada e estruturada (NETTO, 1985; WHITACKER, 2010; CASTRO, 2011).

A relação da ampliação da demanda social pelo ensino superior com a contextualização

histórica de deterioração do ensino básico público, fez com que se abrisse uma oportunidade de investimento do capital privado na educação. As décadas de 1970 e 1990 (que também foram marcadas por ampliação no número de vagas para o ensino superior) também marcam um período de expansão dos cursinhos populares e privados (BONALDI, 2018; SENKEVICS, 2021).

Os cursinhos preparatórios com fins lucrativos, a partir da década de 1970, passam a ser ferramentas garantidoras de aprovações nos vestibulares e conformam-se com modelos pedagógicos capazes de serem replicados, como foi o caso do grupo Objetivo. Ao descrever esse momento, Whitacker (2010, p. 292) aponta:

“Na passagem dos anos 1960 para a década de 1970, participei da experiência de fundação de um cursinho no modelo empresarial. Havia uma efervescência no Estado de São Paulo, que se espalhava por outros Estados, com grupos empresariais se associando a professores empreendedores e contratando administradores que se esforçavam por racionalizar os processos através dos quais se chegaria ao milagre de colocar um grande número de jovens nas boas universidades, alimentando o marketing do empreendimento.”

É neste momento, de ampliação do ensino médio e do ensino superior, que o ensino médio e os cursinhos pré-vestibulares privados foram utilizados pelas elites e setores médios para favorecer o sucesso na transição para o ensino superior. Whitacker (2010) indica que entre os anos 1980 e 1990 grande parte dos estudantes universitários haviam passado por cursinhos preparatórios. Os cursinhos privados passam a ser um “refúgio” das elites e classe média e aprofundaram as desigualdades educacionais, pelo fato dos setores populares não terem condições materiais de sustentar mensalidades, na qual esses cursinhos serviam-se para se materializarem como empresas de acumulação de capital.

Fernandes (2015) e Bonaldi (2018) reforçam a ideia de que o elitismo no ensino superior, a partir da década de 1990, estava

associado à capacidade financeira de estudantes e suas famílias, apoiando a expressão “Quem pode pagar, consegue acessar” como forma de representar a realidade brasileira naquele período.

Os programas de democratização do acesso e permanência no ensino superior criados a partir dos anos 2000 favoreceram uma importante mudança de perspectivas futuras para os setores populares. Mesmo com uma realidade de estagnação na ampliação do ensino médio e com problemas estruturais e pedagógicos no setor público, tais políticas romperam com a lógica de extremo elitismo vivido durante toda a história da educação brasileira até então. Porém, a realidade do ensino superior ainda vivencia valores do passado e demanda mudanças ainda mais profundas para que possa acolher a diversidade do povo brasileiro. Ao trabalhar com o conceito de “capital cultural” de Pierre Bourdieu, Mendes e Costa (2015) apontam que a permanência no ensino superior é facilitada para aqueles que têm famílias com maior renda, com maior escolaridade, com acesso à internet, aprendizagem de outras línguas, aulas particulares, viagens, intercâmbios, etc. Ou seja, estão mais adaptados a um sistema de ensino construído pelas elites dominantes, e estão mais distantes da necessidade de superação de precárias condições de educação e trabalho, comprometendo a concretização de perspectivas futuras, como o acesso ao ensino superior.

A EDUCAÇÃO EM UMA OUTRA LÓGICA: O SURGIMENTO DOS PRIMEIROS CURSINHOS POPULARES NO BRASIL E O DESENVOLVIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS

Para resistir à elitização do ensino superior e dar vazão à demanda das classes populares que haviam chegado a concluir o ensino médio, movimentos sociais e políticos vislumbraram a estratégia dos cursinhos populares, que com-

porta uma grande diversidade de objetivos e formas de organização. Essas experiências, voltadas para jovens e adultos de baixa renda, passam a construir essa perspectiva não mercadológica, capaz de, em alguns casos, construir espaços de formação crítica, voltados à luta pela democratização do acesso ao ensino superior e alicerçados em práticas subsidiadas pela educação popular.

Este resgate histórico tem como base os trabalhos de Castro (2011), Silveira (2020), Nascimento (2012), Zago (2008) e Whitaker (2010), que de forma complementar, conseguem sistematizar o processo histórico de constituição dos cursinhos populares no Brasil, situando-o a partir de objetivos e contextos políticos e orientações pedagógicas que marcaram a trajetória desses espaços educativos. Optamos por dividir o texto a partir de 4 eixos: as experiências pioneiras, os cursinhos ligados à resistência contra a ditadura militar, os cursinhos ligados ao movimento negro e por fim o ciclo de construção dos cursinhos populares no período posterior à redemocratização. Vale ressaltar que esta divisão temporal auxilia na observação dos diferentes objetivos políticos construídos através das práticas pedagógicas, mas que são experiências que muitas vezes possuem intersecção entre os diferentes períodos históricos.

As primeiras experiências constituídas a partir desta lógica não comercial e com o oferecimento de vagas para estudantes que não tinham condições de pagar mensalidades em cursinhos privados, conformaram-se na década de 1950, a partir da iniciativa de estudantes do Grêmio da Escola Politécnica de São Paulo e do Centro Acadêmico Antônio Salles Oliveira de São Carlos, ambos inseridos dentro da Universidade de São Paulo (USP) nos anos de 1950 e 1957, respectivamente.

Outros cursinhos vinculados ao movimento estudantil da USP também surgem na década de 1960, construídos em um período de mobilização por reformas de base, anterior ao golpe militar, e também em um cenário de

resistência popular contra a ditadura. Destacam-se neste período o pré-USP e o cursinho do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Este último mantinha suas atividades, no período pré-golpe, influenciadas pelo Centro de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, o CPC da UNE, e por movimentos de educação popular, ambos ligados às pautas de mudanças sociopolíticas.

A repressão da ditadura militar aos movimentos sociopolíticos não impediu que as organizações de esquerda, incluindo as clandestinas e envolvidas na luta armada, construíssem experiências de cursinhos populares. Citamos as experiências do pré-USP e do Cursinho da Rosas, vinculadas ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), à Política Operária (POLOP), à Aliança Libertadora Nacional (ALN), à Ação Popular (AP) e ao Movimento de Libertação Popular (MOLIPO). A repressão da ditadura passa a atuar de maneira a exterminar os focos de resistência e impõe uma derrota política a esses grupos e conseqüentemente às suas iniciativas de cursinhos.

Em 1978 é fundado o Movimento Negro Unificado (MNU) responsável por articular uma série de lideranças e grupos em torno do debate racial e as condições de vida do povo negro. Gonçalves e Silva (2000, p. 155) elencam as reflexões do movimento negro frente às questões educacionais:

“O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90.”

Ainda na década de 1970 intensificam-se as reflexões sobre a ausência de negros nas universidades, quando trabalhadores e alunos negros da USP questionaram por que a maioria

dos lugares que os negros ocupavam dentro da universidade estava restrita aos trabalhos manuais de limpeza, copa e manutenção de áreas verdes e prédios. Este processo de reflexão sobre a exclusão do povo negro e pobre das universidades representa um marco na construção dos cursinhos populares e na luta por cotas nas universidades, conquista cujo pioneirismo pertence às universidades estaduais do Rio de Janeiro desde 2003 (SENKEVICS E MELLO, 2019), aprovadas para as instituições federais em 2012, em 2013 para a UNESP e 2017 para a USP e UNICAMP.

Em 1987 surge o Núcleo de Consciência Negra da USP (RATTS, 2009), que também terá papel fundamental no debate sobre a relação entre a questão racial e o acesso ao ensino superior a partir da década de 1990. As experiências mais significativas de cursinhos populares articulados pelo movimento negro foram constituídas nesta década, quando surge em 1992 o Curso Pré-Vestibular Cooperativa Steve Biko em Salvador, em 1993, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes no Rio de Janeiro (PVNC), em 1994 o Curso do Núcleo de Consciência Negra da USP e em 1995 o Zumbi dos Palmares no Rio Grande do Sul. (CASTRO, 2011; NASCIMENTO, INÁCIO E PINHEIRO 2004; ZAGO, 2008).

O PVNC marca um novo período histórico no trabalho popular de preparação para os vestibulares, trazendo, em especial, o debate racial na sociedade brasileira e a exclusão do povo negro das universidades, sobretudo nos cursos de maior prestígio na sociedade. Foi o primeiro cursinho popular a se constituir como uma rede, agrupando diversos núcleos, buscando parcerias, negociando isenções nas taxas de vestibulares e uma série de outras iniciativas que foram motivadoras para o trabalho de muitos cursinhos populares até hoje. Também foi pioneiro no debate do preconceito racial e a exclusão do negro da universidade e a sua falta de preparo decorrente das precárias condições da educação oferecidas para as camadas populares (NASCIMENTO, INÁCIO E PINHEIRO 2004).

Entre os anos de 1997 e 2009 surgem mais duas experiências de redes de cursinhos populares ligados ao movimento negro, a EDUCAFRO e a UNEAFRO. Durante este período também são constituídas inúmeras experiências de cursinhos populares locais nas periferias de São Paulo e Rio de Janeiro. Fizeram parte central na construção da luta por cotas nas universidades, escancarando a exclusão do povo negro das universidades brasileiras.

Em 1987, quando a retomada democrática já estava em curso, surgem outras experiências, para além das citadas, de cursinhos populares ligados, principalmente, às universidades e impulsionados pelo movimento sindical. Como exemplos, temos cursinhos ligados à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a reorganização do cursinho da Poli e ao Pré-vestibular ligado aos sindicatos dos trabalhadores técnicos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (ZAGO, 2008).

Zago (2008) discute o aumento da organização popular em torno da luta pelo acesso ao ensino superior, inserida em um contexto de desigualdades educacionais dentro da sociedade brasileira. É na década de 1990 que expandem-se as experiências de cursinhos populares, como forma de protesto e luta contra a realidade vivenciada e combate às injustiças educacionais, sendo responsáveis por encabeçar uma série de lutas pela democratização da educação, face o aumento na demanda pelo acesso ao ensino superior, grande desproporção entre os candidatos e as vagas, além do aumento do valor das mensalidades do setor privado. Esse processo é realizado pelos grupos sociais tradicionalmente mantidos à margem do ensino superior: negros/as, moradores das periferias e egressos da escola pública.

Esta década marca a retomada do movimento estudantil a partir da construção de cursinhos populares ligados às universidades também. No estado de São Paulo, em 1991 surge o cursinho da USP Ribeirão Preto, o Centro de Apoio Popular Estudantil (CAPE) e em 1994

o cursinho do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), além das iniciativas apoiadas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Já nos anos 2000, para além das experiências ligadas ao movimento negro e às universidades, surge o Movimento dos Sem Universidade (MSU) pautando a disputa do “latifúndio da universidade”. Com início das atividades em 2001 o MSU nasce como mais um elemento histórico na luta pela democratização do acesso ao ensino superior. Seu surgimento deu-se a partir do DCE (Diretório Central dos Estudantes) da UNICAMP e com participação de uma série de militantes envolvidos em construções de cursinhos populares, tendo como marco inicial o discurso do Bispo D. Pedro Casaldáliga por ocasião da outorga do título de Doutor *honoris causa* da UNICAMP, que tratou da importância da luta dos despossuídos “dos Sem Terras, Sem Tetos, Sem Universidades”. O movimento protagonizou diversas lutas no campo institucional a partir da tentativa de criação da Universidade Popular do Carandiru (em substituição ao presídio desativado) e na implementação da isenção de pagamento da taxa de inscrição para o vestibular das universidades públicas, em especial as do estado de São Paulo. Em 2004, a USP concedeu 65 mil isenções para seu vestibular, uma importante vitória do MSU, já que muitos estudantes não possuíam recursos financeiros para o pagamento da taxa de inscrição, o que vedava seu acesso aos exames vestibulares. Além disso, o MSU também esteve presente nas discussões sobre a implementação dos projetos federais REUNI e PROUNI (FONSECA, 2018).

Todas essas experiências, articuladas principalmente com as universidades (incluindo o movimento sindical), o movimento negro e com movimentos populares, passam a reforçar a necessidade da política de cotas nas universidades públicas, aprovada como lei federal em 2012. O trabalho de articulação política e mobilização feito pela EDUCAFRO e MSU foram fundamentais para a conquista das cotas

sociais e raciais, em um passo importante na democratização do ensino superior (CASTRO, 2005).

Nos anos 2000, surgem a Rede Emancipa, impulsionada pela militância do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), reunindo uma série de cursinhos populares (ARELARO, 2012) e a Rede de Cursinhos Populares Podemos+, última experiência de caráter nacional, com articulação política e pedagógica de cursinhos populares, impulsionada por militantes do movimento social Levante Popular da Juventude.

No ano de 2019 a Rede Podemos+ contava com 46 cursinhos, aproximadamente 55 turmas, 1500 educandos/as e 700 educadores/as, com trabalhos em diversos estados, entre eles Pernambuco, Minas Gerais, Tocantins, São Paulo, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão, Goiás, Ceará, Alagoas, Pará, Espírito Santo e Mato Grosso. A Podemos+ passa a ser uma importante ferramenta de trabalho popular e engajamento político da juventude frente à demanda social por educação, em especial o acesso ao ensino superior (KRETZER, 2021).

Mesmo com todas as políticas de ampliação do acesso, ainda existem reais demandas por mais vagas no ensino superior, em especial o público. Os cursinhos populares continuam sua luta preocupados com a drástica desigualdade educacional que assola a sociedade brasileira (D'ÁVILA *et al.*, 2011). Continuam sendo importantes construções históricas na reivindicação de uma nova política educacional ao mesmo tempo que mantém o trabalho de leitura histórica e crítica de nossa realidade, pautando a necessidade de mudanças estruturais na sociedade brasileira.

CURSINHOS POPULARES: DO COMUM AO DIVERSO

Os cursinhos populares configuram-se como espaços educativos informais que têm como finalidade a preparação de educandas e educandos das camadas populares e oriundos das

escolas públicas para os vestibulares, locais/estaduais ou de âmbito nacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de abarcar outras demandas como a preparação para concursos públicos, cursos técnicos e para o ENCCEJA, estes últimos menos evidenciados na literatura, mesmo sendo uma realidade de diversas experiências. Caracterizam-se pela ausência de fins lucrativos com as atividades pedagógicas, operando, em muitos casos, com o trabalho voluntário de seus educadores e educadoras. Além disso, compõem as atividades de extensão universitária e o trabalho político de algumas organizações sociais como sindicatos, movimentos e partidos, a fim de avançar em sua estratégia de construção política mediante o trabalho pedagógico.

Há uma diversidade de denominações para o que estamos chamando de cursinhos populares. Groppo *et. al.* (2019) conceituam o campo dos cursinhos populares, caracterizado por pautas políticas e pedagógicas voltadas a uma visão crítica da realidade e constituído por uma série de atores e experiências. Outras nomenclaturas também são utilizadas na literatura, como cursinhos comunitários, cursinhos alternativos, pré-vestibulares populares e pré-vestibulares comunitários (NASCIMENTO, 2010; CASTRO, 2011; MAIA E MIALHE, 2018; DIAS, 2017; BRITO E GONÇALVES, 2017).

O que unifica as diferentes denominações é o fato de serem espaços de luta por um direito: o acesso das camadas populares ao ensino superior e a sua conseqüente democratização. Essa característica é marcada pela construção de espaços pedagógicos de preparação para os vestibulares. Em geral são espaços voltados às classes populares, com gratuidade do estudo, caráter voluntário da docência, uma pedagogia voltada à construção de uma visão crítica sobre a sociedade e um caráter paraescolar, ou seja, isentos de orientações pedagógicas por parte do sistema oficial de educação (GROPPO ET. AL., 2019; BONALDI, 2018; NASCIMENTO, 2010, SENKEVICS, 2021).

Os trabalhos de Nascimento (2002), Carvalho (2006), Mitrulis e Penin (2006), Zago (2008), Arelaro (2012) e Whitaker (2010) convergem na caracterização dos cursinhos populares ao apontarem: atendimento a setores excluídos socialmente do acesso ao ensino superior; cursos gratuitos, em sua maioria; propostas pedagógicas que não estão voltadas unicamente à preparação para o vestibular, mas também com um viés educativo voltado à cidadania e a visão crítica da sociedade; corpo docente voluntário e, em geral, sem sede própria (aulas realizadas em escolas, institutos, universidades, igrejas, associação de moradores, etc.). Afirmam também que as experiências de cursinhos populares são iniciativas de diferentes grupos sociais como a igreja católica, movimentos sociais, partidos políticos, ONGs, coletivos, sindicatos e o movimento negro.

Para Zago (2008), a atuação pedagógica não se vincula estritamente à preparação para o vestibular, há um esforço pedagógico também no sentido da promoção da criticidade, da solidariedade e da cidadania. Carvalho (2006), Mitrulis e Penin (2006) e Valore e Cavallet (2012) também sublinham esta característica, indicando a saída de uma postura somente “conteudista” (típica dos cursinhos preparatórios com fins lucrativos), para a inserção em uma leitura crítica da realidade, na perspectiva da educação popular. É possível destacar o esforço de compatibilizar a formação política com a preparação para o vestibular, além da crítica ao modelo de acesso ao ensino superior brasileiro. Vale ressaltar que por mais que tenham como central a preparação para os vestibulares, as experiências também se desenvolveram a partir de espaços pedagógicos com bastante amplitude de sujeitos e com trabalhos que extrapolam esse objetivo.

Para Carvalho (2013) os cursinhos populares espelham-se na obra de Paulo Freire para construir a educação popular em seus espaços educativos, incentivando a educação como um processo de conscientização sobre como somos sujeitos históricos e capazes de transfor-

mar a realidade. Como também apontado por Cardoso (2012), uma educação voltada para as realidades locais, às experiências individuais e coletivas, à reflexão sobre a exploração e dominação do povo oprimido e à construção de uma nova sociedade.

A referência de Paulo Freire na construção de cursinhos populares também é listada nos trabalhos de Mendes (2009), Serrano (2020) e Dos Santos e Ferreira (2021), assim como em outros tantos trabalhos que trazem a teoria freiriana como uma das principais referências para a práxis pedagógica desses espaços educativos. Desta forma, os cursinhos populares estão inseridos dentro de uma lógica educacional, onde existem conteúdos voltados à preparação para o vestibular, mas também espaços onde os debates políticos e a organização popular são fundamentais para a garantia dos direitos sociais, inclusive a educação e o acesso ao ensino superior.

O voluntariado é outra marca muito importante dentro dos cursinhos populares. O corpo docente, em geral, é formado por estudantes universitários, oriundos de escolas públicas e privadas, e egressos de cursinhos populares (KATO, 2011; ZAGO, 2008; SIQUEIRA, 2011). Também é possível notar um engajamento de voluntários e voluntárias às questões sociais debatidas dentro dos cursinhos populares, em especial a crítica ao modelo pedagógico conservador da educação formal e excludente em relação ao acesso ao ensino superior (MITRULIS e PENIN, 2006).

O campo da luta política e institucional também unifica os cursinhos populares. Uma das principais bandeiras situa-se na construção de políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior. Entre as principais conquistas estão a isenção nas taxas de inscrição para o vestibular e as cotas para estudantes negros, indígenas e de escolas públicas (MITRULIS e PENIN, 2006; ZAGO, 2008).

Carvalho (2006) indica alguns aspectos importantes do ponto de vista de educandos/as e educadores/as. No primeiro grupo obser-

va-se uma grande maioria que avalia de forma negativa os conteúdos ensinados no ensino básico, distanciados de suas experiências de vida, assim como a falta de um ensino participativo, sem que estudantes também façam parte do processo educativo. Para o segundo grupo, há uma forte tendência em referenciar-se na obra de Paulo Freire e outras perspectivas críticas à educação tradicional, com estratégias de aprendizagem voltadas às suas experiências de vida.

A construção cotidiana dos cursinhos populares enfrenta uma série de desafios, em especial no que se refere às equipes de educadores e educadoras, que apresentam certa heterogeneidade de sujeitos entre seu corpo, com supervisão pedagógica bastante fluida, pouca integração em reuniões pedagógicas, carência de formação continuada e dificuldades na estruturação física e financeira das experiências. As deficiências da formação educacional básica da maioria de educandos e educandas também configuram-se como um importante fator a ser compreendido e enfrentado, uma vez que há uma desigualdade de aprendizado muito grande na sociedade brasileira (KATO; 2011; ZAGO, 2008). O cursinho popular Carolina Maria de Jesus (CPCMJ), ligado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) *campus* Lagoa do Sino, por exemplo, sempre contou com estudantes provenientes de distintos contextos sociais e familiares e diferentes experiências escolares, que deixaram de estudar há muitos anos, enquanto outros ainda estão finalizando o ensino médio. Esta diversidade de contextos e sujeitos deve ser levada em consideração para a construção da prática pedagógica. A heterogeneidade de sujeitos dos cursinhos populares é um desafio a ser trabalhado e compreendido em suas implicações pedagógicas.

Essas condições educacionais aliadas com condições financeiras precárias acabam sendo os principais motivos para as desistências de educandos e educandas, por não conseguirem acompanhar os conteúdos ou pela dificuldade em conciliar tempo de estudo com o trabalho.

Há uma diferença significativa entre o exercício de atividade remunerada entre os jovens de cursinhos populares e particulares, onde é incomum a coexistência de estudo e trabalho (MITRULIS e PENIN, 2006; SOARES *et al.* 2007; VALORE e CAVALLET, 2012; ZAGO, 2008).

O perfil característico dos estudantes dos cursinhos populares indica uma maioria com baixa renda familiar, jovens entre 16 e 17 anos (mesmo com a presença de outras faixas etárias, jovens e adultos), oriundos de escolas públicas e de famílias cujos pais não tiveram acesso ao ensino superior (CARVALHO, 2006; MITRULIS e PENIN, 2006; VALORE e CAVALLET, 2012; ZAGO, 2008). A análise de dados das inscrições para o CPCMJ, entre os anos de 2016 e 2022, corrobora com os trabalhos acima, e mostra que jovens e adultos entre 18 e 31 anos também compõem uma quantidade significativa dos inscritos, além da presença anual de pessoas com mais de 31 anos (com menores taxas de inscrições).

A expectativa de ascensão econômica pela via da mobilidade educacional e ocupacional é uma das principais motivações para educandos e educandas dos cursinhos populares, segundo D'ávila *et al.* (2011). Os cursinhos populares se propõem não apenas preparar para as provas de acesso ao ensino superior, mas também promover a reflexão crítica sobre tais expectativas e também buscar outras possibilidades para além da universidade, visto que o acesso ao ensino superior nem sempre é concretizado para educandas e educandos dos cursinhos populares.

O trabalho de Mitrulis e Penin (2006) mostra que em um cursinho popular de Jandira-SP, apenas 6% de educandos e educandas conseguiram acessar o ensino superior, sendo somente 0,6% em instituições públicas. Porém, como assinalado por Casaut (2019), o controle de aprovações nem sempre é uma tarefa fácil e os resultados desses levantamentos têm pouca fidedignidade, visto que as informações repassadas por educandos/as nem sempre possuem um fluxo regular dentro dos cursinhos. As ob-

servações sobre o trabalho do CPCMJ também indicam que há uma dificuldade em garantir uma boa sistematização das aprovações, mas que da totalidade de educandas e educandos que participam das atividades, uma pequena parcela consegue acesso ao ensino superior. Também vale o adendo que, por mais que essas experiências tenham como um dos objetivos o acesso ao ensino superior (e de forma complementar a certificação para o ensino básico e a preparação para concursos públicos), a realização de práticas de educação popular também deve levar em consideração o processo de participação nestes espaços e suas potencialidades na formação emancipatória e cidadã, não tendo somente o acesso à universidade como único critério de avaliação do êxito para estas experiências.

Notadamente encontram-se uma série de experiências extensionistas, em especial nas universidades públicas. Além da reformulação do sistema de seleção por exames vestibulares, a principal ação, no âmbito da extensão, é a construção de cursinhos populares com o objetivo de democratizar as oportunidades de acesso ao ensino superior. Esse campo de construção de um pensamento crítico sobre a extensão universitária e a construção de cursinhos populares ou alternativos como uma das marcas de sua atualidade pode conferir importantes reflexões sobre a ampliação das experiências que acumulem pesquisas, teorias e práticas pedagógicas. Essa ideia é corroborada no trabalho de Bartelmebs (2019) através de depoimentos de educadoras e educadores do cursinho vinculados a um projeto de extensão universitária e o uso de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem e a compreensão de uma outra relação educador-educando capaz de potencializar as transformações sociais por meio da educação.

Os cursinhos populares assumem dois importantes papéis na atual realidade social e educacional: são ferramentas que auxiliam na democratização do acesso ao ensino superior e também têm contribuições na for-

mação política e cidadã de seus educandos, educandas, educadoras e educadores, uma vez que possibilitam a retomada dos estudos, promovem a solidariedade e experiências positivas de sociabilidade (ZAGO, 2008; WHITAKER, 2010).

Mitrulis e Penin (2006) indicam, na caracterização das camadas populares, uma dificuldade na formulação de projetos de vida futuros em meio a uma realidade injusta em termos sociais e econômicos e pela falta de referências que possibilitem desenhar horizontes, realizar escolhas e ponderar sua viabilidade, aumentando as incertezas sobre o futuro. O trabalho em cursinhos populares envolve a sensibilização perante a falta de perspectivas de jovens e adultos que já terminaram o ensino médio ou ainda o estão cursando. É desafiador para os cursinhos populares resgatar o sentimento da potencialidade, da confiança e das possibilidades para educandos e educandas, por isso a importância da dimensão cultural do trabalho pedagógico das experiências.

Leão, Dayrell e Reis (2011), ao investigar jovens do ensino médio no estado do Pará, apontam que para a grande maioria do grupo estudado a perspectiva do ensino superior era um dos projetos de vida mais marcantes. Porém ao desdobrar os caminhos para a escolha profissional os autores concluíram que existe um grau de incerteza e dúvidas sobre as profissões e o mercado de trabalho que acabam por complexificar este projeto de vida, que em muitos casos é abandonado frente às dificuldades encontradas. Daí a importância da construção de espaços pedagógicos que auxiliem na reflexão sobre projetos de vida que possam dialogar com o mundo do trabalho, inclusive com informações e metodologias que contribuam na escolha profissional, assim como compreender o futuro a partir de outras perspectivas ligadas à estabilidade futura, à construção familiar e à possibilidade de “ser mais”².

2 Termo cunhado por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), que destaca a esperança na construção de uma nova forma individual,

Esta realidade nos coloca importantes questões na atualidade do trabalho dos cursinhos populares. Notadamente a educação popular resiste nas experiências (históricas e atuais), porém uma série de lacunas necessitam de maior atenção para que a prática seja reflexo da avaliação sobre temas como a formação crítica para educandas/os e educadores/as, a formação docente, a leitura do território de atuação, suas relações institucionais, sujeitos participantes, as metodologias de ensino, os materiais pedagógicos, entre tantos outros.

CONCLUSÃO

Os elementos apontados ao longo deste artigo nos convidam a refletir sobre a relevância dos cursinhos populares para nossa realidade. Inserem-se em uma grave problemática da educação brasileira, envolvendo a histórica seletividade do ensino superior, com maior relevância nas universidades públicas, e as condições às quais as escolas públicas brasileiras vivenciam, com um quadro de desigualdades e fragilidades ampliadas para os setores populares.

Neste contexto, a luta pela democratização do acesso ao ensino superior atua como uma bandeira central de disputa das políticas públicas e de diálogo com a sociedade, absorvendo jovens e adultos em diversos cursinhos populares em muitas localidades no Brasil. A pauta do acesso dos setores populares ao ensino superior, também historicamente construída, forjou tais experiências e colocou o debate social da importância das universidades estarem abertas ao povo brasileiro e não somente para as elites.

Para além desta demanda social, os cursinhos populares também constroem-se como espaços de prática e teorização da educação

vinculada com a esfera coletiva, avançando na compreensão de sujeitos e mundo em constante transformação e com potencial de “ser mais” frente às injustiças, ao individualismo e à sua capacidade de percepção e criação de uma nova sociedade.

popular. A crítica ao modelo bancário, descrito por Freire (1987), as injustiças sociais, a formação docente, o material pedagógico, a estrutura organizativa, a democracia interna, entre tantos outros temas, são fontes de reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nas experiências. A trajetória dos cursinhos populares mostra seu papel político para uma série de organizações e indica que os trabalhos desenvolvidos também são carregados de intencionalidade política a partir das práticas pedagógicas.

Finalizamos ressaltando a complexidade de lacunas e demandas existentes no trabalho dos cursinhos populares, envolvendo a própria construção de suas práticas e concepções pedagógicas e a compreensão da sociedade e dos sujeitos participantes. Assim como, afirmamos suas potencialidades e tarefas sociais, relacionadas com a luta pela democratização do acesso ao ensino superior e a construção de espaços alternativos de educação popular, conduzida por valores e práticas que buscam diferenciar-se da educação bancária a partir do diálogo, da empatia, da leitura do território e da crítica à realidade.

REFERÊNCIAS

- ARELARO, L. G.; FRANCA, G. C.; MENDES, M. T. **Às portas da universidade: alternativas de acesso ao ensino superior**. São Paulo: Xamã, 2012.
- ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 858-881, 2015.
- BARTELMÉBS, Roberta Chiesa et al. O pré-vestibular comunitário na UFPR: relato de uma ação extensionista. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 1, p. 19-24, 30 abr. 2019.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 5, n. 1-2, p. 77-91, 1979.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.
- BONALDI, Eduardo Vilar. Tentando “chegar lá”: as

- experiências de jovens em um cursinho popular. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 259-282, Apr. 2018.
- BRITO, Vanessa Silveira; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. O PVNC na perspectiva dos egressos. **O Social em Questão** - v. 20, nº 37, p. 193-210. 2017.
- CARDOSO, Maurício. Desafios da prática pedagógica nos cursinhos populares. In: ARELARO, Lisete Gomes *et al.* (Org.). **Às portas da universidade. Alternativas de acesso ao ensino superior**. In: ARELARO, Lisete Gomes *et al.* (ORG.). São Paulo - Xamã, 2012.
- CARVALHO, José Carmelo Braz de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, Ago. 2006.
- CARVALHO, Marcio de. A educação popular como princípio dos cursinhos populares. **Cadernos CIMEAC**, v. 3, n. 2, p. 73-82, 2013.
- CASAUT, Raul da Costa. **Cursinhos populares da Unesp: histórico, conquistas e desafios**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Química, 2019.
- CASTRO, Cloves Alexandre de. **Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2005.
- CASTRO, Cloves Alexandre de. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade**. Tese de Doutorado em Geografia. Instituto de Geociências – UNICAMP. 2011.
- CORTI, Ana Paula. **À deriva. Um estudo sobre a expansão do ensino médio no estado de São Paulo (1991-2003)**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. 2015.
- CORTI, Ana Paula. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 41-68, 2016.
- D'ÁVILA, Geruza Tavares *et al.* Acesso ao ensino superior e o projeto de “ser alguém” para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 350-358, Ago. 2011.
- DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 212-229, Jan. 2017.
- DOS SANTOS, Adilson Pereira. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, p. 289-317, 2012.
- DOS SANTOS, Luan Ariel Sigaud Vasconcellos; FERREIRA, Lorrana Nascimento. Cursinho Popular Edson Luís: um diálogo com a práxis em Paulo Freire. **Revista Estudos do Sul Global**, v. 1, n. 2, p. 182-195, 2021.
- FERNANDES, Sabrina. Neoliberalization of education in Brazil: the impact of cursinhos and the private sector on pedagogical practices and access to university. **Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies**, v. 40, n. 3, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da colônia a república. **Revista internacional de educação superior**, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017.
- FONSECA, Marcelo Barreto Da. **Os Caminhos Para Universidade: Dos Percursos Traçados Por Estudantes Às Trilhas Deixadas Pelos Movimentos Populares De Luta Pelo Direito Ao Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.
- GROPPO, Luís Antonio; OLIVEIRA, Ana Rosa Garcia de; OLIVEIRA, Fabiana Mara de. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240031, 2019.
- HADDAD, S. Educação e exclusão no Brasil. **Em Questão**, 3. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - metas e resultados**. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf >. Acesso em 23 de junho de 2022.
- KATO, Danilo Seithi. O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes. **Cadernos CIMEAC**, n.01. 2011.

KRETZER, Rafael Márcio. **Engajamento político no Levante Popular da Juventude: uma análise sobre os jovens do Cursinho Podemos Mais He-liópolis/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2021.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 1067-1084, 2011.

MAIA, Alexandre Camargo; MIALHE, Jorge Luis. O cursinho popular do IFSP *campus* Capivari, pela ótica da Educação Sociocomunitária e da Pedagogia Social. **Rev. Cienc. Educ.**, ano XX, n. 42. 2018

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, Apr. 2009.

MENDES, Igor A. Assaf; COSTA, Bruno Lazzarotti D. Considerações sobre o papel do Capital Cultural e acesso ao ensino superior: uma investigação com dados de Minas Gerais. **Educação em Revista**, v. 31, p. 71-95, 2015.

MENDES, Jorgeane Da Silva. **Democratização do acesso à educação infantil e expansão escolar: que tipo de oferta é garantido pelo estado?**. Anais IV CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

MENDES, Maíra Tavares. Cursinhos populares pré-universitários e educação popular: uma relação possível? In: **XI Fórum de Leituras Paulo Freire**, Porto Alegre. Anais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14. 2000.

MENON, Gustavo. A Reforma de Córdoba, movimentos estudantis e seus impactos para o ensino superior na América Latina. **História da Educação**, v. 25, 2021.

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Souza. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. **Cad. Pesqui.**, v. 36, n. 128, p. 269-298, Ago. 2006.

NASCIMENTO, Alexandre. Universidade e cidadania: o movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares. **Lugar comum**, v. 17, p. 45-60, 2002.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Do direito à Universidade a Universalização do Direito: O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares**

as Políticas de Ação Afirmativa. Tese de Doutorado em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Escola de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social: Rio de Janeiro, 2010.

NASCIMENTO, Alexandre. O movimento dos cursos pré-vestibulares para negros e a políticas de cotas nas instituições de ensino superior. **Cadernos Imbondeiro**. v.2, n.1. 2012.

NASCIMENTO, Alexandre; IGNÁCIO, Jocelene; PINHEIRO, Fernando. Das Ações Afirmativas dos Movimentos Sociais às Políticas Públicas de Ação Afirmativa: O movimento dos cursos pré-vestibulares populares e a democratização do ensino superior. **O público e o privado**, v. 2, n. 3 jan. jun, p. 189-205, 2004.

NETTO, Adolpho Ribeiro. **O vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias**. Seminário sobre o vestibular hoje – MEC. Brasília, 1985.

OLIVEIRA, E. S. **Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2001.

OLIVEIRA, João Ferreira de; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018.

PEREIRA, T.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, 27 jan. 2012.

PONTES, Deysiane Farias. **A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na educação básica**. Doutorado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2020.

RATTS, Alex. Encruzilhadas por todo percurso: individualidade e coletividade no movimento negro de base acadêmica. **Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte: Nandyala, v. 1, p. 81-108, 2009.

SAMPAIO, Breno; GUIMARÃES, Juliana. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. **Economia Aplicada**, v. 13, p. 45-68, 2009.

SATO, Silvana Rodrigues de Souza. **Concurso vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de**

Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2011.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, p. 184-208, 2019.

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Cenários do Direito à Educação**, v. 3, n. 4. 2021.

SERRANO, Marianna Di Giovanni Pinheiro. **Cursinhos populares no Brasil: experiência e educação popular na perspectiva da luta de classes.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) - Universidade do Porto, Porto/Portugal. 2020.

SILVEIRA, Paulo Henrique Fernandes. Acesso à universidade e cursinhos populares - da emancipação dos estudantes à construção de um direito. In: BORGES, Bruno Golçalves; FERREIRA, Cleudio Marques; OLIVEIRA, Manoel Messias; Araújo, Rogério Bianchi (org.). **Filosofia da educação e formação de professores: Autonomia e emancipação.** 1ª edição. volume 2. Goiânia: Letras do Cerrado, 2020. p. 215-229.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. **The popular pre vestibular courses: a comparative study**

between MSU and Educafro – MG. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação, estado e sociedade; formação de professores e práticas educativas) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SOARES, Dulce Helena Penna et al. Orientação profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 746-759, Dec. 2007.

VALORE, Luciana Albanese; CAVALLET, Luiza Helena Raittz. Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular. **Psicol. Soc.**, v. 24, n. 2, p. 354-363, Aug. 2012.

VIEIRA, Ivan Souza. Oportunidades educacionais no Brasil: o que dizem os dados do Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 75, p. 748-778, 2019.

WHITAKER, Dulce. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional.** v.11, n.2. 2010.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva.** v. 26, n. 1. 2008.

Recebido em: 11/04/2023

Aprovado em: 17/04/2023