



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA



DANIELLA ALMEIDA PEREIRA

**“FAZENDO O IMPOSSÍVEL”: o sobre-esforço juvenil diante das
desigualdades e a potência dos cursinhos populares**

Belo Horizonte,

Junho de 2021.

DANIELLA ALMEIDA PEREIRA

“FAZENDO O IMPOSSÍVEL”: o sobre-esforço juvenil diante das desigualdades e a potência dos cursinhos populares

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência – Promestre – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa Educação, Ensino e Humanidades.

Orientadora: Dr.^a Maria Amália de Almeida Cunha.

Belo Horizonte,

Junho de 2021.

P436f
T

Pereira, Daniella Almeida, 1991-
"Fazendo o impossível" [manuscrito] : o sobre-esforço juvenil
diante das desigualdades e a potência dos cursinhos populares /
Daniella Almeida Pereira. - Belo Horizonte, 2021.
141 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Amália de Almeida Cunha.

Bibliografia: f. 123-140.

Anexo: f. 141.

1. Educação -- Teses. 2. Educação comunitária -- Teses.
3. Exame vestibular -- Teses. 4. Vestibulandos -- Teses. 5. Igualdade
na educação -- Teses. 6. Ensino superior -- Teses. 7. Juventude --
Teses.

I. Título. II. Cunha, Maria Amália de Almeida, 1972-
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.194

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP



FOLHA DE APROVAÇÃO

“FAZENDO O IMPOSSÍVEL”: o sobre-esforço juvenil diante das desigualdades e a potência dos cursinhos populares

DANIELLA ALMEIDA PEREIRA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 24 de junho de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof. Maria Amália de Almeida Cunha - Orientadora
Faculdade de Educação /UFMG

Prof. Licitia Maria Correa
Faculdade de Educação /UFMG

Prof. Priscila de Oliveira Coutinho
UFMG

Belo Horizonte, 24 de junho de 2021.

AGRADECIMENTOS

À UFMG, através do Promestre, pela oportunidade de ampliar a visão acerca da educação e de repensar a minha prática docente, permitindo que eu me situe com mais clareza e força nas lutas a que me disponho.

À orientadora Maria Amália, por ter sido gentil nos seus posicionamentos e minuciosa nas correções, pelo acolhimento e pelos ensinamentos – obrigada por tanto, professora!

Aos professores Geraldo Leão, Licínia Correa e Priscila Coutinho pelas leituras cuidadosas e contribuições nas bancas. Agradeço principalmente pelas ponderações que me fizeram “trocar a lente” com a qual estava olhando para o objeto de pesquisa, permitindo descobrir uma perspectiva mais esperançosa, ainda que de uma dura realidade.

Aos jovens que participaram do grupo de discussão, por terem ofertado seu tempo e suas histórias, compartilhado suas vivências, sonhos e receios; e aos coordenadores dos cursinhos populares, por terem acreditado no potencial deste trabalho.

Ao colega de mestrado Thales, por confiar na pesquisa concedendo-me seu entusiasmo e rede de contatos, e Octávio, por apoiar o trabalho e estar sempre disponível para contribuições.

A Estefane e ao Gabriel, estudantes de Design na UFMG, por tornarem concretas e mais belas as ideias da “Colabora.qui”.

Aos meus pais por, além de tudo, viabilizarem cada passo da minha trajetória acadêmica. A Isabella, por acreditar tanto em mim. A Duda, por trazer mais graça aos dias.

A Renata, pela escuta, leituras e encorajamento. Ao Willy, pela segurança que me trouxe nas modificações da pesquisa diante da pandemia. A Elaine, pelas leituras e conversas acolhedoras. A Giovanna, pelo incentivo e correções. A Jaqueline Calixto e a Ana Flávia, pelos auxílios na revisão do projeto de pesquisa. Às colegas de orientação, pelas trocas e apoio. Aos demais amigos e amigas, pelo amparo e carinho que me fortalecem.

Aos professores do Promestre, pelo conhecimento compartilhado e pelas discussões enriquecedoras. Aos amigos do Promestre, por encherem a FaE de alegria e diversidade e por tornarem mais leve a minha trajetória no mestrado.

RESUMO

O Ensino Superior no Brasil é caracterizado por iniquidades no acesso e por desigualdades horizontais. No entanto, essas dificuldades costumam ser ocultadas e equivocadamente reduzidas ao sucesso individual decorrente apenas do esforço. Apesar do peso da origem social, as classes populares têm buscado a longevidade escolar e contam com os cursinhos populares para ingressarem na universidade, especialmente através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Tendo em vista tal realidade em um cenário de pandemia de Covid-19, em que as disparidades sociais ficaram ainda mais evidenciadas, buscou-se conhecer as experiências e trajetórias juvenis tendo como fio condutor a preparação para o ingresso no Ensino Superior. A pesquisa objetivou compreender as vivências de jovens estudantes de cursinhos populares preparatórios para o Enem em um contexto de crescentes desigualdades sociais e de pandemia; ainda, compreender o papel desses cursinhos no processo de democratização da educação. Para tanto, foram realizados grupos de discussão, de modo remoto, com jovens de dois cursinhos populares de Belo Horizonte. A partir das discussões e do acompanhamento das ações dos cursinhos, identificou-se como essas iniciativas transformam o anseio pelo Ensino Superior em possibilidade real de acesso, pois ofertam uma escolarização compensatória, minimizam a desistência desse projeto e, no contexto da pandemia, oferecem uma rede de apoio supraeducacional aos estudantes. Os cursinhos populares diferenciam-se dos preparatórios convencionais pela atuação política ao oferecerem um espaço de reflexão e crítica sobre temáticas sociais. Buscou-se fortalecer esse processo de politização através do recurso educacional desenvolvido: a plataforma “Colabora.qui” se apresenta como um espaço de troca de experiências e de planos de aula entre professores de cursinhos populares. Na pesquisa, identificou-se também os sobre-esforços empenhados pelos jovens, devido a sua classe social, para estudarem e realizarem o Enem. A pandemia acresceu empecilhos a esse processo de preparação para o exame, desde as limitações no acesso à internet até os desafios relacionados à saúde mental. Também ressaltou problemas que acompanham a juventude brasileira há tempos, como a informalidade trabalhista. A escolarização básica deficitária figurou como um dos principais empecilhos à longevidade escolar, já que ultrapassa os aspectos do acesso aos conteúdos escolares, afetando também as habilidades de organização autônoma dos estudos e a formulação de projetos de futuro. A família, junto aos cursinhos, foi citada como forte contribuinte para o prosseguimento desses projetos, que muitas vezes precisam ser ajustados devido ao cenário de imprevisibilidade. Ainda, as marcas das desigualdades sociais apareceram na escolha das carreiras, nas expectativas em relação à vivência na universidade e no reconhecimento, por parte dos próprios jovens, dos sacrifícios despendidos para a continuidade dos estudos. No entanto, com o trabalho desenvolvido nos cursinhos, de modo geral, os jovens se afirmaram sujeitos de direito e demonstraram uma visão crítica acerca dos processos seletivos e da iniquidade que marca a sociedade brasileira, lutando para ocuparem o espaço universitário e com perspectivas de atuação solidárias.

Palavras-chave: cursinhos populares; juventude; Ensino Superior; desigualdade social.

ABSTRACT

Higher Education in Brazil is characterized by inequities in access and horizontal imbalances. However, these difficulties are often concealed and mistakenly reduced to individual success resulting only from self-effort. Despite the influence of social origin, the popular classes have been looking for school longevity and relying on low-income preparation courses to enter university, especially through the ENEM (National High School Exam). Having this reality in mind and adding a COVID-19 pandemic scenario, in which social discrepancies become even clearer, this paper aims to understand youngers' experiences and their route through the preparation for Higher Education ingress. The research's goal was to understand the experiences of those young low-income preparation courses students' for ENEM in a context of growing social inequalities and the pandemic; also, understand the role of those courses in the process of education democratization. Therefore, remote group chats were created with young students from two low-income preparation courses in Belo Horizonte. From those discussions and monitoring the work of the courses according to the students' demands, it was identified how those actions translate the will for ingressing in the Higher Education into a real possibility of access because they offer a compensatory way to acquire the necessary knowledge, reducing the abandonment of the project and, in a pandemic context, also bringing a supra-educational support network to the students. The low-income courses differentiate themselves from the traditional preparation courses due to their political environment, offering the students room for reflection and criticism regarding social subjects. The politicization process was potentialized by the educational resource developed: the "Colabora.qui" platform, which provides a sharing tool for experiences and classes' plans to the low-income courses' teachers. During the research, it was also identified the extra effort needed from those youngers due to their social class to get prepared and take the ENEM. The pandemic added barriers to the preparation process for the exam, from the limited access to the Internet to challenges related to their mental health. It also stressed problems that are following the Brazilian youngers for a long time, such as the informal jobs. The deficient basic education was presented as one of the biggest blockers to the education continuity, as it surpasses the educational contents' access, also affecting the autonomous organizational abilities to study and the future projects' planning. Family, together with the low-income courses, were mentioned as a foundation to pursue those plans that most of the time need to be replanned due to the unpredictable scenario. Yet, the social inequality's marks showed up during the career choice, in the expectations related to the college daily basis and in the recognition, from the own youngers, of the sacrifices made for the studies continuity. Even with the work made by the low-income preparation courses, in general, the youngers asserted themselves as subjects of law and demonstrated a critical view about the selection processes and the social inequality that stamps the Brazilian society, fighting for space in the university and having better perspectives for charity causes.

Keywords: low-income preparation courses; youth; Higher Education; social inequality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Cetic.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CoEP	Comitê de Ética da Pesquisa
Conjuve	Conselho Nacional de Juventude
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
Frepop	Fórum de Educação Popular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Promestre	Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência
Prouni	Programa Universidade Para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
O “eu” na pesquisa, a construção da questão e o contexto de sua realização.....	11
1 O PERCURSO	19
1.1 Por que realizar essa pesquisa e por que escutar esses sujeitos?	19
1.2 Qual a condição da(s) juventude(s) brasileira(s)?.....	23
1.3 Por que os grupos de discussão?.....	27
1.4 A realização dos grupos de discussão e caracterização dos participantes.....	30
2 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	35
2.1 Panorama das desigualdades no Brasil e suas dimensões.....	35
2.1.1 Desigualdades analisadas: indicadores, interseccionalidades e meritocracia.....	36
2.2 O Ensino Superior no Brasil.....	43
2.2.1 Retrato do Ensino Superior no Brasil.....	43
2.2.2 Desigualdades no Ensino Superior no Brasil.....	44
2.2.3 O ENEM e o acesso ao Ensino Superior no Brasil atual.....	54
2.3 Os Cursinhos Populares.....	59
2.3.1 Os cursinhos na pandemia.....	63
3 AS TRAJETÓRIAS E O PESO DAS DESIGUALDADES.....	68
3.1 A (limitada) moratória juvenil.....	68
3.2 Escolarização: precariedades e projetos de futuro.....	73
3.3 Carreiras e... escolhas?	82
3.4 A preparação na pandemia: estudando de “qualquer lugar” e a desigualdade digital.....	86
3.5 Sobre-esforço, inseguranças e expectativas.....	92
3.6 Redes: apoio familiar, “paraescolarização” e autoestima no cursinho.....	100
3.7 Politização: reelaborações para o “se saber no mundo”.....	107
4 COLABORA.QUI: COMPARTILHAMENTOS PARA A POLITIZAÇÃO.....	112
4.1 O que é o produto: a plataforma Colabora.qui.....	112
4.2 Em rede: por que desenvolver uma plataforma de trocas.....	114
4.3 Reflexões sobre o produto: a rede de indignação e esperança.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXO I – Identidade visual da Colabora.qui.....	141

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge a partir do meu ingresso no Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre) em um contexto de aumento das desigualdades sociais¹. Além desse aumento do abismo entre as condições de vida da população, o complexo cenário em que estamos inseridos é marcado por uma diversidade de questões sociais e até por retrocessos, como a elevação do conservadorismo em escala mundial. Temos enfrentado a permanência de discriminações de raça e de gênero e a difusão de ideologias bem arraigadas que colocam a responsabilidade da pobreza sobre o próprio indivíduo. No contexto educacional, onde atuo como professora, pautas radicais têm contestado o papel crítico da escola na educação das crianças e jovens. Em meio a todo esse contexto de individualismo, com perda de espaço de ideais de justiça social, esse cenário tem sido marcado pela pandemia do novo coronavírus.

Vivemos um contexto de expansão de igrejas neopentecostais com promessas de prosperidade econômica, de popularização da “literatura do *self*”, de coaching motivacional ensinando a ser empreendedor de si mesmo, reduzindo condições sociais diversas à força de vontade (ou falta de), ao esforço próprio e a renúncias pessoais. Pessoas reificadas, como se as relações mercadológicas fossem a forma natural das relações sociais (DARDOT; LAVAL, 2016), aumentando o individualismo e a competitividade numa lógica de autogestão, vendendo também a impressão de não necessidade do Estado – alterando o sentido da política – e quebrando a solidariedade.

“É preciso ir à luta, se reinventar, superar. (...) Estude, de qualquer lugar, de diferentes formas”. É assim, com essas palavras, que ao divulgar as inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Ministério da Educação (MEC) reforça essa racionalidade individualista. E essa lógica carrega inevitavelmente a autorresponsabilidade. Ora, estamos diante de um cenário de crise sanitária em que os problemas sociais foram ressaltados e sabemos que o acesso ao Ensino Superior depende das trajetórias acadêmicas na educação básica, cujo sucesso é fortemente influenciado pelo capital econômico e cultural das famílias (DUBET, 2015). Diante disso, podemos falar em autorresponsabilidade e meritocracia?

Sabe-se também que o diploma de graduação em um curso superior é um privilégio de apenas 16,5% da população do Brasil e que a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é aquela onde a reprodução social atua de forma mais agressiva (GONÇALVES; RAMOS,

¹ Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2016 e 2017 (IBGE, 2018a).

2019). Além disso, hoje ocorre uma desproporção na relação de vagas e candidatos² e as provas, como o Enem, deixaram de ser avaliativas para serem eliminatórias, instaurando uma competição por um lugar na universidade (ZAGO, 2006; 2008).

Inclusive, assim é como o Enem e o acesso ao Ensino Superior serão tratados: uma competição. Ainda que possa trazer uma carga de educação mercadológica, que vai contra o nosso posicionamento político e concepção pessoal acerca da educação, é a forma como essa avaliação tem sido estruturada. Uma competição por vagas, pelas oportunidades no Ensino Superior que não são suficientes e, assim como numa dança das cadeiras, vão-se eliminando os menos “espertos”, os menos ágeis, ou com menos *background*, menor capital cultural, menor acesso a cursinhos preparatórios... Uma longa lista de desigualdades.

Essas reflexões iniciais e questionamentos, de certa forma, “soltos”, são para dizer a que vem esta pesquisa. Diante de um cenário de desigualdades agravado por uma pandemia, muitos jovens das classes mais baixas têm enfrentado dificuldades diversas para se manterem estudando para o Enem, enquanto muitos outros desistem. Alguns permanecem vinculados a iniciativas de cursinhos populares preparatórios, demonstrando uma persistência no objetivo de ingresso ao Ensino Superior. Assim, esta pesquisa foi construída para compreender como, diante do atual cenário de desigualdades, esses jovens estudantes vivenciam esse processo de preparação para o acesso ao Ensino Superior e quais as contribuições dos cursinhos populares.

Nesta pesquisa buscou-se escutar jovens que estão vivenciando esse processo, que estão enfrentando os diversos percalços, oriundos da condição social e agravados pela pandemia, almejando acessar a uma universidade. São sujeitos que enfrentam cotidianamente a realidade da iniquidade e das injustiças sociais. Sujeitos que também são, por diferentes meios e agentes, invisibilizados. Sujeitos que carregam diferentes formas de desigualdades, presentes nas vivências cotidianas, nos locais por onde circulam (ou não, por serem impedidos), nas escolhas (ou imposição) de caminhos de futuro, entre outros aspectos. Esses jovens, mesmo no contexto de pandemia, estão em busca do diploma de nível superior, dessa realização restrita à grande maioria da população brasileira e cuja conquista é comumente associada ao mérito próprio e ao esforço individual. Esses mesmos jovens estão também vinculados a iniciativas que lhes dão suporte para enfrentarem o desafio dos processos seletivos e que fornecem subsídios para refletirem sobre as condições sociais, os cursinhos populares.

Um detalhamento da construção do objeto de pesquisa e uma descrição do atual cenário são apresentados a seguir.

² Ilustra essa desproporção o fato de mais de 1 milhão de candidatos inscritos no Sisu, em janeiro de 2020, concorrendo a 237 mil vagas em universidades públicas. (G1, 2020a).

O “eu” na pesquisa, a construção da questão e o contexto de sua realização

As desigualdades sociais, tema basilar deste trabalho, sempre me angustiaram e me fizeram questionar o nosso modelo de sociedade. Esse incômodo me fazia refletir sobre a naturalidade com a qual convivemos com a pobreza escancarada, por exemplo: enquanto, no bar, se desfruta de uma porção de alimento apenas pelo prazer da degustação, nega-se, sem nenhum constrangimento, uma ajuda a quem sequer teve uma refeição diária e aborda pedindo por doação em dinheiro.

Esse exemplo é bastante contestável em diferentes sentidos e sabe-se que não é a ação pontual o caminho para solucionar uma mazela estrutural. Porém, ele é certo e ilustrativo para chegar à questão que desejo levantar: a aceitação da desigualdade como natural, que muitas vezes já não incomoda, constrange ou traz reflexões no nosso cotidiano. As desigualdades tornaram-se banais. E assim se fazem porque existem ideologias para legitimá-las, entre elas a meritocracia.

Entende-se ideologia como um conjunto de ideias que são postas e naturalizadas de forma a normatizar o pensar e o agir. Ideias que têm as suas origens ocultadas, de modo a universalizar e interiorizar todos os interesses das classes dominantes (CHAUI, 2016). E é dessa forma que atua a ideologia do mérito, afinal responsabiliza-se o indivíduo por suas condições de vida, ocultando as estruturas sociais, tornando a desigualdade aceitável e aparentemente justa (SOUZA, 2009).

Como professora de alunos de classe média, ainda que nos seus estratos inferiores, é frequente escutar em sala de aula frases que sustentam o discurso da meritocracia e a naturalização da pobreza. Assim, nas aulas, busco por diferentes meios promover reflexões sobre a validade dessa ideologia para certos contextos. Pelos discursos e até atitudes dos alunos, vejo o quão nociva é essa crença, tanto no que tange ao seu aspecto individual, com uma pressão e responsabilidade imensas, desconsiderando fatores (cognitivos, emocionais, socioeconômicos, familiares etc.) para além do próprio esforço; quanto no âmbito coletivo, refletivo em uma competitividade exagerada, o individualismo do “cada um por si” em detrimento da solidariedade e da consciência social. Tal qual traz Milton Santos, minha maior referência da Geografia, a competitividade torna o outro uma ameaça, levando à perda de valores morais, como a banalização da pobreza e à perda do potencial da coletividade (SANTOS, 2015).

Foi a partir dessa vivência, somada ao incômodo pessoal relatado anteriormente, que a minha primeira proposta de pesquisa para este programa de mestrado se estruturou. Pois se

nesses espaços de classe média percebia claramente a presença da ideologia da meritocracia e alguns dos seus danos, ao me voltar para o meu local de origem, periferia, questionei-me o quanto presente essa ideologia poderia estar. Afinal, como a lei do merecimento e esforço pode ser crível para quem vive a desigualdade da forma mais cruel?

A proposta inicial era investigar junto a jovens concluintes do Ensino Médio de uma escola pública da periferia de Betim quais as suas percepções sobre as desigualdades sociais e sobre a meritocracia. No entanto, antes que pudesse ir à escola, esta teve que ser fechada temporariamente e as aulas suspensas devido a uma pandemia viral de Covid-19, ou coronavírus.

A pandemia impôs em todo o globo o distanciamento social. Aqui no Brasil, o comércio ficou fechado – pelo menos em parte –, os eventos foram cancelados, as escolas foram fechadas, algumas empresas adotaram regime de trabalho remoto, entre outras medidas de atendimento a um apelo: “Fique em casa”. Mas em um contexto de crise, as “chagas” sociais ficam mais evidentes: quem poderia ficar em casa? Aliás, Boaventura de Souza Santos (2020) questiona o uso do termo “crise” em sua atual obra, “A pedagogia do vírus”, através de reflexões sobre o oxímoro de uma “crise permanente” (SANTOS, 2020).

A situação sanitária expôs ainda mais as precariedades de grupos já vulneráveis, desde os trabalhadores informais, que dependem da exposição na rua para garantirem a sobrevivência imediata, até aqueles que não possuem sistema de saneamento e água em suas casas para manterem os padrões de higiene recomendados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no combate à pandemia (SANTOS, 2020). Essa situação, inédita para as gerações atuais, é um desafio para todos os países, mas é um transtorno ainda maior em realidades tão desiguais como a brasileira, em que o fechamento das escolas pode gerar fome devido à suspensão da merenda escolar e que os investimentos na saúde pública vêm sendo reduzidos em função de um “corte de gastos”³, por exemplo.

Diante do agravamento de precariedades que já eram inaceitáveis dentro de uma visão da dignidade humana, Arroyo (2020) amplia a perspectiva de análise ao afirmar que “em tempos críticos, certos valores afloram e contra-verdades ocultadas reaparecem”, e questiona: o que tem (re)aparecido com a pandemia? São muitas as questões que pensávamos estarem superadas – ou evoluindo positivamente – que têm vindo à tona, entre elas a desigualdade

³ Em 2016 foi aprovada a Emenda 95/2016, conhecida como “PEC do fim do mundo” ou “PEC do teto de gastos”, que congelou os valores de recursos públicos por 20 anos, mesmo em setores que já enfrentavam déficit, como a saúde. Essa limitação tem implicado dificuldades no controle da pandemia, como tem sido noticiado na mídia: “Cortes no SUS e teto de gastos são desafios no combate ao coronavírus” (IG, 2020).

educacional. Em meio a essas pandemias – sanitária e política (ARROYO, 2020) –, na educação também se aprofunda o abismo entre pobres e ricos.

Na rede privada de ensino, em sua maioria, as aulas não foram suspensas devido à pandemia, pois foram ofertadas de forma remota, já que existia toda uma estrutura material que viabilizava esse processo educativo à distância. Porém, enquanto nos colégios particulares, nos seminários e nas editoras muito se fala de “Educação 4.0”⁴, na rede pública não há uma estrutura material para viabilizar o ensino remoto a todos, afinal cerca de 18% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos (ou seja, em idade escolar) não têm acesso à internet no Brasil (CETIC.BR, 2020a).

Como exemplo da desigualdade educacional e da inviabilidade dos estudos remotos para muitos alunos da rede pública, temos o estado de Minas Gerais, onde algumas medidas foram adotadas a partir do mês de maio de 2020. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, foram distribuídas apostilas impressas aos estudantes das escolas da rede estadual de ensino, os chamados “Planos de Estudos Tutorados” e aulas sobre todos os conteúdos curriculares foram transmitidas diariamente pela televisão no canal público (Rede Minas). Essas aulas também ficaram disponíveis no aplicativo “Conexão Escola”, onde era possível conversar com os professores da escola por meio de um chat (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2020). Essas medidas, no entanto, foram alvo de críticas por diferentes aspectos, como a baixa qualidade do material impresso e das aulas e a reprodução de visões eurocêntricas, por exemplo (OLIVEIRA, 2020). Mais especificamente acerca das condições estruturais, no material impresso, que seria uma alternativa àqueles que não tinham acesso a outros meios de comunicação, grande parte das atividades ou mesmo explicações de conteúdos eram direcionamentos para endereços eletrônicos (*links* de *sites*). Também houve dificuldades na distribuição desse material impresso, principalmente em municípios do interior do estado⁵. A Rede Minas não possui sinal na totalidade dos municípios mineiros e muitos estudantes desistiram de estudar remotamente, enquanto outros andavam alguns quilômetros para alcançarem sinal de internet e acessarem o aplicativo⁶.

Esse exemplo ilustra como o ensino remoto para estudantes da rede pública não tem conseguido garantir a equidade e a qualidade no acesso e na aprendizagem. Para além desses

⁴ Educação 4.0 faz uma analogia à indústria 4.0 que utiliza de alta tecnologia, como a inteligência artificial. Traz, portanto, uma concepção de educação com intenso uso de tecnologia e novos modelos na relação professor-aluno, foco em resolução de problemas e informação não centralizada (SILVA, 2020).

⁵ “Exclusão, plágio, alunos e professores desamparados: Entenda o caos na educação em Minas” (BHAZ, 08/06/2020).

⁶ “Sinal de celular só no alto do morro: os desafios da educação a distância em Minas” (ESTADO DE MINAS, 09/06/2020a).

citados, são muitos os fatores que diferenciam a classe média das classes populares na educação em um cenário de pandemia: tarefas domésticas, ambiente, equipamentos, estrutura psíquico-emocional, orientação e organização de rotina, entre outros. Na história brasileira, a educação nunca foi oferecida de forma igualitária a todas as classes sociais, no entanto, diante da pandemia, vivencia-se um cenário em que a escola sequer está sendo ofertada a grande parte dos mais pobres.

Em face desse agravamento das desigualdades e, mais que isso, de uma explicitação a toda a sociedade de condições educacionais tão contrastantes, o que fazer em relação ao Enem? Todos os estudantes foram preparados para uma prova dessa dimensão – em carga horária e de conteúdos, abrangência nacional e importância quanto a projeto de futuro?

Essa questão movimentou o MEC, os conselhos educacionais, a mídia, os movimentos estudantis organizados, as universidades e, principalmente através das redes sociais, a população em geral. Isso porque o Enem é a principal forma de ingresso no Ensino Superior, tanto nas instituições de ensino superior (IES) públicas quanto, para as classes mais pobres, nas privadas (pois as faculdades privadas possuem também processos seletivos próprios, mas os programas governamentais de bolsas e financiamentos estudantis são vinculados à nota do Enem, como será apresentado mais à frente neste trabalho).

O Enem é crucial àqueles que desejam prolongar a escolarização, porém inicialmente o MEC manteve-se resistente às manifestações pelo adiamento da avaliação devido à pandemia. O então ministro, Abraham Weintraub, afirmou que “a prova não é feita para atender as injustiças sociais e, sim, para selecionar os melhores candidatos” (ESTADO DE MINAS, 2020b), gerando repercussões negativas em relação à democratização do acesso à universidade no Brasil – esse posicionamento sobre o acesso ao Ensino Superior parece ser a visão oficial da presidência de Jair Bolsonaro, pois o ministro antecessor de Weintraub na pasta educacional, Ricardo Vélez, já havia se posicionado de forma similar ao afirmar que “a ideia de universidade para todos não existe”, devendo o Ensino Superior manter-se reservado a uma “elite intelectual” (THE INTERCEPT, 2019).

A propaganda do MEC veiculada na mídia para divulgar os prazos das inscrições para o Enem 2020 também foi alvo de críticas por grande parte da população⁷, uma vez que apresentou jovens questionando que o país não poderia perder uma geração de profissionais devido à pandemia, usando de forma aparentemente “motivacional” os seguintes dizeres: “A vida não pode parar, é preciso ir à luta e se reinventar. (...)”. A propaganda ainda dizia para

⁷ “Estudantes criticam vídeo do Inep sobre Enem que diz que vida não pode parar” (O GLOBO, 2020a).

cada um buscar sua forma de estudo, onde e da forma que puder, ignorando que grande parte da população não possui equipamentos eletrônicos disponíveis, rede de internet e quartos com escrivaninhas como mostram os cenários da propaganda, além de outros aspectos ainda mais relevantes como garantia de renda e saúde mental, que não serão discutidos agora devido ao foco desta seção.

A propaganda do Enem e a resistência ao adiamento por parte do MEC fez com que a população se manifestasse mais nas redes sociais: houve mobilizações⁸ e as *hashtags* como “#AdiaEnem” dominaram os *Trending Topics*⁹; estudantes e artistas publicaram vídeos explicando a necessidade de adiamento do exame em virtude da suspensão das aulas para a grande maioria da população. Encerrado o prazo das inscrições para o Enem, com 5,8 milhões de pessoas inscritas na edição de 2020 (INEP, 2020), o MEC anunciou a proposta de uma enquete online para que os inscritos opinassem sobre a data do exame, sendo proposto adiar 30, 60 ou 180 dias as datas previstas no edital¹⁰.

Na enquete realizada, 19,3% do total de inscritos votaram e cerca de 50% escolheram um adiamento maior, com as provas em maio de 2021 (INEP, 2020). No entanto, em julho de 2020 foram divulgadas as novas datas para o Enem 2020: janeiro de 2021. As provas escritas foram em 17 e 24 de janeiro, enquanto as provas do Enem digital, em 31 de janeiro e 7 de fevereiro de 2021.

A coletiva de imprensa para a divulgação dessa informação, na ausência de um ministro da educação¹¹, foi conduzida pelo secretário-executivo do MEC, Antonio Paulo Vogel, e por Alexandre Lopes, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), organizador do Enem. Aos jornalistas, afirmaram por repetidas vezes que a nova data foi uma escolha baseada em critérios técnicos. Ao serem questionados acerca das dificuldades que estudantes da rede pública estão enfrentando, muitos sem acesso aos conteúdos que cada secretaria (estadual e/ou municipal) está disponibilizando, responderam ser impossível a realização de duas provas, separando uma para os estudantes da rede pública e outra para os estudantes da rede privada, reduzindo a complexidade desse questionamento a uma resposta simplista, desviando-se do problema levantado pelos jornalistas.

⁸ “Estudantes organizam Dia Nacional pelo #AdiaENEM” (Correio Brasiliense, 15/05/2020).

⁹ Termo utilizado para denominar os tópicos mais comentados no momento em redes sociais, uma espécie de *ranking* de assuntos.

¹⁰ O Enem 2020 presencial estava previsto, inicialmente, para ser realizado nos dias 01 e 08 do mês de novembro de 2020 (G1, 2020b).

¹¹ O cargo ficou vago após a saída de Weintraub em 18 de junho de 2020, seguido por especulações polêmicas e uma nomeação que pouco durou - Carlos Alberto Decotelli da Silva foi nomeado em 25 de junho e renunciou após cinco dias em meio a acusações de falsificações no currículo e plágio em suas produções acadêmicas. (O GLOBO, 2020b). Novo ministro, Milton Ribeiro, foi nomeado em 10 de julho de 2020. (G1, 2020c).

A apresentação desse cenário, além de situar o leitor sobre o contexto da pesquisa, vem no sentido de apresentar como a questão central deste trabalho foi sendo construída. Os acontecimentos descritos trouxeram inquietações acerca do quanto os discursos por parte do MEC reforçavam a crença no esforço individual e a responsabilidade do próprio sujeito sobre suas realizações e oportunidades. Junto a isso, acompanhei por meio das redes sociais as mobilizações de cursos gratuitos e de cunho social preparatórios para o Enem, os chamados cursinhos populares. De diferentes maneiras (que serão apresentadas nos capítulos seguintes), essas organizações buscaram auxiliar estudantes das classes mais baixas a viverem esse momento de incertezas sobre o presente – cenário de crise sanitária e econômica – e sobre o futuro – indefinições e inseguranças sobre o Enem.

Nesse período de desigualdades escancaradas e de forte discurso meritocrático, questioneimei-me: se para muitos de nós, que não estávamos inscritos no Enem ou depositando expectativas nesse exame, a postura do MEC de “a vida não pode parar” já soou absurda e transmitiu descaso e desamparo, como a estavam recebendo os maiores afetados? Esses jovens populares se indignaram também com o discurso do governo? Ou corroboram com o pensamento do esforço próprio? Como os jovens populares estavam se preparando para a prova, “de onde e da forma que der”? Como estariam sendo as aulas, estariam tendo aulas? Como os cursinhos estariam contribuindo com os estudantes? E o que esses estudantes pensam acerca desse processo de ingresso ao Ensino Superior? Como estão projetando seu futuro? Como esses jovens se percebem na hierarquia social e para onde desejam ir, almejam ascender? Acreditam na busca do “primeiro milhão”¹²? Qual a carga atribuída à autorresponsabilidade sobre o sucesso ou o fracasso nas suas jornadas? Essas e muitas outras questões mobilizaram meus sentimentos e passearam insistentemente por algumas semanas na minha mente.

Enquanto as perguntas persistiam, eu que já admirava a filosofia dos cursinhos populares e conhecia parte da importância do seu trabalho, aprofundei em leituras sobre essas iniciativas educacionais e fui refletindo sobre as questões citadas acima, buscando possibilidades e caminhos para respondê-las, estabelecendo conexões e criando interrogações.

Levei então essas questões a minha orientadora, que as acolheu com entusiasmo e me auxiliou a amadurecê-las, fazendo com que o “turbilhão” de perguntas, as angústias e a curiosidade ganhassem uma organização lógica, de modo que fosse possível investigar em uma pesquisa acadêmica. Discutimos que “muitas dificuldades pessoais não podem ser resolvidas

¹² Referência a discursos “na moda” de coachings e influenciadores de carreira ou financeiros que “ensinam” em plataformas livres, como Youtube, como investir, aplicar dinheiro usando discursos simplistas de que independentemente da realidade de onde se parte, basta o esforço individual que a riqueza é possível.

meramente como dificuldades, devendo ser compreendidas como questões públicas” (MILLS, 2009. p. 58). Assim, o ingresso de jovens de camadas populares ao Ensino Superior, baseado em pesados esforços e com a carga da responsabilidade individual, deveria ser pensado numa perspectiva mais ampla, podendo ser objeto da Sociologia e deste programa de Mestrado.

Conscientes da impossibilidade de alcançar em um só estudo respostas para todas as questões e também interrogando se essas respostas são únicas, foi delimitado um ponto de partida para as inquietações anteriormente citadas, que se tornou o problema desta pesquisa: “como se dão as vivências dos jovens de cursinhos populares nas trajetórias de acesso ao Ensino Superior em um cenário de desigualdades?”.

Tendo as nossas vidas atravessadas também por essa pandemia sanitária em diferentes aspectos – e em desiguais campos e intensidades, como já comentado acima – tornou-se inevitável abordar junto aos estudantes se e como essa situação de saúde pública estava afetando os seus processos de preparação para o Enem.

A partir dessas questões, definimos como objetivo geral da pesquisa compreender as vivências dos jovens estudantes de cursinhos populares nos seus processos de preparação para acessarem o Ensino Superior num contexto de desigualdades e no cenário de pandemia.

Os objetivos específicos são:

- caracterizar a atuação dos cursinhos populares no processo de democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil;
- identificar como tem sido o processo de preparação para o Enem de estudantes de cursinhos populares de Belo Horizonte no cenário de pandemia;
- compreender as vivências dos estudantes de cursinhos populares em suas trajetórias de escolarização, especialmente de acesso ao Ensino Superior, e como essas vivências são atravessadas pelas desigualdades sociais;
- desenvolver um recurso educacional que contribua para a atuação dos cursinhos populares.

Para alcançar esses objetivos, este estudo está estruturado da seguinte maneira: na sequência desta introdução, onde são apresentados os objetivos e a definição da questão da pesquisa, há os capítulos: “Percurso”, “Contextualização”, o capítulo de resultados e discussão, denominado “As trajetórias e o peso das desigualdades” e o capítulo “Colabora.qui: compartilhamentos para a politização” sobre o recurso educacional desenvolvido.

No capítulo 1, denominado “Percurso”, constam, como sugere o título, os caminhos da pesquisa. É reforçada a justificativa da escolha do tema e dos sujeitos. A metodologia utilizada,

os grupos de discussão, é explicada e sua realização é descrita com o detalhamento do “trabalho de campo virtual”.

O segundo capítulo, “Contextualização”, está dividido em três seções. Em “Panorama das Desigualdades no Brasil e suas dimensões”, é realizada uma caracterização das desigualdades no Brasil atual. Em “O Ensino Superior no Brasil”, são apresentados: uma descrição sobre o perfil dos estudantes e de IES predominantes; uma caracterização da expansão do Ensino Superior no país e suas desigualdades horizontais e, por fim, um breve histórico do Enem, de modo a explicar sua relevância no cenário atual. Na última seção, “Os Cursinhos Populares”, essas iniciativas são caracterizadas, além de uma apresentação sobre a atuação dos cursinhos populares de Belo Horizonte no cenário de pandemia.

No capítulo 3, “As trajetórias e o peso das desigualdades”, são apresentados os principais resultados desta pesquisa. Os dados obtidos através dos grupos de discussão são interpretados e comparados com a literatura da área da Educação e da Sociologia da Educação, compondo a análise acerca das desigualdades nas trajetórias de acesso ao Ensino Superior dos jovens de cursinhos populares.

O último capítulo, chamado “Colabora.qui: compartilhamentos para a politização”, apresenta o recurso educacional desenvolvido, descrevendo o “Produto” e apontando as reflexões sobre os seus objetivos em relação à atuação dos cursinhos populares. Na sequência desse quarto capítulo, estão as Considerações Finais.

1 O PERCURSO

1.1 Por que realizar essa pesquisa e por que escutar esses sujeitos?

As desigualdades sociais são um traço que marca a história do país desde a sua formação e, mesmo diante do cenário de redemocratização, ainda permanece de forma intensa no Brasil, até mesmo se comparado às demais economias da América Latina (ARRETCHE, 2015). Devido à complexidade do fenômeno das desigualdades sociais e suas interseccionalidades, a análise do tema deve considerar várias dimensões, por exemplo a educacional, conforme ressalta Arretche (2015). A autora destaca que a relação entre renda e educação “opera nas duas direções, isto é, a origem social afeta o acesso à educação e o desempenho escolar, assim como há um prêmio associado à educação que distingue indivíduos mais e menos escolarizados no mercado de trabalho” (idem, p. 10).

A educação e as desigualdades sociais estão, portanto, diretamente relacionadas. Considerando a educação como exercício da cidadania e direito de todos, como afirma a Constituição (BRASIL, 1988), e que esse direito moderno tem, muitas vezes, se transformado em privilégio individual (MARTINS, 2009), a discussão que relaciona desigualdades e educação é imprescindível. Essa relação aparece nos indicadores sociais brasileiros sobre os diferentes níveis educacionais, mas ganha contornos mais graves à medida que se eleva nos anos de escolarização, sendo que o Ensino Superior realiza um processo de afunilamento fortemente vinculado à origem social.

Apesar da forte seleção, o Ensino Superior é visto socialmente como a consolidação do sucesso escolar (GONÇALVES; RAMOS, 2019) e esse êxito é frequentemente atribuído apenas ao esforço próprio. Sabe-se que tratar essa transição educacional como conquista individual reafirma a lógica meritocrática, essa ideologia com intenção de justificar e legitimar as desigualdades e as “diferenças sociais de modo a poder negar sua origem verdadeira” (CHAUÍ, 2016. p. 248). No entanto, no cenário atual de economia neoliberal e discursos individualistas, é o que tem ocorrido de forma crescente, até mesmo por parte do Estado, como descrito na seção anterior sobre a propaganda do Enem. Essa associação do sucesso escolar à meritocracia corrobora para distorcer a realidade desigual e elevar o individualismo, produzindo “uma série de provas individuais e não mais de lutas coletivas ou, mais precisamente, que tende a diluir as lutas coletivas em provas pessoais” (DUBET, 2001. p. 15).

A associação do Ensino Superior ao mérito e ao sucesso é generalizada. O diploma de graduação possui um valor econômico e simbólico na sociedade brasileira, o que faz com que

esse nível de escolaridade seja cada vez mais almejado pelas classes populares. Nesses meios onde a universidade ainda é novidade na família, o Ensino Superior representa para muitos, pela sua relativa raridade, o “vencer na vida”, além da possibilidade de ascensão econômica. Dessa forma, até mesmo entre as classes populares, o discurso da meritocracia relacionado à universidade é muitas vezes reproduzido.

Alcançar esse sucesso reduzido ao mérito individual não é um processo simples, especialmente para as classes populares. O Enem é a principal forma de acesso a esse sucesso, ao nível superior de escolarização no Brasil atual, e tornou-se o foco daqueles que almejam a longevidade educacional. Preparar-se para esse exame, no entanto, demanda diversos recursos estruturais e subjetivos, desde o material didático até a capacidade discursivo-argumentativa.

Esses recursos para a rentabilidade no Enem são mais disponíveis às classes elevadas, que têm imbuído em suas práticas o Ensino Superior como o caminho natural, com exemplos próximos e *habitus* que serão mobilizados nesse processo de formação. Esses grupos ainda têm maiores possibilidades de investirem na preparação para os processos seletivos, com colégios e cursinhos preparatórios de alto custo, e o ingresso na universidade ocorre, comumente, logo na sequência ao Ensino Médio.

As classes populares, ao contrário, de modo geral possuem um reduzido capital cultural na concepção clássica (BOURDIEU, 2007) e têm o acesso ao Ensino Superior como uma conquista recente e relativamente rara. Ainda, por advirem de escolas públicas, os jovens das camadas populares tiveram sua formação escolar básica em instituições que muitas vezes não ofereceram a preparação necessária para processos como o Enem, portanto não se encontram devidamente qualificados para a competição se comparados com os pares de classe média na rede privada – apesar de reconhecermos as heterogeneidades presentes tanto entre os estabelecimentos públicos quanto entre os colégios particulares.

Nessa fase da vida em que se preparam para o Enem, muitos desses jovens das classes populares já estão inseridos no mercado de trabalho, inclusive no “trabalho-sobrevivência” (ARROYO, 2014a), demandando tempo e esforços físico e mental. Muitos concluíram o Ensino Médio já há alguns anos, aumentando a cobrança e a responsabilidade em relação à geração de renda. Junto a isso, muitos desses jovens assumem outras demandas que não estão presentes no cotidiano daqueles das classes médias, como tarefas de cuidado doméstico e de crianças, por exemplo.

Nesse cenário, somam-se as ansiedades e cobranças típicas de uma preparação para um exame como o Enem, em que é abarcado um grande volume de conteúdo em um prazo relativamente curto de tempo. Essas angústias, de modo geral, independem de classes sociais,

mas a estrutura socioeconômica pode ser determinante na forma de lidar com elas – por exemplo o apoio psicológico especializado, as maiores possibilidades de lazer das classes médias e, em alguns casos, um processo educativo intencionalmente direcionado para as práticas mais rentáveis à escolarização.

A preparação para o Enem é, portanto, um processo longo e que requisita bastante em diferentes aspectos dos aspirantes ao Ensino Superior. Quando se fala de jovens populares, essas exigências se sobrepõem a outras demandas e tornam o caminho mais árduo. Em 2020 e 2021, estamos ainda vivendo uma pandemia viral. Nesse cenário, as desigualdades estão sendo ressaltadas, por exemplo através do ensino de forma remota, com suas necessidades e implicações, como será apresentado nos capítulos seguintes.

Ora, diante de uma pandemia e de muitos empecilhos, para além dos citados acima, alguns jovens de classes populares persistem com a aspiração de ingressarem no Ensino Superior através do Enem. Reconhecendo os obstáculos que enfrentarão no exame, esses jovens procuram se recuperar das desvantagens por meio de estratégias diversas, entre elas o ingresso em um cursinho preparatório. Através de seus professores, internet ou entre aqueles conhecidos que já acessaram a universidade (muitas vezes, seus modelos impulsionadores), buscam por cursinhos preparatórios acessíveis e se dispõem a conciliar os estudos com as demais atividades. Muitas vezes, realizam um sobre-esforço para tal feito, desmitificando a ideia de um reduzido empenho das classes populares para a escolarização, como já discutido na literatura (por exemplo em BURGOS, 2012; NOGUEIRA; ABREU, 2004; PORTES, 2007).

O sobre-esforço, já presente em situação de “normalidade”, tem sido aumentado no contexto atual em que os jovens estão ligados aos cursinhos populares de forma remota, através da internet. Estão vivenciando essa preparação, fase em que a carga de responsabilidade e de cobrança é elevada, no momento de pandemia, com dificuldades que vão da garantia da renda à saúde mental. E mesmo com uma grande evasão nos cursinhos populares neste período, esses estudantes da pesquisa têm permanecido vinculados aos cursinhos e buscado, dentro de suas limitações, conhecimentos e organização para a realização do Enem.

Escutar esses jovens neste contexto trata-se de uma escolha política. Quando Anzaldúa (2000) reflete em sua carta sobre quem pode falar no mundo, vem a questão sobre o que os jovens populares, muitas vezes estigmatizados, têm a dizer. São jovens de cursinhos populares, cujo perfil é majoritariamente de periferia, de grupos étnicos-raciais discriminados e em condição de maior vulnerabilidade social, que vivenciam as desigualdades sociais em seu cotidiano e estão em busca do diploma universitário – ainda raro em seu meio.

Esta pesquisa buscou construir esse espaço de escuta dentro da perspectiva de Teixeira (2014), que promove a reflexão de que os jovens precisam e têm direito também de serem ouvidos. De acordo com Dayrell e Carrano (2014), compreender os jovens e como se apropriam dos espaços e significam as relações de poder possibilita que se pense também “de que forma os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida” (p. 119).

E falando em projetos de vida, reforçamos que escolhemos essa etapa do ingresso no Ensino Superior por ser um momento visto socialmente como uma conquista puramente individual. Essa fase de dúvidas e pressões devido à realização do Enem, o sonho do ingresso no Ensino Superior, a construção de uma carreira e a escolha de profissão. Momento em que também surgem as dificuldades e empecilhos para se alcançar o que se almeja – ou mesmo nem se almeja, por tão distante – mas como as diferenças de socialização são vistas como diferenças de mérito individual (GONÇALVES; RAMOS, 2019), de toda forma vem a responsabilização cruel sobre o jovem de origem popular acerca da medida do esforço.

Assim, nessa fase da vida, muitos jovens do contexto da pesquisa estão possivelmente vivendo essas angústias, de forma que as questões relacionadas ao esforço próprio e ao acesso a oportunidades, ou seja, ligadas também a desigualdades e a meritocracia, podem estar presentes em suas vivências. No entanto, ao permanecerem na busca e na preparação para ocuparem o espaço das universidades, esses jovens ao mesmo tempo realizam um movimento de resistência e de afirmação da presença das classes populares na educação (ARROYO, 2014b).

Com o foco nas desigualdades sociais, a pesquisa vem nessa perspectiva de compreender as vivências desse jovem que almeja o Ensino Superior, oriundo de um recente acesso das famílias populares a esse nível de ensino e de um contexto de desigualdades entrecruzadas (CRENSHAW, 2012), e se tem tido acesso ao direito “a se saber no mundo” (ARROYO, 2014b). O se saber no mundo, para Arroyo, é não ocultar a realidade segregadora e competitiva, é não fazer promessas baseadas no esforço que não irão se cumprir, é o direito do jovem estudante a “se entender nas relações de classe nos padrões de poder, de trabalho, de apropriação-expropriação da terra, do solo, da renda pública (...) a se saber nessa história social, econômica e política” (ARROYO, 2014b. p. 161). Perspectiva que vai ao encontro da superação do fatalismo, proposta por Freire (2018), quando diz da necessidade de compreender como construímos a realidade para que seja possível transformá-la, pois “mudar é difícil, mas não é impossível” (p. 210).

Com essa escuta sobre as experiências dos jovens e percebendo como se “sabem” e se posicionam no mundo, pode-se ampliar a discussão no campo da educação sobre como pensar os jovens de classes populares. As discussões com os jovens podem ser subsídios para esse debate, sobre como esses grupos feitos desiguais (ARROYO, 2010) têm se posicionado, como têm reconhecido e significado as desigualdades que marcam suas trajetórias e como os cursinhos populares têm contribuído para essas construções ao discutirem sobre reconhecimento social e ocupação de espaços.

Escutar esses jovens é uma oportunidade de problematizar as desigualdades que podem afetá-los de diversas maneiras e possibilitar uma posterior reflexão sobre o “direito a se saber”. Ainda, conhecer mais sobre essas experiências juvenis pode auxiliar-nos, como educadores, a enfrentar problemas cotidianos nos espaços de educação decorrentes da incompreensão dos contextos vividos pela juventude, como afirmam Dayrell e Carrano (2014). Portanto, antes de caracterizar os grupos de discussão, situamos de modo geral a condição dos jovens no Brasil.

1.2 Qual a condição da(s) juventude(s) brasileira(s)?

Na legislação brasileira, como o Estatuto da Juventude, inspirado em políticas internacionais, são definidos como jovens aqueles com faixa etária entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013). Essa definição de faixas de idade é importante para direcionar políticas públicas específicas que visem a garantia de direitos. Entretanto, sabemos que a categoria juventude não pode ser reduzida à dimensão etária, uma vez que no caso brasileiro, ainda se observa a inserção de pré-adolescentes em atividades laborais e a moratória, a concessão de certa “flexibilidade” nas responsabilidades, é impossibilitada a grande parte dos jovens, especialmente os das camadas populares (SPOSITO, 2002).

Dentre outros autores, Dayrell *et al* (2011) afirmam que a juventude é uma categoria dinâmica, construída socialmente e que acompanha as transformações nos âmbitos políticos, econômicos, culturais etc. Trata-se de um momento com características próprias, porém a juventude é muitas vezes desqualificada porque reduzida a uma passagem, a uma transitoriedade para o mundo estável do adulto (SPOSITO, 2002).

A juventude também pode ser entendida como uma condição social, cujos aspectos biológicos e etários estão presentes, mas apenas como parte da complexidade dessa construção, podendo ser experienciada de forma diversa. Como afirmam Esteves e Abramovay (2007), “não há uma cultura juvenil unitária” (p. 25). O território, a condição socioeconômica, a educação, o gênero, a identificação racial, entre outros aspectos, vão possibilitar diferentes vivências da

condição juvenil, ou seja, os jovens têm suas experiências conforme os contextos em que estão inseridos (DAYRELL *et al*, 2011).

Essa diversidade de vivências leva à frequente adoção do termo “juventudes”, no plural, como traz Pais (1993), de modo a explicitar o caráter difuso e diverso da categoria. Neste trabalho, adotaremos o termo juventude, mas reforçamos que não se trata de universalizar os jovens, pois reconhecemos a convivência de múltiplas culturas juvenis, tratando-se de uma escolha apenas de estilo de escrita. E mesmo diversa, essa juventude múltipla possui também seus pontos de encontro nas suas experiências.

A juventude é um momento onde os sujeitos, de modo geral, exercem com maior força a sua inserção social. Sem a intenção de reduzir a uma passagem que “prepara para algo”, podemos tratar a juventude como o período em que o “indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida” (DAYRELL; CARRANO, 2014. p.112). Para compreender melhor as vivências desse grupo na realidade brasileira, são propostas algumas dimensões fundamentais: tempo e espaço, sociabilidade e culturas juvenis (*idem*, p. 115).

Dayrell e Carrano (2014) argumentam que as culturas juvenis estão ligadas às demarcações das identidades a partir das expressões simbólicas, assim, relacionam-se aos estilos e gostos, à formação dos grupos – heterogêneos – que permitem redes de trocas. Ligadas a essas redes, a dimensão da sociabilidade aparece como o “espaço de afinidades e afetividades” (*idem*, p. 117). Ao mesmo tempo em que se afirmam como indivíduos, demandando mais autonomia, os jovens constroem relações bastante próximas com seus pares, circulando entre diferentes grupos e tendo os amigos como importantes referências nas suas vivências – o que não significa uma ausência da família, como veremos no capítulo 3. Sobre o tema, a socialização dos jovens não se restringe só à escola e à família, tendo forte atuação dos amigos, da religião, das mídias, entre outras esferas que o jovem articula, tecendo suas próprias experiências a partir dessas referências múltiplas (SETTON, 2011).

Quanto ao tempo e espaço, Dayrell e Carrano (2014) defendem a importância de considerar como os jovens atribuem sentidos aos seus espaços vividos, ou seja, ao lugar, podendo esses sentidos influenciarem a constituição de seus projetos de futuro. Ainda, apontam como a dimensão temporal pode ser percebida de forma diferente pelos jovens: apesar de se relacionarem com o tempo conforme os espaços e situações, de modo geral “o hoje é onde muitos jovens concentram sua atenção” (*idem*, p. 120). Essa perspectiva concorda com Leccardi (2005) quando afirma a capacidade dos jovens de desfrutarem das oportunidades conforme elas aparecem: uma vez que o futuro tem se tornado cada vez mais imprevisível, a

autora afirma haver um “novo ‘estado de ânimo’ juvenil em relação ao tempo”, onde os jovens têm adotado a estratégia da maleabilidade, mantendo seus planos direcionados, mas flexíveis para viabilizá-los no cenário de incertezas (p. 53).

As diferentes dimensões apresentadas corroboram para um entendimento de que a juventude não é uma categoria facilmente definida. Assim, ela aparece como modelo estético, sendo a jovialidade a referência dos padrões de beleza, textualizada pela publicidade “nas imagens de potência, felicidade e bem-estar (...) em torno do prazer, do desfrute, da experimentação e da intensidade” (CASTRO, 2011. p. 309). É também alvo do mercado de consumo – os jovens são hoje o público preferencial da indústria cultural, por exemplo, ainda que as aspirações de consumo sejam inacessíveis a grande parte deles (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007). Quanto aos comportamentos, os jovens são muitas vezes associados à rebeldia, ao mesmo tempo em que há uma expectativa de luta por transformações políticas (CASTRO, 2011), sendo vistos numa tensão entre a esperança do novo e a desconfiança pela ideia de desvio (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007).

Essa imagem da juventude como transgressora leva a uma representação dos jovens como problema, associados à violência e, especialmente as classes populares, como objeto de intervenção. Essa intervenção aparece em áreas para além da “prevenção da criminalidade”, estando presente, por exemplo, nas políticas de saúde ligadas à gravidez na adolescência que se baseiam em controle e exercícios de poder, como argumentam Castro e Ribeiro (2011). Os autores discutem ainda que as temáticas da sexualidade são vistas na escola de forma informativa, com pouca atenção às subjetividades do jovem, ao mesmo tempo em que são limitadas por fatores como a visão de ingenuidade atribuída pela família e posições controladoras dos pais, por exemplo.

Assim, devido a representações negativas, muitas vezes a escuta é vetada à juventude. Castro (2011) discute como, ao longo da história, os jovens foram privados da participação política, já que eram mais fortemente colocados em um lugar de subordinação, com uma “identidade social fundada em uma completude ulterior e na preparação para a vida futura” (p. 304). Na atualidade, a juventude tem ampliado sua participação nos espaços de poder formais, como nos cargos legislativos. Como exemplo, tivemos no ano de 2020 uma jovem de 18 anos, estudante do Ensino Médio na rede pública e ligada a movimentos sociais, concorrendo nas eleições para vereadores de Belo Horizonte¹³; nesse pleito, o segundo candidato mais votado foi um jovem de 24 anos que se posicionou como “anti-progressista”¹⁴. Além da participação

¹³ ESTADO DE MINAS, 2020c.

¹⁴ ESTADO DE MINAS, 2020d.

política, esses dois casos citados evidenciam a diversidade de concepções de mundo e interesses dos grupos juvenis, ou seja, não necessariamente os jovens em espaços de poder terão uma convergência de discursos. Ainda sobre a participação política, com o uso das redes sociais, são organizados diversos movimentos juvenis, desde as Jornadas de Junho, em 2013, ao citado “#AdiaEnem”, além das articulações como a ampliação de coletivos juvenis e as iniciativas lideradas por jovens, como os próprios cursinhos populares, por exemplo.

Os cursinhos relacionam-se com a condição educacional da juventude brasileira. De modo geral, a expansão recente da Educação Básica beneficiou os jovens do país. No entanto, a universalização restringiu-se ao nível Fundamental, pois apenas 64% daqueles entre 15 e 18 anos estão no Ensino Médio (IBGE NOTÍCIAS, 2020a) – refletindo distorções idade-série e abandono escolar. Ainda de acordo com IBGE Notícias (2020a), baseado em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, “das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica (...) Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos”, um dado que evidencia que a relação da escola com a juventude apresenta deficiências e como as vivências escolares são marcadas por fatores como a raça. Assim, a expansão do acesso por si só não é suficiente para que haja uma escolarização plena dos jovens.

Mesmo para aqueles jovens que têm a oportunidade de acesso e se mantêm dentro do sistema até a conclusão do Ensino Básico, a escolarização ofertada é, muitas vezes, inferior aos objetivos pedagógicos e não atende às expectativas dos jovens de preparação para os processos seletivos (vestibulares e Enem) e de qualificação para uma inserção não precarizada no mercado de trabalho. A escola pública brasileira – falamos especialmente da rede pública, pois é a responsável por 87,4% das matrículas no Ensino Médio no país (IBGE NOTÍCIAS, 2020a) – tem oferecido aos jovens bem menos que a proposta educacional de acesso aos conhecimentos culturalmente acumulados e de desenvolvimento de competências para um mundo tecnológico, por exemplo, tornando-se um espaço de apenas “‘habitação’ escolar sem escolarização” (PEREGRINO, 2011. p. 83).

Assim, a escolarização precária tem sido uma das marcas da vivência juvenil brasileira, especialmente das camadas populares, que geralmente é direcionada para estabelecimentos de ensino com maiores deficiências, onde há uma “decantação de problemas” (ÉRNICA; BATISTA, 2011). Tal condição traz implicações diversas para a vida dos jovens, como as dificuldades na formulação de projetos de futuro perante uma escolarização precarizada (LEÃO, 2011). Essa realidade foi denunciada pelos participantes desta pesquisa ao contarem sobre os obstáculos e limitações no prolongamento dos estudos (capítulo 3) e no acesso ao

Ensino Superior – nível cuja realidade também é marcada por desigualdades que serão apresentadas no capítulo de Contextualização.

A escolarização é, portanto, um aspecto fundamental da condição juvenil, influenciando em diferentes áreas da vida dos jovens não só no momento presente, mas também em suas expectativas e oportunidades futuras. Considerando que na sociedade atual “os jovens experimentam o encontro entre uma gama maior de oportunidades educacionais e socioculturais com um cenário de desigualdades, o que alimenta a distância entre as suas expectativas e demandas e as condições de sua concretização” (LEÃO, 2011. p. 107), esta pesquisa apresenta as vivências de jovens das classes populares no movimento de diminuir essa “distância” até a universidade – para isso, enfrentando os percalços oriundos da condição social e adotando estratégias que ampliem suas possibilidades, como o ingresso nos cursinhos populares. Assim, nesta pesquisa, a busca pelo prolongamento dos estudos é o fio condutor para a compreensão das vivências desses jovens das classes populares. Para ouvir o que eles tinham a dizer, optou-se pelo grupo de discussão numa linha de pesquisa qualitativa.

1.3 Por que os grupos de discussão?

Esta é uma pesquisa do tipo qualitativa, ou seja, em que “o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações” (BENTO, 2012. p. 1) ou como defendem Bogdan e Biklen (1994), trata-se da pesquisa em que os investigadores buscam “compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (p. 80).

As pesquisas qualitativas têm trazido grande contribuição ao retratar as visões de mundo dos sujeitos, ao investigar percepções, experiências, sentidos e significados de um grupo sobre determinados temas (GATTI; ANDRÉ, 2013), como esta pesquisa se propõe a fazer. Esse tipo de pesquisa rompe com a hierarquia pesquisador-pesquisado, com a rígida separação dos saberes e com a impessoalidade, propiciando a “integração contextual” e a inserção do pesquisador no mundo do sujeito (GATTI; ANDRÉ, 2013).

Dentro de uma perspectiva do tipo etnográfica, abordagem amplamente utilizada nas pesquisas em Ciências Sociais e Educação nos últimos cinquenta anos (PFAFF, 2013), buscamos nos integrar nas redes de contato dos cursinhos populares, ou seja, na realidade pesquisada. Esse “estilo etnográfico” (PFAFF, 2013) demanda abertura do pesquisador para estabelecer relações bem-sucedidas com os pesquisados e, havendo essa disposição,

proporciona a interação do pesquisador com aquele meio, inserindo-o na realidade estudada, possibilitando experiências subjetivas e a apreensão de novas perspectivas (CAVALLEIRO, 2013).

Apesar da busca pelo entendimento das visões de mundo, das simbologias, das experiências vividas e valores do grupo pesquisado, é importante recordar o caráter subjetivo das pesquisas qualitativas e a nossa visão como pesquisadoras no trabalho: “a pesquisa etnográfica atual apenas descreve a partir das perspectivas dos sujeitos e, na medida do possível, utiliza as próprias palavras dos sujeitos investigados, ao passo que a análise representa o ponto de vista do pesquisador” (PFAFF, 2013. p. 256).

Para essa busca pela compreensão das vivências, adotamos o método de grupos de discussão. Esses originam-se na década de 1980, em pesquisas com jovens, e buscam o posicionamento de um grupo social a partir de entrevistas com alguns de seus representantes (WELLER, 2013). Trata-se de um tipo de entrevista em grupo, mas não estruturada, que tem como objetivo “a obtenção de dados que permitam a análise do meio social dos entrevistados, bem como de suas visões de mundo ou representações coletivas” (WELLER, 2006. p. 244), o que concorda com a perspectiva de Bento (2012) de que as pesquisas qualitativas devem privilegiar “os significados e como os participantes dão sentido às suas vidas, o que experienciam, o modo como interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem” (p. 2).

Nos grupos de discussão, o pesquisador atua apenas como mediador, deixando os participantes livres para se expressarem e debaterem os temas propostos. O tema é dado e cabe aos participantes discorrerem sobre ele, com fluidez e com liberdade para passar pelos assuntos tangentes. Em grupo, além de ser possível obter vários dados de uma única vez, os jovens tendem a sentir-se menos retraídos em relação ao pesquisador, pois estão entre seus pares. De acordo com Weller (2006), “é principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações” (p. 246), além da identificação com experiências comuns e relatos de coletividade, como veremos especialmente no capítulo 3.

Ainda conforme a autora, nos grupos de discussão, o pesquisador dá preferência às perguntas que geram narrativas, “evita perguntas do tipo ‘o que’ ou ‘por quê’, buscando fomentar discussões voltadas para o ‘como’, ou seja, que levem à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos” (WELLER, 2013. p. 56). A busca pela narrativa das experiências e do cotidiano do grupo social permite o acesso aos seus saberes e modos de agir. Conforme apresentam Bohnsack e Weller (2013), as narrativas dos

jovens em grupo propiciam a identificação do que é recorrente, das situações dominantes e que vão ganhando mais espaço na discussão, motivando reações diversas entre os participantes e explicitando suas práticas e pontos de vista sobre o tema. Dessa forma, “as passagens narrativas possibilitam a identificação da estrutura que orienta as ações práticas dos sujeitos” (BOHNSACK; WELLER, 2013. p. 76).

Assim, nesta pesquisa buscamos discussões com narrativas e fluidez, com livre expressão das ideias do grupo de jovens. Para isso, não houve um roteiro preestabelecido, mas as temáticas dos debates podem ser generalizadas em questões motivadoras como: como vocês têm se preparado para ingressar no Ensino Superior? Como vocês enxergaram a propaganda do Enem e a polêmica em relação às datas? Vocês acreditam que existem diferenças nos processos de preparação para o Enem entre as classes sociais? Como seria um processo de ingresso no Ensino Superior justo?

Cabe ponderar que, como em demais pesquisas qualitativas, “as questões de investigação podem mudar e ser redefinidas durante o processo” (BENTO, 2012. p. 2). Krüger (2013) reforça que a pesquisa qualitativa visa a uma perspectiva holística, sem partir de uma hipótese a ser testada. Dessa forma, a pesquisa se orienta no trabalho de campo, ou seja, a pesquisa pode se redirecionar a partir das experiências vividas no próprio processo de investigação (KRÜGER, 2013). Assim, as questões motivadoras citadas não necessariamente foram realizadas desta forma ou mesmo foram necessárias, já que em alguns casos os jovens levaram a argumentação para outros aspectos.

Um ponto importante a ser registrado é que esses grupos de discussão ocorreram de forma remota, através de videoconferências, devido à pandemia de coronavírus. Com isso, adotamos uma forma de investigação em que a tecnologia digital foi utilizada para a escuta. Miller; Horst (2012) têm explorado a investigação através de recursos digitais numa perspectiva da etnografia digital na Antropologia e defendem a ideia de que o digital não aumenta a mediação e controle, no máximo os torna mais explícitos.

Não queremos defender também que não houve perdas, já que se perdeu o contato corpo a corpo, por exemplo, a possibilidade de uma conversa enquanto caminhássemos até a sala e posicionássemos as cadeiras, o olhar para detalhes e um contato que apenas um encontro presencial pode trazer. No entanto, os grupos de discussão por videoconferência foram marcados por fluidez e até ultrapassaram o tempo previamente estimado, remetendo à potencialidade da pesquisa em meios digitais, pois a distância física e o uso de um avatar, por exemplo, também podem permitir com que o sujeito seja mais ele mesmo, sentindo-se mais livre e à vontade (MILLER; HORST, 2012).

Assim, apesar da limitação da pesquisa imposta pela pandemia, não foram identificados aspectos relacionados ao uso das tecnologias digitais que possam configurar falhas significativas no atendimento aos objetivos dos grupos de discussão, ou seja, na compreensão das vivências dos jovens. Reconhecemos, porém, que a exclusão digital foi um fator limitante na composição dos participantes da pesquisa – essa realidade é discutida no capítulo 3.

Para a análise dos resultados obtidos pelos grupos de discussão, realizamos a transcrição dos dados e das notas registradas pelas pesquisadoras ao longo do “campo virtual”. A partir desses dados, analisamos as trajetórias e experiências dos jovens pesquisados. Informamos que ao contrário de vários outros estudos que relacionam camadas populares e Ensino Superior, esta pesquisa não tem como objeto os casos de sucesso, compreendidos nas pesquisas como jovens que ingressaram na universidade. Apesar do relativo sucesso já descrito anteriormente, pois concluir o Ensino Médio e colocar a universidade no horizonte do possível posicionam esses jovens acima de grande parcela da população brasileira, estamos pesquisando trajetórias de jovens que, de modo geral, ainda não efetivaram essa transição, mas estão se mobilizando para isso. Inclusive, alguns deles veem grandes obstáculos para se “chegar lá”, tornando o sucesso ainda uma possibilidade, não uma certeza.

Reforçamos também que não se objetiva identificar quais variáveis vão conduzir ao fracasso ou ao sucesso, ou mesmo quais fatores podem justificar isoladamente os posicionamentos e escolhas dos jovens em seus percursos escolares e extraescolares. Buscamos uma análise na perspectiva de compreender a combinação de aspectos das trajetórias desses jovens, como se dão as suas vivências de preparação para o Enem em um cenário marcado pelas desigualdades sociais.

1.4 A realização dos grupos de discussão e caracterização dos participantes

Para a realização dos grupos de discussão, a partir do contato com a coordenação dos cursinhos populares, fui inserida nos grupos de WhatsApp dessas iniciativas, canais em que alunos e professores participam e por onde divulgam os horários das aulas, os endereços eletrônicos para as videochamadas (aulas), materiais e lembretes relacionados ao Enem. Por meio desse canal, apresentei a pesquisa e seus objetivos aos alunos dos cursinhos e realizei o convite para que participassem voluntariamente.

Os jovens que se voluntariaram foram informados sobre as autorizações necessárias e combinaram entre si a melhor data, horário e a plataforma de videochamadas que preferiam.

No dia combinado, ingressaram na plataforma de videochamadas Zoom. O grupo de discussão do cursinho A¹⁵ foi realizado no mês de junho, o grupo com o cursinho B, em julho de 2020.

No início dos grupos de discussão, novamente foi realizada minha apresentação como pesquisadora e os objetivos da pesquisa. Diante da contradição que a internet traz em relação a liberdades e segurança (MILLER; HORST, 2012), foram adotados os procedimentos éticos necessários a uma pesquisa e adaptações para o processo virtual, como o uso de formulários digitais e orientações sobre exposição, por exemplo a liberdade para os jovens participantes desligarem a câmera quando quisessem. Houve uma explicação mais detalhada acerca dos princípios éticos, das liberdades de abster-se de falar, de sair do grupo de discussão a qualquer momento. Também houve orientação acerca dos riscos da pesquisa em relação à manifestação de opiniões e de ideias no debate, explicitando a preocupação em evitar constrangimentos e sobre a garantia do sigilo em relação aos nomes dos participantes. Foi solicitada a autorização para a gravação da videochamada e foram dadas as informações e orientações sobre o termo de consentimento – através do Google Formulários – para garantirem a segurança de todos os envolvidos em relação a esses procedimentos éticos na pesquisa acadêmica. Ao final dos grupos de discussão, o tema foi retomado a partir da abertura de um espaço para resolução de dúvidas em relação à pesquisa.

Após essa explanação procedimental, foram estabelecidas as discussões sobre a temática da pesquisa. Conforme apresentado anteriormente, buscamos uma discussão com roteiro pouco rígido, visando à fluidez e às narrativas livres. Essas narrativas foram inicialmente motivadas a partir da problematização do cenário atual de pandemia, de notícias com declarações do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, sobre o adiamento do Enem e de informações sobre o acesso ao Ensino Superior.

Os grupos de discussão decorreram de forma bastante natural, os participantes demonstraram estarem à vontade para conversarem e contarem suas próprias vivências. Talvez essa confiança, que me trouxe muita estima, devesse uma parcela a minha apresentação inicial, em que comentei sobre a minha trajetória como bolsista do Programa Universidade para Todos (Prouni) na graduação e mulher negra oriunda da periferia de Betim. Esses elementos podem ter eliminado uma barreira de intimidação em relação ao meu papel como pesquisadora e criado um espaço mais livre de troca de experiências.

¹⁵ Os nomes dos cursinhos foram ocultados e todos os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios. Foram alterados para preservar a identidade dos participantes, conforme recomendações do Comitê de Ética da Pesquisa (CoEP) da UFMG. O trabalho foi registrado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 26393619.8.0000.5149, constando a aprovação da pesquisa no Parecer Consubstanciado nº 4.322.942.

Quatro voluntários participaram do primeiro grupo de discussão, realizado com estudantes do cursinho A. No segundo grupo de discussão, com alunos do cursinho B, três voluntárias participaram. Será feita uma caracterização desses cursinhos e dos estudantes a seguir, de forma breve, pois as condições singulares e comuns serão melhor apresentadas no capítulo de análise.

O primeiro grupo de discussão foi realizado com estudantes do cursinho A, que faz parte de uma iniciativa ligada ao movimento negro e que tem unidades em várias cidades do Brasil. Em Belo Horizonte e região metropolitana, o cursinho existe há mais de uma década. Está vinculado a uma organização católica e tem oito unidades, denominadas núcleos, cada uma com uma coordenação, mas que possuem atuações orientadas pela sede regional. O cursinho A oferta uma disciplina ligada às pautas sociais e identitárias, com abordagem antirracista e de valorização da cultura negra e de defesa dos Direitos Humanos. Essa organização em formato de disciplina, com horários e planejamentos específicos, reforça o caráter politizado do cursinho e demonstra o foco na promoção de valores que a iniciativa denomina como “cidadania”. Esse aspecto da politização, apesar de ser uma característica comum aos cursinhos populares (ZAGO, 2008), muitas vezes está presente em meio às temáticas das aulas de conteúdos curriculares padrão e no currículo oculto, não necessariamente ocorre de forma tão institucionalizada como no caso do cursinho A.

As aulas do cursinho A, até a pandemia, eram realizadas à noite em uma escola privada da região Centro-Sul de Belo Horizonte, com cerca de 25 alunos em 2020. Com a suspensão das aulas presenciais decorrente da condição sanitária, o núcleo passou a oferecer as aulas online, em plataformas de videoconferências diversas e até por meio de ferramentas das redes sociais, como transmissões ao vivo pelo Instagram. A evasão, problema frequente nos cursinhos populares (ZAGO, 2008), foi acentuada neste período de pandemia e aulas à distância. De acordo com relato de professor do cursinho A, o número de alunos presentes nas aulas virtuais caiu para menos da metade e a participação tornou-se mais irregular, até esporádica.

No grupo de discussão dessa iniciativa, participaram três alunos e uma ex-aluna que atualmente está na coordenação do núcleo, reforçando a característica de que nesses cursinhos é muito comum o retorno dos chamados “casos de sucesso” para a continuidade de suas atividades. Essa ex-aluna, Lívia, tem 22 anos e atualmente cursa Psicologia como bolsista em uma faculdade privada. Também participaram: Alice, 25 anos, responsável pela renda da casa onde mora com a filha, a mãe, o tio e o irmão, formou-se pelo Enem, em suas palavras “*muito atrasada*” porque parou de frequentar a escola regular no 1º ano do Ensino Médio, e deseja alcançar uma nota suficiente para ser bolsista em uma IES privada e cursar Jornalismo;

Vanessa, 26 anos, que não decidiu o curso em que deseja ingressar, mas almeja a universidade federal, *“até pelo fato, né, de ser pública e não ter o fato da mensalidade, porque na época que eu fiz em faculdade particular foi super sofrido, ralado pra poder pagar”* – Vanessa cursou Engenharia por quase dois anos em IES privada e *“não quis continuar”*. Completando o grupo, também participou Douglas, 26 anos, que também vê sua conclusão do Ensino Médio através do Enem como um atraso e já vem estudando (mesmo de forma inconstante, devido ao trabalho) em cursinho popular há alguns anos (*“faço o cursinho já tem bastante tempo”*). Após sete anos tentando, Douglas ingressou no curso de Medicina neste ano de 2020 em uma universidade federal do interior de Minas Gerais, mas está estudando para passar na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e voltar a morar em Belo Horizonte.

Sobre o cursinho popular B, trata-se de uma iniciativa recente, foi organizado em 2019 por um professor que já havia trabalhado como voluntário em iniciativas similares. As aulas presenciais eram oferecidas no turno da noite em uma escola pública da região leste de Belo Horizonte. Com o distanciamento social imposto pela pandemia, a coordenação e professores decidiram não ofertar aulas online de imediato, já que o momento era de indefinições (na época, as datas de realização do Enem, por exemplo, ainda não haviam sido definidas, como explicado na introdução) e de instabilidades (saúde física e mental, perda de renda etc.). Esse posicionamento do cursinho foi objetivando não promover uma sobrecarga aos estudantes (demandas com horários, tarefas e aulas virtuais) e também porque não havia como garantir condições materiais mínimas para todos acessarem a internet.

Mesmo sem aulas¹⁶, o cursinho mantém contato com seus alunos e realiza encontros virtuais semanais com um psicólogo voluntário, à noite, por plataformas de videoconferência. Esses encontros buscam auxiliar os alunos em relação à saúde mental e a manter um vínculo, de modo a evitar desistências da realização do Enem, logo, do cursinho. Apesar do horário noturno e das divulgações no grupo de WhatsApp, de modo geral há uma pequena participação nesses encontros, conforme relatado pelo psicólogo voluntário.

No grupo de discussão realizado com o cursinho B, participaram três alunas: Yasmin, Rafaela e Luciana. Yasmin tem 23 anos e está no cursinho popular pela primeira vez, mas já fez um pré-vestibular privado anteriormente. Não escolheu o curso superior, pois afirma *“gosto muito da área de Exatas, mas eu também gosto muito de Letras, porém eu não me decidi ainda”*. A jovem formou-se em curso técnico de Eletrotécnica após o Ensino Médio e trabalha em uma empreiteira prestadora de serviços na área de energia, tendo contato cotidiano com técnicos e

¹⁶ Até o final do mês de julho de 2020, quando foi realizado o grupo de discussão, o cursinho não havia organizado aulas virtuais.

engenheiros, o que influencia suas escolhas de carreira. Rafaela, 19 anos, formou-se pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) porque se afastou da escola devido ao nascimento do filho e deseja cursar Pedagogia. Trabalha “*desde cedo*”, demonstrando grande preocupação com o sustento do filho. Luciana tem 21 anos, está em um cursinho popular pela segunda vez, pois no ano de 2019 estudou em uma iniciativa dentro da UFMG, inclusive obtendo certo êxito no Enem, que lhe proporcionou uma bolsa em uma IES privada no curso desejado, Fisioterapia, mas recusou e vai realizar o Enem novamente porque “*minha meta mesmo é continuar estudando para alcançar uma faculdade pública*”.

Esses são os participantes da pesquisa, um predomínio do sexo feminino que reflete as salas de aulas dos cursinhos populares e também o perfil dos ingressantes no Ensino Superior no Brasil (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015) – principalmente dentre os oriundos das classes mais baixas, já que as desigualdades de gênero tendem a diminuir entre as classes mais elevadas (CARVALHO, 2008). Ponderamos que esse grupo de participantes, apesar de ser composto por jovens de camadas populares que em estudos macrossociológicos seriam englobados na mesma categoria, é heterogêneo em relação às condições de vida e aos projetos de futuro, o que não o faz contraditório, já que, como veremos no capítulo três, todas as trajetórias são fortemente atravessadas pela estrutura social desigual, havendo “invariâncias” em casos singulares (LAHIRE, 1997).

Antes de partirmos para a análise das trajetórias desses jovens, apresentamos uma contextualização sobre em que cenário eles estão inseridos – um país marcado pelas desigualdades sociais – e quais as características do Ensino Superior brasileiro atual, onde almejam ingressar com a ajuda dos cursinhos, também caracterizados no capítulo seguinte. Definimos por realizar essa contextualização porque, como discute Zago (2014), os problemas relacionados ao acesso ao Ensino Superior “não são problemas propriamente do mundo universitário, mas de processos excludentes produzidos por uma sociedade historicamente hierárquica e profundamente desigual.” (p. 468).

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Panorama das desigualdades no Brasil e suas dimensões

A desigualdade social está presente na história e mantém-se forte no cenário atual do Brasil, nação que ocupa a 7ª posição no negativo *ranking* de países mais desiguais do mundo (PNUD, 2019). Esse fenômeno estrutura e marca com injustiças a sociedade brasileira e suas condições de vida, privando muitos de dignidade e condenando-os à precariedade.

Definir a desigualdade social é uma tarefa difícil, já que são muitas as variáveis que influenciam ao colocar a condição de vida de alguém numa espécie de “balança” com a condição de outrem, portanto é preciso fazer escolhas e delimitações. Primeiramente, cabe apontar as duas dimensões macro da desigualdade: monetária (ligada à renda) e não monetária – desde a qualidade educacional e de serviços de saúde e saneamento até os direitos políticos, liberdades religiosas e de expressão (ARRETCHE, 2018). As duas dimensões estão diretamente interligadas no caso brasileiro, uma vez que no país a renda condiciona o acesso a serviços básicos, como, por exemplo, à saúde e à educação, e esse acesso influencia a renda dos indivíduos (ARRETCHE, 2018).

Arretche (2015), a partir da afirmação acima e ao declarar que “o fenômeno da desigualdade é muito mais complexo do que apenas sua dimensão monetária. Portanto, entender a desigualdade requer examinar suas múltiplas dimensões” (p. 6), corrobora a tese de Amartya Sen (2012), para quem “as desigualdades na distribuição de renda e propriedade serão tipicamente parte da história, mas, de modo algum, seu todo” (p. 190). Desse modo, a renda ou o acesso a bens não pode ser a única categoria de análise de desigualdade.

Sen (2012) apresenta a teoria das *capacidades* para avaliar as condições de vida, sendo essas ligadas à liberdade e viabilidade da plena realização dos objetivos do indivíduo, a “capacidade de realizar funcionamentos valiosos que constituem nossas vidas e, mais genericamente, nossa liberdade para promover objetivos aos quais temos razões para atribuir valor” (p. 24). A teoria de Sen critica o foco único ou excessivo na categoria renda perante as demais variáveis do bem-estar do indivíduo, discutindo como diferentes circunstâncias sociais e individuais – variações que vão desde as características físicas até as políticas – vão afetar a conversão dos bens monetários em realizações pessoais:

Duas pessoas que detenham o mesmo pacote de bens primários podem ter diferentes liberdades para buscar suas respectivas concepções do bem estar (...) [por exemplo]

quando se lida com desigualdades relacionadas com sexo, situação e classe, e também a variações gerais nas características herdadas (SEN, 2012. p. 38).

Por ser uma visão bastante ligada às subjetividades, não será adotado o modelo teórico-metodológico de *capacidades* nesta pesquisa, mas a breve apresentação dessa perspectiva contribui para reforçar a visão adotada de múltiplas dimensões das desigualdades, já que

É claro que o bem-estar de uma pessoa está conectado com o domínio que ela tem sobre bens econômicos tradicionais. Mas as oportunidades que ela tem (em termos de escolhas que pode fazer e realizações) em sua vida não são limitadas apenas por seu conjunto orçamentário e outros fatores de riqueza ou renda (MENDES, 2012. p 15).

Enfim, “no mundo social, existem múltiplas desigualdades: entre pobres e ricos, entre mulheres e homens, entre categorias de raças, as quais, por sua vez, se manifestam na renda, no acesso a serviços, na participação política” (ARRETCHE, 2015. p 6), tornando incompleta a análise de uma variável isolada. Desse modo, esse estudo busca considerar as dimensões monetárias e não monetárias da desigualdade social. Faz-se importante ponderar que são diversos os aspectos da dimensão não monetária da desigualdade, portanto reconhecemos as limitações da abordagem do estudo nesse campo.

2.1.1 Desigualdades analisadas: indicadores, interseccionalidades e meritocracia

Iniciamos a análise da desigualdade monetária pela categoria renda, sem a intenção de impor um caráter de superioridade dessa variável perante outros aspectos, porém é inegável o poder da renda de influenciar diferentes esferas da vida nessa sociedade em que o valor da existência, muitas vezes, é definido e medido pela capacidade de consumo do indivíduo. A renda torna-se fator limitante ou possibilitador de oportunidades, uma vez que a insuficiência de renda é uma das definições da pobreza.

Desta sorte, pode-se inferir que a pobreza possui diferentes definições, não se tratando de um conceito único, “contudo, podemos afirmar que se refere a situações de carência em que os indivíduos não conseguem manter um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em cada contexto histórico” (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000. p. 124). Conforme os autores, a pobreza no Brasil está diretamente ligada à desigualdade social numa relação de causalidade, pois essa não é decorrente da escassez de recursos e, sim, da má distribuição de renda (idem).

Apesar da insuficiência de recursos macroeconômicos não ser o fator determinante para o cenário desigual brasileiro, nos discursos político-eleitorais, usa-se a dimensão econômica como solução para todas as mazelas sociais, repetindo o argumento de que para extinguir a pobreza no país, é necessário um crescimento da economia. Tal discurso tem implicações desde medidas de precarização do trabalho para “agradar” aos investidores até medidas com consequências a longo prazo, como o congelamento de investimentos em educação. Essa ideia de que é preciso um crescimento da economia para então “repartir” os benefícios é desmentida no estudo de Barros; Henriques; Mendonça (2000), que mostra a persistência da desigualdade no Brasil em diferentes conjunturas econômicas, desde as crises até os saltos de Produto Interno Bruto (PIB). Os autores argumentam, utilizando séries históricas e comparando dados de diferentes países, que depender do crescimento econômico para pôr fim à pobreza em um cenário como o brasileiro é uma via pouco eficiente diante do tamanho da mudança que pode decorrer da redistribuição das riquezas, uma vez que o Brasil “não é um país pobre, mas um país extremamente injusto e desigual, com muitos pobres. A desigualdade encontra-se na origem da pobreza e combatê-la torna-se um imperativo” (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000. p. 141).

Esse imperativo, apesar de constar na Constituição Federal de 1988 em “a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais como um dos objetivos fundamentais da República” (BRASIL, 1988), ainda desafia as políticas do país. Sobre esse desafio, apesar da análise acima de persistência da desigualdade em diferentes conjunturas econômicas (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA, 2000), há uma visão mais otimista sobre os avanços na redução das desigualdades entre 1960-2010 no estudo de Arretche (2015). Não se trata de visões contraditórias, mas de atualização e complementaridade, pois para Arretche (2015), ainda que persistente, a trajetória das desigualdades no Brasil não é nada estável.

Arretche (2015) analisa, com demais autores, as desigualdades em diferentes áreas – da inserção no mercado de trabalho até a participação política – e argumenta que as oscilações e reduções das desigualdades em alguns desses aspectos da vida devem-se em parte à democratização. Apresenta como a desigualdade e a vulnerabilidade de camadas da população sofreram decréscimo devido à valorização do salário mínimo, o que inclui pensionistas e grande volume de trabalhadores de baixa escolaridade que estão no mercado de trabalho formal. A autora pondera que os maiores beneficiados foram os homens brancos, porém que a pequena redução da desigualdade de gênero e cor vieram dessa proteção oferecida pelo salário mínimo.

A expansão dos programas de transferência de renda complementa essa relativa elevação dos rendimentos das classes mais pobres (ARRETCHE, 2015).

Sobre as desigualdades educacionais, houve melhorias no que se refere à universalização do ensino fundamental, porém as desigualdades se deslocaram para outros níveis, como o Ensino Médio e o Superior. Ainda, temos identificado as desigualdades dentro de determinado nível de ensino, as chamadas desigualdades horizontais, como exemplifica o fato da população negra se concentrar em carreiras universitárias de menor prestígio, demonstrando permanência de desvantagens (ARRETCHE, 2015). Esse processo de horizontalização e de deslocamento das desigualdades remete ao que Dubet (2001) discute acerca da “multiplicação” das desigualdades, onde novas desigualdades são criadas, já que até o arrefecimento de umas, gera o aprofundamento e/ou o surgimento de outras, sendo esse movimento resultado de uma conjugação de fatores.

Retomando a caracterização das dimensões das desigualdades no Brasil, ao analisar aspectos concretos, como acesso a infraestrutura e serviços públicos, com a democratização houve uma desconcentração dos investimentos nas áreas mais ricas e redução do abismo entre os meios rural e urbano e entre as grandes regiões brasileiras. Porém, a concentração espacial da pobreza e as taxas de acesso a serviços conservam-se em uma relação inversamente proporcional (ARRETCHE, 2015).

O estudo de Arretche (2015), ao analisar a trajetória das desigualdades entre 1960 e 2010, mostra como as políticas públicas advindas da democratização – junto a outras condições como demografia, mercado e comportamentos sociais – contribuíram para uma alteração no cenário desigual em alguns aspectos e deslocaram as desigualdades para outros campos. Por fim, apesar das melhorias, aponta que ainda há muito a ser feito no sentido de consolidação das políticas públicas de redução das desigualdades (ARRETCHE, 2015).

Buscando um panorama ainda mais atual sobre essa não estável, mas permanente desigualdade social no Brasil, vê-se que nos últimos anos ela ainda está longe de ser razoável, destacando-se negativamente no cenário mundial. Com a parcela dos 10% mais ricos do Brasil concentrando cerca de 42% da renda total do país (PNUD, 2019), o Brasil possui um Coeficiente de Gini elevado – de acordo com o IBGE (2011), o Coeficiente de Gini é um indicador que mede distribuição, concentração e desigualdade econômica e varia de 0 (perfeita igualdade) até 1 (máxima concentração e desigualdade). Esse indicador, considerando o Gini do rendimento médio mensal real domiciliar *per capita*, estava em queda entre 2012 e 2015, mas voltou a subir em 2016 atingindo 0,545 em 2018 (IBGE, 2018a).

A desigualdade social brasileira também pode ser evidenciada pela razão entre os rendimentos dos mais ricos e dos mais pobres (Índice de Palma), já que no Brasil o total de rendimentos recebidos pelos 10% com maiores rendimentos foi mais de três vezes o valor total recebido pelos 40% com menores rendimentos. Vemos ainda as desigualdades regionais: enquanto cerca de 50% da população da região Nordeste vive com rendimentos domiciliares *per capita* de até meio salário mínimo, na região Sul esse grupo equivale a 16% (IBGE, 2018a).

Ao analisar os dados de rendimentos dos brasileiros, a questão étnico racial aparece de forma clara, já que de acordo com o IBGE (2018a), “as pessoas de cor ou raça preta ou parda tiveram rendimento domiciliar *per capita* médio de quase a metade do valor observado para as pessoas brancas em 2017 (50,3%)” (p. 55), além de serem aquelas com menor escolarização. Esses dados mostram que, independentemente da dimensão – monetária ou não monetária – adotada no estudo sobre as desigualdades sociais, as interseccionalidades não podem ser ignoradas.

Interseccionalidade pode ser entendida como o entrecruzamento e sobreposição de discriminações e precariedades (CRENSHAW, 2012), um conceito que

busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002. p. 177).

Amartya Sen (2012) traz uma perspectiva que pode ser relacionada a essa teoria ao reconhecer que, ainda que numa mesma situação econômico-financeira, existem variáveis que aliviam ou sobrecarregam de modo diferencial os indivíduos e as condições de plena realização de suas liberdades: “variações relacionadas com sexo, idade, dotes genéticos, e muitos outros traços, nos dão poderes bastante divergentes para fazer da liberdade um constituinte de nossas vidas, mesmo quando temos o mesmo pacote de bens primários” (SEN, 2012. p.141).

Dentro dessa perspectiva interseccional, a PNAD Contínua realizada pelo IBGE em 2017 mostra vários exemplos de como as questões de gênero e raça são indissociáveis das econômicas e das condições de vida da população, como mostram abaixo alguns dados de diferentes indicadores (trabalho, educação, moradia e pobreza).

As atividades com menores rendimentos médios identificados na pesquisa são as que concentram a maior participação de pretos e pardos: agropecuária (60,8%), construção civil (63,0%) e serviços domésticos (65,9%). A pesquisa também mostrou como, apesar da maior escolaridade, a participação da mulher no mercado de trabalho tem sido aquém da masculina.

Em relação à desocupação, a pesquisa compara pessoas com o mesmo nível de escolaridade e identifica que a desocupação é maior entre a população parda e preta, assim como as taxas de trabalho informal (IBGE, 2018a).

Nos dados da PNAD Contínua de 2017 ligados às condições de moradia, que avaliam desde o abastecimento de água e a presença de sanitário até o adensamento excessivo,

em todos os indicadores de habitação e saneamento analisados, a situação da população preta ou parda é mais grave do que a enfrentada pela população branca. Isso decorre da associação entre indicadores de moradia e pobreza e da sobrerrepresentação da população preta ou parda na população pobre (IBGE, 2018c. p. 69).

Analisando a educação, a diferença na taxa de ingresso no Ensino Superior por cor ou raça, mesmo dentre a população proveniente apenas do Ensino Médio em rede pública, é significativa: a taxa de ingresso dos brancos foi de 42,7% e a dos pretos ou pardos de 29,1% - um dado ainda mais impactante quando consideramos que a maioria da população é negra. Outro dado relevante é que do grupo de 18 a 29 anos que não estudava e não concluiu o Ensino Médio, o motivo “ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de criança, adolescente, idoso ou pessoa com necessidades especiais” foi a resposta de 39% das mulheres e não representou nem 1% das respostas dos homens (IBGE, 2018b).

Esses dados vão ao encontro da análise de Sen (2012) de que as desigualdades de gênero não podem ser simplificadas à renda, discutindo que apesar da relevância da equiparação salarial, há vários outros aspectos, como o trabalho doméstico, que influenciam as liberdades que cada gênero pode ter, as “liberdades díspares” (p. 193). O economista também reforça essa incompletude da renda ao abordar a questão racial, pois “raça ou casta podem ser fatores com influência de longo alcance sobre muitos aspectos da vida diária – variando da garantia de emprego e atenção médica recebida até o tratamento justo pela polícia” (SEN, 2012. p. 190).

Ainda sobre os dados da PNAD Contínua, os índices de pobreza¹⁷ são maiores em famílias monoparentais com mulheres como responsáveis pela renda e com filhos de até 14 anos, já que cerca de 57% desse grupo se encontra em condição de pobreza. Se essa mulher for preta ou parda, a taxa sobe para 64% (IBGE, 2018c), reforçando os entrecruzamentos das desigualdades e a necessidade apontada por Crenshaw (2012) de “mecanismos para que instituições trabalhem em conjunto para garantir que a discriminação racial que afeta mulheres

¹⁷ Rendimento domiciliar *per capita* inferior a US\$ 5,50 PPC diários (leva em consideração a taxa de conversão da paridade de poder de compra). Valor sugerido pelo Banco Mundial para medir a pobreza no Brasil, classificado como país de renda média-alta (IBGE, 2018c).

e a discriminação de gênero que afeta mulheres negras sejam consideradas mutuamente” (p. 8). Essa condição de intersecção aparece em diferentes aspectos, inclusive educacionais, pois os cursos de graduação de menor prestígio são ocupados por mulheres negras, enquanto “os cursos de alto prestígio, por uma maioria branca e masculina, perpetuando as desigualdades que marcam o Brasil” (SOUZA *et al*, 2020. p. 168).

As interseccionalidades são explicadas quando se buscam as origens dessa desigualdade social no Brasil – ou seja, uma sociedade patriarcal escravocrata – e se identificam os mecanismos práticos e ideológicos para sua consolidação na modernidade (SOUZA, 2006). Esse resgate das origens e modos como a sociedade brasileira sustenta uma estrutura desigual não é o foco desta pesquisa e, portanto, não será aprofundado. Porém, faz-se importante reforçar que a meritocracia é uma ideologia que contribui para a manutenção e a naturalização das desigualdades.

No que tange à sociedade brasileira, pode-se dizer que foram consolidadas concepções de mundo e práticas institucionais vinculadas a um padrão comportamental desejável a todos: a “ideia-força” do mérito pelo esforço e disciplina, classificando os indivíduos em uma hierarquia conforme os seus “imperativos funcionais (...) produzidos sob uma aparência de naturalidade e neutralidade pela ação de princípios supostamente universais e acima de qualquer discussão como, por exemplo, a noção de desempenho diferencial” (SOUZA, 2006. p. 132).

Valores como a sacralização do trabalho e produtividade – imperativo funcional –, a racionalidade, o cálculo e o autocontrole determinam o reconhecimento social e o ser visto como cidadão (SOUZA, 2006). Modos de ser e agir são adotados como modelo único e ideal e, a longo prazo, “condenam classes sociais inteiras ao não reconhecimento social e baixa autoestima e, a partir disso, à legitimação de um acesso diferencial a bens e serviços” (idem. p. 76). Assim, o acesso ao trabalho produtivo e à cidadania são condicionados pela internalização de normas da racionalidade, numa lógica seletiva. Valores dominantes são exigidos como naturais a todo e qualquer ser humano, como características inatas, encobrindo que se tratam de construções. Escondem que na realidade essas noções e comportamentos são concebidos socialmente e incorporados de modo invisível, desde cedo, através da afetividade, do exemplo, das construções simbólicas, dos recursos materiais etc. (SOUZA, 2009).

Essa construção remete ao que Bourdieu (2008) define como *habitus*, que “são princípios geradores de práticas distintas e distintivas (...) mas são também esquemas classificatórios, (...) estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar” (p. 22). Esses princípios, ou melhor, essas disposições são incorporadas de forma inconsciente e irreflexiva e determinam desde as escolhas mais

banais (que aparecem como “gosto” por certas músicas ou vestimentas) até as profissões (BOURDIEU, 1984 *apud* SOUZA, 2006). O *habitus* assegura a transmissão silenciosa do capital cultural que contribui para a ideologia do dom e das “aptidões naturais” (BOURDIEU, 2008).

Desse modo, a origem econômica das distinções é ocultada. Essa construção do *habitus*, sendo invisibilizada, permite a difusão da ideologia de que o “destino” trata-se de uma escolha, como se os valores das classes mais elevadas fossem qualidades inatas e, portanto, os que não demonstram essas qualidades são marginalizados com o peso do fracasso pessoal, oriundo de um fraco desempenho individual e de pouco esforço, como pretende fazer parecer a ideologia meritocrática. Como a meritocracia carrega a ilusão de igualdade de condições e de liberdade de escolha, o que cada indivíduo conquista é visto como consequência de seu próprio mérito, tornando justos os privilégios de certas classes (SOUZA, 2006; 2009).

Tal como afirma Dubet (2003a), o valor da igualdade é difundido para basear a livre competição entre iguais, porém o “mérito” é decorrente de diferentes fatores e é cumulativo, tanto no sentido de se cristalizar ao longo da vida, quanto de heranças familiares: “a contradição das desigualdades ‘reais’ e da igualdade de princípio ignora também as condições reais do jogo e o fato que as desigualdades que ele gera não resultam somente das diferenças interindividuais, cada geração herdando as desigualdades da precedente” (DUBET, 2003a. p. 61).

Essa ideologia, que vende uma imagem do mundo moderno como espaço e fruto de escolhas individuais, quando é interiorizada pelos sujeitos que, mesmo diante do esforço, não alcançam o “sucesso”, destroem a autoestima e o reconhecimento social. Numa “confusão das esferas de justiça, quando as desigualdades de desempenho invalidam os indivíduos enquanto sujeitos livres e iguais” (DUBET, 2003a. p. 63) surge o desprezo como resultado desse processo.

Esse desprezo faz parte de uma ideologia que produz e se retroalimenta com a quebra da solidariedade. Uma “perversidade sistêmica” (SANTOS, 2015) que tem como causa a competitividade e o individualismo, vinculados à soberania do econômico, e faz com que, no campo prático, sejam aceitas políticas que permitem a permanência e o agravamento das desigualdades. Ainda, essa ideologia atua travestindo as injustiças de conquistas merecidas, reforçando a competitividade numa corrida para merecer também. Essa meritocracia que “tende a mascarar os desafios coletivos atrás de provas pessoais” (DUBET, 2003a. p. 54), sendo uma característica basilar da sociedade atual, não estaria fora de uma das instituições sociais mais fortes: o sistema educacional, sendo seu auge a competição instaurada por uma vaga no Ensino Superior.

2.2 O Ensino Superior no Brasil

2.2.1 Retrato do Ensino Superior no Brasil

A demanda por Ensino Superior tem aumentado significativamente no Brasil nas últimas décadas, sendo uma das explicações, de acordo com as análises de Menezes Filho e Kirschbaum (2015), associada a um crescimento econômico baseado em inovações, em ideias. Ainda conforme os autores, também em um interesse das famílias em investir na educação para um retorno futuro, o que pode ser entendido como uma busca por diferenciação no mercado de trabalho e melhores salários – em média, um profissional com Ensino Superior recebe salários 60% maiores que um com Ensino Médio (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). Além disso, justifica essa maior demanda a expansão de jovens aptos a esse nível de ensino devido à elevação da escolaridade média no país.

Ao mesmo tempo em que existem essas citadas diferenças salariais, é importante colocar que o diploma universitário não significa um padrão de vida elevado ou grande ascensão social, porque estamos caminhando para um cenário em que, devido a sua expansão, o diploma já não vale tanto hoje quando nas décadas passadas. Esse processo é o que Dubet (2015) chama de “inflação dos diplomas”, que ocorre no contexto francês, por exemplo. No entanto, ainda que não se possa mais fazer grandes promessas, ocorrendo inclusive uma frustração dos graduados em relação às expectativas que se possuía sobre o diploma, à medida que se amplia o volume de universitários, não tê-lo pode implicar marginalização e empregos precários (DUBET, 2015).

Assim, com uma demanda crescente pelos cursos de graduação, a oferta também aumentou. Em números absolutos, dados mais recentes do Inep, apontam 8.451.748 matrículas no Ensino Superior no Brasil no ano de 2018, o que corresponde a um aumento de 44,6% se comparado com dados de dez anos antes, ou seja, de 2008 (BRASIL, 2019a). Para oferecer mais parâmetros sobre esse crescimento: em 1990 e em 2000, o número de matrículas nesse nível de ensino era inferior a dois e a três milhões, respectivamente (BRASIL, 2019b). Atualmente, essas matrículas distribuem-se da seguinte forma entre as IES: 75,4% do total de matrículas na rede privada, que tem apresentado crescimento maior em matrículas que a rede pública, que participa com 24,6% do total (BRASIL, 2019a).

A rede privada concentra a maior parte dos estudantes de Ensino Superior do país, no entanto a maior parte dessas instituições corresponde a Centros Universitários e Faculdades,

além de apresentar professores com nível de formação inferior¹⁸ à rede pública (BRASIL, 2019a). Outro aspecto que se destaca nos dados do Censo da Educação Superior de 2018 é o crescimento da modalidade à distância: “entre 2008 e 2018, as matrículas de cursos de graduação à distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9% nesse mesmo período” (BRASIL, 2019a, p. 22). Dessa forma, os cursos de graduação na modalidade à distância foram responsáveis por 40% dos ingressos em alguma IES no ano de 2018 (BRASIL, 2019b).

Além dessa expansão dos cursos de graduação à distância, liderados também pelas IES privadas, as graduações de nível tecnológico foram as que apresentaram o maior crescimento nos últimos anos, mais de 103% se comparado com dados de 2008, correspondendo atualmente a 13% das matrículas totais. Apesar disso, os cursos de bacharelado ainda são predominantes, com cerca de 68% das matrículas, enquanto as licenciaturas correspondem a 19,4% (BRASIL, 2019a).

Mesmo diante dessa expansão, desde a ampliação das vagas em instituições públicas até a multiplicação de instituições privadas com cursos tecnológicos e à distância, esse crescimento da oferta do Ensino Superior no Brasil ainda não consegue ser suficiente para absorver toda a população que almeja esse diploma, sendo esse acesso marcado por desigualdades, destacando-se a de origem social. Ainda, temos as desigualdades horizontais, as quais serão melhor discutidas no tópico a seguir.

2.2.2 Desigualdades no Ensino Superior no Brasil

O acesso ao Ensino Superior sempre foi marcado pela desigualdade social. Desde “Os Herdeiros”, de Bourdieu, é discutido na Sociologia da Educação como a origem social, se não determina, influencia a trajetória de jovens na escolarização mais longa, ou seja, no Ensino Superior.

O Brasil teve a sua primeira universidade tardiamente, se comparado aos demais países, uma vez que para aqueles que possuíam chances de tornarem-se bacharéis o custeio dos estudos no exterior não era um problema. Mesmo com as universidades dentro de nosso território, essas mantiveram-se inacessíveis e reservadas a uma elite que demarcava seus espaços de poder. Em pleno século XXI, o Brasil mantém, numa análise mais grosseira, o Ensino Superior como um espaço de acesso restrito. No entanto, esse cenário vem sendo alterado ao longo das últimas

¹⁸ O Censo da Educação Superior 2018 apresenta que o nível de formação mais comum entre os professores do Ensino Superior da rede pública é o doutorado, enquanto na privada é o mestrado (BRASIL, 2019a).

décadas, ainda que em uma velocidade muito inferior à almejada por quem defende o direito amplo à educação.

Em seu estudo, Ribeiro *et al* (2015) comparam a progressão educacional dos jovens brasileiros de diferentes classes sociais a partir de microdados dos Censos, desde a década de 1960 até 2010. Esse estudo revela que a expansão do Ensino Básico – uma conquista relevante, aumentando o acesso das classes mais pobres à escolarização – transportou a barreira originária da desigualdade para os níveis mais elevados de educação. Ao selecionar o recorte da transição do Ensino Médio para o Ensino Superior no Brasil, fala-se em uma desigualdade relativamente estagnada, uma vez que mais jovens têm concluído o Ensino Médio, ou seja, estão aptos a realizarem a transição de ingresso no Ensino Superior, no entanto a capacidade de absorção deste é ainda bastante restrita, tornando volumosa a proporção daqueles que não realizam essa transição.

Ainda sobre esse estudo (RIBEIRO *et al*, 2015), ponderamos que em dados absolutos a quantidade de jovens que têm ingressado no Ensino Superior vem aumentando desde 1960, mas se comparado com os níveis básicos, é nessa etapa que têm sido mais persistentes as desigualdades de acesso em relação à origem social. O estudo traz ainda outros dados, como as mulheres liderando todas as transições educacionais, inclusive aquela do Ensino Médio para o Ensino Superior e, na outra ponta, os homens pretos aparecendo sempre em desvantagem ao longo do período de sessenta anos analisado (*idem*). Essas questões serão melhor discutidas ainda dentro deste capítulo numa perspectiva de desigualdades horizontais.

Retomando a relação oferta-demanda das vagas no Ensino Superior, ao refletirmos sobre o valor dos diplomas no Brasil, vemos que a titulação da graduação se faz cada vez mais necessária e desejada. O estudo de Dubet; Duru-Bellat; Véréttout (2012) sobre a rentabilidade dos diplomas foi realizado em um grupo de países membros da OCDE¹⁹, onde analisaram a influência dos diplomas traduzida em empregabilidade e vantagens salariais. Concluíram que em países onde a influência dos diplomas é maior, as desigualdades escolares são grandes e a competição escolar é mais acirrada. Apesar da distância em nível de desenvolvimento em que estamos dos países onde foi feito o estudo, se utilizarmos de suas conclusões para estabelecer um paralelo com a realidade educacional brasileira, vemos que ela se aproxima desse cenário de grande influência dos diplomas. Assim, as desigualdades de carreiras são mais relevantes, há menor mobilidade social e os títulos escolares têm maior peso no destino social dos indivíduos, ou seja, ocorre maior reprodução (DUBET; DURU-BELLAT; VÉRÉTOUT, 2012).

¹⁹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico; o estudo considerou países comparáveis numa perspectiva de Produto Interno Bruto por habitante e índices de escolarização.

Sobre as vantagens salariais, no Brasil, a relação da renda com a escolaridade foi analisada por Menezes Filho e Kirschbaum (2015) que apontaram que, principalmente a partir dos anos 1990, a diferença de rendimentos entre aqueles com escolaridade básica e aqueles com 15 anos ou mais de estudo cresceu de forma vertiginosa, indicando uma maior demanda por qualificação no mercado de trabalho e ratificando a supracitada análise comparativa sobre o valor dos diplomas.

Cabe debater ainda que no Brasil a demanda educacional gerada pelas classes mais elevadas é histórica e naturalizada, utilizada como uma forma de reprodução de suas posições, ainda que de maneira heterogênea e por meio de diferentes estratégias, como sugere o estudo de Cattani e Santos Kieling (2007). Porém é mais recente a demanda das camadas mais pobres da população, principalmente devido à transição de conclusão do Ensino Médio – ainda hoje a universalização desse nível de ensino não se completou²⁰. Evidencia essa novidade o fato de que muitos dos que estão nas universidades hoje são os primeiros de suas famílias a acessarem o Ensino Superior (PRATES; BARBOSA, 2015), possibilitados também por políticas públicas.

Acerca dessas políticas públicas de acesso ao Ensino Superior, destacam-se o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Prouni²¹. Esses programas objetivam atender a uma demanda por escolarização superior de parcelas da população que não possuem recursos para pagarem com suas rendas as mensalidades em IES privadas e nem condições de acesso às vagas na rede pública.

O Fies oferece um financiamento ao estudante que ingressa em cursos de graduação na rede privada que tenham avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Fies implantado em 2001 oferecia taxas de juros bastante reduzidas se comparadas às correntes no mercado e possibilitava ao estudante iniciar o pagamento dessa dívida por um prazo de até 18 meses após a conclusão da graduação. A partir de 2018, o sistema de financiamento passou por alterações, sendo conhecido como “novo Fies”, oferecendo financiamento para estudantes de famílias com renda *per capita* de até três salários mínimos, com taxas de juros real nulas e o pagamento da dívida podendo ser efetuado em mais de uma década, já que passou a ser retido mensalmente direto da folha salarial, com valores de parcelas proporcionais à renda e vinculado a um seguro de vida (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Novo Fies).

²⁰ Em 2018, apenas 63,6% dos jovens de 19 anos haviam concluído o Ensino Médio. De todo modo, o Brasil vem em uma crescente, com 48,8% da população acima de 25 anos com Ensino Médio completo, conforme a PNAD Contínua de 2019 (IBGE, 2020).

²¹ O Fies foi implantado pela Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001 no governo de Fernando Henrique Cardoso e ProUni foi implantado pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 no governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Já o Prouni oferece bolsas de estudo em IES privadas para cursos de graduação, no valor de 50% das mensalidades ou integrais, conforme a renda familiar bruta mensal *per capita*. De modo geral, o estudante deve ter realizado o Ensino Médio na rede pública de ensino e, para concorrer a essas bolsas, deve obter nota mínima de 450 pontos no Enem e não ter zerado a redação, sendo a nota no exame o critério de classificação entre os inscritos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Prouni).

Esses programas são responsáveis por viabilizarem o Ensino Superior para grande parte da população mais pobre, inclusive as desistências nos cursos em IES privadas são significativamente menores entre os estudantes que possuem financiamento ou bolsas (BRASIL, 2019b). Entretanto, o Fies traz um grande risco de endividamento estudantil. Os programas também são alvos de críticas devido ao montante de recursos públicos direcionados ao setor privado e instituições que têm finalidades lucrativas²². Essa transferência se dá pelo Fies através de títulos da dívida pública (Tesouro Nacional) que são utilizados para a quitação de tributos e contribuições previdenciárias e, em alguns casos, comprados pelo governo; e pelo Prouni através de isenções fiscais calculadas proporcionalmente às bolsas ocupadas (CHAVES; AMARAL, 2016).

O Prouni e o Fies, além desse repasse financeiro, colaboram com um cenário de maior expansão da rede privada em relação à rede pública, persistente historicamente (CHAVES; AMARAL, 2006), promovendo o crescimento de instituições que não necessariamente estão visando à produção de conhecimento ou têm como objetivo central a promoção do direito à educação.

Dentro dessa perspectiva de políticas públicas para a ampliação do acesso ao Ensino Superior, agora com foco nas instituições públicas, em 2007 foi iniciado um plano de expansão das universidades federais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O direcionamento de verbas para a rede federal possibilitou desde reformas estruturais até o aumento do número de vagas, sendo que para a adesão, as universidades deveriam apresentar propostas que atendessem a diversas diretrizes – como a ocupação de vagas ociosas e as reformulações curriculares (BRASIL, 2007).

A ampliação de vagas nos cursos de graduação com melhor aproveitamento das estruturas no turno da noite é um exemplo das diretrizes constantes no Reuni (BRASIL, 2007).

²² A partir de 1997, por meio do decreto 2207/97, foi permitida a oferta de Ensino Superior por instituições com fins lucrativos, gerando a criação de novas IES empresariais e a conversão de parte de antigas instituições em modelos empresariais, além da atuação do mercado financeiro e suas estratégias, como aquisições e fusões de grandes grupos (SIQUEIRA, 2018).

Essa exigência vai ao encontro da democratização do Ensino Superior no país, já que a demanda por cursos noturnos é maior entre as classes mais baixas devido à necessidade de trabalho. No programa também é apontado o aspecto da permanência, evidenciando a pauta da redução da evasão nas universidades, além da diretriz que exige, nos planos das instituições aderentes, o compromisso social da universidade no estabelecimento de políticas de inclusão (idem).

Apesar de alguns embates e movimentos e resistência ao Reuni, especialmente ligados a reestruturações acadêmico-curriculares (SILVA, 2014), 54 universidades federais aderiram ao programa e implementaram medidas de expansão do Ensino Superior (COELHO, 2014). Na UFMG, por exemplo, entre 2008 e 2012 houve o aumento de cerca de 30% das vagas nos cursos de graduação entre cursos antigos e novos – dentre estes, cursos na área de Educação como Formação Intercultural de Educadores Indígenas, Educação Básica Indígena e Licenciatura do Campo – sendo relevante também a expansão de vagas no turno noturno (COELHO, 2014).

Sobre as políticas de inclusão, temos um marco em 2012 com ações direcionadas para a promoção da igualdade étnico-racial e de maior inclusão de estudantes oriundos da rede pública de ensino. Conhecida como Lei de Cotas²³, a legislação determina que 50% das vagas em instituições federais de educação superior e profissional-tecnológica devem ser destinadas a candidatas que realizaram todo o Ensino Médio em escolas da rede pública. A partir de 2016, foram estabelecidos os seguintes critérios de reserva para essas vagas:

serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2016).

Essa política pode ser definida como ação afirmativa, ou seja, uma “intervenção de cunho compensatório” que atua no sentido de corrigir desigualdades históricas, com mecanismos diferenciados de acesso a direitos para grupos específicos (PEREIRA, 2019). Como atuam de forma a diminuir o impacto das discriminações historicamente construídas, costumam ser alvo de críticas por grupos dominantes ou por parcelas da população que não têm acesso amplo aos objetivos e modos de funcionamento dessas políticas. Ainda, são necessárias ressalvas, uma vez que o acesso às universidades impulsionado por essas políticas não é suficiente para assegurar a permanência nem garantir o devido acolhimento desse “novo” público pela comunidade acadêmica (PEREIRA, 2019).

²³ Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.

No contexto em que estamos vivendo, de pandemia sanitária com suspensão de aulas presenciais, a Lei de Cotas mostra-se ainda mais relevante. Como comentamos na Introdução deste trabalho, o ensino remoto tem sido conduzido de formas bastante discrepantes entre as redes de ensino – por exemplo o caso de Minas Gerais, onde jovens da rede estadual apresentaram dificuldades de acompanhar as aulas tanto pela internet quanto pela Rede Minas, e onde as escolas privadas, de modo geral, estão ofertando aulas síncronas, *online*. Assim, não fossem essas modalidades de concorrência separadas, com reserva de 50% das vagas para jovens oriundos da rede pública, o ingresso no Ensino Superior público a partir das notas do Enem 2020 poderia ser ainda mais desigual, com ampla vantagem daqueles candidatos que estudaram em escolas privadas. Ponderamos que há desigualdades entre a rede pública, por exemplo as distâncias na qualidade, com destaque positivo da rede federal, e os diferentes perfis entre as escolas rurais e urbanas, por exemplo, porém isso não diminui a importância da Lei de Cotas, instrumento que tem se mostrado ainda mais necessário nesse contexto atual de pandemia.

Retomando as políticas de modo geral, desde aquelas de expansão de vagas nas IES públicas e de inclusão até as de incentivo ao mercado privado, reforçamos que diante delas o acesso da população mais pobre ao Ensino Superior tem se ampliado. No entanto, cabe debater: de que forma? Ou seja, como as desigualdades no Ensino Superior, recentemente reduzidas no acesso, estão presentes dentro desse nível de escolarização?

Ribeiro e Schlegel (2015) analisaram essas desigualdades dentro de um mesmo estrato educacional – horizontalidade –, não mais com o foco vertical da transição. Nesse estudo, discutem como a expansão do acesso ao Ensino Superior tem migrado as desigualdades para um âmbito qualitativo, com camadas populacionais privilegiadas mantendo suas vantagens em aspectos como a qualidade da instituição, a duração dos cursos e até mesmo o círculo social, o convívio com os colegas de classe também privilegiados, por exemplo (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

O tipo de instituição frequentada, se pública ou privada, é um dos marcadores das desigualdades horizontais no Ensino Superior. Sobre as diferenças de instituições, os alunos que ingressaram na rede privada apresentaram notas inferiores àqueles que ingressaram na rede pública, seja ela federal (onde se concentram as notas mais altas) ou de outras instâncias administrativas (BRASIL, 2019b). Esse dado está associado ao histórico de formação escolar, já que grande parte das famílias de classe média tendem a investir desde cedo na preparação para o ingresso em instituições de maior prestígio, representadas principalmente pelas universidades federais. Muitas vezes, as famílias adotam a estratégia da escolarização básica

privada como um investimento na preparação para o Ensino Superior público (CATTANI; SANTOS KIELING, 2007).

Essa associação das universidades públicas à origem social dos estudantes deve ser ponderada em relação às carreiras escolhidas, pois a vinculação automática do Ensino Superior público às classes altas não é a realidade que temos visto ao estudar o universo de estudantes e de áreas do conhecimento. Assim, considerando essa totalidade, atualmente o perfil das IES públicas e federais tem sido de classes médias baixas. Os de classe alta e média alta são poucos – mas dominam os cursos mais concorridos. E há uma maioria de classe média e média baixa distribuída entre os demais cursos, junto àqueles de classe baixa ampliada por cotas, políticas afirmativas e cursinhos populares (ALMEIDA; REIS, 2017).

Apesar dessa presença de classes médias baixas nas instituições públicas, o acesso ainda é restrito por notas de corte mais altas que demandam, muitas vezes, dedicação de um ano de estudos em cursinhos preparatórios, por exemplo. Além disso, há outros fatores limitantes que vão desde as exigências acadêmicas elevadas à localização das universidades. Assim, as IES privadas se tornaram uma possibilidade para aqueles que anteriormente eram excluídos da graduação superior.

Reflexo da maior flexibilização da legislação para a criação de novas IES privadas na década de 1990, atendendo às classes mais baixas (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015), houve uma proliferação dessas instituições, o que de acordo com Ribeiro e Schlegel (2015), explica a estratificação horizontal no Ensino Superior brasileiro. Para os autores, essa estratificação é forte no Brasil, pois antigos excluídos da transição para a universidade agora encontram nessas IES privadas mensalidades de baixo custo, processos seletivos mais simples, facilidade de acesso devido ao seu espalhamento geográfico, aulas no turno da noite, exigências acadêmicas mais flexíveis, cursos com períodos de duração mais curtos, entre outros fatores que possibilitam a realização de uma graduação superior, ainda que em cursos com baixo valor de mercado (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015) e tornando-se “consumidores de produtos educacionais” (MARTINS, 2009).

Importante ponderar que há estudos que mostram que as classes médias e altas também são um público considerável das IES privadas. A esse respeito, o estudo de Nogueira (2004) investigou como jovens de classes média alta e alta, focados no trabalho nas empresas da família, ingressam em um curso superior em instituições privadas de modo a serem menos exigidos em termos de dedicação aos estudos por esses estabelecimentos, mas motivados pelo capital simbólico do diploma – muitas vezes desvalorizando os conhecimentos teóricos, vistos como desconectados da realidade prática das empresas familiares em que estão inseridos

(NOGUEIRA, 2004). No entanto, trata-se de uma ponderação que não invalida a associação entre IES privadas e as classes populares, principalmente as IES mais recentes, de menor reconhecimento e em classificação inferior quanto à organização acadêmica²⁴.

A diferença de perfil de alunos de IES públicas e privadas aparece também no turno dos cursos: em 2018, 69% das matrículas em IES federais eram em cursos diurnos – mesmo após as políticas de expansão de vagas nos cursos noturnos através do Reuni – enquanto 68% nas IES privadas referiam-se a cursos noturnos (BRASIL, 2019b). Esse dado indica como na rede privada grande parte do público já está inserida no mercado de trabalho, inclusive para pagarem as mensalidades da própria formação, e têm as escolhas das carreiras universitárias e das IES limitadas por essa necessidade do trabalho ao longo do dia. Muitas universidades públicas têm cursos de maior prestígio apenas no turno diurno, alguns até mesmo em período integral, como é o caso do curso de Medicina na UFMG, por exemplo (CEGRAD, 2020), um curso popularmente reconhecido como “de elite”, em Belo Horizonte.

Além desses jovens trabalhadores que estão em busca de construir uma carreira, muitas vezes diferente da área em que já trabalham para custear essa formação, o público das IES privadas de menor reconhecimento social é formado também por pessoas de maior faixa etária, que veem na graduação uma forma de garantir certa estabilidade em seus cargos, ainda que sem expectativas de promoção ou ascensão na carreira, mas no sentido de compensação de um “atraso” na qualificação e manutenção do atual emprego.

Os valores das mensalidades mais baixos e a curta duração direciona grande parte desse público das classes populares para os cursos tecnológicos, como já apontado anteriormente. Essa formação, porém, é alvo de preconceitos (PRATES; BARBOSA, 2015), com representações no senso comum como graduações fáceis, de baixa qualidade e “só para ter diploma”. Complementa essa informação o dado de que “85% dos alunos de cursos tecnológicos frequentam a rede privada e 60% dessa rede estão em cursos à distância” (BRASIL, 2019b. p. 41). Ou seja, para muitos graduandos populares, ocorre uma combinação de desvantagens em relação à prestígio: IES privada, curso tecnológico e na modalidade à distância. Assim, todos esses fatores, quando associados, dizem muito das desigualdades existentes e como movem as “escolhas” desses jovens.

Nesse aspecto, há críticas fortes sobre a forma em que se dá o processo de massificação do Ensino Superior: por meio das instituições privadas com fins lucrativos, onde “tem-se uma

²⁴ Classificação quanto à organização acadêmica da instituição, relacionada a autonomia e qualificação de seu corpo docente e de pesquisa; divisão geralmente em: faculdade, centro universitário, universidades. (http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html).

educação superior rápida e mais barata para os que dela necessitam, ou seja, os mais pobres” (ALGEBAILLE, 2007, p. 105) ou em cursos de baixo prestígio nas IES públicas. Assim, trata-se de um sistema que se mantém excludente “mesmo quando abre suas portas para grupos sociais antes ausentes. É quase como se esse sistema abrisse, ao lado da porta principal, uma série de entradas de serviço. Que só dão acesso aos espaços subordinados.” (PRATES; BARBOSA, 2015, p. 337).

Sobre o prestígio, são diversos os fatores subjetivos relacionados a uma carreira profissional. Ribeiro e Schlegel (2015) discutem sobre o conceito de capital humano, afirmando que as competências sociais demandadas para determinada profissão, como habilidades comunicativas ou de cálculo, criam categorias de carreiras, pois as habilidades são reconhecidas diferentemente na sociedade, havendo aquelas com maior valor e *status*. A relação de oferta-escassez de profissionais, junto ao valor social dado às habilidades, faz com que carreiras como Engenharias, ligadas à matemática, recebam maior reconhecimento social e retornos financeiros, enquanto ocorre o contrário em carreiras ligadas à educação, por exemplo. Contribui para explicar esse cenário de hierarquias entre carreiras o fato de que o custo para a criação de cursos de graduação nas áreas de Humanidades e Educação costuma ser menor, o que amplia a oferta de vagas (que também se tornam um pouco mais acessíveis às classes mais baixas) e implica certa saturação de profissionais, podendo influenciar nos retornos salariais e no baixo prestígio (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

Vivemos também um contexto de internacionalização das formações e de criação de *rankings* globais de instituições. Essa hierarquia de instituições orienta a escolha dos estudantes – aqueles que possuem orientações e a oportunidade de escolher – e criam uma organização super seletiva nos estabelecimentos melhor colocados (DUBET, 2015). E quanto menor a posição do estabelecimento e dos cursos nessa hierarquia, menor o valor do diploma, menos ele é reconhecido socialmente em termos de prestígio e de salários (DUBET, 2015).

Partindo então para uma dimensão mais objetiva de prestígio das carreiras, ou seja, “os retornos financeiros e de colocação no mercado de trabalho propiciados por elas” (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, p. 153), são justamente nas carreiras de menor remuneração e reconhecimento social que se encontram as mulheres e os negros. Antes de um aprofundamento nessas diferenças, alguns dados merecem ser apontados: as mulheres vêm aumentando sua participação nesse nível de ensino desde a década de 1960, ultrapassando os homens na década de 1990 (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015), e atualmente correspondem a quase 60% das matrículas no Ensino Superior (BRASIL, 2019b). A população de pretos e principalmente a de pardos também aumentou sua participação ao longo dos últimos anos, apesar dos brancos ainda

estarem sobrerrepresentados nesse nível de ensino. A população de pretos e pardos, um universo de mais da metade da população brasileira, correspondeu a cerca de 36% das matrículas no Ensino Superior no ano de 2018 (INEP, 2019a).

Ribeiro e Schlegel (2015) compararam as diferenças de média de renda por carreira e cruzaram com dados de sexo e raça. A partir do cruzamento desses dados, os autores apresentaram conclusões como a de que as carreiras com maior participação feminina são aquelas de menor prestígio, cuja renda média é menor. Associada a outros fatores, essa classificação de carreiras faz com que mesmo com Ensino Superior, as mulheres tenham salários inferiores aos dos homens de mesma escolaridade. Essa informação vai ao encontro das análises de Menezes Filho e Kirschbaum (2015) de que “os homens têm rendas mais elevadas que as mulheres para todos os grupos educacionais, mas especialmente no ensino superior” (p.122).

Essa diferenciação também ocorre em relação à questão racial, pois brancos e amarelos têm rendimentos superiores a pretos e pardos em todos os estratos educacionais, porém essa diferença é ainda maior nos níveis mais elevados de escolarização. Inclusive, Menezes Filho e Kirschbaum (2015) apontam que entre os pretos e pardos a diferença salarial entre os que possuem Ensino Médio e os que possuem Ensino Superior não é crescente como ocorre entre os brancos, por exemplo, “sugerindo que flutuações de demanda ou oferta por indivíduos qualificados afetam primeiramente este grupo racial [pretos e pardos]” (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015. p. 124).

Sobre a questão racial, “em 2010, negros representavam apenas $\frac{1}{4}$ dos diplomados no Brasil. Além disso, cursos universitários de carreiras com rendimentos altos são território de brancos” (OXFAM, 2017. p. 62). Nesse sentido, os estudos de Ribeiro e Schlegel (2015) mostraram que as carreiras em que a população negra se inseriu foram aquelas predominantemente femininas, que possuem menor prestígio (Humanidades e Educação, por exemplo). Um aspecto relevante sobre o racismo estrutural brasileiro trazido pelos autores é que, mesmo quando graduados na mesma carreira universitária e mesmo essa sendo considerada de alto prestígio (como Engenharias e Medicina, por exemplo), os brancos e amarelos têm salários médios superiores aos negros (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015).

Pode-se afirmar, então, que o Ensino Superior no Brasil é caracterizado por uma desigualdade horizontal, que os diplomas não possuem o mesmo valor em termos de *status* social e retorno financeiro. Considerando também que o valor dos diplomas tem sido utilizado como distinção e “credenciais”, mais que os conhecimentos que se supõem apreendidos (PRATES; BARBOSA, 2015), torna-se ainda mais relevante compreender como essas

supracitadas diferenças de classe, gênero e raça são marcantes na distribuição dos estudantes entre cursos e instituições (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

O conhecimento institucionalizado e científico tem sido um elemento base da organização do mundo atual, havendo por isso disputas de poder e uma busca pela reprodução de posições no Ensino Superior – que representam esse conhecimento (PRATES; BARBOSA, 2015). Assim, há “regras do jogo social” e de poder sendo definidas neste campo. Uma das regras elementares é o processo seletivo, as formas de entrada e classificação dos aspirantes às instituições e aos cursos – fatores que, como vimos, podem determinar subordinação ou valorização do investimento na escolarização. Destarte, abre-se agora a discussão sobre o principal meio de entrada ao Ensino Superior no Brasil, apresentando como o Enem adquiriu sua atual relevância para a longevidade escolar.

2.2.3 O Enem e o acesso ao Ensino Superior no Brasil atual

A partir de 2009 o Enem passou a ser adotado como principal forma de seleção de ingressantes nas universidades públicas e também como meio de obter bolsas e financiamentos nas instituições privadas, devido a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). A origem do exame, no entanto, está na década de 1990, mais especificamente no ano de 1998, quando foi realizada a primeira edição organizada pelo Inep.

Inicialmente, o Enem era aplicado no mês de agosto, em menos de 200 municípios brasileiros, número que foi crescendo ao longo dos anos e, uma década após sua criação, em 2008, foi aplicado em cerca de 1.400 municípios, aproximadamente 25% do total de municípios do país (INEP, 2019b). Sua finalidade principal era a avaliação dos concluintes da escolarização básica e o exame era realizado em um único dia. À medida que foi ampliando sua abrangência pelo território brasileiro, mais IES começaram a adotar os resultados do exame para a distribuição das vagas, além dos vestibulares tradicionais.

Em 2004, o Enem passou a ser utilizado também como instrumento para a concessão de bolsas em IES privadas através do Prouni, ampliando a demanda pelo exame em todo o país (INEP, 2019b). O *ranking* de resultados no Enem por escola, cuja divulgação foi iniciada em 2005, foi um elemento que direcionou a atenção de instituições de Ensino Básico e de cursinhos preparatórios para o exame, já que se utilizam desse tipo de resultado sobre as colocações de alunos em avaliações como propaganda para atrair novos estudantes e construir uma imagem de ensino de qualidade e preparação para as concorridas vagas no Ensino Superior.

A partir de 2009, o Enem começou a ser utilizado para a certificação do Ensino Médio, situação que se encerrou em 2017 com a destinação do Encceja para esse fim (INEP, 2019b).

De acordo com Inep (2019b), ainda em 2009, ano de criação do Sisu, o Enem passa pelas principais modificações, pois passa a se distribuir em dois dias (sábado e domingo) e a contar com 180 questões objetivas divididas em quatro áreas do conhecimento (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias), além de manter a redação sobre uma situação-problema. No ano seguinte, 2010, além da implementação do Sisu, a adoção do exame como um dos critérios para o Fies aumenta a demanda pelo Enem e amplia a sua importância para aqueles que almejam ingressar em uma IES.

Nesse cenário de expansão do Enem, é importante situarmos a relevância do Sisu. Implementado em 2010, o sistema funciona hoje como a plataforma informatizada de distribuição de vagas na maioria das universidades públicas brasileiras – que aderiram ao Sisu como forma de seleção única ou parcial de seus ingressantes. Na criação do sistema, apontaram benefícios como: a unificação de processos seletivos, eliminando os vestibulares de cada instituição, que além de envolverem custos financeiros, deslocamento e desgaste físico e emocional, poderiam coincidir em datas; a ocupação de vagas ociosas e a mobilidade geográfica de alunos, com a ampliação de possibilidades de IES aos candidatos, já que o Sisu permite aos interessados concorrer a vagas em universidades espalhadas pelo país e; a democratização do acesso, por exemplo com as modalidades de concorrência separadas (ampla concorrência ou as modalidades que consideram escola pública, pertencimento étnico-racial e renda familiar) e a redução dos custos dos candidatos com os vestibulares (NOGUEIRA *et al*, 2017).

O modo de operação do Sisu demanda estratégia dos candidatos. No modelo atual (uma vez que o Sisu passou por algumas modificações desde a sua criação²⁵), o candidato possui três dias, com datas definidas em edital, para a escolha de duas opções de cursos (1ª e 2ª opções em ordem de prioridade), sendo específicos a instituição e o turno. A partir do segundo dia, a plataforma disponibiliza as notas de corte de cada curso, ou seja, a “menor nota para ficar entre os selecionados na modalidade escolhida de um determinado curso, com base no número de vagas e no total de candidatos inscritos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Sisu, 2020), possibilitando ao candidato monitorar sua inscrição. A partir dessa divulgação das notas de corte – ainda que seja uma versão preliminar, já que podem ser realizadas novas opções pelos

²⁵ São exemplos de alterações a duração do período de escolha de cursos (que era de 5 dias e, a partir de 2016, passou para 3 dias) e a quantidade de cursos colocados pelo candidato como opção (que era de até 5 cursos e, desde 2012, limitou-se a 2).

“concorrentes” –, é possível aos candidatos realizarem novas opções, adequando suas expectativas às possibilidades reais de ingresso nos cursos – inclusive, esse ajustamento nas carreiras possibilitado pelo Sisu é tema de alguns estudos sobre as definições de cursos, por exemplo Flores (2013), Nonato (2018), Paula (2015) e Ribeiro; Morais (2020).

Após esses três dias de inscrição e ajustes, é realizada a distribuição de vagas considerando as notas e a ordem de opções dos candidatos e o número de vagas disponíveis, num processo que Abreu e Carvalho (2014) apresentaram como “*matching* entre estudantes e cursos” (p. 11). Se o candidato tiver nota suficiente para ingressar na sua primeira opção, é selecionado para esse curso; caso não, pode ser classificado para a segunda opção ou, se sua nota também for inferior à nota de corte para esse curso, o candidato é direcionado para a lista de espera, onde pode ser selecionado em outras chamadas através das possíveis vagas disponibilizadas pelos candidatos que recusaram a oferta de matrícula (ABREU; CARVALHO, 2014).

Realizando uma breve análise sobre o cumprimento das expectativas do Sisu – lembrando que se trata de um sistema recente que vem sendo ajustado ao longo dos anos –, com a possibilidade do candidato de realizar a escolha do curso conforme suas reais chances de acesso, Ribeiro; Morais (2020) apontam que a escolha torna-se menos vocacional e por desejo e mais por viabilidade, facilitando escolhas profissionais “imaturas”, o que pode contribuir para a evasão – mas, conforme os mesmos autores, o Sisu não pode ser exclusivamente responsabilizado por esse processo que abarca diversas variáveis. De todo modo, em um estudo de caso específico, tomando como exemplo a UFMG, Nogueira *et al* (2017) afirmam que na universidade houve um aumento da evasão nos períodos iniciais do curso e que o fenômeno está relacionado a esse processo onde a escolha não é conduzida pela preferência e, sim, pela chance de ingresso. Desse modo, ocorreu na UFMG um aumento das vagas ociosas, já que muitos alunos evadem para ingressarem posteriormente nos cursos realmente desejados.

Quanto à expectativa de mobilidade geográfica, na UFMG houve um significativo aumento do número de inscritos de outras regiões do Brasil, porém não se traduziu em matriculados, o que Nogueira *et al* (2017) relacionam às condições socioeconômicas para o aluno manter-se em outro estado e à demanda por garantias de assistência estudantil. Ainda tomando a UFMG como exemplo para discutir as consequências do Sisu, sobre a expectativa de democratização, a vinculação obrigatória desse sistema à Lei de Cotas é um avanço. No entanto, como argumentam Nogueira *et al* (2017), para analisar esse efeito deve-se considerar as características de prestígio dos cursos. Por exemplo, apesar de haver a modalidade de concorrência para oriundos de escolas públicas, nos cursos mais prestigiados essas vagas foram

amplamente ocupadas por candidatos que estudaram em escolas federais, ou seja, de realidades educacionais e socioeconômicas favorecidas (NOGUEIRA *et al*, 2017; NONATO, 2018). Assim, o Sisu tem alcançado em parte as expectativas criadas com a sua implementação, já que se insere em um cenário de tamanhas desigualdades, exigindo políticas complementares para a efetiva democratização educacional.

Retomando ao Enem em si, na última década, outras mudanças foram sendo implementadas, como a ampliação das isenções de pagamento de taxa de inscrição, o atendimento especializado para pessoas com deficiência, a vinculação dos resultados do exame ao sistema de bolsas de estudos no exterior do extinto programa Ciências sem Fronteiras, parcerias com universidades de Portugal para utilização da nota no Enem no processo seletivo, a utilização do nome social como identificação e tratamento do participante, entre outros (INEP, 2019b). Aspectos relacionados à segurança e sigilo do exame também foram adequados, apesar de anualmente haver polêmicas como a divulgação de fotografias das questões em redes sociais ainda durante o período de sigilo, por exemplo.

As últimas modificações mais relevantes foram a distribuição das avaliações em dois domingos consecutivos a partir de 2017 (não mais concentradas em um único fim de semana) e o Enem Digital, realizado pela primeira vez no exame de 2020 (em fevereiro de 2021) – nesse sistema, a aplicação das provas é por meio de computadores em locais específicos, determinados pelo Inep, de modo a garantir a segurança em relação ao sigilo da prova e evitar possíveis fraudes (INEP, 2019b).

Sobre o Enem do ano de 2020, conforme apresentado anteriormente neste trabalho, as datas para a realização do exame foram alteradas devido à pandemia de Covid-19. Em meio a manifestações populares, ainda que virtuais, as provas foram adiadas de novembro de 2020 para janeiro de 2021 devido ao cenário de distanciamento social imposto pela crise sanitária.

Diante desse breve histórico, é possível enxergar como o Enem tornou-se a principal forma de acesso ao Ensino Superior no país, seja em instituições públicas ou através de bolsas e financiamentos nas instituições privadas. Esse dado ajuda a explicar a mobilização quanto à realização do exame de 2020 e as manifestações contra uma falsa perspectiva de normalidade, inicialmente adotada pelo MEC, justificando a pressão popular feita para o adiamento.

Com toda essa relevância em relação ao Ensino Superior, hoje o Enem direciona o ensino em muitas escolas de Ensino Médio, por exemplo através das matrizes de referência com competências e habilidades exigidas no exame, além de movimentar um mercado de cursinhos preparatórios.

Os cursinhos preparatórios, além de revisarem conteúdos, realizam simulados, “treinando” os estudantes desde o estilo das questões e volume de leitura até o longo tempo de prova. Neste aspecto, o Enem é popularmente caracterizado como uma “prova de resistência”²⁶, já que as questões costumam ter enunciados longos e são muitos os conteúdos cobrados, somados à pressão de uma avaliação realizada apenas uma vez ao ano cujo resultado, de certa forma, define o futuro do participante em relação ao Ensino Superior.

De modo geral, além da competição entre colégios privados em relação ao desempenho de seus egressos no Enem, há também um *ranking* de cursinhos preparatórios. Esses estabelecimentos constroem sua imagem de prestígio e usam diversas estratégias para atraírem estudantes com elevado potencial de rentabilidade (potencial no sentido de habilidades para uma prova que exige concentração e capacidade de discussão e análise), por exemplo concedendo descontos a estudantes que comprovarem resultados altos no Enem anterior. Esses cursinhos de certa forma tradicionais, além de alto valor das mensalidades, muitas vezes selecionam seus estudantes através de provas de conteúdos, garantindo assim um perfil de estudantes que vão proporcionar resultados que sustentam sua imagem de aprovação em vestibulares e notas altas no Enem.

As próprias famílias de classe média, principal público dos cursinhos mais famosos e líderes nos *rankings*, muitas vezes realizam um cálculo de “custo-benefício” em relação ao investimento que farão na preparação para o Enem, escolhendo entre esses estabelecimentos mais caros e exigentes ou entre aqueles um pouco inferiores – mas ainda “competitivos” e inacessíveis para a maior parte da população – em virtude do curso e instituição almejados e da própria disposição aos estudos demonstrada pelo estudante. É realizado pela família, conforme Nogueira (2010), um ajustamento entre o perfil do estabelecimento e o perfil dos filhos no processo de escolha da instituição educacional.

Enfim, as classes médias não são o foco desta pesquisa, mas torna-se inevitável essa referência como comparação sobre as estratégias adotadas para um bom desempenho no Enem. Ora, além de um percurso na escolarização básica em instituições privadas tradicionais com boa estrutura física e organizacional, professores qualificados e exigências de resultados focadas em processos seletivos, as famílias das classes médias ainda investem em cursinhos preparatórios para garantirem sua permanência nos espaços da educação superior, principalmente em cursos mais prestigiados.

²⁶ Em uma pesquisa simples de notícias sobre o Enem em sites de busca na internet, aparecem manchetes como “O Enem é uma prova de resistência” (Guia do Estudante, 10/11/2014) e “Candidatos do Enem 2019 comentam prova e redação: ‘Resistência’” (Jornal Hoje em Dia, 03/11/2019).

Os estudantes das classes populares, alunos das escolas públicas, estabelecimentos que muitas vezes enfrentam lacunas estruturais e inadequações diversas (MELO; MOLL, 2020), não conseguem dispor de alguns salários mínimos²⁷ (no plural!) para arcar com custos de mensalidades de cursinhos preparatórios de prestígio – além de outras demandas relacionadas, como deslocamento, alimentação e materiais. Assim, seja para competirem nesse sistema de seleção para o Ensino Superior em universidades e cursos prestigiados, seja para alcançarem uma nota mínima que os possibilitem usufruir de algum programa governamental de bolsas ou financiamentos em IES privadas, muitos estudantes das classes baixas encontram nos cursinhos populares a oportunidade única de almejavem o prolongamento de sua escolarização.

Essas iniciativas dos cursinhos populares serão apresentadas no subtópico a seguir.

2.3 Os Cursinhos Populares

Os cursinhos populares, também conhecidos como cursinhos comunitários, cursinhos alternativos, pré-vestibular social, entre outras nomenclaturas, são iniciativas que visam à democratização da educação, oferecendo a camadas populares uma alternativa de preparação para os vestibulares, os concursos públicos e, na atualidade, principalmente para o Enem.

Por se tratarem de iniciativas não necessariamente institucionalizadas, não foi possível encontrar um número preciso de cursinhos no Brasil ou mesmo as datas exatas de início desses movimentos. Os estudos de Zago (2008) apontam que as origens dessas iniciativas estão na década de 1980, muito ligadas ao movimento negro, aos movimentos sindicais e estudantis e às associações religiosas, como as pastorais católicas.

Em Belo Horizonte, apenas na Rede de Cursinhos Populares de Minas Gerais, associação que agrega cursinhos do município e da sua região metropolitana, são cerca de 15 cursinhos populares que atendem a aproximadamente 1.300 estudantes, no entanto não se trata da totalidade de iniciativas da região (CURSINHOS POPULARES DE MINAS GERAIS, 2020). Em Belo Horizonte há redes antigas, como a Educafro, que iniciou as atividades do cursinho no município em 2000 e tem suas origens no movimento negro do Rio de Janeiro na década de 1980. No entanto, a grande maioria dos cursinhos do município são da última década, sendo mais específica, do último triênio (idem).

Há grande heterogeneidade entre os cursinhos populares de Belo Horizonte, sendo alguns mais estruturados financeiramente, com grande número de alunos e parcerias para

²⁷ Baseados na divulgação de dois cursinhos referência em aprovação em Medicina em Belo Horizonte, valores para cursos extensivos preparatórios para o Enem em 2020.

materiais didáticos, oportunidades de bolsas em IES privadas para os estudantes e núcleos dispersos sob uma administração central; outros organizados como projetos de extensão de faculdades, com editais bem estruturados para seus processos seletivos – geralmente há uma limitação de renda familiar bruta mensal de 1,5 salário mínimo *per capita* e comprovação de ser aluno oriundo de escola pública; e alguns menores em relação ao número de alunos, sem critérios para participação, já que atendem pessoas da comunidade onde se instalam – esses possuem, de modo geral, uma maior dependência de contribuições financeiras dos próprios alunos e professores para a manutenção de suas atividades, como para a aquisição das cópias de materiais, por exemplo.

Apesar dessas diferenças no que podemos chamar de “porte” dos cursinhos, de modo geral, os cursinhos populares contam com características comuns, que já foram levantadas por Zago (2008), a saber: são ofertados de forma gratuita, às vezes cobrando taxas muito baixas para manutenção ou contribuições voluntárias; atendem a um público considerado marginalizado, grupos sociais mais vulneráveis e alunos predominantemente oriundos da rede pública de ensino; contam com colaboradores voluntários, desde os cargos de coordenação até os professores; em geral não possuem sede própria, realizando parcerias com escolas universidades ou outras instituições para o uso do espaço físico; realizam atividades, por exemplo em formato de disciplinas, com foco em discussões político-sociais voltadas para o exercício da cidadania e uma crítica relacionada a pautas como racismo, machismo, desigualdades etc. A partir dessa caracterização de Zago (2008), é possível entender a nomenclatura “popular” atribuída a esses cursinhos tanto pelo perfil de público a que atendem quanto pelos ideais de educação emancipadora e democrática do campo da educação popular.

Há uma forte correlação entre as práticas adotadas nos cursinhos populares e a concepção freireana de educação popular (NASCIMENTO, 2002; MENDES, 2009; COSTA; GOMES, 2017). De modo geral, os cursinhos criticam a educação bancária, problematizam os contextos dos alunos e atuam a favor da emancipação e crítica dos educandos (GROPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020). Para denominar essas práticas de reflexão sobre a sociedade, usaremos nesta pesquisa a terminologia adotada em Groppo; Oliveira; Oliveira (2020), que definem esse trabalho com “pautas politizadoras” como um processo de politização (p. 204). Diante das necessidades da escrita, resumimos a complexidade dessas práticas em apenas uma palavra – politização –, mas esclarecemos que não se trata de uma simplificação do processo ou de uma interpretação como se os alunos já não fossem sujeitos políticos ou fossem apenas receptores passivos que, ao concordarem com os posicionamentos dos cursinhos, se tornassem conscientes da realidade. Assim como critica Arroyo (2019), a contribuição para uma educação

emancipadora não deve se embasar em uma pedagogia que vê os educandos como desumanos e inconscientes, afinal são eles próprios quem vivenciam cotidianamente as opressões. Então, a adoção desse termo politização é uma conveniência da escrita para sintetizar o trabalho dos cursinhos na promoção de reflexões e de discussões que potencialmente levam a críticas mais organizadas e situadas historicamente. Ponderamos também que existem diversas iniciativas, com diferentes posicionamentos institucionais, apresentando esta pesquisa uma visão generalizada a partir de exemplos citados na literatura e de dois cursinhos de Belo Horizonte onde foi realizado o trabalho de campo.

As atividades citadas por Zago (2008) acerca das questões político-sociais, como as disciplinas específicas, é uma das formas utilizadas pelos cursinhos nesse caminho de promover reflexões sobre nosso modelo de sociedade e suas implicações. Essa forma de ação demonstra que nos cursinhos populares “há preocupações que extrapolam a preparação para o vestibular. Trata-se de preocupações políticas, que se explicitam nos discursos dos seus participantes, nas propostas e nas práticas dos cursos” (NASCIMENTO, 2002. p. 46), tema que será melhor discutido nos capítulos subsequentes.

Retomando a caracterização ampla, um aspecto bastante recorrente nos cursinhos populares de Belo Horizonte e que não foi apontado na descrição de Zago (2008) acima é que, além de serem voluntários, parte significativa dos professores e até mesmo dos coordenadores dessas organizações são ex-alunos que ingressaram em universidades públicas federais. Assim, há um movimento de retorno ao cursinho, indicando um vínculo, uma identificação com a proposta dessas iniciativas e um sentimento de retribuição, como veremos no capítulo três com a análise dos grupos de discussão.

Ainda sobre os professores, em muitos cursinhos ocorre um processo de seleção de voluntários cuja principal avaliação diz respeito às visões acerca da educação, das ações afirmativas e a crítica social, o que os coordenadores chamam de “engajamento” – oportunamente, também é avaliada a real disponibilidade do candidato, já que, por se tratar de uma atividade voluntária, a rotatividade de professores acaba sendo elevada. Assim, seja através de entrevistas ou até mesmo de cartas de motivação, de modo geral os professores e monitores desses cursinhos são selecionados para que haja uma confluência de posicionamentos políticos e concepções de educação popular e não ocorra nesses ambientes uma reprodução de estigmas e discriminação contra os estudantes de origem popular. Junto a isso, a gestão horizontalizada, com decisões sendo tomadas coletivamente entre os voluntários e alunos, reforça o caráter progressista e de “formação política” dessas iniciativas (ZAGO, 2008).

De modo geral, os professores dos cursinhos são estudantes das universidades públicas, ou seja, ainda não graduados, principalmente nos cursinhos vinculados a projetos de extensão. O fato de não serem ainda graduados não os impede de serem identificados como professores, devido à menor formalidade desses ambientes (GROPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020), nomenclatura que também tem sido adotada nesta pesquisa independentemente da titulação dos docentes voluntários. No caso dos cursinhos menos institucionalizados, é bastante comum que os professores sejam docentes da rede pública de ensino que se identificam com a educação popular. Groppo; Oliveira; Oliveira (2020) apontam em seu estudo sobre um cursinho da região sul de Minas Gerais – mas que pode ser estendido a Belo Horizonte devido à recorrência dessa característica – que a faixa etária dos professores, por serem predominantemente jovens, gera uma identificação geracional que proporciona uma aproximação com os estudantes e também tornam esses professores referenciais, modelos de sucesso.

O grande número de iniciativas de educação popular em Belo Horizonte e região metropolitana deu origem a uma rede, citada anteriormente nesta seção: a Rede de Cursinhos Populares de Minas Gerais, através da qual os coordenadores de cursinhos estabelecem contato, compartilham informações, trocam experiências e materiais, por exemplo. Essa rede foi articulada pelo Instituto Equale, cuja existência ratifica a consolidação dos cursinhos populares na região. Apesar de análises que discutem sobre os riscos de uma institucionalização gerar certa “despolitização” (GROPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020), o instituto tem auxiliado os cursinhos a estabelecerem uma organização que garanta sua perenidade. Esse instituto é uma associação sem fins lucrativos que agrega cursinhos populares de Minas Gerais, principalmente de Belo Horizonte e municípios vizinhos. O instituto oferece consultoria para a fundação de cursinhos, organiza um sistema de captação de doações, possui um sistema de recrutamento de voluntários e realiza o processo seletivo unificado para alguns cursinhos. Também possui parcerias com editoras para doações de material didático e acesso a plataformas de aulas online e com IES para oferta de bolsas de estudo em cursos de graduação. O Instituto Equale organiza, ainda, simulados unificados para o Enem e estudos de monitoramento de evasão (INSTITUTO EQUALE, 2020a).

Sobre a evasão, trata-se de um problema recorrente entre cursinhos populares brasileiros (ZAGO, 2008). As causas dessa evasão geralmente estão relacionadas à condição socioeconômica dos estudantes, como a necessidade de trabalhar ou à insuficiente renda para custos como deslocamento e alimentação, gastos que a frequência aos cursinhos acaba demandando. O estudo realizado pelo Instituto Equale, através da aplicação de questionários a 433 alunos de 19 cursinhos populares de Minas Gerais no ano de 2019, confirma essa

informação ao trazer no seu Relatório de Intenção de Evasão que “45% dos estudantes informaram que já consideraram abandonar as aulas (...). As principais causas apontadas foram: a busca por trabalho para ajudar a família, o cansaço, o estresse e problemas financeiros” (INSTITUTO EQUALE, 2019. p. 18). Um outro aspecto identificado por Zago (2008) e por Bonaldi (2015) em relação à evasão é o volume de conteúdos exigidos nas provas e as dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas devido a limitações oriundas do Ensino Básico. Portanto, reconhecendo como obstáculos essas defasagens, alguns estudantes perdem o entusiasmo e acabam realizando o que Dubet (2003b) chama de autoexclusão: antecipando seus fracassos, “retiram-se do jogo” evitando a perda da autoestima e, no caso dos jovens dos cursinhos, também a pressão social pela aprovação.

Assim, são muitos os desafios enfrentados pelos cursinhos populares, mas sua relevância para a educação tem sido crescente e, apesar das diferenças entre cada iniciativa, de modo geral elas podem ser caracterizadas como um movimento social de educação popular (OLIVEIRA, 2006) ou uma atuação dos coletivos nas políticas (ARROYO, 2010). Essa atuação, para Arroyo, é aquela que vem no sentido de criar demandas e propostas de reconhecimento de grupos tornados desiguais, superando uma visão presente no Estado que os trata como problema, inferiorizados. Os cursinhos, ao mesmo tempo em que auxiliam os estudantes na preparação para o Ensino Superior, questionam as formas de acesso e buscam mostrar as desigualdades e problemas sociais envolvidos nesse modelo (SILVA, 2005). Desse modo, realizam o movimento defendido por Arroyo (2010), pois “politizam a produção das desigualdades, situando-a na relação política de dominação-exploração. Mostram as fronteiras onde se produzem as injustiças e desigualdades mais opressoras” (p. 1396). Ainda, reforçam as aproximações com as concepções freireanas de educação ao trazerem a historicidade e o potencial de mudança da realidade.

Conforme apresentado na introdução do trabalho, esta pesquisa foi realizada durante a pandemia viral de Covid-19, aumentando os desafios dos cursinhos em suas ações pela democratização da educação.

2.3.1 Os cursinhos na pandemia

No contexto de pandemia sanitária, as aulas dos cursinhos populares de Belo Horizonte, realizadas de forma presencial, foram suspensas devido à medida de distanciamento social imposta em março de 2020. Com isso, cada cursinho adotou um caminho de atuação nesse

cenário em relação às aulas. Em conversas informais com coordenadores de cursinhos²⁸ e através de publicações nas páginas dessas organizações nas redes sociais, foi possível identificar algumas dessas ações²⁹.

Alguns cursinhos se organizaram para oferecer aulas online através de plataformas de videoconferência e até mesmo através de transmissões por rede social, como Instagram. Nesses casos, foi relatado pelos coordenadores uma baixa adesão, com uma crescente evasão e redução do número de participantes. Porém, como eles também reforçaram, a escolha é por ofertar e manter essas aulas, ainda que seja para um só aluno, não deixando desamparados os estudantes que estão conseguindo se dedicar à preparação para o Enem.

Na maioria dos cursinhos que optaram por seguir com aulas virtualmente, essas aulas online são oferecidas no turno da noite, horário em que eram ofertadas as aulas presenciais e que permite atender aos estudantes-trabalhadores, já que a maioria tem uma jornada de trabalho diurna. Os cursinhos estabeleceram uma grade de horários por disciplina – contemplando todas as áreas do conhecimento abordadas no Enem; foi possível identificar nesses horários espaços reservados para disciplinas de cunho social, com nomenclaturas e pautas ligadas à cidadania, e também para conversas livres, em grupo, com professores e, em alguns cursinhos, até com psicólogos. Os cursinhos mantêm os estudantes informados sobre esses horários através de grupos de WhatsApp. Nesses grupos estão os estudantes, coordenadores e professores e também são publicadas notícias relacionadas ao Enem, dúvidas sobre materiais e divulgadas *lives*³⁰ sobre educação e questões sociais diversas³¹.

Outros cursinhos suspenderam por completo as suas aulas e assim estavam até a data de escrita deste capítulo, mês de julho de 2020. Essa ação, conforme informado por alguns coordenadores, foi decidida junto aos professores e tratou-se de difícil tarefa, uma vez que estavam conscientes da importância das aulas para o cumprimento de um cronograma com a extensa lista de conteúdos que são cobrados no Enem. No entanto, visando a uma preservação da saúde mental, tão afetada pela pandemia e suas decorrências, não quiseram estabelecer mais exigências aos estudantes – ainda que a frequência às aulas não seja obrigatória e não haja cobranças incisivas por parte do cursinho, os estudantes poderiam subentender o agendamento

²⁸ Através de um contato pessoal com professores de cursinhos populares de Belo Horizonte, tive acesso aos coordenadores desses cursinhos que informaram em conversas genéricas e informais sobre as medidas adotadas pelas organizações. Tratam-se de informações públicas, no entanto, para preservar os coordenadores, suas identidades e os nomes dos cursinhos foram ocultados.

²⁹ As medidas tomadas por cada cursinho têm diferenças entre si sobre prazos ou algumas características, mas são apresentadas de forma genérica, já que o objetivo é fornecer um panorama dessas ações.

³⁰ Transmissões de vídeo ao vivo.

³¹ Como pesquisadora, fui convidada a participar dos grupos de WhatsApp de dois cursinhos populares, de onde pude extrair essas informações.

das aulas como uma obrigação e estabelecerem uma autocobrança, sentindo-se desconfortáveis por não conseguirem participar.

Outro aspecto considerado na suspensão das aulas foi a estrutura material. Por se tratar de cursinhos cujo público diz respeito a jovens das classes mais baixas, muitos estudantes não possuem equipamentos eletrônicos disponíveis e, ainda que praticamente todos possuam celular, como informado pelos coordenadores, não necessariamente são aparelhos que suportam aplicativos para as videoconferências. O acesso à internet também foi um ponto avaliado, pois muitos estudantes não dispõem de internet banda larga em suas residências, dependendo apenas de conexões via dispositivos móveis com pacote de dados – esses pacotes têm uma quantidade limitada de dados e, quando atingida, a conexão é interrompida ou tem sua velocidade reduzida, demandando a compra de mais limite ou a renovação no mês seguinte.

Assim, levando em conta esses fatores que impossibilitariam a participação de todos os estudantes, alguns cursinhos optaram por não ofertar aulas online para “não deixar ninguém pra trás”, como disse um dos coordenadores. Importante reforçar que as posturas adotadas por cada cursinho em relação às aulas não são objetos de julgamento neste trabalho. Entendemos que tanto aqueles cursinhos que optaram por amparar os poucos alunos que puderam se manter estudando, quanto os que suspenderam as aulas a todos enquanto não é possível garantir a universalidade, estão atuando visando ao mesmo objetivo, de cuidado com os estudantes e de uma busca, dentro de suas possibilidades, pela democratização da educação, diante de uma situação inédita que agrava as fragilidades sociais.

Como apresentado no início deste capítulo, há uma variedade de cursinhos populares em Belo Horizonte, tendo também diferenças de atuação no cenário de pandemia. Além do dilema que os cursinhos enfrentam em relação a ofertar ou não as aulas virtualmente, a atuação dessas organizações não tem se limitado a essas questões pedagógicas ou práticas em relação a conteúdos para o Enem. Têm sido realizadas ações diversas em um contexto mais amplo de assistência aos estudantes e à comunidade em que estão inseridos, que serão exemplificadas a seguir – as informações foram obtidas através dos coordenadores e de uma aula aberta sobre educação popular³², em que representantes de diferentes cursinhos participaram.

O Instituto Equale tem oferecido simulados online e aulas virtuais esporádicos sobre temas que costumam ser abordados no Enem (INSTITUTO EQUALE, 2020c; 2020d), possibilitando àqueles estudantes, cujas aulas dos cursinhos estão suspensas, ter acesso aos conteúdos cobrados no Enem e a direcionamentos para os estudos. Alguns cursinhos, mesmo

³² Curso de formação juventudes e educação popular, oferecido pela Universidade Federal de Catalão em junho de 2020.

sem ofertar aulas online, têm oferecido espaços de cuidado da saúde mental, com encontros semanais com psicólogos. Outros cursinhos têm se organizado para oferecer atendimento individual: cada monitor ou professor realiza o que chamam de apadrinhamento de dois ou três alunos, realizando uma espécie de acompanhamento individual, auxiliando na elaboração de cronogramas e roteiros de estudos e também identificando as possíveis dificuldades materiais e estruturais que os estudantes possam estar enfrentando. Mais do que isso, a busca é por criar laços afetivos que possam minimizar impactos na saúde mental e evitar a desistência do processo de se preparar para realizar o Enem (CURSO DE FORMAÇÃO JUVENTUDES E EDUCAÇÃO POPULAR, 2020).

Alguns cursinhos têm também estruturado campanhas de arrecadação de computadores usados, que após serem formatados e receberem a manutenção necessária, são doados aos estudantes para que possam acompanhar as aulas online e estudarem com leituras e videoaulas, por exemplo. As iniciativas têm realizado também campanhas online de financiamento coletivo, conhecidas como *crowdfunding*, para que possam oferecer pacotes de dados de internet aos estudantes (CURSO DE FORMAÇÃO JUVENTUDES E EDUCAÇÃO POPULAR, 2020).

Para além das necessidades relacionadas à continuidade dos estudos, alguns cursinhos têm estabelecido redes de solidariedade que envolvem aspectos diversos de atendimento a populações vulneráveis que tiveram suas condições ainda mais precarizadas durante a pandemia. Campanhas de arrecadação de alimentos, de roupas e até de kits maternidade têm sido mobilizadas por esses cursinhos (INSTITUTO EQUALE, 2020b). Alguns coordenadores informaram que devido à insegurança em relação à renda agravada pela pandemia, a prioridade de atuação tem sido auxiliar estudantes e suas famílias com cestas básicas e gás de cozinha, por exemplo, necessidades imediatas que secundarizam qualquer preocupação em relação a se preparar para o Enem (CURSO DE FORMAÇÃO JUVENTUDES E EDUCAÇÃO POPULAR, 2020).

Esses aspectos reforçam as fragilidades e desigualdades a que os estudantes de cursinhos populares estão expostos. Fato que ao mesmo tempo em que reafirma a necessidade dessas iniciativas, evidencia como a questão educacional não pode ser uma luta isolada, ou como traz Arroyo (2010), as desigualdades educacionais não podem ser vistas de forma ingênua, dissociadas dos padrões de poder, das relações de dominação-subordinação, logo, da contestação do paradigma vigente que tem por característica inata a hierarquização e marginalização de grupos sociais.

Essas condições desiguais relacionadas ao processo educacional serão melhor apresentadas no capítulo seguinte, com detalhamentos oriundos dos relatos dos jovens

estudantes de cursinhos populares participantes da pesquisa e articuladas ao referencial teórico da Sociologia da Educação.

3 AS TRAJETÓRIAS E O PESO DAS DESIGUALDADES

Os jovens participantes da pesquisa foram apresentados no capítulo “Percurso” e, ao longo desta análise, apresentaremos suas trajetórias de escolarização e preparação para acessarem o Ensino Superior na pandemia, cenário de agravamento das desigualdades. Optamos por não separar as análises conforme os cursinhos, já que os grupos de discussão decorreram de forma similar e os dados obtidos variaram dentro de cada conjunto de participantes e não de um conjunto para outro, assim, serão tratados como um único grupo.

Já quanto aos aspectos das vivências desses jovens, dividiremos em tópicos. Reconhecemos que os aspectos estão interconectados e, inclusive, um mesmo excerto dos grupos de discussão seria ilustrativo para mais de um assunto abordado. Porém, visando a uma melhor organização das análises e das leituras, exploraremos os relatos separados por temáticas.

3.1 A (limitada) moratória juvenil

Iniciamos as análises por um aspecto onde a heterogeneidade presente no grupo de participantes ficou evidente: a moratória juvenil. Essa condição de prolongamento da fase de experimentações à juventude, que não ocorre de forma homogênea entre as classes sociais (MADEIRA, 2006), mostrou-se diversa também dentro da camada das classes populares. De modo geral, a condição de moratória tem se ampliado, justificada pelo prolongamento dos estudos, desemprego juvenil e possibilidades de uma qualificação prévia para a inserção em posições mais valorizadas no mercado de trabalho, porém essa extensão de tempo ainda não é possível de forma ampla aos jovens brasileiros de classes populares (idem).

Dentre o grupo pesquisado, a maior parte trabalha, alguns desde muito cedo, e a gestão doméstica afeta suas vidas e a disponibilidade e disposição para estudar. Como exemplo temos Rafaela³³, que trabalha desde os 14 anos e, no período da pesquisa, estava sem renda devido ao fechamento do bar onde trabalhava informalmente aos fins de semana. A jovem referiu-se às facilidades que vê para aqueles que podem dedicar-se apenas aos estudos:

Eu trabalho desde nova, desde que eu tinha 14 anos eu já comecei a cuidar de outras crianças, porque a renda aqui em casa não dá muito, assim, para todo mundo, são várias pessoas aqui em casa, tipo várias mesmo! E aí você pensa outra pessoa que já tem uma condição melhor e que não precisa ficar indo trabalhar e nem nada assim, não tem grandes preocupações, para ela é muito mais fácil para focar, estudar sabendo

³³ Conforme informamos no capítulo “Percurso”, todos os nomes são fictícios seguindo as orientações do CoEP da UFMG.

que amanhã ela vai ter tudo direitinho, coisa para ela comer, que ela tem todas as roupas dela lá no armário, dentre várias outras coisas (Rafaela).

A insegurança em relação à renda e a necessidade do trabalho-sobrevivência (ARROYO, 2014a) tornam a moratória uma impossibilidade nas trajetórias de muitos jovens de meios populares, afetando a escolarização e a preparação para o Enem. Há também as obrigações com as tarefas domésticas, relacionadas a questões de gênero, por exemplo. Como argumenta Soares (2008), há uma menor carga de serviços domésticos entre jovens do que entre a população adulta, no entanto, a desigualdade de gênero é fortemente marcada:

apesar da menor jornada das mulheres jovens, esta é maior que a jornada masculina em todo o ciclo de vida deles. Os homens mais jovens são os que apresentam a menor participação na realização de afazeres domésticos e comparando tais percentuais entre as jovens, já se observa desde cedo uma nítida divisão sexual de tarefas e responsabilidades (p. 11).

Essa jornada feminina nos cuidados domésticos e, independentemente do gênero, as demandas do emprego são vistas como fatores dificultadores para estudos mais produtivos ou mesmo impossibilitam esses estudos, como quando o cursinho era presencial e o jovem Douglas não conseguia conciliar os horários de trabalho com as aulas (já que a oferta virtual decorre exclusivamente da pandemia de coronavírus, como apresentado nos capítulos anteriores). Os relatos abaixo ilustram essas preocupações com a gestão doméstica e com o trabalho:

Eu, por exemplo, não tive nada de quarentena nessa quarentena. Continuo trabalhando normalmente, então trabalho até 6 horas, as aulas começam às 7. Então eu chego em casa, eu tenho outras obrigações e outras coisas para fazer. (...) Então acaba que fica corrido, acaba que pesa essa questão do trabalho, pesa essa questão de... às vezes de material e tal (...). Sem contar essa rotina que, pelo menos para mim, é bem puxada de trabalhar e ir logo direto para aula. E nisso você tem que tentar absorver aquilo tudo, ainda pegar as matérias e tudo mais. (Vanessa)

Eu já conhecia o cursinho há muitos anos, mas eu nunca tive chance de participar, né, por questões financeiras e era sempre, eu só conseguia trabalho à noite. Por causa do serviço que eu conseguia era só à noite e o cursinho geralmente é a noite. (Douglas)

Eu queria também ter mais empenho de poder pegar e estudar tudo mais, só que é, é difícil. E eu tô em casa, eu trabalho dentro de casa 8 horas, aí na hora que acaba tem as coisas de casa para fazer, então tá meio puxado. (Yasmin)

Esses discursos corroboram a afirmação de Zago (2007) de que nas classes populares, de modo geral, a mobilização familiar gira em torno da sobrevivência, inclusive com o trabalho precoce nas ocupações de serviços domésticos e de babá, quando meninas. A autora argumenta que a renda familiar instável e as condições de vida precárias são bastante relevantes nos percursos escolares dos filhos (ZAGO, 2007).

No grupo de discussão, Vanessa comentou que o desejo de ingressar na universidade é, muitas vezes, adiado em função da necessidade de trabalhar, pois “*vai ter outras prioridades (...) tem que ajudar a família*”. Mais do que “*fazer falta*” (Vanessa) no sentido de complementariedade, a renda gerada pelos jovens pode ser a principal ou a única de certos domicílios, como é o caso de Alice. A jovem exerce o papel de “arrimo” de família e já prevê que essa responsabilidade pode ser um empecilho a mais em sua graduação, já que haverá novos gastos com livros, materiais, deslocamento até a universidade etc.

A possibilidade de ter tempo livre e segurança de renda para dedicarem-se plenamente aos estudos não é a realidade de grande parte dos jovens brasileiros, como ilustram algumas jovens desta pesquisa. Com um volume de tarefas e responsabilidades, ainda que haja o cursinho contribuindo para a preparação dessas jovens para o Enem, elas relataram que “*a gente não consegue fazer a nossa parte por causa das coisas do dia a dia*” (Rafaela).

O peso que o trabalho tem exercido sobre os estudos dos jovens é reconhecido também por aqueles que contam com uma estabilidade financeira familiar que lhes isenta dessa obrigação. “*Foi um privilégio*”, nas palavras de Lívia, poder dedicar-se apenas aos estudos, mesmo que o que lhe seja oferecido não sejam consumos ostentatórios, grandes oportunidades de lazer ou mesmo de consumo cultural, o que a jovem resume em “*comida e roupa lavada*”. Douglas, que relatou não ter conseguido, por muitos anos, fazer o cursinho devido ao trabalho noturno, desfruta hoje, juntamente com Lívia, de uma condição favorável de ser apenas estudante, mas não sem a incerteza dessa possibilidade ter gerado preocupações e ter sido fonte de angústia, como relatou:

Quando eu falei com ela [mãe] que eu queria fazer medicina, ela falou comigo: comida e roupa lavada vai ter! Outra coisa não posso te garantir. Então você tendo essa segurança, que você vai poder estudar e alguém vai te ajudar, nossa! Isso é... você tira um peso das suas costas! Porque antes eu ficava pensando assim: como é que eu vou fazer, como é que eu vou fazer, como é que eu vou fazer?! (Douglas).

Esse alívio relatado por Douglas quando recebeu o aceite do suporte financeiro da família para dedicar-se exclusivamente aos estudos reforça a liberdade usufruída pelos que têm acesso a essa condição. O jovem Douglas, como contraponto, lamentou a situação de colegas de cursinho que evadiram porque o trabalho era muito pesado, fazendo com que não “*dessem conta*” de mais uma demanda. Essa informação indica como, muitas vezes, há uma precarização do trabalho juvenil. No entanto, a relação trabalho-estudo não pode ser vista de forma rígida ou negativa, já que grande parte dos graduandos brasileiros pagam suas mensalidades com o próprio salário, por exemplo, e que a busca por trabalho aflige principalmente os jovens, onde

estão as maiores taxas de desemprego (IBGE NOTÍCIAS, 2020b). Assim, mais que uma simplificação sobre o tempo e esforços dispendidos com o trabalho, devemos nos atentar para a condição em que se dá esse trabalho dos jovens das classes populares, como um indicador do grau de desvantagem em relação àqueles que usufruem da moratória, tendo uma extensão da condição de apenas estudantes com o apoio material familiar.

A maternidade foi outro elemento apontado por Madeira (2006) como encurtadora da moratória, argumentando que tal condição se associa à evasão escolar feminina. Esse aspecto apareceu nos relatos de Alice, que além de ser a única pessoa que trabalha em sua casa, possui uma filha que lhe demanda atenção e tempo que, conforme suas afirmações, lhe fazem falta para os estudos. Alice reconhece os desafios que a maternidade traz na condução dos projetos de vida, como não ter “*com quem deixar o filho*” e maiores dificuldades em organizar o tempo para o estudo, pois, ainda que sua mãe, no papel de avó, lhe dê suporte, a “*criança, ela vê a gente, ela quer a gente*”. Nesse caso, vê-se a realidade da atribuição do cuidado ao sexo feminino: sejam mães ou avós, é principalmente às mulheres a quem esse papel é designado.

O grupo de discussão foi composto majoritariamente pelo sexo feminino, porém, mesmo sem uma significativa amostra masculina, baseando em outros estudos é possível afirmar como o cuidado dos filhos é um encurtador da moratória que possui sexo definido, ou seja, das jovens – podemos citar, por exemplo, o estudo de Lyra (2011) que aponta como há uma ausência de pesquisas sobre juventude relacionadas à paternidade, um dado ilustrativo da associação da reprodução e cuidado exclusivamente às mulheres em uma sociedade machista, que também gera uma invisibilidade do homem nas discussões sobre o tema (LYRA, 2011). Mesmo com o aumento da escolaridade das jovens mulheres, sendo elas maioria nos cursos de graduação no Brasil (BRASIL, 2019b), obrigações como cuidar da casa e dos filhos permanecem sob sua responsabilidade, além de, quando graduadas, predominarem nos cargos de cuidado, por exemplo na educação infantil (ROSEMBERG, 1996).

Além do aspecto gênero, os impactos da maternidade na juventude estão também relacionados à classe social, pois são diferentes as formas como a chegada de um filho impactam nas famílias de classes baixas, médias e altas. O estudo de Esteves; Menandro (2005), a partir da análise de biografias de mulheres que foram mães na adolescência, aponta o pertencimento social como determinante das trajetórias das mães adolescentes e suas possibilidades de continuarem seus projetos de vida. Assim, afirmam que nas classes baixas, ainda que haja fortes movimentos de resiliência das jovens mães e suas famílias, as condições de inserção socioeconômicas muitas vezes limitam a “consecução de projetos que as tornam

protagonistas de uma vida marcada pelo exercício da cidadania” (ESTEVES; MENANDRO, 2005. p. 370), como o direito à escolarização, por exemplo.

Com essa afirmação de que “as características de inserção socioeconômica aparecem associadas com diferenças marcantes nas características das repercussões da gravidez adolescente” (ESTEVES; MENANDRO, 2005. p. 369) não queremos trazer um fatalismo às trajetórias das jovens mães das classes baixas ou mesmo um teor negativo à maternidade – no mesmo estudo, Esteves; Menandro (2005) concluíram também que as experiências da maternidade juvenil, ao contrário do que é frequentemente relatado nas mídias e até nas atividades escolares sobre o tema, não são predominantemente negativas. Assim, sem fatalismos, trazemos essas afirmações de modo a reconhecer as responsabilidades que são acrescidas às vidas das jovens do sexo feminino quando se tornam mães. Ainda, reforçar que a questão não se trata apenas da maternidade em si, mas de elementos decorrentes das desigualdades – como a carência de serviços públicos (creches, por exemplo) e de segurança de renda – que levam essa condição de mães a ser um dificultador na escolaridade das jovens.

O Ensino Médio interrompido de Rafaela foi justificado pela jovem devido à necessidade de cuidar do filho (“*eu fiquei um ano longe da escola para poder cuidar do Breno*”). A jovem tentou persistir nos estudos regulares, mas disse não conseguir se concentrar, pois ficava pensando “*será que ele tá largado chorando, o que que será que tá acontecendo com ele, será que ele comeu, será que alguma coisa*”, por isso concluiu o Ensino Médio posteriormente através do Enceja.

A responsabilidade da maternidade foi expressa também em falas como “*ele é meu filho, é minha obrigação*”, quando Rafaela contou sobre dispendar seu tempo entre estar em casa para cuidar do filho e estar na rua em busca de emprego e renda para sustentá-lo, assim, faltando tempo para estudar e se preparar para o Enem. De todo modo, existem expectativas de acesso ao Ensino Superior e as preocupações maternas envolvem também a preferência pela universidade. Pensando na viabilidade dos estudos e no cuidado com o filho, Rafaela expressou almejar a UFMG que, além de ser gratuita, possui uma escola de educação infantil (“*lá tem até uma UMEI³⁴, né, que eles dão preferência para filho de quem tá estudando*”), o que facilitaria sua organização para cursar a graduação.

³⁴ A jovem referiu-se às Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), antigas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) – desde 2018 tornaram-se EMEIs, ganhando autonomia administrativa, pois antes eram vinculadas a alguma escola de Ensino Fundamental (ESTADO DE MINAS, 2018). Popularmente, no entanto, permanece o nome “UMEI” para designar essas instituições.

Esses relatos reforçam o volume de responsabilidades assumidas pelos jovens em meio à preparação para o Enem e para o ingresso na universidade. Como afirmou Yasmin, além de trabalhar e realizar as tarefas domésticas, ter que encaixar a rotina de estudos no dia-a-dia faz com que se sintam “*muito sobrecarregados*”, além de ter que “*dar atenção pra filho*”, obrigando-os a não priorizarem a escolarização.

Sobre o aspecto reprodutivo e os percursos escolares, ponderamos que estudos como de Heilborn e Cabral (2006) mostram que muitas vezes o processo de escolarização já se apresentava “errático” independentemente da gravidez. Portanto, há de se repensar a comum correlação imediata da evasão à maternidade: “a relação entre permanência na escola e entrada no trabalho é bem mais incisiva quando se consideram os condicionantes de classe do que ao se levar em conta o episódio reprodutivo isoladamente” (HEILBORN; CABRAL, 2006. p. 239). Desse modo, ainda que o nascimento do filho tenha sido a justificativa apresentada por Rafaela para ter pausado os estudos, a jovem fez uma afirmação que demonstra que, não fosse a maternidade, sua trajetória de escolarização talvez não fosse muito diferente, dizendo “*mas isso eu, agora que eu tenho filho, mas antes também sempre tinha alguma outra coisa que conseguia tirar a nossa atenção*”. Essa afirmação vai ao encontro das discussões de Zago (2007) sobre os percursos acidentados nas classes populares.

3.2 Escolarização: precariedades e projetos de futuro

Sobre os percursos escolares, dentre os sete jovens participantes, três relataram terem interrompido seus estudos no Ensino Básico e concluíram através do Enceja ou do Enem, quando o exame era também utilizado para a certificação do Ensino Médio. Como dito no tópico acima, Rafaela parou de estudar para cuidar do filho, porém compartilha com os demais jovens da pesquisa a visão de si mesmos como alunos pouco dedicados, em afirmações como: “*considerando a péssima aluna que eu fui*” (Rafaela); “*Também formei atrasado mesmo pelo Enem, porque eu não gostava de estudar*” (Douglas); e “[*me formei*] *muito atrasada, eu era uma aluna muito displicente (...) Então eu não gostava de estudar nem a pau (...) E no primeiro ano eu faltava muito, quase que eu não ia na escola*” (Alice). Assim, vê-se a atribuição da responsabilidade a si mesmos e às suas características individuais, o que condiz com os resultados da pesquisa de Zago (2007) com famílias de meios populares, na qual se constata a interiorização dos fracassos em “explicações de tipo individualizante, resultado de uma simples escolha ou tendência particular” (p. 33).

Quando citamos esse estudo (ZAGO, 2007), não queremos dizer que o movimento de trazer para si o mérito ou a culpa pelos resultados sejam exclusivos da condição de classe e, sim, ressaltar a crueldade de ideologias como a meritocracia em meios onde o “ponto de partida” é precário – as afirmações de autorresponsabilidade ocultam o peso das condições materiais de reprodução familiar e do papel das práticas pedagógicas nos percursos acidentados desses jovens (ZAGO, 2007).

Esse processo de responsabilização individual advém, como discute Dubet (2004), do mérito ser o princípio de justiça adotado nas sociedades democráticas. A massificação escolar, baseada na ideia de igualdade de oportunidades, não é suficiente para uma escolarização justa às diferentes camadas sociais, pois ignora a estrutura social desigual, colocando todos como aptos a competirem – ilusoriamente usando apenas seus talentos e esforços, porém, na realidade, com recursos distintos (DUBET, 2004). Ainda conforme o autor, sendo a estrutura social ocultada, o fracasso é visto como responsabilidade individual e legitimado, levando à perda de autoestima dos “vencidos”.

Retomando aos jovens da pesquisa, mesmo com certa interiorização dos fracassos, decorrente da ideologia meritocrática, nos grupos de discussão a escola não foi vista como completamente isenta de responsabilidades, sendo alvo de muitas críticas. Dentre elas, a crítica sobre a não preparação para a universidade, para projetos que vão além do “*formar no Ensino Médio e pronto, acabou, pra falar que tem o segundo grau*” (Vanessa).

Mesmo os jovens que não relataram interrupções escolares, não consideraram sua escolarização como ideal, sendo apontada como uma das causas de não ingressarem no Ensino Superior logo após o término do Ensino Básico. Esse intervalo temporal entre os níveis de ensino é mais uma marca de que os percursos de jovens de classes populares não são lineares e têm um caráter errático, ao contrário das classes mais elevadas, com trajetórias fluidas e onde a universidade é uma “quase evidência” (NOGUEIRA, 2007). Yasmin ilustrou esse fato contando que, dentre seus quarenta colegas da turma de Ensino Médio, apenas dois ingressaram no Ensino Superior.

Viana (2007) afirma que essa ampliação do “horizonte temporal” é o que torna viável a realização de objetivos como o ingresso no Ensino Superior às classes populares. A distensão dos prazos e a imprevisibilidade são oriundas de um espaço marcado por privações e inseguranças, impossibilitando continuidades e planejamentos a longo prazo entre famílias orientadas pela reprodução imediata (PORTES, 2007). Ainda que estejamos tratando de uma fase juvenil, marcada pelas experimentações e reversibilidades (SPOSITO; GALVÃO, 2004), denominada geração “ioiô” (PAIS, 2003), os ajustamentos e adiamentos aparecem a esses

jovens como imposições. Portanto, por mais que nas falas dos jovens pesquisados haja certa resignação, de aceitar que “*cada um vive a sua realidade*”, há também um pesar pela impossibilidade, principalmente financeira, de continuar os estudos:

A gente sabe, cada um vive a sua realidade todos os dias, então mais do que a gente, cada um sabe o que que acontece, onde o calo aperta e, querendo ou não, tem hora que a gente tem que escolher o que que é prioridade. Então, é, muitas das vezes você não consegue. Por exemplo, alguém que saiu do Ensino Médio e já consegue já ingressar na universidade, faculdade, só que aí vai ter outras prioridades, aí tem que trabalhar, aí tem que ajudar a família na sua casa, enfim... Então cada um tem que viver sua realidade. (Vanessa).

Então vai só ficando! Vai passando, vai passando... Eu era dessas: “ah, eu vou formar o terceiro ano, daqui um ou dois anos vou estar estudando”. Já tem seis! E não fiz nada na vida! (Yasmin).

Parte das causas da impossibilidade de um caminho linear do Ensino Médio para a universidade é atribuída à escola pública, onde todos os participantes da pesquisa viveram seus percursos escolares. Com uma crítica acerca da escola, os jovens afirmaram que “*a gente não consegue já sair do colégio, né, sair do Ensino Médio e já dar continuidade e conseguir já entrar, né, na faculdade, na universidade*” (Vanessa). Nos grupos de discussão, declararam sentir falta de discutir projetos de futuro que pudessem orientá-los e até incentivá-los a ingressarem no Ensino Superior. Ao abordarem esse tema, realizaram comparações com a rede privada de ensino:

É o que acontece diferente das escolas particulares, porque realmente eles já preparam a galera já para a vida, né, pós ensino médio, justamente para o pessoal ir para universidade mesmo, ir para faculdade. Então é onde que tem até uma posição diferente mesmo. É essa questão mesmo de preparatório, para você já estimular... “ah, óh, aqui, depois do Ensino Médio, não acabou, não, você pode ir muito mais além, você vai conseguir aquilo que você quiser” (Vanessa).

Assim, para esses jovens, a escola pública é vista como falha nesse sentido, o que ratifica a análise de Weller (2014) de que muitas instituições estão se ausentando da tarefa de contribuir, junto à família, com a elaboração de projetos de futuro – que vão além dos profissionais, estando ligados também à construção das identidades individual e coletiva (DAYRELL; CARRANO, 2014). No cenário de incertezas em que vivemos, Dayrell e Carrano (2014) apontam que a escola de Ensino Médio poderia contribuir na construção da resposta à pergunta “Para onde eu vou?”, assumindo parte da responsabilidade sobre a “aprendizagem da escolha” visando à formação de jovens com mais autonomia. Nesse sentido, Weller (2014) afirma que não há caminhos fáceis ou únicos para a atuação escolar, mas que diante de tantos limites e barreiras impostos pelo meio de origem desses jovens, priorizar esses projetos faz-se necessário. Deste

modo, a escola pode atuar, por exemplo, identificando potencialidades e desejos e, através de orientações acerca dos recursos e exigências para se alcançar esse objetivo, realizar o movimento de transformação desse desejo “vago”, no campo do “sonho”, em projetos concretos (WELLER, 2014. p. 142).

Não foi apenas no campo de projetos de futuro que os jovens participantes da pesquisa direcionaram críticas à escola pública. Em vários momentos fizeram comparações com escolas privadas, classificando a rede pública como inferior, um “ensino de segunda categoria” (LEÃO, 2006. p. 42). Atualmente há uma supervalorização dos serviços privados em diferentes setores, associados à qualidade numa equivocada relação automática. De certa forma, ocorre uma idealização dos chamados colégios particulares, por exemplo quando Douglas compara sua situação de estudante da rede pública com quem utiliza-se da rede educacional privada na preparação para os processos seletivos das universidades: *“a pessoa [da rede privada] está ali com a maior tranquilidade do mundo sabendo que em fevereiro ela vai tá, vai ter a vaguinha dela garantida, então ela não precisa preocupar, ela não precisa sofrer igual a gente”*. Não obstante, os jovens demonstraram argumentos que explicitaram os problemas da escola pública e o conhecimento acerca da concretude dos *rankings* entre as escolas líderes em aprovação de alunos em universidades: *“a gente vê, né, nossa, quem fez Bernoulli... passou não sei quantas pessoas na faculdade de medicina na federal. Então você vê que eles estão criando ali máquinas de estudo mesmo. (...) A qualidade de ensino é muito melhor, de ensino, sabe, matéria, essas coisas, é melhor!”* (Luciana).

Ao relatarem sobre suas experiências na escola, apontaram deficiências em seus processos educativos e sentiram-se em desvantagem nessa competição que se estabelece pelas vagas no Ensino Superior, por exemplo Rafaela comparando-se com sua prima que estudou em uma escola da rede privada: *“e aí como é que eles querem que eu dispute com ela? Como é que vai conseguir fazer dar certo? Não tem como!”* (Rafaela). Ou Yasmin, que acredita que *“a pessoa que tá na escola particular, ela sempre vai estar um pouco mais à frente, um pouco mais, né, ela vai ter mais conhecimento sobre determinados assuntos do que eu, da escola essas coisas assim”*, enxergando nas diferenças entre as escolas uma marca das desigualdades sociais.

Além de definirem como uma *“concorrência desleal”* (Vanessa), no sentido da rede privada *“preparar mais”*, os jovens da pesquisa afirmaram que o Enem exige conhecimentos que estão muito além do que foi ensinado em suas escolas e que ainda hoje enfrentam dificuldades para aprender e *“compensar”* essa base pouco desenvolvida:

Caem coisas no Enem que, velho, sinceramente tem coisas que eu não sei do Ensino Básico e eu acho que, eu não sei se eu consigo aprender, não, velho, sabe? (...) Os

meus primos que estudam em escola particular, que têm condições pra isso, eles sabem muita coisa, então assim, e eles são bem mais novos que eu e eu não sei nada, sabe? (...) O Enem não é para quem fez 10 meses de cursinho, né, é para quem fez 12 anos de escola particular, eu vi essa frase eu acho ela real (Luciana).

Hoje se eu pegar uma prova para mim fazer, eu acho que não rende muito, não. Até pelas minhas notas, eu fiz três Enem, né, de lá para cá, e horrível, horrível, horrível...(Yasmin).

A escola, ela não prepara a gente para o Enem, assim, de forma nenhuma. (Alice).

Os jovens realizaram, portanto, uma denúncia que concorda com estudos na área de educação e juventude: a condição precária em que se dão os processos de escolarização na rede pública de ensino, onde estudam as classes populares. Como exemplo desses estudos temos os apontamentos sobre a precarização da escolarização na rede pública feitos por Peregrino (2011), que discute que a massificação não necessariamente gerou uma democratização educacional, pois há lacunas significativas entre o que é ofertado para as diferentes camadas sociais.

A expansão educacional no Brasil, sem as devidas políticas e investimentos públicos, sacrificou dimensões do processo de escolarização, fazendo com que surgisse um fenômeno que Peregrino (2011) chama de “habitação escolar”, em contraposição à escolarização de fato, já que a função relacionada aos conhecimentos culturalmente acumulados não tem sido devidamente cumprida na totalidade das escolas. Segundo a autora, são estabelecidos níveis de diferenciação entre e dentro das instituições, com variações nos graus de precariedade constituindo “desigualdades entre regiões, entre instituições, e, por fim, dentro da mesma escola, desigualdades entre turnos e turmas, apontando algumas vezes para a existência, num mesmo espaço, de mais de um perfil institucional” (PEREGRINO, 2011. p. 90), criticando que a regularidade que temos é apenas em relação ao público, pois “os jovens de origem social mais vulnerável ocuparam sempre as posições de menor prestígio” (ibidem).

Essas limitações no acesso ao conhecimento nas escolas têm efeitos diversos, como “um sentimento de incapacidade para dar continuidade aos estudos” (LEÃO, 2011. p. 106). A situação é ratificada pela afirmação da jovem Vanessa no grupo de discussão: “*Eu não tive, realmente eu não tive base nenhuma pra te falar que eu sairia do Ensino Médio e faria um vestibular e faria o Enem. Não! De forma nenhuma!*”. Assim, apesar de terem avançado nos anos de estudo, os jovens reconheceram que não receberam da escola o que deveriam, aliás, o que é direito. Os sentimentos de despreparo e de incapacidade podem influenciar até mesmo na escolha das carreiras, pois geram uma “apreciação muito crítica” sobre as chances nos processos seletivos para ingresso nos cursos e instituições almejados (ZAGO, 2014).

Os impactos do não acesso aos conteúdos escolares, ou do acesso precário a eles, repercute nos exames de seleção, como o Enem, nas carreiras e nas oportunidades de emprego, como as posições que podem ocupar e as condições desse trabalho (ZAGO, 2014). As “desvantagens posteriores” (idem, p. 460) dessa escolarização precária têm consequências também na permanência no Ensino Superior, pois esses conteúdos escolares serão pré-requisitos nas disciplinas acadêmicas, podendo gerar um sentimento de não pertencimento, agravar a evasão e afetar a saúde mental estudantil, por exemplo.

Sobre esses efeitos, Vanessa contou no grupo de discussão sobre sua experiência no curso de Engenharia que frequentou por dois anos em uma instituição privada, onde o professor exigia esses conhecimentos do Ensino Médio de forma explícita e pouco empática: “*ele chegava na aula dele e falava: ‘olha, o exercício é esse. Eu não estou aqui para ensinar aquilo que vocês deveriam ter aprendido no Ensino Médio!’ (...) eu fiquei assim, nossa, o que que eu vou arrumar?!’*”. Esse relato reafirma o que Zago (2014) concluiu em seus estudos, que “as lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica” (p. 465).

Esses efeitos do acesso aos conteúdos escolares ao longo das outras etapas da vida dos jovens reforçam o papel dos cursinhos populares não só na preparação para seus alunos ingressarem no Ensino Superior, mas também para permanecerem nos cursos escolhidos, realizando a “educação compensatória” (CARVALHO, 2006) que busca cobrir lacunas deixadas pela escolarização básica deficitária.

A não apropriação de conhecimentos fundamentais faz com que a escola não seja democrática no sentido mais amplo, pois mesmo com a expansão do acesso à escola, parte dos alunos não têm educação de qualidade (ZAGO, 2014). Assim, com uma baixa qualidade do ensino e sem espaço para projetos de futuro, a massificação escolar do Ensino Médio público parece ocorrer em um processo de “exclusão branda”, que Bourdieu e Champagne (2007) caracterizam como:

o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma (p. 221).

Os relatos dos jovens no grupo de discussão demonstram esse questionamento sobre os objetivos da escolarização, especificamente os sentidos para o Ensino Médio, como disse Alice:

Parece que os conteúdos que caem no Enem são totalmente diferentes. Porque a escola, ela fica, ela, eu não sei exatamente para que, como é que a gente vai aplicar esses conteúdos da escola que a gente tem ali, porque no vestibular que nós

deveríamos aplicar, a gente não consegue, porque realmente a gente não é treinado no Ensino Médio para poder passar no Enem, né. (Alice)

Se a expectativa que depositaram nesse nível de ensino não se cumpre, a de preparar para o Enem, e vendo que nem mesmo esse objetivo pode ser alcançado, perde-se ainda mais o sentido do Ensino Médio: “*apesar de tudo, o estudo é muito importante, mas o fato de você estar ali na escola e ser obrigado a aprender todas aquelas coisas, não faz muito sentido, assim*” (Rafaela). Assim, “há um paradoxo já no início da expansão recente do acesso à escola sob o ponto de vista dos jovens: de um lado, o forte reconhecimento de que a escolaridade é fundamental e, ao mesmo tempo, a ausência de sentido imediato para essa escola” (SPOSITO, 2008. p. 87).

A ausência de sentidos na forma como o Ensino Médio é oferecido hoje é amplamente debatido na literatura, por exemplo em Sposito; Galvão (2004), Dayrell; Carrano (2014), Krawczyk (2014) e Arroyo (2014a), sendo comum nessas discussões a crítica a uma visão de que o Ensino Médio se trata de uma transição, de uma passagem sem significados próprios – o que se assemelha à ideia que a sociedade tem do público desse nível escolar, já que são comuns visões reducionistas da juventude como preparação para a fase adulta.

Os relatos dados pelos participantes da pesquisa indicaram a perda dos sentidos da escolaridade diante desse sistema educacional precário a que tiveram acesso. Nos grupos de discussão, os jovens atribuíram ao Ensino Médio o objetivo de preparação para o Enem e vestibulares, como parte do “*preparar para a vida*”, o que não lhes foi fornecido conforme as expectativas, sendo esse nível de ensino, portanto, visto como pouco “útil”: “*para mim não serviu praticamente para nada, sabe?!?*” (Yasmin). A situação de um esvaziamento de sentidos, porém, não se repetiu nas expectativas quanto ao Ensino Superior, pois nas discussões o curso de graduação apareceu carregado de sentidos de realização pessoal, de vontade de aprender e de engajamento social.

Ainda sobre os sentidos e a relação com o saber, a percepção de aprendizagem pode ser entendida a partir da comparação que Rafaela fez da sua escola pública com as aulas de um cursinho preparatório particular que frequentou durante seu Ensino Fundamental para o processo seletivo de uma escola técnica federal:

Eu assistia aula do [cursinho] de manhã e eu ia para minha escola de tarde, eu pensava assim: meu Deus! meu Deus! Porque lá os professores ensinavam cantando, vinha com umas frases doidas, tudo para gente decorar e aprender, e aí chegava na escola tinha o professor que se sentava na mesa para ler jornal! (Rafaela).

A compreensão do aprender como “decorar” e a admiração pelas “aulas show”, comuns nos cursinhos particulares mais acessíveis, estão relacionadas às concepções de educação voltadas para uma “operacionalidade imediata e prática” (THIN, 2006. p. 38). Porém, o padrão valorizado socialmente na atualidade – e demandado em avaliações como o Enem – é o do raciocínio crítico e organizado, a originalidade e a mobilização de conhecimentos para soluções aplicáveis. Diferente do “decorar”, que é uma forma de aprendizagem menos valorizada nas avaliações nas universidades (ALMEIDA, 2011), o conhecimento mais abstrato, o raciocínio e a “apropriação pessoal” do saber são vistos como contribuintes para a excelência escolar (NOGUEIRA, 2007. p. 141). Essa ideia pode, portanto, colocar os jovens das classes populares em desvantagem, já que a forma como buscam mobilizar seus conhecimentos pode ser menos rentável socialmente, inclusive nos seus objetivos de ingressarem no Ensino Superior.

Retomando a fala de Rafaela, agora sobre o seu professor que se “*sentava na mesa para ler jornal*”, o descaso por parte dos professores foi bastante citado nos grupos de discussão quando os jovens relataram os problemas enfrentados na escola. Além dos já discutidos – acesso ao conhecimento e projetos de futuro – as exposições das deficiências da escola passaram por aspectos diversos, desde o absenteísmo dos professores e a falta de estrutura física até a violência – “*alunos brigando dentro de sala, é aluno brigando com professor*” (Yasmin). Vanessa disse desejar que não tivesse “*esse abismo de diferença, né, entre a escola pública e escola particular. (...), um espaço físico melhor, né*”. A estrutura física das escolas públicas onde os jovens estudaram foi criticada por Luciana, também comparando com instituições de ensino privadas: “*colégios particulares têm, sei lá, laboratórios de química, laboratórios de prática lindos, né, com internet maravilhosa*”. Ainda que a imagem descrita por Luciana não seja realidade na totalidade das escolas privadas, sua generalização é relevante para dizer daquilo que falta na maior parte das escolas da rede pública e que atua aumentando as diferenças nos processos educacionais.

Nessa discussão sobre os problemas escolares, o papel docente se destacou. O diálogo abaixo ilustra a condição dos profissionais das escolas públicas, ainda que de forma generalizada, e a imagem que os jovens construíram sobre esses professores:

Yasmin: Ele [professor] falava que ele não se preocupava em ensinar para gente porque o que era dele tava garantido.

Rafaela: O salário tava na conta! Exatamente assim!

Yasmin: Ele não ligava em falar pra gente!

Rafaela: (...) Não tô assim querendo generalizar todo mundo, mas os que eu passei, boa parte deles são assim, vou sentar, vou ler meu jornal, vou falar do que eu quiser, se você quer aprender, aprende, se não quer, eu não tô nem aí porque no final, não, no começo do mês o meu salário vai estar lá.

Foram muitas as críticas direcionadas aos professores nos grupos de discussão, desde a imagem de “*sempre cansados*” e “*insatisfeitos*” (Lívia) até a qualificação, por exemplo quando Douglas referiu-se aos professores designados³⁵ não licenciados: “[*professor*] que tá acabando de formar e olhe lá, que às vezes nem é professor de matemática, é gente por exemplo da engenharia que tá fazendo, que tá pegando aquelas aulas no estado”. Além da ausência de aulas em si, ou sem a qualidade desejada, a postura de descrença dos professores em relação aos alunos e suas capacidades foram criticadas. Conforme os relatos, são situações marcantes nas trajetórias desses jovens. Douglas contou, por exemplo, de uma professora que desvalorizava a escola (e os alunos): “*ela falava isso categoricamente, falando assim: ‘aqui vocês não vão conseguir, se vocês não fizeram nada fora’. Agora, poxa, a gente já tá careca de saber disso, mas o professor mesmo falando que a gente não vai conseguir?’*”, demonstrando indignação com o menosprezo da professora pelos alunos e o peso que tais posturas têm nas suas trajetórias.

Esse cenário de professores que se retiram “espiritual” e/ou fisicamente das escolas públicas (LEÃO, 2006) explicita a desvantagem das escolas que atendem os públicos mais vulneráveis na concorrência por profissionais engajados e reflete as dificuldades extras nos percursos desses jovens. Essas escolas, principalmente em territórios de baixo nível socioeconômico, vivem um processo de “decantação” de problemas que afetam o processo pedagógico de diferentes maneiras (ÉRNICA; BATISTA, 2011. p. 22).

Apesar dos relatos com críticas negativas, nos grupos de discussão, os jovens reconheceram a condição da categoria docente no país – “*Não tô culpando os professores, porque sei que não são culpados mesmo, eles estão ganhando o salário ali que... nossa!*” (Luciana) – ponderaram as generalizações e defenderam a valorização da carreira dos professores como parte do processo de melhoria da educação.

Assim como no estudo de Leão (2011) com jovens de classes populares, onde os “alunos se queixavam da falta de confiança que os professores depositavam neles e valorizavam aqueles que os estimulavam” (p. 113), nessa outra perspectiva, nos grupos de discussão os jovens da pesquisa citaram professores que marcaram positivamente suas trajetórias escolares. Reforçando o papel que a escola pode ter na autoestima e projetos dos estudantes, foram lembrados positivamente aqueles docentes que incentivavam os jovens a prolongarem a escolarização, principalmente servindo de modelos impulsionadores e atuando com engajamento, apesar da desvalorização de suas carreiras. Abaixo Vanessa conta sobre dois de

³⁵ Contratados temporariamente através de processos seletivos simplificados em regime não estatutário.

seus professores que atuaram na perspectiva docente recomendada por Weller (2014), ou seja, de modo a “ampliar o horizonte de possibilidades de seus estudantes, encorajando-os e estimulando-os na busca de oportunidades melhores” (p. 148):

Ele [professor] tentava é, ver aquele ponto positivo de cada um e tal, e era aquele que realmente falava: “olha quando vocês estiverem na faculdade, quando vocês estiverem na universidade e tal...”. E contava qual que era a vivência dele na universidade, na faculdade. Então acho que isso é uma forma de incentivo para você justamente falar com seus alunos que você pode chegar onde você quer mesmo. (...) Ela [professora] contava, e se eu não me engano, ela formou na UFMG e ela contava das matérias, dos períodos e tal. Então assim, parecia ser uma coisa muito simples, super, sabe, tranquilo (...). Então, assim, você fica, né, serve de inspiração! Você fica inspirada, você fica com vontade e até curiosidade mesmo, de saber como é aquilo, ou viver aquilo, né. Igual na universidade ela falava desses trabalhos de campo, coisas extras assim. Então era bem legal! (Vanessa).

Os exemplos das vivências dos professores geraram uma aproximação com um universo, de certa forma, incomum e distante. O mais relevante parece ser a naturalidade com que os docentes falavam “*quando vocês estiverem na faculdade*”, pois de acordo com os relatos, esses discursos dos professores colocaram a universidade no horizonte do possível e demonstraram uma crença de que os alunos poderiam alcançar esse nível de ensino, fortalecendo a autoestima. Nesse aspecto, os jovens parecem ratificar a efetividade da “profecia autoconfirmada” (MAZZOTTI, 2006).

Os professores e a escola como um todo podem, inclusive, exercer um papel na definição de carreiras, a partir da já discutida participação nos projetos de futuro.

3.3 Carreiras e... escolhas?

Sobre essa elaboração de caminhos e projetos de futuro, Dayrell; Carrano (2014) argumentam que os jovens pobres, muitas vezes, não têm acesso a redes culturais, a contatos sociais e a experiências que possibilitariam saírem do aprisionamento de seus bairros periféricos, havendo uma “desigualdade no acesso aos recursos para sua autorrealização” (p. 126). Essa “privação cultural e negação do acesso a experiências que possibilitam o autoconhecimento e a descoberta de seus potenciais” (ibidem) reflete, por exemplo, nas indecisões dos jovens da pesquisa sobre suas carreiras, com afirmações ainda vagas em relação aos cursos pretendidos ou possibilidades de carreiras em áreas do conhecimento muito distantes umas das outras:

Eu fiquei um pouco boiando, assim mesmo de saber o que que eu podia fazer, ou o que eu gosto realmente de fazer. (...) É, pretendo fazer o Enem esse ano, mas ainda

exatamente não sei para qual curso, mas eu quero realmente fazer, né, na universidade (Vanessa).

Eu comecei fazer um cursinho necessariamente para, por realmente querer, né, entrar e ter um curso superior. Eu gosto muito da área de exatas, mas eu também gosto muito de Letras, porém eu não me decidi ainda. (Yasmin).

Eu também gosto muito de Matemática e de Veterinária, mas eu quero fazer Pedagogia. (Rafaela).

Essas incertezas são comuns, presentes em jovens de diferentes camadas sociais, já que a definição de uma carreira é, em princípio, uma escolha para o resto da vida. Ainda, o cenário que vivemos hoje é marcado pela menor possibilidade de planejamento, já que o futuro se mostra cada vez mais “indeterminável” (LECCARDI, 2005. p. 43). No entanto, há marcas que parecem ser decorrentes das condições de classe, como quando comparamos os estudos de Nogueira (2007) sobre as trajetórias das classes médias intelectualizadas, onde “pouco espaço se deixa ao acaso” (p. 151), com a pesquisa de Viana (2007) com classes populares, que identificou a impossibilidade de “planificação a longo prazo” (p.52). Considerando que os jovens das classes populares têm suas condições de concretização dos planos limitadas pelas desigualdades estruturais, a capacidade de ajustar-se ao possível é necessária, ocorrendo também, muitas vezes, uma redução das expectativas. Quando Yasmin afirmou sobre sua indefinição, dizendo “*vamos deixar as coisas indo e vendo o que vai fluindo*”, demonstrou esse movimento de precaução sobre suas aspirações, como se “a ambição efetiva de dominar o futuro fosse, inconscientemente, proporcional ao poder efetivo para dominá-lo” (BOURDIEU, 2007. p. 89).

Essa atitude e a postura de indecisão podem fazer parte de uma adaptação ao cenário de incertezas onde, para as classes mais baixas, só é possível a elaboração de projetos de curto prazo, ocorrendo também uma abertura às experiências que surgirem, com os jovens construindo seus itinerários conforme as circunstâncias (LECCARDI, 2005). Demonstram também uma estratégia, talvez inconsciente, de ajustamento de expectativas, já que o curso poderá ser definido posteriormente conforme as reais chances de sucesso, por exemplo depois da divulgação da nota alcançada no Enem, fazendo as escolhas de acordo com as notas de corte divulgadas pelo Sisu – o processo de escolha dos cursos através do Sisu foi esclarecido no capítulo 2 (item 2.2.3). Esse processo relaciona-se ao que Bourdieu (2007) denomina “causalidade do provável”, um realismo que gera a “concordância das expectativas com as probabilidades” (p. 90).

Considerando também as carreiras apontadas como possíveis, vemos como as desigualdades e as condições de classe atuam cerceando liberdades, sendo necessária atenção

quanto ao “grau de autonomia das práticas dos atores e das dinâmicas dos grupos sociais em relação à posição objetiva que ocupam no espaço social” (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011. p. 967). Douglas, por exemplo, relatou sobre suas escolhas:

O meu sonho, na verdade, primeiramente antes de fazer medicina, era de fazer música, só que minha mãe mesmo falava: “olha, música não vai te dar dinheiro rápido, você vê aí muita gente que não tá conseguindo nem emprego, cantando em bar”, minha mãe falava desse jeito... ela falava assim: “primeiro faz administração, faz e depois você faz o que você quer” (Douglas).

Assim, suas condições sociais impõem uma responsabilidade aumentada sobre o já difícil processo de escolha de carreiras. É comum a todas as classes sociais uma ponderação sobre o “custo-benefício” das profissões, inclusive com a família atuando na moderação das escolhas, como fez a mãe de Douglas. Porém, o comum “medo de errar” nessas escolhas, para as classes populares, parece ser ainda mais pesado, pois é acrescido de fatores da condição social: como temos visto neste estudo, os esforços e sacrifícios para ingressarem na universidade são imensos, os jovens já anteciparam preocupações em relação à manterem-se financeiramente durante o curso, além de termos que considerar as possibilidades de dispenderem de tempo e recursos emocionais e materiais para realizem um novo processo seletivo ou graduação – *“me sobra um pouco de medo de ir ali, tentar, ver que aquilo ali não é o que eu quero e depois você tem que tentar de novo!”* (Yasmin). Além disso, a ausência de patrimônio e segurança de renda por meio familiar, faz com que esses jovens tenham obrigatoriamente que garantir seu sustento por meio de sua inserção no mercado de trabalho, sendo menos possíveis carreiras “arriscadas”, sem um retorno minimamente garantido de seus esforços e sacrifícios em relação à empregabilidade.

Essa limitação na escolha de carreiras vistas como mais rentáveis e garantidas foi apontada em outros estudos, como quando Melsert; Bock (2015) compararam projetos de futuro de jovens ricos e pobres da cidade de São Paulo e quando Scalon; Oliveira (2012) estudaram jovens de classes mais elevadas do Rio de Janeiro. Ambos estudos apresentaram casos de jovens das classes elevadas que não precisavam construir patrimônio, portanto, podiam escolher carreiras pelo “gosto”. Esses jovens reconheceram que, escolhendo cursos de menor prestígio, poderiam se manter no mesmo nível dos pais, não ascendendo em relação ao padrão de vida, ou até mesmo descender em condições de renda. Essa constatação, porém, não os preocupou, já que possuíam patrimônio familiar e também porque acreditavam que não chegariam a níveis baixos devido a suas estratégias de atuação no mercado, círculos sociais etc. Assim, ainda que haja interferências familiares, com orientações ou coerções, muitos desses jovens de classes

elevadas podem usufruir da liberdade de uma escolha que visa à realização pessoal e não necessariamente focada em ganhos financeiros.

Esses estudos vão ao encontro das análises de Bourdieu (2007) de que o capital das classes dominantes, além de ampliar o valor dos diplomas, minimiza os danos de um fracasso. Bourdieu (2007) afirma que “a segurança proporcionada pela certeza íntima de poder contar com uma série de ‘redes de proteção’ está na origem de todas as *audácias*, inclusive intelectuais” (p. 95; grifo do autor). Essas audácias foram ilustradas nos exemplos acima com a liberdade de escolher uma profissão tendo como guias o interesse pessoal e a afinidade da carreira com os *hobbies* (MELSERT; BOCK, 2015; SCALON; OLIVEIRA, 2012).

A condição de classe dos jovens dos cursinhos populares, ao contrário das supracitadas classes elevadas, distancia-os de carreiras vistas como “ousadas”. Esses jovens não podem se “dar ao luxo” de cursar Música, por exemplo, já que precisam avaliar renda mínima para a sobrevivência, delineando suas carreiras com essa condição em vista. Ainda, costumam não poder dispor da moratória, estendendo confortavelmente sua condição de estudantes para cursar uma segunda graduação, por exemplo.

Essa situação, porém, não é inexorável. Douglas, apesar das dúvidas que vivenciou, ficou sete anos persistindo para ingressar no curso almejado, ainda que nesse tempo tenha oscilado nos estudos, priorizando o trabalho em alguns períodos. Fruto dessa persistência, o jovem está atualmente cursando Medicina, uma das áreas mais prestigiadas e concorridas – como apresentado anteriormente, o jovem está no cursinho pois deseja realizar o Enem novamente para cursar Medicina na UFMG, já que atualmente está matriculado em uma IES do interior do estado. Outro exemplo de determinação sobre o curso é o caso de Luciana, pois está convicta de sua escolha de atuação (Fisioterapia) e já até escolheu o ramo esportivo para direcionar sua carreira.

No caso de Luciana, porém, o ajustamento de expectativas aparece em outro aspecto, não no âmbito da carreira. É quanto à escolha da instituição que o movimento da “causalidade do provável” acontece: apesar do desejo pela universidade federal, Luciana afirma que “*eu espero que isso aconteça, que eu vou conseguir entrar numa faculdade federal e mesmo que eu não consiga, acho que eu vou ir muito bem numa faculdade particular também, né*”. A partir dessa afirmação, vemos a relativização das expectativas na escolha da instituição de ensino, mostrando a capacidade juvenil de adaptar-se e “ajustar as velas”, movimento cada vez mais fundamental no delineamento dos projetos de vida no cenário de incertezas que marca a sociedade atual (LECCARDI, 2005).

A afirmação de Luciana e declarações como *“infelizmente, por mais que eu não consiga a federal, eu pelo menos conseguindo algum tipo de bolsa, também já ajuda!”* (Yasmin) demonstram também a contribuição dos programas como Prouni e Fies para a massificação do Ensino Superior, como apresentado no capítulo 2 deste trabalho.

O ingresso nas IES privadas, para as classes populares, muitas vezes depende de bolsas e financiamentos estudantis, que estão vinculados ao Enem – as classes elevadas ingressam nas IES privadas por seus vestibulares próprios, que costumam ser menos exigentes que o Enem ou os vestibulares das universidades públicas. Considerando, então, que tanto o acesso às universidades públicas quanto aos programas governamentais Prouni e Fies se dão através dos resultados do Enem, o exame tem uma dimensão ainda maior para esses jovens das classes populares, o que aumenta o “peso” da prova. No grupo de discussão, Rafaela expressou a magnitude do exame para sua trajetória:

Se eu não passar na faculdade federal ou na outra lá [estadual], eu simplesmente não vou poder estudar em nenhum outro lugar! Um amigo meu falou, escolhe uma faculdade e faz vestibular na faculdade, mas só que eu falei: se eu ganhar 90% de desconto, eu ainda não vou ter condição de pagar os 10, então aí já fica tudo ainda muito mais sério! (Rafaela).

Tendo o Enem tamanha relevância para suas trajetórias, os jovens da pesquisa se direcionaram para a preparação para o exame, inclusive através dos cursinhos populares. Porém, neste ano de 2020, devido à crise sanitária viral, foram impostas limitações decorrentes da necessidade do distanciamento social, afetando a rotina e a organização dos estudos.

3.4 A preparação na pandemia: estudando de “qualquer lugar” e a desigualdade digital

Como apresentamos no capítulo do percurso, os grupos de discussão foram realizados com alunos vinculados a cursinhos que, na época, adotaram posicionamentos diferentes: o cursinho A estava oferecendo aulas virtuais e o B suspendeu as aulas por completo, permanecendo apenas com conversas em grupo semanais com um psicólogo voluntário. Mesmo em situações diferentes quanto à oferta de aulas nos cursinhos, mantivemos a análise conjunta dos grupos de discussão no tópico sobre a preparação para o Enem e, quando necessário para a compreensão do contexto, será apontado a qual cursinho os jovens pertencem.

Neste cenário de pandemia, foi comum entre os jovens da pesquisa o sentimento de estarem estudando menos que o suficiente: *“tô me sentindo em certo ponto um lixo na questão de estudo nessa pandemia. Porque eu não consigo ficar concentrado, aqui em casa não é*

possível ficar estudando o tempo que eu preciso” (Douglas). A casa foi designada como o “*pior lugar*” (Rafaela) para estudar, já que “*qualquer coisa tira minha atenção*” (Yasmin), muitas vezes “*porque é a minha mãe me chamando, é meus irmãos chamando, é um problema acontecendo...*” (Douglas). Utilizamos essa colagem de declarações, pois os relatos eram semelhantes sobre as dificuldades de estudar em casa. Optamos por apresentar um trecho longo da fala de Alice, pois resume esse e outros aspectos:

E aí, quando veio a pandemia e eu fiquei dentro de casa, veio a dificuldade de estudar dentro de casa porque (...) a minha casa, ela é muito pequena e eu moro com cinco pessoas, então eu não tenho um quarto pra mim, eu não tenho um espaço onde eu consiga ficar sozinha. E com menino, por mais que... a minha mãe, eu moro com a minha mãe, então ela me ajuda. Então enquanto eu estou estudando ela tenta despistar minha filha e tudo mais, mas é uma coisa meio complicada, porque a criança ela vê a gente, ela quer a gente! E como não tem um espaço amplo pra uma pessoa ficar num lugar e a outra ficar no outro, então acaba que isso atrapalha muito. Então eu tenho que ficar três mil vezes focada! E no início eu estava pelo celular, e estava muito difícil, eu estava ficando com minhas vistas doendo, porque o slide, né, fica muito pequeno no celular. E aí depois o meu, até um primo meu veio aqui em casa, viu essa minha dificuldade e ele conseguiu arrumar o notebook mais velho para mim e me deu um notebook, e aí eu tô... me deu não, me emprestou, né?! Então assim, já facilitou muito mais minha vida. E aí eu tô tentando, tô me esforçando ao máximo, mas eu sei que mesmo que eu dê o máximo para conseguir absorver os conteúdos, não é a mesma coisa, eu não consigo ter a mesma concentração que dentro de sala de aula, então realmente não é nada, nada fácil. (Alice).

A reclamação comum de serem interrompidos em seus momentos de estudo em casa e terem tarefas domésticas a executar contrapõe-se a ideia apresentada por Bourdieu (2003) de que há um “contrato tácito” nas classes populares que coloca os jovens na situação de estudantes como isentos de obrigações (p. 155). Esse aspecto relaciona-se também com a impossibilidade de desfrutar da moratória juvenil, como discutido anteriormente.

O acesso a equipamentos, como citado por Alice, apresentou-se aos jovens como um empecilho para os estudos durante a pandemia, o que remete à exclusão digital. Quando falamos de meio digital, referimos ao acesso, compreensão e uso das tecnologias de informação e comunicação, na perspectiva trazida por Knop (2017). Para o autor, a inserção nesse meio trata-se de mais do que ter acesso aos recursos físicos, pois envolve facetas como, por exemplo, a frequência e a continuidade do acesso, a disponibilidade e a qualidade da internet, as habilidades que sabe realizar, entre outras. Dominar essas tecnologias auxilia no desenvolvimento de comunidades, influencia a distribuição de oportunidades e agrega valor a bens e serviços, já que o meio digital é a “espinha dorsal” da sociedade atual (KNOP, 2017. p. 41).

Em contraposição a esse domínio, a exclusão digital pode ser entendida como a condição daqueles indivíduos que não têm recursos para participarem ativamente da era digital, já que as “desigualdades econômicas, sociais, culturais e de status se reproduzem na dimensão

virtual e tecnológica” (KNOP, 2017. p. 41), tendo impactos em diferentes esferas da vida desses sujeitos, pois “significa restrição de acesso a indivíduos já marginalizados, reificando assim suas condições de vida e trabalho” (ibidem), como tem ocorrido com o estudo de muitos jovens.

Equipamentos antigos e/ou com defeitos, *softwares* desatualizados e internet limitada, ou seja, a baixa qualidade da tecnologia disponível, também mostram um acesso desigual à infraestrutura da tecnologia de informação. Junto a isso, a ausência ou o número reduzido de equipamentos para a demanda da família são elementos que compõem as variáveis da desigualdade digital (KNOP, 2017). Na pandemia, o distanciamento social direcionou atividades para o modo remoto, inclusive as educacionais, colocando a desigualdade digital em evidência e até mesmo reforçando-a, pois muitos viram-se excluídos das atividades ou realizaram-nas de forma precária, sem equipamentos adequados, como relatou Alice sobre as dificuldades de acompanhar as aulas pelo celular, antes do empréstimo do notebook por seu primo.

Sobre o assunto, a pesquisa realizada em 2020 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), com pessoas de 16 anos ou mais que estavam matriculadas em escolas ou universidades no período da pandemia, mostrou que cerca de 75% daqueles das classes mais baixas acessavam as atividades de ensino remoto apenas pelo celular, muitos com um aparelho compartilhado (CETIC.BR, 2020b). O celular, apesar de viabilizar o acesso ao mundo digital, que muitos não teriam se não fosse a popularização dos smartphones, apresenta funcionalidades limitadas para os estudos, desde a capacidade de processamento até aspectos básicos como o tamanho da tela para a leitura. Corrobora com essa informação a descrição comum dos jovens nos grupos de discussão sobre seus equipamentos serem mais antigos e/ou de qualidade insuficiente para as demandas. Por exemplo Rafaela, que além de estar sem computador disponível para uso, só pôde participar do grupo de discussão via plataforma de videochamada porque sua irmã lhe emprestou o celular, pois o seu não suporta o aplicativo (“*meu celular nem dá conta disso*”). A sua condição econômica atual não lhe permite alterar essa situação: “*o computador está estragado já tem 4 meses. E vai indo desse mesmo jeito*” (Rafaela). Ainda, alguns jovens relataram dividirem esses equipamentos com os irmãos e os pais.

Há, nesse cenário, aqueles que nem mesmo conseguiram acessar as aulas e acompanhar as atividades. Sobre as limitações de acesso, dentre os estudantes usuários de internet com 16 anos ou mais que não acompanharam as aulas ou atividades ofertadas pela escola ou universidade, a pesquisa do Cetic.br (2020b) mostrou que, dentre as classes mais baixas, 48% desses alunos citaram a falta de equipamentos como motivação para a ausência nas aulas.

Ilustram a situação de impossibilidade de acompanhamento das atividades educacionais os planos de estudos disponibilizados pelo governo estadual de Minas Gerais. Como citamos na introdução desta pesquisa, nesses planos, muitas referências de leitura estavam em meio digital, sendo que a abrangência da internet no estado ainda é limitada e nem mesmo nas escolas os alunos têm acesso à rede – somente 47% das escolas de ensino básico regular de Minas Gerais possuem computadores com internet disponíveis para os alunos (KAIROS, 2020).

Os jovens dos cursinhos reforçaram essa situação de desigualdade digital ao citarem seus colegas impossibilitados de participarem das aulas por não terem acesso regular à internet. E apesar de todas as dificuldades relatadas, nos grupos de discussão esses jovens reconheceram-se como privilegiados quando o parâmetro foram os demais colegas de cursinho, e compararam: *“por mais que eu tenho, eu tenha minhas dificuldades assim, tem gente que tá muito pior, tem gente que não tem internet em casa, ou então só 4G, sabe”* (Luciana).

Sobre a internet, quando limitada pelos pacotes de dados, gera o “acesso descontínuo às tecnologias da informação” (KNOP, 2017), o que prejudica esses estudantes que não dispõem de frequente condição de conexão, ficando em desvantagem na hora de assistir aulas online, de realizar pesquisas e acessar documentos para estudarem. Citando novamente os dados da pesquisa do Cetic.br (2020b), ao menos um terço dos estudantes apontaram a falta ou baixa qualidade da conexão à internet como uma dificuldade nos estudos em modo remoto. Evidentemente, essas precariedades da internet são mais presentes nos lares das classes populares.

Luciana contou sobre sua condição em relação aos meios digitais: *“eu, a minha mãe e a minha irmã usando o mesmo computador. (...) não era computador disponível o tempo todo, estudar lá [online] não é fácil, sabe, e no celular que não é de marca muito boa, né...E a internet, todo mundo no wi-fi não é muito rápido”*. A jovem comparou sua realidade com a propaganda governamental de divulgação das inscrições para o Enem: *“a propaganda não é uma realidade, né, pessoas, né, com materiais muito bom, é, materiais tecnológicos muito bons assim, e não é isso que eu tenho”* (Luciana).

Assim, nos grupos de discussão foram feitas muitas críticas a essa propaganda onde jovens atores diziam para estudar “de qualquer lugar, de diferentes formas”. Nessas críticas, não só a estrutura física e de equipamentos foi citada, mas também o contexto de instabilidade econômica:

Então, eu acho que realmente não dá para estudar como der, de onde puder, da forma que puder. Não dá! Não é todo mundo que vai ter internet todo dia em casa, até porque a gente tá passando por uma fase bem complicada, nem todo mundo tá tendo grana,

não tá podendo fazer isso. Nem sempre dá para estudar só pelo celular, só com um fone de ouvido e vários outros, né, barulhos e outras pessoas em volta, é difícil de se concentrar. Então acho que é bem complicado. Não é simples como parece na propaganda, não! (Vanessa).

A situação do ambiente doméstico inadequado aos estudos e as dificuldades em relação aos equipamentos e à internet são um empecilho “extra” adicionado aos estudos desses jovens devido à pandemia, pois, anteriormente, em situação de aulas presenciais, a necessidade de equipamentos era menor e as aulas eram independentes do ambiente de casa. Os jovens apontaram também a ansiedade e a instabilidade emocional, além do desemprego, como consequências do cenário de incertezas e do medo da doença em si.

A maioria das pessoas que eu tô conversando, todas elas estão tendo essa dificuldade [de estudar]. A gente não consegue ficar concentrado porque quando a gente pensa que alguma coisa boa está para acontecer, a gente, vem algum, alguém e joga um banho de água fria na gente, igual aconteceu com a questão do Enem. Então eu particularmente estou super ansioso e concordo com quem fala que não dá para estudar em qualquer lugar (Douglas).

Eu trabalho num bar, a pandemia fechou o bar e eu não tinha carteira [registro empregatício em carteira de trabalho] (...) E aí o tempo que eu tô em casa, eu tô cuidando dele [filho] (...) e o tempo que eu não tô em casa ou tô na rua provavelmente em algum trabalho para eu conseguir ter condição de continuar comprando as coisas para ele, então tempo de estudar não tem mesmo assim nenhum. (Rafaela).

Foi passando o tempo e essas incertezas do Enem, é, tudo vai dando... A gente vai ficando meio psicologicamente mal, sabe?! (...) Eu já pensei em desistir mais por causa do contexto, sabe... não contexto tipo “ah, que dia vai ser data do Enem?”, mas o contexto de pandemia, o coronavírus, sabe, é muita informação ruim, é muita... não sabe se vai voltar ao normal, sabe?! Assim, tem a data do Enem ali, mas será que até lá o coronavírus já acabou? Como é que vai juntar aquele tanto de gente dentro do lugar... Eu vou ter coragem de ir lá mesmo e ficar lá com aquele tanto de gente?! (Luciana).

Os relatos acima concordam com a pesquisa realizada em 2020 pelo Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) com mais de 30 mil jovens (15 a 29 anos) de todas as regiões brasileiras sobre os efeitos da pandemia. Assim como Rafaela, que perdeu sua fonte de renda, a pesquisa do Conjuve mostrou que 42% dos jovens que trabalhavam antes da pandemia, pararam de trabalhar ou tiveram suas jornadas reduzidas, o que contribuiu para a diminuição dos rendimentos da família. Aliás, cerca de 50% dos participantes, independentemente de estarem ou não na condição de trabalhadores, disseram ter vivido uma diminuição dos rendimentos familiares na pandemia (CONJUVE, 2020).

Como relataram Douglas e Luciana, a saúde mental também foi afetada. A condição de estar “*super ansioso*” (Douglas), decorrente do cenário de pandemia que estamos vivendo, foi comum entre os demais jovens brasileiros que, de modo geral, afirmaram estar com sua

condição física e emocional prejudicadas (CONJUVE, 2020). Nessa pesquisa do Conjuve, dentre os vários fatores contribuintes para a situação de insalubridade mental, destacaram-se as preocupações sobre o risco de ficar doente e infectar familiares, com o medo de perdê-los. Receio que foi expresso por Luciana, por exemplo, fazendo-a, inclusive, repensar o comparecimento para a realização do Enem.

Pelas experiências dos jovens desta pesquisa e também pelos dados do levantamento do Conjuve (2020), vemos que “o estresse provocado pela pandemia acarreta um conjunto de barreiras para o ensino remoto, como dificuldades para lidar com as emoções e para organizar os estudos” (p. 69). Assim, além de todos esses aspectos de renda e de saúde mental, a preparação para o Enem tornou-se ainda mais pesada, pois é comum a dificuldade de organização dos estudos de forma remota. Estando impossibilitado o encontro com os colegas e reduzido o incentivo dos professores, devido à suspensão das aulas presenciais, na nova condição, sem a presença no cursinho, manter uma rotina de estudos preparatórios para o Enem tem exigido mais autonomia e disciplina aos jovens estudantes.

Sobre esse aspecto, os relatos de todos os jovens da pesquisa concentraram-se na dificuldade de estudarem sozinhos, pois nessa condição “*a gente não sente que está aprendendo tanto, sabe, direito*” (Luciana). Também relataram que estabelecer suas próprias rotinas e cronogramas de estudo tem sido atribulado:

(...) não tinha ninguém para falar: “ah, você tá indo bem, ou não”, não tinha um auxílio de um professor ali, sabe, para falar em que eu devo melhorar ou se tô indo bem mesmo, ou se estou indo mal e devo ir por outro caminho (Luciana).

A minha maior dificuldade é seguir um cronograma. É, matéria, né. (...) E tem coisa que você para pegar sozinho, você vai ler, ler e ler e você acaba não entendendo! Você fica ainda com um tipo de dúvida! (Yasmin).

Eu tenho muita necessidade de um professor! (...) eu tenho essa necessidade de ter alguém perto de mim. Já tentei vídeo, já tentei ler livro, já tentei de todos os jeitos, mas se não tiver alguém do meu lado que eu possa conversar sobre a matéria, parece que não fica na minha cabeça (Rafaela).

Os jovens, sem as aulas presenciais, têm que assumir sozinhos essa “gestão dos estudos”. Apesar de, pelos relatos, não terem tido uma escolarização que permitisse a construção plena de disposições como realizar autocorreções, saber como e onde pesquisar sobre suas dúvidas, assim como o planejamento e organização do tempo para suas tarefas. Contam com o suporte dos cursinhos, o que disseram estar ajudando muito, porém não de forma que supra todas as necessidades – afinal, há limitações na esfera de atuação dessas iniciativas. Já a família, muitas vezes não consegue contribuir no aspecto acadêmico, por exemplo devido

à menor escolaridade dos pais. Então, de certa forma sozinhos e durante uma pandemia, esses jovens têm que desenvolver habilidades e organizar rotinas que não estiveram presentes anteriormente em suas trajetórias, mas que são necessárias para a rentabilidade em uma prova com conteúdos amplos e competências analíticas como as exigidas no Enem.

A escolarização deficitária quanto às recém citadas competências e conteúdos e o preparar-se sozinhos, com os cursinhos à distância ou sem aulas, fizeram com que os jovens da pesquisa demonstrassem sentir as exigências do estudo pesadas demais: *“é muita matéria, a gente fica muito sobrecarregado”* (Yasmin). A carga dessas deficiências da escola aparece também no momento da realização de provas e processos seletivos, como contou Rafaela sobre quando fez uma prova de seleção para um colégio técnico: *“foi extremamente estressante e cansativo. Eu lembro que eu fiquei no décimo primeiro andar do prédio, na janela, e eu tava sentindo que ia tudo cair”*. O “costume” e as formas de organização para resolver avaliações são construídos, sendo, portanto, trabalhados intensamente em colégios e cursinhos preparatórios através de provas semanais e simulados, por exemplo. Essa dificuldade quanto às provas, relatada pelos jovens da pesquisa, indicam que em suas formações escolares não houve um direcionamento suficiente para competências socioemocionais e de organização para os vestibulares, o que os cursinhos populares buscam compensar, como veremos mais à frente.

As exigências “pesadas” tornaram-se mais evidentes na pandemia devido à suspensão de aulas presenciais explicitar as dificuldades em relação a estudarem sozinhos, por exemplo. Porém, a condição de sobrecarga – *“você tem que dar atenção para filho, tem que ter essas preocupações com salário, trabalhar, e vai só complicando as coisas, junta muita coisa na cabeça da gente”* (Yasmin) – já era marcante nas trajetórias dos jovens da pesquisa em períodos anteriores à pandemia, indicando o sobre-esforço como característica persistente em suas vivências.

3.5 Sobre-esforço, inseguranças e expectativas

O volume de demandas, preocupações e responsabilidades na vida dos jovens da pesquisa e as dificuldades para dedicarem-se aos estudos mesmo antes do contexto da pandemia podem ser identificados nos relatos de Yasmin, que fez há alguns anos um cursinho privado e sentiu-se *“tão cobrada! Porque é um negócio, é um tempo que você tem que dispor, realmente! (...) Tava tomando muito de mim! Igual, por exemplo, todos os simulados que tinha era no domingo, às vezes tinha aula aos sábados, durante a semana também, né”*; e de Luciana, que estudou em um cursinho popular no ano passado (2019) e expressou a dificuldade em persistir:

“a força de vontade é importante, só que assim, é difícil manter, sabe. No contexto que a gente tá, sabe, não só no contexto, mas, poxa, eu estudei ano passado e era super difícil manter...” (Luciana). Portanto, é notável que a pandemia tem aumentado as dificuldades de estudo e a evasão dos cursinhos, mas esse processo não é decorrente apenas da crise sanitária, tendo sido apontado como uma característica recorrente dos cursinhos populares (ZAGO, 2008).

O uso do termo “evasão” não quer aqui, como argumenta cuidadosamente Souza e Silva (2003), levar a uma autorresponsabilização do jovem, escondendo a combinação de fatores que geram esse problema. O tema não é o foco desta pesquisa, mas é importante reforçarmos que a evasão não se trata, na maior parte das vezes, de uma escolha – apesar de ser esse o discurso meritocrático. Esse fenômeno da evasão é comum nos cursinhos populares, atribuído na literatura e em levantamentos dessas iniciativas a fatores diversos, desde as necessidades materiais, como os custos com passagens de ônibus, até as aprendizagens cognitivas, como quando os jovens percebem, através de simulados, as distâncias que estão dos objetivos de ingressarem no Ensino Superior (BONALDI, 2015; INSTITUTO EQUALE, 2020a; ZAGO, 2008). Nestes casos, ocorre a autoexclusão, o jovem se recusa a “jogar o jogo”, uma vez que os resultados negativos serão atribuídos a ele mesmo devido à ideologia meritocrática (DUBET, 2001; 2003b).

A possibilidade de evasão e a insegurança estão bastante presentes nas falas dos jovens da pesquisa. Luciana relatou sobre sua experiência em um cursinho popular em 2019 que *“uma sala que era 45 vira 20, aí vai chegando o final do ano vira 15, 10...”*. Os jovens demonstram a realização de um esforço para se manterem focados e seguindo com seus objetivos: *“no decorrer do ano, né, no cursinho mesmo, por exemplo, vai acontecer mil e uma coisas, tem hora que você vai pensar realmente em desistir, mas eu acho que a gente tem que ter cabeça e seguir com nossos planos”* (Yasmin). Algumas vezes, porém, pensam em ceder diante de obstáculos tão significativos, como nesse contexto de pandemia. Essa situação tem ocorrido com jovens de todo o Brasil, como mostrou a pesquisa do Conjuve (2020): *“entre os [jovens] que farão ou pensam em fazer o Enem, a possibilidade de desistência chega a 49%”* (p.69), e foi ilustrada pela fala de Rafaela, que disse: *“ainda estou considerando nem ir fazer a prova!”*.

Até mesmo Douglas, que ingressou em um curso prestigiado em uma universidade federal, quando discutimos no grupo de discussão sobre expectativas, disse que *“eu não consigo planejar, ser tão ousado e planejar já a minha vida já formado”* demonstrando ter *“muito medo de não conseguir formar e ter que desistir (...), mas se um dia eu conseguir pelo menos formar, né, tomara que eu consiga, eu ainda tenho muito medo... Eu tô com medo!”*. Esse discurso demonstra que a insegurança persiste mesmo após o ingresso na universidade.

Os relatos mostram uma fragilidade dos processos de escolarização superior das camadas populares. Há um reconhecimento dos obstáculos para o ingresso e para a permanência que se associam a um sentimento de não pertencimento, como se estivessem entrando em um lugar não adequado para suas posições sociais. Esse deslocamento articula-se às condições materiais limitadas, dificultando o atendimento às exigências “intrínsecas e periféricas ao acadêmico” (PORTES, 2007. p 65). Assim, para as camadas populares, os empecilhos durante a trajetória universitária envolvem aspectos como estabelecer vínculos com colegas, custeio de materiais e despesas pessoais, dificuldades em relação a conhecimentos vistos como “pré-requisito”, mas que não foram adquiridos, entre outros fatores que levam a uma vivência marginal, como um “peixe fora d’água” (VIANA, 2007. p. 55). Esses elementos, ilustrados pelo “medo” de Douglas, corroboram a tendência de que, entre as camadas populares, o sucesso escolar está sempre “por um fio” (LAHIRE, 1997. p. 347).

Quando os jovens apontaram o que veem como as causas de evasão de seus pares, que teve colega *“que desistiu por causa da questão financeira, não tinha dinheiro pra poder ir, né, porque eram os meninos que não trabalhavam, aí desistiam porque não tinha condição. Ou o serviço era muito pesado e já saíam e iam para o cursinho, que não tava dando conta”* (Douglas), explicaram muito acerca do sobre-esforço que realizam para manterem-se estudando. A afirmação de Vanessa, de que *“a gente sabe que estudar não é só estudar de fato”* indica os esforços materiais e emocionais que são realizados. Apesar da preparação para o Enem envolver expectativas e pressões para praticamente todos os estudantes que almejam o Ensino Superior no Brasil, para as classes populares esse processo tem sua carga ampliada, como reconheceu Luciana ao falar do desgaste emocional do Enem para os jovens pobres e para os de classes elevadas: *“é desgastante emocionalmente, claro que em proporções diferentes, né, não vamos comparar como se fossem pessoas iguais”*, afirmando que na vida daqueles de classes média e alta há privilégios: *“teve certos fatores que não fez ela [a vida] ficar mais difícil ainda, né, privilégio é isso”* (Luciana).

No processo cumulativo de desvantagens, até mesmo o território aparece como um empecilho. Yasmin contou que há alguns anos optou por estudar em um pré-vestibular privado e, ao dizer de sua desistência, foi recorrente a necessidade do longo deslocamento que realizava para a região central da cidade: *“eu acho que por eu morar um pouco longe, eu acho que junta, assim, eu sou muito ansiosa, aí junta ansiedade, junta, porque existe, querendo ou não, eu me cobrar um pouco mais e aí, ah, eu moro longe, junta... eu tava ficando muito cansada, tava ficando muito estressada!”*. Nesse sentido, o local de moradia torna-se um fator extra relacionado às desigualdades sociais, já que as classes populares estão concentradas em regiões

periféricas da cidade, marcadas pela deficiência de equipamentos públicos e por menor oferta de serviços educacionais – estes apresentando, geralmente, menor qualidade (ÉRNICA; BATISTA, 2011; PAULA; NOGUEIRA, 2018).

O reconhecimento de estarem em uma situação desfavorável na competição por uma vaga no Ensino Superior foi declarado diversas vezes nos grupos de discussão, com a condição socioeconômica apontada claramente como um obstáculo, limitando suas possibilidades:

A gente sabe que, por exemplo, se você deixar de trabalhar só para estudar, você sabe que aquilo ali pode fazer falta, vai fazer diferença, né, na sua renda familiar, é, né, dependendo de quais são as circunstâncias. Então tem hora que isso aí pesa muito, né (Vanessa).

Porque a minha situação, ela tá melhorando, sabe, mas ainda tá ruim, tem... eu sei que eu tô marginalizado! Eu falo marginalizado porque a gente tem que fazer muita coisa que uma pessoa que tá com uma situação de vida aí, razoável, não precisa fazer, e eu me vejo assim (Douglas).

É... nem sempre a gente tem opções! Então acaba que a gente fica no mesmo lugar ou não consegue sair do mesmo lugar porque, por falta de opção mesmo (Vanessa).

O sobre-esforço demandado pela origem social, o fazer “*o impossível para poder continuar estudando*” (Douglas), faz com esses jovens tenham que se mobilizar com muita determinação para atingirem seus objetivos. A autodeterminação foi apontada por Viana (2007) como fundamental para explicar os casos de sucesso dentro das camadas populares. A autora identificou um “querer” individual que move o sujeito com firmeza em direção à longevidade escolar, fazendo “tudo o que fosse possível” até “esgotar as possibilidades de luta” (VIANA, 2007. p. 52).

Essa característica da autodeterminação, apesar das menções à desistência e presença de fragilidades mencionadas anteriormente, apareceu nos grupos de discussão quando os jovens falaram de realizar esforços e empenharem-se para superar as dificuldades de sua condição social e de seus percursos escolares: “*Tem que chegar essa hora de você falar, não, agora eu vou mesmo! Difícil ou não, é, complicado ou não, apertado ou não, eu vou mesmo assim, com apoio ou não (...) Você vai ter que ser não sei quantas vezes mais forte para falar: não, vou ir, vou dar conta, vou seguir*” (Vanessa).

Sobre esse conceito de autodeterminação, ponderamos que ele não se explica por si só, como uma vontade excepcional que surge intrinsecamente. Essa mobilização advém de contextos diversos, como os modelos de familiares e colegas que têm alcançado o Ensino Superior, as percepções acerca da necessidade do diploma no mercado de trabalho, entre outros elementos que vão construindo o desejo e a consequente ação para alcançá-lo. Ainda, a presença

da autodeterminação não indica uma atribuição da totalidade das responsabilidades de seus resultados a si próprios e ao esforço individual, numa equivocada associação à ideologia da meritocracia. Inclusive, os jovens da pesquisa teceram críticas ao reducionismo do sucesso à força de vontade. Luciana, ao contar sobre sua boa nota na redação do Enem no ano anterior, disse:

Tipo assim, não adianta falar que “ai, foi força de vontade minha, eu estudei redação”, mas poxa, por mais sem privilégio que eu seja, né, eu tive um cursinho popular muito bom, eu tenho uma casa, né, boa, com espaço, eu tenho uma família que me apoia, eu tenho estrutura familiar boa, eu tenho, sabe?! Eu saía de manhã, 6 horas da manhã, chegava meia-noite e eu tinha um lanche para levar para comer, sabe, para eu ficar o dia inteiro fora, entende?! Então assim, a força de vontade é super importante porque senão eu não ia acordar todo dia cedo para tentar isso, mas tem gente que não tem essas coisas, sabe?! Eu vou falar para uma pessoa que não tem o que comer para ela ter força de vontade, velho, isso é errado demais, sabe?! Não! Tá errado! (Luciana).

O exemplo mostra como os jovens ponderaram sobre o papel do esforço próprio na conquista dos seus objetivos. Talvez por viverem uma situação em que não basta a vontade, onde o “querer” e o “se esforçar”, vendidos como caminhos simplórios para se alcançar qualquer mérito, não são suficientes diante de obstáculos tão persistentes, pois suas realidades concretas lhes mostram que a *“força de vontade não vai te dar uma passagem [de ônibus]”* (Vanessa). Lívia trouxe esse olhar crítico sobre os esforços que não levam ao sucesso prometido em uma ilustração: *“o rico fala: pobre, você tem que trabalhar para chegar onde eu tô. E aí o pobre fala: mas eu tô trabalhando e não tô chegando, e aí?”*.

Essa perspectiva crítica, porém, não foi a resposta encontrada em outros estudos brasileiros com jovens de periferia sobre o tema. Por exemplo, quando Scalón; Oliveira (2012) investigaram as percepções de jovens de camadas populares do Rio de Janeiro sobre as classes sociais, identificaram forte crença na ideologia da meritocracia, desde a justificação das desigualdades salariais pelo estudo, defendendo ideias de que a desigualdade evita a acomodação, até a visão da posição social como determinada pelo esforço individual.

Nos grupos de discussão, os jovens demonstraram não acreditarem cegamente na ideologia meritocrática, principalmente quando falávamos especificamente do tema “força de vontade”. Ao compararmos os resultados dos estudos de Scalón; Oliveira (2012) com o posicionamento dos jovens desta pesquisa, pensamos que o enunciado crítico demonstrado nos grupos de discussão pode decorrer, em parte, das reflexões promovidas nos cursinhos populares, já que os jovens que se manifestaram com veemência contra a meritocracia já frequentaram essas iniciativas em anos anteriores e/ou estão atualmente participando de aulas virtuais da disciplina “cidadania” no cursinho A, onde temas ligados à democracia, movimentos

sociais e Direitos Humanos estão pautados. Porém, ponderamos que não buscamos tornar absoluto o posicionamento dos participantes da pesquisa: sabemos que há uma diversidade de ideias dentre os estudantes de cursinhos populares e que a própria constituição da nossa “amostra” pode ter levado a resultados de maior politização, uma vez que a atitude dos jovens de se voluntariarem a debater temáticas sociais pode indicar um direcionamento para um perfil de estudantes com maior engajamento. De todo modo, as contribuições dos cursinhos populares para a formação política dos seus estudantes serão melhor discutidas mais à frente neste capítulo.

Outro aspecto abordado nos grupos de discussão foram as expectativas relacionadas à vivência universitária e as perspectivas em relação às carreiras. Nessa temática, destacou-se nas discussões a persistência do sobre-esforço, o reconhecimento de que o ingresso é apenas o primeiro desafio da trajetória universitária, exemplificado por Alice, quando falou que “*sei que vou passar muito perrengue*”. A jovem chegou a ponderar suas próprias colocações afirmativas acerca de ingressar no Ensino Superior, lembrando os obstáculos decorrentes da sua condição socioeconômica:

Eu falo assim que eu vou entrar na faculdade e tudo mais, mas eu falo muito confiante que eu vou conseguir a bolsa de 100% e também que eu vou conseguir pagar passagem, essas coisas assim, porque dentro da minha casa eu sou a única pessoa que trabalha, então eu não vou ter como... eu não vou ter como ter dinheiro para outra coisa, vou ter que apertar bem o calo (Alice).

Nesse exemplo, aparece a impossibilidade da moratória juvenil, mas outros obstáculos como, por exemplo, deficiências em relação ao conhecimento escolar, pré-requisito para as disciplinas universitárias, foram apontados no grupo de discussão. Sobre isso, Vanessa contou sobre sua breve experiência como aluna do curso de Engenharia em uma IES privada, onde escutou de professores enunciados pouco compreensivos sobre a origem social dos alunos, formados em escolas públicas, em falas como “*eu não estou aqui para ensinar aquilo que vocês deveriam ter aprendido no Ensino Médio!*” (Vanessa). Esses discursos corroboram para os receios desses jovens acerca das dificuldades que encontrarão no percurso universitário, pois atuam ferindo a autoestima e reforçando os distanciamentos entre as classes populares e a “cultura escolar”.

Vanessa completou o relato dizendo que interrompeu o curso, já que durante essa experiência ficou “*super pirada, super desmotivada*”, agravado pelo esforço financeiro que fazia em sua condição de trabalhadora-estudante, pois “*foi super sofrido, ralado para poder pagar*”. Nos grupos de discussão, os jovens comentaram acerca dos valores das mensalidades

das IES privadas e questionaram que: “*nem todo mundo recebe, por exemplo, um salário, um valor que vale uma mensalidade em algum curso*” (Vanessa). Inclusive, Yasmin contou que já cogitou estudar em uma faculdade privada, mas os planos não foram concretizados, pois quando “*you vai jogar em relação a valores, você dá uma desanimada*”.

Os valores das mensalidades em IES privadas parecem ainda maiores quando são avaliados diante da rentabilidade dos diplomas oferecidos. Além de considerar a mensalidade um valor alto para seu salário atual, Yasmin considerou que o mercado de trabalho “*tá muito ruim hoje, a gente fala pela questão de valorização*”. Os jovens da pesquisa apresentaram exemplos de conhecidos que possuem o diploma de graduação, mas não conseguiram se colocar no mercado de trabalho da forma como esperavam. Em suas falas, demonstraram ponderar suas expectativas sobre o retorno de seus almeçados diplomas, dizendo que “*não é só isso que vai te garantir algo, que se a gente for pensar em carreira, se a gente for pensar, talvez, em grana, não sei, e melhores salários e etc., não vai ser garantido*” (Vanessa).

A inflação dos diplomas, portanto, parece ser conhecida pelos jovens da pesquisa, demonstrada em seus receios em relação às carreiras e ao incerto retorno de seus sacrifícios, já que mesmo com o diploma “*emprego não é garantido para ninguém*”, ficando “*meio com pé atrás*” (Yasmin). Essa discussão remete ao fato de que a partir do momento em que as classes populares ingressam no sistema escolar, este já não é mais o mesmo (BOURDIEU, 2003). Mais do que um efeito inflacionário simples, devido ao aumento da quantidade de diplomados, Bourdieu (2003) afirma que a desvalorização decorre principalmente do baixo valor social dos portadores desse diploma, ou seja, relaciona-se à modificação da “*qualidade social*” a quem o título tornou-se acessível (p. 157).

Adaptando para o Ensino Superior brasileiro a discussão de Bourdieu (2007), podemos afirmar que a distância entre as expectativas e as oportunidades reais oferecidas pelo diploma afeta os membros de uma geração conforme a sua origem social. As classes mais elevadas, além de terem um maior acesso às informações acerca das flutuações do mercado de trabalho e do “*custo-benefício*” das carreiras escolhidas – e terem real a possibilidade de escolha –, possuem o capital social “*necessário para obter o pleno rendimento dos seus títulos escolares*” (BOURDIEU, 2007. p. 170). No contexto de ampliação do acesso da população aos diplomas universitários, o “*senso de limite*” torna-se menos perceptível e impõe-se uma “*eliminação suave*” (idem, p. 177), onde os grupos favorecidos adotam estratégias para conservarem suas posições. A manutenção dessas distâncias envolve fatores que vão desde a tradição da instituição de ensino até o prestígio e o turno do curso, constituindo as desigualdades horizontais.

O aumento do número de portadores de diplomas, ao mesmo tempo em que gera uma desvalorização do título, torna-lhe cada vez mais indispensável: diminuem-se as ofertas de trabalho aos não-diplomados e essa restrição reforça a “predeterminação escolar das oportunidades de trajetória profissional” (BOURDIEU, 2007. p. 151). Assim, ao mesmo tempo em que demonstraram temerem um baixo retorno de seus investimentos escolares, os jovens da pesquisa reconheceram o diploma como necessário para melhores colocações profissionais e apontaram expectativas de ascensão social, um desejo de “*acertar na profissão e me recolocar, né, melhor no mercado de trabalho*” (Vanessa) e “*melhorar um pouco a vida*” (Alice).

Essas aspirações quanto à ascensão social são modestas – até pelo reconhecimento das limitações de rentabilidade dos diplomas, já que “estudar é uma necessidade, mas não uma garantia” (LEÃO, 2011. p. 110) –, sendo o objetivo ter uma “*vida confortável*” (Douglas). Esse conforto foi definido como “*não ficar contando os reais no final do mês para ver se eu vou conseguir pagar o condomínio e o aluguel, sabe?!?*” (Vanessa). A explicação de Alice, de “*confortável no sentido básico mesmo, que às vezes falta, entendeu?!?*” resume essa aspiração modesta e remete ao que Charlot (1996) encontrou como desejo de estudantes das classes populares em relação à escola: o acesso a uma “vida normal”. O que para muitos jovens é a reprodução da vida cotidiana, que corre de forma automática sem demandar reflexões, como o acesso à moradia confortável e alimentação variada, por exemplo, aparece para os jovens das classes populares como o resultado de uma trajetória de esforços e de sucesso profissional. Esse fato evidencia como as desigualdades sociais, as condições de classe, afetam até mesmo aspectos vistos como bastante subjetivos, como os sentidos da realização pessoal.

Em relação aos sentidos dados ao Ensino Superior, a esse nível de escolaridade os jovens da pesquisa atribuíram significados diferentes daqueles designados ao Ensino Médio. Isso pode decorrer de fatores como as citadas expectativas de ascensão, o valor social do título – principalmente em meios populares, onde ainda é raro –, e a aplicabilidade daqueles conhecimentos em uma atividade laboral. Há também as aspirações baseadas em seus modelos impulsionadores: “*eu já tive alguns amigos e minhas amigas que inclusive já até formaram na universidade e foi assim, um divisor de águas mesmo, de bastante, né, motivação, diferença nelas*” (Vanessa). A universidade apareceu nos grupos de discussão como o conhecimento que tem valor, em oposição ao Ensino Médio, esvaziado de sentidos, como apresentamos anteriormente neste capítulo. Como exemplo, Alice, que havia informado não gostar da escola, disse reconhecer o valor intrínseco do conhecimento que espera da universidade: “*eu acho que o conhecimento, ele abre portas, né. Mesmo que não sejam financeiras, ele abre portas... do*

próprio conhecimento mesmo”, o que compensaria seus esforços para o acesso e a permanência na universidade.

Assim, os jovens da pesquisa mostraram-se dispostos a realizarem os sobre-esforços para garantirem sua longevidade escolar, mesmo no contexto de incertezas, realizando o movimento de “manter a rota”, ainda que sem garantias sobre o “itinerário” e o “ponto de chegada” (LECCARDI, 2005, p. 49). De modo geral, os jovens afirmaram que essa mobilização para ingressarem no Ensino Superior é fortemente viabilizada, ou pelo menos facilitada, pela rede de apoio: a família e os cursinhos.

3.6 Redes: apoio familiar, “paraescolarização” e autoestima no cursinho

A atuação familiar dos jovens da pesquisa passa por diferentes aspectos nesse processo de preparação para ingressarem no Ensino Superior. De forma agradecida, os jovens citaram o apoio material, o que Bourdieu (2003) trouxe como a solidariedade familiar amenizando as coerções do “universo econômico real” (p. 153). Lívia contou que quando resolveu ingressar no cursinho popular, com o foco no Ensino Superior, teve suporte (“*Meu pai falou comigo: você quer estudar, vai estudar!*”) e viabilização financeira por parte de seus pais. A jovem ponderou que nesse período não teve “luxos” como dinheiro para lazer, devido aos custos com o deslocamento para o cursinho (“*e meu pai me ajudou com a passagem e era isso assim que eu tinha, sabe*”), mas que ter essa possibilidade de receber “*comida e roupa lavada*” e o dinheiro para o transporte foi fundamental e lhe permitiu estudar com mais qualidade em relação aos seus colegas que trabalhavam para pagarem suas despesas: “*eu via na realidade de cursinho popular, a galera chegando cansada para estudar e eu, tipo assim, de boa*”.

A mãe de Douglas também foi quem tornou possível sua mudança para o interior de Minas Gerais para cursar Medicina. Ainda que o jovem esteja no cursinho em busca de retornar para Belo Horizonte, ele está atualmente matriculado e dando andamento em sua vida acadêmica. Porém, Douglas contou que, de imediato, pensou em recusar essa oportunidade e aguardar para tentar novamente o ingresso na UFMG – as políticas de assistência estudantil poderiam atuar como amenizadoras dessa insegurança, no entanto a matrícula é realizada primeiro, sem a garantia do acesso aos benefícios. Foi a mãe de Douglas quem incentivou e ofereceu o apoio financeiro e emocional para o jovem ir para o interior: “*a oportunidade saiu e eu enfrentei porque justamente eu tinha alguém do meu lado. Agora outras pessoas perdem porque não têm uma pessoa que elas podem confiar do lado delas para os problemas que vão vir*”. Com essa afirmação, Douglas reforça o reconhecimento das ações maternas em sua

trajetória, trazendo-lhe segurança material e emocional para os “problemas” e desafios. Inclusive, foi quando sua mãe se dispôs a suprir suas necessidades básicas, resumidas em “comida e roupa”, dizendo aos filhos que “*o objetivo de vocês é estudar*” que o jovem se empenhou em estudar para o Enem em busca da alta nota necessária para o curso de Medicina, e o desejo tornou-se mais concreto: “*então quando a minha mãe falou isso, eu me senti mais seguro de tentar mesmo*” (Douglas).

Outro exemplo de atuação familiar foi o que relatou Vanessa sobre o período em que cursava Engenharia em uma IES privada. A jovem contou que sua mãe trabalhava na área de enfermagem, portanto em plantões e com jornadas de trabalho extensas, mas que ainda assim lhe fornecia apoio: “*ela ajudava da forma que dava*”. Esses casos ilustram o movimento de esforço despendido pelas famílias para tornarem reais as aspirações de longevidade escolar dos jovens. Usamos o termo “esforço” na perspectiva apresentada por Batista *et al* (2017), no sentido da palavra expressar “a intensificação de um recurso, energia ou capacidade não excedente, que não estão acumulados, mas que são despendidos ou gastos” (p. 16).

As jovens mães, Alice e Rafaela, contaram também sobre a rede de apoio ser fundamental para viabilizarem os estudos, por exemplo que “*ter com quem deixar o filho*” é muito importante (Alice). O compartilhamento das demandas de cuidado dos filhos de jovens mães, numa relação intergeracional em mesmo domicílio, foi inclusive apontado no estudo de Heilborn; Cabral (2006) como uma situação comum na atualidade e que vem “permitindo o fortalecimento dos vínculos e da solidariedade familiar” (p. 252). Essa solidariedade ameniza o peso das responsabilidades da maternidade e tornam possível reservar alguns momentos de estudo, ainda que não seja da forma como as jovens desejavam, mas como disse Alice: “*se eu morasse sozinha mesmo, as dificuldades seriam muito maiores, né*”.

Todas essas ações mostram aquilo que autores como Lahire (1997) e Viana (2007) afirmam: os investimentos das famílias populares para a escolarização são, muitas vezes, periféricos ao escolar. Claro que há ações diretas, como as mediações da mãe de Douglas na escolha do curso, mas nos grupos de discussão e na literatura, as ações periféricas predominam, pois em muitos casos os recursos impedem “investimentos”, no sentido de um conjunto regular e sistemático de ações voltadas diretamente para a rentabilidade da escolarização (BATISTA *et al*, 2017), havendo atuação indireta e esforços em áreas diversas no entorno desse jovem que tornam possíveis os seus objetivos escolares. Além dos exemplos acima, ratificam essa constatação a gratidão expressa por Vanessa quando contou como o ato de sua avó de “*deixar comida, né, à noite pronta, para eu chegar e comer*” ao chegar da aula, “*faz diferença*”.

Os jovens apontaram que o valor demonstrado pela família à escolarização e o apoio afetivo-emocional são fundamentais para se alcançar os objetivos de sucesso escolar, como um encorajamento para suportar os sobre-esforços e para manter-se firme, caso esse empenho não promova o resultado desejado:

Então se você não tiver uma pessoa sólida, uma família, alguém pelo menos que te apoie de alguma forma, te dando uma orientação, te ajudando em vários fatores além do financeiro, nessa parte do emocional, de apoio, você não consegue mesmo não. (Douglas).

Minha mãe sempre quis que eu me formasse né, que eu entrasse na faculdade, na universidade. (...) Tendo um apoio, sabendo onde você pode ir se algo não sair, né, como planejado, realmente é importante. (Vanessa).

Eu acho que pessoas ao nosso redor estar ali, te motivando, te lembrando dos seus objetivos, é super importante também! (Luciana).

Pelos excertos acima, também é possível identificar que essas famílias compartilham com os jovens o desejo de vê-los diplomados, o que provavelmente relaciona-se às expectativas de um reconhecimento social – o valor simbólico – e principalmente de uma certa mobilidade social, com uma vida profissional “menos dura”, como apontou Portes (2007) em seu estudo com famílias de classes populares. Esse desejo familiar se concretiza nas diferentes formas, desde o encorajamento até os esforços financeiros, mostrando-se um apoio fundamental na redução do peso dos empecilhos decorrentes da condição social na longevidade escolar.

A outra rede de apoio com a qual os jovens podem contar constitui-se no cursinho popular. Os participantes da pesquisa relataram ter tido contato com professores que demonstraram acreditar nos alunos e construírem amizades que os incentivaram, estabelecendo um ambiente cooperativo, como relatou Luciana: “*a questão de coletividade, é muito da hora, né? Todo mundo se ajudando ali*”. O próprio caráter dos cursinhos populares contribui para um posicionamento solidário e de acolhimento, por exemplo os professores serem voluntários – o que demonstra uma atuação, de modo geral, com fins estritamente político-ideológicos – e a atuação dupla dessas iniciativas: a de preparar pessoas mais vulneráveis para os processos seletivos, ao mesmo tempo em que lutam para a inexistência desses sistemas, com uma democratização do acesso à universidade (GROPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020; ZAGO, 2008).

Sobre a primeira forma de atuação, ou seja, a de preparação para os processos seletivos, mais especificamente para o Enem, os jovens da pesquisa reconheceram o “efeito cursinho” (WHITAKER, 1989), relatando que o cursinho é fundamental para a aprovação, pois “*só com a sua base de Ensino Médio, você não aguenta, não! Falar hoje que você entra só estudando,*

não dá!” (Douglas), “principalmente quem é vindo da escola pública, né, para ter esse reforço maior” (Vanessa). Os jovens demonstraram ver os cursinhos como a oportunidade de revisarem os conteúdos abordados no Enem ou mesmo de terem a chance de aprendê-los, já que apontaram que vários conteúdos da matriz do exame não foram estudados na escola ou, pelo menos, não de forma sistematizada, de forma que possibilitasse resolver as questões da prova.

Nesse sentido, o cursinho colabora também com aqueles jovens que não concluíram o Ensino Médio na escola regular, portanto foram menos expostos a alguns conteúdos: “ajuda a gente a lembrar e ter contato de novo com matérias que eu, por exemplo, que formei pelo Enceja, algumas eu não tive” (Rafaela). Ainda, como discutido no tópico acerca das trajetórias de escolarização, os cursinhos amenizam os efeitos, no Ensino Superior, de uma escolarização básica deficitária. Ao ensinarem os conteúdos do Ensino Médio, os cursinhos estão fornecendo subsídios pré-requisitos para disciplinas acadêmicas, diminuindo angústias como a relatada por Vanessa, quando enfrentou dificuldades no curso de Engenharia por “falta de base”, contando que tinha que “*ir atrás realmente lá na Matemática básica para eu pegar o meio do caminho, para, aí sim, eu conseguir chegar um pouco perto daquilo que ele [professor] estava passando para a gente*”. Desse modo, nos grupos de discussão, os jovens ratificaram o caráter dos cursinhos como “paraescolarização compensatória”, suprimindo as deficiências do ensino básico público (CARVALHO, 2006).

Ponderamos que há diversos aspectos que podem contribuir para a maior “rentabilidade” dos estudos no cursinho em relação ao Ensino Médio, e entre eles está a visualização de um objetivo claro para esses estudos. No Ensino Médio os objetivos podem ficar pouco explícitos – devido, por exemplo, à multiplicidade de sentidos que se dispersam nas políticas pouco claras ou mesmo à ausência deles –, e o Ensino Superior aparecer mais distante no aspecto temporal. Já no cursinho, os jovens estão ali voluntariamente vislumbrando a universidade, já ingressaram com esse sentido definido e que é reforçado cotidianamente. De todo modo, por diferentes fatores, a realidade é que os cursinhos vêm suprimindo uma lacuna nos processos de escolarização e atuando como facilitadores no ingresso e na vivência de jovens de classes populares no Ensino Superior.

Nesse processo de contribuição para o prolongamento da escolaridade, a pandemia trouxe desafios e impôs mudanças aos cursinhos. Conforme apresentado no capítulo “Percurso” e discutido no tópico “Os cursinhos na pandemia”, devido à necessidade do distanciamento social pela crise sanitária, o cursinho B suspendeu as aulas por completo³⁶. Já o cursinho A

³⁶ Até o mês de julho de 2020, quando foram finalizadas as pesquisas de campo, as aulas no cursinho B não haviam retornado, mesmo na modalidade remota.

optou por ofertar as aulas de modo remoto, através de plataformas de videochamadas ou de transmissões ao vivo pelas redes sociais. Sobre essa experiência, os jovens do cursinho A disseram estar sendo bastante proveitosa, pois têm conseguido aprender os conteúdos, têm tido espaço para tirar dúvidas e tem auxiliado a manter um mínimo de contato com os estudos, evitando a desistência de realizar o Enem:

Para mim, ter essa opção de aula online, para mim foi essencial, porque é o que não me faz desistir também hoje, né?! Mesmo com todas as complicações, se tiver um dia que eu tiver muito cansada, eu... mesmo assim eu pego e assisto às aulas, nem que seja... Mesmo que eu não esteja anotando ali, que esteja uma bagunça, alguma coisa, eu começo a assistir à aula e vou tentando absorver o conteúdo da maneira que der. Então para mim, talvez se eu não tivesse vendo as aulas online do cursinho hoje, eu não estaria no mesmo pique, entende?! (Alice).

Mesmo hoje sendo online, o cursinho continua me ajudando. Ele continua me fazendo acreditar que ainda é possível, que ainda tem gente para ajudar (Douglas).

Tem sido muito legal porque os professores passam os conteúdos, têm essa interação, de conversar, de falar: “ôh, tô disponível, se precisar de qualquer coisa, uma dúvida, um exercício”. Então tá sendo bem... bem interessante essa questão das aulas online (Vanessa).

Lívia, ex-aluna e atual coordenadora do cursinho A, disse que a decisão de continuar oferecendo as aulas online tiveram a intenção, além da oferta dos conteúdos, de criar um vínculo afetivo, criando para os alunos um “*compromisso de estar com o professor deles, de conversar, de poder ver e falar assim: nossa! Realmente essa pessoa tá ali todo dia, 7 horas da noite, eu tenho compromisso com ela, sabe*”, de modo a evitar as desistências. Portanto, apesar da comum evasão nessas iniciativas, o cursinho A, diante desse desafio inédito da pandemia, tem alcançado sua proposta de manter o Enem no horizonte dos alunos e tem conseguido cumprir as expectativas dos jovens: oferecer “*como se fosse uma chance maior, sabe? (...) para poder conseguir pelo menos chegar um pouco mais perto!*” (Rafaela).

Através dos cursinhos, além do conteúdo em si, há uma compreensão das formas de organizar os estudos. Os professores e monitores oferecem orientação sobre como racionalizar o estudo (resumos, exercícios, leituras...), e sobre como a prova do Enem está estruturada, abordando aspectos que vão desde o estilo das questões até a organização do tempo. Essa forma de atuação mostra-se fundamental para um bom desempenho dos alunos no exame, já que para o público desses cursinhos, devido às já apontadas deficiências da escolarização, a realização de avaliações extensas e que exigem competências diversas não foi naturalizada no ensino básico.

Direcionando o foco para o público atendido, é justamente devido ao perfil dos alunos que os cursinhos populares realizam adaptações em seus modos de funcionamento em relação

aos cursinhos privados. Whitaker (2010) afirma que “quando os pobres se apropriam de práticas da classe dominante, eles precisam reelaborá-las para torná-las funcionais às novas circunstâncias” (p. 295). As reelaborações feitas pelos cursinhos vão desde o ajustamento dos conteúdos, devido à ausência de capital cultural dos estudantes, até aspectos materiais, como a necessidade de organização de lanches coletivos. De modo geral, as reelaborações feitas pelos cursinhos são bastante marcadas pelo posicionamento político-ideológico da educação como um direito universal e de concepções de educação popular freireana, onde os professores buscam compreender as origens dos estudantes e adequar os ritmos e cobranças para que as aulas sejam proveitosas para, se não todos, a maioria dos alunos. Esse movimento não acontece sem limitações, uma vez que há o “realismo dos conteúdos” (CARVALHO, 2006) com uma matriz extensa de matérias a serem abordadas no Enem. Porém, as pressões presentes nos cursinhos privados parecem dar lugar ao acolhimento nos cursinhos populares, como na comparação realizada por Luciana:

Só imagina você fazer a prova e ir mal e professor falando que se não estudar 18 horas por dia, 25 horas por dia [risos] você não vai passar. Que vai ter alguém pegando a sua vaga se você não souber essa matéria, se você errar isso aqui, “olha, isso que diferencia o seu competidor de você”. E no cursinho eu não via a palavra competição nem uma vez, você não via a coisa de falar “roubar sua vaga”, essa vaga, coisa de falar de vaga, sabe?! (Luciana).

Os jovens da pesquisa externaram uma visão de que os cursinhos privados são “garantias” de aprovação e “*uma educação 100% de qualidade*” (Douglas), porém demonstraram não ser o tipo de instituição onde se adaptariam. Além da pressão, criticaram que nesses ambientes “*é cada um por si*” (Douglas). Ao contrário das escolas públicas de ensino básico, onde sentiram-se atendidos por um serviço inferior, na comparação dos cursinhos populares aos privados não houve essa manifestação. Ao contar de sua experiência no ano de 2019 em um outro cursinho popular, Luciana afirmou que esse era “*bem completo mesmo*”, com “*muito apoio*”, “*professores muito bons*” e “*tinha monitoria, tinha apoio psicológico. Muito bom o cursinho*”.

A relativa ausência de competitividade e de pressão podem ser entendidas como reelaborações por parte dos cursinhos populares. Elas geram um ambiente acolhedor, que foi citado pelos jovens como muito importante para a continuidade dos estudos no cursinho, já que os colegas se auxiliam em conteúdos e a manterem-se motivados; e os professores dos cursinhos foram elogiados por mostrarem-se disponíveis, demonstrando que “*gostam muito de fazer aquilo ali e fazem muito bem, com toda paciência, sabe?*” (Yasmin). Assim, os cursinhos parecem criar um ambiente favorável à aprendizagem, onde os alunos não se sentem julgados,

permitindo-se expressar as dúvidas sem receio da reação dos colegas e professores, por exemplo. Ainda, de modo geral, percebem o professor não como um avaliador, mas como alguém que compartilha o objetivo de seu sucesso no Enem, o que pode atuar tanto na relação de acesso livre entre professor-aluno quanto na motivação e encorajamento desses jovens para os desafios do estudo.

Essas características dos cursinhos populares auxiliam no fortalecimento da autoestima dos jovens, o que pode proporcionar uma ampliação de perspectivas:

Então o cursinho para mim, ele foi uma... ele foi uma, como é que fala?! Uma solução! Eu pensava que, antes de fazer o cursinho, que a universidade federal, que era meu grande sonho de entrar, que não ia, eu não ia conseguir entrar. Simplesmente porque eu era pobre. Eu tava já acostumado a ouvir os não da vida (Douglas).

Antes de começar a fazer o cursinho, eu até achei que eu poderia entrar numa faculdade, mas eu achei que eu ia, sei lá, eu ia ter que pagar. Nunca achei que eu teria condições é... mentais, mentais assim, nunca achei que ia poder... sabe, achava que isso era para quem era muito inteligente, né, e tal, entrar numa faculdade pública, que era muito difícil... E aí eu vi que era possível durante o cursinho (Luciana).

Complementando, Luciana contou que devido a nota alcançada no Enem 2019, conseguiu uma bolsa em uma IES privada, porém preferiu – e pôde – continuar em um cursinho preparatório, pois a *“meta mesmo é continuar estudando para alcançar uma faculdade pública”*, afinal *“eu vou querer estudar, sim, numa das melhores faculdades, por que não?!”*. Esse questionamento de *“por que não”* demonstra como o cursinho auxiliou a jovem, que acreditava não ter *“condições mentais”* para a universidade federal, a sentir-se mais segura e possuidora do direito de estudar em uma instituição de prestígio. Um movimento que alude ao sair do lugar do *“sentimento emergente de restrição”* para a posição de *“sentimento emergente de direito”* (LAREAU, 2007), ou seja, de um lugar de subordinação para uma posição de exigência perante as instituições. A jovem, porém, admitiu a possibilidade de ingressar numa IES privada, caso não consiga nota suficiente para a UFMG no Enem 2020, demonstrando uma estratégia de ajustamento de expectativas.

Esses relatos evidenciam o papel dos cursinhos como defensores da universidade pública como espaço de direito das classes populares. O estudo de Bonaldi (2015) na rede Emancipa de cursinhos populares, em São Paulo, afirmou a atuação dessas iniciativas no sentido de valorizar as instituições públicas e colocá-las no horizonte do possível para os estudantes, gerando uma ampliação de perspectivas. Porém, o autor apontou que entre os jovens da rede que ingressaram em IES privadas era comum o sentimento de constrangimento perante os professores do cursinho, pois estes defendiam com veemência não só a ocupação das

instituições públicas por jovens populares, mas também a superioridade dessas em termos de qualidade acadêmica. Esse constrangimento não parece ocorrer de forma ampla nos cursinhos de Belo Horizonte, ao menos não de forma institucionalizada, pois várias iniciativas firmaram inclusive parcerias com IES privadas para oferecerem bolsas de estudos aos seus alunos – essa parceria existe, por exemplo, entre o cursinho A e algumas IES privadas da RMBH.

O trabalho para o fortalecimento da autoestima e a busca por despertar nos jovens o sentimento de serem sujeitos de direito fazem parte do cotidiano dos cursinhos populares, pois quando chegam nessas iniciativas, de modo geral, os alunos se reconhecem numa posição desfavorável e que “*desanima*”, como relatou Vanessa:

Acho que eu fiz o último ano, que era a prova na primeira e segunda etapa da UFMG e assim que eu cheguei lá no prédio para poder fazer a prova, eu vi totalmente qual era a diferença, porque você vê pelas pessoas que estão chegando, estão acompanhados dos pais, e você vê que são pessoas que estão numa realidade totalmente diferente de você.

Evitar desistências e incentivar os estudantes a persistirem no ingresso no Ensino Superior, a que têm direito, relaciona-se com a forma de atuação coletiva e solidária dos cursinhos populares. Nos grupos de discussão, os jovens defenderam que “*todo mundo tem que ter acesso a faculdade, universidade, sim*” (Luciana), “*não pode ter essa divisão de é só para alguns e não é para todos, sabe*” (Vanessa), concordando com as ideias dessas iniciativas do direito de todos de ocuparem o espaço universitário. Assim, a coletividade, em detrimento do individualismo e da competitividade, é reforçada pelos cursinhos em suas práticas e discursos e parece refletir nos posicionamentos dos alunos.

3.7 Politização: reelaborações para o “se saber no mundo”

Os argumentos de direito a educação e pautas como justiça social, machismo, racismo e representatividade estão presentes nos cursinhos populares de modo geral. Fazem parte de um trabalho que denominamos nesta pesquisa como politização, baseando-nos no estudo de Groppo; Oliveira; Oliveira (2020), conforme explicamos no capítulo 2 ao caracterizar os cursinhos populares. A politização, no sentido de promoção de contestações sobre a realidade e proposição de novas formas de se pensar a sociedade, ocorre de diferentes maneiras, sendo bastante comum a oferta de aulas específicas para discussões sobre essas questões sociais. De modo geral, oferta-se nessas iniciativas uma disciplina que “privilegia um trabalho educativo voltado para o exercício da cidadania e este compreende a formação de uma consciência crítica

frente aos problemas políticos, sociais e de discriminação racial no país” (ZAGO, 2008. p. 152). Essa organização em disciplinas é feita para que o trabalho de politização não dependa apenas do engajamento individual dos professores, já que trabalham conteúdos específicos de suas áreas do conhecimento.

No cursinho B, essas aulas sobre temáticas sociais diversas são as chamadas “Aulas Coringa”, sendo as pautas definidas ao longo do ano. Muitas vezes, são os próprios alunos que sugerem os temas que gostariam de debater e a coordenação busca convidados externos que se dispõem voluntariamente a ir ao cursinho apresentar a temática e conduzir a discussão – lembramos que as aulas no cursinho B, inclusive as “Coringa”, estavam suspensas no momento da pesquisa de campo devido à pandemia. No cursinho A, as aulas de “cidadania” são conduzidas em formato de disciplina. Há um material de referência com temáticas a serem debatidas que é disponibilizado pela coordenação geral dessa rede de cursinhos (o cursinho A é um dos núcleos dessa rede). Como o cursinho A está ofertando as aulas em modo remoto, o cronograma tem sido mantido e a disciplina de “cidadania” possui aulas *online* semanalmente.

Mesmo no formato virtual, os jovens do cursinho A relataram que essas aulas sobre as temáticas sociais têm atingido seus objetivos. De acordo com Douglas, participar dessas aulas foi “*um divisor de águas na minha vida (...) eu vi que eu ainda tinha muito preconceito na minha vida e tinha muita coisa para aprender*”. Quando o jovem admite que tinha concepções com as quais não concorda mais e ao usar o termo “preconceito”, confirma os temas trabalhados, ligados às questões sociais, e demonstra o potencial dessas discussões nos cursinhos para a promoção de reflexões que levem a posicionamentos mais críticos da realidade social.

O processo de politização também acontece por outros meios, de forma mais indireta, como a organização de gestão horizontalizada e a promoção da não competitividade entre os estudantes, por exemplo. Como citamos no tópico anterior, sobre os cursinhos auxiliarem os jovens a colocarem a universidade federal em suas aspirações, o fortalecimento da autoestima também é parte desse trabalho de politização, realizando a defesa do direito desses jovens de ocuparem certos espaços. Há também ações mais pontuais, mas que expressam fortemente o posicionamento dessas iniciativas. Ilustra essas ações o cursinho A, por ideia de um professor voluntário, ter encomendado camisetas para seus estudantes usarem nos dias do Enem na edição de 2019. É comum que cursinhos privados façam o mesmo, distribuam camisetas aos seus alunos com o nome da instituição, porém numa ação de *marketing* valorizando aquele cursinho como o ideal em preparação, utilizando dizeres intimidadores aos concorrentes, como “*papa vagas*” ou “*sua vaga é minha*”. Já as camisetas do cursinho A possuíam a seguinte frase: “Quando a

gente se ama, o sistema quebra”, demonstrando uma lógica oposta àquela apresentada pelos cursinhos privados, com uma postura não individualista e menos competitiva.

O engajamento político foi demonstrado especialmente pelos jovens da pesquisa que já frequentaram cursinhos populares anteriormente ou que estão participando das aulas do cursinho A, o que pode indicar uma influência dos cursinhos na construção de posicionamentos mais críticos. Porém, trata-se de apenas uma influência entre as várias com as quais os jovens têm contato nos diferentes meios por onde circulam. Ainda, é um indicativo não absoluto, já que há estudantes que discordam dessas abordagens “políticas” nos cursinhos e muitos podem não se mobilizar para as reflexões incitadas. De todo modo, há nessas iniciativas um potencial para construções de uma perspectiva coletiva crítica, que inclusive foi demonstrada nos grupos de discussão:

Eu acho que a educação não é comércio, não é produto para ser vendida (...) Não sei se já viu, mas de uma figurinha, né, que circulou muito na internet que era uma competição, tinha vários animais, né, um elefante, macaco, um peixinho e tinha uma prova, né, que era subir na árvore e pegar um negócio lá, e na legenda perguntou se era justo mesmo, porque não tem como você competir um macaco com um peixinho dentro do aquário, sabe. Eu acho que a questão de, para mudar, só para finalizar, para mudar deveria ter acesso à educação de qualidade para todo mundo (Luciana).

Antes a gente ficava muito no escuro, acreditando que o Enem era para todo mundo, todo mundo vai dar conta de fazer, e agora pelo menos a gente vendo que eles [governo] estão admitindo a verdade, que não é bem assim, que o Enem ele tá aí, mas pobre continua sendo pobre, sem conseguir acesso à educação, fica mais fácil da gente conseguir lutar contra esse sistema (Douglas).

Nos excertos acima foram explicitados argumentos que condizem com uma visão de educação não mercadológica defendida nos cursinhos, uma forte crítica sobre as injustiças dos processos seletivos e à meritocracia e posicionamentos a favor do direito amplo à educação. Essa defesa de uma sociedade mais justa apareceu também nas expectativas dos jovens em relação às carreiras, associando suas atuações aos interesses coletivos.

Nessa perspectiva da coletividade, destacaram-se nos grupos de discussão as expressões da vontade de atuarem de forma a promoverem uma sociedade menos desigual – *“eu fico mais preocupada com a questão de como que eu vou contribuir para que a sociedade mude”* (Lívia) – e de atribuírem um sentido social a suas profissões, como argumentou Luciana: *“não adianta eu saber muita coisa sendo que não chega na comunidade em que eu moro, sabe? (...) a educação, ela não é uma coisa para eu estudar, eu ficar inteligente, trabalhar e me dar bem na vida. Ela é uma coisa que tem que ser benéfica para a sociedade toda”*. Sobre isso, citaram, inclusive, que a motivação decorre de um desejo de retribuírem a solidariedade que os possibilita estudar atualmente: *“Eu quero ter um conforto para mim conseguir ajudar as*

peessoas da mesma forma que eu fui ajudado” (Douglas) e *“retribuir justamente, né, a ajuda que eu estou tendo agora”* (Vanessa).

Percebemos, assim, como os cursinhos têm contribuído para a construção dos projetos de vida dos seus estudantes, desde a ampliação dos horizontes de possibilidades de cursos e instituições até a atribuição de sentidos às carreiras. Relacionamos esses sentidos ao conceito de “projeto vital”, definido como planos com prazos mais longos com a intenção de realizações significativas para si mesmo e para o mundo (DAMON, 2008 *apud* WELLER 2014). Ou seja, propósitos que “conferem sentido à biografia dos indivíduos, mas também se destinam às causas sociais e coletivas mais amplas” (WELLER, 2014. p. 140), como aqueles projetos citados pelos jovens da pesquisa. As condições de vida de jovens das camadas populares, com suas limitações materiais e de capital cultural e social, dificultam a plena elaboração desses projetos, reforçando a relevância do trabalho desempenhado pelos cursinhos nas trajetórias dos seus alunos também nesse aspecto.

Quanto à politização, o engajamento social construído nas iniciativas – seja pelas disciplinas de “cidadania”, seja pela organização, baseada na solidariedade, entre outras formas – realizam um movimento apresentado por Arroyo (2014b) como o “direito a se saber no mundo”. Esse conceito é defendido pelo autor ao propor novas articulações para o currículo do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, mas sua base, com inspiração freireana, está presente nas práticas dos cursinhos populares, por exemplo quando realizam o proposto por Arroyo: enriquecem os conteúdos das disciplinas com as vivências dos jovens em um diálogo horizontal (*idem*, p. 161). Ao promover aos jovens o direito de compreender o seu lugar, saber “de seu *ser no mundo*, nas relações sociais, raciais, de gênero, saber mais de si nas relações de trabalho, de poder” (*idem*, p. 159 – grifo do autor), os cursinhos contribuem para desfazerem uma visão histórica das classes populares como “sem valores de dedicação e esforço” (*idem*, p. 168).

De acordo com Arroyo (2014b), essas práticas têm potencial de ressignificar a autoimagem e a consciência do lugar sociopolítico dos jovens, pois atuam, de modo geral, não reproduzindo os estigmas sobre as classes populares ou reforçando a “identidade social de sem mérito” (p. 167) e, assim o fazendo, permitem aos sujeitos conhecerem essas representações construídas historicamente e saberem “dos destinos sociais que pesam sobre eles” (p. 172). A atuação dos cursinhos dentro dessa perspectiva e daquela de construção dos projetos vitais corroboram para a visão dessas iniciativas como um movimento social de educação popular, como defende Oliveira (2006).

A organização popular coletiva e o projeto político-ideológico colocam os cursinhos nessa perspectiva de movimentos sociais (OLIVEIRA, 2006). Constituem um espaço de “coletivos feitos desiguais”, que se sabem “vítimas das desigualdades, mas afirmam ações pela justiça, igualdade, emancipação” (ARROYO, 2010. p. 1396), trazendo a esperança como ação, colocando que o futuro não é inexorável (FREIRE, 2018). Nesse lugar, os jovens da pesquisa, apesar de se enxergarem, em suas palavras, como “*marginalizados*” (Douglas), reconhecendo-se sem privilégios, não se colocaram como passivos. Dispuseram-se a realizar os movimentos necessários e ao seu alcance para atingirem seus objetivos de ingresso no Ensino Superior e relataram encontrar suporte para isso, em diferentes aspectos, nos cursinhos populares. Assim, junto a essas iniciativas, os jovens têm a possibilidade de saírem de um lugar organizado pela falta – inclusive moral – onde são colocados socialmente (ARROYO, 2010), e articularem possibilidades de pressionarem essa sociedade por seu direito à educação, ainda que com um pesado sobre-esforço imposto pelas desigualdades, resumido por Douglas como “*fazer o impossível*”.

4 COLABORA.QUI: COMPARTILHAMENTOS PARA A POLITIZAÇÃO

O Promestre tem como uma de suas prerrogativas o desenvolvimento de um recurso educacional, uma vez que é um Mestrado Profissional que se posiciona como um “local de produção de conhecimento aplicado” (OLIVEIRA; ZAIDAN, 2018). A elaboração de um recurso educacional, comumente chamado de “produto” – denominação adotada nesta pesquisa – geralmente busca atuar sobre problemas e desafios do cotidiano educacional e, muitas vezes, a pesquisa teórica se desenvolve a partir desse produto (idem). No caso deste trabalho, devido às alterações descritas na Introdução quanto aos jovens pesquisados e ao local de campo, o produto foi pensado de forma posterior, a partir de contribuições da banca de qualificação e dos próprios resultados da pesquisa, sendo elaborado já na fase de escrita desta dissertação. De todo modo, mantém-se como um recurso relacionado ao campo da discussão teórica realizada e que busca contribuir de forma prática para o contexto estudado, no caso, com os cursinhos populares e sua atuação na politização dos alunos.

4.1 O que é o produto: a plataforma Colabora.qui

O produto é uma plataforma digital denominada “Colabora.qui”. Trata-se de um repositório virtual onde os professores de cursinhos populares podem encontrar e publicar sugestões de abordagens didáticas e de planos de aula para as discussões sobre questões sociais, já que são frequentes nos cursinhos populares as aulas – em formato de disciplina ou não – que apresentam essas questões de forma crítica, dentro do objetivo de politização. A plataforma é um espaço para professores realizarem o compartilhamento de experiências e de possibilidades de trabalho de temáticas sociais de forma contextualizada e atrativa nos cursinhos populares. Como trazem Groppo; Oliveira; Oliveira (2020), essas iniciativas buscam “tratar as práticas pedagógicas também como um meio para politizar docentes e discentes do cursinho e, ao lado de outras ações, busca fomentar lutas sociais que representam demandas da juventude das camadas populares, em especial o acesso à Educação Superior” (p. 172). As aulas e as disciplinas direcionadas para esse fim são denominadas de diferentes maneiras em cada iniciativa como, por exemplo, Aula coringa, Círculo, Aula de Cidadania, Arena, Roda de Conversa, entre outros. Diante dessa variedade de títulos, adotamos a expressão “disciplina de politização” para nos referirmos a essas aulas.

A ideia da plataforma derivou da identificação da relevância do trabalho de politização realizado nos cursinhos populares – esse processo foi apresentado nos capítulos 2 e 3 desta

pesquisa e será retomado no tópico 4.3. Partimos do reconhecimento do valor do trabalho dessas iniciativas para a democratização da educação e para a crítica aos discursos individualistas e mercadológicos, como o da meritocracia, por exemplo. Assim, buscamos uma forma de potencializar essas ações. Em conversas informais com coordenadores e professores de cursinhos populares de Belo Horizonte, identificamos que esses, de modo geral, encontram-se dispostos a compartilharem suas experiências e abordagens em sala de aula que consideram como valiosas para esse processo de politização. Ainda, que alguns professores, mesmo com domínio teórico e didático do conteúdo, enfrentam dificuldades de aproximar as temáticas das realidades dos alunos e de gerar mobilizações reflexivas para o tema discutido. Logo, ter orientações e sugestões de abordagens poderia contribuir para que as aulas sobre temáticas sociais fossem mais atraentes e contextualizadas. Buscamos, portanto, oferecer esse espaço para que experiências, sugestões e planos de aula voltados para a politização possam ser trocados entre os professores dos cursinhos populares.

Desenvolvida em parceria com alunos do curso de Design da UFMG, a plataforma utiliza um conjunto de recursos Google (Google Sites, Google Drive, Google Forms e Blogger) cuja identidade visual pode ser conhecida no Anexo I. Inspirada pela coletividade demonstrada nos cursinhos populares, a plataforma “Colabora.qui” é colaborativa, ou seja, é um espaço onde os professores podem enviar suas propostas e almejamos que ela seja frequentemente atualizada e ampliada com sugestões oriundas de voluntários de diferentes iniciativas. Há também um espaço para comentários onde podem ser feitos relatos de experiências, críticas, propostas de adaptações e de correções nos planos de aula publicados. As publicações são sugestões, ou seja, não se trata de modelos prontos a serem reproduzidos, mas de possibilidades que cada professor pode avaliar, adaptar e utilizar em seu contexto.

Considerando que para ser efetiva, com acesso e participação de diferentes professores e possíveis colaboradores, a plataforma necessita de um alcance amplo, iremos utilizar das redes de contato já estabelecidas entre os cursinhos para divulgar a proposta. Inicialmente, faremos a divulgação entre os professores e coordenadores dos cursinhos pesquisados, entre os cursinhos integrantes da Rede de Cursinhos Populares de Minas Gerais e do Instituto Equale, de modo que as iniciativas e seus professores tomem conhecimento sobre a “Colabora.qui”. A responsabilidade sobre o gerenciamento da plataforma através da conta Google é da pesquisadora.

4.2 Em rede: por que desenvolver uma plataforma de trocas

Partindo do que obtivemos no contato com integrantes dos cursinhos populares de Belo Horizonte, vimos que em grande parte são indivíduos dispostos para a troca, para o debate e para estabelecer mais conexões com pares que compartilham da mesma indignação com o modelo atual de sociedade desigual e meritocrática e também da esperança da democratização da educação como um caminho de transformação.

Atualmente, muitas trocas e articulações se dão por espaços como os fóruns sobre educação popular no Brasil, por exemplo o Fórum de Educação Popular (Frepop) e os Fóruns de Cursinhos Populares regionais. Também há linhas de grupos de trabalho de pesquisadores que abrem espaço em encontros para se debater sobre as práticas e teorias que envolvem essas iniciativas, como, por exemplo, o grupo de trabalho “Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), onde muitos pesquisadores que apresentam seus trabalhos são atuantes em cursinhos populares. Existem ainda as redes mais locais e voltadas exclusiva e mais diretamente para as essas iniciativas, como a Rede de Cursinhos Populares de Minas Gerais e o Instituto Equale, de Belo Horizonte.

Nessas redes locais, os cursinhos já realizam compartilhamentos de experiências do cotidiano e se ajudam na organização financeira e em estratégias de suporte aos alunos, como a busca por auxílio transporte, por exemplo. Identificamos, porém, que essas trocas ficam mais nos aspectos administrativos, burocráticos ou da discussão política, sendo as práticas pedagógicas pouco citadas de modo específico e direto nos documentos de organizações (como nos relatórios do Equale e no site institucional da Rede de Cursinhos Populares de Minas Gerais) – a prática em sala de aula relaciona-se com os aspectos administrativos e políticos citados, mas não identificamos um espaço exclusivo para discussões sobre os planos de aula e procedimentos didáticos, por exemplo.

Considerando o nosso foco, ou seja, os espaços e aulas direcionados à politização, o coordenador do cursinho B, por exemplo, afirmou que, por mais que os professores tenham visões críticas acerca da sociedade atual e reconheçam os problemas sociais que afligem especialmente os jovens das camadas populares, muitos desses docentes podem ter dificuldades em elaborarem sozinhos planos de aula que sejam empáticos, não estigmatizantes e que atraiam esses jovens para o debate e reflexões – lembramos que as aulas de politização não têm uma funcionalidade tão claramente visível aos jovens como aquelas de disciplinas com conteúdos descritos nas matrizes do Enem.

Assim, apesar da liberdade de conteúdos e de organização temática que a disciplina de politização possui, a tarefa do professor que conduz as aulas não é simples, especialmente porque abordam temas muitas vezes sensíveis aos alunos, questões que vivenciam e que nem sempre estão bem resolvidas por eles próprios, além de temas que remetem a situações de exclusão e discriminação a que podem estar sujeitos. Outro aspecto é a linguagem acessível e a sensibilização, que devem estar presentes para que haja uma abertura dos alunos ao tema e o diálogo seja estabelecido. Essa complexa tarefa é bem desenvolvida por muitos professores, como os próprios participantes desta pesquisa demonstraram ao descreverem o cursinho como um “divisor de águas” em suas vidas no âmbito do entendimento de questões sociais.

A plataforma Colabora.qui vem como um espaço para que os professores que realizam essas práticas com sucesso possam auxiliar os demais, possam trocar experiências, disponibilizar ideias e discuti-las com outros docentes que almejam o mesmo objetivo. Com seus compartilhamentos, os professores poderão ajudar aqueles que talvez não tenham identificado formas tão sensíveis e cuidadosas de se abordar um tema, por exemplo, ou a melhor estratégia para atrair a atenção para a relevância de uma questão, entre outros aspectos que passam pelo processo de elaboração e desenvolvimento de um plano de aula. As sugestões publicadas também podem fornecer subsídios para os professores pensarem sua própria prática e realizarem contribuições aos seus colegas, pois, no espaço dos comentários, é possível debater as formas como os conteúdos são trabalhados nas salas de aula de cada iniciativa e trocar experiências. Em um ambiente colaborativo, os professores podem se ajudar a realizar abordagens cada vez mais interessantes aos alunos e efetivas no objetivo de promover discussões que permitam reflexões críticas nos cursinhos populares.

4.3 Reflexões sobre o produto: a rede de indignação e esperança

A plataforma “Colabora.qui” busca potencializar o trabalho de politização realizado nos cursinhos populares oferecendo espaço para trocas de materiais e experiências entre os professores. Essa atuação de promoção de debates e reflexões acerca das questões sociais é comum nas iniciativas, aproximando-as da educação popular e caracterizando-as como movimento social (MENDES, 2009; OLIVEIRA, 2006).

Castells (2013), em “Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet”, discute sobre os diferentes movimentos sociais que tiveram as redes sociais, como o Twitter e o Facebook, por exemplo, como articuladores. A partir da ocupação dos espaços virtuais, houve a ocupação física dos lugares e contestações diversas – lutas por democracia na

Tunísia e por menor concentração de renda em Nova York, por exemplo. As redes possibilitaram a troca de saberes e a luta contra o modelo dominante. Costa; Gomes (2017) aproximam a atuação dos cursinhos populares a esse movimento debatido por Castells (2013), onde as manifestações de indignação e a esperança de um modelo social diferente fazem com que diferentes organizações se unam, fortalecendo suas atuações. Na definição dos autores, “cursos populares não são apenas projetos educacionais que lutam contra as barreiras econômicas e sociais da educação nacional: são, também, ações cuja luta mostra-se mais efetiva em rede e que articulam mentes, criam significados e contestam o poder” (COSTA; GOMES, 2017. p. 139).

São apresentadas por Costa; Gomes (2017) três características gerais dos cursinhos populares que os aproximam da categoria de Castells (2013) denominada redes de indignação e de esperança, sendo esses aspectos condizentes com a perspectiva de educação popular freireana. O primeiro está relacionado ao papel das emoções: nas aulas, as emoções não são repreendidas ou ignoradas, permitindo que os alunos e professores expressem suas “faíscas individuais” – sejam de ira, raiva, alegria, indignação ou qualquer outro sentimento – em suas práticas pedagógicas, aproximando-se uns dos outros, criando conexões de modo que o grupo “passa a sentir e pensar no coletivo” (COSTA; GOMES, 2017. p. 140). A presença da esperança é o segundo aspecto apontado, compreendido como o desejo de transformação social e a ação para essa mudança, como os esforços para o ingresso de jovens de camadas populares na universidade, no caso dos cursinhos populares. Costa; Gomes (2017) citam como terceiro aspecto a autorreflexão, argumentando que os cursinhos realizam frequentemente essa crítica sobre suas atuações, já que o contexto impõe que algumas tensões sejam resolvidas ou, ao menos, discutidas, como, por exemplo, a conciliação da educação popular crítica com as matrizes curriculares exigidas nas provas dos processos seletivos.

Considerando, portanto, os cursinhos populares como redes de indignação e esperança (COSTA; GOMES, 2017) pensamos em como potencializar essa atuação em rede e, principalmente, catalisando o aspecto de politização da educação oferecida nos cursinhos. Sobre esse processo, repetimos o que dissemos no capítulo 2 sobre a politização não se tratar de uma imposição de uma forma de pensar ou enxergar o mundo ou de uma ação de colocar os alunos como seres passivos e receptores de informações dos professores; também que há uma diversidade de posicionamentos e práticas entre os cursinhos. Porém, partindo de uma visão geral dessas iniciativas, é comum que busquem “acoplar o pedagógico ao político” ao elaborarem as aulas e estabelecerem sua forma de funcionamento (GROPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020. p. 166).

Nessas práticas, “a pauta política prevê o fomento de lutas sociais pela educação, por um lado, tanto quanto conteúdos como cidadania, direitos humanos e cultura, provendo formação crítica a discentes” (GROPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2020. p. 172). Associados a essas discussões sobre temáticas sociais, ocorre o fortalecimento da autoestima dos alunos e a ampliação do horizonte de possibilidades quanto às carreiras e instituições universitárias, um movimento tanto de “construção interacional do sentimento de titularidade de um direito quanto da possibilidade de alcançá-lo” (BONALDI, 2015. p. 187).

Nos cursinhos populares a preparação para o Enem, portanto, vem associada a essas contribuições que denominamos nesta pesquisa como politização. Os conteúdos pragmáticos e os “treinos” para as provas aparecem como “um fim que abre possibilidades que o perpassam em direção ao entendimento da realidade social em seu devir histórico” (PEREIRA, 2007. p. 133). Essas abordagens mais reflexivas podem promover aos estudantes questionamentos como aquele que Freire (2018) relatou ter incentivado aos seus educandos na alfabetização: “Por que é que eu não mudo o mundo que eu faço?” (p. 225), ou seja, promovendo uma inquietação de que a realidade é mutável.

A politização contribui para que essa realidade seja conhecida e contestada, permite compreender “os condicionamentos históricos, sociais, políticos etc. em que as possibilidades se dão” (FREIRE, 2018. p. 214) ou, na leitura de Arroyo (2014), permitem o “se saber no mundo”. A partir daí, a indignação com a realidade atual, junto ao conhecimento da sua historicidade, é o que pode mobilizar para um agir em direção a outros modelos. Assim, mesmo em um contexto de amplas desigualdades e de discursos individualizantes, os cursinhos populares mostram que se “a educação não pode tudo”, ela “pode alguma coisa” (FREIRE, 2018. p. 219) e lutam com a esperança que a obra freireana nos propõe: a da ação. Fortalecendo a rede entre os professores dos cursinhos, a “Colabora.qui” vem para contribuir nessa luta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, reforçamos a ideia de que o acesso ao Ensino Superior no Brasil ainda é pouco democratizado, refletindo as desigualdades sociais do país. Não obstante as recentes políticas de expansão desse nível de ensino, o ingresso na universidade permanece inacessível para grande parcela da população. E mesmo com o crescimento no número de matrículas, diferentes fatores, desde os processos seletivos e a limitação de vagas nas IES públicas até os valores das mensalidades nas IES privadas, entre outros aspectos, ainda mantêm muitos brasileiros impossibilitados de cursarem a graduação – cujo diploma é visto como uma conquista individual e tem valor simbólico e econômico.

Dentre aqueles que conseguem ingressar na universidade, as desigualdades permanecem, porém, de forma horizontalizada, como nas diferenças de prestígio de instituições e carreiras. A não democratização se mostra também na limitação das oportunidades da vivência universitária, como nos obstáculos para estudantes de classes populares frequentarem cursos com horários integrais, por exemplo. O nosso foco, porém, manteve-se no acesso a esses espaços, em conhecer as vivências de jovens de classes populares que contam com os cursinhos populares para alcançarem esse objetivo de ingresso no Ensino Superior.

Ao longo dessa investigação, apresentamos aspectos diversos dessas vivências juvenis e as contribuições dos cursinhos no processo de democratização do Ensino Superior. Contudo, é necessário apontar que este trabalho traz apenas parte de uma realidade mais ampla, já que foi desenvolvido em apenas duas iniciativas e os grupos de discussão não contaram com a totalidade dos estudantes desses cursinhos. Sobre esses participantes, a exclusão digital já “eliminou” da discussão aqueles que nem mesmo puderam continuar o vínculo com os cursinhos na modalidade remota. Também ponderamos que estamos falando de dois cursinhos de Belo Horizonte, município urbano, capital e localizado na região Sudeste, onde há maior infraestrutura, por exemplo. Reconhecemos, portanto, que as diferenças regionais e em espaços rurais devem ser consideradas em outras pesquisas. Ainda, lidamos com jovens que já haviam concluído o Ensino Médio, assim as dificuldades apresentadas diferem-se daquelas enfrentadas pelos jovens que estavam, no ano de 2020, preparando-se para o Enem cursando o 3º ano do Ensino Médio de modo remoto. Outro aspecto a ser ponderado sobre os nossos participantes é que a idade média do grupo é a de 23 anos (numa faixa entre 19 e 26 anos), o que influencia nas condições apresentadas, pois se trata de uma etapa da juventude que possui expectativas específicas, por exemplo a maior cobrança em relação à geração de renda. Essa faixa etária já pode nos indicar características das condições desses jovens, como a extensão do horizonte

temporal para a realização de seus objetivos de escolarização. Apontam também como as realidades são desiguais, uma vez que as estatísticas educacionais do IBGE, por exemplo, costumam considerar os 24 anos de idade como teto etário regular de seus dados educacionais sobre o Ensino Superior. Como última limitação, apontamos o espaço temporal, já que a pesquisa de campo se desenvolveu nos meses de junho e julho de 2020, ainda distante da data do Enem. Já a finalização desta escrita ocorreu em fevereiro de 2021, sendo possível registrar que a prova da edição do Enem 2020, em janeiro de 2021, teve um recorde de ausências em meio ao aumento de casos (e mortes) de coronavírus e sem retorno definitivo das aulas presenciais no país³⁷. Como o nosso contato com os participantes da pesquisa se deu em período bastante anterior à prova, ficam abertas para investigações futuras as questões envolvendo a realização da prova e as desistências, o preparo feito pelos cursinhos populares para a prova nos meses imediatamente antecedentes e até mesmo os resultados alcançados nesta edição, por exemplo.

Reafirmado o nosso recorte, identificamos que, de modo geral, o acesso ao Ensino Superior para as classes populares se dá através do Enem – seja nas IES públicas, pelo Sisu, ou nas IES privadas, usufruindo do Prouni e do Fies. Uma nota elevada no Enem é, portanto, o objetivo dos jovens que almejam o ingresso na universidade. Esse bom desempenho na prova, porém, é resultado de uma combinação de aspectos que vão desde a base de conhecimentos construída no Ensino Básico até as habilidades que permitem uma competente administração da exaustão física e mental – que ocorre em função da elevada quantidade de questões em relação ao tempo de prova. Assim, comumente, para suprir lacunas de escolarização e treinar a resolução de questões, os candidatos ao Ensino Superior realizam preparatórios para o Enem, campo de atuação onde estão os cursinhos populares.

Os cursinhos populares, apesar da heterogeneidade existente, podem ser caracterizados como iniciativas que visam à democratização do Ensino Superior e buscam atender a grupos mais vulneráveis, sendo a nomenclatura popular decorrente dessa característica e também das aproximações com os princípios de educação popular. Os cursinhos, além da atuação como educação compensatória, suprimindo as deficiências da escolarização básica pública, buscam promover espaços de reflexão sobre as questões sociais, a politização, sendo caracterizados como um movimento social. Mesmo na pandemia de coronavírus, os cursinhos pesquisados

³⁷ O Enem foi realizado em 17 e 24 de janeiro de 2021 na maioria das cidades brasileiras, com exceção de algumas da Região Norte devido ao caos no sistema de saúde. Houve manifestações virtuais e de organizações representativas de estudantes solicitando novo adiamento da prova devido ao elevado número de casos de coronavírus, entre outros argumentos, mas não foram aceitas pelo Inep. O índice de abstenções nessa edição foi de 55,3%. (G1, 2021).

mantiveram-se atuantes dentro de suas possibilidades, auxiliando os seus estudantes a permanecerem com o objetivo de ingressarem no Ensino Superior.

Sobre esses estudantes, foco desta pesquisa, identificamos através dos grupos de discussão que as suas trajetórias são fortemente marcadas pelas desigualdades sociais. O cenário de pandemia agravou alguns aspectos, como os impactos na saúde mental e as dificuldades decorrentes da desigualdade digital, já que o distanciamento social demandou equipamentos eletrônicos e rede de internet de qualidade. Para alguns jovens, a preparação para o Enem nesse cenário tornou-se inconstante, aumentando a insegurança que sentem sobre seus desempenhos na prova e sobre o ingresso na vida universitária – sentimento que vem lhes acompanhando devido às deficiências do Ensino Básico, à relativa raridade do diploma em seus meios, às exigências acadêmicas, entre outros aspectos. Houve também impactos na segurança de renda, sendo sua perda uma consequência direta da pandemia, porém sabemos que é decorrente de uma condição pré-existente de precarização do trabalho, a informalidade, mostrando como a crise sanitária foi, em certos aspectos, apenas um “catalisador”, acelerando ou escancarando problemas sociais que já vêm acompanhando a juventude brasileira há tempos.

Outro desses aspectos escancarado na pandemia foi a escolarização básica deficitária, que nem sempre foi capaz de fomentar uma aprendizagem significativa sobre a organização dos estudos, por exemplo, gerando uma angústia nos jovens por se sentirem perdidos, sem o acompanhamento presencial dos professores dos cursinhos. O contato com conteúdos escolares também foi apontado como uma lacuna em seus percursos, reforçando o papel dos cursinhos para suprir esses conhecimentos e denunciando a realidade das escolas públicas brasileiras, já que fizeram comparações com as redes de ensino privadas, quando os jovens afirmaram conhecer as discrepâncias na qualidade de ensino.

As deficiências apresentadas pelos jovens em suas trajetórias escolares ultrapassam o aspecto dos conhecimentos escolares e formas de estudo, apontando a ausência de espaços na escola para a construção de projetos de futuro e na definição de estratégias para lidar com um cenário cada vez mais fluido e menos previsível. Os cursinhos populares atuam de modo a possibilitar aos jovens estudantes a ampliação de possibilidades de carreiras e de instituições, a partir de um trabalho de fortalecimento da autoestima para sentirem-se capazes e portadores do direito de usufruírem da qualidade de uma IES pública federal, por exemplo, e construir projetos antes vistos como inalcançáveis. Ponderamos, no entanto, que esses projetos se mantêm ainda limitados pelas desigualdades e suas implicações, já que, por exemplo, os cursinhos têm seu raio de atuação coagidos pelas concretudes da necessidade de trabalho de seus estudantes, que lhes toma a maior parte do tempo e disposição em detrimento dos estudos.

Ou as restrições e receios nas escolhas das carreiras, já que os estudantes das camadas populares não contam com patrimônio ou capital social para ampararem “ousadias” e enfrentam maior “peso” nas escolhas, reconhecendo suas oportunidades como mais limitadas, não podendo “desperdiçar” a chance.

Vimos que as desigualdades sociais se mostraram presentes na vida desses jovens estudantes não só na escola a que tiveram acesso, mas em aspectos como a moratória, impossibilitada por ser o jovem responsável pela renda doméstica, por exemplo. As condições de vida nesse contexto, de modo geral, demandam dos jovens de cursinhos populares um sobre-esforço para prolongarem sua escolarização, são sacrifícios e esforços para os estudos em si e também para viabilizá-los em meio a suas rotinas de trabalho, de tarefas domésticas e de maternidade. Além disso, enfrentam as inseguranças sobre os percalços das futuras vivências universitárias, como os custos financeiros decorrentes da frequência à IES, as exigências acadêmicas e também um receio quanto ao retorno profissional, a incerteza sobre os sacrifícios que estão despendendo trazerem retornos em posições no mercado de trabalho.

Em meio a tamanho sobre-esforço, identificamos o papel da família como forte incentivadora, um suporte afetivo com atuações muitas vezes periféricas ao processo escolar, mas que são encorajadoras e contribuintes para evitarem a desistência diante dos empecilhos. Junto à família, a rede de apoio construída nos cursinhos populares foi apontada como fundamental para a permanência dos jovens na busca de seus objetivos.

Essas iniciativas, ao defenderem e praticarem valores como solidariedade e coletividade, em detrimento da competitividade individualista, formam ambientes não hostis, mas de acolhimento e fortalecimento. Ainda, na pesquisa os jovens apontaram uma ampliação de horizontes decorrentes da atuação dos cursinhos não só na escolha das instituições, mas também nos projetos de vida, trazendo outros sentidos para suas carreiras com a recorrência da vontade de retribuição e de preocupações com questões sociais. Esse aspecto de problematização das questões sociais e contestação de valores individualistas e meritocráticos compõe a atuação para a politização.

A politização, processo de promoção de reflexões sobre a realidade e os condicionamentos históricos feito nos cursinhos populares, vem como uma possibilidade de ampliação do “se saber no mundo”, por isso buscamos potencializá-la através da Colabora.qui, a plataforma de troca de experiências e materiais entre professores de cursinhos populares desenvolvida como recurso educacional deste programa de mestrado. Buscamos contribuir nesse aspecto da atuação dos cursinhos populares porque, ainda que tenhamos todas as concretudes da sobrevivência objetiva, apontadas nesta pesquisa, e as crueldades da desigual

condição de vida da população, o trabalho realizado nessas iniciativas e as aspirações de um modelo mais democrático trazem um olhar de esperança de que outra realidade pode ser construída, fora da ação individual, mas da coletividade.

Com a politização, os cursinhos têm contribuído para esse “se saber no mundo” e fortalecido os jovens para manterem-se na “rota” de seus objetivos, ainda que o sobre-esforço tenha se apresentado intenso. Nesse sentido, os jovens desta pesquisa demonstraram muita persistência e determinação. Suas vivências evidenciam a invalidade da simplificação do ingresso no Ensino Superior ao esforço individual, já que os pontos de partida e os percursos são tão diferentes entre as classes, estando as populares em desvantagem. Mostram também como as desigualdades sociais condicionam as trajetórias da juventude em diferentes aspectos, devendo ser combatidas com políticas públicas para que os jovens tenham a liberdade de anseios e de realizações – liberdade para a qual o processo educacional é um forte contribuinte, o que coloca a democratização da educação, defendida pelos cursinhos, como um impositivo.

Enfim, quando os jovens da pesquisa afirmaram que estão, com seus sobre-esforços, “fazendo o impossível”, remeteram-nos ao argumento de Freire (2018) sobre o discurso da impossibilidade ser “ideológico e reacionário” (p. 212), e que pensar a impossibilidade já é um ato de resistência – imagina fazê-lo? Assim, os jovens trouxeram que, mesmo diante de tamanhas dificuldades impostas pelas persistentes desigualdades sociais no Brasil, estão agindo para a mudança. Pensando de modo geral nos jovens estudantes de diversos cursinhos populares, muitos podem não estar plenamente conscientes do caráter político dessa atitude, do que representam, mas a dimensão individual é apenas uma parte da transformação coletiva. Quando buscam superar os empecilhos advindos da condição social e persistem no objetivo de ingressarem na universidade, sem romantizações, mas como resistência, os jovens estão agindo como aquele “sujeito fazedor do mundo” que Freire (2018) apresenta como combatente da ideologia fatalista (p. 212). Nesse contexto, os cursinhos populares vêm, através da politização, como alicerces em meios a tantos escombros, expondo os condicionamentos históricos, de modo que as “impossibilidades” sejam questionadas e outras realidades sejam esperanças.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luís; CARVALHO, José R. Análise do jogo induzido pelo mecanismo Sisu de alocação de estudantes em universidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA – ANPEC, 42., Natal, 2014. Anais... Natal: [s.n.] 2014. Disponível em: < https://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files_1/i8-63b19702151c4ea9c41924b9a7a7b9d8.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2021.
- ALGEBAILLE, M. E. B. Expansão da educação superior: traços de uma inclusão seletiva no cenário educacional brasileiro. In: VIEITZ, C. G.; BARONE, R. E. M. (Org.). **Educação e políticas públicas**: tópicos para o debate. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 93-119
- ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Org.). **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade brasileira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de; REIS, Cristina Fróes de Borja. Os interesses que sustentam as teses pelo fim da gratuidade no ensino superior público no Brasil (Parte 2). **Plataforma Política Social**, 28 de dezembro de 2017. Disponível em: < <https://plataformapoliticasocial.com.br/os-interesses-que-sustentam-as-teses-pelo-fim-da-gratuidade-no-ensino-superior-publico-no-brasil-parte-2/> >. Acesso em: 10 jul. 2020.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880> >. Acesso em: 29 jul. 2019.
- ARRETCHE, Marta. Democracia e redução da desigualdade econômica no Brasil: a inclusão dos outsiders. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.33, n.96, jan/2018. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: < <http://ref.scielo.org/2h33rq> >. Acesso em: 12 dez. 2019.
- ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- ARROYO, Miguel. Direito à educação e desafios em tempos de pandemia. **Seminário Sind-Rede BH**. Seminário virtual realizado em 23 jun. 2020. Belo Horizonte: 2020.
- _____. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b.

_____. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global, 2019.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

_____. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e Pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 15, n. 42, fevereiro/2000. pp.123-142. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS. São Paulo: ANPOCS, 2000. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/m94dtk>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de; ALVES, Luciana. Família, escola, território vulnerável. **Cadernos Cenpec**, Nova série, v. 7, n. 1, maio 2017. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/377>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BENTO, Antonio. Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade? **Revista JA** (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 64, ano VII, abril de 2012. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BHAZ. Exclusão, plágio, alunos e professores desamparados: Entenda o caos na educação em Minas. 08/06/2020. Disponível em: <<https://bhaz.com.br/2020/06/08/caos-na-educacao-minas/#gref>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BONALDI, Eduardo Vilar. **Tentando chegar lá**: as experiências sociais de jovens em um cursinho popular de São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:10.11606/T.8.2016.tde-09052016-105247. Acesso em: 01 jul. 2020.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

_____. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Correa. Campinas: Papyrus, 2008. 9ª ed.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. 9. ed.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: Divulgação dos resultados. Brasília, 2019b.

_____. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

_____. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1>. Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Reuni: reestruturação e expansão das universidades federais – diretrizes gerais. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria no. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial no. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia. **DADOS** – Revista de Ciências Sociais. vol. 55, n. 4, 2012. Rio de Janeiro: 2012. pp. 1015 a 1054.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil. **Tempo Social**, n. 1, vol. 31, Jan-Abr. 2019. pp. 195-233. São Paulo: 2019.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. p. 299-326.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO, Lucia Rabello de. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. 448p.

CASTRO, Mary Garcia; RIBEIRO, Ingrid Radel. Adolescentes, jovens, direito e família: questionando saberes sobre proteção a direitos sexuais e reprodutivos. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. 448p.

CATTANI, Antonio David; SANTOS KIELING, Francisco dos. A escolarização das classes abastadas. **Sociologias**, n. 18, ano 9, jun./dez 2007. pp. 170-187. Porto Alegre: 2007.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CEGRAD – Centro de Graduação da Faculdade de Medicina da UFMG. Horário Medicina 2020. UFMG: 2020. Disponível em: <<https://www.medicina.ufmg.br/cegrad/medicina/>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CETIC.BR. **Painel TIC Covid-19** - Pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. 3ª Edição: Ensino Remoto e Teletrabalho. São Paulo: Cetic.br, Novembro de 2020 (2020b).

_____. **Pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019** – Principais Resultados. São Paulo: Cetic.br, Junho de 2020 (2020a).

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 97, maio, 1996.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, vol.42, n.1, mar. 2016. São Paulo, 2016. pp.245-258. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100245&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 maio 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de Expansão da Educação Superior no Brasil – O Prouni e o Fies como Financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 49-72, Outubro-Dezembro 2016.

COELHO, Maria de Lourdes. O programa Reuni na UFMG: contexto, adesão, implantação, criação do Giz e suas ações formativas. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 4, p. 3-46, out. 2014.

CONJUVE - Conselho Nacional da Juventude. **Juventudes e a Pandemia do Coronavírus: Relatório Final**. Conjuve, junho de 2020. Disponível em: <<https://www.juventudeseapandemia.com/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CORREIO BRASILIENSE. “Estudantes organizam Dia Nacional pelo #AdiaEnem” – Correio Brasiliense, 15/05/2020. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/enem/2020/05/15/interna-enem-2019,855292/estudantes-organizam-dia-nacional-pelo-adiaenem.shtml>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

COSTA; Alan Ricardo; GOMES, Tatiane Fernanda. Contribuições da obra de Paulo Freire nos encontros de cursos pré-universitários populares: redes de indignação e esperança. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 137-151, maio/ago. 2017.

CRENSHAW, Kimberle. **A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Ação Educativa, 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2019.

_____. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. 2002, vol.10, n.1, pp.171-188. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CURSINHOS POPULARES DE MINAS GERAIS. [Site institucional]. Disponível em: <<http://cursinhospopularesmg.mystrikingly.com/>>. Acesso em: 8 jun. 2020

CURSO DE FORMAÇÃO JUVENTUDES E EDUCAÇÃO POPULAR. Aula de Encerramento. Aula pública realizada em 11 junho de 2020. Universidade Federal de Catalão. Catalão, Goiás.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 416 p.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é esse jovem que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. Introdução. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Org.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. 448p.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, julho, 2003b.

_____. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003a.

_____. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, 2001, nº 17. Rio de Janeiro, 2001.

_____. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004.

_____. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago. 2015.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, jan./abr. 2012, p. 22-70.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole. **Informe de Pesquisa**, n. 3. São Paulo: Cenpec, 2011.

ESTADO DE MINAS. **2º vereador mais votado de BH, Nikolas Ferreira chama Duda Salabert de homem: 'É isso que está na certidão'**. 15/11/2020 (2020d). Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/11/15/interna_politica,1205365/2-vereador-mais-votado-de-bh-nikolas-ferreira-duda-salabert-homem.shtml>. Acesso em: 18 dez. 2020.

_____. **Com 17 e 98 anos, candidatos a vereador mais jovem e mais velho de Minas buscam renovação**. 11/10/2020 (2020c). Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/10/11/interna_politica,1193604/com-17-e-98-anos-candidatos-vereador-mais-jovem-mais-velho-renovacao.shtml>. Acesso em: 18 dez. 2020.

_____. **Entenda o que muda com Umeis de BH se transformando em escolas municipais**. 20/09/2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/09/20/internas_educacao,990234/saiba-o-que-muda-com-umeis-se-transformando-em-escolas-municipais.shtml>. Acesso em: 28 dez. 2020.

_____. **Weintraub sobre Enem: 'Não é para atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores'**. 15/05/2020 (2020b). Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/05/15/interna_politica,1147798/weintraub-sobre-enem-nao-e-feito-para-atender-injusticas-sociais.shtml>. Acesso em: 12 jun. 2020.

_____. **Sinal de celular só no alto do morro: os desafios da educação a distância em Minas**. 09/06/2020 (2020a). Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/06/09/interna_gerais,1155346/sinal-de-celular-so-no-alto-do-morro-educacao-a-distancia-em-minas.shtml>. Acesso em: 27 jun. 2020.

ESTEVES, Janine Raymundi; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Trajetórias de vida: repercussões da maternidade adolescente na biografia de mulheres que viveram tal experiência. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 10, n. 3, p. 363-370, Dezembro, 2005.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007. 342 p.

FLORES, César Augusto da Silva. A escolha do curso superior no sistema de seleção unificada – Sisu: o caso do curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT, 2013. 181p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

G1. **Abstenção do Enem 2020 é de 55,3%**; pedido de reaplicação deve ser feito a partir desta segunda. 24/01/2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2021/01/24/abstencao-do-enem-2020-e-de-553percent-24-milhoes-foram-aos-locais-de-prova-neste-domingo.ghtml>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

_____. **Sisu 2020 passa de 1 milhão de inscritos; ministério afirma que site está estável**. 22/01/2020 (2020a). Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/01/22/sisu-2020-teve-mais-de-1-milhao-de-inscritos-ministerio-afirma-que-site-esta-estavel.ghtml>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

_____. **Data do Enem 2020 'não é imutável', diz Inep**. 18/05/2020 (2020b). Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2020/05/18/data-do-enem-2020-nao-e-imutavel-diz-inep.ghtml>>. Acesso em 10 jul. 2020.

_____. **Saiba quem é Milton Ribeiro, novo ministro da Educação**. 10/07/2020 (2020c). Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/10/saiba-quem-e-milton-ribeiro-novo-ministro-da-educacao.ghtml>>. Acesso em 13 jul. 2020.

GONÇALVES, Fernando Gonçalves de; RAMOS, Marília Patta. Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, 2019.

GROPPO, Luís Antonio; OLIVEIRA, Ana Rosa Garcia de Oliveira; OLIVEIRA, Fabiana Mara de Oliveira. Cursinho Popular. In: GROppo, Luís Antonio *et al.* **Coletivos juvenis na universidade e práticas formativas: política, educação, cultura e religião**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 312 p.

GUIA DO ESTUDANTE. **O Enem é uma prova de resistência**. 10/11/2014. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/o-enem-e-uma-prova-de-resistencia/#:~:text=O%20fato%20%C3%A9%20que%20o,para%20um%20exame%20como%20esse.>>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

HEILBORN, Maria Luiza; CABRAL, Cristiane. Parentalidade juvenil: transição condensada para a vida adulta. In.: CAMARANO, Ana Amélia (Org). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

IBGE NOTÍCIAS – Agência IBGE Notícias. **Desemprego chega a 14,6% no terceiro trimestre, com alta em 10 estados.** 27/11/2020 (2020b). Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29520-desemprego-chega-a-14-6-no-terceiro-trimestre-com-alta-em-10-estados>>. Acesso em 10 jan. 2021.

_____. **PNAD Educação 2019:** Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. 15/07/2020 (2020a). Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=No%20Brasil%2C%20a%20por%20C3%A7%C3%A3o%20de,4%25%20entre%202018%20e%202019.>>. Acesso em 10 jan. 2021.

IG. **Cortes no SUS e teto de gastos são desafios no combate ao coronavírus.** 21/03/2020. Disponível em: <<https://economia.ig.com.br/2020-03-21/cortes-no-sus-e-teto-de-gastos-sao-desafios-no-combate-ao-coronavirus.html>>. Acesso em 28 jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Informativo PNAD Contínua 2019.** ISBN 978-65-87201-09-2. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua.** Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018b.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua.** Rendimento de todas as fontes: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018c.

_____. **Sinopse do Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php>>. Acesso em 07 jul. 2019.

_____. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2018a. 143 p.

INSTITUTO EQUALE. [Site institucional]. Disponível em: <<https://equale.com.br>>. Acesso em: 18 jun. 2020(a).

_____. Ajude as mães do Barreiro. 13 de maio de 2020. Facebook: institutoequale. Disponível em: <<https://www.facebook.com/institutoequale/photos/a.492694217760061/1132442153785261/>>. Acesso em: 18 jun. 2020(b).

_____. Aulão de Física. 24 de julho de 2020. Facebook: institutoequale. Disponível em: <<https://www.facebook.com/institutoequale/photos/pcb.1188527221510087/1188527191510090/>>. Acesso em: 30 jul. 2020(c).

_____. 2º Simulado Unificado. 14 de julho de 2020. Facebook: institutoequale. Disponível em: <<https://www.facebook.com/institutoequale/photos/a.492694217760061/1180811042281705/>>. Acesso em: 30 jul. 2020(d).

_____. **Relatório de Intenção de Evasão – Resultados Gerais 2019**. Belo Horizonte: Instituto Equale, 2019. Disponível em: <<https://equale.com.br/publicacoes/>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

_____. **Inep segue diálogo sobre datas de aplicação do Enem 2020 em reunião com entidades da educação superior**. Notícias, 03/07/2020. Brasília: 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6935589>. Acesso em 05 jul. 2020.

_____. **Histórico Enem**. Portal Inep, 2019b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

JORNAL HOJE EM DIA. **Candidatos do Enem 2019 comentam prova e redação: 'Resistência'**. 03/11/2019. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/candidatos-do-enem-2019-comentam-prova-e-reda%C3%A7%C3%A3o-resist%C3%Aancia-1.754320>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

KAIRÓS – Desenvolvimento Social. **Educação está fora do mundo digital**. 2020. [Site institucional]. Disponível em: <<http://www.kairos.srv.br/escolas.html>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

KNOP, Marcelo Ferreira Trezza. Exclusão digital, diferenças no acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação: questões conceituais, metodológicas e empíricas. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 5, n. 2, pp. 39-58, 2017.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KRÜGER, Heinz-Hermann. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, Dez. 2007.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. 448p.

_____. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 31-48, jan./abr. 2006.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, Nov. 2005.

LYRA, Jorge. O lugar dos homens e das masculinidades no debate sobre juventude. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. 448p.

MADEIRA, Felícia Reicher. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In.: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?** Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, n. 106, vol. 30, jan./abr. 2009. pp. 15-35. Campinas: 2009.

MAZZOTTI, Alda Judith. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006.

MELLO; Rachel Costa de Azevedo; MOLL, Jaqueline. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, v. 38, n. 2 p. 01-21, abr./jun. 2020. Florianópolis, 2020.

MELSERT, Ana Luísa de Marsillac; BOCK, Ana Mercedes Bahia. Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773-790, jul./set. 2015.

MENDES, Ricardo Doninelli. Apresentação. In: SEN, Amartya Kumar. **Desigualdade reexaminada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

MENDES, Maíra Tavares. Cursinhos populares pré-universitários e educação popular: uma relação possível? In: Fórum de Leituras Paulo Freire 11, 2009, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2009.

MENEZES FILHO, Naercio; KIRSHBAUM, Charles. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MILLER, Daniel; HORST, Heather. **The Digital and the Human**: A Prospectus for Digital Anthropology. London, UK: University College London, 2012.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Fies** – Tire suas dúvidas. Disponível em: <<http://fies.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 jul. 2020.

_____. **Prouni** – Tire suas dúvidas. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/tire-suas-duvidas-pesquisa>>. Acesso em 20 jul. 2020.

_____. **Sisu**: como funciona? MEC, 2020. [Site institucional]. Disponível em: <<https://sisu.mec.gov.br/#/como-funciona#onepage>>. Acesso em 05 jan. 2021.

NASCIMENTO, Alexandre do. Universidade e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. **Revista Lugar Comum: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 45-60, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Brésia França; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, n. 33, Belo Horizonte, abril-junho 2017 .

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem Fronteiras**, n.1, v.10, pp.213-231, Jan/Jun 2010.

_____. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, Maio /jun /jul /ago, 2004. pp. 133-184. Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; ABREU, Ramon Correa de. Famílias populares e a escola pública: uma relação dissonante. **Educação em Revista**, n. 39, jul-2004, p. 41-59.

NONATO, Brésia França. **Lei de cotas e Sisu: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às instituições federais**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2018. 301 f.

O GLOBO. Carlos Alberto Decotelli pede demissão e deixa Ministério da Educação. 30 de junho de 2020. (2020b). Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/carlos-alberto-decotelli-pede-demissao-deixa-ministerio-da-educacao-1-24507870>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

_____. Estudantes criticam vídeo do Inep sobre Enem que diz que vida não pode parar. 04 de maio de 2020. (2020a). Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/estudantes-criticam-video-do-inep-sobre-enem-que-diz-que-vida-nao-pode-parar-24410158>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de; ZAIDAN, Samira. A produção de conhecimento aplicado como foco dos mestrados profissionais. In: GUIMARÃES, Selva; GONÇALVES, Wenceslau (Org.). **A produção de conhecimento aplicado como foco dos mestrados profissionais**. Campinas: Alínea, 2018. p. 41-57.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. Movimentos sociais e educação popular no Brasil urbano-industrial. 29ª Reunião Nacional da Anped. GT 03 – Movimento Sociais e Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-2268.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

OLIVEIRA, João Victor da Fonseca. Quando Educação é distração: o projeto ‘Se liga na Educação’. **Pensar a Educação em Pauta**. 05 de junho de 2020. Belo Horizonte: Pensar a Educação, 2020. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/quando-educacao-e-distracao-o-projeto-se-liga-na-educacao/>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

OXFAM. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. Relatório da Oxfam Brasil sobre desigualdades. Setembro de 2017. São Paulo: Oxfam Brasil, 2017. Disponível em: < <https://oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/> >. Acesso em: 22 nov. 2019.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

_____. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Ambar, 2003.

PAULA, Gustavo Bruno de; NOGUEIRA, Maria Alice. Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 1, p. 55-74, jan./mar. 2018.

PAULA, Teófilo Francisco de. Análise das escolhas do curso superior pelos certificandos participantes do Enem, que ingressaram em uma IES, por meio do Sisu, no período 2012-2014. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2015. 136 p.

PEREGRINO, Mônica Dias. Juventude e Escola. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Org.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. 448p.

PEREIRA, Lucinéa de Souza. O estudante de camadas populares na universidade pública: permanência garantida? **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 24, p. 16-29, Jan/Jun 2019.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Pré-vestibulares populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

PFAFF, Nicolle. Etnografia e, contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle.

Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339, Maio/Ago. 2015.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório do PNUD lança luz sobre nova geração de desigualdades. **PNUD Notícias**, 09 dez. 2019. Brasília: PNUD Brasil, 2019 – Disponível em: <<https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2019/condicoes-de-partida-podem-determinar-desigualdades-no-futuro--r.html>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

RESENDE, Tânia de Freitas; NOGUEIRA, Claudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out.-dez. 2011.

RIBEIRO, Carlos Costa; CENEVIVA, Ricardo; ALVES DE BRITO, Murillo Marschner. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajетórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** São Paulo: Editora Unesp, 2015.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajетórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** São Paulo: Editora Unesp, 2015.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales; MORAIS, Vitor Guimarães. A possível relação entre o Sisu e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, out. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 24 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SCALON, Celi; OLIVEIRA, Pedro Paulo de. A percepção dos jovens sobre desigualdades e justiça social no Brasil. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 2, p. 408-437, dez 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Regime de Estudo Não Presencial**. 2020. Disponível em: <<https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

SEN, Amartya Kumar. **Desigualdade reexaminada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Rodrigo Torquato da. Pré-vestibular comunitário da Rocinha: a latência da racialidade na tensão entre as estratégias reguladoras e as táticas subversivas. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**, 28., 2005, Caxambu, M.G. Anais eletrônicos... Caxambu, MG: Anped, 2005. GT 03 Movimentos Sociais e Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/pre-vestibular-comunitario-da-rocinha-latencia-da-racialidade-na-tensao-entre-0>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Sociabilidade juvenil, mídias e outras formas de controle social. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. (Org.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. 448p.

SILVA, Aurélio Ferreira da. **O Reuni entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.48.2014.tde-29012015-153607. Acesso em: 04 jan 2021.

SILVA, Saul Emanuel Delabrida. Educação 4.0 e tecnologias emergentes. **1º Encontro pela Educação**. Journal Club – Laboratório XR4Good da Universidade Federal de Ouro Preto. (Apresentação Oral). Ouro Preto, 2020.

SIQUEIRA, Wilson Macedo. As políticas públicas de educação superior em face do poder econômico das empresas de ensino universitário. (Tese). Programa de Doutorado em Direito Político e Econômico da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

SOARES, Cristiane. A distribuição do tempo dedicado aos afazeres domésticos entre homens e mulheres no âmbito da família. **Gênero**, Niterói, v. 9, n. 1, p. 9-29, 2008.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

SOUZA, Lorena Passos de; PASSOS, Luana; FERREIRA, Rosilda Arruda. Segregação no acesso ao ensino superior no Brasil: perfil dos ingressantes. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 2, 2020.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **Por que uns e não outros?** Caminhada de Jovens Pobres para a Universidade. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação In: SPOSITO, Marília Pontes (Org.). **Juventude e Escolarização (1980-1998)**. Série Estado do Conhecimento n. 7. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 221 p.

_____. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-98, jul.-dez. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

THE INTERCEPT. Ricardo Vélez tem razão: não existe ‘universidade para todos’ no Brasil. Por Alexandre Andrada. 16/02/2019. Disponível em: <<https://theintercept.com/2019/02/16/ricardo-velez-universidade-para-todos/>>. Acesso em 12 jun. 2020.

THIN, Daniel. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MULLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. (Orgs.). **Educação – Diferenças e Desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 17-55.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo;

ZAGO, Nadir. **Família & escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

_____. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 11, n. 2., jul.-dez. 2010. p. 289-297.

_____. **UNESP:** Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos: Estudo de variáveis de capital cultural. Série Pesquisa Vunesp, Vol. 2. São Paulo: Fundação Vunesp, 1989.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 149-174, jan./jun. 2008.

_____. **Demanda e acesso ao Ensino Superior:** os cursos pré-vestibulares populares. UFSM, 2006. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/alternativa/images/Nadir_Zago_Demanda_e_Acesso_2006.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

_____. Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família & escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Um filme pela metade: conteúdos escolares e marcas das desigualdades. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 452-471, mai./ago. 2014.

ANEXO I - Identidade Visual da “Colabora.qui”

