



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Alargar o portão da universidade!

Atuação de Cursinhos Populares do Distrito Federal e a Psicologia Escolar

Clarisse Costa Republicano

Brasília, junho de 2025.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

Alargar o portão da universidade!

Atuação de Cursinhos Populares do Distrito Federal e a Psicologia Escolar

Clarisse Costa Republicano

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fauston Negreiros

Não fiz o vestibular
E nem cursei a faculdade
A minha universidade
Só me ensinou a cantar
Na cultura popular
Foi ela que me deu troféu
Meu professor tá no céu
Me corrigi e dar aprovo
O meu diploma é o povo
Vale mais que um papel
(Mestre João Paulo, 2018)

Agradecimento

Aos meus pais, Leila e Marcello por todo o suporte e condução dos meus caminhos, por partilhar dessa odisseia terrestre com tanto afeto e amor. Ao meu irmão Gabriel, por me ensinar a seriedade da brincadeira e por fazer meus dias tão felizes.

Às mulheres da minha família que me abriram caminhos e me ensinaram a também abrir outras estradas. Janine, Nairene, Sofia, Nathália, Gilda, Simone, Camila e Débora. Especialmente vó Regina, um “espírito livre”, dona da alegria e sem medo de nada, e vó Janete, a primeira educadora da minha vida que me ensinou o que hoje entendo que é o amor mais profundo.

A meu tio Ismael, por ser esse amigo-guia. Obrigada por toda sua dedicação e todo amor entregue a esse mundo, por cada conselho, cada acolhida, cada cafezinho que durava a tarde toda.

Ao meu vô Vitor, por nunca ter me deixando desamparada e por continuar torcendo por mim e vibrando minhas conquistas aí do outro lado.

À Karolline e a nossa roda, obrigada por terem me ensinado tão profundamente a confiar.

Aos amigos que partilharam o mestrado tão de pertinho, nessa jornada-irmã, Xisto, Iago e Ícaro. Muito obrigada por terem feito dessa experiência um lugar partilhado, teimo dizer que sem vocês eu, de fato, não teria chegado.

Aos meus amigos, a família que me escolheu e eu escolhi de volta. À Carol, Gabriela e Clara, por se fazerem essa rede tão bonita e tecida junta. À Dryelle, Natália, Lucilia,

Layane, Nathalia, Beatriz, Tainá, Aninha, Anna e Marcella, por vibrarem tanto pela construção de uma outra Psicologia.

A Soraya (Sol), pelo tanto que me ensina, por ser essa professora que me pegou pela mão desde o início e me ajuda a desembaralhar os pensamentos tumultuados. Pelas ligações que serviam de um abraço apertado a distância e me preenchiam de força para continuar. Se chego aqui, chego por causa de Sol. Obrigada por me permitir a honra de compartilharmos a estrada, por me permitir aprender tanto com você e com Rosa.

Aos meus amigos, companheiros e companheiras da educação popular e de outras lutas, Vitória (Vitty), Rodrigo, Rebeca, Karen, Vinicius, Jéssyca, Gabriel, Daniele, Hudson, Davi, Roberth, Cristoffer, Filipe, Rafael, Raquel, Nathália e Yasmim. Obrigada por tanto me fortalecerem e me impulsionarem. Esse texto só existe por causa de vocês, pela acolhida revolucionária que me proporcionaram.

Aos estudantes que passaram pelo Jovem de Expressão. Não existem palavras que contemplem quão grata eu sou por nossas trocas. Obrigada por darem sentido a todo esse nosso movimento.

Ao meu orientador Fauston. Amigo e companheiro que me entregou tanta confiança e me mostrou caminhos tão necessários para a nossa luta. Obrigada por acreditado tanto, por me ensinar muito mais do que cabe na academia.

A Ana Maria (Anali) e Iasmim, que chegam como assistentes de pesquisa, mas que se tornaram uma amizade tão preciosa para mim. Muito mais que transformar minha jornada do mestrado com companhia e partilha, me fizeram viver na prática a afetividade. Obrigada por possibilitarem que essa caminhada fosse muito menos só.

Aos estudantes da turma de Psicologia Escolar 2024.1 da Universidade de Brasília, por me acolherem com tanto afeto durante a minha experiência no estágio docente e por terem se tornado uma das minhas memórias favoritas dessa experiência toda.

À Pedro, professor de linha de frente, a quem admiro profundamente e tenho a honra enorme de poder aprender com suas lutas. Obrigada por me impulsionar tanto nos meus caminhos e os de tantos outros estudantes que partilham dessa sede de transformação.

À professora Fernanda, por defender a educação popular no espaço da Psicologia de forma tão bonita, por abrir essa estrada para tantos outros psicólogos.

A todos os colegas da Especialização da Fiocruz de Educação Popular em Saúde, por partilharem suas histórias e me ensinarem a viver a educação popular nas minhas relações.

À CAPES, pela possibilidade que me foi conferida de me dedicar a essa pesquisa, não só pela contribuição com a ciência, mas para a minha própria formação na minha atuação como psicóloga e educadora popular.

Carta ao leitor

Cara leitora, caro leitor,

Peço licença para chegar. Licença para te contar um pouco sobre quem é esta por trás das palavras que você tem a intensão de ler. Para além das linhas curriculares que me consolidam enquanto uma pesquisadora, sou sujeita no mundo e sujeita ao mundo. Com uma trajetória que sinto ser importante de partilhar com você, para que me localize nessa escrita, no tempo e na produção histórica que me foi possível durante essa experiência de mestrado.

Nasci em Brasília, Distrito Federal, na região mais ao sul do Plano Piloto. Sou uma mulher branca e ocupo o que se considera o grupo da “juventude” no momento dessa escrita, a algumas semanas de completar 27 anos. Os relatos descritos aqui nessa pesquisa foram recebidos por mim com cuidado, afeto e uma enorme honra de poder ouvir e registrar pessoas que para mim representam mais do que participantes, são figuras que moldaram minha história, as quais nutro um profundo respeito e admiração. Muitos apontamentos não me atravessam no lugar da mesma vivência, tanto em termos sociais quanto de trajetória escolar. Não protagonizo todas as lutas que aqui serão descritas e discutidas. Componho esse todo com a cautela de saber o lugar de reflexão que ocupo, dentro desses recortes e dessas limitações. O movimento de militância pela educação me conduziu a esse olhar, me alertou e orientou, mas também me convidou a fazer parte da luta, com aquilo que eu podia e tinha para oferecer.

Esses passos não começam em mim. Sou neta da educação. Vovó Janete, muito pacientemente, conta todas as vezes que eu peço, como era ser pedagoga nas Escolas Radiofônicas no Rio Grande do Norte e de como se arrepende de não ter guardado uma cartilha do MEB: “Viver é Lutar”. Minha história começou nela, nessa Vó que me ensinou tanto sobre amor e a ser contra o dever de casa. Dizendo ela que, se pudesse, iria com uma plaquinha se manifestar na frente de Congresso Nacional pelo fim da tarefa de casa e pelo direito à brincadeira. Sou filha da educação, de Leila e Marcello, pais que sempre apoiaram essa minha obsessão pelo estudo e que sabiam a hora de falar “A gente te apoia, vai lá!” e de falar “para um pouco, vai tomar um sol”. Sou sobrinha da educação, pela honra de ter sido criada como uma sobrinha-filha-amiga por todos os meus tios. Que me recebem com conselhos, afeto, puxões de orelha e indicações de livros. Especialmente os meus tios Ismael e Janine, por serem educadores incansáveis e perseverantes na mudança radical por um mundo que tanto acreditamos, por mais que em doses homeopáticas. Bem sabemos a força dessas doses.

Antes do meu acesso às leituras da educação popular, a educação, para mim, veio desse lugar de potência afetiva. Assim como foi o início da minha graduação em Psicologia na Universidade de Brasília que, ainda caloura, no finalzinho do primeiro semestre, me permite vivenciar a primeira experiência de pesquisa de um jeito tão raro. Infelizmente, raro. A experiência na iniciação científica que orientação de Soraya me permitiu vivenciar nunca se esgotou em um relatório final ou na apresentação de um poster. Sol me conduziu por caminhos não-lineares e girantes, ouvindo meus desabafos e minhas dúvidas, que eram respondidas com

histórias de sua vivência e articulações teóricas. Sempre achei impressionantes como ela conseguia essa proeza. Enquanto estudante eu fui acolhida, validada, conduzida e questionada, de modo que pisar no mundo nunca mais foi a mesma coisa. Sol que leu em mim a necessidade de me pôr no mundo e sugeriu que eu acompanhasse pelas redes sociais um tal de Jovem de Expressão, talvez lá eu encontrasse pessoas bacanas. Quem sabe? Dentre inúmeras coisas que me fazem agradecer profundamente a presença de Sol em minha caminhada, essa merece um destaque especial nessa escrita.

Era abril de 2020, em plena crise pandêmica, cheguei no cursinho que ainda hoje é a minha casa. O melhor jeito de contar essa história é a que Rodrigo partilha dizendo que “Clari chegou para dar só uma oficina e tá aqui a 5 anos”. E foi exatamente isso. Em resumo, o que era para ser uma pontual oficina online sobre estratégias de estudos, logo se tornou uma matéria da grade horária do nosso cursinho, coisa que nem eu, nem aqueles educadores que me acolheram sabíamos que era possível. Mas foi. E ainda é. Quando me perguntam sobre o que eu dou aula a resposta é: “sobre o que a gente quiser”. O que antes eram conteúdos enrijecidos sobre estratégias de prova, de organização e de técnicas de estudos, hoje compõe nossa Frente de Cuidado, é nossa disciplina sobre cuidado e indignação. Nossas aulas hoje só são possíveis pela acolhida e pelo espaço de aprendizagem que o Jovem de Expressão me permitiu. Talvez meio desajeitada no começo, mas incentivada e ensinada a escutar, a construir junto. Apesar de não ser do território, é verdade o que falam da Praça do Cidadão: ela te abraça e permite que você se encontre ali. A Praça me permitiu o encontro com essas pessoas, que se tornaram amigos e professores para mim.

A sala de aula do cursinho e aqueles professores me transformaram a tal ponto que cogitei largar a Psicologia. Depois de um ano no Jovem de Expressão, cheguei a cursar Biologia por um ano em outra faculdade. Experiência essa que me fez muito feliz e ainda intercepta meus pensamentos. Mas a necessidade de formar me fez voltar e terminar a Psicologia, com a singela esperança de que tem sim como fazer uma prática-psi não individualizante, por mais que minha formação me fizesse chegar na sala de aula ainda com um olhar distante do que é a vivência docente. A dificuldade de me afirmar psicóloga no cursinho só não era maior do que a de me afirmar educadora. Não me sentia legítima de ocupar esse lugar. Uma das memórias mais fortes que eu tenho nesses anos de cursinho popular foi a de Vitty, coordenadora a quem eu sou profundamente grata, me olhando no fundo dos olhos e falando com seriedade: “Você é educadora e ponto.”.

Essa pesquisa também é fruto da inquietação com a forma desajeitada que, enquanto psicóloga, eu tentava caber em um espaço educacional. Que psicologia é essa que me formou com tão poucas respostas para as aflições que eu vivia no “chão” do cursinho popular? No cotidiano pedagógico. Na sala de aula. Nos planejamentos de aula, nas dúvidas de conduzir uma turma, na tentativa de manter os estudantes interessados.

No início da minha trajetória no mestrado, o tema que conduziu meu interesse pela pesquisa não era a atuação dos cursinhos populares. Minha primeira intensão era discutir a licenciatura

em Psicologia. Pulsava em mim a necessidade de defender a Psicologia na sala de aula diante da minha experiência como educadora e psicóloga no cursinho. Urgia a vontade de mergulhar em uma Psicologia para além da clínica, convidar colegas e pesquisadores a partilhar esse movimento que me fazia um sentido tão profundo nas salas de aula. Até que Fauston, a quem eu sou profundamente grata pelo olhar sensível e cuidadoso, traz a provocação mais importante desse percurso na pós-graduação. Já nas primeiras reuniões de orientação, sua análise, muito mais experiente desse todo, percebe que, nas palavras dele, o meu “o corpo todo se ilumina” quando eu falo do cursinho popular, desse movimento que me formou educadora. De forma atenta, Fauston traz que meu tema não era a licenciatura em Psicologia, era outro. Era esse tema que “emergia” de mim. E assim fizemos. Mas era só o início de tudo que foi essa jornada.

Principalmente no segundo ano quando deixei qualquer outro trabalho para me dedicar exclusivamente à essa dissertação, vivenciei o seguinte cenário: me debruçar sobre leituras e escritas sobre cursinhos populares e só interromper essa dinâmica para, justamente, atuar no cursinho. Seja para planejar minhas aulas, estar em sala com os estudantes, me fazer presente em alguma reunião, articular movimentações como parte da Rede de Cursinhos Populares do Distrito Federal e Entorno ou cuidar das sistematizações e relatórios que compõem nossas rotinas. Por vezes o mergulho era tão profundo que fazia eu retomar a necessidade e me afastar por breves instantes. Reconheço que a relevância social de uma pesquisa começa em sua pesquisadora. Durante dois anos tive a oportunidade de me dedicar aos fundamentos da educação popular e reconheço que essa experiência de mestrado transformou completamente a minha prática como educadora. A ação-reflexão-ação nunca me foi tão concreta como agora.

Aos meus colegas dos cursinhos populares, pesquisar o nosso movimento foi muito mais difícil do que eu imaginava. Parte dessa dificuldade é a necessidade de honrar o suor que é construir esse espaço. Eu testemunho vocês traçando essa luta diária que é fazer cada aula, cada oficina, cada vinculação de professor acontecer. Eu sei de perto os desafios que enfrentamos para cuidar dos nossos estudantes, dos nossos educadores, dos nossos coordenadores e coordenadoras, tão sobrecarregados. Foram vocês que me ensinaram na prática o que é defender a alegria e mobilizar a raiva, direcionar e fazer potência dessa raiva.

Outra parte dessa difícil tarefa de produção dessa pesquisa foi me defrontar com as contradições que emergem do nosso cotidiano, das quais eu não pude fugir, nem esquivar o olhar sobre, inclusive, a minha própria prática. Por vezes esse movimento foi doloroso, incômodo. Precisei de acolhida para elaborar e ressignificar muitas reflexões e, mais uma vez, vocês estavam lá para isso. Para fazer essa coisa gostosa que a gente chama de “pensar junto”. Então tem muito das acolhidas de vocês nessa dissertação. Em tudo que ela deu e não deu conta de dizer. Tem esse processo afetivo, que é impossível de sistematizar.

É importante estarmos confiantes de que há um sistema maior que nos limita, que nos leva a gerir essas contradições da melhor forma que nos for possível e isso não diz sobre a atuação ou culpabilização individual, nem sobre uma hierarquização dos cursinhos que compõe o nosso

movimento. Trata-se da necessidade de um movimento ocular, olhando de perto com uma lupa e de longe com uma visão aérea.

Para todos aqueles que compartilharam suas histórias comigo para compor essa pesquisa. Muito obrigada. Cada recorte de fala foi feito de maneira muito respeitosa e cuidadosa com o todo da trajetória de vocês. Algumas inclusive, eram tão preciosas sobre suas histórias pessoais e, por isso mesmo, decidi pelo cuidado de não as expor aqui. Muita coisa aconteceu antes e depois de ligar o gravador. Agradeço profundamente por essa partilha.

Aos estudantes do cursinho que cruzaram meu caminho, vocês não imaginam do que somos capazes por vocês. Nas palavras de Anali, amiga e companheira dessa jornada: “Tudo que o estudante quiser, para mim deveria ser lei!”. Cada história que vocês compartilharam durante nossas aulas, cada momento que vocês toparam correr riscos dessa coletividade ou quando conversamos a sós no final da aula produziram o que depois fui dar o nome de “esperançar”. Vocês, fizeram muito mais por mim do que imaginam, me formaram com uma profundidade que nenhum livro teórico até agora conseguiu. Eu nunca deixei de acreditar em vocês em momento algum. E quando eu deixei de acreditar em mim, foram vocês que me trouxeram de volta. Que vocês compreendam a dimensão do que já fazem. Muito mais do que a nota que tiram ao final do ano. Vocês fizeram uma revolução em mim, nos meus colegas e são capazes de muito mais. Obrigada. E mais uma vez, obrigada. Essa escrita como um todo é dedicada a todos os estudantes dos cursinhos populares do Distrito Federal. Os verdadeiros protagonistas desse cenário.

A você que não conhece o que é um cursinho popular ou está chegando agora nesse espaço. Chegue e se sinta bem-vindo, bem-vinda. Mas chegue de mansinho. Não cometa o erro de achar que é só um preparatório para o vestibular.

Que a indignação e a amorosidade acompanhem sua leitura.

Índice

Carta ao leitor.....	7
Lista de siglas.....	16
1. Introdução	18
1.1 Estrutura da dissertação.....	24
2. Fundamentação teórica	26
2.1 O movimento de crítica da Psicologia Escolar.....	26
2.1.1 Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica na discussão de classes	27
2.1.2 A Psicologia Escolar Crítica no diálogo sobre o discurso do mérito	36
2.2. Historicidade da educação popular	45
2.2.1 Educação popular na América Latina.....	46
2.2.2 Educação popular no Brasil.....	61
2.3. Formação social, política e pedagógica dos cursinhos populares.	70
2.2.1 Histórico de formação dos cursinhos populares	70
2.2.2 Cursinhos populares: experiências e a educação emancipatória	81
3. Objetivos da pesquisa	91
4. Percorso metodológico.....	92
4.1 <i>Instrumentos e etapas metodológicas</i>	93
4.2 <i>O território da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno.....</i>	95
4.3 <i>Caracterização dos participantes</i>	99
4.4 <i>Sistematização dos resultados.....</i>	101
5. Resultados.....	105
Eixo I - Delineamento e trajetória dos cursinhos populares	105
1. História e consolidação dos cursinhos populares	106
2. Trajetória e interlocução com a comunidade.....	124
Discussão.....	140
Eixo II - Sentido pedagógico, social e político atribuído por lideranças dos cursinhos populares.....	150
3. Sentido atribuído ao cursinho pela liderança.....	151
4. Atuação do cursinho	161

Discussão	176
6. Síntese integradora e recomendações.....	188
Referências.....	198
Anexos	210
Apêndices.....	212

Figuras

Figura 1. Etapas metodológicas de apreensão dos dados	94
Figura 2. Mapa da RIDE/DF de acordo com os dados do IPEA no levantamento de 2019	96
Figura 3. Resumo do perfil das lideranças participantes	100
Figura 4. Distribuição de renda versus concentração da população negra	97
Figura 5. Estudantes do Ensino Médio versus no Ensino Superior na rede pública e privada de ensino	99
Figura 6. <i>Eixos de análise sobre a trajetória dos cursinhos populares e o sentido atribuído pelas respectivas lideranças.</i>	103
Figura 7. Dialética singularidade-particularidade-universalidade do estudo.....	104
Figura 8. Atividades mais frequentes ofertadas pelos cursinhos populares.....	125
Figura 9. Caracterização de funcionamento dos cursinhos populares.	126

Resumo

Esta dissertação investiga a atuação dos cursinhos populares no Distrito Federal e Entorno, analisando suas práticas educativas a partir da perspectiva de suas lideranças. Além disso, enquanto objetivos específicos, compõe um registro crítico-analítico de caracterização e trajetória dos cursinhos populares, dos sentidos atribuídos pelas lideranças quanto a sua atuação pedagógica, social e política e identifica potencialidades e limitações da atuação dos cursinhos populares. Mediante aprovação do CEP sob o número 032704/2024, os instrumentos utilizados constituem-se a partir de entrevistas semiestruturadas e de formulários sociodemográficos. Os participantes dessa pesquisa são lideranças de sete cursinhos populares com atuação a mais de um ano em posições de gestão e de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal. Os resultados revelam que a história dos cursinhos populares está relacionada com as trajetórias pessoais de suas lideranças e reforçam sua atuação como movimentos populares urbanos que carregam um forte compromisso com seus territórios. Além disso, mobilizam e formam sujeitos críticos e reafirmam o compromisso com a emancipação social das juventudes periféricas ao configurar-se como espaços de construção coletiva que articulam dimensões pedagógicas, afetivas, culturais e políticas. As lideranças atribuem diferentes sentidos aos seus respectivos cursinhos de modo que parte os concebem como movimentos de educação popular, com base na formação crítica e fortalecimento da identidade coletiva, outros os caracterizam como projetos educacionais voltados ao preparo para o ingresso no Ensino Superior e a aprovação dos estudantes. A partir da Psicologia Escolar Crítica, compreende-se que o vestibular e os processos seletivos-avaliativos legitimam a cultura hegemônica e contribuem para a consolidação do Ensino Superior como um espaço excludente e distante da realidade popular. Sob o viés do sucesso baseado no esforço individual, o mito da igualdade de oportunidades é criticado pelos cursinhos populares que buscam denunciar essas contradições e construir práticas educativas que reafirmem sua importância como espaços políticos.

Palavras-chave: cursinhos populares, psicologia escolar crítica, educação popular, democratização do ensino superior, juventudes, movimentos populares urbanos.

Abstract

This dissertation investigates the work of popular college preparatory courses in the Federal District and surrounding areas, analyzing their educational practices from the perspective of their leadership. As specific objectives, it presents a critical-analytical account that characterizes the development and trajectories of these initiatives, explores the meanings attributed by leaders to their pedagogical, social, and political roles, and identifies both the potentialities and limitations of their practices. With ethical approval granted under protocol number 032704/2024, the study employed semi-structured interviews and sociodemographic questionnaires as research instruments. Participants included leaders from seven popular college preparatory courses, each with at least one year of experience in leadership positions and located in different administrative regions of the Federal District. Findings reveal that the history of these courses is deeply connected to the personal trajectories of their leaders and reinforce their role as urban popular movements strongly committed to their territories. These courses mobilize and foster the development of critically engaged individuals, reaffirming their commitment to the social emancipation of marginalized youth through the construction of collective spaces that integrate pedagogical, affective, cultural, and political dimensions. Leaders assign diverse meanings to their initiatives: while some view them as political education projects grounded in popular education, critical pedagogy, and collective identity formation, others define them as educational programs primarily focused on preparing students for entry into higher education. From the perspective of Critical School Psychology, university entrance exams and selective assessment processes are understood to legitimize hegemonic culture and sustain higher education as an exclusionary space. In this context, popular college preparatory courses challenge the meritocratic discourse of individual effort and the myth of equal opportunity by developing practices that reaffirm their role as spaces of political resistance and social transformation.

Keywords: preparatory courses; critical educational psychology; popular education; democratization of higher education; youth; urban popular movements.

Lista de siglas

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CAASO	Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira
CADARA	Comissão de Diversidade Racial
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONEN	Coordenação Nacional das Entidades Negras
CPC	Centro Popular de Cultura
CPOP	Rede Nacional de Cursinhos Populares
CUT	Central Única dos Trabalhadores
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ENU	Escola Nacional Unificada
EZLN	Exército Zapatista de Libertação Nacional
FLN	Forças de Libertação Nacional
ICSB	Instituto Cultural Steve Biko
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
JUC	Juventude Independente Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular de Pernambuco

MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MPU	Movimentos Populares Urbanos
MSU	Movimento dos Sem Universidade
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAS/UnB	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PNA	Programa Nacional de Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SECADI	Secretaria da Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESI	Serviço Social da Indústria
UnB	Universidade de Brasília
UnDF	Universidade do Distrito Federal
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USAID	United States Agency for International Development

1. Introdução

A educação é um fenômeno histórico. Sua divisão em “Educação Básica” e “Educação Superior” pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 guarda na própria nomenclatura a lógica de que há um ensino “superior” que transcende ao que seria um ensino básico, designado à formação de profissionais e pesquisadores. Além de histórica, a educação é um fenômeno social. O acesso universal à educação pública, após sucessivas reivindicações, ainda se restringe ao Ensino Básico, enquanto o Ensino Superior, historicamente consolidado para atender a uma pequena parcela da população, segue extremamente excludente. Os Movimentos Escolanovistas, liderados pelas elites, se uniram às pautas pela democratização do acesso à educação básica. Entretanto, com a prerrogativa de formar uma mão de obra necessária para a modernidade industrial brasileira, e não com o objetivo de instrução libertadora (Patto, 1984). Ao se tratar do acesso aos centros universitários, esse grupo já não demonstrou o mesmo interesse de mobilização. Não era mais um objetivo dos escolanovistas lutar pela continuação dos estudos da classe popular para além do saber mínimo. Portanto, a quem, em uma sociedade baseada na estrutura de classes, é destinada a instrução “superior”?

A luta pela democratização do acesso ao Ensino Superior, por outro lado, é historicamente liderada por representantes do Movimento Negro, no estabelecimento de ações afirmativas. As discussões sobre o caráter excludente do ambiente universitário se iniciam a partir da década de 1950, com as produções do grupo de Abdias Nascimento no jornal “O Quilombo”, sobre o acesso de estudantes negros na universidade, e pelo Movimento de Cultura Popular que inicia discussões sobre os serviços de extensão universitária e a construção de uma Universidade Popular (Castro, 2011). Além disso, naquela década, começam a se estabelecer os primeiros pré-vestibulares gratuitos na cidade

de São Paulo, organizados pelos movimentos estudantis e centros acadêmicos da Universidade de São Paulo (USP). Durante o período de repressão da ditadura militar, os discursos sobre acesso à universidade tornaram-se clandestinos, os pré-vestibulares passaram a ser vistos como ameaças ao regime ditatorial e as lideranças e professores, geralmente ligados ao movimento estudantil, perseguidos (Castro, 2011).

Segundo Patto (1984), o congestionamento das portas das universidades públicas aumenta a partir de 1964, quando se inicia o período militar, diante do descontentamento da classe média pela crise econômica e que vislumbra a possibilidade de melhorias pela obtenção de um diploma universitário. Para isso, o Estado adota as seguintes medidas: a reestruturação do Ensino Básico, profissionalizando o ensino médio para encaminhar o estudante da classe popular ao mercado de trabalho antes da chegada à universidade; substituição do vestibular seletivo pelo classificatório, gerando um restrito quantitativo de vagas; criação de mecanismos de seleção e expulsão do aluno dentro da universidade; estabelecimento da rede particular de ensino em outras áreas educacionais, como os cursinhos, o ensino supletivo e o ensino superior privado. Essas medidas fortalecem uma seleção econômica prévia não só às instituições de Ensino Superior, como ao próprio mercado de trabalho, ao passo que a formação nas instituições privadas é destinada aos cargos de menor remuneração salarial, diferente dos cursos ofertados pelas universidades públicas.

Com a redemocratização, a década de 1990 inaugura um período importante no surgimento de mobilizações populares que denunciam o caráter excludente das universidades. Em 1993, um grupo de estudantes organiza, em Salvador, o Seminário Nacional de Universitários Negros, tendo o acesso de estudantes negros às universidades como pauta

central. Um ano antes, é fundado o pré-vestibular do Instituto Cultural Steve Biko (ICSB) em Salvador e, logo em seguida, no Rio de Janeiro, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), inaugurando o surgimento dos cursinhos populares¹ étnicos, que começam a se espalhar por todo território nacional.

Os cursinhos populares organizam-se como parte do movimento de educação popular e, além das aulas preparatórias para os vestibulares, consolidam práticas pedagógicas inspiradas na pedagogia libertadora de Paulo Freire, junto a mecanismos de ação política para o estabelecimento e ampliação de políticas afirmativas. Portanto, se consolidam como um espaço de educação não-formal que compõe os chamados Movimentos Populares Urbanos (MPU) que surgem como formas renovadas de educação popular, originados na segunda metade do século XX (Gohn, 2006).

A criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 1998, aumenta significativamente o número de cursos preparatórios privados e intensifica as desigualdades educacionais para os estudantes das escolas públicas. Apesar de ter sido criado com o objetivo de avaliação do Ensino Médio, obrigatoriedade conferida pela LDB de 1996, o Enem rapidamente se tornou a principal forma de ingresso nas universidades, incluindo Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni). Portanto, após os anos 2000 com a consolidação do Enem e o ano de 2012 com a aprovação da Lei de Cotas, os cursinhos populares ampliam sua demanda de atuação, sendo muitos deles vinculados à programas de extensão das universidades públicas.

¹ A utilização do termo “cursinho popular” invés de pré-vestibular não significa menorizar o termo em diminutivo, mas de referenciar a forma como são mais comumente determinados pelo próprio movimento.

Em 2025, a criação da Rede Nacional de Cursinhos Populares (CPOP) pela assinatura do decreto nº 12.410/2025 consolidou o reconhecimento dessas iniciativas no seu impacto para o acesso ao Ensino Superior, como iniciativas civis que apontam desigualdades educacionais e agem com o objetivo de mitigá-las. Entretanto, ainda há lacunas no estabelecimento dessa política, como relatado na Carta dos Cursinhos Populares e Apoiadores da Educação Popular Antirracista endereçada ao Ministério da Educação sobre o CPOP. Dentre as inconsistências dessa primeira edição da política os cursinhos destacaram os prazos curtos, as contradições entre os critérios de seleção e os objetivos do Edital, a falta de consulta prévia com os cursinhos e obrigatoriedades não-condizentes com a realidade, como a exigência de carga horária mínima de 20 horas semanais em contraste com o funcionamento dos cursinhos que se dá, na sua maioria, aos sábados ou aos domingos. Portanto, ainda são necessárias modificações para que essa política, de fato, impulse os cursinhos populares diante de sua atuação social.

O inciso V do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 dispõe que é dever do Estado garantir o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988). Um dos grandes impedimentos para que se cumpra o direito constitucional de acesso ao Ensino Superior é o fato de que ele assumiu caráter de lucrativa demanda de mercado. O modelo excludente de ingresso nas universidades públicas orienta a prática das escolas privadas que ensinam conteúdos avançados e consolidam preparatórios para a realização do vestibular, prometendo a aprovação nos cursos concorridos das universidades federais mediante ao pagamento de mensalidades cada vez mais caras. Por outro lado, os estudantes das escolas públicas, prevendo menores chances de concorrência, recorrem às faculdades privadas comumente

financiadas com uma jornada dupla de trabalho ou pelos programas de financiamento e de bolsas do Governo Federal.

A rede privada de educação superior lidera as estatísticas de matrículas. O Censo da Educação Superior em 2023 registrou que, das 2.580 instituições de educação superior, 87,8% eram privadas e 12,2%, públicas. Nesse contexto, a rede privada ofertou 95,9% das matrículas contra 4,1% da rede pública, além de um crescimento entre 2022 e 2023 de 7,3% no número de matrículas (Brasil, 2024). O Censo também conclui que esse crescimento na iniciativa privada não acompanha o quantitativo de professores, sendo que nessas instituições a proporção se consolida como 51,9 estudantes para cada professor, em amplo contraste perante a iniciativa pública, com 11,9 estudantes por professor.

Portanto, não basta garantir o acesso individual às instituições de ensino. É necessário tensionar o que é compreendido como “sucesso” diante de uma sociedade estruturalmente excludente. O componente de formação crítica dos cursinhos populares extrapola os conteúdos tradicionais e os estabelecem como formas de enfrentamento dessa contradição, para além das “situações limites”, como estabelece Freire (1970). As situações limites são estruturas compreendidas como determinantes históricos, em que a única possibilidade aparentemente seria adaptar-se. Assim, só seria possível confrontá-las a partir de “inéditos viáveis”, um movimento político, ético e epistemológico de construção de outras possibilidades na autêntica transformação dos sujeitos.

A consolidação dos cursinhos populares como instrumentos de enfrentamento ao modelo excludente de acesso ao Ensino Superior emerge como um inédito viável diante dos limites impostos por uma estrutura excludente. Não deve ser privilégio de poucos, mas um horizonte coletivo de justiça social. Nesse sentido, a luta dos cursinhos populares não é

apenas por acesso, mas por uma transformação radical do que se compreende como ensino, sucesso e universidade, em uma sociedade estruturalmente desigual.

1.1 Estrutura da dissertação

Compreendendo como o objetivo geral dessa dissertação investigar práticas educativas dos cursinhos populares do Distrito Federal sob a perspectiva da Psicologia Escolar Crítica, são estruturados como objetivos específicos: compor um registro crítico-analítico de caracterização e trajetória dos cursinhos populares analisados; apreender os sentidos atribuídos pelas lideranças aos seus respectivos cursinhos populares quanto a sua atuação pedagógica, social e política e; identificar potencialidades e limitações da atuação dos cursinhos populares no Distrito Federal. Para melhor apreensão dos conteúdos abordados nesse estudo, essa dissertação está estruturada em quatro blocos principais de apresentação. São elas: revisão de literatura e fundamentação teórica, percurso metodológico, resultados e síntese integradora.

Na revisão de literatura e fundamentação teórica, há a divisão de três blocos centrais. O primeiro bloco refere-se à Psicologia Crítica, com ênfase especial na Psicologia Escolar Crítica e na Psicologia Histórico Cultural. Para esse debate, foram mobilizados teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, especialmente no que tange às discussões de classe, além de contribuições da Psicologia Escolar Crítica e da educação popular sobre o enfrentamento das opressões. O segundo bloco apresenta um panorama geral sobre a educação popular, resgatando suas raízes históricas, com destaque para os eventos de consolidação desse campo na América Latina e, posteriormente, sua construção no Brasil. Por fim, o terceiro bloco trata da formação social e político-pedagógica dos cursinhos populares, abordando o histórico de sua constituição no Brasil e as movimentações sociais voltadas à democratização do Ensino Superior.

Os resultados da pesquisa são apresentados em dois capítulos. O primeiro capítulo contempla o primeiro e terceiro objetivos específicos dessa dissertação e trata do delineamento e da trajetória histórica dos cursinhos populares no Distrito Federal e Entorno, além das principais potencialidades e limitações, articulando esses achados com os referenciais teóricos desenvolvidos na sessão de discussão. Já o segundo capítulo contempla o terceiro objetivo específico e apresenta os sentidos atribuídos pelas lideranças aos seus respectivos cursinhos, também em diálogo com a fundamentação teórica em sessão posterior.

Por fim, é apresentada uma análise-síntese dos resultados, acompanhada de possíveis recomendações decorrentes da investigação. Nesse capítulo serão retomadas questões lacunares deste estudo e possibilidades para a continuidade dessa pesquisa. Além disso, as elaborações retomam as principais questões que emergiram e quais os possíveis impactos para os agentes envolvidos.

2. Fundamentação teórica

2.1 O movimento de crítica da Psicologia Escolar

O objetivo desta seção consiste em articular as principais correntes teóricas críticas da Psicologia Escolar e da educação popular. Para isso foram elencados os conceitos provenientes da Psicologia Escolar Crítica para compreender as questões que permeiam as práticas dos cursinhos populares e as dinâmicas de acesso ao Ensino Superior.

O final da década de 1970 foi um marco para o pensamento científico brasileiro. À medida que o protagonismo dos movimentos sociais se fortalecia, o compromisso social da comunidade acadêmica começou a entrar em pauta. Ao retomar os marcos históricos da Psicologia enquanto profissão no Brasil, Amorim (2010) destaca algumas mudanças de rota influenciadas pela Psicologia Comunitária e pela Psicologia Social Crítica, conduzindo à crescente inserção profissional do psicólogo nas políticas sociais. Dentre os marcos para o processo de transformação desse ideário individualista da Psicologia, estão os estudos de interface da Psicologia e Educação que romperam com a Psicologia Social norte-americana experimentalista, sobretudo o protagonizado por Patto (1987), que detalhou a produção do fracasso escolar. Além disso, destaca o impacto da ampliação dos estudos sobre a Educação Popular de Paulo Freire sobre a Psicologia.

“Nos anos 1970, a Educação Popular torna-se parceira dos trabalhadores sociais para conscientizar a população (Lane, 1996). Nesse período, o renascimento dos movimentos sociais captou ampla participação dos psicólogos nos embates em torno dos problemas sociais e articulou o compromisso da categoria à realidade social (Antunes, 2004). Associada a propostas de Paulo Freire no campo da Educação, a atuação de psicólogos em comunidades nos países latino-americanos apontava para

uma prática política orientada para a transformação social, assumindo um compromisso político explícito com a libertação dos setores populares (Freitas, 1996; Montero, 2006)”. (Amorim, 2010)

A emergência da Psicologia enquanto ciência, influenciada pelos movimentos sociais que se fortaleciam, e as concepções acerca do compromisso social da Psicologia passam a ser cada vez mais proeminentes em um movimento de crítica à ciência psicológica individualista.

2.1.1 Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica na discussão de classes

O materialismo histórico-dialético proposto por Marx, enquanto concepção da realidade e método para compreendê-la, emerge da centralidade do trabalho na maneira em que o ser humano interage com o outro e com o seu meio. Para o pensamento marxista, é preciso uma análise profunda para compreender que com as relações de vida dos homens, com as suas ligações sociais, com a sua existência social, são afetadas suas representações, intuições, conceitos e a sua consciência (Marx & Engels, 2005). Por isso, para compreender o indivíduo é, portanto, necessário considerar a totalidade social que o faz depender de todas as adaptações que o moldam para a manutenção da estrutura social.

As relações que se fundam no modelo capitalista estão ancoradas no colonialismo, no racismo e no patriarcado, estabelecem meios de produção social da subjetividade de modo que o poder hegemônico daqueles que detém os meios de produção conduzam as regras sociais dessas interações. Portanto, compreender o indivíduo só é possível diante da materialidade concreta da qual ele está inserido. As ideias que conduzem sua produção de sentido estão postas de modo que “as ideias dominantes de um tempo foram sempre apenas

as ideias da classe dominante” (Marx & Engels, 2005). Na dinâmica capitalista, as ideias dominantes são produzidas e delimitadas pelo pensamento burguês que recebe uma roupagem de neutralidade, se transfigurando como o único pensamento possível.

Assim, a base do materialismo histórico-dialético parte da análise do fenômeno para além do que está expresso e aparente. Portanto, é indissociável a compreensão de qualquer fenômeno social dos meios de produção que delimitam as classes sociais, sendo necessário um processo de investigação para além do fenômeno aparente em relação com a totalidade histórica que o constitui. O materialismo histórico-dialético entende a realidade como processual, contraditória e não-linear, circunscrita em uma história que exige uma análise atenta às múltiplas faces que a determinam e não se encerra em uma análise simplista. Para além de um método de compreensão da realidade, as contribuições de Marx também nos auxiliam a traçar um compromisso ético diante da estrutura social de natureza excludente e opressora, como afirmam Tanamachi e Meira (2003).

“Como a concepção materialista histórico-dialética foi gestada visando à análise crítica da sociedade capitalista, ela veicula, para além de uma visão de homem e de sociedade, uma concepção ética. Implica a responsabilidade de se construir uma nova ordem social, capaz de assegurar a todos os homens um presente e um futuro dignos. Exige compromisso pessoal e com a construção de um conhecimento científico capaz de contribuir para que o homem se objetive de forma social e consciente, tornando-se, cada vez mais, livre e universal. (Tanamachi & Meira, 2003, p. 19)

Diante dos pressupostos marxistas, a Psicologia Histórico-Cultural, inaugurada pelas produções de Vigotski, Leontiev e Luria no início do século XX, parte da necessidade de compreender o ser humano concreto a partir da natureza social de seu psiquismo. Para isso, a

leitura histórica do contexto também se torna objeto primordial a ser considerado pela psicologia, com vistas a interpretar as interações do mundo mediadas pela dinâmica *singular-particular-universal*.

Os modos de produção e significação da vida perpassam pela cultura e estão dispostos na estrutura social dividida por classes. Compreender a cultura só é possível a partir da apreensão dos instrumentos culturais desenvolvidos pelas gerações precedentes (Leontiev, 1978) e, portanto, exige da psicologia não só identificar essas raízes históricas e materiais, como também construir possibilidades de romper com aqueles que servem à lógica da dominação e da exploração. Do contrário, a ordem social segue mantendo a concentração material e intelectual, de modo que as desigualdades sociais permanecem estáticas.

“A concentração das riquezas materiais nas mãos de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Se bem que as suas criações pareçam existir para todos, só uma ínfima minoria, tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos e de se entregar à arte; durante este tempo, os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais nos limites das funções que lhes são destinadas.”
(Leontiev, 1978, p. 268)

Ao tratar sobre a divisão social do trabalho, Leontiev (1978) compreende que o caráter concreto da atividade de produção se apaga à medida que o produto se torna totalmente impessoal pelo mecanismo da alienação sobre os meios de produção e os próprios produtos. Como expressiva consequência desse processo, atividade material e intelectual,

trabalho e prazer, produção e consumo são separados e passam a pertencer a grupos sociais distintos.

Além disso, Vigotski (2001) distingue o “trabalho criador” do “trabalho escravo”, em que esse último se configura como uma atividade em que a organização prévia da experiência e sua execução estão separados. Essa divisão distancia-se do processo psicológico pleno do trabalho, que pressupõe a unificação de ambos, pois: “o trabalho físico e o trabalho mental se separaram do processo geral comum de trabalho porque, graças a uma necessidade social, foram divididos entre diferentes grupos sociais. Sobre um deles recaiu metade da fração – a organização interna prévia da experiência – e sobre o outro a segunda metade da fração – a execução física.” (Vigotski, 2001, p. 238). Essa fragmentação é relevante para traçar primeiras reflexões sobre o acesso às instituições de Ensino Superior, de modo que, se a classe dominante se estabelece como a detentora da produção das ideias da sociedade, o lugar que ela estrutura para ocupar é justamente no espaço onde se produz o “trabalho mental”.

Disfarçadas de critérios científicos, as ideias que na realidade são ideológicas e filosóficas, atuam como um “agente ideológico oculto” e se manifestam como um “elemento a mais na luta dos tipos de idéias” (Vigotski, 1999, p. 222). Portanto, definir os fins da educação implica reconhecer o sistema de comportamento que ela objetiva dentro de sua estrutura regida pela divisão de classes, a esse processo é atribuída a definição de “seleção social”, que ocorre desde o início da vida escolar. A função social da educação, orientada pelos interesses da classe dominante, faz da escola um espaço para consolidar esse pensamento, onde a liberdade é convencional e a independência é relativa, dentro de limites estreitos e artificiais (Vigotski, 2001, p. 75).

Desse modo, a criança tem uma infinidade de possibilidades de constituição de sua individualidade e a educação faz a seleção da individualidade necessária de acordo com o que é dado social e historicamente de acordo com o modelo mais adequado (Vigotski, 2001). Nesse sentido, cabe questionar o que seria o modelo “adequado” dentro da estrutura social capitalista permitido aos filhos da classe trabalhadora. O mito da igualdade de oportunidades faz da escola um espaço dissonante, levando a crer que a atividade educativa conduz à transformação a partir do mecanismo do esforço individual.

Ao nos voltarmos para o ingresso no Ensino Superior, contexto em que atuam os cursinhos populares, o vestibular/Enem não só materializa a concepção de que o acesso se dá exclusivamente pelo mérito e esforço individual, como normaliza essa maneira de ingresso como algo verdadeiramente democrático. Basta que o professor seja capaz de ensinar e que o estudante seja capaz de, mecanicamente, aprender e reproduzir durante o momento da prova aquilo que aprendeu. Essa ideia é combatida por Vigotski quando ele estabelece o papel do educador:

“no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles.” (Vigotski, 2001, p. 73)

A reprodução dos conteúdos, quando não parte de uma interação com o meio, estabelece uma relação de passividade, tanto para o professor, quanto para o estudante. É possível notar, inclusive, que existem lacunas que evidenciam o caráter excludente dos espaços universitários, já que a “aptidão” para cursar o Ensino Superior na universidade

pública não se encerra em passar ou não no vestibular. A permanência no curso também pressupõe deslocamento e acesso ao campus universitário, disponibilidade para uma grade pouco flexível, que muitas vezes impede a conciliação entre trabalho e estudos e, ainda, uma adequação pelas epistemologias de uma ciência estruturada no pensamento europeu e estadunidense, além de outros atravessamentos sócio-históricos. Se o meio não foi modificado, transformado, o sucesso individual permanece ilusório.

Na teoria de Leontiev (1978), o sentido de qualquer ação é determinado diante da relação entre o objeto da ação e o seu motivo. Portanto, uma atividade educativa que pressupõe compreender conceitos concretos, como por exemplo o ciclo biogeoquímico da evaporação da água, pode representar para o estudante memorizar as fases desse ciclo para ter sucesso na sua avaliação final e passar de ano; não necessariamente diz respeito, para ele, sobre a importância de estar ciente do funcionamento da natureza e os impactos provocados perante mudanças climáticas.

Tuleski (2022) explica que um direcionamento apontado por Vigotski para se estabelecer uma educação sólida é a necessidade de abandonar o ensino baseado em situações artificiais e estabelecer um vínculo global da tarefa com seu objetivo final de maneira realista. Portanto, é preciso compreender os vínculos estabelecidos com o mundo e produzir uma organização da vida e da aprendizagem com elementos mobilizadores dos estudantes, tanto em seus pensamentos quanto na execução de uma dada tarefa. Retomar o foco do ensino para a realidade e seus problemas reais desafia os estudantes na elaboração de soluções e transformações concretas, impactando o seu desenvolvimento e o seu pensar, em prol de novas combinações e raciocínios em seu acervo comportamental (Vigotski, 2001). Além disso, a possibilidade de criar correlações entre os conteúdos escolares com a

percepção de mundo, permite que o estudante construa “vínculos corretos” entre os elementos do mundo e suas reações, de modo que seja capaz de pensar sobre si mesmo e estabelecer conexões entre seus pensamentos e atos, ou seja, entre as reações preliminares e as reações executivas.

A divisão entre a atividade material e intelectual pode ser compreendida como resultado do processo histórico de divisão intensificado pela ascensão capitalista, em que o “trabalho material” configura-se enquanto a categoria de trabalho que corresponde à produção de bens materiais, o “trabalho não-material” é a representação anterior ao trabalho material, que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real, de valorização e de simbolização, ou seja, ciência, ética e arte, respectivamente (Saviani, 2011, p. 12 e 13). Adicionalmente, o trabalho não-material pode ser dividido entre aquele em que o produto se separa do produtor e aquele em que não se separa do produtor, estando a educação localizada nesta segunda modalidade. Em outras palavras, a educação só é possível na presença do professor e dos estudantes, e a aula enquanto prática educativa que compõe a educação, é consumida e produzida concomitantemente na presença desses envolvidos.

Se a educação se configura enquanto atividade não-material na qual não há separação entre o produtor e o ato de produção, a relação estabelecida entre educadores e educandos, mediada pelos conteúdos da prática educativa, é central para compreender as nuances do sentido atribuído à escola ou a qualquer outro espaço educacional. Esses conteúdos pedagógicos e a forma como são apresentados, quando produzidos de maneira alienada, reduz a prática educativa a uma atividade de reprodução e manutenção da ordem social.

Como aponta Duarte (2004), essa desvinculação pode ser observada nos desafios da educação escolar diante das tentativas de fazer com que a aprendizagem possua sentido para os estudantes, o que produz uma relação imediatista, atrelando essa aprendizagem ao

utilitarismo. Assim, a educação deve ser compreendida de forma congruente com a realidade posta, em que os problemas a serem resolvidos estejam vinculados ao cotidiano dos estudantes. Homogeneizar os problemas a serem solucionados é desconsiderar as diferentes urgências sociais, sobretudo da classe trabalhadora. Ao adotar uma perspectiva revolucionária, a escola opera como instrumento que possibilita que os membros das camadas populares passem da condição de “classe em si” para “classe para si” (Saviani, 2004, p. 6), de modo que exista a organização em prol de uma transformação.

Uma educação elitista e seletiva é incompatível com uma maneira de ensinar que corresponda às necessidades vitais da população. Uma educação que tenha sua atuação voltada para a manutenção de privilégios sociais é uma educação que se aproxima dos “pseudoproblemas” e se distancia de um sentido concreto, tanto para professores quanto para estudantes Saviani (2004). Os “pseudoproblemas” abrem espaço para fraudes e imposturas para que a aprovação escolar seja garantida, uma vez que não fazem sentido para os estudantes em sua concretude. Com métodos avaliativos seletivos, que incitam a memorização de informações, os estudantes deslocam sua atenção dos problemas reais para o “pseudoproblema” imediato e à aprovação em seus meios avaliativos.

Assim, a escola é parte dessa estrutura alienante ao se constituir como um espaço em que a aquisição dos conhecimentos é impulsionada pela possibilidade da ascensão individual, secundarizando o acesso ao saber elaborado. Para Saviani (2011, p. 14), o que justifica a existência da escola é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado pelas novas gerações. Enquanto a relação entre indivíduo e sociedade for delimitada pela classe social, as classes populares não só estão cerceadas de terem a produção do seu saber legitimadas, como terão o seu acesso a essa educação negligenciado. Além de terem sido produzidos pela parcela hegemônica da população, a aquisição desses conteúdos tem a finalidade de

selecionar os mais adaptados à realidade escolar. Portanto, às classes populares um ensino de qualidade seria dispensável ao se objetivar adaptação ao sistema e não a sua transformação.

É necessário produzir socialmente, de maneira coletiva, para que se forme a compreensão de pertencimento à classe que produz (Tuleski, 2022). É evidente que há um cerceamento de corpos da classe popular nos espaços de produção intelectual, de modo que a ciência serve aos interesses daqueles que a criaram e a detém. As instituições educativas, como a escola e as universidades, operam para a manutenção dessas divisões ao separar trabalho material e trabalho intelectual desde essas etapas formativas. O acesso e a produção do saber sistematizado como um privilégio restrito, serve à manutenção das estruturas de dominação, além de tomar como verdade única o pensamento construído pela classe dominante.

O ensino escolar, quando desvinculado da realidade concreta e pautado por “pseudoproblemas”, distancia os estudantes não só da construção de um conhecimento significativo, como também contribui para alienação e a possibilidade de transformação. Além disso, esse modelo estabelece normas de controle a partir do ajustamento para o desempenho individual que acompanha a ideia de aptidão para o aprendizado. A construção desse pensamento é central para o estabelecimento dos mecanismos de seleção do Ensino Superior, sob a aparência de uma maneira justa e neutra, mas que naturalizam as exclusões e a própria divisão do trabalho.

Essa estrutura, fundada sob as bases de construção das relações capitalistas, também traz à tona a atuação da Psicologia no campo educacional. Considerada enquanto uma ciência imparcial capaz de mensurar com precisão a inteligência e os níveis de desempenho dos estudantes, desde seu princípio esteve submetida aos interesses do poder hegemônico. A esse

respeito, a Psicologia Escolar Crítica retoma as bases históricas que fundaram a Psicologia e de que maneira ela tem contribuído para a manutenção dessas estruturas.

2.1.2 A Psicologia Escolar Crítica no diálogo sobre o discurso do mérito

Sob o panorama da consolidação do pensamento neoliberal, a Psicologia se fundamenta influenciada pelas revoluções burguesas europeias e pelo estabelecimento de uma nova ordem econômica e científica, rigorosamente entrelaçadas. A ascensão da burguesia como classe dominante e o fortalecimento do capitalismo do século XVII estabelece uma nova visão de mundo: a de que os novos homens bem-sucedidos o são por mérito pessoal, de modo que o sucesso dependeria exclusivamente do indivíduo e do seu esforço. Por outro lado, esse mesmo sistema produz jornadas de trabalhos exaustivas, pressão por produtividade, violência e negligência de necessidades básicas da classe trabalhadora, sem a possibilidade do rompimento com as condições subalternizadas do trabalho.

Esse contexto, somado ao movimento de camponeses que se amontoavam nos centros industriais gerou um grande contingente de mão de obra disponível, em que a preocupação com sua qualificação não era relativa à aquisição de habilidades específicas inicialmente, e sim atitudes compatíveis com a nova maneira de produzir (Patto, 1996). Diante desse cenário, a escola passa a funcionar como uma instituição necessária para produção de determinados comportamentos que mantivessem a ordem, de modo que a divisão social do trabalho respeitasse uma forma de manter o controle social em prol de uma “harmonia” entre as massas. Assim, a lógica educacional emerge do pensamento funcionalista durkheimiano que defende que o funcionamento sadio da sociedade só seria possível a partir da escola como um

órgão necessário de controle da ação dos indivíduos, que garantiria o aumento da força produtiva (Patto, 1984).

Além disso, é a partir de 1848 que, nos países capitalistas e liberais, a escola passa a adquirir diferentes significados para diferentes classes, em função do lugar ocupado nas relações sociais de produção (Patto, 1996). Essas novas relações sociais, estabelecidas conforme as relações do meio de produção, interferem diretamente na construção do papel da escola, Pistrak (2011) desenvolve em *Fundamentos da Escola do Trabalho*, que os estados burgueses tecem relação entre o aparelho político e o ensino, de modo que a educação das massas, por intermédio da Igreja e das organizações, é baseada na manutenção da propriedade privada. Todavia, há uma contradição central do pensamento liberal que consiste na construção dos espaços educativos como formas de controle para que a estrutura social fosse mantida e, por outro lado, valorizar a possibilidade de mobilidade social a partir do esforço voluntário.

Portanto, a escola reflete o pensamento burguês ao reforça o individualismo e defender que a posição social é unicamente voluntária e que todos são livres, de forma igualitária, para escolha de desenvolver-se em suas capacidades (Patto, 1984). Diante desse mito da igualdade de oportunidades, é reforçada a ideia sobre o fim da desigualdade e da possibilidade de uma verdadeira democracia alcançada pelo esforço individual. A partir desse momento, “a escola é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social pelas classes médias e pelas elites emergentes” (Patto, 1996, p. 67), além de passar a ser considerada como um instrumento de interesse dos empresários, com vistas a acelerar o processo de produção. Além disso, a escola também passa a ser almejada pela grande massa de trabalhadores, ainda de maneira pouco organizada, como uma forma de deixar a condição

de trabalhador braçal desvalorizado (Pistrak, 2011). Amparado pelo ideal burguês, o mito da mobilidade social democrática se estabelece com cada vez mais proeminência, reforçando a ideia de que os lugares ocupados na sociedade são única e exclusivamente baseados no mérito pessoal.

Essa contradição trouxe duas questões para os psicólogos dos países industriais: explicar as diferenças no rendimento escolar e buscar justificativas para o acesso desigual aos graus escolares mais avançados enquanto produto do esforço individual (Patto, 1996). É nesse contexto que a Psicologia estabelece critérios para mensurar aptidões escolares, de modo a reiterar o espaço competitivo no campo empresarial. Surgem, então, os testes de inteligência, de comportamento, as análises do núcleo familiar e outras abordagens da psicologia e da psicometria, que teriam o objetivo de encontrar explicações sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes no interior das salas de aula ou, ainda, que justificassem o pensamento de que nem todos são aptos para aprender. Envolvidos por um discurso cientificista que afirmava neutralidade, os psicólogos que conduziam o desenvolvimento e aplicação dos testes de inteligência obtinham resultados que favoreciam os mais ricos, reforçando a “impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais” (Patto, 1996). As concepções desenvolvimentistas se configuraram como um espaço fértil para o enraizamento do pensamento de que existiria um grupo superior em termos intelectuais.

A condução desses protocolos para mensurar aptidões aponta não só a parcialidade do pensamento das classes dominantes reproduzida por cientistas, como também pressupostos racistas, elitistas e medicalizantes sobre o desenvolvimento e a educação. É o que Pistrak (2011) chama de uma organização científica do trabalho “de cima para baixo”, ou seja, do

poder hegemônico para a escola. A psicologia acrítica contribui para a manutenção do pensamento neoliberal, disfarçado de rigor científico e de uma aparente função de ajustamento de indivíduos que estariam fora do padrão.

“uma psicologia que desde o seu nascimento baseia-se numa definição conservadora de ajustamento e de normalidade e que centra suas investigações no que ocorre no indivíduo ou nas relações interpessoais, entendidos como entidades a-históricas, só poderia ter imensa receptividade numa sociedade regida pelas teses liberais e por uma visão funcionalista da vida social.” (Patto, 1996, p. 609)

A construção dessa psicologia a serviço da manutenção da lógica liberal se estrutura sob um cientificismo que, baseado em teorias classificatórias e padronizadoras dos estudantes, não apontava para a necessidade de transformações sociais, mas sim para explicações que reforçavam a conservação das estruturas existentes. Nesse sentido, além de oferecer interpretações que naturalizavam as desigualdades, a psicologia também passou a construir soluções fundamentadas em padrões medicalizantes, direcionadas a ajustar comportamentos para que se adequassem ao modelo social vigente.

A patologização dos processos de aprendizagem, impulsionada pela medicalização da infância e pela hiperprodução de diagnósticos, contribuiu para que a prática educacional fosse reduzida à segregação escolar e à adoção de abordagens assistencialistas direcionadas aos estudantes que não se ajustavam às normas (Collares & Moysés, 1996/2015). Desse modo, a antecipação de que determinados grupos seriam menos aptos a aprender a partir de justificativas tidas como neutras e imparciais, reforçava concepções cognitivista e biologizantes sobre a aprendizagem e a inteligência como um fator natural.

Esse pensamento sustentava o racismo presente na psicologia das faculdades no início do século XIX, que afirmava que pessoas negras não eram suscetíveis à educação tal como

peças brancas, a partir de um status de conhecimento objetivo e, portanto, verdadeiro. Inicialmente a justificativa se apresentava pelo componente herdológico, que afirmava a superioridade da raça branca em termos genéticos, base do pensamento científico educacional que esteve presente em grande parte dos livros de formação de pedagogos e psicólogos. Já em 1960, a concepção herdológica foi substituída pela “teoria da carência cultural” que explicava as desigualdades de aprendizagem pela ordem cultural, em que a pobreza ambiental de crianças negras ou de famílias de classes populares produziria deficiências no seu desenvolvimento, reiterando mais uma vez pressupostos racistas e elitistas (Patto, 1996).

A partir de uma definição etnocêntrica de cultura e de valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico (Patto, 1984; Patto, 1996). A partir de interpretações tendenciosas, os pesquisadores descrevem contextos culturais das classes populares nos quais os adultos são considerados mais agressivos, relapsos, imorais e desinteressados pelos filhos do que os das classes dominantes. Como tentativa de remediar essas desigualdades e reiterar a função redentora da escola, os programas de educação compensatória iniciam projetos remediativos com o enfoque clínico que contribuem para a manutenção da ideologia dominante, voltado para particularidades dos estudantes e desprezando especificidades da educação e sua vinculação com fatores sócio-históricos (Facci, 2004). Esses programas que atribuem ao oprimido a responsabilidade por seu fracasso e passam a ofertar reforço sob vieses cognitivistas que já pressupõem sua incapacidade.

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. (Patto, 1996, p. 104)

A receptividade de uma educação em prol de ajustamentos que beneficie um pequeno grupo da elite só é possível em uma sociedade regida pelo liberalismo. Não é possível a construção de uma educação justa diante de uma sociedade estruturada em padrões injustos. Dessa forma, o resultado de uma avaliação para estudantes de uma classe dominante, em geral, não depende de mais do que sua performance, mas para estudantes de classes populares está condicionado a uma performance e uma estrutura econômica, social e cultural (Soares, 1996/2017). Estrutura essa que cerceia a mobilidade na cidade com transportes coletivos precários, com um ensino público negligenciado pelo Estado que impõe conteúdos curriculares na escola que se distanciam do sentido cultural brasileiro. Assim, a avaliação se propõe a classificar desigualdades individuais de performance, mas na prática apresenta-se como uma prova que classifica desigualdades sociais.

Portanto, generalizar a crença sobre as crianças das classes populares como desinteressadas e não aptas para aprender é construir uma escola que se coloca à serviço da dominação. A história da Psicologia na educação se forma com vistas a justificar as queixas escolares como consequência da carência cultural dos estudantes das escolas públicas ou, ainda, da falta de preparo técnico da comunidade escolar (Souza, 1996). Uma atuação corretiva e responsabilizadora do trabalho docente ignora o principal pressuposto sobre o contexto histórico do qual suas demandas estão situadas.

Desde o estabelecimento do regime republicano no Brasil, a temática escolar se fez presente no âmbito das movimentações políticas reformistas liberais. O movimento da Escola Nova, influenciado por uma pedagogia europeia e estadunidense, defendia uma escola democrática, igualitária e que localizava as causas das dificuldades de aprendizagem nos métodos de ensino. Apesar de grande relevância em adotar uma concepção inovadora de infância, o escolanovismo teve sua proposta original distorcida pela psicologia, que enfatizou

a psicometria, com as atribuições do fracasso escolar aos déficits do aprendiz, e incorporou o que tinha de mais técnico no movimento, negligenciando sua luta política pela ampliação democrática da rede de ensino (Patto, 1996). Para Saviani (2011), o movimento da Escola Nova faz parte da composição das Teorias Não-críticas da educação, se apropriando de uma visão de educação como instrumento para adequação dos indivíduos.

O escolanovismo, juntamente com a Pedagogia Tecnicista, sufocaram propostas populares como a de Paulo Freire, em prol de uma pedagogia baseada em uma suposta neutralidade científica e racional. Se, por um lado, afirma que o ensino brasileiro é inadequado para motivar os alunos, por outro, cobra desses estudantes interesse, que se não for correspondido, é atribuído a uma inferioridade cultural do seu grupo social (Patto, 1996). Assim, o individualismo nos processos de aprendizagem é ainda mais reforçado, centralizando no estudante a causa para o seu fracasso escolar.

Essa construção parte de uma escola que considera sua vinculação com a sociedade um empecilho para a aprendizagem dos estudantes. Assim, a escola como “uma instituição originalmente neutra e bem-intencionada, que acaba sendo atrapalhada em seus intentos pelos ‘problemas sociais’.” (Patto, 1986/2022, p.256) desvincula não só sua própria função social, como distancia-se de um sentido concreto dos próprios estudantes.

A reprovação das séries escolares e a evasão dos estudantes não são ocasionais. O fracasso escolar é socialmente produzido e determinado pela manutenção de desigualdades sociais necessárias ao funcionamento da estrutura capitalista (Patto, 1996). Os déficits de aprendizagem reduzidos às questões cognitivas ou atribuídos à teoria da carência cultural, reforçam um ensino classificatório que mantém as realidades sociais. Somado a isso, a manutenção da atuação ajustatória e normatizadora da escola, reforçada pela Psicologia com os testes de inteligência e os psicodiagnósticos, indica para a construção de um espaço que

nega cada vez mais possibilidades de enfrentamento dessa estrutura social opressora.

O movimento dos escolanovistas, apesar de sua defesa pela universalização do ensino escolar, retoma a função da escola como o meio que conduziria a sociedade às estruturas mais igualitárias, em que os lugares sociais seriam ocupados com base no interesse pessoal de cada estudante (Patto, 1996/2022). Esse mesmo grupo, por outro lado, não se debruçou em pensar sobre estratégias de democratização nas Instituições de Ensino Superior e a produção do saber científico era discutida em termos técnicos, e não epistemológicos. Por mais que a emergência do século XX fosse a defesa da alfabetização da população, a argumentação de transformação social era limitada a servir uma necessidade de mão de obra para um Brasil industrial, não a uma formação educacional emancipatória.

O entendimento de que a universidade pertence a um grupo seleto de pessoas se presentifica quando a teoria da carência cultural se torna uma explicação para essa seleção, já que as desigualdades de aptidão estariam atreladas à uma “pobreza ambiental”, que justificaria que estudantes de camadas populares não seriam capazes de passar no vestibular ou de formar-se em um grau superior de ensino (Patto, 1996). Portanto, o argumento da seleção dos mais aptos ao Ensino Superior serve aos interesses de um grupo que estabelece padrões culturais etnocêntricos e hegemônicos. As próprias universidades estão estruturadas sobre um padrão cultural específico de produção do saber científico que reitera a ideia de que a construção das normas sociais, da filosofia e da compreensão sistematizada das leis e do funcionamento do mundo são atividades restritas a um pequeno grupo social, historicamente destinado a ocupar esse espaço de produção intelectual.

No Brasil, as mobilizações populares foram fundamentais para tensionar os mecanismos de exclusão educacional. Especialmente a organização dos primeiros cursinhos populares na segunda metade do século XX, impulsionada pela emergência da pedagogia

popular e pelos movimentos de educação popular, reafirma os princípios da educação como ferramenta de transformação social, em oposição à lógica meritocrática que orienta a seleção dos corpos que podem ocupar os espaços universitários. Uma educação popular se opõe à perspectiva da educação compensatória que busca remediar supostas lacunas de aprendizagem, ao atuar a partir de uma concepção de educação como instrumento de enfrentamento à lógica hegemônica.

Enquanto uma educação que deveria ser construída pela própria classe popular, a educação popular não se refere a uma metodologia de ensino, mas a construção de um novo projeto de sociedade em que seria preciso construir bases sólidas para um pensamento crítico de transformação da realidade. Trata-se de um movimento político que reivindica a emancipação de pessoas historicamente marginalizadas e confronta as estruturas educacionais que naturalizam as desigualdades. A seguir serão retomados marcos históricos que retomam essa concepção da função social da educação diante dos cenários das lutas sociais da América Latina.

2.2. Historicidade da educação popular

A educação popular enquanto norteadora de lutas sociais emerge muito antes do surgimento dos cursinhos populares em diferentes territórios na América Latina no século XIX. Portanto, é preciso retomar essa historicidade para contextualizar a atuação dos cursinhos, como parte da produção histórica dos países latino-americanos que, em sua diversidade de manifestações sobre modelos de educação popular, apresentam o objetivo em comum de construir possibilidades para um projeto de emancipação das camadas populares. O objetivo diante desse capítulo não consiste em esgotar o resgate histórico de iniciativas de educação popular na América Latina, dado que traçar qualquer panorama histórico sobre a educação em cada período é tarefa complexa (Hervis, 2019). Entretanto, é relevante contextualizá-la em prol da análise do caso brasileiro, tanto nas aproximações quanto nos distanciamentos sobre a atuação da educação popular e dos cursinhos populares.

Para compreender a historicidade da educação popular, é necessário retomar ao contexto de luta por independência e justiça social que caracteriza a construção do território latino-americano nos séculos XIX e XX. A educação crítica e libertadora era compreendida como um instrumento de libertação de populações oprimidas e Jara (2020) define seis principais períodos de grandes mudanças para a educação popular na América Latina, sendo eles: os antecedentes decorrentes do período pós movimentos independentistas; o período entre a Revolução Cubana de 1959 e o estabelecimento da Unidade Popular no Chile em 1970; a Insurreição Sandinista na Nicarágua em 1979; a insurgência Zapatista no México em 1979; o I Fórum Social Mundial em 2001 e, em seguida, o XIII Fórum Social Mundial, em 2008. Essa periodização permite analisar o fortalecimento da educação popular como uma alternativa ao modelo educacional tradicional como reflexo da busca por uma educação que

correspondesse aos princípios revolucionários contra a opressão colonizadora, dentro dos eventos históricos de revolução na América Latina.

2.2.1 Educação popular na América Latina

Uma das primeiras figuras a dispor da educação como forma de enfrentamento de exclusões sociais, Simón Rodríguez, educador venezuelano e professor de Simón Bolívar, disserta sobre a escola como agente central das transformações da libertação da América. Em seus escritos “*Luces y virtudes sociales*” de 1834, sobre a emancipação da América Espanhola, e “*Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga*” de 1850, sobre a escola como entidade central de mudanças sociais e geográficas no seu território, Rodríguez enfatiza um conceito de educação social e a sociabilidade como finalidade principal da vida em República (Silva, 2017), de modo que a educação se transfigura como o núcleo das transformações políticas da comunidade.

A queda do império espanhol no final do século XIX, somada às iniciativas de estabelecimento de um regime republicano democrático trouxe a necessidade dos movimentos pela libertação pensarem um novo modelo de sociedade latino-americana. As ideias centrais de Simón Rodríguez estavam originadas em proposta pedagógicas críticas comprometidas com a desnaturalização do estado das coisas vigentes, sendo uma de suas defesas mais importantes a concepção de “inventar” como sinônimo de resistir, alterar, transformar e construir realidades sociais que transcendam o colonialismo ocidental (Arias & Gaviria, 2015). Para ele, é fundamental a invenção de outras maneiras de existir no mundo, que ultrapassem o sistema opressor imperialista vigente.

Por esse motivo, Mejía (2006) considera Paulo Freire o pai da Educação Popular e Simón Rodríguez o avô, responsável por trazer as bases da Educação Popular necessárias à construção da América. Outro destaque se faz quando Rodríguez aponta a diferença entre educar e instruir, ao afirmar que “*instruir no es educar: ni la instrucción puede ser un equivalente de la educación, aunque instruyendo se eduque.*” (Rodríguez, 1840/1990, p. 179). Em consonância com uma das ideias principais de Freire, que diferencia a transferência conteudista de informações da educação libertadora para transformação. A educação popular defendida por Rodríguez não poderia concretizar-se enquanto as condições da materialidade cotidiana negam a existência do povo. Por esse motivo, uma educação política e econômica estaria intimamente ligada a uma transformação social por via da educação (Arias & Gaviria, 2015). Nesse sentido, divergia de Bolívar quanto às suas primeiras decisões de implementação do sistema educacional lancasteriano na América Latina.

Influenciado por ideias iluministas, Simón Bolívar utilizou como estratégia de massificação da escolarização das classes populares o sistema de ensino criado pelo inglês Joseph Lancaster. Esse método tinha como principal objetivo alfabetizar e ensinar conteúdos básicos a partir da organização em pequenos grupos divididos de acordo com o nível de saber e que seriam assistidos por um monitor, estudante categorizado com um nível hierárquico maior na unidade escolar. Dessa forma, o modelo estabelecia um sistema de controle baseado nas relações hierárquicas entre os próprios estudantes, assemelhando-se a uma estrutura militarizada de disciplina, obediência e categorização (Bastos, 2011). Rodríguez criticou enfaticamente tal modelo que, sob um pressuposto de modernização, aproximava-se da ideia de “escolas a vapor” pela rapidez prometida em educar, confrontando uma ideia de aprendizagem subjetiva, crítica e em prol de uma verdadeira libertação.

Além disso, Rodríguez destaca a curiosidade como elemento primordial da educação, a autoaprendizagem, a consciência de sua própria condição social, a defesa da educação pública e a importância da valorização da originalidade latino-americana em detrimento da opressão colonizadora dos outros países (Rodríguez, 1840/2016; Silva, 2017). Rodríguez foi um dos primeiros a divulgar um pensamento educativo que formulasse respostas à formação da sociedade latino-americana e, mais tarde, na segunda metade do século XIX, suas ideias se uniram às de outro expoente importante no contexto da formação de uma educação libertadora e integrada à cultura, o educador cubano José Martí (Hervis, 2019).

Ambos defendiam a educação popular como um instrumento de compreensão de direitos em defesa da liberdade. Martí defendeu em “*Nuestra América*” (1891) a soberania da América Latina, o combate ao imperialismo e convocou os jovens à luta para a construção de um novo futuro que não fosse pautado na imitação de nações imperialistas, mas sim no desenvolvimento autônomo das nações americanas colonizadas. Para ele, alcançar formas superiores de consciência e convivência social só seria possível pelas lutas que garantissem também o acesso à cultura e à educação (Hervis, 2019).

Dessa maneira, a educação se configura não só como um processo individual, mas também coletivo e atrelado às transformações históricas e sociais de cada geração. A raiz da educação popular na visão martiniana, retoma a necessidade de compreender a história do território latino-americano para que sejam pensadas as transformações e a valorização da cultura popular como forma de expressão da identidade coletiva. Além disso, contrapõe-se à educação conteudista desprovida de vínculos reais, afetivos e práticos para a vida, tendo em vista que a vida em república necessita de cidadãos criativos e trabalhadores, não de “retóricos” (Martí, 1985). O pensamento de Martí enfatiza a reflexão crítica da realidade

histórica, sendo um dos precursores em articular educação e emancipação na América Latina. O seu protagonismo nas lutas independentistas, assim como as contribuições de Simón Rodríguez, compõe o que Jara (2020) considera o período dos antecedentes históricos da construção da educação popular na América Latina.

Sob as bases da instrução pública popular, autores críticos como Rodríguez e Martí que versaram sobre uma educação do povo às mudanças necessárias para o desprendimento das amarras da Colônia Espanhola sob o pensamento, a cultura e a identidade sul-americana, compõem a construção do termo “educação popular” que surge na América Latina após a consolidação da independência territorial em XIX (Jara, 2020). De modo a fomentar o pensamento sobre uma nova pedagogia condizente com a vida em república e diferente da lógica colonizadora. Já as discussões que permearam o século XX giraram em torno das desigualdades educacionais deixadas como marcas da colonização e da consolidação neoliberalista. É nesse momento que a crítica também se constitui sobre a precária oferta educacional às classes populares, como também sobre a negação do acesso à escolarização às pessoas negras, obrigadas a seguirem compondo uma classe trabalhadora e servil.

Ligados aos movimentos operários e às iniciativas emancipatórias, as formas autônomas de educação dos trabalhadores confluíram na severa crítica quanto ao caráter elitista das universidades em todo o território latino-americano, unindo movimentos sociais para mobilizações que ocorreram em países como Argentina, Chile, Peru, Guatemala, México e Colômbia (Jara, 2020). Como estopim dessa movimentação, a Reforma Universitária de Córdoba em 1918 é um marco no que diz respeito à ruptura com as formas de dominação social e à presença oligárquica e religiosa nos contextos universitários.

Iniciada a reforma na Universidade de Córdoba, na Argentina, os estudantes grevistas reivindicam no Manifesto de 21 de junho de 1918 uma universidade que fosse capaz de responder às demandas sociais de liberdade não somente em Córdoba, como em todo o continente e que fosse uma potência transformadora para as revoluções latino-americanas. O autoritarismo exercido por parte dos professores e a falta de vínculo dos conteúdos com a realidade concreta é duramente criticado no seguinte fragmento no manifesto: “*A autoridade, em um lar de estudantes, não se exercita mandando, mas sugerindo e amando: ensinando. Se não existe uma vinculação espiritual entre o que ensina e o que aprende, todo ensinamento é hostil e, conseqüentemente, infecundo.*” (Manifestado de Córdoba, 1918, citado por Freitas Neto, 2011). São evidentes os princípios da educação popular e a convocação para construção de saberes indissociáveis do lugar político que ocupam.

No Brasil, os desdobramentos dessa reforma vieram de maneira tardia. Vale lembrar que, na época em que foi iniciada a Reforma Universitária de Córdoba, o Brasil contava com um sistema de Ensino Superior de faculdades isoladas e ainda não havia consolidado sua primeira universidade federal, que só viria em 1920 com a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), com fortes influências de missões francesas, ou seja, fundada epistemologicamente sob preceitos hegemônicos e eurocêntricos (Carvalho, 2023). Entretanto, apesar de uma educação superior não integrada e ainda embrionária, as movimentações que ocorriam nos países vizinhos impactaram a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1938, que mais tarde nos anos 60 inicia as reivindicações pela reforma universitária brasileira (Braggio, 2019).

Outro desdobramento desse marco foi a criação da *Universidad Popular González Prada* no Peru em 1923, a primeira universidade popular que estabeleceu um ensino gratuito

durante o período noturno, sobretudo para a classe operária. No Peru, José Carlos Mariátegui, fundador da Central Geral de Trabalhadores do Peru e do Partido Comunista Peruano, protagonizou um movimento de educação popular ligado à instrução pública e política ao fundar a “Oficina de Educação Operária” uma vez que, para Mariátegui, educar os trabalhadores era uma ação política. O surgimento das universidades populares e outras iniciativas autônomas de educação da classe operária demonstram uma nova forma de instrução pública, em prol da libertação dos povos das amarras coloniais.

Por outro lado, a instrução em massa também serviu a interesses que não corroboram com o princípio da educação como ferramenta de emancipação nos governos populistas no México, Argentina e Brasil. Influenciados pela pressão econômica estadunidense, compreendiam a educação pública como uma forma de desenvolver o país a partir de programas de extensão de educação para adultos que não consideravam, porém, a educação como um movimento crítico (Jara, 2020). A educação popular como fundamento implica uma não-neutralidade política, já que está a favor dos princípios anti-imperialistas e anticolonialistas. No âmbito da implementação das campanhas educacionais estabelecidas após a Revolução Cubana esse cenário foi diferente, inaugurando o primeiro período histórico da educação popular na América Latina.

A Revolução Cubana de 1959 tinha a educação como prioridade e consolidou a Campanha Nacional de Alfabetização, além da democratização e universalização de todos os níveis de ensino de forma gratuita. Ainda, considerava a instrução da sua população o fundamento principal da transformação social no novo regime socialista implantado no território cubano. Nos anos que sucederam à Revolução Cubana, as campanhas de alfabetização contavam com cartilhas, manuais e uma metodologia influenciada pelos

cubanos José Martí, Raúl Ferrer e, mais tarde, pelas metodologias de Frei Betto e Paulo Freire (Pérez Cruz, 2020). Além disso, Cuba também exerceu um papel fundamental na internacionalização da educação popular compromissada com a luta anti-imperialista nos territórios latino-americanos e no continente africano. Tropas cubanas tiveram participação nas lutas emancipacionistas na República Democrática do Congo em 1965, na Angola contra a invasão de tropas sul africanas em 1975, e na Nicarágua, onde foi organizada a *Cruzada Nacional de Alfabetización* em 1980 (Pérez Cruz, 2020).

A Revolução Cubana provocou o acirramento da disputa que marcou o século XX entre o paradigma socialista e o capitalista. Seu impacto preocupou os poderes hegemônicos quanto à sua repercussão e, por isso, buscaram responder demandas populares com o objetivo de impedir que revoluções semelhantes se repetissem em outros países (Jara, 2020). A exemplo disso, o governo estadunidense, comandado pelo ex-presidente John F. Kennedy, da “Aliança para o Progresso”, sob a argumentação em prol de um “desenvolvimento” e “progresso”, impulsiona políticas de instrução de adultos e campanhas de alfabetização para países da América Latina, a partir de planos com as temáticas de saúde, educação e habitação, financiados pela *United States Agency for International Development* (USAID) em 1961.

Durante a década de 1970, a polarização entre a política socialista e capitalista no contexto da Guerra Fria seguiu impactando outros países no continente, como foi o caso do surgimento do Governo da Unidade Popular no Chile e o Golpe Militar que derruba o presidente Salvador Allende em 1973. A coalizão de Allende, que representou o primeiro governo socialista eleito por via democrática, determinou o acesso universal à educação pública em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao Ensino Superior, e oportunizou

importantes discussões sobre modelos educacionais no contexto chileno (Wanishi *et al*, 2021).

O projeto Escola Nacional Unificada (ENU) propôs uma nova estrutura escolar, de modo que o foco principal do ensino fosse a centralidade da formação dos filhos da classe trabalhadora, Aliança para o Progresso junto à unificação de todo o sistema escolar (Wanishi *et al*, 2021). Além do ensino universal e gratuito, a Unidade Popular oportunizou a criação da imprensa nacional *Quimantú*, que tinha como principal objetivo publicar livros e revistas, inclusive para o público infantil, que corroborassem com o novo pensamento socialista. As publicações de *Quimantú* tinham o objetivo de enfatizar valores de coletividade e denunciar o incentivo a competitividade e ao ideal de herói presente no pensamento hegemônico estadunidense. Na literatura infantil, por exemplo, títulos como O Gato de Botas, Tio Patinhas, a série do Superman, James Bond e Cinderela eram questionados pela história em quadrinhos de *Cabrochico*.

Após três anos da posse de Allende, a força militar chilena, com o apoio dos Estados Unidos, aplica um golpe de estado sob a liderança do general Augusto Pinochet, que bombardeou o Palácio *La Moneda*, onde o presidente se encontrava. Dessa forma, se instaurou no país a Ditadura Militar no Chile, que durou 17 anos e impactou diretamente todo o sistema escolar chileno. Após criada a Junta Militar, militares foram nomeados para assumirem as reitorias das universidades e diretorias de escolas públicas, de modo que as forças armadas tivessem o controle total e direto da educação (Wanishi *et al*, 2021). Além disso, a política educacional do período ditatorial foi marcada pela privatização de unidades escolares com recurso do Estado e pela acentuação das desigualdades sociais, provocada pela descentralização da educação, que já não seria de responsabilidade federal, e sim municipal,

de modo que territórios mais fragilizados ofereciam um sistema de ensino ainda mais precarizado.

A redemocratização do governo no Chile em 1990 encerra um período de intensas violações de direitos humanos, com cerca de 3 mil pessoas mortas, 30 mil pessoas torturadas 200 mil pessoas exiladas do país e o maior número de migração chilena da história. Entretanto, “o governo democrático continuou com a essência do sistema neoliberal, como as políticas de descentralização; com a municipalização de todo sistema fundamental e médio e a privatização; com a transferência de fundo público para o privado” (Wanishi et al, 2021), gerando uma das maiores manifestações estudantis da história da América Latina, a “Revolta dos Pinguins”, referência ao uniforme utilizado na época pelos estudantes.

Em 2006, estudantes insatisfeitos com as políticas educacionais neoliberais e reivindicando condições de acesso ao Ensino Superior por direito, e não pelas vias do endividamento, fizeram com que secundaristas se unissem à luta e ocupassem as ruas e as escolas. Os estudantes demandavam a gratuidade do exame de ingresso na universidade e do transporte público, além de melhorias na alimentação e estruturas escolares (Blásquez Figueroa, 2019). Esse movimento obteve como resultado a gratuidade no Programa de Seleção Universitária, a criação de um passe estudantil para o uso de transporte público (Wanishi et al, 2021).

Outro grande marco da educação popular na América Latina foi a Insurreição Popular Sandinista, na Nicarágua, em 1979. Após 40 anos da ditadura da família Somoza, a Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN) liderou a Revolução Popular Sandinista, que resultou na morte de cerca de 35 mil nicaraguenses, deixando outras 110 mil pessoas feridas e 40 mil crianças órfãs durante a Guerra de Libertação (Salgado, 2016). Recebeu esse nome em

homenagem ao revolucionário nicaraguense Augusto César Sandino, que na década de 1930, traçou uma luta anti-imperialista contra a brutal intervenção dos Estados Unidos na economia e exportação dos produtos agrícolas da Nicarágua.

Após tentativas de derrubada da dinastia somozista sufocadas pela Guarda Nacional em 1950 e 1954, a FSLN tomou como inspiração os resultados da Revolução Cubana e os guerrilheiros nicaraguenses se reestruturaram política e logisticamente para viabilizar uma revolução armada contra o regime opressor que levou o país à miséria em prol do crescimento econômico estadunidense (Fraga, 2010). Durante as décadas de 60 e 70, a Frente Sandinista ganhava apoio popular, enquanto demonstrava a fragilidade do governo e da Guarda Nacional após sucessivas invasões em espaços políticos negociando reféns apoiadores de Somoza por financiamento em dólares da FSLN. O movimento era composto sobretudo por estudantes universitários e secundaristas, assim como professores, jornalistas e religiosos ligados à Teologia da Libertação, com em média 27 anos de idade (Salgado, 2016).

Em 19 de julho de 1979, a Insurreição Popular Sandinista derruba a dinastia Somoza em uma batalha contra a Guarda Nacional. Logo, inicia como parte de seu projeto de um novo país a educação política, atrelada à alfabetização em massa pela Cruzada Nacional de Alfabetização (Ázara, 2020), nome que remete também aos aliados da Teologia da Libertação que participaram da campanha. Com um índice de mais de 50% da população analfabeta, uma nova realidade demandaria uma reconstrução estrutural de uma população que tivesse conceitos básicos de cidadania incorporados nesse novo cenário, com vistas a um fortalecimento da nação contra qualquer tipo de dominação. Além disso, o programa de alfabetização operava sob a necessidade de resultados concretos e atrelados à realidade da Nicarágua, tendo em vista que os planos educacionais implantados até então obtinham

resultados insignificantes, por terem sido impostos por iniciativas estrangeiras, em prol de interesses externos (Ázara, 2020).

Carlos Fonseca Amador, um dos principais fundadores da FSLN, defendia que uma educação capaz de reconstruir a nação deveria ser inerentemente política. Denunciava a inatividade política das universidades antes do triunfo da revolução sandinista e convocou à luta através da carta *Mensaje del Frente Sandinista de Liberacion Nacional, FSLN, a los estudiantes revolucionarios*, em 1968. Fonseca criticava o ensino atrelado aos moldes capitalistas que tornava o território nicaraguense ainda mais vulnerável às pressões e opressões estrangeiras, e defendia o poder coletivo da educação. Apesar de ter sido morto em combate anos antes da tomada do poder pela Frente Sandinista, as campanhas de alfabetização rememoram seu nome, assim como o de Sandino em suas cartilhas de divulgação.

Anos mais tarde, em 23 de outubro de 1979, o educador Paulo Freire chega à Nicarágua para assessorar Carlos Tunnermann, ministro da Educação, após o triunfo da FSLN, no planejamento e implementação da Cruzada Nacional de Alfabetização, através dos princípios de uma educação libertadora. Além de auxiliar na execução e impressão dos cadernos de alfabetização de adultos a serem utilizados por milhares de alfabetizadores nicaraguenses (Ázara, 2020). O movimento pela alfabetização deveria estar, pelas concepções metodológicas de Freire, atrelado à quebra da subserviência da classe trabalhadora e da população do campo através do incentivo a uma consciência crítica (Freire, 1987). A campanha começa a ter visibilidade e apoio internacional de diversos países e em nível nacional mobilizando organizações sociais, sindicatos, empresas e famílias que compuseram a criação do Exército Popular de Alfabetização, que reuniu cerca de 52.180 jovens preparadas

com a metodologia para erradicação da alfabetização (Ázara, 2020). Essa mobilização resultou na redução do índice de analfabetismo de 52% para 13% e ganhou o reconhecimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em designar à campanha o prêmio “*Nadezhda K. Krupskaya*” de 1980. Por outro lado, a popularização da Cruzada Nacional pela Alfabetização também despertou incômodo, sobretudo em potências hegemônicas capitalistas.

Nos Estados Unidos, as eleições presidenciais de 1980 elegeram Ronald Reagan, que defendia o reestabelecimento da hegemonia norte-americana no território nicaraguense e financiou a “Contra Revolução” para a derrubada do governo sandinista. Sufocado pelos conflitos militares e seus impactos econômicos, políticos e sociais, a Frente Sandinista não se reelegeu durante as eleições de 1990 (Salgado, 2016). Portanto, mais uma vez, a história da educação popular latino-americana se repete em ser sufocada pelos Estados Unidos.

Além da Revolução Cubana e da Insurreição Popular Sandinista, o território mexicano na década de 1990 torna-se palco de outra grande revolução na América Latina do século XX, capitaneada pelo Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), assim nomeado em homenagem a Emiliano Zapata, liderança na Revolução Mexicana de 1910 contra a ditadura de Porfirio Díaz e em defesa das populações indígenas. Após sucessivas políticas neoliberais, atreladas à privatização de setores sociais e ao capital estrangeiro, e as políticas que cada vez mais dificultavam o acesso à terra para indígenas e camponeses, em 1º de janeiro de 1994, os zapatistas organizam o seu primeiro levante e tornam público a “*Declaración de la Selva Lacandona*” como documento oficial. Sediado em Chiapas, estado que guarda significativa presença de povos indígenas, o grupo anuncia seu objetivo de declarar guerra ao exército federal mexicano, criticando a invasão estrangeira norte-americana sobre os bens naturais, os

massacres contra manifestantes da classe trabalhadora e de movimentos estudantis, e convocando os mexicanos para se unirem à luta pela libertação. O EZLN parte da necessidade de formar um exército de perspectiva revolucionária e anti-imperialista, sendo formado por diferentes grupos insurgentes, dentre eles organizações de orientação marxista das Forças de Libertação Nacional (FLN), coletivos de lutas camponesas, lutas operárias, estudantes advindos em maioria da classe média, grupos da Teologia da Libertação e guerrilheiros indígenas do interior da Selva Lacandona (Souza, L. P., 2019).

Assim, a frente zapatista ganha milhares de integrantes e consolida-se principalmente nas comunidades camponesas e indígenas. O Exército Federal Mexicano parte para ostensiva repressão do EZLN em Chiapas, deflagrando uma “guerra de baixa intensidade” definida pela criminalização das organizações populares e que possui uma dupla política: declara intenção de paz com relação ao movimento, mas mobiliza grande parte do exército para ameaçar e atacar as comunidades indígenas (Souza, L. P., 2019). As tentativas de negociação traçadas pelo governo mexicano não foram aceitas pelos grupos zapatistas e na Segunda “*Declaración de la Selva Lacandona*”, em junho de 1994, o movimento zapatista prioriza um caminho coletivo de luta e resistência da sociedade civil, convocando toda a população à Convenção Democrática Nacional, ação política que trouxe mais aliados ao movimento. Em dezembro do mesmo ano, em resposta às declarações do presidente Ernesto Zedillo Ponce de León contra o movimento zapatista, o EZLN declara autonomia dos municípios em Chiapas, fortalecendo sua política de autogoverno e autonomia.

Dessa forma, são definidas as prioridades do movimento e a inserção do zapatismo passa a alavancar uma nova visão, novos valores e novas práticas sobre uma produção coletiva (Mendes, 2005). Essas práticas impactam também a autogestão zapatista no que diz

respeito à política, saúde e educação, resultando em uma experiência de municípios autônomos de autogestão popular a partir de decisões coletivas. Em 2003, as chamadas *Aguascalientes*, lugar de encontro entre a sociedade civil e o zapatismo, tornam-se os nomeados “Caracóis”, onde acontecem assembleias para definir suas próprias autoridades que compõem o sistema político zapatista. Com isso, suas próprias escolas, hospitais e formas de autogestão são pensadas e construídas a partir dos recursos naturais disponíveis, do cultivo da terra e da criação de animais (Souza, L. P., 2019), de modo que a autonomia de cada município se mantém de acordo com sua realidade local. Dois momentos históricos foram importantes para a consolidação da autonomia zapatista: a criação dos municípios autônomos em 1994, e dos Caracóis e das *Juntas de Buen Gobierno* em 2003, momento de ruptura definitiva com o Estado (Morel, 2018). A reivindicação de sua autonomia está enraizada na natureza do movimento enquanto uma organização indígena, reafirmando sua cultura e seus direitos em todos os seus modos de vida, inclusive na sua prática educativa.

A partir da demanda do movimento por uma educação universal e gratuita, a educação autônoma zapatista é diretamente influenciada pela comunidade e por sua relação com a terra. Morel (2018) atribui o termo “desescolarização” ao modelo educacional totalmente gerido pela ordem popular zapatista. Os “promotores de educação”, grande parte jovens envolvidos com a militância do movimento e agricultores, conduzem as aulas nas escolas autônomas zapatistas, a partir das questões que emergem dos estudantes, em uma discussão regida por perguntas, e são representantes da comunidade, conforme a seguir:

Na educação zapatista, não há professores, enquanto profissionais que se especializaram para dar aulas e trabalhar apenas com isso, mas sim, pessoas das comunidades que, mesmo tendo uma formação contínua em educação autônoma nos

espaços do movimento, não perderam sua relação com a terra pois seguem sendo camponeses. Por isso, me explica Maria, os zapatistas não utilizam o termo professores, mas sim promotores de educação. Uma tradução do *tzotzil* que me foi dada para promotores foi *jnikesvany* que significa a pessoa que move. Os *jnikesvany* de educação movem e promovem a relação com o conhecimento a partir das necessidades que surgem por parte dos alunos e da comunidade. (Morel, 2018)

Dessa forma, a concepção de espaço educativo ultrapassa as paredes de uma sala de aula, sendo a vida, a luta por direitos, a comunidade e as pessoas envolvidas parte fundamental do que se entende como educação, diferente do modelo de escola ocidentalizado. Além disso, os conteúdos e o calendário escolar são definidos em conjunto com a comunidade, respeitando as festividades religiosas e com relação à terra.

Apesar da influência das ideias de Paulo Freire sobre educação popular, sobretudo a ênfase no diálogo, na não-hegemonia e na luta contra as opressões, é importante considerar que a educação zapatista protagoniza um modelo singular, pensado de forma original sob princípios indígenas (Morel, 2023). A educação popular indigenizada pelo zapatismo possui como característica o humanismo, que também considera a relação com a natureza, o protagonismo das mulheres indígenas e, principalmente, a decolonização como parte de uma educação popular. Assim como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil, as mobilizações zapatistas consideram a distribuição de terras como princípio de sua autonomia. Tanto o MST quanto o movimento Zapatista possuem caráter anti-neoliberalistas e buscaram ao longo da história fortalecer os meios necessários para exercer sua autonomia, incluindo um modelo educacional que fizesse sentido para as populações que estabelecem sua cultura diante da relação com a terra (Mendes, 2005).

A educação popular na América Latina está circunstanciada no cenário histórico de suas lutas populares. O princípio básico que aproxima essas histórias remete à libertação e emancipação, tendo a educação como veículo principal, resultado de movimentos de reconfiguração do campo popular, de populações excluídas, com os novos arranjos sociais (Mejía, 2006). Além disso, os movimentos pela instrução das classes populares estão inseridos na polarização histórica que tem os Estados Unidos como a parte interessada em conter os movimentos educacionais emancipatórios, ponto comum na grande maioria das tentativas populares.

Compreender a historicidade da educação popular exige atenção aos processos sociais e políticos que atravessam a América Latina, marcando a educação como um campo de disputa. A educação popular se consolida como um projeto político de transformação comprometido com a construção de sujeitos críticos. A sessão seguinte se dedica a esse percurso, apresentando as principais experiências e marcos históricos que contribuíram para a consolidação da educação popular no caso brasileiro que delinearam a centralidade da educação como estratégia de construção de um projeto popular.

2.2.2 Educação popular no Brasil

Inserido no contexto de insurreição dos movimentos sociais na América Latina, o Brasil protagonizou importantes marcos para a construção do que hoje se entende como educação popular, sendo a figura de Paulo Freire uma grande influência em termos de luta por direitos mediante uma educação libertadora. Para isso, cabe retomar o histórico da consolidação dos princípios da educação libertadora de Freire e como hoje a educação

popular é compreendida no Brasil, considerando que essas concepções influenciam diretamente as práticas dos cursinhos populares, objeto de análise deste estudo. Para isso, centramos nossa análise sobretudo nos acontecimentos do século XX que impactaram os modelos educacionais brasileiros e, em seguida, resgatando o olhar da Psicologia Escolar Crítica para compreender os antecedentes que potencializaram o surgimento de uma educação popular.

Na primeira metade do século XX, influenciados pelo contexto da Primeira Guerra Mundial, educadores e não-educadores discutiam sobre a necessidade de novos modelos educacionais no sistema de ensino brasileiro. A intenção de reformar o modelo educacional trazia a proposta de “Escolas Novas”, modelo estadunidense construído sob metodologias de ensino centradas no desempenho e aptidão do estudante. Esse modelo, pautado em um humanismo ingênuo, objetivava uma sociedade mais igualitária, em que os lugares sociais fossem ocupados com base no mérito pessoal (Patto, 1990, p. 70). Nos anos 1920, época de Primeira República e dos ideais liberais sobre desenvolvimento, os espaços escolares eram locais de privilégio destinado aos filhos das camadas mais ricas da sociedade, grupo que protagonizou as efervescências educacionais na luta política pela educação. Além disso, as reformas educacionais propostas tinham pouco efeito prático, já que não contava com subsídios orçamentários significativos por parte da União, em que 72% da população acima de cinco anos era analfabeta (Haddad, 2000).

Já nos anos de 1930 ocorrem reformas educacionais e mudanças institucionais, como a criação do Ministério da Educação e Saúde, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Apesar de ainda em fase inicial, carregando princípios de modernização e progresso neoliberais, a institucionalização desses órgãos foi de grande importância para a composição de um sistema de educação brasileiro,

antes descentralizado e pouco integrado à rede das políticas do Estado. Por outro lado, a concepção de uma educação que, por mais que defendida a ser de acesso a todos, carregava princípios pedagógicos estruturados de maneira elitista e individualista, com influência dos moldes estadunidenses. O modelo de escola discutido enfatizava processos individuais de aprendizagem escolar e é nessa década que a Psicologia passa a exercer, de maneira mais significativa, uma atuação firmada nos diagnósticos psicológicos, com vistas a justificar o fracasso escolar (Patto, 1990, p. 121). Nesse momento, outras iniciativas educacionais com novas abordagens metodológicas passam a surgir em todo o mundo, como a de Maria Montessori, John Dewey e Jean Piaget. Os índices de escolarização brasileiros, muito aquém de outros países da América Latina e do resto do mundo, chamam atenção das elites brasileiras que, em fase de industrialização do Brasil, reivindicam a educação como um dever de cidadania no exercício de suas responsabilidades (Haddad, 2000). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, embora de grande importância para reivindicação de uma educação pública, democrática e de qualidade, ainda se orientava pelos princípios da classe burguesa, não se caracterizando como uma educação de natureza popular.

Os primeiros movimentos dedicados a uma educação popular se iniciam em 1940, sobretudo nas campanhas de alfabetização, que ganham força em todo território nacional. Em 1942, institui-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, que três anos mais tarde estabeleceu 25% dos recursos para o Ensino Supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos (Haddad, 2000). O Ministério da Educação e Saúde institui o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos em 1947, dispondo de estratégias organizadas para a implementação das primeiras políticas públicas de alfabetização, ainda que em prol de uma posição desenvolvimentista de qualificações mínimas à força de trabalho no âmbito no crescimento industrial.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, as organizações internacionais passaram a discutir projetos educacionais como estratégia de diminuir as desigualdades sociais, sobretudo a UNESCO. Embora importante para o impulsionamento das campanhas de alfabetização, a UNESCO ainda assumia um conceito parcializante de desenvolvimento e uma visão ahistórica e utópica da realidade ao estabelecer a relação entre o analfabetismo e o nível de desenvolvimento econômico (Fávero, 2004). Ainda sim, tal organismo foi responsável pela 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 1949, que aconteceu em Elsinore, na Dinamarca.

Paralelamente, é durante esse período que Paulo Freire constrói um importante contato com as questões da classe trabalhadora no Serviço Social de Indústria (SESI), entre 1947 e 1957. Como diretor do Setor de Educação e Cultura, Freire estabeleceu seus primeiros questionamentos acerca da “cultura do silêncio” imposta aos trabalhadores rurais, que seria depois elaborada nas obras Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido (Jara, 2020). Essa experiência de Freire foi fundamental para a organização, sob sua orientação, das equipes de alfabetização de adultos que tomaria forma anos depois.

De acordo com Carlos Rodrigues Brandão, em entrevista sobre os registros históricos do início da educação popular brasileira, os anos 1950 antecedem marcos importantes, sobretudo no surgimento de novas “vocações educacionais” que na década seguinte resultariam na criação de movimentos educacionais populares (Silva & Spigolon, 2024). Em especial, a Igreja Católica nesse período se vincula ao sistema educativo de comunidades rurais através de uma parceria entre Ministério da Educação e Cultura e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criando o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, responsável pela implementação das escolas radiofônicas, sobretudo no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. A expansão das políticas educacionais ligadas à igreja

também contou com a colaboração do Ministério de Viação e Obras Públicas, com o objetivo de auxiliar o processo de criação e ampliação de canais de radiodifusão de emissoras católicas (Fávero, 2004). Como assessor do MEB, Padre Henrique de Lima Vaz foi uma das principais lideranças das campanhas de alfabetização desse período, que contavam com o apoio de coletivos católicos, em especial a Juventude Independente Católica (JUC), grupos marxistas, como a do PCB (mais tarde PCdoB) e movimentos estudantis políticos, como a União Nacional dos Estudantes (UNE). Embora existissem interesses em comum, o MEB não era isento de contradições quanto a concepção e objetivos do movimento, sendo ele próprio “uma contradição na Igreja (bispos e leigos) e na sociedade (Igreja e Estado)” (Fávero, 2006).

Apesar da inquestionável importância, o MEB se constituiu como um movimento de importação de princípios europeus, cristãos e patriarcais. A própria organização institucional do MEB, intimamente ligada ao modelo de organização hierárquica católica, estava configurada com a grande maioria dos cargos de gestão eram ocupados por homens, de modo que “na Educação Popular os homens pensaram a educação e as mulheres praticaram a Pedagogia.” (Silva & Spigolon, 2024). Em todos os estados de atuação do MEB, a maioria massiva das educadoras que planejavam e lecionavam as aulas radiofônicas eram de mulheres, cenário que se repete em toda a história do movimento. Mesmo diante das mudanças e redefinições, o protagonismo masculino na tomada de decisões não foi um elemento questionado nos encontros de organização do MEB.

No ano de 1962, Paulo Freire assume o Serviço de Extensão Cultural (SEC) na Universidade de Recife, juntamente com sua equipe composta por Jomard Muniz de Britto, Aurenice Cardoso, Jarbas Maciel, o qual teve forte influência do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP). Fundado por Germano Coelho, o MCP tinha o objetivo de contribuir para a participação dos setores populares na contenção de avanços imperialistas, a

partir das “praças de cultura” e dos círculos de cultura (Jara, 2020). Um ano depois, a Campanha de Alfabetização em Angicos colocou em prática pela primeira vez o método de Paulo Freire, resultando na alfabetização de 300 trabalhadores rurais em 45 dias, o que gerou um impacto em todo o país e divulgou ainda mais o método de Freire, implicando em algumas mudanças significativas no MEB (Fávero, 2004).

A partir da necessidade de reorganização da campanha, o I Encontro Nacional de Coordenadores do MEB aconteceu em dezembro de 1962, em Recife, e tinha o objetivo de redefinir a proposta das campanhas de alfabetização mediante uma nova visão da realidade. Nesse período, muitos movimentos de educação e cultura popular traziam redefinições do modelo tradicional de educação como o MCP, a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” no Rio Grande do Norte, o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). Somado à grande repercussão do sistema de Paulo Freire e às elaborações de Padre Henrique de Lima Vaz sobre consciência e realidade histórica, o MEB inclui a “conscientização” como objetivo principal em sua prática (Fávero, 2004). Além disso, como um grande desdobramento desse encontro, o conceito de educação de base é reelaborado e passa a ser considerado como:

“processo de auto-conscientização das massas, para uma valorização plena do homem e uma consciência crítica da realidade. Esta educação deverá partir das necessidades e dos meios populares de participação, integrados em uma autêntica cultura popular, que leve a uma ação transformadora. Concomitantemente, deve propiciar todos os elementos necessários para capacitar cada homem a participar do desenvolvimento integral de suas comunidades e de todo o povo brasileiro.” (MEB, 1962, citado em Fávero, 2006, p.95).

Dessa forma, os elementos centrais da educação de base começam a incorporar princípios-chave da educação popular como até hoje é concebida: consciência crítica, ação transformadora, uma educação que parta das necessidades populares e incentive a participação das pessoas no desenvolvimento de suas comunidades. Sob esses princípios, é elaborado o conjunto didático “Viver é Lutar”, produzido pelo MEB a partir de elementos de cultura local e que apresentava uma leitura crítica, com o objetivo de despertar a formação de uma consciência revolucionária dos estudantes (Fávero, 2006). Um dos grandes motivos para que a cartilha tivesse ampla repercussão internacional, tanto de ataques quanto de defesas, e provocasse controvérsias antes mesmo do Golpe Militar de 1964, foi a acusação do material como “cartilha comunista dos bispos, financiada pelo Ministério de Educação”. Ao contrário do MCP, o MEB não poderia estar explicitamente vinculado como a uma identidade política por suas origens na CNBB e, apesar da ausência de uma crítica direta ao modo de produção dominante, o incômodo por parte da direita e dos bispos tradicionais indicava que, de alguma forma, a ideologia dominante não estava sendo reproduzida (Fávero, 2006).

A Revista Estudos Universitários, criada pela SEC, não só documentava e divulgava os feitos durante as campanhas de alfabetização da equipe de Paulo Freire, como também era um meio de divulgação dos fundamentos da educação popular. Tamanha era a visibilidade dos estudos da equipe de Freire que, em janeiro de 1964, ele foi convidado para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), articulado pelo Ministério da Educação. Após 83 dias dos trabalhos, o Golpe Militar de 1964 põe fim ao PNA e ao Serviço de Extensão e Cultura, sendo muitos dos seus ativistas presos ou exilados. Paulo Freire deixa o Brasil naquele mesmo ano e outros envolvidos naquela iniciativa se viram em “exílio interno” diante de ameaças de perseguição (Jara, 2020; Silva & Spigolon, 2024).

A cartilha “Viver é Lutar” é apreendida pelos militares e o MEB deixa de existir durante todo o período ditatorial. Assim como observado em outros países da América Latina, a educação popular representava uma verdadeira ameaça à polarização capitalista mundial e iniciativas populares eram duramente repreendidas com apoio dos EUA, como foi o caso da Nicarágua e do Chile, na década de 1970. O teor crítico, social, questionador, criativo e libertário das práticas educativas representava uma ameaça de contraposição ao poder hegemônico, agravada ainda mais pela experiência da Revolução Cubana em 1959.

Freire defendia os saberes diversos na educação, o pensamento crítico, a política e o afeto como centrais na prática docente. Sua pedagogia constrói um olhar de classe inerente ao cotidiano da sala de aula, além de expressar meios que viabilizem uma educação emancipadora em prol da formação de sujeitos críticos capazes de transformar a realidade (Freire, 1968). Para ele, o processo de feitura é o que resguarda a educabilidade do ser, ou seja, a formação do educando tem como prioridade, as relações com os outros em contínuo exercício e, sobretudo, com o mundo enquanto um ser ativo.

A abrupta repressão militar de um movimento de tão rápida expansão instiga o questionamento sobre o que teria sido da educação popular sem essa ruptura. A educação de adultos tomou boa parte das reflexões sobre educação popular na esfera brasileira, porém Freire já apontava pistas de questionamentos acerca do espaço universitário, provocando a construção de uma universidade popular, nos escritos da Revista Estudos Universitários. Os programas de extensão fomentados pelos Estados Unidos reforçaram um objetivo desenvolvimentista que denunciava um paradoxo: apesar de democratizar o acesso à instrução pública, ao mesmo tempo não permitia espaço para autoavaliação crítica e sem modalidades de participação e autonomia dos estudantes (Jara, 2020). Nesse sentido, é

importante pontuar que a concepção de Educação Popular é uma outra forma de se pensar educação, que se defronta com iniciativas neoliberais e o reforçamento do mérito individual, em detrimento da emancipação coletiva. Portanto, a educação popular no contexto brasileiro, enquanto construção pedagógica voltada para a transformação social, desenvolve-se de forma singular quando comparada a outros territórios latino-americanos.

A educação popular foi assimilada pelos movimentos sociais brasileiros enquanto estratégia de atuação. Esse processo se intensificou especialmente durante a década de 1980, quando os princípios e métodos da educação popular passaram a compor as práticas dos movimentos sociais, sendo possível considerá-los como formas “renovadas de educação popular” (Gohn, 1997/2006, p. 42). Essa nova configuração pode ser explicada pelo fato de que, na década de 1970, a educação popular foi apropriada por intelectuais que a transformaram em programas de caráter assistencialista, muitas vezes desvinculados das demandas populares. O fortalecimento das parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs) e com programas vinculados à Igreja Católica contribuiu para que as mobilizações perdessem parte de sua autonomia e deixassem de ser, de fato, populares.

Os estudos sobre os Movimentos Sociais Populares Urbanos (MSPU) surgem como uma continuidade da produção sobre educação popular, com a diferença de que o foco se desloca da análise de programas pedagógicos formais para a investigação de manifestações concretas produzidas por grupos sociais organizados (Gohn, 1997/2006). Dentre o surgimento dos MSPUs, os cursinhos populares compõem esse grupo considerando que, enquanto coletivos sociais, estruturam ações sociopolíticas que escancaram a falta de acesso ao Ensino Superior e se organizam enquanto uma mobilização civil para construir

possibilidades de ações que ampliem a entrada nas universidades de grupos historicamente marginalizados.

2.3. Formação social, política e pedagógica dos cursinhos populares.

Retomar o histórico e as bases de formação dos cursinhos populares no Brasil implica, também, revisitar as estruturas que fundamentaram o sistema de ingresso no Ensino Superior ao longo do século XX. A consolidação dessas iniciativas populares está diretamente atravessada por fatores históricos e pelas políticas educacionais implementadas, especialmente no âmbito federal, que impactaram profundamente a organização e o funcionamento das universidades e faculdades. Compreender esse percurso e resgatar alguns marcos históricos que deram origem aos cursinhos é essencial para contextualizar seu surgimento e expansão. Além disso, os estudos recentes que abordam a temática dos cursinhos populares bem como suas principais questões relacionadas, possibilitam ampliar a compreensão sobre seu funcionamento e os principais propósitos que os consolidam.

2.2.1 Histórico de formação dos cursinhos populares

Para melhor compreensão acerca do surgimento dos cursinhos populares, é necessário compreender o histórico de consolidação das universidades brasileiras. No contexto de ascensão do pensamento moderno de expansão de territórios colonizados, as primeiras instituições de ensino estavam ligadas à Igreja Católica no século XVI e eram majoritariamente escolas jesuíticas, que atendiam às elites agrárias e à classe exploradora da Colônia, mas ainda não se consolidavam como universidades propriamente ditas. Das possíveis hipóteses para o desenvolvimento tardio das universidades brasileiras em comparação com outros países latino-americanos, Azevedo (2020) desenvolve as seguintes

possibilidades: a primeira seria a concepção da educação como uma ameaça à organização política e a segunda o pouco desenvolvimento do Ensino Superior português, já que em Portugal apenas Coimbra e Évora eram grandes universidades, ao contrário da Espanha, que se organizava em torno de pelo menos oito grandes universidades. As instituições que existiam no território brasileiro tinham como principais objetivos formar padres para a atividade missionária, prover os quadros do aparelho repressivo e ilustrar os homens das classes dominantes (Souza, J. G., 2012).

Já no século XIX, foram criadas unidades temáticas de ensino que se assemelhavam a faculdades isoladas e possuíam um viés tecnicista, com cursos para formação de químicos, agrônomos e arquitetos. A união dessas faculdades como um espaço universitário recebeu fortes oposições do Estado e da elite brasileira, por conta de influências francesas, diante da ideia disseminada de que universidades eram espaços “obsoletos”, fortalecendo uma lógica profissionalizante do ensino brasileiro (Souza, J. G., 2012). Alguns polos de educação superior já exerciam reconhecido protagonismo como a Escola de Cirurgia da Bahia, mas ainda não existiam centros universitários de fato.

Já no período seguinte, no século XX, foi implementada a Reforma Rivadávia em 1911, por meio do Decreto nº 8.659, que regulamentou as unidades de Ensino Superior e, dentre as condições estabelecidas, os primeiros processos seletivos de ingresso nas faculdades começaram a ser instituídos. A seleção previa uma comprovação do desenvolvimento intelectual e da capacidade do estudante em cursar o Ensino Superior através dessa avaliação, sugerindo que nem todos seriam capazes de cursar essa modalidade de ensino. Antes disso, o acesso se dava pelo lugar social ocupado, já que “a formação de homens para ocupar cargos de comando, não era qualquer homem que podia estar à frente do poder” (Azevedo, 2020).

A primeira universidade consolidada foi a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), fundada em 1920, atrelada ao ideal de modernidade da época, com enfoque na formação de engenheiros, médicos e advogados. Somente quando missões francesas se colocaram como agentes da fundação de universidades, garantindo que seus princípios fundamentais seriam europeus, portanto, “civilizados”, que o espaço para a criação das universidades começou a ser tolerado (Carvalho, 2023). Consequentemente, para que essas universidades seguissem o padrão dos moldes europeus, os estudantes e professores aceitos em frequentá-las eram homens, brancos e ricos. Além disso, seu caráter elitista era afirmado pela oferta de cursos específicos que representavam maior prestígio social e, principalmente, pela não gratuidade das mensalidades, ou seja, só tinha acesso quem poderia pagar para ocupar aquele espaço.

Alguns anos mais tarde, em 1925, o Ensino Superior brasileiro vivencia uma nova reforma, a Reforma Rocha Vaz, momento em que o mecanismo de seleção se torna ainda mais excludente, já que não bastava ser somente aprovado, como era preciso se classificar no número de vagas de cada instituição (Barros, 2014). Dessa forma, o processo de ingresso às instituições de ensino se torna classificatórios, e não só eliminatórios, de modo que uma parcela se torna “excedente” ao número de vagas ofertadas.

Alguns relatos sistematizados por Castro (2011) apontam que na segunda metade do século XX os primeiros cursinhos chamados “alternativos” começam a surgir em São Paulo, com destaque para o “Cursinho da Poli”, fundado pelo Grêmio da Politécnica da USP, em 1950. Mais tarde, ele se desmembraria entre o cursinho do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO), em 1957, no campus da USP de São Carlos, e o Cursinho da Poli-USP, fundado no ano de 1987, pelo Prof. Dr. Décio Zagottis. O histórico do surgimento dos cursinhos populares também é formado por concepções dissonantes sobre o objetivo deles, a

exemplo do Cursinho da Poli, que se transforma em um cursinho comercial, migrando do espaço da USP e aumentando em larga escala o número de alunos, motivados apenas pelo ingresso na Escola Politécnica, abandonando sua atuação política. Mais tarde, em 2006, o Cursinho Poli-USP retoma o movimento de projeto popular, além de originar um novo grupo formado por estudantes e professores ex-integrantes do cursinho, que origina a Rede Emancipa de Cursinhos Populares.

Apesar da falta de registros, é possível que outras iniciativas de cursos preparatórios populares para o ingresso em Instituições de Ensino Superior estivessem ocorrendo. No Rio de Janeiro, o jornal “O Quilombo”, publicado entre 1948 e 1950 e editado pelo grupo de Abdias do Nascimento, já pressionava discussões sobre o acesso dos estudantes negros à educação em todos os níveis de ensino (Monteiro *et al*, 2017). Além disso, a insurgência das experiências do Movimento de Cultura Popular, assim como os textos publicados pela equipe de Paulo Freire sobre a atividade extensionista na Universidade do Recife, pressionaram por uma verdadeira democratização da educação. Um fator que justifica a ausência de outros registros de iniciativas semelhantes aos cursinhos populares nesse período foi a criminalização de movimentos sociais após instaurado o Golpe de 1964. Diante de um dos maiores atentados à democracia da história brasileira, qualquer registro de iniciativas de incentivo ao ingresso em espaços universitários por grupos populares significava risco de retaliação e, por isso, a grande dificuldade em mapear tais iniciativas durante esse período.

Por outro lado, movimentos sociais de resistência diante do autoritarismo militar também se fortaleceram e outros cursinhos se tornaram polos de enfrentamento à ditadura militar. Muitos integrantes dos cursinhos populares de São Paulo, como o Pré-USP, Cursinho das Rosas e o cursinho do grêmio da Faculdade de Filosofia, estavam ligados à militância de

esquerda e faziam parte de grupos como o PCB, a Ação Popular (AP) e ao Centro Popular de Cultura da UNE, grupos que faziam oposição direta à Ditadura Militar (Castro, 2011). O fortalecimento desses movimentos, ainda que durante um período de repressão intensa, foi importante antecedente para essas iniciativas de educação popular e de acesso ao Ensino Superior que se intensificam ainda mais na década de 1990.

Em Salvador, nascem as primeiras experiências do movimento de Pré-Vestibulares Étnicos, como o Pré-vestibular do Instituto Cultural Steve Biko (ICSB), fundado em 1992 e ligado ao Movimento Negro da Bahia. O ICSB se constituiu como uma das primeiras iniciativas a não só questionar diretamente a ausência de pessoas negras nos espaços universitários, como também a criar um pré-vestibular gerido por estudantes e professores negros. Promovendo um espaço para além dos conteúdos programáticos dos vestibulares, a proposta do ICSB se desenvolve enquanto um aquilombamento educacional (Santos, S. C. C. D., 2019; Santos, P. R., 2021), com a formação em Cidadania e Consciência Negra, por meio de conteúdos voltados a estudos étnico-raciais direcionados aos professores e aos estudantes do curso pré-vestibular. Essa instituição influenciou a formação de uma das principais iniciativas de pré-vestibulares populares da década de 1990, o Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC) no Rio de Janeiro, realizado pela igreja da Matriz de São João de Meriti, na Baixada Fluminense.

O PVNC surge em 1993, influenciado pelo projeto em Salvador e, também, pelas reflexões da Pastoral do Negro em São Paulo, entre 1989 e 1992, sobre a ausência de pessoas negras nas universidades. Inicialmente, o grupo propunha, por meio do cardeal Dom Paulo Evaristo Arns, que bolsas de estudos na PUC-SP fossem concedidas para estudantes negros do Brasil que estivessem trabalhando e lutando em prol da consciência negra. A proposta foi

imediatamente negada pelo então reitor, o que culminou no surgimento de um pré-vestibular social no Rio de Janeiro, de acordo com relato de Frei Davi no estudo de Santos (2019). Um grupo interno ao PVNC, dentre eles Frei Davi, defendia a captação de bolsas de estudo nas instituições privadas para os estudantes negros e de baixa renda. Por esse motivo, em 1997, esse grupo se desvincula do PVNC e funda o pré-vestibular Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro), que desenvolve um novo pré-vestibular de forma autônoma.

A década de 1990 contou com movimentações que fortaleceram ainda mais os ideais afirmados pelos cursinhos populares, cada vez mais se consolidando como um movimento popular de educação. Outros cursinhos começaram a surgir pelo país e as mobilizações estudantis questionavam cada vez mais as desigualdades de acesso à universidade. Já no início dos anos 2000, essas pressões se intensificaram ainda mais, sendo o Movimento dos Sem Universidade (MSU), que surge em outubro de 2000, uma das mais importantes pressões políticas pela democratização do acesso ao nível superior. O MSU passa a articular diferentes pautas importantes para a democratização do acesso ao Ensino Superior como a isenção da taxa de vestibular ou a consolidação de bolsas de estudo (Custódio, 2022).

Além das manifestações e atos públicos nas ruas, o MSU, junto ao Educafro, articula agendas com a Prefeitura do Município de São Paulo, principalmente em prol das pautas de criação de universidades públicas nas periferias, da expansão dos cursos técnicos públicos nas mesmas regiões, garantia de apoio aos cursinhos populares e criação de um sistema municipal de bolsas de estudo de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, através da

troca do Imposto Sobre Serviços (ISS)² (Custódio, 2022. p. 466). Como um importante resultado dessas negociações, o MSU participa, em 13 de janeiro de 2005, da assinatura que sanciona o Programa Universidade para Todos (ProUni), de abrangência nacional. A aprovação do ProUni contou com acentuada resistência de instituições de ensino privadas, que entraram com ações no Superior Tribunal Federal (STF) contra a constitucionalidade do ProUni e, assim, interferindo nas disposições do projeto original. Dessa forma, não havia consenso entre as demais entidades representantes da causa estudantil, como UNE, UBES, CUT e PCdoB, que compreendiam a iniciativa como uma maneira de priorizar o ensino privado em detrimento da ampliação de vagas das universidades públicas.

A assinatura do ProUni estipulando a nota do Enem como forma de seleção às bolsas fortalece ainda mais essa via de ingresso ao Ensino Superior. Com sua primeira edição em 1998, inicialmente a prova possuía caráter avaliativo, direcionado pela LDB/1996, que determina que a União assegure um processo nacional de avaliação do rendimento escolar para todos os níveis de ensino. Entretanto, já no ano seguinte 93 IES declararam que utilizariam a nota do Enem como parte de seu processo seletivo (Brasil, 2000), de modo que o número de inscritos passou de 390.180 em 2000 para 1.624.131 em 2001. Com o ProUni, esse número teve um novo salto, passando de 1.552.316 inscritos em 2004 para 3.004.491 inscritos em 2005.

A expansão do Enem e o estabelecimento do ProUni impacta diretamente o movimento dos cursinhos populares brasileiros, que passam a se dedicar não só aos vestibulares das universidades, como também para a preparação dos conteúdos determinados

² O Imposto Sobre Serviços (ISS) é um tributo que sobre a prestação de serviços por empresas e profissionais autônomos.

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para o exame. O Enem secundariza sua função de avaliação do Ensino Médio brasileiro e torna-se um processo seletivo classificatório unificado para ingresso no Ensino Superior. Apesar de desempenhar um relevante papel quanto a ampliação no número de estudantes que se engajam em realizar a prova e ingressar em universidades por todo o país, Whitaker (2013) aponta esse sistema como um equívoco diante da tentativa de unificar a diversidade territorial brasileira em uma única prova, contrariando a diversidade de currículos possíveis da educação. Além disso, o ingresso não acompanhado por alguma estratégia para garantia da permanência dos estudantes no Ensino Superior, mantém a lógica de segregação e hegemonia da possibilidade de graduação às classes que detêm melhores condições materiais de acesso à educação.

O aumento pela demanda na realização da prova é acompanhado do incremento na oferta de cursos preparatórios, tanto privados como gratuitos. Entretanto, nem todos os novos cursinhos gratuitos ou a preço social que começaram a surgir podem ser considerados cursinhos populares. De acordo com Castro (2019), é possível separar os cursinhos em alternativos, com uma maior tendência assistencialista e com foco maior direcionado à aprovação dos estudantes, e populares, os quais, além da aprovação, se constroem como movimento político por mudanças estruturais no ingresso do Ensino Superior, em articulação com movimentos populares. Uma possível explicação para a menor autonomia dos cursinhos alternativos é a sua institucionalização gerada pelo suporte de órgãos governamentais e universidades como projetos de extensão (Lazarine & Di Pierro, 2022), que ditam as regras de funcionamento dessas iniciativas.

Uma outra política de ampliação do acesso às universidades públicas que também impactou a atuação dos cursinhos foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tinha como principal objetivo ampliar o acesso à educação superior das universidades federais através da Chamada Pública nº 10, em setembro de 2007. Essa política, implementada durante o governo Lula, teve como inspiração a sugestão de reestruturação curricular do professor Naomar de Almeida Filho, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como proposta ao cargo de reitor, que ficou conhecida como Universidade Nova, ligada aos princípios da educação inovadora de Anísio Teixeira. Entretanto, a implementação do REUNI sofreu alterações consideráveis na proposta inicial e contou com acentuada resistência do movimento estudantil e do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES). Como explorado no trabalho de Dutra (2019), os críticos da proposta do REUNI denunciavam a ampliação do número de vagas sem a ampliação da assistência estudantil, a pouca discussão com representações estudantis sobre as regras e exigências dessa política, a duplicação das vagas com o aumento de apenas 20% das verbas, a não ampliação do quadro de funcionários de maneira proporcional, a condição do repasse de verbas em contrapartida a uma série de condições, como a de 90% de aprovação no tempo previsto pelo curso por parte dos alunos ingressantes. Por outro lado, a expansão resultou em um aumento de 167.040 vagas em IES públicas federais entre 2007 e 2012, com a criação de 2.948 novos cursos no âmbito nacional (Brasil, 2013).

Com essa ampliação, os cursinhos se deparam com uma possibilidade maior de ingresso de seus estudantes. Por outro lado, a iniciativa privada cada vez mais se aperfeiçoava em metodologias de treino, e não de ensino e aprendizagem, para seleções de ingresso no Ensino Superior, via Enem e vestibular. Ou seja, até aquele momento, a ampliação ainda

priorizava a rede de ensino privada, intensamente focada na aprovação dos seus alunos, diferente da rede de ensino pública, preocupada em lidar com o sucateamento em que se encontrava.

Além disso, a ampliação não previa nenhum tipo de reserva de vagas enquanto política afirmativa, o que começou a ser objeto de pressão, sobretudo pelo Movimento Negro e outros movimentos sociais, dentre eles os cursinhos populares, em defesa das cotas raciais no Ensino Superior. A primeira versão da Lei de Cotas foi redigida por Abdias Nascimento no Projeto de Lei 1.332 de 1983, que propõe uma série de ações em prol da implementação do princípio da isonomia social de pessoas negras e, dentre as propostas, estava a de cotas que assegurassem o acesso de pessoas negras a todos os níveis de ensino e ao emprego no setor público e privado. Na década seguinte em 2010, sob autoria original do Projeto de Lei (PL) nº 3.198/2000 do então deputado Paulo Paim do Partido dos Trabalhadores, é aprovada a Lei 12.288/2010, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Anos mais tarde é aprovada a Lei de Cotas, através do PL nº 73/1999 da ex-deputada Nice Lobão do Partido Social Democrático e sancionada pela ex-presidente Dilma Rousseff em 2012.

Dentre os grupos que retomaram a proposta de Abdias estão a Coordenação Nacional das Entidades Negras (CONEN), a Frente Parlamentar Negra, a Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR), a Fundação Cultural Palmares, a Secretaria da Diversidade (SECADI) e a Comissão de Diversidade Racial do MEC (Custódio, 2022). Outros movimentos que antecedem a aprovação da Lei de Cotas pressionaram sobre o acesso de pessoas negras, protagonizados por pesquisadores negros e pesquisadoras negras, e

personalidades do campo cultural, como artistas da produção audiovisual e da cena musical, com destaque para o samba e o movimento hip hop, na figura dos Racionais MC's, por exemplo.

Em 6 de junho de 2003, o Cepe (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) da UnB aprova o Plano de Metas e Integração Étnico-Racial da UnB, que estabelece 20% de reserva de vagas nos processos seletivos de acesso à graduação para estudantes negros/as e 20 vagas adicionais para estudantes indígenas durante dez anos. Dessa forma, torna a primeira universidade federal a implementar as cotas raciais no seu sistema de ingresso e a segunda universidade pública a aderir à essa política institucional, sendo a Universidade Estadual do Rio de Janeiro a universidade pioneira a aprovar um sistema de cotas em 2001.

O Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial, é assinado em 2006 por uma série de representações sociais e endereçado aos deputados e senadores do Congresso. Dentre as entidades que subscreveram o manifesto estavam representações de cursinhos populares, sobretudo representantes do PVNC e Educafro. Após pressão política dos movimentos populares, sobretudo do Movimento Negro, é aprovada a Lei nº 12.711/2012. Com alterações da proposta inicial, que priorizava a reserva de vagas por critérios raciais, a Lei de Cotas estabelece 50% do total de vagas da instituição reservadas às escolas públicas, sendo que a parcela dessa porcentagem destinada a pessoas pretas, pardas e indígenas em dependência da porcentagem autodeclarada em cada estado da federação.

A partir desse momento, as iniciativas populares de incentivo ao ingresso do Ensino Superior passaram a se fortalecer ainda mais. Os cursinhos populares compõem uma mobilização coletiva desenvolvida nos últimos anos pela democratização do ensino no país, não se tratando, portanto, de iniciativas isoladas (Zago 2009). Estudantes universitários,

professores e movimentos estudantis começam, por mais que de maneira ainda embrionária, a ampliar a articulação dos cursinhos populares, é nesse momento que surge a rede Brasil Cursinhos em 2017 e que as universidades, por iniciativa dos estudantes, começam a desenvolver projetos de extensão vinculados à criação de cursinhos populares.

2.2.2 Cursinhos populares: experiências e a educação emancipatória

A grande maioria dos educadores dos cursinhos populares abarca o perfil de jovens estudantes das universidades públicas, comumente egressos da rede pública de ensino e que se vinculam a essas iniciativas por uma identificação pessoal a partir de suas histórias de vida (Ribeiro *et al.*, 2023; Castro & Barreiro, 2022). Hoje, os cursinhos populares também se estabelecem de maneira institucionalizada pela própria universidade a partir da construção de projetos de extensão. Essa articulação permite o fortalecimento estrutural dos cursinhos com o uso do espaço físico, possibilita a criação de vínculo dos ingressantes dos cursos de licenciatura e aproxima os estudantes da iniciação à prática docente em um contexto diferente do escolar (Ribeiro *et al.*, 2023). A princípio, esperava-se que os cursinhos e a sua prática fossem objetos importantes de pesquisa para a formação dos estudantes de graduação, mas ainda existem barreiras e contradições conferidas pelo próprio modelo universitário como a institucionalização e burocratização dos cursinhos. As limitações impostas pela estrutura universitária afetam as atividades dos cursinhos, que pode ser compreendido como apenas mais um projeto pela universidade, retirando sua autonomia pedagógica e política (Casaut & Bego, 2021; Ribeiro, Santeiro & Pereira, 2023).

As contradições da própria estrutura extensionista das universidades públicas esvaziam o sentido social dos cursinhos populares como uma iniciativa de educação popular, tendo em vista a hipervalorização de rotinas e burocracias necessárias para que a extensão se

estabeleça. Assim, as atividades das lideranças são sobrecarregadas com responsabilidades técnicas como controle do quadro de horários, frequência e medidas disciplinares, condução de reuniões, construção de relatórios, formação e seleção de educadores, elaboração e prática das atividades extras (Mendonça & Leite, 2021). Apesar da gestão educacional também compor o cotidiano de cursinhos populares não vinculados à extensão universitária, quando ligados a essa institucionalidade são atravessados por normas de uma estrutura com exigências próprias, que podem ser contrárias à autonomia de gestão dos cursinhos enquanto um movimento.

Como apontam Castro e Ribeiro (2022), permitir que o cursinho aconteça com ciência da universidade é diferente de afirmar que ela compõe coletivamente essa iniciativa. Enquanto parte de um movimento popular, a autonomia e a contestação da ordem fazem parte de sua prática e as universidades públicas, enquanto espaços governamentais, tendem a priorizar a transferência de conteúdos de maneira simplista e não o caráter emancipatório e crítico dos cursinhos populares (Vasconcelos 2023). Por outro lado, os cursinhos populares, como extensão universitária, podem fornecer subsídios para fazer com que a universidade compreenda seu papel social na democratização do Ensino Superior, desde que esse tensionamento seja feito ao próprio funcionamento da instituição (Castro & Barreiro, 2022).

A potência dos cursinhos populares está no seu ímpeto por transformação social, política e ética protagonizada pela juventude, indicando mudanças necessárias nas políticas públicas, currículos e na própria estrutura social (Vicente, 2022). A formação humana e política dos estudantes, coordenadores e professores é parte constituinte do funcionamento dos cursinhos populares que possui como um de seus objetivos centrais desvelar e combater as desigualdades raciais e de gênero presentes, inclusive, nas universidades (Tavares &

Lisboa, 2020). Portanto, não se limitam às discussões sobre o acesso e ampliam o debate sobre a permanência de grupos historicamente excluídos no contexto acadêmico.

Além disso, os cursinhos podem configurar-se como articuladores de práticas de ensino libertadoras como “agentes de letramento” (Brito et al., 2023). Estes agentes podem ser professores, coordenadores, estudantes, artistas, militantes de movimentos sociais dentre outros representantes que possibilitam o “letramento crítico”, com o objetivo de gerar formas de resistência capazes de promover processos emancipatórios. Portanto, as trocas entre educadores e educandos afeta diretamente a formação pessoal, social e política de todos os que compõem o cursinho, marcados pela presença de lutas e pautas identitárias dos movimentos LGBTQIA+, Movimento Feminista e do Movimento Negro, tanto para os educadores quanto para os educandos (Zago, 2009; Groff da Silva, 2021; Vasconcelos, 2023).

A valorização do resgate da memória de populações historicamente negligenciadas é parte da atuação dos cursinhos como um movimento de educação popular. Esses espaços, para além de uma formação prática no exercício das aulas tradicionais, permitem que educadores ampliem sua concepção crítica e fortaleçam o compromisso com a transformação social (Castro & Barreiro, 2022). Do contrário, operam de maneira “antipedagógica” ao se aproximar do modelo de atuação dos cursos privados e se distanciam em se consolidar como uma estratégia das classes subalternas para penetrar o sistema educacional por meio das “brechas” (Whitaker, 2010; Whitaker, 2013).

O contexto de desigualdades educacionais reforça a percepção de que o ensino superior para os jovens negros, das classes populares, é algo utópico e a universidade um espaço inalcançável (Tavares & Lisboa, 2020). As autoras destacam os cursinhos populares enquanto um equipamento educativo historicamente liderado por mulheres negras, muitas vezes apagadas desse contexto como protagonistas. Seja nos postos de liderança ou como

estudantes, os cursinhos tornam-se espaços de inserção e construção de redes que possibilitam um espaço para produção de subjetividades.

Ao contrário do que relata o estudo de Bonaldi (2018), em que o contexto cultural dos jovens de periferia seria dissonante diante das tentativas de ingresso em universidades públicas, os estudos de Ribeiro *et al* (2023) concluem que os cursinhos populares se diferem justamente por valorizar a construção das identidades nos territórios, sobretudo a partir das produções artísticas e científicas populares que compõem suas atividades. Portanto, os cursinhos atuam como forma de fortalecimento da identidade cultural dos territórios socialmente marginalizados e produzem os letramentos de reexistência. Os cursinhos populares atuam como um espaço de prática decolonial e de resgate de saberes apagados ou desvalorizados quando em comparação com a produção hegemônica europeia e, ainda sim, constroem possibilidades concretas para a realização da seleção para o Ensino Superior (Brito *et al.*, 2023).

É necessário pensar a função social do cursinho, pois sem ela há o risco de reproduzir a lógica de dominação e anular o componente emancipatório da educação popular. De maneira concreta, há uma contradição central nos cursinhos populares em se consolidar como um espaço de produção do pensamento crítico e da educação emancipadora, mas, ao mesmo tempo, objetivar a aprovação dos seus estudantes em exames vestibulares, excludentes e elitistas (Zago, 2009; Casaut & Bego, 2021; Vasconcelos, 2023).

Isso decorre de um contexto mais amplo, marcado pela transformação da educação em uma demanda de mercado. A normalização do estágio intermediário entre o Ensino Médio e o Superior provoca uma estrutura educacional na Educação Básica que desloca sua função formativa para a função de preparo para realização de vestibulares. Por outro lado, diante desse cenário, há grupos sociais dispostos a se interporem diante dessa necessidade

concreta, seja por mobilizações civis, como é o caso dos cursinhos ou por apropriação dessa demanda pela iniciativa privada (Simão et al., 2020; Vicente, 2022). O “efeito cursinho” sistematizado por Whitaker (2010), indica que essa parte da trajetória educacional brasileira não existe no sistema formal e que é o maior atestado da falência da escola, tanto pública como privada. Embora a preparação para exames de ingresso não devesse constituir o objetivo central da educação básica, problematizar a não universalização do acesso ao Ensino Superior também deveria integrar as responsabilidades do sistema educacional. No entanto, a escola tem se limitado a preparar estudantes para processos seletivos, em detrimento de uma formação que os capacite a ocupar o espaço universitário de maneira crítica e ativa.

No caso das escolas públicas, é comum que o ingresso nas universidades não seja sequer abordado, naturalizando uma formação técnica que se encerraria no Ensino Médio ou profissionalizante, trajetórias que destinam os estudantes, majoritariamente das classes populares, a ocupações historicamente desvalorizadas e de menor remuneração em comparação àquelas que exigem formação superior (Simão et al., 2020). A mercantilização da educação e, conseqüentemente, do conhecimento perpetua a divisão social do trabalho por meio da diferenciação dos trabalhos de natureza manual e intelectual. Portanto, a não extensão do acesso universal garantido no Ensino Básico ao Ensino Superior é motivada pelo interesse em reservar as universidades às elites, especificamente as universidades públicas.

O crescimento das matrículas em IES privadas, responsáveis por 95% das matrículas em 2023 (Brasil, 2024), indica que há uma expressiva demanda por esse nível de ensino, amplamente absorvida pelo setor privado e transformada em mercadoria pela indústria da educação. Essa dinâmica revela uma profunda desigualdade estrutural. Enquanto as classes populares, quando não tem sua trajetória escolar interrompida, cursam o ensino básico em escolas públicas e acessam o ensino

técnico ou superior majoritariamente em instituições privadas, as classes médias e a elite econômica com formação básica em instituições privadas que orientam sua prática para a realização dos exames seletivos, acessam a universidade pública (Simão et al., 2020). Essa configuração do sistema educacional aprofunda os mecanismos de exclusão e reproduz as hierarquias sociais, consolidando um instrumento de perpetuação da divisão de classes e da concentração de oportunidades entre os grupos historicamente privilegiados.

Além da escola particular, os cursinhos privados compõem os mecanismos de acesso excludentes, sendo transformados em nichos comerciais lucrativos por parte de grupos empresariais que normalizam o exame vestibular e culpabilizam os grupos marginalizados (Whitaker, 2010). Por outro lado, os cursinhos populares se movimentam em prol de uma prática propositiva, mas que, ainda sim, questiona o modelo de ingresso nas IES públicas e não se mantém em silêncio diante da exclusão do sistema de educação superior (Tavares & Lisboa, 2020).

Por esse motivo, é importante resgatar a atuação dos cursinhos como parte de um movimento de educação popular. Do contrário, podem naturalizar e individualizar as dificuldades dos estudantes, gerando uma desarticulação e evasão dos jovens (Ribeiro et al, 2023). A apropriação de estratégias de cursinhos privados pelos cursinhos populares como simulados, aulas extras e plantões tira-dúvidas, se encerradas apenas nessa lógica, estende o “efeito cursinho” para os estudantes da rede pública (Casaut & Bego, 2022). Desse modo, há uma perpetuação da exclusão, tendo em vista que ainda há uma parcela significativa de estudantes que não possuem condições de frequentar esses espaços e, mesmo aqueles que dispõem de tempo e apoio para cursar um preparatório, ainda se deparam com uma série de desafios.

Os múltiplos objetivos dos cursinhos populares, também possibilitam uma heterogeneidade de seus membros em termos de vinculação. A diversidade política e ideológica nos cursinhos populares e o movimento como um todo pode formar “acordos frouxos” entre os participantes, desfeitos e refeitos rapidamente, sendo necessária a construção de mecanismos para lidar com essas tensões e garantir a continuidade do curso (Vasconcelos, 2023). A busca pela vinculação aos cursinhos por educadores pode ocorrer com o objetivo de suprir uma lacuna de formação prática nos currículos de graduação, sendo estes estabelecidos como “voluntários”. Por outro lado, os educadores que se vinculam por motivações coletivas e de transformações políticas atuam como “militantes” como parte do movimento dos cursinhos populares (Lazarine & Di Pierro).

Enquanto um movimento social, os cursinhos populares permitem várias formas de ativismo, desde aqueles que já estão organizados aos que emergem de cada realidade, permitindo, também, a formação de novos ativistas (Vasconcelos, 2023). A contribuição dos cursinhos populares em conquistas voltadas para a educação é notável, como a Lei 10.639/2003 que inclui o debate étnico-racial nos currículos escolares, já que muitos professores e professoras militantes, passaram por pré-vestibulares populares. Além disso, outras conquistas como as cotas raciais, o passe estudantil, estabelecimento de restaurantes universitários, bolsa permanência, criação do ProUni, são políticas públicas alcançadas por luta de movimentos sociais em defesa do direito à educação (Tavares & Lisboa, 2020; Custódio, 2022).

Os cursinhos populares no Brasil, por mais que componham um movimento recente, se consolidam como uma resposta da sociedade civil à lógica excludente que estrutura o acesso ao Ensino Superior. Viabilizar o ingresso nas instituições públicas e tensionar criticamente os critérios seletivos que regem esse acesso por meio de debates sobre temas

relevantes à população negra, promoção de oficinas culturais e o fortalecimento da identidade de pessoas historicamente marginalizadas, é construir “microações afirmativas” (Tavares & Lisboa, 2020). Nesse sentido, a educação popular, quando praticada nos cursinhos, transcende a mera inclusão formal das camadas populares no Ensino Superior, colocando-se como um projeto político de democratização do ensino que exige o enfrentamento das estruturas que sustentam a desigualdade social (Ribeiro et al., 2023). Essa atuação implica necessariamente a crítica à própria estruturação do Estado neoliberal, que se alicerça na produção das desigualdades sociais para a manutenção da divisão de classes.

Os princípios da educação popular, sobretudo orientados por Freire direcionaram a atuação de movimentos populares em prol de transformações sociais. No campo da educação e das lutas pelos direitos da população negra, bell hooks também compôs, com maior ênfase a partir dos anos 2000 no Brasil, o cenário de importantes referências que orientaram a construção de uma educação contra-hegemônica. Os cursinhos populares se estabelecem como uma atuação que confronta a exclusão histórica promovida pelos vestibulares no ingresso ao Ensino Superior. O acesso restrito às universidades normaliza essa exclusão social, sustentada pelo discurso da meritocracia como única possibilidade de mobilidade dentro de uma estrutura de classes enrijecida. Essa normalização corrobora com o que Paulo Freire (1976) define como situações limite, que aparentam se constituir como determinantes históricos frente aos quais não caberia outra alternativa a não ser adaptar-se.

As situações limite constroem um imaginário da realidade que parece impossível ultrapassar, gerando um clima de desesperança. Além disso, implicam sempre a existência daqueles que, direta ou indiretamente, delas se beneficiam. Nesse sentido, é possível identificar a mercantilização da educação como a via principal de manutenção de privilégios

de uma elite econômica que se estabelece e lucra por meio da educação privada seja nas escolas, cursinhos particulares ou faculdades. O vestibular e seus modos excludentes de seleção, portanto, permanecem legitimados por essa demanda lucrativa, em vez de serem questionados como mecanismos que restringem o direito à educação das classes populares.

Para além da exclusão no acesso, a falta de diversidade nas universidades públicas filtra também a produção científica e influencia diretamente o seu sentido social junto à comunidade. Enquanto esses ambientes permanecem fechados a mudanças de paradigma, a transformação se torna ainda mais difícil. Para bell hooks (1996), o saber livresco é priorizado nos espaços universitários em detrimento da formação humana, promovendo uma cisão entre mente e corpo e desconsiderando a historicidade dos estudantes e dos docentes. O resgate da história, das emoções e da diversidade cultural pode ser considerado como uma ameaça diante das estruturas hegemônicas universitárias, que percebem como incontroláveis as emoções passíveis de emergir nesses processos e, por isso, as excluem da construção de um saber científico considerado “neutro”.

A exclusão do espaço acadêmico, somada à consolidação de uma universidade culturalmente distante dos estudantes que compõem os cursinhos populares, exige respostas orientadas para a superação das situações limite como forma de transformação da realidade. Essas respostas correspondem, na perspectiva de Freire (1976), aos atos limite: ações que inauguram possibilidades de mudança ao confrontar criticamente a realidade posta e, sobretudo, a ideia de que é necessário apenas adaptar-se às normas vigentes. Em termos autênticos e críticos, os atos limite se consolidam como processos de criação de respostas transformadoras, que demandam uma práxis de reflexão e ação voltada à construção coletiva de uma nova realidade.

A ideia de que a educação não transforma o mundo, mas possibilita transformações pessoais para que seja possível a formação de agentes de mudanças (Freire, 1976), indica que só o ingresso na universidade não é o suficiente para transformação, é preciso fortalecer a formação crítica de pessoas que se impliquem em verdadeiras mudanças estruturais. A construção desse “ser mais” significa compreender quais as prescrições destinadas às camadas populares que as restringem a um “ser menos” na construção de uma nova realidade mudanças (Freire, 1976). A esse respeito, hooks (1996) reforça a necessidade de que o espaço da educação deve avaliar quais os valores e hábitos de ser que refletem o compromisso com a liberdade e, por outro lado, quais os rituais públicos e privados que ajudam a manter a lógica de dominação.

Assim, os cursinhos populares tensionam os mecanismos históricos de exclusão educacional e de produção de conhecimento. Além disso, articulam novas possibilidades de existência para jovens das periferias ao colocar em questão a naturalização da meritocracia e ao enfrentar as situações limite a partir de caminhos concretos de transformação social e pela educação como prática de liberdade. A seguir, serão apresentados os objetivos da presente dissertação no cenário de atuação dos cursinhos populares no Distrito Federal, explorando com maior profundidade suas práticas educativas.

3. Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

Investigar práticas educativas dos cursinhos populares do Distrito Federal sob a perspectiva da Psicologia Escolar Crítica

Objetivos específicos

- Compor um registro crítico-analítico de caracterização e trajetória dos cursinhos populares analisados;
- Apreender os sentidos atribuídos pelas lideranças aos seus respectivos cursinhos populares quanto a sua atuação pedagógica, social e política;
- Identificar potencialidades e limitações da atuação dos cursinhos populares no Distrito Federal.

4. Percurso metodológico

Para o delineamento metodológico desse estudo, utilizou-se o método histórico-cultural, compreendendo a contextualização histórica, social e do território como parte da análise educacional e explicando os processos que o produzem (Vigotski, 1996; Fonseca & Negreiros, 2019). Assim, o percurso metodológico do estudo desenha-se a partir da contextualização, apreensão do fenômeno investigado por meio de instrumentos de coleta e da explicação dos dados coletados na interlocução com o referencial teórico adotado. Essa perspectiva metodológica se aplica ao tema desta pesquisa por apresentar-se coerente com a realidade educacional, tendo em vista que a contextualização histórica, social e do território é inerente à compreensão dos aspectos de ensino-aprendizagem (Grass, 2017; Fonseca & Negreiros, 2019), convergindo com o compromisso com a compreensão da totalidade nos estudos em Psicologia (Pasqualini & Martins, 2015).

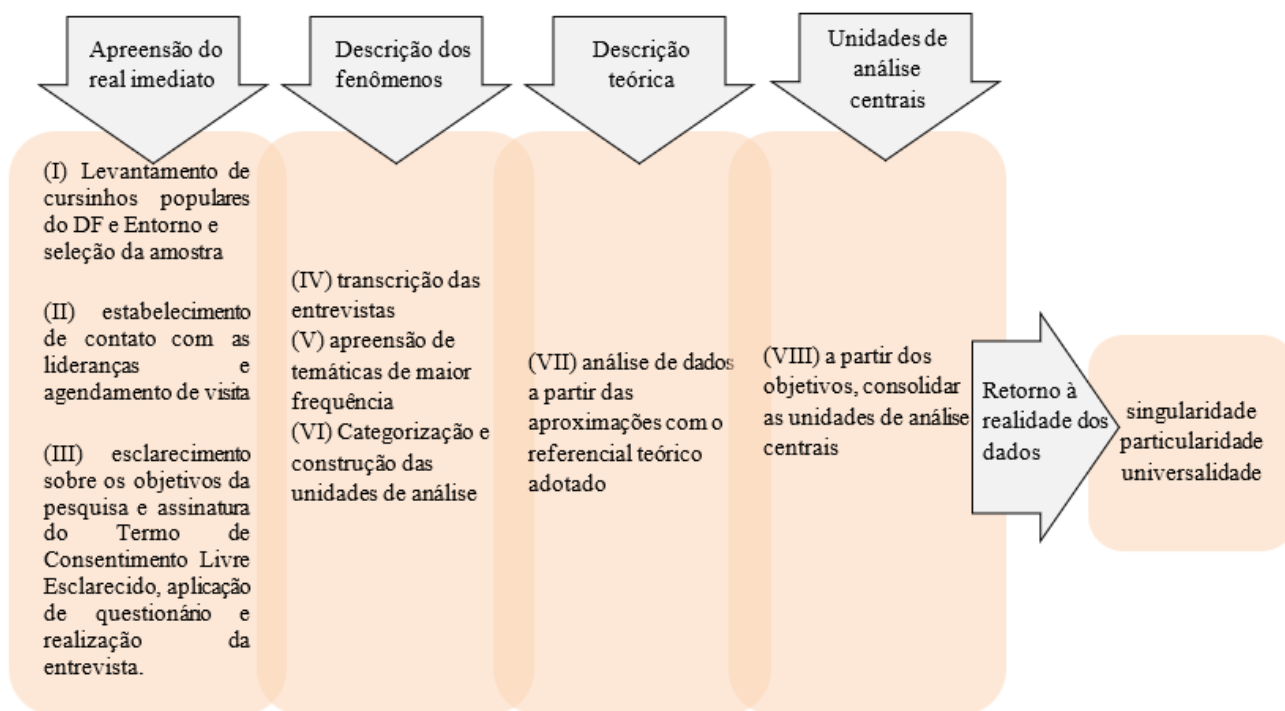
Por esse motivo, um método sensível às particularidades do território foi considerado para que práticas político-pedagógicas dos cursinhos populares possam ser analisadas diante das especificidades sociais e históricas que cada um pode vir a representar no modelo de estudo de caso. O método na teoria histórico-cultural compreende uma pesquisa da relação indivíduo-genericidade na educação, sobretudo em suas implicações pedagógicas. Para tal, compreende-se como a *singularidade* aquilo que emerge como mais exposto e aparente do fenômeno, já a *particularidade* identifica-se em contextualização das condições sociais, históricas e políticas; que faz a mediação entre o singular e o universal, a *universalidade* analisa o fenômeno diante da ampla investigação, diante de leis gerais que o conduz (Vigotski, 1996; Pasqualini, 2020). Portanto, os traços fundamentais da análise dessa pesquisa estão norteados pela análise de processos, invés de objetos, e pela explicação do fenômeno, não sua mera descrição (Vigotski, 1996; Fonseca & Negreiros, 2019).

4.1 Instrumentos e etapas metodológicas

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, seguiram-se da seguinte forma: (I) levantamento de cursinho populares existentes do Distrito Federal ou de regiões do Entorno em maior articulação com o cenário de Brasília, além de seleção da amostra de acordo com critérios de inclusão e exclusão delimitados; (II) estabelecimento de contato com as lideranças que representam as instituições mapeadas na etapa anterior e agendamento de visita no local do cursinho ou de acordo com a disponibilidade de cada participante; (III) esclarecimento sobre os objetivos da pesquisa ou sobre eventuais dúvidas e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, realização de entrevista semiestruturada e aplicação de questionário sociodemográfico; (IV) transcrição das entrevistas; (V) apreensão de temáticas de maior frequência; (VI) categorização e construção das unidades de análise; (VII) análise de dados a partir das aproximações com o referencial teórico adotado e; (VIII) a partir dos objetivos, consolidar as unidades de análise centrais diante da dimensão singularidade-particularidade-universalidade.

Ainda em consonância com o método histórico-cultural, a análise dos dados compreende as etapas conforme orientam Fonseca e Negreiros (2019): (I) apreensão do real imediato, ou seja, da aparência ainda caótica do todo; (II) descrição empírica dos fenômenos; (III) descrição teórica da essência do fenômeno; (IV) estabelecimento das unidades de análises centrais a partir do objetivo da pesquisa e (V) retorno à realidade dos dados com vistas a explicá-lo.

Figura 1. Etapas metodológicas de apreensão dos dados



Fonte: elaboração própria

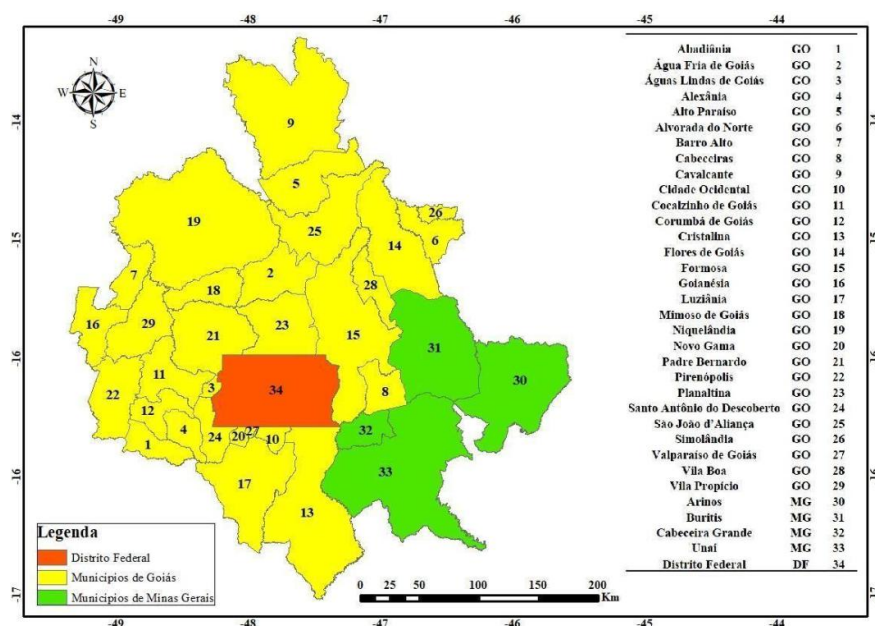
Tendo como referência os princípios éticos previstos na Resolução 466/2012 e na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e do Ministério da Saúde, o tratamento dos dados coletados foi realizado de modo a minimizar o máximo possível de eventuais riscos da pesquisa. Das sete entrevistas realizadas, três foram nas sedes dos cursinhos populares, duas na UnB, uma no trabalho da liderança e uma em formato online. O local e formato da entrevista foi de escolha dos participantes, diante do contexto mais viável dentre suas atividades cotidianas. Em cinco das sete entrevistas a pesquisadora estava acompanhada de mais uma assistente de pesquisa. Após a assinatura do TCLE por parte dos participantes, as entrevistas foram realizadas tendo como perguntas orientadoras organizadas em um roteiro semiestruturado (ver Apêndice A), sendo gravadas e posteriormente transcritas. Além disso, foram aplicados questionários sociodemográficos (ver Apêndice B) via *Google Forms*

posteriormente a entrevista, com vistas a delinear o perfil da liderança e as atividades realizadas no cursinho popular.

4.2 O território da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno

O território do Distrito Federal possui uma história geográfica recente, marcada por sua fundação em 1960. No entanto, sua compreensão não pode se limitar aos seus limites geográficos. A Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE/DF) abrange também áreas dos Estados de Goiás e Minas Gerais, configurando-se como parte de uma rede ampliada de relações sociais, econômicas e territoriais que ultrapassam os limites administrativos do DF. Os municípios e Regiões Administrativas que compõem a RIDE/DF se caracterizam por uma urbanização desvinculada de um desenvolvimento regional igualitário em termos de oportunidades de trabalho, de estudos, estrutura e uma segregação residencial (Silva et al., 2023). Demandas referentes à moradia, ao transporte e à oferta de serviços estabelecem uma dependência da infraestrutura instalada no Distrito Federal e, concomitantemente, as políticas articuladas no DF e a possibilidade de captação de recursos não contempla as regiões localizadas no Goiás e em Minas Gerais, marginalizando ainda mais esses territórios.

Figura 2. Mapa da RIDE/DF de acordo com os dados do IPEA no levantamento de 2019



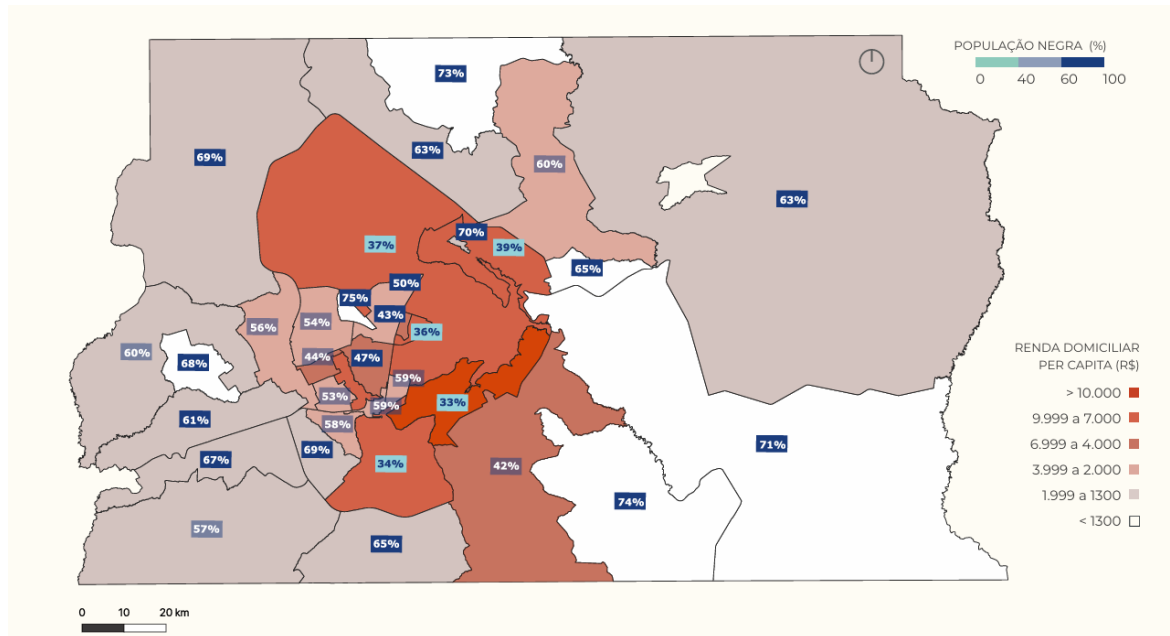
Fonte: Elaboração de Silva et al. (2023)

A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios do Distrito Federal (PDAD/DF, 2023), aponta para a distribuição de renda que evidencia elevados índices de desigualdade entre os territórios. As Regiões Administrativas que concentram os níveis mais elevados de renda *per capita* estão localizadas nas áreas centrais do Distrito Federal e, por outro lado, as periferias apresentam os menores índices de renda. Além disso, a população negra reside majoritariamente nas áreas periféricas (PDAD/DF, 2022). Essa sobreposição entre desigualdade territorial, concentração de renda e segregação racial revela a presença de um racismo estrutural e ambiental no contexto do Distrito Federal, no qual os marcadores sociais de classe e raça organizam também esses territórios.

Nesse estudo, três dos sete cursinhos estão situados na região central da cidade (Plano Piloto), enquanto os demais estão distribuídos pelas regiões periféricas e Entorno do Distrito Federal. Conforme apresentado na Figura 3, a região central concentra um perfil social

distinto das regiões periféricas, o que pode influenciar a dinâmica de pertencimento entre os estudantes. Além disso, há uma evidente segregação territorial de distribuição da população do DF em termos de concentração de pessoas negras e de renda *per capita*.

Figura 3. Distribuição de renda *versus* concentração da população negra



Fonte: Inesc (2022).

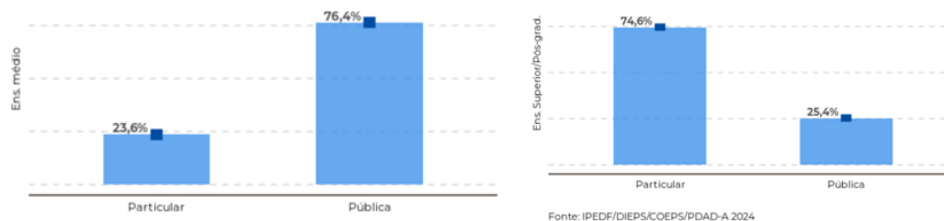
O Distrito Federal é um território com 57,4% de população autodeclarada negra, apenas nove das 33 regiões administrativas não possuem mais de cinquenta por cento de seus habitantes autodeclarados pretos ou pardos, sendo Estrutural, São Sebastião, Fercal, Paranoá, Varjão, Brazlândia Riacho Fundo II e Sol Nascente as regiões com maior presença de pessoas negras, respectivamente (Inesc, 2022). Diferente dos territórios da região central que possui maior concentração de renda e um número menor de pessoas negras. Além disso, as regiões onde há maioria de população negra são aquelas menos assistidas por infraestrutura, recursos, investimentos e que sofrem maior violência estatal. Essa dinâmica territorial centralizadora fortalece um isolamento das populações periféricas com menor possibilidade de um acesso

democrático à cidade. Enquanto uma cidade planejada, essa segregação não é ocasional e compõe um projeto urbano que marginalizar as classes populares.

Essa marginalização também é refletida nas estatísticas de escolarização da população. A atual gestão do Governo do Distrito Federal segue a política de contratos temporários para compor o quadro formativo da Secretaria de Educação do Distrito Federal herdada de governos anteriores. O número de professores efetivos nas escolas públicas resulta em 37,5%, em contraste com as contratações temporárias que registram os índices de 60,8%, em 2024 (Inep, 2025). Esse cenário revela que a maioria dos professores em exercício nas salas de aula da rede pública do Distrito Federal são substitutos, evidenciando um quadro de precarização da categoria e, consequentemente, da qualidade do ensino ofertadas nas instituições públicas. Isso significa que, nesse regime de contrato, esses professores estão impedidos de traçar planos de carreira e ter gratificação por titulações, não consolidam vínculos para construções de longo prazo e não possuem estabilidade nas escolas em que atuam como temporários.

Além disso, a pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio de 2024 aponta que 76,4% dos estudantes do Ensino Médio cursam essa modalidade na rede pública, mas que com relação ao Ensino Superior há uma forte inversão com 74,6% de estudantes cursando graduação em instituições privadas (IPEDF, 2024). Portanto, há uma parcela significativa de estudantes que finalizaram a educação básica em escolas públicas, mas o seu acesso às universidades se dá diante do ingresso em instituições privadas.

Figura 4. Estudantes do Ensino Médio versus no Ensino Superior na rede pública e privada de ensino



Fonte: IPEDF, 2024

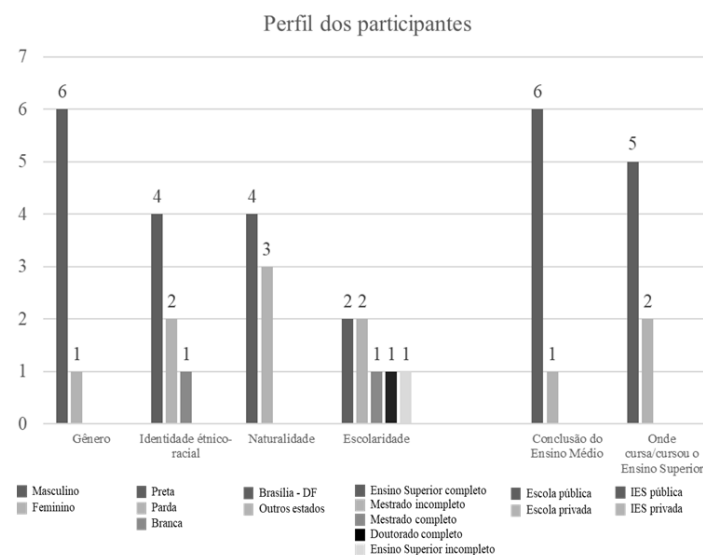
Além disso, no Distrito Federal, o cenário de ingresso na Universidade de Brasília se estabelece pela aplicação do Programa de Avaliação Seriada da UnB (PAS/UnB), além do vestibular da UnB e do Enem como formas de acesso. O PAS/UnB funciona como um vestibular dividido em três etapas, correspondentes respectivamente, aos conteúdos do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Essa avaliação é realizada majoritariamente por estudantes regularmente matriculados no Ensino Médio com interesse em ingressar na Universidade de Brasília. Esse modelo de ingresso possui 50% das vagas da UnB, sendo que as demais são distribuídas entre o Enem, com 25%, e entre o vestibular tradicional, com outros 25%.

4.3 Caracterização dos participantes

O Distrito Federal conta com 11 cursinhos populares, de acordo com a Rede de Cursinhos Populares do Distrito Federal e Entorno. Os critérios de inclusão para os cursinhos participantes dessa pesquisa compreendem a necessidade de atuarem no Distrito Federal ou Entorno há, no mínimo, 5 anos. Essa temporalidade foi considerada tendo em vista que fatos históricos marcantes importantes para o cenário da educação como os efeitos da pandemia da

Covid-19, mudanças políticas e a implementação do Novo Ensino Médio, permitindo mapear atuação dos cursinhos populares durante esse período. Já para os entrevistados, foram consideradas lideranças que faziam parte da instituição há pelo menos um ano e estavam compondo o corpo de gestão e/ou coordenação no momento da entrevista. Assim, o grupo desse estudo compreendeu um total de 7 participantes, cada liderança de diferentes cursinhos populares e que aceitaram participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o restante dos cursinhos não se incluía nos critérios quanto ao tempo de existência no momento em que foi realizada a pesquisa.

Figura 5. Resumo do perfil das lideranças participantes



Fonte: elaboração própria

Com relação à caracterização das lideranças, seis participantes são do gênero masculino, sendo apenas uma do gênero feminino; seis lideranças se autodeclararam pessoas negras, sendo que apenas uma se identifica como pessoa branca; seis participantes concluíram o Ensino Médio na rede pública de ensino, enquanto um participante cursou essa

etapa na rede privada; cinco participantes se graduaram ou cursam o Ensino Superior em IES públicas e os outros dois em IES privadas, sendo de áreas de formação diversas, algumas com dupla graduação em: História, Letras, Matemática, Física, Direito, Administração, Pedagogia, Ciências Sociais e Gestão Pública.

4.4 Sistematização dos resultados

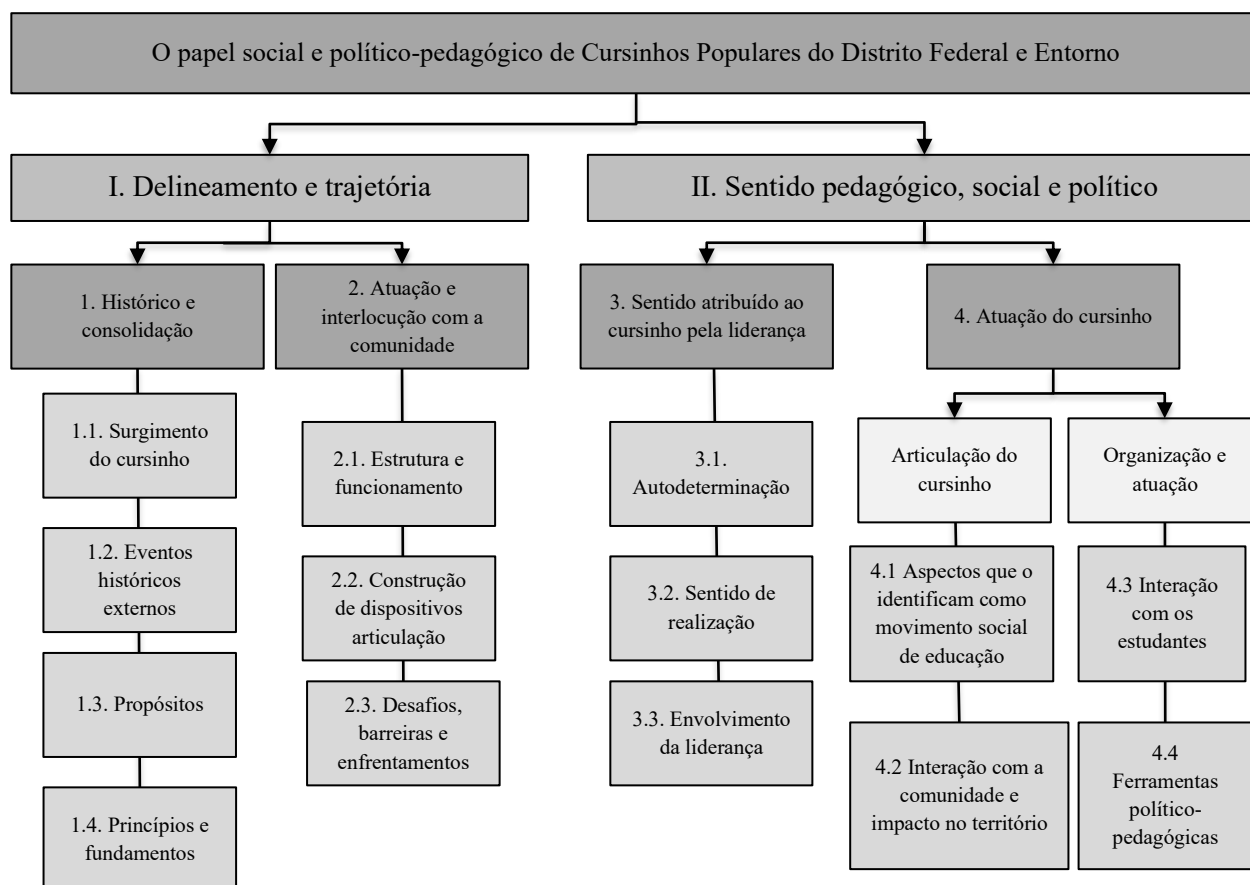
Essa dissertação foi avaliada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) e recebeu parecer aprovado sob o número 032704/2024 e CAEE 78731024.0.0000.5540. A apreensão dos dados se consolidou a partir da construção de unidades de análise, que partem dos depoimentos dos participantes. Com o objetivo de preservar o anonimato, estão identificados pela sigla CP, em referência ao termo “Cursinho Popular”, em adição de um numeral, sem ordem específica (exemplo: CP1, CP2, etc.). Os dados empíricos da pesquisa foram organizados em dois eixos principais de análise: o Eixo I abrange falas relacionadas à história de construção dos cursinhos no Distrito Federal, sua estrutura e a interlocução com a comunidade, e o Eixo II, sobre o sentido atribuído pelas lideranças aos seus cursinhos e seu impacto social, político e pedagógico. Os resultados são apresentados em unidades de análise numeradas com o objetivo de facilitar a visualização das categorias, o que não implica em uma hierarquia de prioridade ou em uma ordem sequencial dos conteúdos abordados.

O Eixo I pode ser subdividido em dois sub-eixos, sendo que o primeiro compreende a história dos cursinhos e inclui como unidades de análise: (1.1.) surgimento do cursinho, (1.2.) eventos externos que impactaram o cursinho, (1.3.) propósitos do cursinho e (1.4.) princípios e fundamentos. Já o segundo sub-eixo concentra-se na atuação dessas iniciativas e sua

interlocução com a comunidade abordando: (2.1.) estrutura e funcionamento, (2.2.) construção de dispositivos de articulações e (2.3.) desafios, barreiras e enfrentamentos.

O Eixo II se organiza também em dois sub-eixos e versa sobre o sentido atribuído pelas lideranças aos seus respectivos cursinhos. O primeiro sub-eixo abrange falas relacionadas ao sentido que as lideranças atribuem aos seus respectivos cursinhos, tendo como unidades de análise: (3.1.) autodeterminação do cursinho, (3.2.) sentido de realização do cursinho e (3.3.) envolvimento da liderança com o cursinho; o segundo sub-eixo é dividido em duas categorias, que versam sobre a articulação do cursinho, que contempla as unidades de análise sobre (4.1.) aspectos que o identificam como movimento social e (4.2.) interação com a comunidade e impacto no território; já na segunda categoria relativa à organização e atuação do cursinho, agrupa as unidades de análise (4.3.) sobre a interação com os estudantes e (4.4.) a respeito das ferramentas político-pedagógicas do cursinho.

Figura 6. Eixos de análise sobre a trajetória dos cursinhos populares e o sentido atribuído pelas respectivas lideranças.



Fonte: elaboração própria, 2025

Após categorizados em eixos que emergirem, os conteúdos foram analisados diante de sua dimensão singularidade-particularidade-universalidade, de modo que fosse possível apreender os principais distanciamentos e aproximações entre os cursinhos. Além disso, os dados foram aproximados da fundamentação teórica norteadora para esse estudo, sendo a educação popular, a Psicologia Escolar Crítica e a historicidade dos cursinhos populares os pilares teóricos para análise das entrevistas. Dessa forma, a análise dos dados coletados

objetiva investigar a unidade central do objeto de pesquisa a fim de explicá-lo de maneira contextualizada à realidade.

Figura 7. Dialética singularidade-particularidade-universalidade do estudo³

Singularidade	Particularidade	Universalidade
As lideranças diante da atuação do cursinho popular em termos político-pedagógicos.	Contexto social, histórico, cultural, político, econômico e territorial do Distrito Federal em que atuam os cursinhos populares.	A atuação dos movimentos da educação popular na América Latina e a luta pelo acesso à educação dos cursinhos populares.

A seguir, serão apresentados os resultados nas unidades de análise conforme estrutura apresentada seguido de articulação com os conceitos teóricos centrais.

³ Compreendemos a dinâmica singular-particular-universal enquanto um movimento dialético e dinâmico constituído por elementos que podem se reconfigurar a partir do cenário concreto. A formatação em tabela possui o objetivo de expor de maneira didática possibilidades de uma análise a partir do contexto desse estudo sobre os cursinhos populares, não representando uma exposição estática.

5. Resultados

Diante das entrevistas realizadas com as lideranças dos cursinhos populares, foi possível identificar as aproximações e os distanciamentos sobre o seu funcionamento e sobre sua produção enquanto propostas de articulação coletiva pela educação. Os relatos remontam aspectos práticos do cotidiano e, sobretudo, o lugar social que o cursinho popular ocupa, tanto na vida das lideranças quanto para os territórios em que estão localizados. Não se trata, portanto, de uma caracterização simplista dos cursinhos populares a partir do relato das lideranças, mas dialética entre a sua atuação e o sentido a eles atribuído.

Os relatos estão divididos em dois estudos, sinalizados como Eixo I e Eixo II. A primeira exposição abarca questões voltadas ao delineamento dos cursinhos em termos de trajetórias, características, desafios e potencialidades. Já a segunda exposição dos resultados retoma o sentido social, político e pedagógico atribuído pelas lideranças sobre seus respectivos cursinhos populares.

Eixo I - Delineamento e trajetória dos cursinhos populares⁴

Para essa sessão, foram organizados dois sub-eixos principais de análise. O Sub-Eixo I abrange respostas relacionadas ao histórico de construção dos cursinhos no Distrito Federal, incluindo como unidades de análise: a história do surgimento do cursinho, os eventos históricos externos que o impactaram, os propósitos do cursinho e seus princípios e fundamentos. O Sub-Eixo II concentra-se nas falas das lideranças sobre sua atuação e a interlocução do cursinho com a comunidade a partir das unidades de análise: estrutura e funcionamento do cursinho, construção de dispositivos e articulações, além dos principais desafios, barreiras e enfrentamentos, na percepção das lideranças.

1. História e consolidação dos cursinhos populares

*veio desse lugar mesmo dessa dor assim de “cadê os meus,
cadê as minhas dentro desse espaço?”*

No Distrito Federal, os cursinhos populares fazem parte de um movimento ainda mais recente quando comparado com o cenário nacional. Tanto que, das sete lideranças entrevistadas, apenas duas relatam que a história de seus respectivos cursinhos se iniciou logo após os anos 2000, e as demais relataram o começo de suas atividades oficiais após 2015. Embora seja possível que outras iniciativas mais antigas tenham ocorrido nesse período, não foi possível confirmar essa informação por limites no acesso aos registros históricos, tópico possível para pesquisas futuras.

1.1 Surgimento dos cursinhos

Os cursinhos populares, enquanto organizações da própria sociedade, possuem suas histórias entrelaçadas às trajetórias de vida das pessoas que fizeram parte de sua fundação. As lideranças podem ser divididas em dois grupos principais: aquelas que estiveram presentes desde o primeiro ano de funcionamento (CP2, CP4, CP5 e CP7), seja como parte da equipe fundadora ou como estudantes, e aqueles que ingressaram posteriormente (CP1, CP3 e CP6). Entre as quatro lideranças presentes no primeiro ano do cursinho, dois foram estudantes de outros cursinhos populares e uma liderança estudou no cursinho que hoje coordena (CP2, CP4 e CP5). Tal dado evidencia que ser egresso de um cursinho popular compõe a identidade

⁴ Parte dos resultados aqui apresentados foram submetido para a revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi>

de parte das lideranças, fazendo com que sua mobilização na coordenação seja atravessada pela experiência enquanto estudantes desses espaços, o que é rememorado de maneira afetiva e tem nítido reconhecimento quanto à importância em suas próprias formações.

Então, depois dessa experiência enquanto aluno de cursinho popular e diante da oportunidade que eu tive, durante toda a minha formação eu sempre pensava em... de alguma maneira ajudar onde eu cresci, né? [...] A gente sabe que ali na cidade, você não tem para onde crescer...lamentavelmente, né? Então, o mínimo que a gente pensou, porque é um coletivo, é: “como que nós, que crescemos na cidade, podíamos ajudar aqueles jovens que ainda estavam ali na cidade?”. E daí tem uma questão de regresso, sim, para a cidade, né? Porque eu já não morava lá quando o CP2 cresceu. Mas toda semana eu estou lá, porque a minha família mora lá, né? (CP2)

O CP7 surge nesse contexto de olhar para essa falta desse acesso que a gente não tinha lá e pensar em espaços onde a gente pudesse trocar ideia, trocar uns papos cabeça, botar um filme para a gente assistir, fazer um cine-debate. E através desse grupo de estudos eu consegui apresentar também essa oportunidade educacional que a universidade traz. (CP7)

Há um projeto coletivo que emerge dos relatos das lideranças, evidenciando que, na realidade dos cursinhos populares, o ingresso no Ensino Superior vai além de uma ascensão profissional individual. Na percepção dessas lideranças, a transformação não se encerra na aprovação no vestibular, mas se trata de um compromisso com o território, sobretudo com as juventudes, para construir espaços coletivos. Transcende, portanto, a dinâmica pautada no mérito em acessar espaços restritos e excludentes, como a Universidade de Brasília, como um projeto de vida individual.

Dentre as sete lideranças entrevistadas, cinco são as primeiras pessoas de suas famílias a ingressarem no Ensino Superior (CP2, CP4, CP5, CP6 e CP7). Quatro dessas cinco afirmaram que a criação dos cursinhos foi motivada por sua entrada na universidade e pelo seu compromisso com as juventudes de suas comunidades (CP2, CP4, CP5 e CP7). Outras três lideranças relataram que a crença no poder transformador da educação foi um fator determinante para sua fundação, ainda que não pertencendo ao mesmo território (CP1, CP3 e CP6). Tal dado refere a dimensão das lutas populares, na medida em que a fundação dos cursinhos diz do reconhecimento da necessidade de mudança da configuração social existente. Isto porque as lideranças, ainda que partindo de diferentes motivações, articulam movimentações coletivas orientadas pela falta da garantia de direitos.

Além disso, destaca-se que as trajetórias individuais das lideranças e a construção de suas próprias jornadas formativas não as afasta da comunidade, pelo contrário, coexiste com a necessidade de trazer a universidade para perto do seu território. A atuação das lideranças é mobilizada pela necessidade de intervir com o objetivo de tornar a universidade pública um espaço mais acessível culturalmente para estudantes da periferia, tendo em vista que sua trajetória foi marcada pela ausência de pertencimento em relação à universidade, provocada pelo afastamento identitário imposto pela própria instituição de ensino.

Eu sou a primeira pessoa da minha família a entrar numa universidade. E aí veio desse lugar mesmo dessa dor assim de “cadê os meus?”, “cadê as minhas dentro desse espaço?”, “cadê minha galera para eu poder fazer amizade, pra gente poder trocar ideia?”. E aí foi quando eu tive esse estalo e pensei “pô, porque não criar um grupo de estudos lá na minha quebrada?” (CP7)

A primeira coisa acho que é a minha trajetória dentro da educação popular. É uma trajetória não convencional, porque é isso, eu não entrei na Universidade de Brasília. Fui bolsista pelo ProUni, né? Então, a minha vivência dentro de uma universidade particular me deu um pouco de ódio assim. Do tipo: “não, não, não, não!” (CP4)

Quanto à história de formação dos cursinhos, quatro dos sete participantes afirmaram que suas iniciativas surgiram de protagonismo de estudantes universitários (CP1, CP2, CP3 e CP7). Os demais (CP4, CP5 e CP6) são oriundos de outros movimentos populares, especialmente movimentos sociais nacionais que consolidaram os cursinhos impulsionados por uma mobilização já existente. Portanto, as experiências das lideranças indicam que a universidade, apesar de simbolizar um espaço de falta de vinculação identitária, pode também se configurar como espaço de encontro e coletivização. Assim, os cursinhos não se encerram em si mesmos em seus territórios de origem, podendo multiplicar sua atuação em outros espaços.

No início de sua trajetória, três lideranças afirmam que o cursinho tinha como foco o reforço específico para vestibulares e o Enem (CP2, CP5 e CP7), mas que ao longo do tempo ampliaram seu escopo para uma formação mais abrangente.

No primeiro ano, a nossa metodologia ainda era um tanto tradicional mesmo, né? Um cursinho preparatório para o Enem, né? Claro que a gente tinha consciência que era um cursinho popular. (CP2)

Porque em 2019 era conteudista, era pá, pá, pá... era acadêmico. E hoje ele não está... para mim era algo que me fez refletir muito, né, nessa importância de ir para além da questão acadêmica só. Mas também trazer os saberes do nosso território. Se

a gente vai muito para o acadêmico a gente esquece também de onde a gente veio né, entra na lógica meritocrática muitas vezes. (CP7)

Essa atuação se consolida em transformação diante da realidade prática, não se encerrando no seu modelo inicial. Essa trajetória parte de uma necessidade concreta de preparar jovens para os processos seletivos de ingresso na universidade pública, mas que não se encerra nela. Os saberes do território são parte da construção educacional dos cursinhos e compõem a necessidade das próprias lideranças de fortalecerem sua identidade e da juventude de seus territórios.

1.2 Eventos externos que impactaram os cursinhos

Três principais pontos de convergência sobre os marcos que afetaram os cursinhos emergiram dos relatos das lideranças, sendo eles: a pandemia de Covid-19, a implementação do Novo Ensino Médio e o contexto político e social brasileiro entre o período de 2016 a 2024.

A pandemia foi o evento de maior impacto, citado por todos os participantes. As lideranças destacaram a impossibilidade nesse período de aplicar a metodologia da educação popular, baseada no contato e no afeto, no modelo *online* (CP2 e CP5). Além disso, houve a desvinculação de professores, que precisaram deixar os cursinhos devido à necessidade de buscar novas oportunidades de emprego, já que tiveram redução da carga horária ou perda de seus cargos na rede privada.

Muitos professores também passando dificuldade, né? Principalmente quando ali na pandemia, várias pessoas perderam o emprego. (CP2)

Mas o vínculo que a gente tinha ali até 2019 era um vínculo muito bonito de professores e professoras, alunos e alunos no espaço do território. E eu acho que a pandemia deu uma quebrada em todo mundo assim, uma quebrada psicológica, social, econômica e de todos os níveis assim. (CP5)

Segundo as lideranças entrevistadas, os impactos da pandemia de COVID-19 ultrapassaram os déficits de aprendizagem, atingindo profundamente as condições de vida de estudantes e professores. Além do risco à vida e das perdas humanas enfrentadas, os cursinhos populares tiveram que lidar com a pressão pela continuidade de suas atividades e a necessidade de adaptação a um cenário de incertezas. Portanto, embora tenha se iniciado em 2020, seus efeitos se estenderam muito além desse ano para os territórios periféricos, onde as desigualdades sociais foram ainda mais agravadas.

O modelo de sociedade pautado na competitividade, somado à decisão do Governo Federal por não adiar o Enem em 2020, intensificou as desigualdades educacionais vivenciadas em todo território brasileiro. Mesmo diante das mobilizações virtuais de estudantes que pressionavam pelo adiamento do Enem, por meio do movimento “#AdiaENEM”, o Ministério da Educação, sob gestão do ex-ministro Milton Ribeiro, adotou a medida paliativa e ineficiente de transferir a data da realização da prova do mês de novembro para o mês de janeiro de 2021. Enquanto instituições privadas conseguiam manter suas aulas conteudistas e investir em plataformas digitais, os cursinhos populares se viram obrigados a interromper abruptamente suas atividades ou a reinventar suas práticas.

Em meio a esse contexto, surgiram enfrentamentos de autogestão que buscavam preservar os vínculos entre educadores e estudantes, ainda que em formato remoto. Portanto, se por um lado os preparatórios privados se adaptaram para seguir com os conteúdos dos

vestibulares, os cursinhos populares se engajaram na realização de *lives* nas redes sociais com figuras de referência e de aulas gravadas e ao vivo com os professores (CP2, CP5 e CP7). Além disso, as lideranças relataram impactos na saúde mental de estudantes e membros dos cursinhos (CP2, CP4 e CP5), o que mobilizou a tentativa de consolidar parcerias com profissionais de psicologia, para atendimentos virtuais e criação de enfrentamentos que mantivessem os vínculos.

a coisa mais importante, que foi a partir da pandemia, que é trazer a questão do psicológico. [...] Mas eu acho que muito do cursinho se manteve na pandemia, e para mim foi uma coisa muito... que pra mim, eu não falo que é orgulho, porque não é orgulho. Eu não queria estar com uma coisa na pandemia. Mas que eu falo que, realmente, a gente conseguiu segurar a marimba ali muito por conta da atuação, né, dessa coisa que nasceu lá em 2020, que foi abordar a questão da saúde mental dos alunos, das alunas e também dos professores e professoras. (CP5)

Tínhamos 4 ou 6 psicólogos e a gente conseguiu fazer um acompanhamento muito bom no momento da pandemia. Então assim, o CP2 na pandemia eu acho que ajudou mais no sentido psicológico que propriamente formação para o Enem, por conta desse nosso apoio que tinha em rede. (CP2)

Apesar das estratégias de enfrentamento, o efeito da pandemia na interrupção da construção de vínculos já consolidados ainda é percebido por todas as lideranças nas atividades do cursinho, especialmente no engajamento dos membros. Os relatos apontam para um número menor de professores e de estudantes engajados com os cursinhos, de modo que os números de estudantes nas turmas antes de 2020 ainda não se reestabeleceram.

Inclusive, foi em 2020 que a gente tinha 50 alunos de manhã, 50 tarde, 50 à noite. As 3 turmas estavam cheias, estava atendendo muita gente. Mas aí com a pandemia isso reduziu e nunca mais a gente conseguiu chegar nesses números. (CP1)

E anos anteriores, antes da pandemia. [turmas de] Enem, vestibular e PAS, né? Pós pandemia a gente percebeu que o ritmo tá um pouco mais lento. Então não só, né, com relação ao curso, mas com relação aos membros. A chegada de membros diminuiu um pouco. Não, não sei por que, mas diminuiu. (CP3)

A implementação do Novo Ensino Médio, somada às marcas da pandemia em termos educacionais, foi apontada como fator de impacto, especificamente por dois participantes (CP1 e CP4). O novo modelo trouxe mudanças que ampliaram a carga horária dos estudantes de itinerários formativos, com aulas que direcionam construções de carreiras profissionais, e a diminuição da carga horária das outras disciplinas como Filosofia e Sociologia. Por esse motivo, o novo modelo tem intensificado o adoecimento mental e a desistência dos estudantes, reduzindo o interesse no espaço escolar tradicional, perda de conteúdos básicos e desmotivação com relação ao Ensino Superior.

Porque era um público que geralmente já tinha terminado o Ensino Médio. Depois da pandemia, uma galera que vem do Novo Ensino Médio... com 15 anos, 16 anos, 17, que está no primeiro ano. [...] Acho que pela questão da ansiedade do futuro, né? Tipo, eu preciso dar certo. [...] Mas também no Novo Ensino Médio a gente tem muitas queixas deles do tipo: “eu não estou preparado para as provas”, “não estou preparado para a universidade”. Então, eles acabam tendo mais engajamento dentro do cursinho. (CP4)

Mas a gente não tinha sala disponível à tarde por conta do Novo Ensino Médio, de precisar das salas para itinerário formativo para tudo isso, eles não tinham espaço físico. Na realidade, eles não têm nem para atender as demandas deles, então ele só tinha espaço físico para a noite. (CP1)

No território do Distrito Federal, esse novo modelo de ensino distancia os estudantes da rede pública das universidades e sobrecarrega a própria estrutura escolar, impedindo que a escola construa vínculos com a própria comunidade, como os cursinhos populares. Além disso, os estudantes demonstram maior engajamento nos cursinhos justamente por reconhecerem ali um sentido formativo mais conectado às suas necessidades. Em contraste, o Novo Ensino Médio torna a escola pública um espaço esvaziado de significado ao impor mudanças sem a participação de estudantes, professores e coordenação pedagógica, aprofundando a desconexão com esse modelo. O relato das lideranças revela que esse modelo de educação estabelecido pelo Novo Ensino Médio impacta os estudantes das escolas públicas de modo que, em um cenário já marcado pela ausência de políticas eficazes para mitigar os prejuízos educacionais provocados pela má gestão da crise pandêmica, esse formato acentua desigualdades ao promover uma formação tecnicista.

Questões relacionadas à conjuntura política e social também afetaram os cursinhos, especialmente no recorte do período de ascensão dos governos de direita de Michel Temer e Jair Bolsonaro, após o golpe que destituiu a ex-presidente Dilma Rousseff em 2016. A crise socioambiental no pós-pandemia impactou especialmente as populações periféricas, tornando necessária a criação de dispositivos de cuidado para professores e estudantes. Além disso, a polarização política intensificou ataques aos cursinhos populares, tanto por agentes externos,

quanto por professores contrários aos princípios da educação popular, voltada à emancipação e transformação social.

A gente passou por um governo fascista, a gente passou por um governo conservador. A gente teve pessoas da periferia morrendo adoidado de Covid ou de outras coisas. E não dá para a gente não... se recusar a fazer o papel da gente, mesmo que esteja desgastando muita gente, é... não tem como chegar e se negar fazer, porque é isso: a gente não sabe quem é que vai vir depois, né? Que a gente está vendo aí o que que está se tornando a política. Eu sinto que o CP5 está muito nessa de ter que fazer tudo agora, tem que fortalecer tudo agora, porque de fato a gente não sabe o dia de amanhã e aí pode entrar nessa ansiedade coletiva em sentido de trabalho. (CP5)

Um dos professores era extremamente conservador bolsonarista e com incompatibilidade com os nossos valores, da mesma maneira que os alunos são convidados a se retirar em caso de falta de respeito ou algum tipo de preconceito. O professor, ele se retirou, né? Naquelas circunstâncias ali, ele não se encaixava mais dentro dos valores do CP2, né? Começou a reproduzir discursos extremamente preconceituosos. Mas era reflexo também da polarização, né? E é sempre muito difícil nos cursinhos populares, de maneira geral, professores de exatas. (CP2)

A gente teve uma situação também, que para mim é uma situação muito bizarra de professor terraplanista. A gente não sabia, fez a formação e tal, ficou ali no *off*. Mas ele comentou dentro da sala de aula. No que ele comentou dentro da sala de aula, os meninos todos foram pra cima. (CP4)

Os relatos revelam como, diante da omissão sistemática do Estado na garantia de direitos básicos, são as mobilizações populares que assumem a responsabilidade de manter a luta por dignidade e justiça social. A negligência dos órgãos públicos, especialmente em contextos de crise como a pandemia, em soma à implementação de reformas educacionais excludentes, aprofunda desigualdades históricas e fragiliza ainda mais os vínculos entre escola e comunidade. Portanto, há a necessidade de intensificar as atividades do cursinho durante os períodos de governos progressistas, buscando garantir conquistas mínimas em meio às incertezas.

Além disso há um desafio de enfrentar discursos anticientíficos e preconceituosos no interior do cursinho popular, protagonizado por professores, sobretudo nas áreas de exatas. Nesse contexto, uma forma de enfrentamento consiste no fortalecimento da formação crítica dos estudantes que, ao se posicionarem e questionarem um educador que fere princípios éticos e ataca a ciência, reafirmam seu papel como sujeitos políticos e conscientes.

1.3 Propósito dos cursinhos

Os propósitos dos cursinhos populares, segundo relato de suas lideranças, podem ser organizados em três eixos principais: construir espaços formativos para além do preparo para o Enem e o vestibular, possibilitar o ingresso dos estudantes na universidade e a construir estratégias que garantam a sustentabilidade do cursinho. No que se refere à formação para além dos conteúdos das provas do Enem, cinco lideranças (CP2, CP4, CP5, CP6 e CP7) destacaram a importância da conscientização política dos estudantes, promovendo debates sobre juventude, educação, orçamento público e garantia de direitos. Além disso, três participantes (CP2, CP4 e CP7) ressaltaram a necessidade de fortalecer a identidade e o senso

de pertencimento territorial dos estudantes, incentivando o compromisso com a comunidade a partir do acesso à cultura como um de seus objetivos, com ênfase na valorização da cultura negra e periférica.

para além de entrar na universidade pública, que é nosso principal foco, eu acho que eles entenderem que não é só teórico, não é só técnico. Não é só estar na UnB, por exemplo. É preciso viver a UnB. É preciso entender o papel político da UnB. É preciso entender o porquê eles estão lá e alargar esse portão de entrada da universidade. (CP4)

essas oficinas elas têm um viés, você percebe que é muito da cultura negra também, então a gente também tem esse compromisso assim de trabalhar e tratar com seriedade né a questão da Lei 10.639 que é a lei de obrigatoriedade de ensino de história e cultura afrobrasileira nas escolas né. A gente não é uma escola, mas a gente...é uma miniescola, né? É quase uma escola. (CP7)

O significado atribuído a “estar na UnB” e “viver a UnB”, conforme relatado por uma das lideranças, ultrapassa o ingresso na universidade. Tendo em vista que compreender o seu papel político exige questionar suas estruturas excludentes de acesso, viver a universidade, nesse contexto, significa ocupá-la de maneira crítica e consciente, ancorada na valorização das próprias origens e na construção de sujeitos coletivos. Esse processo de fortalecimento está sustentado nas experiências que promovem o acesso à cultura e à formação crítica. Nesse sentido, os cursinhos populares se comprometem com o ensino de história e cultura afro-brasileira, por mais que não sejam um espaço escolar formal. Por meio de oficinas de capoeira, dança, grafite, entre outras expressões culturais que resgatam a ancestralidade e

reafirmam essas identidades, aplicam de forma concreta a Lei 10.639, para além de um ensino conteudista.

Para além dos conteúdos do Enem, três lideranças (CP2, CP3 e CP5) relatam o acolhimento em saúde mental como um propósito da sua atuação, considerando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e a possibilidade de criar redes de partilha no espaço do cursinho popular.

Acho que é o aspecto motivacional. É, a gente percebeu que não era apenas um cursinho preparatório para o Enem. A gente percebeu que, de fato, era um cursinho preparatório para a vida mesmo. Então, a gente precisava trabalhar muitos aspectos emocionais, muitos aspectos motivacionais dos alunos, inclusive, inclusive fazer com que eles pensassem em sonhar, né? Que era possível sonhar. (CP2)

Mas eles têm encontro com a psicóloga, sim, em grupo. Se eu não me engano é a cada 15 dias como a gente combinou, porque antes era todo sábado e aí onerava muito o sábado deles. E aí a gente falou “não, vamos fazer a cada 15, se a gente perceber que a demanda está baixa, a gente faz uma vez por mês”. E, além disso, a psicologia ela abriu atendimento, então os alunos que necessitam, que querem fazer atendimento, eles têm direito a ter atendimento, né? E aí nesse atendimento que o psicólogo vai ver, se vai dar alta ou se ele vai continuar. A gente tinha no início, além da diretora da psicologia, 10 psicólogos, né? E era espalhado pelo Brasil que não era, não era por Brasília. Então o atendimento era tudo online. Hoje, pelo online fica muito mais fácil, né? Só que agora, pelo que ela me falou no último levantamento, acho que 4 deles saíram. (CP3)

As lideranças destacam a importância da formação de grupos como estratégia de fortalecimento subjetivo. A criação desses coletivos, ao permitir o compartilhamento de dificuldades comuns entre os estudantes, favorece o estabelecimento de vínculos e a construção de redes de apoio. Nesse contexto, os cursinhos populares compreendem, como parte do seu propósito, construir uma rede de cuidado, possibilitar o direito ao sonho e ampliar as possibilidades de trajetórias dos seus estudantes.

Como estratégia de cuidado, os atendimentos online individuais realizados por uma rede de psicólogos voluntários representam um recurso de apoio em saúde mental viabilizado pelo cursinho (CP2 e CP3). Por outro lado, há uma dificuldade em manter esses membros, que atuam de forma pontual e com um menor vínculo territorial, se consolidando mais como uma parceria do que como uma parte constituinte da equipe. A proposta de atendimento segue a lógica de atendimentos breves, com perspectiva de encerramento do vínculo a partir de uma “alta”.

Outro propósito relatado pelas lideranças é o ingresso na universidade. Além das aulas que abordam os conteúdos do vestibular, há a necessidade de democratizar a informação sobre o Ensino Superior, visto que muitos estudantes não conhecem os processos seletivos. Assim, antes mesmo da preparação para o Enem, os cursinhos buscam incentivar os estudantes à vislumbrar a universidade pública como uma possibilidade real.

eu vejo o CP1 preenchendo essa da lacuna, por mais que tenham as cotas, por mais que tenham essas questões, muitos ainda acham que o espaço não é para eles, que eles não conseguem, que não é possível, que não é viável. (CP1)

Não tem informações sobre o processo seletivos, né? Sobre políticas públicas.

Muitos sequer se consideram da periferia, muitos sequer se consideram negros,

pardos, enfim, todas essas questões que exigem uma mínima reflexão, né? Então foi muito importante assim, é, nesse primeiro momento, até pra gente entender o que que era o CP2. (CP2)

No contexto dos cursinhos populares, o acesso ao Ensino Superior envolve também retomar o funcionamento do próprio processo seletivo e das políticas públicas como um todo, especialmente as cotas de acesso ao Ensino Superior. Essa ausência revela uma lógica excludente que opera por meio da desinformação, sustentando a ideia de que para esses estudantes as universidades públicas não representam uma possibilidade concreta ou que as cotas são uma política que não lhes diz respeito. Os cursinhos sinalizam a necessidade de ampliar debates sobre identidade racial dos estudantes das periferias de modo que fortaleçam as políticas de ações afirmativas como um direito político conquistado.

Além da formação dos estudantes, as lideranças relatam que sua atuação é também guiada pela necessidade de se estabelecer a longo prazo. Para garantir a sustentabilidade do cursinho, três lideranças (CP2, CP4 e CP6) enfatizaram a importância da circularidade, ou seja, do retorno de ex-alunos como membros ativos do projeto. Esse processo garante a manutenção das atividades do cursinho, possibilitando sua permanência ao longo do tempo.

Só que a gente só consegue permanecer nos territórios, porque a galera que é estudante volta. E aí a galera volta com compromisso social, político com o cursinho, com a comunidade. [...] Então, geralmente uma galera que passou por algum cursinho, entrou na UnB, é do território e ele quer fazer essa retomada, né? (CP4)

Dessa forma, incentivar o retorno de estudantes que passaram na universidade para o cursinho, não faz parte só de uma estratégia que mantém sua estrutura, como também se consolida como uma tentativa de fortalecimento coletivo territorial. Enquanto uma retomada, compõe um movimento da comunidade para a própria comunidade e possibilita fortalecer o pertencimento coletivo do estudante que se transforma no compromisso com o território.

1.4 Princípios e fundamentos

Em relação aos fundamentos que orientam a prática dos cursinhos, quatro lideranças mencionaram a educação popular como base teórica, destacando especificamente os trabalhos de bell hooks e Paulo Freire (CP2, CP4, CP5 e CP7). Ainda, foi citado como referência o educador popular Allan da Rosa por uma liderança, e outra mencionou princípios franciscanos e a pedagogia da doação. Duas lideranças relataram não possuir uma base específica que norteasse sua atuação. Além desses referenciais, foi possível identificar a prática e as vivências pessoais como elementos que inspiram a atuação dos cursinhos populares, assim como a influência de pessoas que foram significativas na história das lideranças.

No que se refere aos princípios que orientam a atuação dos cursinhos, algumas convergências foram identificadas. A circularidade se revelou como um princípio fundamental em quatro cursinhos (CP4, CP6, CP2 e CP7), reforçando a tentativa de fazer com que os estudantes se sintam parte do cursinho, consolidem vínculos de amizade e retornem para manter sua atuação. Além disso, a construção de um espaço seguro para estudantes e professores, emergiu das falas de quatro dos sete cursinhos (CP2, CP4, CP5 e

CP6) e a busca por escuta dos estudantes foi citada por dois cursinhos populares (CP1 e CP4), especialmente para a tomada de decisões que impactam o cotidiano do cursinho.

[...] nosso papel na comunidade e de coletivo, de servir o coletivo, é muito forte, é extremamente forte. Então, não é à toa que as meninas entram como estudantes, entram na equipe e daqui a pouco está todo mundo amigo, parceiro de vida. (CP4)

é uma coisa muito primordial esse momento de abertura e tentar um espaço seguro, de escuta ativa e de respeito, principalmente, né? E nem é à toa que eu já coloquei aluno para fora do pré-vest, porque de fato estava passando do grau de respeito. O próprio pré-vest tem que ser um ambiente seguro para professores, para alunos e alunas e por aí vai. (CP5)

A construção de um espaço seguro é um princípio orientador da prática dos cursinhos populares, diante da necessidade de fazer com que estudantes e educadores não tenham que enfrentar situações de violências nesse espaço. Para as lideranças, criar condições para uma escuta para com os estudantes, elemento fundamental da educação popular, é condição indispensável para que o cursinho se constitua como um território de acolhimento e criação de vínculos. Ao reconhecerem os jovens como sujeitos participantes do processo educativo, os cursinhos populares revelam a possibilidade de um protagonismo dos estudantes na própria organização do cursinho. Além disso, permitir um espaço para a construção de amizades possibilitam relações que fortalecem a formação subjetiva dos estudantes e ultrapassam a sala de aula.

A luta antirracista foi mencionada como princípio em três lideranças (CP4, CP6 e CP7). Outros participantes também consideraram o cursinho como um espaço que contribui

para a construção da identidade da juventude negra, por mais que não tenha sido explicitado como um princípio central. O compromisso social e político para o fortalecimento da juventude também foi enfatizado por quatro lideranças (CP2, CP4, CP6 e CP7).

[..] eu penso que o papel do cursinho popular é não existir. Cada vez eu estou mais convencido assim. De que...é bonito, é maravilhoso, nossa é muito bom... eu como humano, né, me enriqueceu muito. O CP5 atravessou a minha vida de diversas formas, de diversas camadas. Mas acho que o papel da gente é não existir. E esse não existir significa construir, não a gente sozinho, mas é ter uma sociedade que não penalize a juventude a ter que passar um ensino médio precário e ter que, fora da aula, fora de horário, no horário noturno, tem que estar em mais um espaço se cansando para poder correr atrás de uma aprovação que é elitista. Que é uma segregação social, racial, que é um *apartheid*. Devia começar a usar essas palavras mesmo, que é um *apartheid* mesmo. (CP5)

A afirmação de que o cursinho popular "não deveria existir" aponta para a seguinte contradição: embora cumpra um papel essencial no enfrentamento das desigualdades educacionais, sua própria existência evidencia a omissão do Estado em garantir o acesso democrático ao Ensino Superior. Além disso, atenta para uma importante questão sobre a necessidade de o cursinho popular não contribuir para a manutenção da estrutura social desigual, reconhecendo que sua atuação é uma resposta a uma necessidade concreta, mas que não soluciona um problema estrutural maior.

Ainda que sejam reconhecidos como espaços de resistência, produção de vínculos, afirmação territorial e construção de pensamento crítico pelas lideranças, há também o reconhecimento de que a atuação dos cursinhos está atrelada a um sistema de seleção

altamente excludente e segregacionista de ingresso nas universidades. Há uma importante questão avaliada por uma parcela das lideranças a respeito da própria estrutura do cursinho poder gerar outros tipos de exclusão como, por exemplo, para pessoas com jornadas de trabalho ou estudo incompatíveis com os horários ofertados. Esse cenário se defronta com a lógica do mérito individual, sustentada pelo mito do esforço isolado, que expressa a maneira pela qual a privação do acesso à educação está intimamente associada às desigualdades sociais que reforçam essas barreiras. Nesse sentido, as lideranças dos cursinhos denunciam os mecanismos de acesso ao Ensino Superior, que operam como instrumento de manutenção de privilégios de uma ordem social baseada na acumulação e no controle. As consequências dessa exclusão recaem, sobretudo, sobre juventudes negras e periféricas, historicamente negligenciadas pelas políticas educacionais.

2. Trajetória e interlocução com a comunidade

“a gente percebeu que, na verdade, não era só um cursinho preparatório.”

2.1 Estrutura e funcionamento

As lideranças partilham uma variedade de atividades com aulas tradicionais e construção de espaços para formação humana, como: orientações sobre programas sociais e bolsas de estudo, cursos e oficinas culturais e profissionalizantes, rodas de conversa e círculos de debate, apoio psicossocial, simulados, aulões, atividades culturais, monitoria e acompanhamento dos estudantes. Um dos cursinhos, em particular, enfatiza a preparação para

o ingresso em uma instituição de Ensino Superior privada com a possibilidade de bolsa de estudos. As atividades mais frequentes foram organizadas conforme Figura 8.

Figura 8. Atividades mais frequentes ofertadas pelos cursinhos populares.

Atividades ofertadas	Nº de CPs que realizam essas atividades
Aulas preparatórias para o Enem e vestibular	7
Rodas de conversa e círculos de debate	5
Aulões	4
Oficinas culturais e profissionalizantes	3
Simulados da prova do Enem	3

Fonte: elaboração própria

Os participantes relataram a presença de aulões como uma ferramenta pedagógica que permite a interdisciplinariedade e o trabalho em conjunto com professores de diferentes frentes. Já as oficinas culturais possuem o principal objetivo de trazer a cultura como um saber central da atuação dos cursinhos, tão importante quanto os conteúdos dos processos seletivos do Ensino Superior.

E no ano passado a gente iniciou um movimento que a gente sempre quis fazer que era o de trazer a questão da cultura como formas de se ensinar e se aprender dentro do CP7, né, com mais vigor. [...] Então ano passado na aula inaugural do CP7 a gente fez oficina de dança de charme, oficina de grafite, oficina de capoeira, todas essas oficinas foram com artistas né, produtores culturais ali da comunidade. (CP7)

Para além de promoverem espaços de expressão e invenção cultural, os cursinhos populares desenvolvem propostas educacionais e pedagógicas baseadas em epistemologias contra-hegemônicas, que valorizam saberes historicamente marginalizados. As oficinas culturais, especialmente aquelas voltadas ao resgate da identidade e da cultura negra, e a presença de artistas que são referências nas comunidades atuando como educadores, contribui para a construção de um espaço horizontal de aprendizagem, onde os saberes circulam de forma coletiva e a realidade é significada a partir das vivências dos próprios estudantes.

Quanto aos turnos de funcionamento, quatro cursinhos atuam aos sábados, no período diurno e em escolas públicas, já outros dois possuem atividades em IES privadas durante o período diurno e em dias da semana. Somente um cursinho possui sede fixa com aulas no período noturno em dias da semana. No que se refere à modalidade das aulas, 4 cursinhos adotam um modelo totalmente presencial, enquanto 3 funcionam de forma híbrida, combinando encontros presenciais e atividades on-line, conforme Figura 9.

Figura 9. Caracterização de funcionamento dos cursinhos populares.

Turno de funcionamento	Modalidade	Região	Local onde ocorrem as aulas
Diurno, aos sábados	Presencial	Cidade do Entorno	Escola da Rede Pública
Diurno e noturno, durante a semana	Presencial e online	Brasília (Plano Piloto)	IES privada
Diurno, durante a semana	Presencial	Brasília (Plano Piloto)	IES privada
Diurno, aos finais de semana	Presencial e online	Brasília (Plano Piloto)	Escola da Rede Pública
Diurno, aos sábados	Presencial	Periferia do DF	Escola da Rede Pública
Noturno, durante a semana	Presencial e online	Periferia do DF	Sede fixa
Diurno, aos sábados	Presencial	Periferia do DF	Escola da Rede Pública

Fonte: elaboração própria

Em relação aos espaços utilizados para as atividades, 4 cursinhos funcionam em escolas da rede pública, dois utilizam instalações de IES privadas e apenas um dispõe de sede própria e fixa. É possível observar que todos os cursinhos que atuam em escolas públicas funcionam aos sábados, sobretudo pela demanda de uso do espaço da própria escola durante os dias da semana. Quando relatam sobre as características dos territórios que impactam as atividades dos cursinhos, os participantes localizados na região central da cidade consideram que os horários de ônibus e a mobilidade urbana para o Plano Piloto permitem maior acessibilidade dos estudantes residentes de diferentes regiões do Distrito Federal. Os demais cursinhos, localizados em regiões periféricas, destacam aspectos culturais da identidade periférica direcionadas à juventude do território.

A organização de equipe e autogestão dos cursinhos populares possuem configurações diversas, podendo estruturar-se por diretorias, coordenações e frentes de trabalho. As equipes podem ser organizadas nas divisões: comunicação, coordenação pedagógica, produção cultural, psicossocial, tecnologia, jurídico, financeiro, gestão de pessoas, diretoria de ensino e diretoria pedagógica, marketing, dados, coordenação nacional e distrital, núcleo pedagógico, psicossocial, apoio logístico e político, monitores(as), suporte administrativo-financeiro.

Além disso, também foram evidenciadas presença de assistência social em três cursinhos (CP2, CP5 e CP7) e quatro cursinhos (CP3, CP4, CP5 e CP7) possuem equipes de psicologia, formadas por psicólogos e estudantes. As equipes de psicologia desempenham variadas funções tais como: mediações grupais, acompanhamento psicopedagógico, condução de rodas de conversa, orientação de estudos, discussões sobre saúde mental, atendimento clínico e atividades voltadas para a construção de projetos de vidas.

O público atendido pelos cursinhos é majoritariamente formado por jovens de até 26 anos, embora também contem com estudantes de outras faixas etárias. De acordo com as lideranças, os estudantes residem em regiões periféricas do Distrito Federal ou do Entorno, são estudantes de escolas públicas e possuem renda familiar *per capita* de até 1,5 salários-mínimos, sendo esse perfil critério seletivo em processos seletivos de estudantes relatado por três cursinhos (CP1, CP3 e CP7). Além disso, as lideranças destacam de maneira expressiva que a maioria dos estudantes atendidos é composta por mulheres (CP1, CP2, CP4, CP5, CP6 e CP7) e que a maior parte dos alunos se autodeclara negra (CP2, CP4, CP5, CP6 e CP7).

A maioria das nossas estudantes, são as estudantes né? São mulheres. São mulheres negras, grande parte. E dos homens, são homens LGBTs, né? A gente tem pouquíssimos homens brancos, cis e héteros dentro do cursinho. E aí acho que tem várias questões que foi até o que a gente conversou de onde está esses meninos? (CP4)

Acho que até mais, uns 95% de mulheres, 5% de meninos. [...] Eu acho que tem uma questão social aí, tem uma questão de interesse também nessa questão dos estudos. Os meninos são muito incentivados a ir para a área dos esportes, outras áreas. Enquanto as meninas são desestimuladas a ir para essas áreas, eu acho que isso influencia muito. Tem a questão de como o machismo também afeta os meninos, no que diz respeito a entender que estudar é algo que vai ser importante para eles, né. Associa-se muito estudar com um lugar de... se não tá relacionado com o corpo, tá relacionado com a mente, logo é feminino então tem muito isso também. (CP7)

Há um contraste significativo entre a expressiva presença de mulheres negras como estudantes dos cursinhos populares, investindo em suas trajetórias educacionais, em oposição

à ausência de homens, especialmente homens negros nesses mesmos espaços. As explicações para esse cenário remetem a estruturas históricas, fundamentadas no machismo, no racismo e na divisão social dos papéis de gênero. Tais estruturas produzem a ideia de que o espaço educacional não pertence aos homens e que, por sua vez, podem não atribuir sentido ou legitimidade à sua presença nesse contexto. Esse afastamento não representa uma singularidade ou é fruto somente de uma escolha individual, há atravessamentos que, como resultado de um processo social que incentiva em menor escala meninos, sobretudo meninos negros, percorrerem suas trajetórias educacionais.

2.2 Construção de dispositivos de articulações

A construção de dispositivos de parcerias e de articulações nos cursinhos populares pode ser organizada em três categorias: parcerias interpessoais, colaboração com coletivos e instituições e captação de recursos financeiros. Todas as lideranças destacaram que conexões pessoais são fundamentais para o estabelecimento de parcerias nas dinâmicas do cursinho, sendo possível, inclusive, a articulação com espaços de saúde pública para a família dos estudantes.

Com as nossas informações, por ser aluno do CP2, às vezes os próprios filhos conseguiam atendimento para os pais por ser aluno do CP2, porque às vezes não tinha informação. No CP2, eles tiveram as informações, eles começaram a frequentar os postinhos de saúde para levar os pais que às vezes precisavam e não sabiam disso. Questão de informação mesmo. [...] E graças a essas parcerias, então, a gente percebeu que, na verdade, não era só um cursinho preparatório. (CP2)

O relato da liderança evidencia que o impacto dos cursinhos populares ultrapassa a aprovação no Ensino Superior e vai além da transformação individual e isolada do estudante. Ao se articularem com o território, especialmente com os equipamentos públicos de saúde e assistência social, permitem que a juventude se aproprie desses espaços para que atue como mediadoras do acesso a direitos, funcionando como ponte para que esses serviços alcancem familiares e pessoas do seu convívio. Por outro lado, o depoimento também denuncia a ineficiência estrutural do próprio sistema público, inclusive da escola pública, em formar sujeitos conscientes de sua cidadania, capazes de reivindicar e ocupar esses espaços como usuários e como agentes organizados coletivamente para a participação nesses serviços.

No nível interpessoal, três lideranças enfatizaram que realizam convites para que ex-alunos retornem ao cursinho seja para compor a equipe ou para partilharem suas histórias com os estudantes (CP1, CP3 e CP4) e outras duas ressaltaram a articulação com figuras de referência da comunidade e artistas do território, que contribuem ministrando oficinas e aulões (CP2 e CP7). Sobre as parcerias institucionais, os participantes mencionaram articulações com instituições de ensino para a cessão de espaços, doação de materiais, captação de bolsas de estudo e acolhimento psicológico por meio de clínicas-escola. No nível comunitário, três lideranças relatam que já estabeleceram colaborações com mercados e restaurantes do território para a doação de lanches e almoço (CP2, CP4 e CP7), além de parcerias com comerciantes e artesãos para eventos culturais.

Nos últimos anos a gente estava mais institucional, o CP2 convidando alguém, né? E a gente conseguiu ultrapassar e romper esses níveis individuais para não ficar dependendo também, né? Dessas relações interpessoais, mas, enfim, de fato, o que

faz a gente pensar como que a gente precisa de políticas públicas, né? Tudo isso deveria ser política pública. (CP2)

Então, as parcerias que a gente teve foram todas o diretor abrir a porta e falar “pode fazer”. Só que era assim, acabava sendo algo informal. Então a gente ficou por muito tempo aqui na escola, era o J., o diretor na época. Ele, quando eu apresentei, falei do problema e tudo, ele falou: “Não, não. Se for assim vocês não vão para a frente, não. Tem uma sala vazia, usa lá a sala e pronto”. Deu certo, mas era tudo assim, muito informal, só que a gente está sujeito. (CP1)

A atuação dos cursinhos populares depende de parcerias, tanto para manter seu funcionamento quanto para consolidar sua proposta pedagógica de construção coletiva com o território. As lideranças reconhecem como fragilidade o fato de que esses vínculos se constituem no plano pessoal, o que torna as articulações vulneráveis à saída de integrantes do cursinho ou à troca de gestões nas escolas ou instituições parceiras. A burocracia exigida para formalizar parcerias com a Secretaria de Educação representa um obstáculo à construção dessas redes, que colocam em risco a continuidade das atividades. Diante da ausência de políticas públicas educacionais que articulem de forma estruturada a escola com a sociedade civil, os cursinhos, enquanto organizações populares, conectam os jovens às figuras de referência que reconheçam suas identidades e potencializem suas trajetórias.

enquanto uma organização da sociedade civil e enquanto uma associação, a gente realiza um trabalho que o poder público muitas vezes não consegue né, não alcança. Até porque nem todo...nem todo parlamentar que está lá ele de fato representa aquela população ou ele sabe as reais necessidade daquela população. Então a gente realiza esse trabalho que eles não conseguem fazer e a gente vai lá e pressiona e fala

“Óh, vocês estão investindo dinheiro aí, então investe dinheiro em um projeto que faz, que ajuda a sociedade de alguma forma”. Então de pressionar o poder público, de realizar parcerias com o poder público e com o privado também né, porque a gente também se aproxima muito assim dos comércios ali da comunidade ali próximos. (CP7)

Enquanto sujeitos pertencentes do território e usuários das políticas públicas, as lideranças dos cursinhos populares denunciam a ineficácia de iniciativas promovidas por parlamentares e gestores públicos distantes das reais necessidades da população. Nesse contexto, os cursinhos exercem um papel político, pressionando o Estado a cumprir suas responsabilidades. Uma das formas de concretizar esse compromisso seria justamente o reconhecimento e o suporte às atividades dos cursinhos, assegurando os meios necessários para o seu funcionamento.

2.3 Desafios, barreira e enfrentamentos

Diante das tentativas de manter o engajamento dos estudantes e de educadores, de garantir as necessidades materiais para o seu funcionamento e de pôr em práticas seus princípios político-pedagógicos, os cursinhos populares se deparam com desafios semelhantes, bem como estratégias de enfrentamento para manter suas atividades. Entre as dificuldades similares com relação aos estudantes, a evasão foi unanimemente citada como a principal, com fatores como falta de transporte, alimentação, problemas familiares e questões de saúde mental ameaçando a permanência dos educandos. No Distrito Federal, apesar de ser um direito garantido a isenção do pagamento da passagem do transporte público para todos os

estudantes pelo passe estudantil, essa política não é estendida para aqueles que compõem o cursinho popular. A falta de mobilidade e a insegurança urbana foram citados como fatores que contribuem para a evasão (CP1, CP2, CP4 e CP5) e exigem adaptações, como a implementação do modelo on-line noturno para garantir segurança.

Não temos passe estudantil e é uma coisa que eu falo até na aula pra quem não tem condição de pagar. Eles têm que arcar com a passagem para vir para cá e é um negócio que pode ser muito custoso. E podem não ter como vir para cá, então a turma do online a gente deixou online por conta disso. Para “Óh, você que não consegue, pode assistir as aulas online”. Existe essa opção. Tem algumas outras questões que a gente percebeu que foi por isso que a gente fez essa opção. De segurança dos meninos na hora de voltar à noite. É tarde para chegar em casa, pode ser perigoso, pode ser complicado. (CP1)

Então para gente um desafio permanecer a galera. O que que tá fazendo com que eles não fiquem? E quando a gente procura ir atrás para saber é falta de passagem, desesperança, “preciso trabalhar”, “preciso cuidar dos meus irmãos”, “não consigo porque estou muito ansiosa”. (CP4)

Portanto, a necessidade de adaptar o funcionamento dos cursinhos populares para contemplar estudantes que enfrentam dificuldades de mobilidade via transporte público escancara o caráter excludente da estrutura urbana do Distrito Federal. O deslocamento até o cursinho, como relatado pelas lideranças, representa uma barreira significativa para jovens das periferias. Mesmo quando a locomoção é possível, a precariedade do transporte público e a insegurança urbana impõem riscos à permanência dos estudantes nesses espaços, restringindo seu direito de acesso à cidade com segurança. Essa realidade evidencia que o

ingresso na universidade pública não é uma questão de mérito individual ou de uma simples “escolha de estudar”, mas sim atravessada por barreiras materiais impostas pela cidade e pela estrutura social. Esse cenário também incide diretamente na dimensão subjetiva dos estudantes, que compartilham com as lideranças sentimentos de ansiedade e desesperança. A pressão de gerir a própria vida enquanto se busca construir um futuro educacional revela os limites impostos a esses jovens por uma estrutura que os marginaliza.

Além dos limites estruturais, a necessidade de contribuir financeiramente com o sustento familiar ou de ajudar a cuidar dos irmãos se configura como uma demanda urgente que sobrepõe as trajetórias educacionais dos estudantes. Frequentar um cursinho popular, portanto, não é uma decisão unicamente individual, mas o resultado de processos decisórios que envolvem todo o contexto familiar. Dessa forma, o relato das lideranças remonta as desigualdades educacionais que permeiam a decisão de ingressar na universidade e reitera a desigualdade dessa disputa. O privilégio de poder estudar integralmente segue restrito a uma pequena parcela da juventude.

Além disso, quatro cursinhos (CP1, CP2, CP3 e CP4) ressaltaram a defasagem dos conteúdos oferecidos pela escola pública como um obstáculo para o ingresso no Ensino Superior, sendo o Novo Ensino Médio um fator que amplia esse desafio.

Então você vê muitas vezes alunos que não sabem nada de Química porque o professor de Química dele, às vezes era, agora um pouco menos, mas ainda tem. Era um professor de História. Por que é que o cara de História vai ajudar em Química?
(CP2)

E a outra questão também, que infelizmente, é isso, ainda bem que a gente tem várias cidades que tem essa visão de vou lutar, vou fazer acontecer. Mas muito honestamente, na escola pública, hoje, com o Novo Ensino Médio, a gente vê uma desistência, né? Desistência ou um nível de adoecimento mental tão grande e de falta de autoestima por causa do Novo Ensino Médio. Que eles não querem, né? Açam perder tempo estar dentro de um cursinho. (CP4)

Apesar de reconhecerem essas lacunas, os cursinhos populares não atribuem a responsabilidade à escola pública de forma isolada. A crítica que se estabelece, de natureza estrutural e política, exige que o sistema educacional público funcione de forma efetiva, assegurando a qualidade do ensino básico. Embora não seja reconhecida como sua função principal, os cursinhos retomam conteúdos que deveriam ter sido trabalhados no ensino regular.

A escola, que deveria assegurar o direito a uma formação de qualidade, nas análises das lideranças, acaba promovendo o efeito inverso ao desestimular à continuidade dos estudos em nível superior dos seus estudantes. Essa realidade escolar produz nos jovens a sensação de não pertencimento à universidade pública, fazendo-os acreditar que não são aptos nem deveriam desejar esse espaço. O sucateamento da escola pública e a ausência de condições mínimas para o seu funcionamento é explícito, especialmente no que diz respeito ao quadro insuficiente de professores e dignas condições para que exerçam seu trabalho. O elevado número de professores em regime de contrato temporário no Distrito federal e a implementação do Novo Ensino Médio, aprofundam ainda mais as desigualdades educacionais.

Quanto ao funcionamento dos cursinhos, a falta de recursos financeiros compromete a manutenção das atividades, especialmente no que diz respeito ao fornecimento de alimentação e à compra de materiais didáticos, além de afetar a permanência de estudantes e professores que, sem ajuda de custo para se manterem nas aulas, precisam deixar o cursinho para buscar trabalho ou se dedicar a faculdade (CP1, CP2, CP4, CP5 e CP7).

Eu tento fazer com que as pessoas não precisem sair do projeto, porque você imagina né, dar conta de uma faculdade, uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, e ainda tirar o seu sábado que deveria ser o seu dia de descanso, dia de lazer pra você tá numa tarefa de ativismo político ali, cara é muito difícil isso ser sustentável durante muito tempo assim pras pessoas, né. Porque já é ativista o suficiente para ser professor (risos), recebendo o que um professor ganha já é ativismo (risos), já deixou de ser profissional para ativista. Então assim ...é por isso que hoje a gente está em um movimento de tentar captar recurso para fazer com que as pessoas consigam estar ali e consigam receber, né, pelo que elas fazem né, assim. (CP7)

Além disso, a rotatividade dos educadores também foi amplamente mencionada (CP1, CP2, CP3, CP4, CP5 e CP6), com destaque para o relato das lideranças sobre a presença de professores com menor compromisso com o cursinho, que compreendem seu vínculo como um voluntariado esporádico e não como parte de um coletivo.

Então, assim, a gente já teve professores que entraram dentro da sala de aula e fazendo qualquer aula. Como os meninos são muito já empoderados mesmo, eles enfrentam um professor dentro da sala. Então acaba que esse professor que enxerga só como

voluntariado, só como uma aula, né, de uma forma não séria da educação popular, ele não suporta, ele sai. (CP4)

Não vou mentir não. Mas... pessoas engajadas. Eu acho que o engajamento no cursinho popular é fundamental. Não tem outra palavra, pessoas engajadas. A gente tem muitas pessoas que têm bom coração, que chega com vontade, mas sabe? Chega com muita vontade, mas na hora que vamos meter a mão na massa e vamos levar, vamos lá, aí começa: “Ah, eu não posso”, “ah é isso”. Ai é isso... aí começa a colocar algumas barreirinhas, aí quando você vê, a pessoa pediu desligamento. (CP3)

A rotatividade de professores, na visão das lideranças, não se explica por um único fator. Por um lado, muitos educadores enfrentam dificuldades relacionadas à sua própria segurança profissional, marcada por baixos salários e vínculos contratuais instáveis nas redes privadas de ensino, o que os obriga a priorizar atividades remuneradas em detrimento do trabalho nos cursinhos. Por outro lado, observa-se que parte dos professores estabelece uma atuação se restringe à aplicação das aulas, desarticulada da construção coletiva e do engajamento com os princípios que sustentam os cursinhos como propostas coletivas.

Além disso, a ausência de sede fixa foi um desafio em comum para maioria dos cursinhos (CP1, CP2, CP3, CP4 e CP7). Isso inclui limitações no uso do espaço e falta de comunicação com as escolas que prejudica o seu funcionamento. Os cursinhos relataram episódios em que o acesso ao espaço foi impedido no dia de suas atividades sem aviso prévio (CP1, CP2 e CP7) e que mudanças na direção escolar também implicam na abrupta interrupção do uso do espaço (CP1, CP2 e CP4).

Existe uma burocracia que pode ser bem complicada para você formalizar que, na realidade, o que teria que ser feito é um acordo de cooperação, um acordo de cooperação técnica ou alguma coisa nesse sentido. E aí fazer essas burocracias, elas podem ser complicadas, porque tem que estar no padrão. E aí, se não está nesse padrão, você vai mandar para o pessoal, vai levar um mês, dois para te responder e falarem: “Óh, isso está errado, volta, manda”. (CP1)

Trocou a direção, porque o diretor estava adoecido, então trocou. E aí o vice falou: “não quero mais vocês aqui e ponto”. Então, a gente geralmente tem essas questões muito mais ideológicas do que de parceria de, enfim, de estrutural. (CP4)

A dificuldade relacionada com a concessão de espaços físicos vai além da simples indisponibilidade. Os relatos das lideranças revelam a ineficiência da própria Secretaria de Educação do Distrito Federal em articular-se com a sociedade civil. A burocratização dos processos institucionais limita a possibilidade de acolher projetos educacionais que poderiam beneficiar diretamente a comunidade escolar, incluindo estudantes regularmente matriculados nas escolas. Além disso, mudanças frequentes nas gestões das escolas e as instáveis políticas internas interrompem as atividades dos cursinhos, que enfrentam incertezas sobre sua continuidade a cada ano.

A fragilidade da rede de encaminhamento para atendimento psicossocial foi citada por três cursinhos, que enfrentaram dificuldades diante da descontinuidade de parcerias com psicólogos e da falta de redes de encaminhamento para o acolhimento de estudantes (CP2, CP3 e CP4).

De encaminhar os meninos para uma escola clínica, por exemplo, sempre foi muito difícil, muito ali na colegagem. “Ah, porque eu conheço uma pessoa lá dentro e a gente consegue”. Mas institucionalmente, a gente nunca conseguiu.

A gente não tem capacidade técnica, física e financeira para poder lidar com essa questão. Então a gente sempre tentou encaminhar o principal encaminhamento que a gente dava assim, de coisas práticas, é, por exemplo, para IES privada⁵. Que tinha algumas terapias lá, né? A galera que tinha filho tinha que fazer terapia. Na IES privada, a gente tinha uma certa abertura, então, aparecia. [...] Então não tem um padrão, até aquele momento, não tinha um padrão de: aconteceu isso, eu vou encaminhar para cá, encaminhar para lá, encaminhar para cá. Isso é uma coisa que foi construída com o passar do tempo, né, de você encaminhar as coisas.

As lideranças reconhecem o seu limite de atuação com relação ao encaminhamento para dispositivos de acolhimento psicossocial dos estudantes. Seja por falta de informação sobre essa rede ou pela ausência da possibilidade de encaminhamento, os cursinhos populares estabelecem enfrentamentos a partir de parcerias individuais. Ainda, relatam a necessidade de construir mecanismos de encaminhamento para a rede de maneira mais sistemática, por mais que ainda não tenha sido uma prática consolidada.

⁵ Nome da instituição suprimido

Discussão

Na construção da unidade de análise *1.1 Surgimento dos cursinhos*, as trajetórias dos cursinhos populares apresentam histórias diversas, mas que se assemelham no que diz respeito ao compromisso pessoal das lideranças com a educação a partir de suas histórias de vida. Especialmente as que são as primeiras de suas famílias a ingressarem no Ensino Superior destacam a importância de uma atuação com o território e com a juventude que vê a universidade como algo inacessível. Por ser uma iniciativa da comunidade para a própria comunidade, essas lideranças refletem o princípio da educação popular que defende que a emancipação tem como principal instrumento a ação coletiva popular (Freire, 1970). Ou seja, não se encerram na própria trajetória ao acessarem o Ensino Superior, mas constroem possibilidades que aproximem não só a comunidade do espaço acadêmico, como o espaço acadêmico da sua própria comunidade.

Sobre a natureza do seu surgimento, os cursinhos do Distrito Federal emergem de iniciativas de protagonismo estudantil ou como filiais de movimentos populares já existentes, resultado semelhante nos estudos de Zago (2009) e Lazarini & Di Pierro (2022). Além disso, não dependem de vínculo com a universidade, ao contrário do que indicam outros estudos sobre cursinhos como extensão universitária (Casaut & Bego, 2021; Siqueira & Hass da Silva, 2021). Portanto, os cursinhos analisados se particularizam pelo surgimento fora de vias institucionais universitárias ou propostas partidárias. São, de maneira preponderante, mobilizações civis auto-organizadas e delineadas por protagonismos estudantis autônomos ou por movimentos sociais que ampliaram sua atuação com a construção de novos cursinhos populares.

Enquanto a dimensão *singular* das trajetórias dos cursinhos, a atuação das lideranças é mobilizada pela necessidade pessoal de intervir para que a universidade pública se torne um espaço mais acessível culturalmente para os estudantes das periferias. Suas próprias trajetórias foram marcadas pela ausência de pertencimento e pelo distanciamento identitário impostos pela instituição de Ensino Superior. Além disso, observa-se que os estudantes reconhecem nesses espaços um sentido conectado às suas necessidades singulares.

Ao considerar a dimensão 1.2 *eventos externos que impactaram os cursinhos*, as histórias dos cursinhos retratam uma série de acontecimentos que os afetaram, sendo a pandemia um marco de relevante impacto. A migração para o modelo *on-line* e o afastamento de membros, resultou em uma diminuição na quantidade de participantes e a consequente perda de vínculos entre educadores e estudantes que até então não retomaram, mesmo após 4 anos de pós-pandemia. Esse período, também acentuou a defasagem de conteúdo dos estudantes, além de aumentar a taxa de repetência nas escolas públicas, o que gerou uma maior diversidade de idades nos cursinhos.

Como apontado por Patto (1996/2022), a seletividade escolar é mascarada por discursos meritocráticos que culpam os estudantes pela evasão ou repetência. O setor da educação, foi afetado pelo período de enfrentamento da COVID-19, pelo fechamento de escolas, propostas de ensino remoto e pela desigualdade entre escolas privadas, preocupadas em oferecer respostas rápidas aos seus clientes e manter aulas no formato *online* enquanto escolas públicas suspenderam as atividades conforme recomendação dos comitês sanitários. Os estudantes das escolas públicas, em sua *particularidade*, ainda vivenciam as consequências dessa exclusão de modo que o *fracasso escolar* por eles vivenciado é produto desse enfrentamento diante das condições históricas nitidamente desiguais. Além da

pandemia, a implementação do Novo Ensino Médio agrava ainda mais a desigualdade enfrentada por estudantes das escolas públicas. Os itinerários formativos, que oneram mais a estrutura escolar e o tempo dos próprios estudantes, dão lugar para um ensino descolado das reais necessidades dos estudantes, distanciando-os da preparação para o Enem e outros exames vestibulares.

A reprovação das séries escolares e a evasão escolar não são ocasionais, pelo contrário, são socialmente produzidas e estão à serviço da manutenção de uma ordem social excludente das classes populares (Patto, 1996/2022). A atuação ajustatória e normatizadora da escola, agravada pela atuação de uma Psicologia medicalizante através dos testes de inteligência e os psicodiagnósticos, se manteve nesse cenário histórico de mudanças. Há, portanto, uma interrupção das histórias dos cursinhos pela pandemia. A desmobilização de uma parte dos professores, conduziu uma nova forma de atuação articulando figuras de referência e fortalecendo as possibilidades de cuidado em saúde mental.

Dentre os princípios que norteiam as práticas pedagógicas dos cursinhos populares, sistematizados na unidade de análise *1.3 propósitos dos cursinhos*, a construção de um ambiente seguro para estudantes e professores, a adoção de práticas antirracistas e o compromisso social e político com o fortalecimento da juventude do território foram centrais nos relatos das lideranças. Os cursinhos populares se estabelecem como espaços de potencialização de letramento racial e de consciência de classe a partir de suas ferramentas pedagógicas de valorização dos saberes não hegemônicos (Castro & Barreiro, 2022; Brito et al., 2023; Siqueira & Hass da Silva, 2021; Vasconcelos, 2023). Além disso, a produção e promoção de acesso à cultura como um objetivo dos cursinhos é consonante com a emancipação e o pensar crítico como forma de atuação (Brito & Alencar, 2023; Groff da

Silva & Hass da Silva, 2021). Outras lideranças apresentaram a centralidade do objetivo do cursinho enquanto um preparatório para a realização do Enem, não destacando outros componentes formativos.

É importante ressaltar que não somente esses participantes, como os cursinhos populares de um modo geral convivem com a contradição entre denunciar o processo excludente de ingresso no Ensino Superior e precisar operar em consonância com ele para que os estudantes participantes sejam selecionados com base em seu desempenho (Simão et al., 2020; Casaut & Bego, 2021). Cursinhos que se aproximam mais do modelo de "cursinhos alternativos" do que de cursinhos populares, tendem a operar sob um viés assistencialista, não voltado para a produção de práticas emancipatórias, e se aproximam da estrutura de cursinhos privados, ainda que sem cobrança de mensalidades, correndo o risco de atuar sob uma perspectiva utilitarista da educação, diferente de “cursinhos populares” que se caracterizam por práticas voltadas para a produção do pensamento crítico fundamentos pela educação popular (Castro, 2011).

Programas de educação compensatória incorrem na lógica de que as injustiças sociais são passíveis de serem atenuadas a partir da igualdade de oportunidade de acesso à educação escolar, sem que se pergunte que tipo de cidadão se está formando (Patto, 1996/2022). Nesse sentido, não é possível pensar em uma igualdade de oportunidades concreta em uma sociedade que opera sob a lógica da acumulação de capital que coexiste com a miséria do outro, onde a mobilidade social é defendida a partir do mérito, mas que herda a estrutura social de grupos historicamente hegemônicos. Conforme o estudo de Zago (2009), os cursos pré-vestibulares privados acentuam a desigualdade educacional já existente, contribuindo

para a elitização do Ensino Superior, uma vez que apenas uma parcela reduzida da população pode arcar com os custos desses cursos.

Além disso, o sucateamento da escola pública está intimamente relacionado as teorias racistas e deterministas que consideram a educação destinada às classes populares como uma ferramenta disciplinar e padronizadora (Patto, 1996/2022). Ou seja, a produção de espaços educacionais que atuem como “reforços” de conteúdos para os estudantes das escolas públicas desloca a centralidade do problema estrutural que resulta essas desigualdades educacionais. Há uma seleção social sobre os grupos que compõem a formação de nível superior e a produção do saber científico.

Consolidando essa dimensão *particular*, os resultados revelam um objetivo central compartilhado por todos os participantes: "alargar o portão de entrada da universidade". Isso significa não apenas preparar os estudantes para as provas do Enem, mas também fornecer informações sobre o processo seletivo e políticas de permanência, que muitas vezes sequer chegam aos estudantes das escolas da rede pública. Ademais, a metáfora também se aplica ao retomar que é preciso uma mudança estrutural, uma reforma no modelo de ingresso da universidade. É necessário contrapor-se à ideia disseminada pela pedagogia liberal de que a função da escola seria conduzir a uma sociedade igualitária, em que os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito e aptidão pessoal (Patto, 1996/2022). É impossível que em uma sociedade injusta se faça uma ordem justa sem que a estrutura social seja também central no debate, e isso inclui o modelo seletivo do acesso ao Ensino Superior.

Suas práticas pedagógicas, abordados na unidade de análise *1.4 princípios e fundamentos*, se baseiam em autores como Paulo Freire e bell hooks, priorizando o afeto, o pensamento crítico, o protagonismo estudantil e a valorização da cultura afro-brasileira. O

cursinho popular, como um aquilombamento educacional (Santos, 2019), pode configurar-se como um espaço de potência para o acolhimento e impulsionamento de pessoas negras, tanto para membros da equipe quanto na inserção da pauta antirracista para os estudantes (Castro & Barreiro, 2022; Brito et al., 2023; Siqueira & Hass da Silva, 2021; Vasconcelos, 2023).

Uma pedagogia engajada que transforme a sala de aula na produção de uma comunidade, exige que se crie condições necessárias para que o aprendizado aconteça de forma profunda e íntima, e não superficial (hooks, 1996/2017). Para isso, é necessário não só reconhecer a existência das diferenças que determinam a pedagogia como a classe e a raça, como também coincidir com a presença de vozes não brancas nas discussões dessa pedagogia radical em sua epistemologia e em sua práxis participativa. Os cursinhos populares, protagonizado por essas lideranças majoritariamente negras que direcionam a possibilidade de escuta dos seus estudantes, permitem a circularidade da palavra de modo que suas vozes possam ser ouvidas e que compreendam o valor de sua fala no processo pedagógico.

Na unidade de análise *2.1 estrutura e funcionamento*, é possível perceber que há similaridades dos cursinhos do Distrito Federal com os estudos de mapeamento em outros estudos, compondo essa dimensão *singular-particular*. Os turnos de funcionamento dos cursinhos populares, depende da disponibilidade dos espaços que viabilizam sua atuação e, por isso, realizam suas atividades em horários alternativos (durante a semana no período diurno e noturno e aos sábados no turno diurno) para atender pessoas que estudam ou trabalham, resultados que se assemelham aos de outros cursinhos (Bonaldi, 2019; Zago, 2009). Além disso, outros estudos corroboram com os resultados encontrados nos quais a estrutura dos cursinhos populares conta com espaços físicos sediados em instituições de ensino como escolas e universidades, e são formados por membros heterogêneos em termos

de formação, sendo profissionais já formados ou que ainda estejam na graduação (Zago, 2009; Mendonça & Leite, 2021).

O perfil dos estudantes atendidos pelos cursinhos populares se constitui, em sua grande maioria, por mulheres que se autodeclaram negras. Assim como nos estudos de Tavares & Lisboa (2020), a estrutura curricular que potencializa oficinas de escuta e diálogo entre mulheres negras no debate em torno de temas de seu interesse, os cursinhos são capazes de atuar como um polo de discussão e fortalecimento subjetivo. Portanto, demonstra ser um mecanismo importante para a formação de pares de um grupo social que é interseccionado pelas opressões de gênero e de raça. Reconhecendo essa dimensão *universal*, há, portanto, um espaço propício para a valorização da experiência e das histórias pessoais como uma forma de conhecer que rompe com a dominação da voz única que só caberia, no modelo tradicional, ao professor (hooks, 1996/2017).

Além disso, a ausência de homens e a necessidade de compreender o motivo dessa ausência, retoma a compreensão sobre estereótipos de gênero sobre a masculinidade. A esse respeito, os estudos de Groff e Hass da Silva (2021), apontam o espaço dos cursinhos populares como propício para os tensionamentos desses estereótipos e evidenciam a presença de figuras femininas por trás do incentivo ao estudo de estudantes homens, sejam elas mães, irmãs ou companheiras. Portanto, a ausência desses homens, quando não incentivados por mulheres a seguirem suas trajetórias educacionais, pode estar intimamente ligada com a produção de sentido de que seus projetos pessoais se consolidaram por meio do trabalho imediatamente após a conclusão do Ensino Médio ou diante de oportunidades oferecidas pelo esporte, sendo os estudos secundarizados em suas aspirações. Ignorando essas interseccionalidades, o modelo educacional reforça o individualismo sobre a crença de que a

escolha de qualquer posição social é voluntária, que bastaria que capacidades individuais fossem desenvolvidas ao máximo e que todos são livres de forma igualitária para atingir essa posição social (Patto, 1984/2022).

Funcionando como redes, os cursinhos populares constroem elos entre escolas públicas e estudantes universitários, comunidade e comércio local, juventude e mobilizações sociais. Além disso, as articulações com outros dispositivos comunitários, como redes de saúde e outros projetos que oferecem oportunidades, buscam garantir o acesso a direitos básicos. Essa atuação, consolidada na unidade de análise *2.2 construção de dispositivos e articulação* e demonstra que o acesso à educação por si só não é suficiente para uma sociedade democrática, é necessário tensionar os interesses a que essa educação tem servido e a que projetos ela tem se subordinado invés de uma atuação comunitária (Patto, 1996/2022). Nessa dimensão *particular*, se a educação não instrui o estudante sobre os aparelhos públicos e os serviços comunitários, tampouco o forma como sujeito crítico dessa realidade que o impede de acessar seus direitos, estar em um espaço educacional, seja o cursinho ou a própria escola, ainda não é suficiente para a transformação do cenário social.

Os resultados também apontam potencialidades de articulação dos cursinhos populares com aparelhos comunitários tais como as redes de atenção à saúde, escolas de línguas, comerciantes locais, artistas do território, bibliotecas, clínicas escola de faculdades privadas e restaurantes comunitários. A construção dessas articulações se dá não por um viés assistencialista, mas por um movimento de acesso à direitos básicos como saúde, cultura, alimentação e educação. Uma educação que se encerra no desempenho escolar e que analisa somente índices de fracasso escolar, mas não considera a articulação e a garantia de acesso aos próprios aparelhos estatais opera diante de uma lógica hegemônica (Patto, 1996/2022).

Sobre os desafios abordados na dimensão *2.3 desafios barreiras e enfrentamentos*, a dimensão *particular-universal* das barreiras enfrentadas para a continuidade dos cursinhos apontam, principalmente, a evasão de estudantes, a rotatividade de professores, a ausência de sede fixa e de recursos financeiros. É possível observar aproximações com outros estudos (Zago, 2009; Ribeiro, Santeiro & Pereira, 2023; Gomes Vicente, 2022), especialmente no que diz respeito às dificuldades relacionadas à evasão dos estudantes provocada pela ausência de passagem para o transporte público, pelo cansaço e pelo medo em relação ao futuro. O mito da igualdade de oportunidades reforça a ideia de uma democracia a ser alcançada pelo esforço individual que seria a via de superação das desigualdades. Entretanto, em um sistema que se sustenta na própria divisão social do trabalho, a ascensão individual é insuficiente para produzir mudanças estruturais (Patto, 1984/2022).

Além disso, a maioria dos participantes também relatou a descontinuidade de professores que apresentavam menor alinhamento com a proposta do cursinho. Nesse caso observamos um viés de educação compensatória presente no imaginário de membros que compreendem projetos educacionais sob uma lógica voluntarista. Essa perspectiva reforça estereótipos sociais sobre a carência cultural e o determinismo social (Patto, 1996), reduzindo os estudantes dos cursinhos populares à beneficiários e não os reconhecendo como agentes críticos de transformação a partir de suas próprias potencialidades.

Diante do exposto, as trajetórias dos cursinhos populares do Distrito Federal, a história do seu surgimento e a sua consolidação, constroem dispositivos de enfrentamento às crises sociais e políticas. Os propósitos revelam que, em sua maioria, não se restringem ao ingresso no Ensino Superior e buscam a construção de um espaço de promoção e acesso à cultura e de formação humana, consolidados a partir dos fundamentos da educação popular,

por princípios antirracistas, emancipatórios e em defesa da garantia de acesso aos direitos, ainda que nem todos se orientem com base nesses princípios. Para além desse delineamento, é necessário aprofundar o sentido atribuído pelas lideranças aos cursinhos com relação a sua atuação social, política e pedagógica, conforme disposto a seguir.

Eixo II - Sentido pedagógico, social e político atribuído por lideranças dos cursinhos populares⁶

Para a apresentação dos resultados, delimitam-se dois sub-eixos analíticos que organizam as principais categorias emergentes. O terceiro sub-eixo aborda os sentidos atribuídos ao cursinho popular pelas lideranças e é estruturado em três unidades de análise: a autodeterminação do cursinho, que expressa sua autonomia na definição de suas práticas e objetivos; o sentido de realização do cursinho, relacionado à percepção de êxito e o propósito compartilhado pelas lideranças; e o envolvimento da liderança com o cursinho, que a sua vinculação com o projeto. O quarto sub-eixo concentra-se na atuação e organização dos cursinhos populares, sendo dividido em duas dimensões. A primeira, relacionada à articulação dos cursinhos com o território e a comunidade, contempla os aspectos que os caracterizam como movimentos sociais e a forma como interagem com a comunidade e impactam o território em que estão inseridos. A segunda dimensão refere-se à organização interna e ao funcionamento dos cursinhos, com foco na interação entre as lideranças e os estudantes e nas ferramentas político-pedagógicas utilizadas, que englobam tanto práticas tradicionais quanto metodologias inspiradas na educação popular.

⁶ Parte dos resultados aqui apresentados foram submetido para a revista Interação em Psicologia, no site: <https://revistas.ufpr.br/psicologia>

3. Sentido atribuído ao cursinho pela liderança

educação popular é uma coisa séria, muito séria.

Precisa de um compromisso muito grande.

3.1. Autodeterminação

Para além das denominações “pré-vestibulares populares”, “cursos pré-universitários”, “cursinhos comunitários”, dentre outras variações, a determinação dos cursinhos populares não é consensual. Outras expressões permeiam as falas das lideranças para autodeterminar seus cursinhos, tais como: “projeto social de educação”, “tecnologia social”, “educação popular” e “espaço de organização política”. Diante da maneira que as lideranças se dirigem aos seus próprios cursinhos, é possível caracterizá-los como movimentos de educação popular (CP2, CP4, CP5, CP6, CP7), destacando a construção de consciência crítica dos estudantes como principal elemento de instrução política, ou como projetos de educação, cujo objetivo principal é oferecer oportunidade de estudo e preparação para acesso ao Ensino Superior (CP1, CP3).

Educação popular é uma coisa séria, muito séria. Precisa de um compromisso muito grande, assim. A gente recebe muitas pessoas que chegam achando que é qualquer coisa, que é só um trabalho voluntário, que eu só “vou ter meu lugarzinho no céu”, que “tadinho dos meninos como eles sofrem”, de “toma aqui para ajudar”. E aí quando chega aqui tem um choque de realidade. Então, pontuar isso, pontuar o compromisso social e político de território que os cursinhos precisam ter. Nunca é só uma aula. (CP4)

Além disso, também ressaltaram que se trata de um movimento articulado por pessoas do território para pessoas do território (CP2, CP4, CP5, CP7). Os participantes relatam que os cursinhos populares se configuram não apenas como espaços educacionais, mas também como espaços culturais, ampliando seu papel no fortalecimento da identidade comunitária e na promoção do acesso à cultura (CP4, CP5, CP7).

Uma coisa que a gente acredita é que a gente precisa olhar pra afrobrasilidade, né, pras afropedagogias. Então o nosso cursinho ele se propõe a ser um cursinho que tenha essa coisa acadêmica, mas que também dialoga muito com a cultura, né, entendendo que a cultura é fundamental pra formação do indivíduo, para a formação humana. (CP7)

Portanto, os cursinhos populares que estabelecem uma atuação política consideram que o compromisso com a comunidade vai além das aulas de preparação para o Enem. Para isso, estabelecem referenciais da educação popular e da valorização da cultura como parte de sua atuação no fortalecimento das juventudes. Concomitantemente, há também iniciativas que, enquanto projetos educacionais, reforçam uma prática voltada para o ensino dos conteúdos dos processos seletivos do Ensino Superior, não reconhecendo suas atividades enquanto uma atuação política.

A gente não tem uma referência assim como alvo, a gente até evita, né? Viés político, viés de qualquer outra forma para que seja algo isônomio. Como é que se fala? Que tem isonomia. A ideia é essa, né? Mas porque a gente sabe que as pessoas pensam diferentes, né? Dentro da democracia, cada um tem seu pensamento, cada um tem o seu jeito. Então a ideia é só levar a educação, só levar o ensino. (CP3)

Apesar da diversidade de sua determinação, a maioria das lideranças reconhece a vinculação com o território e o compromisso com a formação humana dos estudantes como parte de sua função política enquanto mobilização civil. Ainda que seja possível categorizar os cursinhos que mais se aproximam e mais se distanciam da proposta da educação popular, os relatos, quando analisados em sua totalidade, revelam uma prática dinâmica entre uma atuação crítica e a necessidade de um cotidiano prático mais tradicional, que lhes exige a garantia de sua continuidade e da permanência dos estudantes. Essa contradição requer uma conciliação entre uma prática pautada em uma formação emancipatória com as exigências impostas pelo modelo seletivo e excludente do Ensino Superior.

3.2. Sentido de realização do cursinho atribuído pelas lideranças

Para construção dessa unidade de análise, foi necessária a apreensão do sentido que as lideranças atribuem ao papel do cursinho, ou seja, a compreensão de sucesso ou realização do cursinho popular. Ao se direcionarem aos estudantes, a percepção de realização pode ser organizada em três principais centralidades: aprovação no Ensino Superior, fortalecimento individual dos estudantes e o fortalecimento da identidade coletiva.

A aprendizagem dos estudantes é percebida como um objetivo a ser atingido de modo a possibilitar a realização e um bom desempenho no Enem (CP1, CP2, CP3, CP6). Além disso, é importante que o cursinho se consolide como um espaço de acesso à informação, como o funcionamento das políticas de ingresso e permanência do Ensino Superior, cursos e oportunidades profissionais (CP1, CP2, CP6).

Nosso objetivo é esse, de trazer algo de qualidade e até aquele retorno “nossa, professor, que legal, passei na UnB” ou então “passei na UFRJ da vida, na USP”, né? Via Enem. Então pra gente é uma grande realização. (CP3)

Sim, a gente procura engajar dessa forma, participando para eles saberem das oportunidades e serem multiplicadores. Porque às vezes os estudantes não vão é passar em alguma coisa. Pode acontecer. Acontece alguns aqui. Infelizmente, a regra é reprovar e não passar, né? Mas eles estão sabendo de oportunidades. Passam para outras pessoas da família, passam para parentes. E não só oportunidade do cursinho, mas outras bolsas, uma especialização, por exemplo, um curso de empreendedorismo. (CP6)

Possibilitar oportunidades de acesso ao Ensino Superior e oferecer informações que incentivem os estudantes a buscarem editais e oportunidades que fortaleçam sua permanência compõem essa realização. Diante da possibilidade de não aprovação nos exames seletivos, os relatos revelam a necessidade de viabilizar acesso a outros programas e possibilidades profissionais que possam beneficiar os próprios estudantes ou pessoas de seu círculo próximo, tornando-se, assim, multiplicadores.

Além disso, a formação social dos estudantes também é um pilar central da atuação dos cursinhos (CP2, CP4, CP5, CP7), de modo que a participação e o engajamento das turmas nas atividades formativas como oficinas culturais e círculos de debate, se traduz em uma sensação de realização por parte das lideranças.

Teve estudante ano passado que pegou em uma lata de tinta pela primeira vez na vida e aí, olha só, já pensou? Esse estudante entra em um cursinho para fazer uma

faculdade, ele pega uma lata de tinta pela primeira vez na vida dele, aí ele olha e fala: “sabe de uma coisa? eu quero ser é grafiteiro”. Talvez ele já era grafiteiro desde criança, mas ele não teve a oportunidade de pegar uma lata de tinta e saber se ele gostava daquilo ou não. Então, dar essa oportunidade, possibilitar esse acesso é algo que a gente faz muito e a gente gosta muito de fazer. (CP7)

A compreensão acerca das possibilidades que o cursinho popular pode proporcionar, amplia a concepção de acesso só ao Ensino Superior e às oportunidades profissionais. Além de possibilitar esse ingresso, os cursinhos são reconhecidos como espaços que promovem a produção cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico, elementos fundamentais de sua proposta pedagógica. Assim, embora entrar na universidade seja valorizado, há um entendimento de que esse não é o único caminho legítimo para a construção de saberes. Outras formas de conhecimento, especialmente aquelas produzidas coletivamente no território e baseadas nos letramentos da própria comunidade, também são reconhecidas como igualmente significativas e necessárias.

Quanto ao fortalecimento da identidade coletiva entre os estudantes do cursinho popular, os participantes destacaram a construção de vínculos com a comunidade e com o território, sendo considerada uma importante estratégia de criação de redes. Também foi enfatizada a consolidação de um espaço seguro para estudantes e membros do cursinho e de um ambiente que proporcione acesso à cultura e às discussões de formação social (CP2, CP4, CP5, CP7).

As rodas de conversa começaram a dar certo, né? Alunos negros começaram a ter orgulho pelo cabelo e se autoafirmar. Muitos alunos e alunas homossexuais começaram a se sentir mais.... à vontade, né? E não se sentirem discriminados. (CP2)

Então, para mim é um movimento muito bonito aquilo que eu vi, não só porque “ai que legal que aconteceu isso”. Mas é a galera que passou fortalecendo quem estava ali, né? Quem estava ali ainda perdido, quem estava ali ainda sem entender o que que é a UnB, sem entender o que é o vestibular. Ouve, ouve, mas assim, na prática, não é...é pouco palpável, assim, dada a realidade que eles vivem, num contexto que eles e elas vivem. Mas aquilo, tipo assim, é potencial. Aqui, de novo, vem vínculo, de novo vem o afeto. Bell hooks. É a identidade. E é fortalecimento. Então para mim a potencialidade está em várias outras coisas, mas entre os alunos a potencialidade é essa. Quem já passou puxando quem está chegando. (CP5)

Para as lideranças, o sucesso das atividades formativas não se restringe à transmissão de informações. Trata-se de criar espaços seguros, onde os estudantes possam reconhecer e valorizar suas próprias identidades diante de uma realidade opressora e violenta, especialmente para jovens negros e LGBTQs. Esses espaços possibilitam a criação de vínculos entre pessoas que compartilham realidades semelhantes e, coletivamente, constroem estratégias de enfrentamento e afirmação identitária, além de oferecerem caminhos concretos para que identifiquem a universidade como uma possibilidade de trajetória real.

Já com relação aos educadores, emergiram das falas das lideranças enquanto sentido de realização duas centralidades: a formação pedagógica e a construção de um espaço de resistência e organização. A falta de experiência não se configura como um impeditivo para fazer parte do cursinho, sendo este um espaço de experimentação e iniciação à docência (CP1, CP2 e CP4). Além disso, possibilitam a construção de aprendizagem de rotinas relacionadas à gestão educacional ou de atribuições burocráticas e organizacionais do cursinho (CP1 e CP3).

Eu entrei na UnB e teve greve, ou seja, eu era aluno do CP1, passei, já virei professor do CP1 sem ter tido aula na UnB por causa da greve. Foi engraçado e foi onde eu aprendi a dar aula, né? Já tem mais de 10 anos em sala de aula, mas onde eu aprendi a dar aula foi no CP1. Assim, foi o primeiro lugar, né, externo, que eu comecei a dar aulas por conta disso. (CP2)

Então, para quem quer, tem toda essa possibilidade que eu vejo que me agregou muito pessoalmente falando, de saber lidar, lidar com as coisas e lidar com as pessoas. Delegar função é um negócio que eu aprendi na marra, porque ou você delega, ou você faz tudo e você vai morrer de tanta coisa que você tem para fazer, então você tem que aprender a se planejar. (CP1)

A experiência de uma liderança, por mais que em cursinho diferente do que hoje ela compõe, é avaliada como um marco formativo em sua trajetória, especialmente no que diz respeito à prática em sala de aula. O relato das lideranças indica que os cursinhos populares, ao se configurarem como espaços formativos para educadores, permitem que estudantes de licenciatura tenham contato com a prática educativa desde a graduação de maneira mais concreta. Além disso, esses espaços proporcionam oportunidades de aprendizado em gestão educacional, ampliando a formação dos educadores para além da atuação pedagógica ao envolvê-los na organização e no funcionamento coletivo do cursinho.

Já no que diz respeito à construção de um espaço de resistência e organização crítica, as lideranças enfatizaram possibilidades de construir uma educação que rompa com o assistencialismo (CP4 e CP7) e que seja um espaço para consolidação de vínculos e possibilidade de atuação política (CP2, CP5 e CP7).

Mas as pessoas que estão no CP7 hoje, eu reforço, eu bato na tecla e eu to sempre reforçando para elas o tanto o papel social delas é importante nessa questão do ativismo, assim, para desfazer essa ideia do voluntariado, tirar um pouco essa ideia do assistencialismo. Que às vezes as pessoas chegam, né, quando não estão tão apropriadas assim do corre. Então é isso, assim, acho que tudo que a gente faz é muito desse lugar de jovens ativistas, militantes em prol de uma causa. Mas isso também cansa a gente para caramba, não vou ficar romantizando aqui também dizendo que a gente gostaria de estar fazendo isso. (CP7)

É uma válvula de escape. Importantíssima. E mais do que uma válvula de escape. E aí, para mim, está o sentido comunitário disso tudo. Da aula, de estar dando aula, é uma válvula de escape que tem um sentido político. E não político partidário nesse sentido. Político de você fortalecer sua comunidade e no que você fortalece no outro. (CP5)

Para as lideranças, é fundamental disseminar a compreensão de que os cursinhos populares surgem diante da emergência ao cenário social excludente, especialmente com relação ao acesso à educação superior. A função social do cursinho é entendida por parte dessas lideranças como uma mobilização coletiva orientada pela busca por justiça social e pela construção de possibilidades concretas de transformação. Além disso, ao serem considerados uma "válvula de escape", os cursinhos se tornam espaços onde educadores conseguem colocar em prática princípios de transformação política, impossibilitados em instituições formais de educação, dado a rigidez do sistema escolar.

A possibilidade de se vincular entre pares com o mesmo compromisso político com relação ao fortalecimento da sua comunidade é reconhecida como um importante sentido de

realização para os educadores que atuam nos cursinhos populares. Se tratando, portanto, de uma iniciação à docência que vincule a prática pedagógica a um compromisso social.

3.3 Envolvimento da liderança com o cursinho

Quanto ao seu envolvimento com o cursinho, foram destaques a construção de uma identidade coletiva da própria liderança, sua vinculação histórica com o surgimento do cursinho e a dimensão afetiva vivenciada com estudantes e outros membros. Os aspectos voltados para o senso de comunidade e pertencimento ao território (CP2, CP4, CP5 e CP7), o sentimento de coletividade vivenciado no cotidiano do cursinho (CP2, CP4 e CP7) e a construção de uma identidade da própria liderança como parte do movimento de educação e de movimentos identitários (CP2, CP4, CP5 e CP7) compõem a construção de uma identidade coletiva.

Todos os diretores do CP7 são pessoas negras. E pessoas que são responsáveis por áreas que elas são competentes, então a gente tem esse cuidado. E são pessoas que são minhas amigas que eu conheço já há muito tempo e que abraçaram o projeto assim mesmo, né. Sempre botaram muita fé nesse sonho e falaram assim “amigo, vamos sonhar junto. Sonho que se sonha só é só um sonho, sonho que se sonha junto é realidade”. (CP7)

A produção de vínculo e a dimensão afetiva que permeia as atividades do cursinho popular é componente estruturante do envolvimento das lideranças. Diante das pressões cotidianas para manter o funcionamento do cursinho e das dificuldades enfrentadas em outros espaços educacionais, como a sala de aula da escola privada, o vínculo construído com os

membros do cursinho e as relações de pertencimento se tornam elementos importantes, inclusive na sua formação identitária como educadores populares.

As trajetórias dos cursinhos populares, profundamente ligadas às histórias de vida de suas lideranças, contribui para uma atuação do cursinho mobilizada por um compromisso com as juventudes de seus territórios, pela valorização do saber popular ou pela crença na educação como ferramenta de transformação social (CP2, CP4, CP5 e CP7).

Acho que é o que me fortalece aqui dentro. O que me fala “não vou sair” por mais cansativo que seja. E também pelo compromisso com a comunidade, compromisso com o território, com as pessoas. Você olhar todos os sábados para cara deles e eles te devolverem, assim, a força, a autoestima, tudo que você está entregando, a gente recebe de volta também. (CP4)

A superação da hierarquização de saberes ao reconhecer as experiências de vida dos próprios estudantes como conhecimentos legítimos, ressalta a necessidade da construção de vínculos mais horizontais nos processos pedagógicos. Entretanto, para as lideranças, o cansaço ainda é presente e se constitui como uma das principais dificuldades enfrentadas na condução das atividades do cursinho, com excessiva demanda por articulação e gestão. Seu envolvimento, apesar de não atenuar essa sobrecarga, perpassa pelo vínculo da liderança com o território e com as pessoas que compõe o cursinho, fator central que atua na sua permanência como liderança.

4. Atuação do cursinho

Aí você fala: 'não, eu sou ativista! Eu tenho uma causa que eu luto por essa causa, justiça social.'. É outra parada.

4.1 Aspectos que o identificam como um movimento social de educação

As lideranças dividiram-se entre relatar funcionamentos que se assemelham às dimensões dos movimentos sociais apartidários e, por outro lado, apontar um distanciamento do cursinho enquanto um movimento social político. Enquanto coletivo, os cursinhos mobilizam-se para denunciar desigualdades sociais diante da negação de direitos que deveriam ser assegurados pelo Estado (CP2, CP4, CP5, CP6 e CP7). Com destaque para a exclusão no acesso ao Ensino Superior, a precarização da mobilidade urbana no Distrito Federal e Entorno, principalmente no que se refere a falta de passe livre estudantil, e a marginalização da população preta e periférica quanto ao acesso aos serviços de saúde, educação, cultura e lazer.

Você não pode depender de projetos sociais. A máquina pública precisa funcionar.

São órgãos públicos, né? Você tem escolas públicas que deveriam automaticamente levar esses alunos para lá. A informação não chega, é preocupante por esse lado.

(CP2)

Dessa forma, constroem possibilidades de enfrentamento diante da ausência de políticas, sem isentar o Estado de sua responsabilidade. Essa concepção fortalece uma visão do cursinho popular como um espaço comunitário e de formação cidadã, que pode ser utilizado para debater temas como orçamento público, política e proporcionar reflexões coletivas.

As transformações na política nacional e do próprio território têm repercussões diretas sobre o funcionamento dos cursinhos populares, especialmente em decorrência de mudanças de governo, alternâncias nas administrações municipais e períodos eleitorais (CP2, CP5, CP6). Nesses períodos há um aumento de assédio político por parte de candidatos, que tentam apropriar-se dessas iniciativas para fins de autopromoção e visibilidade.

Se você fizer ali um cursinho que vá para um determinado candidato, você pelo menos já garante o seu voto, né? Então, assim, muito assédio, muito assédio mesmo [...]. Nunca, né, estiveram em contato com a gente, nunca quiseram ajudar. Em época de eleição a gente teve que sair desmentindo vários assim, nunca apareceu aqui no CP2, nunca nos ajudou, até porque a gente, na verdade, nem queria ter esse peso político, assim, né? (CP2)

A mobilização dos cursinhos populares concentra-se em ações políticas autônomas, não vinculadas a partidos políticos. Dessa forma, priorizam uma atuação como agentes de pressão e tensionamento do poder público, a fim de exigir que esses atores cumpram efetivamente suas responsabilidades.

A dificuldade maior é o tempo dos voluntários, assim, os voluntários estão engajados em outras atividades, né, que exigem mais do CP6 pela peculiaridade de ser a capital do país. Atividade de *advocacy*, principalmente. A gente tá sempre em articulação, né, tá preocupado com articulação na Câmara, no Senado, até no próprio judiciário, dentro do STF, CNJ, porque não envolve só cursos populares, o CP6, tem esse foco, mas não trabalha só com isso que aqui é a capital do país. (CP6)

É isso, é um espaço comunitário. Eu acho que, por exemplo, o cursinho podia ser um espaço da gente estar discutindo, ser um conselho popular discussão de orçamento. Por que que essa juventude não está discutindo orçamento público e está ali fazendo aulas, sabe? (CP5)

A vivência nos cursinhos populares pode proporcionar uma importante formação política, especialmente no que se refere à participação popular em processos de pressão social para a garantia dos direitos das minorias. No entanto, conciliar o preparo para as provas do Enem, a mediação de oficinas de formação humana e o engajamento político em espaços de tomada de decisão pode apresentar-se como um desafio. Essa multiplicidade de frentes de atuação gera uma sobrecarga sobre os cursinhos populares, que precisam administrar suas atividades de acordo com a disponibilidade dos voluntários.

Com relação a organização dos cursinhos populares, podem estar estruturados em coordenações, diretorias e frentes de trabalho. Além disso, há um destaque com relação a diferença de atuação percebida por parte das lideranças com relação as atividades do cursinho enquanto um ativismo e não como voluntariado.

Então acaba que esse professor que enxerga só como voluntariado, só como uma aula, né, de uma forma não séria da educação popular, ele não suporta, ele sai. Ele não tem perfil, né? Ele não tem um perfil daqui, ele acaba não ficando. (CP4)

[...] a palavra é muito esvaziada. Você chega para um estudante e fala “ah eu sou voluntário”, o estudante vai falar “meu irmão, é porque você não tem o que fazer da sua vida.”. Basicamente isso, é isso que acontece. Aí você fala: “não, eu sou ativista!

Eu tenho uma causa que eu luto por essa causa, justiça social.” É outra parada.

(CP7)

Ao se referir a necessidade de ampliar o sentido de atuação dos membros do cursinho para além de um voluntariado, as lideranças reforçam o compromisso e a seriedade necessários ao engajamento em movimentos de educação popular. Há uma crítica à postura de educadores que se aproximam do cursinho a partir de uma lógica assistencialista que desconsidera a potência dos próprios estudantes e suas trajetórias, centralizando no educador a figura do detentor do saber. A perspectiva de ativismo, defendida por essas lideranças, resgata a importância da presença dos estudantes como sujeitos ativos no processo, para que deixem de se perceber como beneficiários ou assistidos e se reconhecerem como parte de um movimento coletivo no qual também são agentes.

Outra característica dos cursinhos diz respeito à rápida expansão que impacta o cotidiano pedagógico das atividades e a relação entre os próprios membros, além de dificuldades com a burocracia, indicando percalços em seu processo de institucionalização (CP4, CP5, CP7).

Mas eu sinto que a expansão foi rápida e que a gente...tem momentos que a gente vai ter que parar um pouquinho para poder analisar, observar, ver o quanto que isso está sendo positivo ou negativo. Negativo, não, para mim não é, mas o quanto isso pode ser um positivo mais humanizado. (CP5)

Eu acho que é muito institucional mesmo. Burocracia. Acho que a burocracia acaba nos engolindo e é isso, assim, é muito trabalho para poucos braços. Então a gente

acaba se colocando muito para permanecer com o que a gente já conseguiu, né?

Então, fazer o cursinho, ter uma estrutura. (CP4)

Embora sejam movimentos recentes, os cursinhos populares cresceram e expandiram suas ações durante um curto período, o que impôs a necessidade de formalização e de institucionalização. Esse crescimento exigiu a adesão a processos burocráticos que, no entanto, nem sempre foi acompanhado por uma estrutura preparada, tanto em número de membros quanto em competência técnica para a gestão administrativa. As lideranças destacam a importância de uma expansão que considere as pessoas que compõem o coletivo e da necessidade de preservar e fortalecer as estruturas e os vínculos já estabelecidos.

4.2. Interação com a comunidade e impacto no território

As parcerias construídas pelos cursinhos podem abranger outros movimentos sociais, especialmente de lutas identitárias do Movimento Negro e LGBTQIAPN+ (CP4, CP6 e CP7), espaços educacionais, em especial as escolas da rede pública (CP2, CP3, CP4 e CP7), e a própria comunidade com oficinas conjuntas com artistas, comerciantes locais e a administração pública (CP2, CP4 e CP7).

O lanche da inauguração da aula inaugural era sempre patrocinado por uma das maiores redes da cidade, que inclusive são amigos nossos, né? Um dos donos tem a minha idade mais ou menos, cresceu junto com a gente. [...] Então, muitas vezes as próprias famílias iam lá deixar os filhos, sabiam que eles estavam na escola, estavam se preparando, conhecer alguns professores, conhecer alguém. Ah, você é o professor lá do CP2, né? Então, assim, tinha uma relação comunitária. (CP2)

A relação dos membros com o próprio território impulsiona a criação de espaços de promoção e acesso à cultura, especialmente para a juventude, seja por meio de oficinas, saídas de campo, articulação com artistas da cidade ou até mesmo pela organização de eventos culturais próprios (CP2, CP4, CP5, CP7). Além disso, foi destacada a articulação com figuras de referência que já tenham ingressado no Ensino Superior, principalmente a partir dos ex-alunos do cursinho (CP1, CP3, CP4, CP7), ou com pessoas que movimentam algum tipo de impacto social ou cultural no território (CP2, CP4, CP7).

A gente levou feira de artesanato, então contatamos vários artesãos ali para ir lá e expor suas artes né, vender, trocar ideia, comercializar ali, apresentar seus os trabalhos. Teve apresentações artísticas, né, então convidamos artistas de peso da cena cultural aqui no DF. (CP7)

Geralmente as escolas públicas e o restaurante comunitário. E aí a gente às vezes faz algumas parcerias com outros coletivos, né, que não são da esfera de Estado. Então, por exemplo, o CP5, a gente já fez muitas coisas. E, a rede que é dos territórios, né? (CP4)

Diante da possibilidade de articular eventos culturais, há uma expansão da atuação do cursinho popular que ultrapassa a sua atuação com os estudantes nas aulas regulares. Dessa forma, as lideranças possibilitam a oferta de momentos de lazer e acesso à produção cultural local, envolvendo figuras de referência da cidade. Além disso essas parcerias consolidam possibilidades de interlocução entre equipamentos públicos e coletivos além de, inclusive, outros cursinhos populares e movimentos de cultura que potencializam a atuação no território.

A menção à UnB como parceria foi citada por apenas uma das lideranças entrevistadas, relacionada a construção de atividades de extensão, muito embora tenha sido compartilhado por outras lideranças o potencial formativo para estudantes dos cursos de licenciatura proporcionado pelo cursinho, sobretudo pelas lacunas na formação de professores em termos de atuação em sala de aula.

E aí são dois extremos que você pode fazer no estágio. Ou seu estágio você não tem acompanhamento nenhum e eles te usam como um professor substituto, que não deveria acontecer, mas acontece. Ou você fica no outro extremo, das cem [horas de estágio], dez você vai ficar em sala de aula e aí você vai aplicar uma oficina e vai aplicar uma atividade, mas que eu ainda acho que é um pouco distante da prática pedagógica. (CP1)

Quanto ao fortalecimento dos estudantes como agentes de mudança, a ampliação do acesso à informação sobre os direitos dos estudantes, desde os processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior até os dispositivos públicos de acesso à saúde e à educação foram ressaltados pelas lideranças (CP1, CP2 e CP6).

A gente começou a fazer, por exemplo, em alguns momentos, rodas de conversa, que foi muito legal, bate papos, debates e eram sempre essas pautas polêmicas mesmo, né? Questão de racismo, né? A polarização política ideológica no Brasil, políticas públicas, né? Até para informá-los sobre CRAS, para informar sobre alguns editais, condições das famílias, o próprio Bolsa Família, que muitos tinham direito e não sabiam, né? (CP2)

Para as lideranças, o impacto dos cursinhos populares no território tem como ponto de partida o fortalecimento dos estudantes, para que ampliem seus saberes enquanto detentores do conhecimento para acessar discussões que fortaleçam suas identidades, a compreensão crítica da realidade social e a apropriação de seus direitos. Ao formar sujeitos que reconhecem as estruturas que os cercam, os cursinhos populares favorecem a emergência de novos articuladores sociais que reivindiquem o acesso às garantias que deveriam ser asseguradas pelo Estado. Além disso, os participantes relataram a necessidade do cursinho tornar-se um espaço de ampliação das discussões quanto à sua formação social, para além dos conteúdos do Enem, abordando temáticas relacionadas à cultura, ao território, à negritude, à identidade periférica e a transformação social (CP2, CP4, CP5, CP6, CP7).

Se a gente vai muito para o acadêmico a gente esquece também de onde a gente veio né, entra na lógica meritocrática, muitas vezes. Que é a de que se eu consegui, todo mundo consegue. E aí esquece do que aprendeu com a mãe, do que aprendeu com o irmão na quebrada, o que aprendeu com a sua comunidade ali, porque agora tá letrado, agora fala formal. (CP7)

Encerrar-se na mera transmissão de conteúdos reproduz uma lógica da hegemonia do conhecimento ao ignorar e desvalorizar a potência dos saberes construídos nas comunidades. Para a liderança, é fundamental que as discussões promovidas nesses espaços busquem não hierarquizar o conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes populares. Do contrário, há o risco de reforçar uma lógica meritocrática que deslegitima as trajetórias das juventudes periféricas. Este é um ponto central que também carrega uma denúncia: a urgência de uma revolução epistemológica. Tal transformação é necessária para que os estudantes, ao

ingressarem na universidade, possam desafiar as estruturas que historicamente desconsideram seus saberes, suas vivências e suas origens.

4.3. Ferramentas político-pedagógicas do cursinho

Há uma variedade de ferramentas político-pedagógicas utilizadas diante da grande diversidade de atuação dos cursinhos. Além das aulas com os conteúdos da prova do Enem e as oficinas culturais, dentre as ferramentas pedagógicas, destacam-se a implementação de rodas de diálogo (CP2, CP4, CP5), a realização de atividades de “motivação” (CP2, CP3, CP7) e a utilização de plataformas online (CP1, CP3, CP6).

Você tinha todos os sábados aula, de 8h às 12h30, às 12h40, mais ou menos. A gente passou depois de diminuir, na verdade, de 8h às 12h00, 11h00. E a última aulinha ali de um bate-papo. A gente dividia, nós tínhamos 3 turmas cheias, eram 100 alunos, cada turma 33, 34 alunos, né? Daí chega o momento que o último horário a gente reunia todos para debater ou para discutir uma dinâmica ou um bate-papo mesmo. Sempre com o intuito mais informativo ou emotivo, emocional, motivacional. (CP2)

E aí tem muita coisa que a plataforma e o material em si, falando no caso de matemática. É... muitos materiais que já assumem que o aluno sabe lidar com fração, já sabe lidar com porcentagem, já sabe... O aluno, ele sabe tudo isso? Não. E aí tem essa da defasagem que tem no material que não é adequado para ele. (CP1)

Algumas ferramentas pedagógicas que extrapolam o formato tradicional de aula ainda enfrentam desafios para serem incorporadas à dinâmica dos cursinhos populares, apesar de serem reconhecidas como importantes. Um exemplo são as rodas de debate que, alocadas nos

horários finais das atividades, funcionam com um tempo reduzido, apesar de oferecerem conteúdos importantes informativos ou de motivação para os estudantes. Além disso, o acesso a plataformas digitais de reforço de conteúdos adquiridas a partir de parcerias não são tão adequadas para os estudantes do cursinho. Isso ocorre porque tais plataformas, em geral, não recuperam conteúdos básicos essenciais, importantes para os estudantes com trajetórias escolares marcadas por defasagem de conteúdos.

Além disso, os cursinhos contam com atividades externas como saídas de campo (CP4 e CP5) e, nas vésperas da aplicação das provas do Enem, um dia voltado para atividades que tranquilizem os estudantes (CP3 e CP7).

Nos sábados anteriores a prova do Enem, a gente fez a atividade de desestresse, né, de relaxamento, que foram oficinas também. Então a ideia era justamente possibilitar que esses estudantes não ficassem ali fritando antes da prova, né? Então, pô, vamos meter um simulado antes da prova? Ou então vamos dar conteúdo? Não. Vamo fazer uma oficina aqui, vamo relaxar, bora ficar na paz, na moral. (CP7)

A gente tem as saídas de campo, geralmente para algo que envolva a cultura. Arte e cultura, então museu, mostra de cinema, essas coisas sempre a gente consegue. E manifestações, organizações políticas. E aí essa parte é sempre muito aberto, né? É o convite dado para eles. Não “Ah, todos nós precisamos estar”. Tanto que no CP4 tem dois movimentos dentro dele, né, no DF. Que é o movimento de negritude e o movimento LGBT, então são frentes que eles se organizam juntos, como se fosse um coletivo mesmo. (CP4)

Para as lideranças, a compreensão sobre a preparação dos estudantes para o Ensino Superior, vai além da simples apropriação dos conteúdos tradicionais exigidos pelos exames seletivos. Promover momentos de lazer entre os estudantes, seja em períodos próximos ao Enem ou em atividades pontuais como em saídas de campo é parte de uma metodologia pedagógica que valoriza a interação entre os estudantes e entre a cidade. Esses momentos não são neutros ou desvinculados da prática educativa, pelo contrário, sustentam-se na promoção da cultura e na mobilização política. Portanto, são práticas que carregam intencionalidade formativa e que buscam ampliar a experiência dos estudantes, reconhecendo-os como agentes de transformação social.

No que se refere à base pedagógica dos cursinhos populares, é possível destacar o acesso à cultura (CP4, CP5, CP7), a construção de vínculos como uma ferramenta de fortalecimento e permanência dos estudantes (CP2, CP4, CP5) e a utilização de referenciais da cultura negra e da educação popular na atuação e formação da equipe (CP4 e CP7).

Todo semestre a gente faz uma formação sobre educação popular. Já deixando muito na mesa. Olha, é isso. Você não vai fazer igual você faz na sala de aula. Entendendo, óbvio, os limites, né? O CP4 acaba sendo a escola para vários professores, no sentido de aprender a dar aula. [...] Que sim, vai acontecer de o aluno ter muito mais protagonismo e muito mais movimento do que eles e que é assim mesmo, né? (CP4)

Essas referências buscam afirmar uma postura de educação emancipatória que transcenda os modelos clássicos fundamentados na lógica da dominação do pensamento. Elas integram a estratégia formativa dos cursinhos populares, proporcionando aos educadores a oportunidade de se apropriar desses princípios e orientar suas práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva transformadora. No entanto, ainda coexistem, nesses espaços, ferramentas

pedagógicas que replicam modelos tradicionais, como as aulas expositivas e o uso de plataformas de conteúdo padronizadas, que demandam adaptações para que possam ser aplicados de forma crítica e contextualizada à realidade dos cursinhos populares.

4.4 Interação com os estudantes

Uma das principais mobilizações com relação aos estudantes é construir um contexto em que seja possível o direito ao sonho e ao impulsionar da sua própria trajetória. A construção de um espaço seguro dentro do cursinho para que seja possível o acolhimento foi um aspecto importante para as lideranças (CP2, CP3, CP4, CP5). A promoção de vínculos entre os estudantes foi ressaltada como forma de diminuir a evasão e incentivar a criação de redes de apoio (CP2, CP4, CP5).

Muitos alunos só iam por causa do outro. A gente começou a perceber isso, a pensar em estratégias, então: “Ah, então, óh, semana que vem passa lá na casa dela e busca ela, faz ela vir, né?”. (CP2)

No momento que a galera viu os problemas e via que eles compartilhavam os problemas entre si. Em graus diferentes, de formas diferentes, mas os problemas que estão sendo dialogados ali, de certa forma, a maioria passava por algum, em algum grau por isso. E isso mexia muito, tipo assim, cara, primeira, segunda semana, todo mundo, meio se conhecendo, todo mundo meio resabiado. E aí tinha a roda de conversa⁷, duas semanas depois, estava lá, galera do lado de fora, conversando, né? Eu tendo que chamar “gente entra”, porque eles estavam interagindo (risos). Cara,

⁷ Nome da metodologia utilizada alterado para garantir o anonimato

começou realmente a questão de, sabe, de formar um grupo de apoio, digamos assim. (CP5)

Para as lideranças, proporcionar um espaço para a construção de vínculos entre os estudantes é fundamental para fortalecer também a relação destes com o próprio cursinho. Esse vínculo se estabelece enquanto uma estratégia para que os estudantes possam partilhar desafios em comum e não se sintam isolados diante das barreiras estruturais que enfrentam cotidianamente. Além de garantir um ambiente seguro de troca e apoio entre pares, as lideranças ressaltam a importância de celebrar as conquistas dos estudantes, como a aprovação no Ensino Superior, o reencontro nos corredores da UnB ou no fortalecimento de sua potência enquanto artistas (CP3, CP4, CP5 e CP7).

Nossa, quando vem aquela mensagenzinha lá no Instagram ou quando vem no CP3, vem diretamente pra gente, é muito gratificante. Acho que não tem dinheiro que pague isso, não tem. Fala assim: “Ah, qual o valor?” Não tem. (CP3)

Ela foi nossa estudante, bem lá no início. E ela sempre teve um pouco de receio, de vergonha, de mostrar as poesias dela. Eu lembro que eu só joguei e falei: “Vai!”. Em uma atividade nossa. Assim: “Recita!”. E ela ficou meio assim... “Recita!” [...] E aí ela recitou, e aí depois a gente...foi surgindo outros espaços e colocando ela. Sei lá, carro de som: “Vai lá!”. E aí para mim, hoje ela está como *slammer*, está trabalhando com poesia para mim é uma vitória, é fruto de um esforço coletivo. Que é isso, quantos outros existem e a gente não tem esse espaço? Ou eles não se sentem seguros nesse espaço para poder falar: “É isso, sou isso, faço isso.” (CP4)

Esse movimento revela a natureza das relações construídas no interior dos cursinhos populares, marcadas por afetividade e compromisso. As lideranças ocupam um papel de promotores das trajetórias dos estudantes, seja no ingresso ao Ensino Superior ou no incentivo a sua consolidação como produtores da cultura do território. Além disso, para os membros do cursinho essas relações podem representar um fortalecimento diante de sua identidade como educadores, considerando que as vulnerabilidades da profissão em termos de empregabilidade e os desafios enfrentados na sala de aula, sendo o cursinho compreendido como um espaço de construção do sentido atribuído à educação (CP2, CP4, CP5, CP7).

Professores passam por altas opressões no colégio particular, e eu não falo só de mim, mas eu falo de um grupo grande que você vê na fala, que você observa e escuta de opressões do colégio particular ou da omissão que a gente passa nesse sistema público que é você querer fazer a coisa e não ter recurso, não ter, sabe, não ter condições. E aí o CP5, ele realmente ficou ali como uma válvula de escape, um espaço de saúde mental de fato, e eu particularmente, passei por um momento muito difícil de saúde mental. E quando eu chegava no CP5, era quando eu conseguia respirar de fato, assim. (CP5)

O cursinho popular pode representar, para as lideranças, um espaço de produção de sentido, especialmente no que diz respeito à construção de sua identidade enquanto educadores comprometidos com a educação popular. Diante das opressões vivenciadas no exercício da docência em espaços formais, as lideranças expressam a necessidade de se vincular a contextos que resgatem e fortaleçam o sentido político e social de sua atuação. Nesse cenário, o cursinho popular emerge como um espaço de resistência e reafirmação, possibilitando práticas pedagógicas mais conectadas com seus princípios sobre a educação.

Embora os cursinhos populares estejam pautados por princípios de construção de vínculos e justiça social, concomitantemente existe uma expectativa de desempenho que recai sobre os estudantes (CP1, CP3 e CP6). Por vezes de maneira individualizante, há a presença de mecanismos de cobrança de comprometimento, em que se espera esforço e participação ativa.

A gente faz um ranking, os alunos que melhor se classificam que a gente vê que tá estudando mais, estão participando das aulas. Que tão bem no simulado recebem uma bolsa todo mês, recebem um auxílio. (CP6)

A gente entende que no CP1 tem que ser uma via de mão dupla de: a gente está oferecendo um curso, mas eles têm que ter o esforço e às vezes até têm que ter como é participar das aulas, ver as aulas e isso pode ser difícil. (CP1)

Não se tratando de atribuir responsabilidade individual às iniciativas, os cursinhos populares estão imersos em um contexto educacional historicamente estruturado em lógicas produtivistas, marcadas pela competição, padronização e hierarquização. Inseridas nesse cenário, as lideranças que buscam garantir a articulação e o funcionamento dos cursinhos populares esperam, assim, engajamento e dedicação dos estudantes.

Os relatos emergem a questão central de que ainda persiste, mesmo nesses espaços, a reprodução de modelos educacionais tradicionais, baseados em pedagogias hegemônicas, que reforçam a ideia de sucesso associado ao esforço individual. A formação pedagógica das lideranças, construída ao longo de suas trajetórias escolares e profissionais, continua condicionada à essa lógica. Considerando que os cursinhos estão, em alguma medida, submetidos à reprodução dessa pedagogia, torna-se essencial o desenvolvimento de jornadas

formativas que ampliem as possibilidades de reflexão crítica sobre as práticas. Assim, é possível que as lideranças revisitem suas ações, enfrentem as contradições cotidianas e construam novas possibilidades de práticas.

Discussão

No recorte da unidade de análise *3.1 autodeterminação*, foi possível mapear cursinhos que se estabelecem enquanto movimentos de educação popular e, ainda, projetos educacionais. Enquanto um movimento recente, estabelecer apenas uma possibilidade de determinação para os cursinhos populares é reduzir a diversidade e heterogeneidade de sua atuação. Em suas dimensões *singulares*, os cursinhos que se referenciam na educação popular estão vinculados a um projeto político de mobilização e transformação social. Já os cursinhos que se consolidam enquanto projetos educacionais, possuem foco no reforço de conteúdos para realização dos processos seletivos do Ensino Superior.

Os projetos educacionais acreditam na mobilidade social por meio da educação, o que tende a valorizar a competição e a ambição como formas de atingir o sucesso (Patto, 1984). Esses cursinhos assemelham-se ao que aponta Castro (2011) sobre os “cursinhos alternativos”, que possuem atuação mais voltada para o assistencialismo e contam com a vinculação de membros orientados por motivos mais individuais, como a própria formação curricular, diferente dos “cursinhos populares”, que se orientam pela base da educação popular de Paulo Freire e, referência mais recente para educação brasileira, bell hooks, que constitui-se a partir de uma perspectiva de rompimento de estruturas sociais pela construção de espaços que incentivem a consciência crítica.

Compreendendo a educação a partir da teoria do materialismo histórico-dialético de Marx, é necessário partir da defesa de que os meios de produção intelectual estão submetidos ao poder decisório da classe dominante, responsável por disseminar ideias dominantes que lhes beneficiam. Ainda que autodeterminados como movimentos de educação popular de base crítica, os cursinhos populares ainda enfrentam contradições inerentes a uma sociedade estruturada na divisão por classes e organizada pela lógica meritocrática em sua dimensão *universal* (Simão, Silva Neto & Torres, 2020; Lazarine & Di Pierro, 2022). Além disso, a mercantilização da educação, orientada pela promessa do acesso ao Ensino Superior estabelece um modelo competitivo desigual entre estudantes da rede pública e da rede privada de ensino, o que leva os cursinhos populares a estabelecerem ferramentas pedagógicas de ensino tradicionais como aulas conteudistas e simulados da prova do Enem.

Como estratégia de enfrentamento a estrutura competitiva dos exames seletivos para o Ensino Superior, os cursinhos fortalecem sua atuação com o território como uma possibilidade de gerenciar essa contradição “aprovação-reprovação”. Essa prática está em consonância com o que aponta Freire (1974; 1996) em que o reconhecimento da identidade cultural, mais do que uma ferramenta de enfrentamento, é um ato inerente ao ato de ensinar, pois só assim é possível o processo de desalienação dos moldes de ser, prescritos pela consciência opressora. Portanto, não se trata de atividades extracurriculares, mas articulações culturais que compõem a prática pedagógica.

Além dessa perspectiva de autodeterminação e autonomia comunitária há, *particularmente*, uma valorização de práticas pedagógicas que dialogam com a cultura afro-brasileira, com um papel central no engajamento de políticas antirracistas. Dessa forma, os cursinhos atuam como uma estratégia não só de ingresso, como também de permanência no

Ensino Superior para estudantes negros. Sobretudo diante da possibilidade dos espaços universitários, predominantemente brancos, os desvalorizam e os incitem à necessidade provar seu valor (hooks, 1996/2017). Portanto, os cursinhos fortalecem mecanismos de resistência para que esses estudantes possam ocupar a academia e transformar sua produção epistemológica elitista, colonizadora e distante da realidade brasileira.

Outros estudos sobre o papel dos cursinhos populares na luta antirracista apontam que exercem uma função política de denúncia e representam um espaço de sociabilidade e formação de subjetividades (Zago 2009), além de promoverem “microações afirmativas” nas oficinas de escuta e diálogo sobre temas de interesses da população negra (Tavares & Lisboa, 2020). Por mais que não sejam um ambiente de educação formal, os cursinhos populares cumprem na sua estrutura curricular, o que dispõe a Lei 10.639/2003 sobre o estudo da cultura afro-brasileira, assim como demonstram outros estudos (Brito, Souza & Alencar, 2023; Siqueira & Hass da Silva, 2021; Vasconcelos, 2023), a partir da metodologia da educação popular de engajamento e conscientização.

Com relação a unidade de análise 3.2 *sentido de realização do cursinho atribuído pelas lideranças*, o ingresso na universidade se consolida como um objetivo importante com relação aos estudantes. Além disso, as lideranças também consideram o acesso às políticas públicas, à cultura e à articulação comunitária como parte de seu sentido de realização. Os cursinhos, ao circularem oportunidades e saberes da comunidade, buscam incentivar o interesse dos estudantes não só pelo Ensino Superior, como também pela arte e pela análise crítica da realidade. Se contrapor a alienação e as prescrições dadas pelo sistema opressor, é “expulsar” esse “outro opressor” introjetado, e afirmar a possibilidade do “ser mais” (Freire, 1974). O fortalecimento da cultura periférica pelas lideranças é, em sua *singularidade*, a

afirmação dessa subjetividade e permite que os cursinhos populares escapem do simplismo de se estabelecerem como reforços escolares, cumprindo conteúdos curriculares que objetivam o ingresso em um Ensino Superior, pautado em estruturas sociais competitivas e excludentes.

Esse fortalecimento cultural, faz um movimento oposto dos programas de educação compensatória que se estabelecem como formas de “ajustar” estudantes aos parâmetros da cultura hegemônica (Patto, 1996). Suprir as lacunas de conteúdo dos estudantes ou incentivá-los a estabelecerem rotinas de estudo incompatíveis o seu contexto social, sem que haja reflexão sobre a realidade que os marginaliza, é deslocar o problema central do sistema excludente de educação para ele de maneira individual, forçando-o a uma adaptação.

A realização atribuída pelas lideranças com relação aos educadores, consiste na representação dos cursinhos como um espaço de iniciação à docência e de experimentação pedagógica e na formação de vínculos entre os membros. Com relação à formação docente, há um cenário *particular* que evidencia uma lacuna nos cursos de licenciatura, pouco orientados para a prática pedagógica e que secundarizam a formação humana de futuros professores. Essas lacunas marcam profundamente a formação desse estudante, que tendem a abandonar o desejo de se tornarem professores (Zago, 2009) ou impactam diretamente sua compreensão de educação. Outros estudos também concluem que os educadores dos cursinhos, em grande parte universitários, se utilizam desses espaços para suas primeiras práticas pedagógicas profissionais (Ribeiro, Santeiro & Pereira, 2023). Entretanto, a consolidação dessa formação quanto aos princípios políticos pedagógicos da educação popular ainda é um desafio (Lazarini & Di Pierro, 2022; Ribeiro, Santeiro & Pereira, 2023). Além disso, há uma ausência de estudos cujo foco é a formação de coordenadores dos cursinhos populares (Mendonça & Leite, 2021).

Além da formação profissional, as lideranças também atribuem o seu sentido de realização à construção de vínculos entre profissionais da educação e o fortalecimento do compromisso com a transformação social do território. Para Freire (1996), é preciso reinventar a forma histórica de lutar pelos direitos dos educadores, existencialmente cansados com o descaso da educação. Portanto, a possibilidade de criação de vínculos, por mais que em um espaço de educação não-formal, permite essa organização entre pares, trocas e possibilidades de atribuição de sentido para a prática pedagógica.

Na unidade de análise 3.3 *envolvimento da liderança com o cursinho*, o envolvimento das lideranças nos cursinhos populares vai além de uma atuação funcional, sendo profundamente atravessado por dimensões identitárias, afetivas e de vínculos com o território. Na dimensão *singular*, a construção de uma identidade coletiva, especialmente para as lideranças presentes desde o primeiro ano de fundação do cursinho, compõe o movimento político-pedagógico de articulação do cursinho popular com as lutas identitárias. Essa atuação reflete o que orienta hooks (1994/2013) sobre a indissociabilidade da educação e uma revolução dos valores que afirmem o compromisso com a liberdade, se desprendendo de rituais públicos e privados que mantêm a cultura de dominação. Para Siqueira & Hass da Silva (2021), por mais que os cursinhos populares não representem uma “solução” para as inúmeras formas de exclusão social vivenciadas por pessoas negras, pode significar um espaço produtor de impactos subjetivos positivos na constituição de suas identidades. Em termos de educação popular, a afetividade se consolida como parte constitutiva do processo educativo, enquanto uma contraposição radical à educação bancária e desprovida de qualquer significado com a realidade concreta (hooks, 1994/2013; Freire, 1996). No relato das lideranças, a afetividade é também uma estratégia de construção de identidade coletiva, no fortalecimento de relações entre educadores e educandos.

Na unidade de *análise 4.1 aspectos que o identificam como um movimento social de educação* e compreendendo movimentos sociais como ações sociopolíticas, que se estruturam a partir de repertórios criados por uma identidade coletiva em prol de interesses em comum (Gohn, 2008), os cursinhos populares compõem essa determinação considerando que, em seu aspecto macro, escancararam a falta de acesso ao Ensino Superior de grupos marginalizados. Assim, os cursinhos denunciam a negação de direitos fundamentais por parte do Estado, como a exclusão educacional, a falta de mobilidade urbana, a necessidade de políticas de permanência no Ensino Superior e a marginalização de populações periféricas.

Nem todos os cursinhos compreendem-se enquanto movimentos sociais e, além disso, é possível que, individualmente, educadores considerem o cursinho como uma atividade pontual voluntária, resultando em pactos político-ideológicos flexíveis. Por outro lado, também permitem uma primeira experiência de militância para educadores e estudantes, por mais que não tenha sido o objetivo original desses sujeitos (Vasconcelos, 2023). Essa heterogeneidade dos cursinhos populares também se consolida na maneira que as lideranças nomeiam seus membros, em especial a diferenciação entre voluntarismo e ativismo. Enquanto o “voluntário” na perspectiva voluntarista pode ser percebido como um vínculo temporário e filantrópico, o “ativista” ou até mesmo o “educador popular” é valorizado por carregar uma identidade política e um compromisso contínuo, o que torna os cursinhos populares não apenas espaços de ensino, mas também de resistência e de organização comunitária. Lazarine & Di Pierro (2022) também diferenciam essa dicotomia entre os perfis de participantes voluntários e militantes dos cursinhos populares.

Os cursinhos engajados com a consolidação de espaços políticos, também estão sujeitos a contradição inerente à prática dos cursinhos populares: promover debates e ações

pelo acesso à educação, mas ainda sim ter a necessidade de cumprir com os conteúdos da prova de acesso ao Ensino Superior, semelhante em outros estudos (Zago, 2009; Vasconcelos, 2023; Casaut & Bego, 2021). Essa contradição é provocada por um contexto maior em sua dimensão *universal*, que engloba a própria transformação da educação em demanda de mercado (Simão, Silva Neto & Torres, 2020), especialmente no acesso ao Ensino Superior. Há, portanto, uma grande seleção econômica quanto ao acesso das universidades públicas pela mercantilização desse acesso a partir dos cursinhos e escolas privadas (Patto, 1984).

Outra contradição enfrentada pelos cursinhos populares é a necessidade de eficiência, por mais que se orientem por princípios de não hierarquização de saberes, ao que Gohn (2006, p. 51) chama de “contradições inevitáveis” dos movimentos sociais. A organização interna dos cursinhos, estruturados em frentes, diretorias e coordenações, traduzem essa auto-organização e consolidam um espaço de experimentação em termos de gestão, ainda que exista um limiar entre a construção de mecanismos autônomos e de estruturas rígidas.

Há uma dimensão *singular* para parte dos cursinhos populares relatada pelas lideranças com relação a rápida expansão que pode trazer desafios provocados pela necessidade de institucionalização dos cursinhos. Isso, os distancia de uma atuação enquanto movimento social e pode aproximá-los de uma prática voltada para atuação de ONGs ou, como relatado em outros estudos, de extensões universitárias desmembradas de uma atuação social (Mendonça & Leite, 2021; Ribeiro, Santeiro & Pereira, 2023; Casaut & Bego, 2021). Os movimentos sociais, assim como aponta Gohn (2006), se consolidam em busca de articulação política para construção de mudanças em prol de justiça social e, como “movimentos renovados de educação popular”, sofrem com os percalços da sua

institucionalização. Em sua *particularidade*, as mobilizações populares, ao se expandirem de maneira institucionalizada, tendem a experienciar o aumento de dinâmicas burocráticas e a perda de autonomia de seus princípios fundadores, principalmente diante das possibilidades de financiamento.

Os cursinhos populares, como um espaço de educação não-formal e como um Movimento Popular Urbano, também estão sujeitos a um processo de aprendizagem de participação social, tal como formulado por Gohn (2006). Para a autora, na consolidação da cultura política, o processo de aprendizagem compreende que há princípios norteadores assimilados por todo o grupo e retroalimentados para que seja construída a metodologia de ação. Portanto, aprende-se a participar, participando. Por oferecer espaço para várias formas de ativismo, incluindo a formação de novos ativistas, a diversidade política e ideológica que compõem os cursinhos populares, requer a construção de diferentes mecanismos para lidar com possíveis tensões provocadas por “acordos frouxos”, desfeitos e refeitos rapidamente (Vasconcelos, 2023). A participação de membros baseada em interesses individuais ou filantrópicos, pode estar associada à construção desse “vínculo mais frouxo” (Lazarini & Di Pierro, 2022). Por isso que, apesar de ser um potencial para a formação de educadores, a ausência de construção de uma identidade coletiva entre os membros pode ser uma das motivações para evasão de educadores, desconectados com a proposta coletiva.

A articulação com o território, abordada na exploração da unidade de análise 4.2. *interação com a comunidade e impacto no território*, indica que a construção de parcerias e a formação dos estudantes como agentes de transformação social, está diretamente ligada ao impacto dos cursinhos na comunidade onde atuam. Não se trata, para a maioria dos cursinhos populares, de afastar os estudantes da comunidade, mas de aproximá-las a partir de ações

com artistas, comerciantes, famílias e órgãos públicos. As parcerias abrangem outros movimentos sociais, coletivos, instituições privadas e do terceiro setor, escolas da rede pública e, em menor escala, a Universidade de Brasília.

A pouca participação da UnB, diferencia a *particularidade* do contexto do Distrito Federal da grande maioria dos estudos sobre os cursinhos populares, geralmente associados a projetos de extensão (Mendonça & Leite, 2021; Ribeiro, Santeiro & Pereira, 2023; Casaut & Bego, 2021). Isso demonstra o protagonismo da organização da própria sociedade na mobilização pela democratização do Ensino Superior. Entretanto, denuncia a ausência de articulação da UnB com a própria sociedade, revelando-a como uma universidade ainda muito distante das ações de educação popular produzidas no seu território.

Os cursinhos criam e promovem espaços culturais por meio de oficinas, cine-debates, eventos culturais e rodas de conversa, estimulam o pensamento crítico e valorizam saberes populares, muitas vezes invisibilizados pela lógica acadêmica tradicional. A formação de educadores e educandos para a valorização dos saberes na própria comunidade enquanto “letramento de reexistência”, caracterizam os cursinhos populares pelo seu potencial de produção de identidades territoriais (Brito, Souza & Alencar, 2023). Além disso, ao ampliar o acesso à informação dos estudantes sobre direitos, políticas de acesso, espaços culturais e unidades de saúde, os cursinhos populares fortalecem uma rede territorial.

O enraizamento territorial por parte das lideranças, ressalta que se trata de movimentos organizados por pessoas da comunidade para atender às próprias demandas do território. Nessa perspectiva, as lideranças abordam para além do ingresso no Ensino Superior, o compromisso de acesso à cultura e de construção de uma identidade coletiva, assim como nos estudos de Brito, Souza & Alencar (2023). Dessa forma, essa atuação

corroborar com o que postula Freire (1974) em que a emancipação verdadeira não se dá pela permissão ou libertação por parte opressor, mas pela ação mobilizada radical da população oprimida. Além disso, a construção feita pela própria comunidade escapa à lógica de uma educação salvacionista em que o objetivo principal seria recortar e formatar o estudante a um modelo estabelecido pela classe dominante (Patto, 1996).

As estruturas pedagógicas abordadas na unidade de análise 4.3. *ferramentas político-pedagógicas do cursinho*, demonstram uma diversidade metodológica dos cursinhos populares que refletem tanto estratégias tradicionais, quanto práticas de educação popular. Entre as ferramentas pedagógicas, em sua dimensão *singular*, estão simulados, aulões, uso de plataformas digitais e monitorias, estruturas semelhantes de cursinhos privados (Casaut & Bego, 2021). Por outro lado, as rodas de diálogo, o apoio psicossocial, saídas de campo e oficinas artísticas se consolidam como práticas voltadas para a formação social dos estudantes e a construção de vínculos.

A base pedagógica dos cursinhos também é diversa. Podendo ter a pedagogia tradicional como fundamento para a construção das práticas pedagógicas baseadas no mérito e no sucesso individual ou referenciadas nas lutas sociais como a da cultura negra, da educação popular e em outros movimentos relacionados à cultura. Assim como nos estudos de Mendonça & Leite (2021), é possível notar que essas práticas pedagógicas coexistem na atuação dos cursinhos diante da necessidade de orientar estudantes para a realização dos exames vestibulares, mas ao mesmo tempo construir um espaço de ensino crítico. A respeito disso, Freire (1996) não exclui completamente a necessidade de momentos expositivos como prática de ensino, mas indica que, para uma educação que valorize a dialogicidade, é preciso

instigar a curiosidade, a abertura para o mundo e a movimentação autônoma do pensamento dos estudantes.

Por outro lado, afirmar-se como uma iniciativa de educação neutra e politicamente distanciada, como foi o caso do relato de parte das lideranças, tem como ponto de partida a noção de educação e da própria instituição educativa como “uma instituição originalmente neutra e bem-intencionada, que acaba sendo atrapalhada em seus intentos pelos ‘problemas sociais’” (Patto, 1986/2022, p.256). Desconsiderar a conjuntura sócio-histórica e essa dimensão *particular* das quais o cursinho popular e seus membros estão alocados é operar de maneira paliativa diante de uma ordem social que só será modificada se questionada e tensionada. Do contrário, a prática pedagógica está favorável a essa estrutura injusta.

Na unidade de análise 4.4 *interação com os estudantes*, as lideranças demonstram como os cursinhos se consolidam como espaço de troca e reconhecimento, onde os estudantes compreendem as lideranças como figuras de referência e seus colegas como vínculos importantes, semelhante a outros estudos (Ribeiro, Santeiro & Pereira, 2023). Celebrar conquistas dos estudantes e construir um espaço de diálogo em que os desafios possam ser compartilhados, cria um cenário educacional propício para a construção de redes, por mais que ainda exista também uma dimensão de cobrança, com expectativas de esforço e participação das atividades propostas. Proporcionar a construção de vínculos é uma estratégia de permanência com relação aos estudantes, que ainda evadem significativamente ao longo do ciclo dos cursinhos.

O vínculo construído a partir da afetividade são princípios da educação popular indissociáveis da prática pedagógica. A afetividade permite a construção do interesse dos estudantes uns pelos outros, de modo que os estudantes possam ser vistos em suas

singularidades (hooks, 1994/2016). A prática educativa dos cursinhos populares que compreendem os vínculos como centrais, se contrapõe à lógica escolar tradicional de padronização e normatização dos afetos. Sobretudo nas escolas públicas, que atribuem às deficiências afetivo-emocionais ao contexto social e que justificariam também as “deficiências intelectuais” (Patto, 1996).

Enquanto prática humana, a educação não deve ser entendida como uma experiência fria em que emoções, sentimentos, desejos e sonhos devem ser reprimidos (Freire, 1996). Na percepção das lideranças, os vínculos e a produção de um sentido coletivo que os cursinhos populares lhes permitem estão intrinsecamente ligados com suas trajetórias de vida e como parte de um movimento maior de luta pela justiça social. Muito embora ressaltem a afetividade como central no seu engajamento, ainda remontam um cansaço e sobrecarga evidente que parte da tentativa de gerenciar as contradições enquanto um movimento crítico de educação popular e manter o funcionamento das atividades voltadas à realização de um modelo excludente de ingresso do Ensino Superior.

6. Síntese integradora e recomendações

A presente dissertação investigou práticas educativas dos cursinhos populares do Distrito Federal em articulação com a Psicologia Escolar Crítica, permitindo compreender a importância desse movimento em processos de transformações sociais no cenário educacional. Além disso, também foi apresentado um registro crítico-analítico da trajetória e da caracterização dos cursinhos populares analisados e sistematizações sobre os sentidos atribuídos pelas lideranças aos seus respectivos cursinhos quanto a sua atuação pedagógica, social e política, bem como suas potencialidades e limitações de atuação.

Os cursinhos populares se consolidam como um movimento jovem, não só pela composição de seus membros, mas em termos históricos que, contados a partir de sua emergência na década de 1990, não completam nem meio século de existência. No caso do Distrito Federal, a grande maioria dos cursinhos entrevistados surge a partir de 2015. Apesar do seu curto período de existência, demonstram percursos dinâmicos, capazes de aprender com sua participação, interação com a realidade e com suas próprias trajetórias. Esses percursos estão profundamente vinculados às histórias pessoais das lideranças que, na medida que interagem com o cotidiano do cursinho e se apropriam dos fundamentos da educação popular, reinventam suas práticas. Foram comuns os relatos de práticas antes conteudistas e centradas unicamente na aprovação do Enem, mas que posteriormente se consolidaram como um espaço de construção crítica, coletivização, formação de rede e valorização dos saberes culturais.

Ao relatarem sobre a história de seus respectivos cursinhos, as lideranças remontam eventos históricos que os impactaram diretamente, especificamente a pandemia da Covid-19, em 2020, que inviabilizou a aplicação dos princípios da educação popular no ambiente virtual, culminou na saída de educadores que perderam seus empregos durante esse período,

impactou os vínculos que já estavam consolidados e as trajetórias escolares de estudantes das escolas da rede pública que tiveram essa etapa escolar interrompida. Além desse marco, a implementação do Novo Ensino Médio também gerou um impacto negativo nos cursinhos, sendo causa da desmotivação dos estudantes em relação ao ingresso no Ensino Superior, devido à sobrecarga e à defasagem dos conteúdos provocadas por esse novo modelo. Para além de impactar os estudantes, os cursinhos vivenciaram a perda de espaço nas salas de aula das escolas públicas antes utilizadas que no Novo Ensino Médio se tornam de uso exclusivo da demanda escolar com os itinerários formativos. A esse respeito, os cursinhos populares se defrontam com uma escola que, invés de dialogar com as iniciativas educacionais do próprio território, se distancia. Não necessariamente por uma falta de interesse, mas por uma sobrecarga da sua própria gestão interna, composta por trabalhadores da educação em sua grande maioria com contratos temporários e com uma estrutura física que mal comporta suas próprias demandas.

Os fundamentos que norteiam a prática dos cursinhos populares são diversos. Parte das lideranças relata não se fundamentar em referenciais consolidados, enquanto outras reconhecem as contribuições da educação popular, especialmente a pedagogia de Paulo Freire e os escritos de bell hooks como orientadores fundamentais, além da sua própria prática e experiência pessoal. O cenário do território e os diálogos com outros movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, também foram citados como bases orientadoras das ações pedagógicas. As articulações estabelecidas pelos cursinhos populares indicam a construção de uma rede que envolve coletivos culturais, movimentos sociais, artistas, outros cursinhos, equipamentos públicos, projetos sociais, comerciantes locais e instituições privadas parceiras. Nessa dinâmica, as conexões pessoais das lideranças desempenham papel fundamental para essa construção, de maneira que ela desempenha a função de articuladora

entre diferentes agentes e, ao mesmo, permite ampliar o repertório de atuação. Essas redes centralizadas em uma pessoa podem se fragilizar se não estiverem unidas de estratégias de fortalecimento dessas articulações.

Além disso, sua atuação representa a primeira experiência concreta de sala de aula para muitos estudantes dos cursos de licenciatura, que ainda enfrentam a lacuna da prática em sua formação. Portanto, se consolidam como espaços formativos e de construção de vínculos entre pares de profissionais da educação, em que é possível partilhar desde elementos práticos e metodológicos em sua formação como educador até proporcionar a construção de sujeitos coletivos e críticos diante das desigualdades educacionais. Por outro lado, os educadores que se vinculam ao cursinho de forma esporádica ou descompromissada revelam uma diferença entre as motivações que os levam a se tornarem membros, podendo apresentar-se de forma assistencialista e distanciada da construção coletiva das práticas do cursinho.

Para além do acesso no Ensino Superior, há um forte compromisso com as juventudes dos territórios em que os cursinhos estão inseridos e uma valorização da cultura periférica. Esse movimento transcende a aproximação dos estudantes às universidades, sobretudo ao questionar as raízes desse distanciamento. As Instituições de Ensino Superior públicas com suas normas, suas burocracias, seus modelos de ensino, sua produção acadêmica e até seus horários de aulas incongruentes com a realidade dos estudantes da classe popular, contribuem para que ela própria seja uma barreira de entrada e de permanência dos jovens das periferias do Distrito Federal e do Entorno. Nos cursinhos populares, a centralidade da formação humana dos estudantes prioriza a construção de uma identidade coletiva e o desenvolvimento de um pensamento crítico e político sobre a realidade. No entanto, há também lideranças que enfatizaram como finalidade principal o ingresso no Ensino Superior, não destacando o componente emancipador como prioridade.

Foi possível apreender a percepção das lideranças sobre seus respectivos cursinhos populares com relação ao seu impacto social e político. Para os participantes, os cursinhos podem ser determinados como movimentos de educação popular, organizados por sujeitos do território e voltados para as demandas da própria comunidade ou identificados como projetos educacionais, com menor ênfase em articulações políticas e com o foco voltado para os conteúdos dos vestibulares. Há também aquelas que os compreendem como espaços da cena cultural do Distrito Federal, capazes de promover eventos, oficinas e atividades de iniciação artística para os estudantes. Em todos os casos, os cursinhos populares se defrontam com realidades de seus estudantes direcionadas pela prescrição de uma trajetória que se encerra no Ensino Médio. A possibilidade do “ser mais” que estabelece Freire é reforçada não como uma escolha individual, mas como um projeto de vida coletivo à medida que o olhar crítico para a realidade excludente é proporcionado aos estudantes pelo debate, pela circularidade da palavra e pela valorização da arte e da cultura como uma forma de significar sua própria existência.

Para as lideranças, a realização dos cursinhos está diretamente relacionada à formação social e política dos estudantes, à construção de vínculos entre educadores e educandos, além do acesso ao Ensino Superior. Nesse sentido, há uma coexistência de sentidos que questionam a ordem, propõe concretamente espaços de coletivização e, simultaneamente, operam diante da necessidade de acesso nas universidades públicas, por mais excludentes que sejam seus processos de ingresso. Além disso, o envolvimento dessas lideranças manifesta-se, sobretudo, por meio dos vínculos construídos com os estudantes e outros membros, além do reconhecimento da própria trajetória de vida como parte integrante da história do projeto. Esse afeto é compreendido à luz da educação popular, principalmente a partir das contribuições de bell hooks sobre afetividade como um elemento indissociável do processo

pedagógico. Construir essa oportunidade para formação de vínculos é estratégico em termos de fortalecimento da identidade dos estudantes para que possam retornar como membros ativos do cursinho, assegurando a sua continuidade e sua sustentabilidade.

As ferramentas político-pedagógicas tais como rodas de conversa, oficinas culturais e saídas de campo compõem um repertório das estratégias populares de mobilização dos cursinhos, além de também se utilizem de recursos tradicionais, como aulas expositivas, simulados e plantões de dúvidas. Há, portanto, uma tentativa de mediar o preparo técnico para o vestibular com a formação crítica dos sujeitos envolvidos. Essa contradição compõe os Movimentos Populares Urbanos em conciliar suas bases ideológicas críticas e a necessidade de eficiência que tensiona ainda mais os cursinhos populares diante da pressão pela aprovação dos seus estudantes em uma seleção competitiva e desigual.

Enquanto movimentos sociais, os cursinhos populares exercem um papel de denúncia das lacunas estruturais da sociedade e propõem formas de enfrentamento coletivo às desigualdades. Ainda, enfrentam desafios em sua consolidação, tais como os efeitos da sua institucionalização, falta de sede fixa, exigências burocráticas que recaem sobre a equipe de coordenação e rotatividade de educadores, provocada pela diversidade de motivação de membros que se vinculam aos cursinhos com menor compromisso coletivo. Nesse sentido, a articulação com outras parcerias é a principal forma de enfrentamento a essas dificuldades, com destaque para a articulação com escolas públicas e faculdades privadas para o uso de espaço físico e integração com pessoas da comunidade que potencializem a permanência de membros e estudantes. Nesse sentido, cabe ressaltar a ausência da Universidade de Brasília no relato das lideranças, denunciando o distanciamento das realidades populares dessa instituição não só em termos de acesso via vestibular, como também na falta de articulação

comunitária. As articulações com faculdades privadas apresentaram mais protagonismo do que com a própria UnB, sobretudo para o uso do espaço físico e para a construção de redes de encaminhamento para as clínicas-escola.

Com relação aos estudantes, as principais dificuldades consistem em sua evasão, na ausência de passe estudantil, na necessidade de retomar o incentivo sobre o acesso ao Ensino Superior para evitar desistência e os excessivos conteúdos dos vestibulares, muitas vezes não abordados nas escolas públicas em sua profundidade. Na tentativa de garantir a permanência dos estudantes, os cursinhos populares se mobilizam diante da necessidade de recurso para garantir a alimentação em dias de aula e materiais utilizados para as oficinas. Além disso, proporcionar momentos de acolhimento durante rodas de diálogo e realizar apoios individuais, consolidam tentativas para que os estudantes se mantenham ao longo do ciclo de aulas dos cursinhos. Nesses espaços, o perfil majoritário dos estudantes é composto por mulheres negras, sendo recorrente a ausência de homens. Essa configuração aponta para a necessidade de um fortalecimento identitário a partir de discussões que resgatem a cultura negra para que se tornem espaços de fortalecimento para essas mulheres que vivenciam opressões interseccionadas pela raça e pelo gênero. Além disso, também chama atenção para a possibilidade de outros estudos que se aprofundem quanto as desigualdades de gênero nas trajetórias educacionais, principalmente para grupos historicamente marginalizados.

A partir da prática dos cursinhos populares, esta dissertação oferece subsídios para ampliar a compreensão sobre os processos formativos em espaços educacionais e de construção de saberes populares. Enquanto movimento político e expressão da educação popular, os cursinhos populares integram a luta pela democratização do acesso ao Ensino Superior de forma articulada com outros coletivos e não isolada. No entanto, a necessidade de

sua existência denuncia a ausência de uma política pública universal e efetiva de acesso à educação superior. Por esse motivo, o movimento dos cursinhos populares mantém como horizonte o seu objetivo de um dia não precisar mais existir. Nesse sentido, defender o cursinho popular não significa pautar sua ampliação, mas buscar vias em que seja possível sua atuação como um espaço de criação de saberes e produção cultural, sem que haja uma prova conteudista e excludente como demanda central.

Além disso, a coletivização das ações, a articulação territorial, a criação de redes e a organização comunitária, evidenciam potencialidades enquanto espaços de mobilização de juventudes e de construção de agendas políticas voltadas à transformação social. A luta pelo acesso ao Ensino Superior não se trata da legitimação da universidade enquanto instituição suprema de produção do saber, mas de uma crítica radical à ideia meritocrática que atribui seu ingresso unicamente à escolha ou esforço individual. A falta de acesso ao Ensino Superior não existe por si só, ela é produzida e legitimada por mecanismos como o vestibular e o Enem, que operam sob o discurso de seleção dos “mais aptos”, funcional aos interesses das elites, que organizam o sistema privado de ensino como mecanismo seletivo e excludente.

De acordo com os relatos das lideranças, os cursinhos populares não avaliam seu sucesso e realização exclusivamente pelo ingresso nas universidades. Além disso, emergem questões para além desse ingresso como o letramento cultural e o fortalecimento coletivo como formas de incentivar a permanência, tanto nas atividades do cursinho, quanto na própria universidade, espaço que reproduz uma série de opressões para os estudantes da periferia. Portanto, o fracasso nesse contexto não está restrito ao seu número de estudantes não aprovados no vestibular.

É necessário ampliar o sentido de fracasso escolar para além de seus efeitos no interior da escola. Se tratando de cursinhos populares, é possível apontar o fracasso escolar a partir de questões como: a dificuldade de permanência dos estudantes nos cursinhos como um produto da falta de passe livre, a falta de alimentação garantida no turno das atividades, a necessidade de trabalhar imediatamente após finalizar sua trajetória escolar, as consequências da pandemia e da implementação do Novo Ensino Médio para os jovens das periferias, o sucateamento das escolas públicas e a ausência de informações sobre os processos seletivos de ingresso no Ensino Superior nessas instituições. Desse modo, assim como originalmente afirmado pela Psicologia Escolar Crítica, a dimensão do fracasso escolar nos cursinhos populares é socialmente produzida por estrutura social hegemônica que sustenta o privilégio de determinados grupos que operam para a manutenção de um sistema extremamente excludente.

Evidenciar as potencialidades dos cursinhos populares não significa romantizá-lo. Seu funcionamento ainda depende de articulações que podem não se estabelecer de maneira estável, sobrecarregando as lideranças para além das suas funções de gestão. Além disso, o paradoxo diante da tentativa de oportunizar letramentos críticos e, ainda sim, conduzir prática pedagógicas voltadas para o desempenho nos vestibulares ainda é um tensionamento central, ancorado em uma estrutura completamente desigual. Por esse motivo, a luta pela democratização do Ensino Superior deve ser norteadada em busca da sua universalização sem, entretanto, se encerrar em seu acesso. É necessário questionar a estrutura acadêmica como um todo e provocar mudanças para que se torne uma universidade verdadeiramente popular.

Por esse motivo, os resultados analisados diante dos relatos das lideranças dos cursinhos populares oferecem importantes contribuições para refletir sobre o papel das

instituições públicas de ensino do Distrito Federal e Entorno, como a UnB, os Institutos Federais e a recente Universidade do Distrito Federal (UnDF). Cabe a essas instituições não apenas ampliar o acesso e garantir a permanência de seus estudantes, como também articular sua atuação com as demandas sociais urgentes desse território como parte da formação. Além disso, esse estudo também contribui para o debate sobre a função social das escolas públicas do DF, apontando seu potencial de articulação com os cursinhos populares enquanto espaços de estímulo à continuidade das trajetórias educacionais, à produção cultural e ao pensamento crítico a partir da construção de vínculos com a identidade territorial.

Recomenda-se, em termos de políticas públicas, o estabelecimento de medidas de proteção desses movimentos, que cumprem um papel que deveria ser garantido pelo Estado de incentivo à educação e à produção cultural. Para isso, é necessário ampliar a garantia de mobilidade por meio do transporte público gratuito e o fortalecimento da rede pública de ensino, para que esteja apta a dialogar e se articular com mobilizações civis comprometidas com o direito à educação. Ainda, é importante tensionar o papel da Psicologia nos cursinhos populares, que ainda se apresenta, em muitos casos, como uma prática pontual e individualizante. Os cursinhos desafiam esse modelo e demandam uma atuação coletiva do psicólogo, articulada com outros profissionais, militantes e agentes comunitários, sendo necessário abordar esses aspectos nos currículos formativos de futuros profissionais de uma forma prática e contextualizada com a realidade. Defende-se, portanto, uma Psicologia Escolar Crítica Popular, engajada com os movimentos por emancipação que supere modelos medicalizantes e restritos à lógica institucional da escola formal.

Este estudo não se encerra nesta dissertação. Está, no sentido freireano, em constante “feitura”. Para pesquisas futuras, é relevante ampliar a discussão considerando os relatos de

estudantes, educadores, membros da comunidade e de outros coletivos do território, bem como das escolas que sediam essas iniciativas. Além disso, a limitação geográfica desta pesquisa, restrita a cursinhos situados em contextos urbanos não esgota a discussão sobre educação popular e acesso ao Ensino Superior em outros cenários que contemplem outras regiões do Centro-Oeste, especialmente aquelas em áreas rurais. Sugere-se, também, a adoção de metodologias longitudinais ou outras abordagens que possibilitem maior aprofundamento nas práticas cotidianas e político-pedagógicas dos cursinhos populares.

Referências

- Alves Pereira, V., & Cerda, C. D. (2022). Perspectivas de la educación popular del campo en América Latina: um diálogo Brasil-Nicaragua. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 7, e14605. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14605>
- Amorim, K. M. D. O. (2010). *Compromisso social do psicólogo em artigos publicados em periódicos científicos no Brasil*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17488>
- Azevedo, L. (2020). Do vestibular ao ENEM: trajetórias, permanências e transformações (1750-2018). *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, 7, 505. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4483>
- Azevedo, M. M. S. de. (2016). *Recrutamento em movimentos de alto risco: o caso da Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN) da Nicarágua*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.8.2016.tde-20072016-171022>
- Barros, A. S. X. (2014). Vestibular e ENEM: um debate contemporâneo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22, 1057-1090.
- Bastos, M. H. C. (2011). Independências e educação na América Latina: as experiências lancasterianas no século XIX. *Cadernos De História Da Educação*, 10(1), <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13151>
- Blásquez Figueroa, A. G. (2019). *La Fiesta y el Drama: Tomás Moulian e o Chile Contemporâneo (1970 – 2000)*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá. <http://old.ppe.uem.br/dissertacoes.htm>

Bonaldi, E. V. (2019). Entre a “Autoeliminação” e o Enfrentamento Incerto: disposições e dissonâncias frente ao Ensino Superior público. *Política & Trabalho: Revista De Ciências Sociais*, 1(49), 246–265. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1517-5901.2018v1n49.34625>

Braggio, A. K. (2019). A gênese da reforma universitária brasileira. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 19, e073. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e073>

Brasil (2005). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico*. Brasília, 2025.
Disponível
em:download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República.

Brasil. (2000). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2023*.
https://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf

Brasil. (2013). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2013*.
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf

- Brasil. (2024). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2024*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>
- Brito, G. G. M., Sousa, A. O. de B., & Alencar, C. N. de. (2023). Práxis decolonial no cursinho popular Viva a Palavra: letramentos de reexistência. *Calidoscópio*, 21(2), 322–339. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.212.06>
- Carvalho, J. J. (2023). Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In J. Bernardino-Costa, N. Maldonado-Torres, & R. Grosfoguel (Orgs.), *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*.
- Casaut, R. C., & Bego, A. M. (2021). Práticas Hegemônicas nos Cursinhos Populares Universitários e os Objetivos Institucionalizados: Aproximações e Afastamentos para o Caso da UNESP. *Revista Temas Em Educação*, 30(1), <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n1.54763>
- Castro, C. A. (2005) Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. <http://hdl.handle.net/11449/89799>
- Castro, C. A. (2011). *Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2011.844459>

Castro, G. O. de, & Barreiro, C. B. (2022). Educação popular: as pesquisas sobre cursos pré-vestibulares populares e seus educadores. *Revista De Educação Popular*. 236–254.

<https://doi.org/10.14393/REP-2022-66619>

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996/2015). Quando as crianças são as culpadas - a criança que não aprende. In *Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização* (pp. 78–103). Cortez.

Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, 24(62), 44–63.

<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>

Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos CEDES*, 24(62), 44–63.

<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100004>

Dutra, N. L. L. (2019). *A terceira derrota de Anísio Teixeira: o REUNI na UnB* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/38165>

Facci, M. G. D., & Lessa, P. V. (2000). O psicólogo escolar e seu trabalho frente ao fracasso escolar numa perspectiva crítica. In *Anais do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (9º, 2000). ABRAPEE, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

Fávero, O. (2004). MEB – Movimento de Educação de Base. Primeiros tempos: 1961-1966. In *V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação*, Évora, Portugal.

Fávero, O. (2006). *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas: Autores Associados.

Fonseca, T. S., & Negreiros, F. (2019). Como elaborar uma pesquisa em Psicologia Escolar fundamentada no Método Histórico-Cultural? In Fauston, N. & Cardoso, J. R. (Orgs.), *Psicologia e educação: conexões Brasil - Portugal*. EDUFPI.

Freire, P. (1963). Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários*, 4, 5–23. Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/254888>

Freire, P. (1970/2013). *Pedagogia do oprimido* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996/2013). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas Neto, J. A. de. (2011). A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto. *Revista Ensino Superior da Unicamp*.
<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>

Ghidini, R., & Mormul, N. (2022). Neoliberalismo e educação: aproximações entre Brasil e Chile: Neoliberalism and education: Rapprochement between Brazil and Chile. *Revista Contexto & Educação*, 37, 337–353. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.11611>

Gohn, M. G. M. (2006). *Movimentos sociais e educação* (5ª ed., Vol. 1). São Paulo: Cortez.

Gohn, M. G. M. (2008). *Novas teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Edições Loyola.

- Gomes Vicente, M. (2022). Cursinhos populares e a juventude: potencialidades e contradições. *Revista Fim Do Mundo*, 3(8), 144–160. <https://doi.org/10.36311/2675-3871.2022.v3n8.p144-160>
- Groff da Silva, B. V., & Hass da Silva, E. C. (2021). Escritas de si, gênero e cursinho pré-vestibular popular: olhares para as juventudes em espaços não escolares de formação. *Teoria e Prática da Educação*, 24(1), 58–77. <https://doi.org/10.4025/tpe.v24i1.56085>
- Hervis, E. E. (2019). Simón Rodríguez y José Martí: originalidad y autenticidad del pensamiento educativo. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (39), 34–60. <https://doi.org/10.14482/menor.39.370.1>
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hurtado Arias, U. A., & Muñoz Gaviria, D. A. (2015). *El maestro Simón Rodríguez: Un pensador de la educación crítica latinoamericana*. *Revista Kavilando*, 7(1), 83–94. Recuperado a partir de <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/38>
- Inesc (2022). Instituto de Estudos Socioeconômicos - Inesc. *Mapa das desigualdades: Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno – RIDE/DF 2022*. https://inesc.org.br/wp-content/uploads/2023/04/mapa-das-desigualdades_versao-digital.pdf
- IPEDF/Codeplan (2024). Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD Ampliada 2024: Relatório geral do Distrito

Federal (26 de março de 2025).

https://pdad.ipe.df.gov.br/files/reports/Relat%C3%B3rio_-_DF_-_Geral_-160325.pdf

Jara, O. (2020). *A educação popular latino-americana: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos*. São Paulo: Ação Educativa/CEAAL/ENFOC.

Lazarini, A., & Di Pierro, M. C. (2023). Cursinhos populares como movimento social: a democratização do ensino superior em pauta. *Revista Internacional De Educação De Jovens E Adultos*, 5(10). Recuperado de <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/50-64>

Leontiev, A. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Livros Horizonte.

Martí, José. Nossa América. (1985) Tradução de Maria Angélica de Almeida Triber. São Paulo: HUCITEC. (Texto original de 1891) Martí, J. (1985). *Poesia mayor*. La Habana: Letras Cubanas.

Marx, K., & Engels, F. (2005). Manifesto Comunista (Organização e introdução: O. Coggiola). Boitempo Editorial.

Mejía, M. R. J. (2006). Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o Sul. In P. Pontual & T. Ireland (Orgs.), *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas* (pp. 205–211). Brasília: Ministério da Educação; UNESCO.

Mendes, C. F. (2005). “Pra soletrar a liberdade”: As propostas educacionais do Movimento Zapatista no México e dos Sem-Terra no Brasil na década de 90 (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- Mendonça, J. M., & Leite, V. F. A. (2021). O coordenador pedagógico em espaços de educação não formal: um estudo em pré-vestibulares populares. *Revista de Educação Popular*, 20(3), 212–231. <https://doi.org/10.14393/REP-2021-60020>
- Monteiro, R. L., Da Silva, A. P. S., Dias, D. F. & Gonçalves, L. R. D. (2017). Histórico dos cursos pré-vestibulares: a luta pelo acesso ao ensino superior pela população negra. *Intercursos Revista Científica*, 16(2). Recuperado de <https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/3673>
- Mota, J. C. da, & Streck, D. R. (2019). Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar Em Revista*, 35(78), 207–223.
- Oliveira, E. S. (2011). Movimentos sociais e novas abordagens da educação popular urbana. *Revista Contexto & Educação*, 26(85), 157–176.
- Pasqualini, J. C. (2020). Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. *Revista Simbio-Logias*, 12(17), 1–16. https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica_singular-particular-universal_e_sua_expressao.pdf
- Patto, M. H. S. (1996/2022). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (3ª ed.). São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.

Paulo, N. R. S. (2005) Movimentos de educação popular: um estudo sobre os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.
<http://bdae.org.br/jspui/handle/123456789/1715>

Pereira da Silva, L., José de Oliveira, I., & Eduardo Gomes, C. (2023). A Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno – RIDE/DF e sua (Des)Organização Social, Espacial e Econômica. *Ateliê Geográfico*, 17(1), 169–190.
<https://doi.org/10.5216/ag.v17i1.74605>

Pérez Cruz, F. de J. (2021). Paulo Freire y la revolución cubana. 1959-1997: de la historia intelectual a la social. *Ideação*, 23(1), 105–123. <https://doi.org/10.48075/ri.v23i1.26702>

Pistrak, M. M. (2011). *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular.

Ribeiro, G. F., Santeiro, T. V., & Pereira, H. de O. S. (2023). Sentidos atribuídos por professores à prática docente em um cursinho popular. *Revista de Educação Popular*, 22(1). <https://doi.org/10.14393/REP-2023-67585>

Rodríguez, S. (1834). Galeato a Luces y virtudes sociales. In *Simón Rodríguez: Obras completas (2016)*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, S. (1840). Tratado sobre las luces y sobre las virtudes sociales. Imprenta del Mercurio. En *Simón Rodríguez: Obras completas (2016)*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, S. (1840). Tratado sobre las luces y sobre las virtudes sociales. Imprenta del Mercurio. In Simón Rodríguez: Obras completas (2016). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Salgado, M. M. (2016). Recrutamento em movimentos de alto risco: o caso da Frente Sandinista de Libertação Nacional (FSLN) da Nicarágua. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.

Santos, P. R. dos. (2021). Pensamento negro e educação: o Instituto Steve Biko Monografia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia.

Santos, S. C. C. D. (2019). Lutas do movimento negro por educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7625220

Saviani, D. (2011). Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações (11ª ed.). Autores Associados.

Sérgio, H., & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira De Educação*, (14), 108–130. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>

Silva, C. F. da, & Spigolon, N. I. (2024). Relicário de memórias - Educação Popular na década de 1960: Carlos Rodrigues Brandão e Osmar Fávero. *Revista Campo-Território*, 19(53), 81–106. <https://doi.org/10.14393/RCT195370960>

Silva, I. C. T. da. (2017). A visão educativa de Simon Rodriguez: uma análise de "Consejos de Amigo, Dados Al Colegio de Latacunga". Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco.

Simão, F. P., Silva Neto, N. C., & Torres, J. C. (2020). Pré-vestibulares populares e a democratização do acesso ao ensino superior. *ORG & DEMO*, 21(1).
<https://orcid.org/0000-0002-1002-0078>

Siqueira, C. de F. C., & Hass da Silva, E. C. (2021). Educação das relações étnico-raciais no contexto pré-vestibular. *Educação em Revista*, 22(esp), 9–22. <http://orcid.org/0000-0002-2680-6083>

Soares, M. B. (1996/2017). Avaliação educacional e clientela escolar. In M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar crítica* (pp. 51–61). Casa do Psicólogo.

Souza, J. G. de. (2012). Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. *Revista De Educação PUC-Campinas*, (1). Recuperado de
<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/461>

Souza, L. P. de. (ano). *Autonomia zapatista: Elementos de uma experiência de educação anti-hegemônica* (Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas). Universidade Estadual de Campinas. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1636453>

Souza, M. P. R. de. (1996). A queixa escolar e a formação do psicólogo. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.
<https://doi.org/10.11606/T.47.2017.tde-12052017-150732>

- Tavares, M. T. G., & Lisboa, A. K. S. (2020). A experiência do Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar: educação popular e lutas pelo direito à educação. *Cadernos CIMEAC*, 10(1), 191–205. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v10i1.4116>
- Vasconcelos, A. T. (2023). 20 anos da Lei 10.639/2003: impactos na prática de ensino de Geografia em pré-vestibulares populares. *Revista Tamoios*, 19(2), 156–167. <https://orcid.org/0000-0001-9104-6124>
- Vélez, C. G. M., & Castro, A. M. (2020). Breve cartografia de la educación popular: enfoques entre Brasil-Colombia. *Interterritórios*, 6(10), 287–312.
- Vigotski, L. S. (1999). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wanishi, M. M. N.; Rosa, D. F. C.; Silva, R. G. A. & Melo, J. J. P. (2021). História da educação chilena: Um estudo das transformações educacionais de 1970-1973 e seus reflexos na Revolta dos Pinguins de 2006. *Conjecturas* 21 (6), 274-294. <https://doi.org/10.53660/CONJ-350-705>
- Wasen Fraga, G. (2011). A Nicarágua Sandinista: guerrilha e educação. *Revista História: Debates E Tendências*, 10(1), 189–203. <https://doi.org/10.5335/hdtv.10n.1.1977>
- Zago, N. (2009). Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Perspectiva*, 26(1). <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p149>

Anexos

Anexo I – Parecer do CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O papel social e político-pedagógico de Pré-Vestibulares Populares do Distrito Federal: perspectivas da Psicologia Escolar Crítica e da Educação Popular

Pesquisador: CLARISSE COSTA REPUBLICANO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78731024.0.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.830.659

Apresentação do Projeto:

Foi apresentado a este comitê de ética as pendências do parecer 6.794.257, relacionado ao projeto de pesquisa intitulado em "O papel social e político-pedagógico de Pré-Vestibulares Populares do Distrito Federal: perspectivas da Psicologia Escolar Crítica e da Educação Popular" de autoria da Pesquisadora Responsável: CLARISSE COSTA REPUBLICANO

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar práticas educativas dos cursinhos populares do Distrito Federal no que tange à formação social e política dos estudantes.

Objetivo Secundário:

- I) Comporm um registro crítico-analítico do contexto histórico-cultural dos cursinhos populares analisados;
- II) Apreender o sentido atribuído pelas lideranças aos seus respectivos cursinhos populares quanto a sua atuação social e política;
- III) Identificar potencialidades e limitações da atuação dos cursinhos populares no Distrito Federal.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1502 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.830.659

Outros	INSTRUMENTOS.pdf	12:43:43	REPUBLICANO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_ETICA_Ass.pdf	03/04/2024 12:43:10	CLARISSE COSTA REPUBLICANO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_CEP.pdf	03/04/2024 12:42:53	CLARISSE COSTA REPUBLICANO	Aceito
Declaração de concordância	termo_de_concordancia_Ass.pdf	03/04/2024 12:42:38	CLARISSE COSTA REPUBLICANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/04/2024 12:41:49	CLARISSE COSTA REPUBLICANO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ACEITE_INSTITUCIONAL.pdf	01/04/2024 21:47:17	CLARISSE COSTA REPUBLICANO	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS.pdf	01/04/2024 21:42:12	CLARISSE COSTA REPUBLICANO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_ETICA_Ass.pdf	01/04/2024 21:38:01	CLARISSE COSTA REPUBLICANO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta_de_encaminhamento.pdf	01/04/2024 21:34:28	CLARISSE COSTA REPUBLICANO	Aceito
Declaração de concordância	termo_de_concordancia_Ass.pdf	01/04/2024 21:33:33	CLARISSE COSTA REPUBLICANO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_CEP.pdf	01/04/2024 21:28:57	CLARISSE COSTA REPUBLICANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/04/2024 21:24:08	CLARISSE COSTA REPUBLICANO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 17 de Maio de 2024

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Apêndices

Apêndice A - Roteiro preliminar de entrevista semiestruturada

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

1. Ano em que o entrevistado ingressou no cursinho.
2. Como o cursinho surgiu?
3. Quais os motivos que te levaram a trabalhar com os cursinhos populares?
4. Quais os conceitos, autores e referenciais teóricos (políticos e pedagógicos) utilizados para a realização das práticas educativas do cursinho?
5. Em termos gerais, como você caracteriza os estudantes do cursinho popular (características socioeconômicas, gênero, classe, idade, identidade étnico-racial, território, etc.)?
6. Como você caracterizaria as práticas pedagógicas do cursinho popular?
7. Para o desenvolvimento do seu trabalho há articulação com outros equipamentos comunitários e/ou serviços? Qual o propósito? Cite um exemplo.
8. O que se espera com o **processo formativo** oportunizado aos estudantes do cursinho popular?
9. Para você, qual o papel do cursinho popular?
10. Quais potencialidades você identifica deste cursinho popular em particular?
11. Quais as principais dificuldades e/ou desafios enfrentados por esse cursinho popular?
12. Para você o que é único (singular) desse cursinho popular?

Apêndice B - Questionário preliminar sociodemográfico

Questionário preliminar sociodemográfico
1. Dados entrevistado:
Perguntas
Nome:
Gênero:
Identidade étnico-racial: () Preto () Pardo () Indígenas () Branco () Amarelo
Idade:
Estado Civil:
Bairro em que reside:
Naturalidade (município em que nasceu):
2. Formação/trajetória:
Perguntas
Grau de formação () Ensino Médio completo () Ensino Médio incompleto () Ensino Superior completo () Ensino Superior Incompleto () Pós-graduação (MBA/especialização) () Pós-graduação (Mestrado) () Pós-graduação (doutorado) () Outro: _____
Instituição onde cursa ou concluiu o ensino médio:
Instituição onde cursa ou concluiu a formação (graduação/técnico), se for o caso:
Área de formação, se for o caso:
Tipo de vínculo com o cursinho (cargo/função)
Você realiza quais atividades dentro do cursinho?

3. Dados do cursinho:
Perguntas
Bairro/RA do cursinho
Das características do território abarcada pelo cursinho, quais delas você considera que tem impacto no seu trabalho?
Ano de fundação do cursinho
Quais atividades ofertadas
Quantos estudantes atendidos
Equipe que compõe o cursinho
Caso tenham profissionais ou estudantes de Psicologia, quais as atividades realizadas?
Estrutura física (Quantidade de salas, materiais comumente utilizados, etc)
Quais os dias e os turnos de funcionamento do cursinho
Qual a modalidade das aulas (online/presencial)
Atualmente, existem documentos para sistematização das atividades do cursinho? Quais?

Apêndice C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa “**O papel social e político-pedagógico de Pré-Vestibulares Populares do Distrito Federal: perspectivas da Psicologia Escolar Crítica e da Educação Popular**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Clarisse Costa Republicano**. O projeto visa trazer benefícios para a área da Educação, da Psicologia do Histórico-Cultural e da Psicologia Escolar e Educacional, se debruçando sobre a investigação sobre práticas educativas dos cursinhos populares do Distrito Federal no que tange à formação social e política dos estudantes.

O objetivo desta pesquisa é investigar práticas educativas dos cursinhos populares do Distrito Federal no que tange à formação social e política dos estudantes, que se justifica pela necessidade não só em atribuir maior visibilidade sobre um espaço educacional e formativo tão presente na realidade brasileira, como também aproximar a atuação da Psicologia em espaços de educação informal, reforçando sua função social e compromisso ético.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de **formulários de entrevistas semiestruturadas na sede do pré-vestibular popular** no momento em que a entrevista for realizada, em **data combinada entre os meses de junho e agosto de 2024** com um tempo estimado de **40 minutos** para sua realização.

Assim como toda pesquisa envolvendo seres humanos, essa pesquisa poderá ocasionalmente trazer riscos de ordem psicológica aos participantes em decorrência do processo de coleta de dados, como: mal-estar e tristeza. Caso sucedam tais riscos, a participação na pesquisa será interrompida imediatamente e o(a) senhor(a) será encaminhado aos serviços de apoio psicossocial. Caso haja problemas como superlotação ou falta de atendimento especializado, a pesquisadora arcará com os custos inerentes às demandas apresentadas pelo participante. O participante tem o direito de buscar ressarcimento e indenização em caso de despesas e danos decorrentes da pesquisa. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a construção de projetos no contexto da educação informal, de políticas públicas de democratização do acesso ao Ensino Superior e de políticas de ações afirmativas.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a).

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo **com os materiais utilizados na entrevista**. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação nessa pesquisa, você receberá assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, obedecendo os dispositivos legais vigentes no

Brasil. Caso **você/senhor/senhora** sinta algum desconforto relacionado aos procedimentos adotados durante a pesquisa, o senhor(a) pode procurar o pesquisador responsável para que possamos ajudá-lo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na **Universidade de Brasília** podendo ser publicados posteriormente tendo o nome dos participantes preservados mediante escolha de um nome fictício que não os identifique, mantendo-se o nome da instituição que será divulgado nos resultados da pesquisa. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: **Clarisse Costa Republicano** na **Universidade de Brasília** no telefone [-], disponível inclusive para ligação a cobrar, ou entrar em contato pelo e-mail da pesquisadora **ccrepublicano@gmail.com**.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo **Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília**. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: **(61) 3107-1592**.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o senhor(a).

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

_____, ____ de _____ de _____.