

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA – PROMESTRE

AMANDA IMAMURA RUSSO

**EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: análise dos
diálogos em um cursinho popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio
em Montes Claros - MG**

Belo Horizonte
2022

AMANDA IMAMURA RUSSO

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: análise dos diálogos em um cursinho popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio em Montes Claros - MG

Versão final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu PROMESTRE - Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos.

Orientador: Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira

Belo Horizonte

2022

R969e
T

Russo, Amanda Imamura, 1996-
Educação popular e educação de jovens e adultos [manuscrito] : análise dos diálogos em um cursinho popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio em Montes Claros -- MG / Amanda Imamura Russo. -- Belo Horizonte, 2022.
139 f. : enc, il., color.

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

[Acompanhado de e-book criado como produto educacional, com o título: Da EJA ao ensino superior : reflexões nos cursinhos preparatórios populares / Amanda Imamura Russo. - Belo Horizonte : UFGM / FaE, 2022. -- 29 p. il., color.].

Orientador: Heli Sabino de Oliveira.

Bibliografia: f. 121-128.

Anexos: f. 135-139.

Apêndices: f. 129-134.

1. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil) -- Teses. 2. Educação -- Teses.
3. Educação de adultos -- Teses. 4. Educadores de adultos -- Formação -- Teses. 5. Ensino superior -- Democratização da educação -- Teses. 6. Ensino superior -- Ingresso -- Teses.
7. Exame vestibular -- Teses. 8. Educação popular -- Teses. 9. Vestibulandos -- Teses.
10. Montes Claros (MG) -- Educação. 11. Montes Claros (MG) -- Educação de adultos.
I. Título. II. Oliveira, Heli Sabino de, 1970-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 374

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

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



FOLHA DE APROVAÇÃO

**EDUCAÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
análise dos diálogos em um cursinho popular preparatório para o
Exame Nacional do Ensino Médio em Montes Claros - MG**


AMANDA IMAMURA RUSSO

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 22 de dezembro de 2022, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Heir Sabino de Oliveira - Orientador
UFMG


Prof(a). Walesson Gomes da Silva
UFMG


Prof(a). Agnez de Lélis Saraiva
Fundação João Pinheiro

Belo Horizonte, 22 de dezembro de 2022.

À minha irmã Ana Carolina, que tem sido fonte de
inspiração e de amparo.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe pelos sacrifícios e renúncias para que eu jamais abdicasse dos estudos, por me tornar forte, e pelas palavras de conforto.

À minha querida família de São Paulo: a minha mãe Cecília, ao meu pai Eduardo e à minha irmã Ana Carolina, que me deram todo carinho e amor.

Às amigadas construídas em Montes Claros, mas que ultrapassaram suas barreiras geográficas, em especial ao Jean, Thiago, Carol Ruas, Herculano, Carol Schettino.

Ao meu grande amigo amparador César Saraiva, por estar presente em todos os momentos, bons e ruins, a partir da graduação, aguentando meus surtos e, em diversos momentos, me auxiliando na escrita.

Aos meus queridos colegas e amigos de Belo Horizonte: Mauro, Diogo, Everton, Raniel, Flaviane, Paola.

À bibliotecária do Instituto de Ciências Agrárias da UFMG, Rachel Carvalho, por ter se colocado de prontidão para os ajustes finais das correções desse material.

Ao Ágnez, meu orientador e amigo, pela competência e carinho ao longo da trajetória de escrita, e de vivência ao longo do mestrado.

Ao professor Heli, por me auxiliar e amparar em diversos momentos de dificuldade, e por ter me auxiliado a efetivar minha transferência para a área da educação.

Aos membros do Cursinho Popular Podemos Mais, que possibilitaram a realização desta pesquisa, e da experiência de ser uma educadora popular, o que me levou à escrita dessa dissertação.

Aos professores das disciplinas cursadas e aos demais professores com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, à coordenadora Teresinha, subcoordenadora Maria Amália Cunha, e aos membros da secretaria, Gabrielle e Fernando, com os quais tive o prazer de trabalhar.

Obrigada!

“Minha responsabilidade ética e política não me deixa vacilar ante o cinismo do discurso que diz que as coisas são assim porque não podem ser de outra maneira”.

(Paulo Freire, 1995)

RESUMO

Este estudo apresenta uma investigação sobre a presença dos egressos da Educação de Jovens e Adultos no projeto pedagógico do cursinho preparatório popular Podemos Mais, situado em Montes Claros. Buscando analisar o projeto pedagógico do cursinho popular Podemos Mais, sua relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a forma como os seus docentes e coordenadores pedagógicos enxergam o trabalho com os alunos e alunas provenientes desta modalidade de ensino em suas atividades educacionais, foi necessário caracterizar a EJA enquanto uma política pública, e, paralelamente apresentar a definição e características da educação popular para construir fundamentos teóricos para análise dos dados; Identificar as características educacionais de Montes Claros; Identificar as características dos egressos e egressas da EJA que frequentam o Cursinho Podemos Mais; Construir a narrativa da história do cursinho Podemos Mais, caracterizar o seu projeto político pedagógico e identificar como ele dialoga com a educação popular; e, por fim, apreender a percepção dos educadores do cursinho Podemos Mais de Montes Claros sobre as ações educacionais direcionadas aos estudantes egressos EJA que frequentam o cursinho e como eles interagem com estes estudantes. Nesse sentido, foram analisadas as publicações referentes à questão e para a construção de um referencial teórico que abarca três áreas distintas: a primeira, sobre a trajetória da EJA e da Educação Popular no Brasil; a segunda, sobre os sujeitos e características de funcionamento da EJA enquanto modalidade de ensino formal; e a terceira, sobre a atuação e práticas dos cursinhos populares frente à democratização do acesso ao Ensino Superior. O percurso metodológico adotado para a parte empírica baseou-se em um estudo de caso simples, qualitativo, com apoio das técnicas de entrevistas semiestruturadas e Análise do Discurso de matriz francesa com seis membros do cursinho, educadores e membros do núcleo pedagógico. Por fim, confrontou-se os discursos com a teoria visando averiguar de que forma a práxis pedagógica subsidia uma efetiva participação dos sujeitos da pesquisa no cursinho. Como principal resultado, foram encontradas evidências de que, embora os entrevistados não interpretem a existência expressiva dos sujeitos egressos da EJA, ressaltando a participação das juventudes periféricas como os principais educandos, a utilização da Educação Popular no cursinho pôde e pode trazer benefícios para esse público. Concluiu-se que a atuação do cursinho tem potencial de atuar na democratização do acesso ao Ensino Superior pelos sujeitos da EJA, compreendendo e atuando nas violências simbólicas e institucionais que esse público sofre em sua trajetória educacional e de vida, a partir de uma educação emancipatória e crítica que tenha um projeto político e pedagógico alinhado às suas realidades.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Egressos. Cursinho Popular. Democratização do Ensino Superior.

ABSTRACT

This study presents an investigation about the presence of graduates of the Brazilian National Program of Youth and Adult Education (EJA) in the pedagogical project of “Podemos Mais” - university entrance exam preparation course - located in Montes Claros, Minas Gerais. In order to analyze the pedagogical project of the popular course Podemos Mais, its relationship with Youth and Adult Education (EJA) and the way in which its teachers see working with students from this teaching modality in their educational activities, it was necessary to characterize EJA as a public policy, and, at the same time, present the definition and characteristics of popular education to build theoretical foundations for data analysis; Identify the characteristics of the education implemented in Montes Claros; Identify the characteristics of EJA graduates who attend the Podemos Mais preparation course; Build the narrative of the history of the Podemos Mais, characterize its pedagogical and political project and identify how it dialogues with popular education; and, finally, to apprehend the perception of the educators of the preparation course Podemos Mais in Montes Claros about the educational actions directed to the EJA students who attend the course and how they interact with these students. In this sense, publications related to the issue were analyzed in three distinct areas: firstly, about the trajectory of Youth and Adult Education and the Popular Education Program in Brazil; secondly about the subjects and characteristics of Youth and Adult Education as a formal education modality; lastly about the performance and practices of the popular university entrance exam preparation course regarding the democratization of access to Higher Education in the country. The methodological choice for the empirical part was based on a simple, qualitative case study, supported by semi-structured interviews and French-based Discourse Analysis with six members of the course, educators, and members of the pedagogical core. Finally, the discourses were confronted with the theory in order to find out how the pedagogical praxis subsidizes an effective participation of the research subjects in the prep course. As a main result, evidence was found that, although the interviewees do not interpret the expressive existence of subjects from EJA, emphasizing the participation of peripheral youth as the main students, the use of Popular Education applied could and can bring benefits to this public. It was concluded that the course has the potential to act in the democratization of access to Higher Education by the subjects of EJA, understanding and acting in the symbolic and institutional violence that this public suffers in their educational and life trajectory, through an emancipatory and critical education that has a political and pedagogical project aligned with their realities.

Keywords: Youth and Adult Education. Graduates of Youth and Adult Education.

Democratization of Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização de Montes Claros MG	81
Figura 2 – Mapa de pobreza e desigualdade nos municípios de Minas Gerais	82
Figura 3 – Renda per capita por região de planejamento em Montes Claros	84
Figura 4 – Distribuição dos estabelecimentos educacionais da cidade de Montes Claros	85
Figura 5 – Localização do Centro de Convívio Luizinha Gonçalves	86
Figura 6 – Índice de Qualidade Geral da educação em Montes Claros (2010-2018)	89
Gráfico 1 – Taxa de atendimento da educação básica de Montes Claros (2014-2018)	87
Gráfico 2 – Porcentagem da população de 25 anos ou mais com Ensino Médio completo	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicador de pobreza em Montes Claros e Minas Gerais	83
Tabela 2 – Taxa de atendimento escolar de crianças e jovens de 6 a 14 anos	84
Tabela 3 – Taxa de distorção idade-série em Montes Claros por localização, unidade administrativa e ano escolar (2021)	90
Tabela 4 – Porcentagem da população de 25 anos ou mais com o Ensino Médio completo	93
Tabela 5 – Atividades desenvolvidas no Centro de Convívio Luízinha Gonçalves (2018-2021)	97-98
Tabela 6 – Perfil dos educandos do Cursinho Popular Podemos Mais	105

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAAL	Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPC	Centro de Cultura Popular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICA	Instituto de Ciências Agrárias
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo, Assexuais, entre outros.
LPJ	Levante Popular da Juventude
MCP	Movimento de Cultura Popular MEB Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
NPP	Núcleo Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	19
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	24
2.1 Estudos de caso	24
2.2 Pesquisa qualitativa e seus instrumentos	26
2.3 Análise do discurso	28
2.4 Categorias analíticas.....	32
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO POPULAR E CURSINHOS POPULARES	34
3.1 Histórico da EJA e sua relação com a Educação Popular	35
3.2 Educação tradicional e educação popular frente aos desafios para o acesso ao ensino superior.....	47
3.3 Panoramas e práticas da educação formal brasileira.....	49
3.3.1 Direito à educação superior – um direito a ser construído.....	57
3.3.2 Educação popular e os cursinhos comunitários e populares	61
4 A REDE DE CURSINHOS POPULARES PODEMOS MAIS E O LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE.....	73
4.1 O Levante Popular da Juventude.....	74
4.2 A história do Levante Popular da Juventude	74
4.3 Retornando ao Cursinho Popular Podemos Mais	77
5 O CURSINHO POPULAR PODEMOS MAIS DE MONTES CLAROS	81
5.1 Montes Claros e seu cenário educacional.....	81
5.2 O Centro de Convívio Luízinha Gonçalves.....	93
5.3 Organização do Cursinho Podemos Mais.....	99
5.4 Os e as estudantes do Cursinho Podemos Mais	104

5.5 Os professores do Cursinho Podemos Mais	109
5.6 A EJA e a Educação Popular no Cursinho Podemos Mais.....	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA – NÚCLEO POLÍTICO PEDAGÓGICO	129
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA – EDUCADORES	130
APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.	131
ANEXO A- COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA	135
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DA UNIDADE.....	136
RECURSO EDUCACIONAL.....	140

APRESENTAÇÃO

Minha relação com a educação sempre foi inserida em contexto de luta, de resistência e de questionamento. Desde cedo, me vi questionando a forma como as relações sociais eram tidas no meu entorno. Mas, por muito tempo, deixei que essas inquietações criassem vida apenas dentro de mim. Tudo aparecia de maneira muito naturalizada, mastigada, mas que me caíam de forma indigesta. Foi apenas durante a graduação que tive meu primeiro contato com movimentos sociais. Mais especificamente, com o Levante Popular da Juventude¹. E foi nesse momento que vi a potência que os questionamentos ganham quando trazidos para discussão, e como prática social e política. Segundo Paulo Freire (1987, p. 127), “na sua rebelião, o que a juventude denuncia e condena é o modelo injusto da sociedade dominadora”. Mas, enquanto um direito, a rebeldia não pode ser, porém, um fim².

Me vi na ânsia de fazer mais, de ser mais. De que adiantaria, senão, a compreensão deste cenário tão corrompido e desigual? Ao refletir sobre as razões que me motivaram a pesquisar sobre a educação popular, destaca-se a grande relevância que a mudança para a cidade de Montes Claros teve para o meu amadurecimento crítico e político. Além disso, essa mudança me trouxe reviravoltas na visão de mundo, assim como na escolha profissional, e permitiu a aproximação com a educação, particularmente, a popular.

O ingresso no Ensino Superior público e gratuito³ foi a experiência inicial que demandou a mudança de São Paulo para Montes Claros. Cidade pequena, pessoas novas e estranhamento cultural nos primeiros meses. Minha sorte foi ser recebida por um povo acolhedor, que me deu suporte no período de adaptação e que continua a me acolher até os dias atuais.

Durante a graduação em Administração, fui representante de turma, fiz parte do Diretório Acadêmico e do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Participei de uma empresa júnior, trabalhei com monitorias de diversas disciplinas e aulas particulares para assegurar minha estadia na cidade em algumas épocas. Fiz estágios em empresas públicas e privadas e foi onde a sensação de estranhamento à profissão

1 Organização de jovens militantes (mas não somente jovens) que se identificam com o Projeto Popular para o Brasil, voltada para a luta de massas em busca da transformação estrutural da sociedade brasileira. O movimento será melhor apresentado no capítulo quatro.

2 Não se pode ser sem rebeldia. Entrevista de Paulo Freire à Pais&Teens, 1997-02. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3278>

3 A insistência em reiterar a gratuidade das Instituições de Ensino Superior públicas é aqui, também, ato político. Basta adentrar escolas públicas no território brasileiro para se levantar as quantidades de estudantes que se familiarizam com as ações afirmativas de ingresso e manutenção no Ensino Superior.

de administradora começou a se tornar cada vez mais incômoda. A visão economicista não me agradava e sentir fazer parte desta estrutura me trazia angústias em relação ao futuro como profissional, e como cidadã.

As frustrações me fizeram recalculiar minha rota. Foi necessário compreender minhas reais motivações e onde sentia me encaixar. Senti que deveria trabalhar em áreas onde o foco fosse o contato social, o diálogo com as pessoas, e a ajuda mútua. Passei a focar em aulas particulares de Cálculo I e II e Estatística Básica e Experimental⁴. O cansaço era grande e a concentração em sala de aula era baixa. Mas era extremamente gratificante sentir que ajudei na caminhada de alguns colegas da graduação.

O meu primeiro contato com a Educação Popular foi a partir da militância nos movimentos sociais da cidade, ainda no meu primeiro ano do bacharelado. Me aproximei de reflexões sobre o modelo de escola que predomina nas redes e sistemas de ensino público da educação brasileira. Foi a partir desta aproximação que passei a ampliar a criticidade da visão do modelo de educação formal excludente, que reforça a hierarquia social e que, em grande medida, está em consonância com a compreensão do Estado e suas políticas que agem para reforçar as desigualdades socioeconômicas de nosso país. Os debates, atuação e leituras permitiram compreender o que é a cidadania ativa e a contestar o modelo educacional que silencia expressões culturais que não se encaixam no modelo homogeneizador da maioria das redes e escolas brasileiras.

Ao saber que o Instituto de Ciências Agrárias (ICA - UFMG) ia iniciar um cursinho preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, construído por um corpo docente de alunos de graduação, logo me inscrevi. Lecionei matemática em duas salas de cinquenta alunos cada, com diversas idades que variavam entre 15 e 60 anos. Vi seu esvaziamento das turmas ao longo do ano, vi a vida cobrando caro e a opção dos alunos por ir mais cedo para o mercado de trabalho, deixando para depois o sonho da graduação. No ano de 2018 encerramos as atividades do Cursinho com cerca de 20 alunos frequentes, juntando as duas salas. Ainda assim, alcançamos resultados positivos com diversas aprovações, inclusive na própria UFMG. Ao refletir sobre a atuação passados quatro anos, percebo nas atividades minha postura conteudista nesta experiência, avaliando diversos pontos onde, com o conhecimento e formação que possuo hoje, poderia ter rompido com o currículo dos cursinhos particulares.

⁴ Disciplinas com as maiores taxas de reprovação em todos os cursos do ICA-UFMG.

Em 2019 continuei a atuação no ComunICA⁵ e, ao mesmo tempo, iniciei a colaboração com o Cursinho Popular Podemos Mais, fundado pelo Levante Popular da Juventude. O cursinho surgiu como uma iniciativa que busca contemplar o processo de democratização do acesso ao Ensino Superior através da educação popular em oposição à mercantilização do ensino. O projeto era recente, criado em 2018, com o objetivo de levar uma educação crítica associada ao conteúdo dos vestibulares aos moradores de regiões periféricas do município de Montes Claros. A sala de aula era em um centro de convívio ocupado, de infraestrutura precária, inserida em uma comunidade de difícil acesso.

Minha atuação procedeu nos anos subsequentes. Além de conduzir as aulas de matemática (2019-2021), me voluntariei para compor o núcleo político pedagógico, onde além de pensar o calendário e currículo propostos na vertente da educação popular, eram debatidas propostas de atuações políticas e culturais, assim como propostas de aproximação com os educandos e educadores. Foi um período de intenso aprendizado, e um importante momento de amadurecimento como profissional. Percebi na prática a necessidade de adequação de minhas metodologias didático-pedagógicas, sendo mais inclusivas e próximas à realidade dos estudantes. Trabalhei o caráter crítico dos educandos, uma visão de educação libertadora e não meramente técnica, ainda que associada aos conteúdos provindos desta, e sempre acompanhado da discussão de suas contradições. Me aproximei dos alunos e os ouvi, entendi suas dificuldades e limitações em relação aos seus contextos, assim como os ajudei a identificar seus potenciais. Trabalhei a auto-estima da turma, que se mostrou cada vez mais engajada e participativa. Foi uma época de grandes responsabilidades, desenvolvimento das práticas docentes em diferentes situações, de buscar compreender o contexto e acessar os significados para a vida dos jovens e adultos que frequentavam as aulas.

Nestes anos de trabalho e atuação, procurei construir uma relação com os estudantes mais horizontal e pautada no diálogo. Foi na sala de aula de um centro de convívio ocupado por movimento social que me foi dada a oportunidade de iniciar o processo de ensinar-aprendendo, e aprender-ensinando, pelo contato, partindo dos diálogos e de suas histórias para acessar seu universo cultural.

Foi no Cursinho Podemos Mais que vivenciei na prática o que é a educação para a libertação, para a autonomia. O contato com a realidade prática da docência para educandos em situação de vulnerabilidade me tocou, me trouxe angústias e revoltas, às quais me

⁵ Cursinho comunitário do ICA-UFMG visando preparar alunos da rede pública para o Enem de forma gratuita, e uma equipe conta com graduandos, pós-graduandos e técnicos administrativos do campus atuando de forma totalmente voluntária. Mais informações no site: <https://cursinhoicaufmg.wixsite.com/comunica>

motivaram a selecionar o cursinho popular como objeto de pesquisa. Inicialmente, ingressei no mestrado em Administração com um projeto voltado para o estudo do Podemos Mais, porém, a partir do contato com a disciplina eletiva do PROMESTRE “EJA e Educação Popular: enfoques conceituais e metodológicos”, ofertada pelo professor Ágnez Saraiva, tomei a decisão de buscar uma formação na área da educação, tendo como princípio suleador⁶ a educação como ato político, voltado para a emancipação humana (FREIRE, 1987).

Após breve atuação como professora estadual, percebo como o contato com os princípios da educação popular, de forma inclusiva e que celebram a diversidade de seus sujeitos, educandos e educadores, colaboradores e membros da comunidade que circunscreve o local onde atuamos, foi fundamental para uma prática humanizada e humanizante. Creio que o presente trabalho possa contribuir para a atuação de atuais e futuros educadores, professores e gestores que queiram, assim como eu, ampliar a entrada de educandos provindos da EJA, historicamente colocados à margem, como prioridade em um projeto pedagógico inclusivo. Talvez juntos, possamos construir um modelo de educação emancipatório e tão necessário.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, salvo este capítulo de apresentação. O capítulo introdutório enfatiza a escolha do tema e objeto de pesquisa, assim como apresenta o problema, os objetivos da pesquisa e a relevância do estudo, e traz alguns princípios que virão, ao longo do texto, a contribuir para o embasamento teórico e, conseqüentemente, a forma com que o estudo foi realizado.

O capítulo dois - *Percursos Metodológicos*- descreve as bases fundantes do processo investigativo, discorre sobre as escolhas metodológicas, seus instrumentos e principais categorias analíticas que serão embasadas na distinção dos discursos presentes nos modelos de educação formal e popular, visando identificar em qual destes se enquadram os achados no cursinho estudado.

O capítulo três - *Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Cursinhos Populares*- revisita o histórico da EJA e sua relação com a Educação Popular, confronta os

⁶ Sulear é termo criado pelo físico da UNICAMP Marcio D’Olne Campos para tratar questões de astronomia, mas aplicado por Paulo Freire no livro “Pedagogia da esperança”, opondo ao uso do verbo nortear que mesmo no Hemisfério Sul, é comumente usado como sinônimo de orientar, espacial e espiritualmente. Paulo Freire usou esse termo que na realidade não consta dos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos leitores(as) para a conotação ideológica dos termos nortear, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações. De acordo com nota no livro Pedagogia da Esperança (1997, p. 112-113), “Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa "escorrer" o conhecimento que nós do hemisfério Sul "engolimos sem conferir com o contexto local" (cf. Márcio D'Olme Campos, "A Arte de Sulcar-se", p. 59-61, in Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária, Teresa Scheiner [org.] Uni-Rio/Tacnet Cultural, Rio de Janeiro, 1991)”.

modelos de educação popular e tradicional, evidenciando os marcos nas lutas sociais e instrumentos normativos que regulamentam a EJA como modalidade da educação básica formal para, em seguida, apresentar a análise dos modelos de educação caracterizados. Por fim, traz as experiências de cursinhos populares preparatórios para ingresso no Ensino Superior, considerando-o ainda como um campo de disputa desigual, de forma que, enquanto espaço de direito, ainda é negado à grande maioria dos sujeitos provindos de camadas populares.

O quarto capítulo - *A rede de Cursinhos Populares Podemos Mais e o Levante Popular da Juventude* - traz a apresentação da rede de cursinhos Podemos Mais, os princípios nos quais se pautam sua atuação e sua relação com o movimento social Levante Popular da Juventude, responsável pela criação da iniciativa, trazendo de forma resumida sua história, o perfil de seus militantes e suas lutas.

O capítulo quinto- *O Cursinho Popular Podemos Mais de Montes Claros* visa apresentar os dados empíricos da pesquisa, de forma a associar os dados coletados por meio das entrevistas à realidade do cursinho Podemos Mais de Montes Claros e e trazer a sua história e atuação. Para trazer a riqueza de detalhes que as entrevistas possibilitaram obter, o capítulo foi dividido em seis partes. A primeira traz o contexto social e educacional de Montes Claros, a segunda apresenta o espaço no qual foi construído o cursinho, a terceira a organização interna dos membros do projeto. A quarta traz o perfil dos educandos sob a ótica dos entrevistados, membros do núcleo político pedagógico e educadores. Esses últimos são apresentados no quinto tópico para, por fim, apresentar as descobertas quanto à EJA e a Educação Popular no Cursinho Podemos Mais.

No capítulo sexto- *Considerações Finais*- apresento a síntese dos resultados, confrontando-os com os objetivos propostos inicialmente, e descrevo, em linhas gerais, possibilidades e potencialidades para o trabalho político pedagógico nos cursinhos populares a partir do reconhecimento da realidade e das identidades dos jovens e adultos periféricos.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos tem sua origem na luta dos movimentos sociais por direitos, particularmente, o direito à educação e tornou-se uma modalidade da educação básica e, por isso, motivo de ação do Estado através de política pública (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019). As lutas pelo direito à educação culminaram na inclusão no texto constitucional de 1988 da garantia de oferta de ensino noturno adequado direcionado ao público jovens e adultos (BRASIL, 1988, art. 208, Inc. VI). Esse dispositivo constitucional significou um ponto de partida para que novas conquistas viessem a figurar em outros instrumentos legais. Ainda na Constituição Federal de 1988, há outros dispositivos que asseguram os direitos sociais como, por exemplo, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988, art. 6º).

Todavia, o instrumento legal que utilizou pela primeira vez o termo Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei Federal nº 9394/96. Na verdade, esta Lei Federal dedicou uma seção à Educação de Jovens e Adultos e abriu caminho para que esta modalidade de educação básica se institucionalizasse no país (BRASIL, 1996, Seção V). Ao institucionalizar a EJA, esta lei reforça e regulamenta o que já estava previsto na Constituição Federal, ou seja, o direito do público jovem e adulto de acesso à educação pública, como escreve o dispositivo: “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (BRASIL, 1996, art. 4º, Inc. IV). Além deste, outros dispositivos trazem de forma mais clara e detalhada, que a EJA, como modalidade de educação básica, é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na “idade apropriada” e que se constitui em instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, os sistemas de ensino têm o dever de assegurar gratuitamente a esses sujeitos as oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996, art. 37).

A presença destes dispositivos nos principais instrumentos que regulamentam a educação básica representam vitórias na luta pela garantia do direito à educação para os sujeitos jovens e adultos que não tiveram acesso ou condições de permanecer no ensino seriado tradicional. Pois, foi a partir da sua institucionalização como modalidade que a educação básica pública e gratuita caminhou para ser assegurada a todos que residem no Brasil. A partir delas, também, torna-se dever do estado direcionar políticas públicas e

recursos financeiros para sua manutenção, assegurando sua continuidade e perenidade. Porém, vale destacar que o caminho não é linear e ascendente. Ao contrário disso, ele é cheio de altos e baixos, às vezes avança e outras retrocede. Neste processo, a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 1988, ADCT, art. 60, §4º) em 2006 foi um importante passo para o avanço na institucionalização e ampliação da oferta desta modalidade de ensino. No entanto, como a oferta da educação básica é competência administrativa compartilhada entre estados e municípios (BRASIL, 1988, art. 211, §§2º e 3º), é possível que a sua continuidade e a qualidade do ensino ofertado seja bastante desigual e problemática. Por este motivo, a continuidade e a qualidade do ensino ofertado aos sujeitos da EJA ainda permaneçam como campo de embate e luta.

Estas disputas para estender o direito à educação a todas e todos os brasileiros têm caráter histórico e suas origens estão ligadas ao movimento de educação popular. Um de seus passos iniciais mais importante é a experiência de Angicos. Neste município, Paulo Freire em conjunto com um grupo de estudantes no ano de 1963 se propuseram a alfabetizar adultos trabalhadores em quarenta horas. Além desta, aconteceu também a Campanha “De pé no chão também se aprender a ler”, implantada em Natal (RN) a partir de fevereiro de 1961, esta iniciativa popular utilizou da experiência de Paulo Freire e procurou não só alfabetizar os trabalhadores e trabalhadoras, mas iniciá-los em discussões políticas e engajamento social. No entanto, estas experiências de educação popular foram brutalmente interrompidas em 1964 pelo golpe militar. Para contrapor ao que preconizava o movimento de educação popular e o educador Paulo Freire, os ditadores criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Apesar de ter no nome o termo “movimento” e tentar utilizar de algumas técnicas da educação popular, o MOBRAL esvaziava de conteúdo político e social o processo de escolarização de jovens e adultos e reduzia o processo de aprendizado a mera memorização de expressões vazias de sentido para os educandos e educandas. Este programa governamental foi extinto em 1985 (XAVIER, 2019). No capítulo 3 deste estudo, será retomada esta discussão e apresentada um pouco mais da história dos movimentos de educação popular e iniciativas governamentais para educação de jovens e adultos.

A literatura traz ainda contestações à forma como a EJA foi incorporada ao modelo formal de política educacional, principalmente no que tange às necessidades específicas dos seus sujeitos. As críticas ao modelo formal da EJA mostram que há diversos desafios a enfrentar para ela ser de fato uma política pública que assegure os direitos aos seus sujeitos e ao mesmo tempo tenha um caráter de educação popular e emancipadora. Estes desafios são

estruturais, presentes em métodos de ingressos e conteúdos de seus currículos que, muitas vezes, são seletivos e excludentes. Além disso, ainda persistem problemas relacionados a garantia tardia dos direitos a educação para os sujeitos da EJA. Estes últimos enfrentam dificuldades decorrentes da sua exclusão e apagamento histórico que afetam as suas perspectivas de entrada nas Instituições de Ensino Superior.

Dessa forma, os cursinhos populares de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM tem grande potencial de auxiliar os educandos da EJA, na tentativa de buscar a superação das assimetrias sociais e privações educacionais para o ingresso ao Ensino Superior. Estes cursinhos têm no seu ideário estimular e provocar os estudantes empobrecidos, excluídos e vulneráveis à ocupação e participação em todos os níveis e instâncias da vida e desenvolver a visão de que a educação não precisa ter fim com a formação na educação básica. A defesa do direito à educação preconizada nestes cursinhos, em geral, defende a importância desses sujeitos ocuparem e usufruírem das Instituições de Ensino Superior, principalmente as públicas, gratuitas. Eles propõem ainda que a educação seja condizente com as necessidades e diversidade dos sujeitos da EJA e que busque contribuir para a superação do paradigma de perpetuação das desigualdades presentes na sociedade.

Os cursinhos preparatórios populares, por sua construção social, são, em sua maioria, resultados de iniciativas de movimentos sociais e apresentam cunho cooperativo. Eles compreendem e buscam, também, atuar paralelamente em problemas sociais que interferem diretamente na formação individual e coletiva, escolarização e seu processo de aprendizagem e leitura do mundo (FREIRE, 1987). Desta forma, muitos deles se aproximam das propostas políticas e pedagógicas da educação popular. Esta é fundamentada na celebração da diversidade cultural, em que educar-se é um ato político e de transformação social (FREIRE, 1987).

Contudo, mesmo diante de alguns avanços importantes em sua democratização, como uma maior oferta de vagas e de cursos noturnos e da adoção de políticas de ações afirmativas (PEREIRA *et al.*, 2021), o ensino superior público brasileiro ainda pode ser considerado muito elitista e extremamente excludente (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010). Estes autores informam ainda que:

A conquista por uma vaga numa instituição de ensino superior (IES) pública – federal ou estadual – fica praticamente inalcançável para aqueles que não tiveram acesso aos recursos educacionais, familiares, afetivos e emocionais suficientes para vencer a disputa. Dessa forma, devido ao contexto socioeconômico que oprime boa parte da população, ao sucateamento da escola pública que atua decisivamente para a diminuição da qualidade do ensino ofertado e à necessidade permanente de qualificação que o mercado

de trabalho exige, configura-se um descompasso entre a excelência das IES públicas e a sua disponibilidade de estar aberta àqueles que mais precisam de seu serviço (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p. 87).

Diante desse contexto, este estudo se propõe à discussão embasada em três áreas distintas, mas que dialogam e tem um ponto de partida comum: a temática da Educação Popular; a Educação de Jovens e Adultos; e os cursinhos populares com seus projetos políticos pedagógicos, buscando focalizar os egressos da EJA nestas experiências.

Por sua vez, a opção pelo estudo do cursinho Podemos Mais se dá pela inserção da autora como educadora voluntária de matemática de 2019 a 2021 e como membro do seu núcleo político- pedagógico no período de 2020 a 2021. Neste período houve a participação ativa nas atividades do cursinho e identificação, de antemão, com as dificuldades de elaboração e manutenção do processo pedagógico do cursinho. Essa trajetória possibilita o potencial de ampliação da discussão embasada na área da educação popular com foco nos sujeitos provindos da EJA na busca por práticas pedagógicas que ampliem suas possibilidades de acesso ao Ensino Superior.

O contato com a realidade prática da docência para educandos em situação de vulnerabilidade trouxe angústias e revoltas e diversas inquietações sobre como isso afeta os Jovens e Adultos nessa já injusta disputa pelo ingresso no ensino superior e sobre as formas que os cursinhos populares devem pautar em seu projeto pedagógico questões e reflexões sobre a diversidade cultural dos sujeitos educandos provindos da EJA, com suas especificidades.

A partir da temática “Educação popular e Educação de Jovens e Adultos”, surgiu a questão norteadora: "Como o cursinho popular Podemos Mais, em seu projeto pedagógico, estabelece diálogos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e incorpora os alunos e alunas provenientes desta modalidade de ensino em suas atividades educacionais? ”

Com base na questão, o presente trabalho tem como objetivo geral de analisar o projeto pedagógico do cursinho popular Podemos Mais, sua relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a forma como os seus docentes enxergam o trabalho com os alunos e alunas provenientes desta modalidade de ensino em suas atividades educacionais.

Para atingir o seu objetivo geral, o estudo apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a Educação de Jovens e Adultos enquanto uma política pública e, paralelamente, apresentar a definição e características da educação popular para construir fundamentos teóricos para análise dos dados;

- Construir a narrativa da história do cursinho Podemos Mais, caracterizar o seu projeto político pedagógico e identificar como ele dialoga com a educação popular;
- Identificar as características dos egressos e egressas da EJA que frequentam o Cursinho Podemos Mais na visão dos entrevistados, e;
- Aprender a percepção dos educadores do cursinho Podemos Mais de Montes Claros sobre as ações educacionais direcionadas aos estudantes egressos Educação de Jovens e Adultos que frequentam o cursinho e como eles interagem com estes estudantes com vistas a superarem suas dificuldades educacionais, melhorar o acesso aos conteúdos necessários para ingresso no Ensino Superior e contribuir com suas expectativas futuras.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Neste momento, apresenta-se o percurso metodológico para que os leitores e outros interessados saibam como procedeu a coleta e análise dos dados. Neste sentido, ressalta-se que este estudo se sustenta sobre um tripé: educação popular, educação de jovens e adultos e os cursinhos populares. Poderia haver a dúvida de como equilibrar essas três coisas, pois poderia haver o questionamento de que os cursinhos populares estariam mais preocupados com o ingresso dos estudantes provenientes das escolas públicas no ensino superior. Por sua vez, o formato curricular da EJA, de onde originaram os alunos do cursinho popular, poderia ter pouco de educação popular. Porém, tomar a educação popular como referência decorre das contribuições que essa forma de educar tem para o desenvolvimento das habilidades e emancipação dos seus estudantes. Estes que são insumos básicos para o sucesso educacional, e condição necessária, não suficiente, para o acesso ao ensino superior.

Desta forma, a delimitação do problema e a relação da autora com o cursinho popular em estudo demandam um esforço na explicitação das bases investigativas e, principalmente, das categorias de análise, com a finalidade de assegurar maior confiabilidade, potencial de explicação e replicações futuras.

O presente trabalho se configura como um estudo de caso. Por isso, compreende-se que o estudo não tem a pretensão de produzir resultados e conteúdos que sejam universalizantes. Ao contrário disso, ele pretende a compreensão em profundidade do projeto político pedagógico do Cursinho Podemos Mais, sua construção histórica, social e política, e suas relações com os sujeitos provindos da EJA e suas demandas específicas.

Para compreensão do percurso metodológico, a seção traz discussões sobre estudos de casos para entender as possibilidades e recursos de pesquisas que ela pode utilizar. Em seguida, apresenta as possibilidades dos estudos qualitativos e seus instrumentos de coleta e análise de dados e debate o seu alcance. Por fim, dentre esses instrumentos, apresenta de forma breve a técnica de Análise de Discurso que é utilizada para a análise dos dados coletados, seguindo-se das categorias analíticas adotadas.

2.1 Estudos de caso

O trabalho é pautado no estudo de caso simples do Cursinho Popular Podemos Mais do município de Montes Claros no estado de Minas Gerais. Este tipo de estudo é utilizado quando se pretende a compreensão em profundidade do objeto, assim como a complexa

relação que suleia a sua atuação. Com isso, é possível trazer a riqueza de detalhes e a complexidade do objeto para produzir uma visão aberta e holística, almejando a compreensão total do tema e não um recorte de apenas um aspecto (VENTURA, 2007). Entende-se aqui que os cursinhos populares podem ser vistos como importantes ferramentas de caráter social, político, educacional e cultural (PEREIRA; RAIZER; MEIRELES, 2012).

A adoção do estudo de caso simples permite identificar os sujeitos envolvidos no objeto da pesquisa, abrangendo educadores e membros do núcleo político pedagógico do cursinho, possibilitando compreender mais sobre a forma como a Educação de Jovens e Adultos em Montes Claros e os sujeitos egressos da EJA que frequentam o Cursinho Podemos Mais são vistos e inseridos nas práticas destes. Assim, essa modalidade de estudo é o caminho mais apropriado para se ter uma visão dos interesses de cada um dos atores envolvidos e como eles podem se transformar em potencial na educação. Além disso, ao possibilitar estudos de profundidade, permite conhecer como a unidade estudada focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado (VENTURA, 2007).

Paulo Freire (1987) defende que o conhecimento deve partir da realidade dos educandos. Assim, para compreender o real funcionamento do cursinho popular Podemos Mais, é necessário que o situe em relação aos educandos, área de atuação, comunidade que o cerca, entre outros fatores diretamente relacionados à sua atuação. Desta forma, o estudo de caso oferece um formato metodológico flexível que consiga suportar a riqueza dos discursos trazidos pelos sujeitos do estudo e possibilita a construção coletivamente do conhecimento e a compreensão dos diferentes aspectos amparados no contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserido (VENTURA, 2007). A autora ainda traz como importantes aspectos que podem ser elucidados pelo estudo de caso:

os pesquisadores de caso buscam tanto o que é comum quanto o que é particular em cada caso, mas o resultado final geralmente retrata algo de original em decorrência de um ou mais dos seguintes aspectos: a. a natureza do caso; b. o histórico do caso; c. o contexto (físico, econômico, político, legal, estético etc.); d. outros casos pelos quais é reconhecido; e. os informantes pelos quais pode ser conhecido (VENTURA, 2007, p. 642).

Enquanto escolha metodológica e estratégia de pesquisa, o foco está em uma unidade, um caso específico, sendo, neste caso, o projeto político pedagógico do cursinho em estudo, compreendendo sua complexidade e o contexto em que se insere. O estudo de caso, ainda segundo Ventura (2007), é pautado em uma abordagem flexível que, dialogando com Gil (2008) tem como possibilidade o incentivo a novas descobertas, em função do olhar aberto à

multiplicidade de dimensões do problema, focalizando-o como um todo e permitindo uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles.

Este estudo tem, assim, entre suas possibilidades de avanços científicos, ser potencial para a ampliação dos estudos neste campo de pesquisa, com o intuito de mostrar a atuação prática de cursinhos populares. E, diante do atual cenário do acesso a educação superior no Brasil, identificá-los como ferramentas de transformação social insurgente, questionando relações de saber e de poder, tão necessária para a ampliação da democratização no acesso à educação superior brasileira. Busca-se aqui inserir a pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento, com potencial para aplicabilidade em outros contextos, reconhecendo suas especificidades, mas também seus elos.

A escolha do estudo de caso se justifica pela inserção da autora no grupo social pesquisado, gerando um compromisso tanto com a construção do conhecimento coletivo quanto com a intervenção na realidade específica, visando abordar de forma mais completa a complexidade da realidade social estudada, com ênfase na visão de seus sujeitos (GIL, 2008).

2.2 Pesquisa qualitativa e seus instrumentos

Estudos de caso simples tendem a utilizar do método qualitativo de coleta e análise dos dados. Este se mostra mais apropriado, no caso deste estudo, porque se pretende um estudo de profundidade e que evidencie os estudantes da EJA, os trabalhadores voluntários do cursinho Podemos Mais e as suas interações. A profundidade do contexto estudado visa abrir uma via para registrar a memória coletiva e analisar as interações possíveis e as formas como se processam a construção de conhecimentos e expectativas em relação ao direito à educação de forma mais geral, e à educação superior mais especificamente (GODOY, 1995). Acerca do método qualitativo de investigação científica, Chizzotti (2018, p. 79) destaca ainda que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Os argumentos apresentados por Chizzotti (2018) mostram o quanto a pesquisa qualitativa é indicada para tipos de estudo como desta dissertação. Isso porque primeiro procura identificar e apresentar os sujeitos envolvidos nas atividades educacionais do cursinho popular Podemos Mais. Segundo, porque busca aprofundar as atividades educacionais desenvolvidas e como elas interagem com os educandos provenientes da EJA. Terceiro, porque envolve a pesquisadora como parte do universo pesquisado devido a sua atuação como educadora no cursinho Podemos Mais. Quarto, porquê, tomando como fundamento teórico a educação popular, busca compreender o quanto a proposta pedagógica do cursinho Podemos Mais está próxima ou não dela.

Além das razões apresentadas, Godoy (1995) acrescenta que a pesquisa qualitativa nas ciências sociais é usada para indicar uma necessidade de se considerar os fenômenos sociais, econômicos, políticos, psicológicos, culturais, educacionais, que englobam as relações de caráter humano e social segundo a perspectiva dos participantes.

Os argumentos de Godoy (2018) e Chizzotti (2018) mostram o quanto a pesquisa qualitativa abre possibilidades para este estudo. Pois, pelo histórico do cursinho Podemos Mais, a forma como conseguiu o local para realizar suas atividades, mobilizou e organizou sua equipe de educadores e outros profissionais, material didático, currículo e seus insumos escolares diz muito sobre os seus objetivos. Por isso, resgatar esse processo histórico e identificar a atuação dos seus sujeitos é parte importante da pesquisa. Ainda, poderá trazer contribuições para entender a importância destes cursinhos na luta pela educação libertadora e pelo direito ao ensino superior estendido a toda a população brasileira.

Desta forma, Deleuze e Guattari (1995) e Passos, Kastrup e Escóssia (2015) discorrem sobre maneiras de integrar o acesso à memória dos entrevistados como forma de contribuir com as reflexões acerca do estudo. Como forma de resistência e democratização do conhecimento, a pesquisa deve focalizar o acompanhamento de processos e não simplesmente os resultados ou produtos a partir de recortes no tempo, pois causam generalizações errôneas ao capturar apenas fragmentos de uma relação em constante movimento de transformação (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015; GODOY, 1995). O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente, não sendo reduzidos a variáveis, mas observados como um todo (GODOY, 1995).

A metodologia utilizada neste trabalho buscou a compreensão do significado que os entrevistados dão à sua atuação no período em que o cursinho estava funcionando (2018 a 2021), assim como a forma como os educandos egressos da EJA eram percebidos por eles. Este tipo de pesquisa esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível

para observadores externos, aplicando uma estratégia de “deslocamento”, para construir na comunicação um lugar para que o outro fale sob a forma da experiência (FREIRE, 1996; GODOY, 1995).

Adotando um enfoque interpretativista, buscou-se enfatizar as várias dimensões que o Cursinho Podemos Mais apresenta, assim como o contexto em que se situa, buscando sua compreensão enquanto unidade cultural em certo grau. Para Cançado (1994), a visão do ambiente como um todo, com ênfase nos aspectos sociais, físicos, políticos, entre outros levados em consideração, faz com que o estudo encontre amparo em instrumentos de coletas de dados que divergem dos modelos de coleta sistemática.

Quanto aos procedimentos utilizados, ressalta-se a utilização de entrevistas semiestruturadas, amparadas pela Análise do Discurso de seis educadores e/ou membros do núcleo político-pedagógico (NPP) do cursinho em questão. Este procedimento de coleta de dados possibilita a descrição do cenário e da atuação dos participantes e do cursinho como um todo a partir do olhar de seu corpo de parceiros e permite entender como os sujeitos envolvidos nos processos diários do Cursinho Podemos Mais interagem na construção de conhecimentos.

As entrevistas foram realizadas de forma remota, através da utilização da plataforma Jitsi Meet para os encontros, que oferece opções de gravação das reuniões, que tiveram duração média de 30 a 45 minutos. Para Minayo (2001) e Godoy (1995), as entrevistas semiestruturadas são fundamentais na orientação dos diálogos e introduzindo temas de discussão e reflexão, de forma aberta a novas questões que possam surgir a partir das falas dos entrevistados. Os roteiros iniciais nos quais se fundaram os diálogos encontram-se no Apêndice A.

2.3 Análise do discurso

A análise das entrevistas foi realizada com base no modelo teórico-metodológico da Análise de Discurso de Matriz Francesa Pecheuxiana (AD). Esta vertente desloca o foco da linguística voltada para a organização dos discursos a partir dos elementos formais dentro da concretização da comunicação, buscando uma teoria do sentido, ligada ao uso, compreendendo a vinculação da linguagem com as instâncias socioeconômicas e culturais (MUSSALIM, 2012). Pêcheux (1988) propõe o estudo do sentido em uso, considerando a posição do sujeito falante dentro das instituições de que participa e a partir de uma vinculação ideológica.

Assim, o modelo analítico tem como preocupação primária a interpretação do discurso em sua relação com o contexto social em que é produzido e na sua relação com a ideologia. O modelo de análise das produções da linguagem tem contribuições das áreas da linguística estruturalista, do conceito de ideologia do marxismo e da noção de sujeito da psicanálise freud-lacanianiana (MUSSALIM, 2012).

Pêcheux (1988) incorporou o conceito marxista de formação ideológica, onde a ideologia incide fortemente na determinação do que o sujeito reproduz em suas falas, sendo dominado, predeterminado pela influência das ideologias, ainda que de maneira inconsciente, de modo que as ideias correspondentes a uma posição ideológica se reflete na formação discursiva do sujeito. Para Althusser (1970), adotando o materialismo histórico, na obra *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*, este fator aparece fortemente na **teoria da ideologia em geral**, que permite evidenciar o mecanismo responsável pela reprodução das relações de produção, comum a todas as **ideologias particulares**, que exprimem posições de classes, por estarem todos os sujeitos inseridos em uma organização social específica- o capitalismo neoliberal. (MUSSALIM, 2012). Dessa forma, a ideologia geral não está vinculada a um contexto específico, mas em toda a sociedade em um dado momento, e se expressa na estrutura que marca o processo de construção da sociedade, capturando a todos, sem condições do sujeito se colocar fora dela (ADORNO; ZIZEK, 1996).

Para Adorno e Zizek (1996), a ideologia particular se dá através da relação imaginária que o sujeito tem com suas condições materiais, com seu modo de existência. O imaginário do sujeito provoca interpretações, relações e formações imaginárias, de forma que as ideologias particulares são marcadas pelo contexto histórico-social, mas produzem significações diferentes nos seus processos imaginários e atribuições de sentido particulares que atravessa os sujeitos.

O conceito fundante de Althusser (1987) de **formações sociais**, determina que em um dado momento histórico, existe um estado de relações- de aliança, antagonismo ou dominação- entre as classes sociais de uma comunidade, sendo necessário interpretar as condições de produção do discurso, compreendendo suas bases materiais de produção que considerem a relação dialética entre a base econômica da sociedade capitalista com as instâncias político-ideológicas, determinando e sendo determinada por essa superestrutura.

Althusser (1987), nesse sentido, afirma que a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, deve ser observada na prática, no concreto. As práticas não são neutras, mas expressam ideologias. Considera ainda, nesse sentido, a existência do papel repressivo e ideológico das instituições, nomeando-as como aparelhos ideológicos de Estado, onde

expressam em suas práticas as ideologias dominantes (MUSSALIM, 2012). Assim, para Adorno e Zizek (1996), o sujeito é marcado por interpelações ideológicas que acontecem de maneira inconsciente, através do mecanismo especular, onde a ideologia captura o sujeito que se identifica com um discurso, mas que não reconhece sua captura pela estrutura ideológica. Logo, os sujeitos são considerados múltiplos, plurais, embora não reconheçam que estão sendo atravessados por múltiplas ideologias.

Assim, a AD considera o conceito de formação discursiva trazido por Foucault (1995) na obra *Arqueologia do Saber*, considerando que discursos não são isolados, autônomos, mas dispersos. Dessa forma, compreende a presença de diversas formações discursivas concorrentes nos diversos campos, em um processo de delimitação recíproca.

Essa formação discursiva se manifesta através da presença de paráfrases e do pré-construído. A presença de paráfrases representa a retomada de enunciados e formulações repetidas em vários momentos e afirmações, retomando afirmações básicas de determinada posição ideológica manifestada no discurso. Já a noção do pré-construído pode ser interpretada a partir da identificação de marcas enunciativas de discursos anteriores ao momento da afirmação, trazendo sentimento de evidência, pois já foi formulado anteriormente, retornando na enunciação do sujeito (ADORNO; ZIZEK, 1996). Isto posto, a AD compreende o discurso em toda a sua complexidade, concebendo-o como um objeto linguístico, cultural e ideológico. Pêcheux se refere à linguagem apenas à medida que ela faz sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, em posições sociais ou em conjunturas históricas (MAINGUENEAU, 1997), de forma que a base linguística toma sentido no interior dos sujeitos, condicionados por determinada ideologia que predetermina o que pode ou não ser dito em determinadas conjunturas histórico-sociais, a partir de um determinado lugar social (MUSSALIM, 2012).

Incorporando-se a noção de **interdiscurso** enquanto ponto de intersecção entre os diversos discursos existentes, a AD procura trabalhar as relações de antagonismo-semelhança entre discursos, no diálogo com as formações discursivas concorrentes (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008). No caso específico desta pesquisa, o objetivo do uso da AD está em interpretar as manifestações de significados ideológicos discursivos contidos na reprodução ou oposição ao discurso educacional hegemônico, a fim de analisá-las nas práticas internas do cursinho, assim como estabelecer a forma como os egressos da EJA estão presentes nos discursos dos educadores e membros do NPP, e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas destes. A aplicação da AD se justifica pelo tratamento flexível teórico e

metodológico que a vertente proporciona, enfatizando ainda a dimensão histórica e social do discurso (MUSSALIM, 2012).

Charaudeau e Maingueneau (2008) ressaltam na obra *Dicionário de Análise do Discurso* o caráter contextualizado do discurso, não sendo possível atribuir sentido a um discurso de forma descontextualizada, onde o locutor é fonte de referências pessoais, espaciais, temporais e das atitudes em relação ao tema e aos interlocutores. Ainda, destacam que o discurso só adquire sentido no interior do **universo discursivo**, ou seja, em sua relação com o conjunto de formações discursivas que coexistem e interagem em uma mesma sociedade, em um mesmo momento histórico, estabelecendo relações diversas. Aqui, destaca-se a preocupação em se tomar o campo discursivo educacional como foco, principalmente nas relações que se tecem entre os discursos antagônicos da educação bancária e da educação popular nos discursos particulares dos entrevistados, assim como a forma com que se referem aos estudantes egressos da EJA.

Para tanto, a AD enquanto abordagem teórico metodológica compreende a acepção do discurso e da prática social enquanto momentos irreduzíveis. Por esta razão a escolha desta técnica possibilita compreender as maneiras como os momentos discursivos agem nas práticas sociais, especificamente no que diz respeito a seus efeitos em lutas hegemônicas e relações de dominação (VIEIRA; RESENDE, 2016), possibilitando investigar a materialização dos discursos nos textos expressos pelos educadores e coordenadores político-pedagógicos do Cursinho Popular Podemos Mais.

Aplicado a esta pesquisa, o referencial teórico adotado foi articulado para proporcionar embasamentos que possibilitem essa análise. Objetivamente, para a dimensão da análise de conjuntura histórico-social, adotaram-se como base os preceitos e definições da abordagem crítico-dialética, ao trazer o olhar das consequências e contradições sociais da dinâmica educacional brasileira para a compreensão da realidade concreta no contexto, assim como incorporar os conceitos da ideologia neoliberal nos mecanismos educacionais como basilar da análise de conjuntura e do discurso educacional hegemônico. Para possibilitar a análise das práticas discursivas particulares, apropriou-se das discussões levantadas no referencial teórico sobre conceitos fundantes e as práticas da educação popular, amparando-se ainda nos conceitos trazidos por Bourdieu (2007) e Bourdieu e Passeron (1998) quanto à construção dos capitais econômico, social e cultural pelos sujeitos da educação.

Desta forma, a organização do material coletado se deu através da transcrição literal das seis entrevistas realizadas, com o aporte de ferramenta de transcrição online de digitação por voz. As transcrições seguiram processos de depuração e correções necessárias, e, em

seguida, foram devidamente catalogadas. A partir do arquivo com as entrevistas transcritas, foi realizada leitura flutuante de todo o material, com o objetivo de revisitar o conteúdo completo buscando estabelecer os indícios de conexões entre as falas dos diferentes sujeitos para cada um dos tópicos que construíram a parte empírica.

Para a construção do *corpus* de análise foram realizados processos de filtragem do material com o objetivo de estabelecer os recortes que dialogam com o escopo da pesquisa e entre eles.

2.4 Categorias analíticas

Como característica da abordagem em AD nos trabalhos, o ‘valor’ de teorias e categorias do discurso não são tomados como tácitos, mas emergem dos dados e dos objetivos da análise, surgindo a partir da construção do *corpus* de dados obtidos através das entrevistas. Com base na construção do referencial teórico, a pesquisa foi embasada em categorias identificadas no tripé Educação de Jovens e Adultos-Educação Popular-Cursinhos Populares. Estas dimensões sustentaram a elaboração das questões a serem trabalhadas nos roteiros de entrevistas.

Partiu-se de uma epistemologia histórico-crítica, dialética, que tem em seu bojo de pensadores, antropólogos e pesquisadores das áreas previamente descritas, como Paulo Freire, Vanilda Paiva, e Carlos Brandão, além de autores marxianos como Tonet, Ciavatta, entre outros cujas ideias serão trazidas para debate no capítulo teórico.

Considerando o homem como ser social, situado historicamente, e cuja dinâmica da sociedade em que está inserido atua fortemente sobre sua forma de ser, é necessária a compreensão do desenvolvimento, enquanto sujeito, a partir do conhecimento crítico acerca das suas próprias condições e das contradições do ambiente em que está inserido para a superação da sua condição de oprimido (SILVA; MURARO, 2014; FREIRE, 1987). Freire (2003) apontou a necessidade de se proporcionar uma maior consciência dos problemas inerentes à realidade concreta, e, por entendê-la enquanto um problema intrínseco à educação, propôs uma educação que visa superar a consciência ingênua pela criticidade, para alcançar a transformação social (SILVA; MURARO, 2014).

Dessa forma, a consciência da construção histórica como fonte de compreensão do contexto social atual no qual está inserido o cursinho que se deseja investigar, busca apreender os interesses, as lutas e os projetos dos sujeitos políticos que fazem parte da pesquisa

(NOVICKI, 2007). Para isso, “é importante utilizar categorias de análise derivadas de teorias que sejam reconhecidas no campo do conhecimento” (VENTURA, 2007, p. 385).

Assim, torna-se relevante para a investigação descrever as principais características das vertentes educacionais tradicional e popular para se confrontar com a realidade trazida sob a ótica dos entrevistados, assim como as questões referentes ao ambiente de ensino-aprendizagem, em sua base material, e como se dá a relação professor-aluno, ou, no caso da segunda, educador(a)- educando(a), e suas abordagens de ensino para identificar em qual destas está embasada a prática concreta do cursinho Podemos Mais. Ainda, buscou-se apreender o grau de proximidade dos entrevistados com a realidade dos educandos.

Para a compreensão profunda do contexto e do ambiente educacional, buscou-se trabalhar categorias embasadas nas práticas atreladas às esferas curriculares, organizacionais, culturais e ideológicas nos diferentes modelos, seguindo-se a visão crítica para embasar a análise. Dessa forma, o capítulo 5 foi dividido em tópicos que abrangem os principais achados. As bases teóricas se encontram no capítulo a seguir.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO POPULAR E CURSINHOS POPULARES

O presente capítulo traz os fundamentos teóricos que buscam subsidiar a condução da pesquisa e as análises dos dados. Para isso, foi necessária a divisão em subseções que abrangem as diferentes áreas temáticas que este estudo se propõe a dialogar: Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Cursos populares. As áreas não são, de forma alguma, isoladas e fragmentadas, mas compreende-se a necessidade das seções para a organização das ideias com a riqueza necessária para que se explicitem as semelhanças e origens comuns entre as áreas, assim como suas características únicas.

Desta forma, o capítulo é dividido da seguinte forma: o tópico 3.1 traz o histórico da Educação de Jovens e Adultos e sua relação com a Educação Popular, trazendo suas origens, lutas e experiências populares na busca pelo direito à educação extensivo a todos os brasileiros, inclusive àqueles e àquelas que não tiveram este direito na idade considerada “adequada” pelo discurso educacional formal. Ainda, retoma e amplia a compreensão acerca dos instrumentos normativos que regulamentam a EJA, evidenciando seus marcos, conquistas e perdas ao longo dos anos a partir dos instrumentos legais.

Na subseção seguinte, com o título 3.2 *Educação tradicional e educação popular frente aos desafios para o acesso ao ensino superior*, o esforço empregado visa distinguir os diferentes modelos educacionais, tendo o subitem 3.2.1, intitulado *Panoramas e práticas da educação formal brasileira*, o papel de trazer as críticas a este modelo a partir das teorizações críticas, evidenciando seu padrão homogêneo, dominante e reprodutivista. O subitem 3.2.2 *Direito à educação superior- um direito a ser construído* fundamenta a passagem da educação básica para a educação superior como o ponto fulcral das desigualdades educacionais e escancara a validação do processo seletivo elitista, amparando-se nos conceitos de Bourdieu para mostrar o processo de violência simbólica presente nos vestibulares, tomando o ingresso ao Ensino Superior como um espaço cujo direito ainda há de ser construído e garantido a todos e todas que almejam alcançar esta etapa do ensino. Já no subitem 3.2.3 *Educação popular e os cursos comunitários e populares*, a partir das discussões anteriores, apresenta os cursos populares e os princípios nos quais se pautam, porque apareceram, como se mantém e a importância da sua existência no contexto atual, enquanto iniciativa que visa a superação das assimetrias sociais engendradas na estrutura educacional, com atuação voltada especificamente para o acesso ao nível de instrução superior.

3.1 Histórico da EJA e sua relação com a Educação Popular

A Educação de Jovens e Adultos, institucionalizada na condição de modalidade da Educação Básica, é resultado de vitórias significativas e que remetem a uma história marcada por embates entre as classes populares e o governo, fruto de lutas populares pelo acesso à educação, em suas diversas instâncias. Sua institucionalização enquanto garantia do direito à educação a insere no sistema nacional de educação pública, como parte integrante da “Educação Básica”, emergente na história educacional brasileira oficial a partir dos anos 1930, e consolidada na Constituição Federal de 1988, onde passa a considerar a obrigatoriedade da oferta da educação básica, gratuita enquanto um direito de todo cidadão brasileiro (PAIVA, 2003; HADDAD, 2002).

Porém, a EJA que temos hoje sofreu diversas deturpações e rupturas ao longo de sua história. Neste sentido, o processo pelo qual se deu a incorporação da educação dos trabalhadores ao sistema educacional brasileiro republicano foi obscurecido e varrido do horizonte das pesquisas em história da EJA (PAIVA, 2003). Ao buscar sua reconstrução histórica, o destaque é que, embora haja experiências anteriores, os trabalhos sobre o tema trazem de forma mais substanciada os ganhos institucionais apenas a partir da década de 1940. Dentre os principais trabalhos realizados no campo, este estudo trouxe as contribuições de Paiva (2003), Biccás (2018), Xavier (2019) e recorreu, em alguns momentos, aos textos de Haddad (2002), Haddad e Di Pierro (2000), Arroyo (2005) e Fávero e Freitas (2011).

Apesar da historiografia da educação direcionada a adolescentes, jovens e adultos destacar as políticas e ações sociais que ocorreram na segunda metade do século XX, há informações de algumas tênues iniciativas que tentavam colocar na agenda o problema do analfabetismo e baixa escolarização da população brasileira em períodos anteriores. Assim, de acordo com Biccás (2018, p. 30),

as iniciativas oficiais desde o século XIX, as diversidades de meios de ensinar e aprender leitura e escrita difusos pela sociedade para alfabetizar jovens e adultos, pensadas no curso da história, com rupturas e continuidades, possibilitam uma compreensão mais qualificada sobre os problemas educacionais do presente.

Biccás (2018) e Paiva (1973) trazem informações de que entre 1870 e 1880 haviam classes para instrução de adultos. De acordo com o Decreto nº 1.331-A, de 1854, o art. 71 trazia

Quando huma escola do segundo gráo tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente, por mez ou por anno, a ensinar as materias da instrucção primaria duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem (BRASIL, 1854).

O trecho indica a existência de cursos noturnos nas escolas públicas de instrução primária voltada para adultos. Ainda, segundo a legislação do período Imperial, o art. 8º do decreto nº 7.247, de 1879, tornava dever do Estado “Criar ou auxiliar nas provincias cursos para o ensino primario dos adultos analfabetos” (BRASIL, 1879).

Apesar da legislação prever a possibilidade de programas educacionais voltados para o público adulto, não há registro de que eles de fato tenham existido na prática. E caso tenham existido, os seus efeitos na redução do analfabetismo foram quase nulos, pois o percentual de brasileiros e brasileiras nesta condição permaneceu alta por muito tempo.

Dentre as referências anteriores, o projeto educacional do início do século XIX buscava, assim, contribuir para a criação de uma coesão social. Neste sentido, a instrução oferecida tinha a função de acabar com a desordem, disseminando atitudes, valores e comportamentos que reafirmaram o modelo vigente de sociedade dominante, e buscava a manutenção da ordem social difundida, marcadamente hierarquizada e excludente (PAIVA, 1973). Além disso, os currículos proposto para educação escolar, principalmente de adultos, reproduziam os valores dominantes e as condições de oferta no período não conseguiram níveis satisfatórios de frequência, de forma que a maioria das iniciativas oficiais foram extintas em curto prazo (XAVIER, 2019).

Se no Império a política educacional, principalmente para os adultos, foi fragmentada, insuficiente, excludente e elitista, na República Velha a situação mudou muito pouco. Pensar uma política pública de educação de alcance nacional com várias modalidades e etapas só aconteceu após 1930, no governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Foi neste período que as políticas sociais, particularmente a educacional, ascenderam a agenda do governo brasileiro. E pensando na educação de adultos, foi apenas durante o Estado Novo (1937-1945) que passou a ser considerada novamente um problema nacional, se constituindo como tema de política educacional nacional (XAVIER, 2019). Ainda segundo a autora, a partir de 1934, a educação de adultos não mais se confundia com a educação destinada aos indivíduos em ‘idade escolar’, indicando uma virada para sua institucionalização e a emergência de iniciativas nacionais para a educação de jovens e adultos, de forma mais específica e dissociada da educação tratada de forma mais ampla. Ademais, a questão foi assumida de modo específico no amplo debate em

torno da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), previsto pela Constituição de 1934, que incluía em suas normas a extensão da oferta do ensino primário aos adultos.

Dentre as iniciativas nacionais do período, destacam-se a criação, em 1942, do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) e de diversas campanhas de educação como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciada em 1947, a Campanha de Educação Rural (CNER) em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958.

A regulamentação do FNEP passou a considerar a educação de adolescentes e adultos como modalidade a ser contemplada pelos recursos da União para a difusão do ensino elementar e tornou possível o financiamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947 a 1963 (XAVIER, 2019). Como principal crítica ao programa, está o fato de ter atuação marcadamente ruralista, com enfoque na construção de bases eleitorais e a permanência do elevado índice de analfabetismo e os baixos índices de escolaridade da população (BICCAS, 2018; PAIVA, 1973).

Estes estavam associados, também, à pobreza, à fome, às desigualdades sociais e a necessidade do país em tomar medidas para a melhoria desses números por meio de ações governamentais de aceleração da alfabetização e expansão da educação básica por meio dos sistemas públicos de ensino. O combate ao analfabetismo se liga as práticas de participação política na sociedade, em que, de acordo com a lei Saraiva (lei 3.029/1881), considerava a participação eleitoral apenas para aqueles dotados dos conhecimentos mínimos estipulados de práticas de escrita e leitura. O que estimulava os interesses das elites políticas, mais preocupadas com as disputas eleitorais da democracia liberal e nas possibilidades do crescimento nos números de eleitores que poderia resultar em ganhos políticos (XAVIER, 2019; BICCAS, 2018). No entanto, a campanha teve importante papel para a abertura das discussões e reflexões pedagógicas em torno do analfabetismo e de suas consequências psicossociais, porém, não conseguiu produzir uma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001 *apud* XAVIER, 2019).

O embate acerca da participação dos sujeitos analfabetos entrou em discussão desde o final do século XIX com o fim da escravatura e a Proclamação da República. A classe trabalhadora urbana e setores sociais médios questionavam e exigiam a ampliação da participação da população nas instâncias cívico, política, cultural e social. Com 2/3 dos homens analfabetos, questionava-se até que ponto o domínio da leitura e da escrita podia ser parâmetro para a participação política, exigindo a necessidade de ampliação do direito ao voto. Havia uma necessidade de ampliar a democracia aos interesses das classes populares,

cujo acesso à educação não foi assegurado ao longo da vida, e que continuavam a ter seu direito negado. A esse respeito, Biccás (2018) argumenta sobre o surgimento do espaço para discussão acerca da legitimidade dos processos educacionais não formais:

Numa perspectiva ampliada de educação e de alfabetização, aprendemos a todo momento, em todos os lugares, no ambiente em que vivemos, com e entre todas as pessoas. Portanto, é de fundamental importância que a consciência de que a formação formal abarca apenas uma parte da vida do sujeito, o que possibilita afirmar que as pessoas não aprendem somente e exclusivamente na escola. Esta constatação e compreensão passaram a dar visibilidade e a conferir legitimidade aos processos de educação não formal e informal (BICCÁS, 2018, p. 53).

A trajetória da EJA no Brasil, do período compreendido entre os anos de 1940 a meados de 1980, comunga de uma base na qual, enquanto destaca a inadequação da atuação do governo federal na implementação de políticas públicas destinadas aos jovens e adultos analfabetos ou com escolarização incompleta, confere ineditismo às ideias e ações de Paulo Freire e dos movimentos de educação popular dos anos de 1950 e 1960 (XAVIER, 2019).

A educação neste cenário passou a ser vista como pré-requisito para a inserção plena dos sujeitos no mundo da produção, voltada para uma melhor reorganização social com sentido democrático e como um recurso social da maior importância para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social. Muitas das medidas educacionais formais direcionadas ao público adulto tinham presentes elementos contraditórios que incluíam a possibilidade do direito à educação e, ao mesmo tempo, elementos de dominação dos sujeitos excluídos do ensino formal para atenderem às necessidades dos empresários e políticos vinculados à tradição patrimonialista, e não às suas próprias (MACIEL, 2012; CARVALHO; BAUER; FONTES, 2010).

O contexto econômico social do Brasil, em meados de 1945, foi marcado por profundas transformações na sociedade, referente à mudança do modelo econômico que passava de agrário-exportador para urbano-industrial (MACIEL, 2012; CARVALHO; BAUER; FONTES, 2010). Para Brandão (2002), a Educação Popular surge nos países da América Latina, principalmente em períodos de industrialização, com a função de alfabetização das massas populares. Na contramão dos interesses e discursos oficiais do Estado, o movimento da Educação Popular conseguiu que sua repercussão tomasse destaque nos primeiros anos da década de 1960, como forma de educação não formal voltada primeiramente para a alfabetização de adultos e trabalhadores. Com experiências de caráter local, mas que tomaram conta, principalmente, do Nordeste brasileiro, com base no

pensamento de Paulo Freire e sua forma flexível de ensinar a ler o mundo e as palavras, conseguiram alfabetizar e desenvolver formas críticas de enxergar a realidade (PAIVA, 1973; MACIEL, 2012).

Os movimentos populares pela educação de adultos surgiram, na maioria das vezes, vinculados a organizações e movimentos populares, transformando-se também em pautas e atividades do campo da educação popular. Para Maciel (2012, p. 322) o termo ‘popular’ abarca o sentido de

(...) abertura à pluralidade de diferenças entre grupos e frentes de lutas “populares”, a saber: trabalhadores urbanos, subempregados, desempregados, sem teto, trabalhadores rurais em suas diferentes categorias, dos pequenos proprietários camponeses aos boias-frias e deles aos “trabalhadores rurais Sem-Terra”.

Este é um termo que está relacionado às origens, às necessidades e as características da maioria da população, muitas vezes, manifestadas nos movimentos populares, principalmente, àqueles direcionados à garantia dos direitos sociais. Estes movimentos tentavam garantir aos setores sociais mais vulneráveis, explorados, oprimidos e marginalizados o direito, também, de aprender e, com isto, eliminar a sua condição do “não saber” como mais um fator de exclusão em suas vidas. Esta é uma das dimensões políticas deste processo defendido por vários movimentos populares de libertação e presentes nos trabalhos teóricos e práticos de Paulo Freire (FREITAS, 2007).

Com o início dos trabalhos de alfabetização, conscientização e a ampliação das discussões acerca da importância da alfabetização e participação política da população de baixa renda, a partir dos anos 1960, principalmente pelos movimentos sociais, estreitaram-se as relações entre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos. O distanciamento entre esses dois campos se inicia apenas no período da redemocratização (FREITAS, 2007).

Sob influência dos ideais libertadores de Paulo Freire, ganharam destaque nos anos 1950 e 1960, as diversas mobilizações, campanhas e movimentos de Educação Popular. Estas contavam com apoio de partidos reformistas e progressistas por meio de colaboração diversa, principalmente no Nordeste. Para Maciel (2012, p. 332), as experiências de educação popular,

passam a ter um caráter maior de organização política a fim de conscientizar e contribuir na organização popular. Este foi um momento de articulação dos compromissos políticos assumidos com movimentos sociais populares, os quais consideramos como movimentos de classe que tem por objetivo a condução da transformação da sociedade a partir do lugar político popular.

É possível citar alguns importantes marcos do período, como a experiência das 40 horas de Angicos (1963), enquanto iniciativa de universitários junto a Paulo Freire. Este trabalho de alfabetização em quarenta horas, no Rio Grande do Norte, com uma acentuada ênfase na dimensão política da educação para a efetiva participação de setores historicamente excluídos do direito à educação, conseguiu que estes sujeitos fossem alfabetizados e, ao mesmo tempo, reconhecessem a necessidade na transformação da sociedade. Tudo isso foi possível a partir de um entendimento da educação como direito à cidadania plena (GERMANO, 1997).

Em Recife, entre 1960 e 1964, perdurou o Movimento de Cultura Popular (MCP), sob influência do pensamento socialista e cristão. Entre os seus objetivos estava o de diminuir o analfabetismo e implantar uma educação onde os indivíduos fossem capazes de construir seus próprios conhecimentos baseados no contexto da cultura em que estavam inseridos (COSTA, 2015). No município de Natal, no Rio Grande do Norte, o prefeito Djalma Maranhão criou a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” (1961-1964) com o objetivo de alfabetizar crianças e adultos das classes populares. Também, sob essa perspectiva, em João Pessoa, no estado da Paraíba, surgiu a Campanha de Educação Popular (Ceplar), estabelecendo diálogos com as Ligas Camponesas entre 1961 e 1964 (COSTA, 2015).

O Movimento de Educação Popular (MEB) instituído e vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), no ano de 1961, em conjunto com alguns ministérios do Governo Federal, foram responsáveis pela autorização de instalação e funcionamento de emissora radiofônica com caráter educativo. As ações do MEB foram implantadas em nível nacional. Porém, foi na região Nordeste, que possuía uma porcentagem grande de pessoas não alfabetizadas, que suas ações alcançaram maiores projeções. Escolas radiofônicas foram instaladas em salões paroquiais pela Igreja Católica, concomitantemente à fundação de sindicatos de trabalhadores rurais (HADDAD, 2002).

Para Haddad (2002), o movimento foi fruto de disputas e contradições internas entre grupos divergentes na Igreja Católica, de forma que:

As divergências internas à Igreja, entre progressistas e conservadores, levaram à concretização de alianças dos progressistas com setores da Juventude Universitária Católica, que permitiram o desenvolvimento de um trabalho que apontasse a transformação social e a criação de contribuições originais em relação à Educação Popular e, mais especificamente, à alfabetização (HADDAD, 2002, p. 87).

Apesar da importância do MEB na luta contra o analfabetismo e pela organização dos trabalhadores rurais das regiões mais empobrecidas do Brasil, estudos consideram que sob o intuito de expandir os saberes da leitura e escrita, no meio rural, sobretudo aos trabalhadores do campo, havia também a intencionalidade de conter o movimento camponês denominado Ligas Camponesas que estava associado na época a um avanço da organização comunista (PEREIRA et al., 2021). O MEB alonga-se até 1966, data que marca o fim da primeira fase de atuação em nível nacional (GERMANO, 1997; MACIEL, 2012), e embora esse movimento não fosse extinto, sofreu retração e assumiu caráter catequético e enfrentou dificuldades financeiras ante a redução de repasses de verbas da União (GERMANO, 1997; MACIEL, 2012).

Outra expressão do movimento aconteceu a partir do Centro Popular de Cultura (CPC). Este movimento foi criado pela UNE em 1961, utilizando a música, o teatro e o cinema popular como ferramentas de formação política direcionadas às camadas populares da sociedade. O CPC foi criado em Recife, capital de Pernambuco, e teve sua atuação neste estado. Sua importância histórica está na aproximação entre a universidade e as camadas populares através de projetos de extensão universitária. A sua atuação baseou-se no pensamento de Paulo Freire, que defendia a necessidade de interação entre os conhecimentos produzidos pelas instituições de ensino superior e os conhecimentos populares. Estes últimos, segundo o educador, são fonte de sabedoria e de conhecimentos que deveriam motivar as pesquisas e a produção científica no ambiente das universidades e suar a formação escolar dos universitários brasileiros (XAVIER, 2019).

“Em todos eles havia um compromisso em tornar – através do “poder ler o mundo” nas suas dimensões históricas, políticas e econômicas – a vida mais digna e justa para estes trabalhadores, formais ou informais” (FREITAS, 2007, p. 53). Assim, desta inter-relação considera-se que os trabalhos da educação de adultos surgiam sempre dentro de organizações e movimentos populares, transformando-se também em atividades do campo da educação popular (PAIVA, 1973).

A educação popular é pautada na relação entre cultura e aprendizado coletivo e como resultado do diálogo entre educador e educando, considerando este último como principal sujeito de seu conhecimento. Nas experiências citadas anteriormente, houve participação de militantes, acadêmicos, movimentos sociais, religiosos e de grupos comunitários. Estes atuaram em colaboração e a cooperação tiveram papel fundamental nos resultados obtidos.

O surgimento, no Brasil, de movimentos semelhantes foi tão intenso que, em 1963, em Recife, já se reuniam 44 organizações de alfabetização e cultura popular (GÓES, 1991). Na

medida em que a Educação Popular ganhava força, os projetos foram interrompidos abruptamente pelo golpe em 1964 e, posteriormente, pela ditadura militar e houve perseguição das lideranças e educadores dos diversos movimentos de educação popular, o que acarretou uma descontinuidade dos movimentos (GERMANO, 1997). No entanto, o aprendizado proporcionado por este movimento inspirou e continua vivo motivando a educação popular e libertadora, considerando que o Brasil ainda está longe de resolver seus problemas educacionais e a dívida com parcelas significativas da população que ficaram alijadas do direito à educação, como preconiza a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art. 6º e 205)

Havia, nos anos seguintes ao surgimento dos debates e experiências populares, ou seja, nos anos de 1960 e 1970, a necessidade de politização da educação e dos educandos a partir da relação entre alfabetização, educação popular, participação e conscientização. Esta politização mostrou que a prática e os aprendizados proporcionados pela educação popular tiveram grande relevância no cenário político nacional e reconhecimento no cenário internacional (FREITAS, 2007). As repercussões das iniciativas dos movimentos de alfabetização de massa baseados nos princípios freireano e da educação popular extrapolaram o tempo e o território brasileiro, e alcançaram diversas partes do mundo após os anos de 1960, tornando-se referências em diversos países em que há percentuais altos de analfabetismo na população e, também, em organizações sociais e políticas que defendem a educação como direito estendido a todos os indivíduos e grupos sociais.

Na visão freireana, amplamente difundida na época tanto nacional quanto internacionalmente, a educação popular tem o foco nos sujeitos e uma busca pela sua emancipação. Ela parte da compreensão de contextos específicos de atuação e valoriza a cultura popular local e os saberes que ela dispõe. E a partir daí produz reflexões de caráter histórico e crítico para potencializar o processo de conscientização e participação. Todo este movimento é voltado para o "fortalecimento da participação dos setores populares na reivindicação dos seus direitos básicos fundamentais" (FREITAS, 2007, p. 51).

Porém, com o golpe militar de 1964, estas experiências de educação popular e seus integrantes foram brutalmente perseguidos. Assim, essas diversas experiências que estavam em desenvolvimento no início dos anos de 1960 tiveram súbita interrupção (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019; BRANDÃO; FAGUNDES, 2016). A compreensão dos grupos no poder é que elas representavam uma ameaça, pois como experiência educacional elas iam além de ensinar a ler e escrever, levando à compreensão e questionamentos políticos do que estava acontecendo, ao mesmo tempo que defendiam processos democráticos e de

redistribuição do poder e do conhecimento (XAVIER, 2019). Como decorrência disso, muitos dos participantes das experiências da Educação Popular foram perseguidos, torturados e muitos deles se exilaram. Os registros das experiências foram considerados como material subversivo, sendo proibidos e muitos deles destruídos.

Para se contrapor ao que preconizavam os movimentos de educação popular, os ditadores criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Apesar de ter no nome o termo “movimento” e tentar utilizar algumas técnicas da educação popular, o MOBRAL esvaziava de conteúdo político e social o processo de escolarização de jovens e adultos e reduzia o processo de aprendizado à mera memorização de expressões vazias de sentido para os educandos e educandas. Este programa governamental foi extinto em 1985 (XAVIER, 2019).

Xavier (2019) afirma que no período pós-64 o Estado, como instância mediadora do novo modelo econômico político, estabeleceu uma política educacional para a classe trabalhadora visando a modernização do sistema produtivo e, conseqüentemente, da sociedade. Esta nova política educacional ignorava os problemas e necessidades reais de grande parcela da população em prol do desenvolvimento econômico. Tal postura pode ser evidenciada na implementação do MOBRAL, em 1970, que também aparece como política pública vinculada à seletividade do ensino regular e subordinada aos imperativos do modelo econômico vigente, o que, em grande medida, não rompe com o elitismo e a exclusão de amplas parcelas da população, conformando a institucionalização do analfabetismo, ainda que sua superação mobilize parte da sociedade e se relacione às pressões dos organismos internacionais para a resolução desta pauta (HADDAD, 2002).

O fim do período militar propiciou a retomada pelos movimentos sociais na disputa entre os projetos de reestruturação social e educacional no país, tanto na ótica do capital quanto na dos trabalhadores (MACIEL, 2012). Os anos de 1970 e 1980 aparecem como um período de luta e resistência política. Os movimentos sociais se sobressaem como mobilizadores sociais pela democratização das relações econômico-político-sociais no Brasil com a emergência de uma nova configuração das classes populares no cenário público (MACIEL, 2012).

Nesse período, ressurgem organizações populares, a exemplo do Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), criado no início dos anos 1980, tendo Paulo Freire como seu presidente de honra. Este conselho e o próprio Paulo Freire tinham atuação em âmbito mundial, e suas propostas político-educacionais assumiram a identidade de instituições e de movimentos de- ou através da- educação popular, incluindo, em 1985 a

participação na Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, em Buenos Aires (BRANDÃO, 2002). É o momento em que a educação popular aproveita as oportunidades para criar atitudes e comportamentos capazes de conduzir a níveis superiores de organização dos movimentos sociais e dos governos, dada a compreensão da necessidade de uma atuação política e a organização do povo com criticidade, autonomia e criatividade para assegurar avanços sociais e estabilidade democrática (MACIEL, 2012).

Na década de 1990, emergiu o Movimento de Alfabetização (MOVA), que procurava envolver o poder público e a sociedade civil. Os MOVAs se multiplicaram como marca de “administrações populares”, a partir de parcerias estabelecidas entre o poder público municipal e os movimentos sociais do país. Por meio do Partido dos Trabalhadores (PT), visava garantir o direito à alfabetização e à formação de sujeitos conscientes das injustiças sociais e da necessidade de sua participação para a transformação social (VARGAS; VARGAS; SANTOS, 2013; MACIEL, 2012).

Em 1996, no contexto do governo neoliberal do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é lançado o Programa Alfabetização Solidária, reeditando práticas consideradas já superadas. Ele previa seis meses de duração, com um mês para o treinamento e cinco para desenvolver a alfabetização. O programa propunha que instituições universitárias das regiões Sul e Sudeste supervisionassem as ações realizadas em locais das regiões Norte e Nordeste do país. Além disso, houve o programa “Adote um analfabeto”, que reforça a imagem do analfabeto como incapaz, denotando ainda um caráter assistencialista o qual obteve resultados pouco significativos (VARGAS; VARGAS; SANTOS, 2013).

Entretanto, houve outros programas nesse período, como o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (Pronera), política pública de educação do campo, ou voltada para a população brasileira residente no meio rural, desenvolvida em áreas de reforma agrária, executada pelo governo brasileiro por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)⁷, a partir de 1998. O Pronera foi fruto da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social em seus diversos níveis (FIGUEIRA, 2022; VARGAS; VARGAS; SANTOS, 2013). A partir dos anos

⁷ O Decreto 10.252 de 20 de fevereiro de 2020 aprovou a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que extinguiu o desenvolvimento do Pronera, que se relaciona com a extinção de políticas públicas, enfraquecendo programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas. Em geral, essas políticas sociais para a Educação do Campo foram encerradas pela publicação do Decreto, em razão do Governo Federal, a mando de Jair Bolsonaro, instalado em janeiro de 2019, ser radicalmente contrário a qualquer tipo de políticas sociais para esse setor da população (FIGUEIRA, 2022).

de 1990, houve o avanço da ideologia neoliberal e da lógica do mercado como regulador das relações políticas, econômicas e sociais no Brasil. Este fato consolida o projeto de sociedade com as ações governamentais que privilegiavam o ajuste fiscal como política principal do Estado brasileiro, que acabavam por privilegiar alguns grupos econômicos vinculados ao capital especulativo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Com isso, a educação, por sua vez, sofre os impactos diretos da política neoliberal, com sua postura meritocrática, transferindo o sucesso educacional à postura individual, tirando a responsabilidade do Estado em garantir os meios para a parcela da população que não dispõe deles para acessar, permanecer e se desenvolver na sua trajetória escolar. Além disso, sob o argumento da eficiência ou “fazer mais com menos recursos financeiros”, a preocupação dos gestores públicos estava voltada, principalmente, em buscar indicadores de desempenho escolar em um cenário de investimentos insuficientes na educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; PAIVA, 1973). Assistiu-se, ainda, o agravamento da situação fiscal das universidades públicas como espaços de ensino, pesquisa e extensão e a expansão do ensino superior privado com qualidade questionável. Por sua vez, as instituições públicas tiveram dificuldades em promover programas de inclusão de setores sociais excluídos, como negros, indígenas e a população rural. Por outro lado, com dificuldades de expandir o acesso, ampliou-se as dificuldades de acesso e permanência das classes populares ao Ensino Superior (MACIEL, 2012).

Nesse contexto, e diante das imensas dificuldades que os sujeitos provenientes das camadas populares tinham de chegar às universidades públicas que eram e ainda são gratuitas, a sociedade se movimentou e indivíduos e movimentos sindicais, sociais e religiosos criaram cursinhos populares preparatórios para os exames vestibulares de acesso ao ensino superior. O final da década de 1980 e os anos de 1990 são ricos nestas iniciativas. O argumento e motivação para este *boom* de cursinhos populares decorre da constatação da desigualdade de condições de competição entre os estudantes das classes média e alta que possuem pais escolarizados, tempo e dinheiro para estudar, e aqueles provenientes de grupos e comunidades empobrecidas, que estudaram em escolas públicas sem as condições básicas de infraestrutura e insumos educacionais que lhes habilitassem para acesso ao ensino superior. Com isso, expandiu-se o movimento de pré-vestibulares populares urbanos como forma de resistência e de superação às assimetrias no ingresso às universidades (MACIEL, 2012).

Apesar de estar prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 22, inc. XXIV), somente em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº. 9.394/96). Assim como no texto constitucional de 1988, a LDB reafirma o direito

dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e ao dever público sua oferta gratuita (BRASIL, 1996). Nesta última, ele aparece escrito da seguinte forma, “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 1996, art. 4º, inc. VI) e “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, art. 4º, inc. VII). A LDB, reforçou o que estava previsto na CF de 1998 e estabeleceu as responsabilidades dos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência no ensino básico (BRASIL, 1996). Ao estabelecer a obrigatoriedade das redes e sistemas de ensino dos entes subnacionais em ofertarem a EJA adequado às condições dos alunos e alunas (BRASIL, 1996, art. 24, §2º), e possuir toda uma seção voltada para esta modalidade da educação básica (BRASIL, 1996, seção V), houve a sua formalização. Esse processo afeta os seus princípios e sua vinculação com a educação popular e emancipatória, pois a sua provisão por meio das redes públicas de ensino exige, entre outras coisas, a formalização de currículo, a organização das unidades escolares, a alocação de docentes que, muitas vezes, não são habilitados para trabalhar com um público jovem e adulto.

Se antes de acontecer a sua institucionalização, os princípios da EJA eram pautados na educação emancipatória, agora ela cumpre mais a função reparadora de permitir aos indivíduos que não tiveram a escolarização na idade adequada, possam ter este direito reparado (BRASIL, 1996, art. 37). Com isso, há uma mudança fundamental em relação aos seus princípios originalmente defendidos pelos educadores populares, ou seja, entre os seus objetivos atuais está melhorar os índices de escolaridade da população para inserção dos sujeitos da EJA como membros ativos no mercado de trabalho formal (DI PIERRO; HADDAD, 2015). Arroyo (2005) acrescenta, tendo em vista essa incorporação, que na LDB “não (se) fala em educação da juventude, mas de ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito educação, mas ensino; não nomeia os sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino”, e que “ou os ensinos se redefinem radicalmente ou esse legado perde sua radicalidade”, e suas raízes coladas aos movimentos populares (ARROYO, 2005, p. 222, 226).

Em 2003 o Governo Federal criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançando então o Programa Brasil Alfabetizado. Neste programa incluía três projetos a saber: i) o Projeto Escola de Fábrica, voltado para cursos de formação profissional; ii) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), com enfoque central na qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias e; iii) o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA)

(VIEIRA, 2004). No ano de 2006, por sua vez, o Congresso Nacional, por pressão do Ministério da Educação (MEC) e do Governo Federal a mando do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, aprovou a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que passou a vigorar a partir de 2007 (XAVIER, 2019). Este Fundo substituiu o anterior (FUNDEF), implementado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 1998 para a valorização do Magistério, e passou a incluir todas as modalidades de educação básica.

Com isso, a EJA passou a ser contemplada como os recursos financeiros destinados à educação (BRASIL, 2007). Este acontecimento significou uma importante mudança na EJA, com mais recursos e com regulamentação federal, as redes de ensino dos estados subnacionais e municípios passaram a ofertá-la. No entanto, essa rápida e grande expansão distanciou a EJA de seu caráter popular e emancipatório, e hoje força a comunidade que defende que esta modalidade tenha um caráter libertador se mobilize para disputar com os setores mais conservadores e apoiados pelos agentes do mercado a base cultural e os princípios suleadores da EJA.

3.2 Educação tradicional e educação popular frente aos desafios para o acesso ao ensino superior

A educação brasileira se comporta como um grande funil que impõe grandes dificuldades para os estudantes do ensino básico das escolas públicas conseguirem atingirem a educação superior. Como a oferta de vagas no Ensino Superior sempre ficou aquém da demanda, os vestibulares e outros processos seletivos são barreiras quase intransponíveis para os estudantes empobrecidos que tiveram toda sua formação em escolas públicas. Mesmo nos dias de hoje, há um percentual significativo de estudantes empobrecidos, principalmente das escolas públicas, que não conseguem concluir o Ensino Fundamental. O percentual daqueles que fazem a transição do Fundamental para o Ensino Médio é ainda mais baixo e são poucos os que conseguem concluir esta última etapa (ARAGÃO *et al.*, 2016).

O cenário da educação brasileira se mostra pouco animador para os estudantes das escolas públicas. Esses, desprovidos dos recursos econômicos e culturais necessários para acessar, permanecer e desenvolver nas escolas públicas, acabam por encerrar sua trajetória escolar sem completar sua formação. Neste sentido, a educação funciona como um instrumento a mais para reforçar as desigualdades socioeconômicas e, ao mesmo tempo, reforçam o baixo desempenho e resultados educacionais dos mais empobrecidos (ÉRNICA; RODRIGUES, 2020).

No entanto, se por um lado o cenário da educação básica pública no país mantém a desigualdade educacional quase que crônica e a maioria das crianças, adolescentes e jovens empobrecidos parecem ter como seu destino do fracasso escolar, por outro, há movimentos de indivíduos e grupos sociais que lutam para mudá-lo. Cada um da sua forma e com os recursos que dispõe. Neste contexto, despontam os cursinhos preparatórios para os processos seletivos da educação superior enquanto movimentos da sociedade civil como contribuição para a superação desse cenário. Criados por organizações sociais diversas e direcionados para os estudantes das periferias e aglomerados urbanos, estes cursinhos são conhecidos como populares, por atender principalmente jovens empobrecidos, periféricos e negros que sonham com uma vaga na educação superior.

Esta seção traz um conjunto de estudos que compõem os fundamentos teóricos para a análise dos dados da pesquisa. Ela está estruturada em três partes: i) alguns estudos que apresentam os panoramas e práticas que caracterizam a educação formal no Brasil; ii) um outro conjunto que define e caracteriza a educação popular; e iii) apresenta um terceiro conjunto de estudos que explicam as origens, histórico e características dos cursinhos populares de preparação para os processos seletivos da educação superior.

A preparação dos estudantes para os exames de seleção ao ensino superior, por meio de cursinhos, não é algo novo. Muito pelo contrário, ela acompanha a própria história dos vestibulares no Brasil, havendo, em 1925, indícios da instauração dos primeiros cursos preparatórios a nível doméstico, visando preparar os estudantes para as provas escritas, entrevistas e exames específicos de aptidão (MAGALHÃES, 2018). Compreender seu processo de existência, objetivos e práticas no contexto brasileiro, com suas contradições e limitações, justifica e elucida o aparecimento dos cursinhos populares enquanto alternativa aos modelos particulares e as críticas tecidas no contexto da democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. Desta forma, a terceira parte do presente capítulo traz de forma sucinta o desenvolvimento dos cursinhos preparatórios privados a serviço dos conhecimentos, conteúdos e aptidões privilegiados na “competição” por uma vaga nas Instituições de Ensino Superior (IES), que tendem a reproduzir e intensificar as práticas do modelo formal, conteudista para, em seguida, colocar os cursinhos populares e suas práticas como alternativa voltada às camadas populares.

3.3 Panoramas e práticas da educação formal brasileira

Quando se faz um estudo acerca da educação brasileira, há de se levar em consideração que ela é vinculada ao desenvolvimento econômico de uma localidade. Ou seja, ela possui caráter histórico e social, está associada a categoria trabalho, e faz parte das relações sociais e dos seus desdobramentos na política, nos direitos civis, políticos e sociais, entre outros (MÉSZÁROS, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014; MARX, 2002). A compreensão histórica dos germes constitutivos da lógica capitalista-liberal revela, por sua vez, que a educação neste contexto pode ter caráter conservador-elitista (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A instauração da ordem neoliberal, no último quartil do século XX, pressupõe a submissão a uma racionalidade econômica baseada no mercado global competitivo e autorregulável. O Estado, nesse contexto, tem a finalidade de consolidar e sustentar a ordem econômica e política. Ainda, é preciso considerar o papel socio-ideológico de diferentes agentes e organizações mundiais que, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), atuam em consonância para atender aos interesses do capital transnacional, pautados nos princípios da eficiência e qualidade total. Ainda, no âmbito político-institucional, acarreta em diversos problemas sociais, causados pela tentativa de desqualificação do Estado como promotor do desenvolvimento econômico e social e uma minimização da importância das políticas públicas como instrumento para o combate às desigualdades e a pobreza, por exemplo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O cenário brasileiro tem como agravante, ainda, seu caráter capitalista dependente dos países considerados “centrais”⁸ (FONTES, 2010). Por esse motivo, muitas vezes se subordina aos interesses estrangeiros, os quais afetaram severamente suas formas de sociabilidade e produção (CARVALHO; BAUER; FONTES, 2010). Outro fator importante se dá na constituição de suas estruturas de poder e de seus representantes tomadores de decisão que, historicamente e majoritariamente, são pertencentes à burguesia e/ou alinhados com seus

⁸ A teoria da dependência surge como uma alternativa de interpretação acerca do desenvolvimento e da dinâmica social da América Latina. A teoria, que conta com pensadores como Rui Mauro Marini, Theotonio dos Santos, Vania Bambirra, entre outros, considera que o desenvolvimento de um país está forjado em um padrão de desenvolvimento capitalista determinado pela inserção no capitalismo mundial dado pelo imperialismo. Portanto, a superação do subdesenvolvimento passaria pela ruptura com a dependência dos países considerados periféricos em relação aos considerados centrais (quanto ao seu poder nas relações capitalistas mundiais) e não pela modernização e industrialização da economia.

objetivos e interesses, com práticas e incentivos ao empresariado nacional e internacional (CARVALHO; BAUER; FONTES, 2010).

Historicamente, o modelo educacional brasileiro tem como referência alguns pressupostos e princípios dos modelos dos países do hemisfério norte. Quando predomina essa referência, ele está voltado para o desenvolvimento, principalmente econômico. Durante a década de 1960, a maioria das políticas educacionais estavam vinculadas à ideia de desenvolvimento pautado no processo de acumulação de riquezas por meio da exploração capitalista (SANTOS; SAMPAIO; DURÃES, 2018). Como um país capitalista e dependente, principalmente, das tecnologias e do pensamento econômico dos países desenvolvidos, o Brasil parece copiar o modelo norte-americano, pois a mentalidade privatista e do mercado tem ganhado espaço na elite política do país (SANTOS; SAMPAIO; DURÃES, 2018; CARVALHO; BAUER; FONTES, 2010).

O alinhamento com a lógica empresarial leva a uma visualização da educação como necessária para a expansão da produção. Porém, visto desta forma, ela carrega consigo duas contradições básicas: educação-exploração no novo processo produtivo e inclusão- exclusão social no processo de globalização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Para os autores, “Nesse sentido, a orientação do Banco Mundial (1995) tem sido educar para produzir mais e melhor” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 107).

Ainda,

Organismos multilaterais — por exemplo, Banco Mundial, Unesco, Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) - e nacionais - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Ministério do Trabalho (MTB), entre outros — difundiram em seus documentos de orientação das políticas de educação, especialmente no decurso da década de 1990, a nova agenda e a nova linguagem da articulação da educação e da produção do conhecimento com o novo processo produtivo (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 107).

O direito de acesso e permanência à educação é atualmente garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988 (BRASIL, 1988, art. 6º, caput; 205, caput), e reafirmado na LDB (Lei nº 9.394) (BRASIL, 1996, título III). Porém, é necessário reconhecer que há diferenças da oferta e da qualidade da educação ofertada aos setores populares daquela oferecida aos setores médios e altos da sociedade brasileira. Mesmo que houvesse equidade nos insumos, o que está provado que não acontece, pois há tendência de que os estudantes mais empobrecidos estejam em escolas mais precárias (DUARTE; GOMES; GOTELIB, 2019), o direito à educação deve passar por questionamentos quanto a

sua realidade. Pois, em larga medida, as redes e os sistemas educacionais oferecem currículos, organização escolar e práticas pedagógicas homogêneas, estáveis e permanentes que reafirmam padrões excludentes estabelecidos socialmente (PEIXOTO *et al.*, 2016).

Ainda hoje, a educação formal está referenciada, em larga escala, nos ideais e nas necessidades oriundas do meio urbano e de classes dominantes. Em geral, ela atende a uma concepção reprodutivista com vistas às necessidades do mercado de trabalho. Este tipo de educação é desinteressante para as crianças, adolescentes, jovens periféricos e os trabalhadores por não considerar muito de sua cultura e da sua experiência de vida como insumo educacional e trata-los como problemas. Uma educação deste tipo exclui o trabalhador e aqueles subjugados pela lógica produtivista capitalista (MOURA *et al.*, 2013). Em conformidade, as políticas educacionais são pensadas como políticas de manutenção da estrutura vigente e não valorizam as culturas e identidades que foram construídas em diferentes contextos sociais (PEIXOTO *et al.*, 2016).

O complexo processo de construção da cidadania no Brasil, num contexto de agudização das desigualdades, é perpassado por um conjunto de questões que necessariamente implicam a superação das bases constitutivas das formas de dominação e de uma cultura política baseada na tutela, no clientelismo e no patrimonialismo político. O desafio da construção de uma cidadania ativa se configura como elemento determinante para a consolidação de sujeitos-cidadãos. Estes, portadores de direitos e deveres, deveriam defender a universalização dos espaços de participação, componente essencial de ruptura contra as estruturas que os mantêm excluídos uma vez que os mantêm dependentes de fórmulas tradicionais (JACOBI, 2000).

Valida-se desta forma a conclusão de Freire de que “daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar uma educação democrática (FREIRE, 1987, p. 13). Utilizando da perspectiva neoliberal de mercado, esvazia-se a importância e o papel do Estado como instrumento de equidade. Quando isso acontece, o Estado assume orientação política pautada em um discurso de crise e fracasso da escola pública como decorrente da incapacidade administrativa e financeira de geri-la, desobrigando-se paulatinamente da educação pública, em um processo de transferência para a iniciativa privada, regida pelas leis de mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A educação formal tem efeito de distanciamento entre as classes sociais, gerando desigualdades nas ocupações no mercado de trabalho e auxiliando na manutenção do sistema social desproporcional, ou melhor, desigual (MÉSZÁROS, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA,

2003; MARX, 2002). A orientação para o mercado de trabalho faz com que as escolas funcionem como espaço de protagonismo na produção e reprodução dos indivíduos nos moldes burgueses de educação. Ou seja, de forma a manter o sistema econômico e suas contradições de produção e classe, acarretando um leque diferente de oportunidades pautadas na classe social que esse indivíduo é pertencente ((FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Freire utiliza do termo “educação bancária” para retratar tal prática de educação. Para ele, de acordo com Vasconcelos e Brito (2006), trata-se de um modelo que configura a abordagem pedagógica pela qual os professores são agentes transmissores de informações e conhecimentos, tendo como único papel do educador o de expor/impôr conhecimentos, com foco informativo.

Por isto adota-se, analogicamente, o termo "bancária" a ideia que se tem é de que aquele que possui conhecimento irá "depositar"; transferir, pura e simplesmente, aquilo que conhece para aquele que nada sabe, o depositário do Saber de outrem. (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 83).

A educação é, para o modelo, ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Desta forma, a concepção "bancária" da educação oferece aos educandos informações e conhecimentos prontos, para que recebam por forma de depósitos a serem guardados, decorados, arquivados. Nesta visão, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, buscando a criação de uma consciência bancária, ingênua, fechada, limitada aos padrões já consolidados de compreensão e de reflexão da realidade. A consciência bancária faz com que o educando seja um depósito de conhecimentos do seu professor (VASCONCELOS; BRITO, 2006).

Para Freire (1996), a compreensão destas características revelava a necessidade da crítica e à recusa ao ensino “bancário”, colocando em evidência os limites dos mecanismos existentes – formais, verticais, corporativos e clientelistas, evidenciando a dinâmica assimétrica que caracteriza as relações entre Estado e sociedade no Brasil.

O discurso da neutralidade da educação tem uma ação cujos fatos apontam uma posição antagônica à defendida por Freire, sendo claramente política em prol da permanência da ordem vigente. Ele despolitiza a ação educativa de forma a obscurecer o aparato que atua em consonância com um modelo de sociedade “que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona” (FREIRE, 2006, p. 9). Tendo suas raízes em um plano que conduz a uma divisão das escolas para os

ricos e para os pobres. Defender a neutralidade educacional não é, senão, uma manifestação política da imposição ideológica das classes dirigentes por intermédio do aparelho escolar, dotado de um fetichismo educacional, contando que o sistema que oprime seja o único meio de mobilidade social (GADOTTI, 2006; CALBINO *et al.*, 2009; BRANDÃO, 2017).

Para Calbino *et al.* (2009), essa postura leva a escola a se afastar dos problemas sociais, “edificando um sistema educacional que incentiva a individualidade, a competição e a aceitação da realidade posta” (CALBINO *et al.*, 2009, p. 92). Na verdade, a neutralidade da educação e/ou da escola é uma adesão ao modelo tradicional que, em linhas gerais, está focado em currículos rígidos, com conteúdos pré-determinados, com aceitação da reprovação como estratégia de “punir” os estudantes que não memorizaram os conteúdos definidos para cada série. O modelo “neutro” de educação é um alinhamento com a ausência de humanidade e de diálogos entre os envolvidos nos processos educacionais. A esse respeito, Freire (2006, p. 23) tece sua crítica afirmando que:

(...) é impossível uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar.

É possível considerar que certos tipos de educação escolar que transmitem os modelos sociais da classe dominante formam cidadãos para reproduzirem a estrutura de classes da sociedade, difundem as ideias políticas das classes dominantes e, com isso, acabam reproduzindo a dominação e a opressão (GADOTTI, 2006). Dentro das instituições educacionais tradicionais, as práticas são diversas, embora obrigatoriamente pautadas em um mesmo currículo, rígido, e com cronogramas de avaliação para mensuração dos resultados para a elaboração de rankings de avaliação de escolas. Por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que é pautado na universalização de um modelo único avaliativo por meio de atribuição de notas através de provas aplicadas a nível nacional, e, na visão de alguns analistas pode ser insuficiente como diagnóstico da realidade educacional do país e para a elaboração de políticas públicas. Por este motivo, elas acabam tendo fim nelas mesmas (LIBÂNEO; TOSCHI, 2012). Assim, enquanto esses diagnósticos não trabalharem a serviço de uma educação mais inclusiva, continuarão a ter finalidade neles mesmos, sem gerar um potencial de mudança na aprendizagem dos estudantes.

Estes modelos de avaliação censitária, mesmo utilizando das técnicas da Teoria da Resposta ao Item, que é bastante sensível ao desenvolvimento de habilidades dos estudantes, são criticadas por estudiosos. Para estes, os seus resultados podem ser utilizado para

classificação, hierarquização, inferiorização dos Outros- crianças, adolescentes, jovens e adultos das camadas populares-, na medida em que não foram nem são incluídos nas concepções de humanidade, de cidadania, de racionalidade, de cultura, de conhecimento, de cientificidade, de ensino-aprendizagem tidos como parâmetros dos currículos (ARROYO,2005).

O estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que na forma como vem sendo implementada desde 2018, criou expectativa governamental quanto aos resultados do processo de aprendizagem dos estudantes, por meio do cumprimento do currículo mais fechado e rígido para o alcance de indicadores de desempenho. Argumentou-se, em setores do governo Michel Temer (2016 – 2018), Bolsonaro (2019 – 2022) e por setores conservadores do Congresso Nacional em favor, por exemplo, do repasse de recursos em conformidade com a avaliação (LIBÂNEO; TOSCHI, 2012). Essa tendência reforça o discurso meritocrático amplamente defendido no âmbito do neoliberalismo e desconsidera as desigualdades históricas entre jurisdições que compõem a federação. Por outro lado, de acordo com Dardot e Laval (2016), acarreta em uma racionalidade que produz a generalização da concorrência como forma de existência escorada em um modo produtivista, eficiente, e fragiliza a educação como um direito humano e social e caminho para redução das desigualdades socioeconômicas.

A administração eficiente e a tecnologia educacional são complementares ao enfoque neoliberal, buscando a racionalização do trabalho, bem como o controle e o aumento da produtividade. Todo esse conjunto é pautado na neutralidade do processo pedagógico que vincula a educação ao paradigma produtivo, de racionalidade econômica e a valorização da iniciativa privada e do estabelecimento de parcerias com o empresariado, assim como a descentralização administrativa e do financiamento público (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012).

No âmbito dos sistemas de ensino e das escolas, procura-se reproduzir a lógica da competição e as regras do mercado, com a formação de um mercado educacional ou quase mercado no setor público (ÉRNICA; BATISTA, 2013). Busca-se a eficiência pedagógica por meio da instalação de uma pedagogia da concorrência e da produtividade. Uma das características dessa pedagogia é ter um enfoque, dentre outros fatores, no estabelecimento de rankings dos sistemas de ensino e das escolas públicas ou privadas. Com isso, cria as condições para que se possa aumentar a competição entre escolas, redes e sistemas de ensino. A ênfase na gestão escolar, com a adoção de programas gerenciais de qualidade total tem sido a tônica de vários governos subnacionais nestes últimos anos. Essas reformas educacionais

direcionadas apenas para a gestão, muitas vezes, não refletem as carências e desigualdade da estrutura material das escolas. A introdução nas redes e sistemas públicos de educação básica de novos modelos de gestão escolar não é uma escolha das escolas ou, muitas vezes, dialogado com elas, mas são escolhidas e impostas a elas. Esses novos modelos de gestão priorizam e valorizam algumas disciplinas em detrimento de outras ligadas às ciências humanas e sociais e os princípios que orientam sua atuação é a ideia da competitividade tecnológica mundial (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Os profissionais docentes têm-se mantido atentos à dinâmica própria do conhecimento, e vem tentando, no limite das condições de trabalho, que os conhecimentos do currículo de Ensino Médio incorporem as inovações de cada área (ARROYO, 2005). Porém, em âmbito organizacional, as atitudes esbarram em problemas estruturais mais amplos, como a desvalorização dos professores, infraestrutura deficiente, falta de recursos, quantidade de demandas extraclases dos profissionais, burocratização dos sistemas, dentre diversos outros fatores que continuam a evidenciar a insuficiência da participação do Estado frente às deficiências do aparato público educacional (VIEIRA; CALDAS, 2017). Arroyo (2005) acrescenta a essa lista, ainda, limites de condições de trabalho, de salários, de número de alunos-sala e de horas de trabalho docente, além de limites de material pedagógico e de disponibilidade de tempo docente para sua renovação.

Mesmo que a escola seja um direito social de grande importância e valorização social, paradoxalmente, as condições de exercício da docência oferecidas aos professores, de um modo geral, são muito precárias. Por isso, acaba exigindo desses profissionais um esforço extra, evidenciando que a valorização da educação no país é mais retórica do que efetiva (TEIXEIRA, 2014, p. 24).

Desse modo, enquanto o paradigma produtivo põe em relevo a questão da qualidade, as escolas se veem pressionadas a atingir os resultados estipulados e isso pode estimular a disputa entre as unidades escolares para aparecerem em melhor situação no ranking educacional. Por isso, elas tendem a privilegiar e recompensar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que “agregam valor” aos indicadores. E fazem isso fornecendo e investindo na concepção e instrumentalização necessárias à avaliação do sistema de ensino e dos indivíduos, focando seus recursos não no processo educacional, mas em meios de aumentar sua produtividade nos rankings (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Neste cenário, Arroyo (2005) reconhece e mostra a necessidade da disputa de narrativas dentro dos documentos e parâmetros oficiais:

se o conhecimento é um campo dinâmico, o currículo não pode ser reverenciado como um campo estático, mas como um território de disputa no que diz respeito à forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade (ARROYO, 2005, p. 54).

Os currículos, os conhecimentos e as didáticas na educação básica têm tido ênfases diferenciadas, dependendo de quem são e como são pensados os educandos destinatários da educação pública. Para os setores médios e altos da sociedade brasileira, as Diretrizes Curriculares são mais abrangentes, pois esses setores sociais têm condições de acessar conhecimentos para além do período de permanência nas escolas. Por sua vez, nos sistemas e redes públicas escolares de educação básica, o currículo, os professores, a escola, as políticas educacionais e socioeducativas, muitas vezes, são pensadas sem levar em conta a trajetória de vida, o itinerário formativo e a cultura de seus estudantes. Portanto, na maioria das redes e sistemas de ensino público do país prevalece a exclusão educacional como política pública (ARROYO, 2005).

Arroyo (2005, p. 64) coloca como central para a reforma curricular, desta forma, a identificação dos parâmetros-diretrizes-concepções que são privilegiados nas Diretrizes Curriculares de Educação Básica, a partir de um exame crítico dos parâmetros que as inspiram. “Se continuarmos tendo como parâmetro do currículo de educação média os jovens que sempre o frequentaram, estaremos mantendo um parâmetro de comparação, classificação e inferiorização”, mantendo os mesmos resultados:

As avaliações oficiais, os resultados seletivos do ENEM ou do ensino superior reafirmarão essa inferioridade: “alunos oriundos do Ensino Médio público têm piores resultados no ENEM e nas universidades.” Notícias repetidas na mídia. (ARROYO, 2005, p. 64)

Desta forma, os resultados alcançados pela educação formal mostram não um caminho para a superação dos problemas educacionais, mas o acirramento das assimetrias entre os sistemas, redes e escolas públicas e entre as escolas públicas e privadas. Em geral, a forma como é concebida a educação no Brasil, utilizando dos conceitos universalistas de direitos, conhecimento, ciência, cultura, cidadania, formação humana, ensino-aprendizagem e diversidade, sob o manto da democracia, acaba por idealizar um protótipo de aluno e de cidadão, estabelecido por padrões que não dialogam com o mundo real e com as características da maior parte da população brasileira (ARROYO, 2005; LIBÂNEO; TOSCHI, 2012).

3.3.1 Direito à educação superior – um direito a ser construído

Com as políticas de expansão do ensino superior em 1945 voltadas à ampliação de vagas, principalmente, no ensino superior privado, a adoção do exame racionalizado com questões de múltipla escolha e com a Lei e Diretrizes Bases da Educação (LDB), de 1961, reafirmaram-se os critérios meritocráticos instituídos pelos exames de seleção ao ensino superior, ao estabelecer conhecimentos específicos na avaliação da aptidão intelectual dos estudantes para estudos a nível superior (MAGALHÃES, 2018).

O ENEM, apesar de existir desde 1998 e de ser utilizado para conceder bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni) desde 2005, apenas em 2009 passou a ser utilizado de forma ampla para o acesso nas universidades públicas. Quando passou a ser utilizado para substituir os vestibulares em universidades federais, por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU), criado em 2010 e que atualmente é utilizado por cerca de 500 universidades como critério de seleção, embora tenha ampliado o acesso à educação superior, ainda está longe de garantir a sua universalização (GONÇALVES; RAMOS, 2019).

Ainda, é possível identificar o papel das políticas públicas educacionais como o campo de luta entre as classes, tendo o Estado o papel de regulador parcial, uma vez que tende a assumir postura desenvolvimentista e economicista, privilegiando a formação formal como forma de alcançar tal desenvolvimento (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014). Cabe observar, a esse respeito, que, por enquanto, a contribuição das ações afirmativas instituídas no ensino superior público, embora positiva e necessária, ainda são pouco efetivas na incorporação de candidatos dos segmentos menos favorecidos da população, e não são suficientes para a plena emancipação desses sujeitos (BEISIEGEL, 2018). Apesar da existência de programas de inclusão social como forma de ampliar a entrada de estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades brasileiras, por meio da inscrição gratuita no vestibular, bolsas de apoio, sistema de cotas, entre outros, tais alunos ainda eram minoria nas universidades, de forma que apenas 14% dos jovens acessaram e frequentaram o ensino superior no Brasil em 2009 (GONÇALVES; RAMOS, 2019).

O acesso à educação superior é, no Brasil, o ponto fulcral de consolidação das desigualdades educacionais (SAMPAIO *et al.*, 2011). Os autores trazem em suas conclusões dados quantitativos que comprovam que os condicionantes socioeconômicos se relacionam ao acesso, apesar das políticas de ampliação implantadas nas últimas décadas. Assim, em 2015, segundo a PNAD, 40% dos estudantes do ensino superior provinham do quintil de renda mais rico da população (BRASIL, 1992-2005). “Ainda, alunos que estudaram em escolas públicas

tem em média desempenho 42, 17% inferior aos alunos que estudaram em escolas privadas” (SAMPAIO *et al.*, 2011, p. 302).

É na passagem da educação básica para a superior que os mecanismos de reprodução social parecem atuar mais fortemente. A elitização do acesso à educação superior contribui para a manutenção das desigualdades educacionais, sociais e salariais. Neste sentido, no Brasil, em 2015, pessoas com educação superior ganhavam 149% a mais do que pessoas com ensino médio completo, a partir dos dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2017 *apud* SAMPAIO *et al.*, 2011).

Desta forma, relaciona-se o papel dos vestibulares com a visão de Bourdieu (2007) de que o sistema de ensino e suas formas de seleção são utilizados como ferramentas para impor e legitimar a cultura dominante, com suas linguagens, práticas e códigos, fornecendo a aparência de legitimidade às estruturas educacionais e atuando como fator de manutenção das desigualdades sociais. Neste caso, grande parte dos alunos que frequentaram as escolas públicas de educação básica ficaram pelo caminho devido ao rigoroso funil educacional que impõem dificuldades quase intransponíveis para estes sujeitos.

Bourdieu e Passeron (1998) tecem críticas à forma como a escola liberal relaciona a “inteligência” aos resultados obtidos nos parâmetros determinados por este modelo. Nele, reina a visão meritocrática que atrela o esforço individual na carreira escolar com o mérito para a ascensão social. A promessa da ascensão social é amplamente disseminada no discurso liberal, porém, tal discurso entra em contradição quando confrontado com o panorama educacional em sua totalidade.

Os mecanismos internos escolares atuam ainda de forma a legitimar a cultura e o capital cultural dominantes. Estes são normalizados nos espaços escolares, tornando o fracasso escolar um resultado previsível para aqueles que não os possuem. Através de seus escritos sobre a educação, Bourdieu e Passeron (1998) rompem com a ideia de aptidões naturais e individuais, tecendo sua crítica quanto aos capitais que fundamentam as práticas escolares que reificam as origens sociais, permitindo de maneira institucionalizada e antidemocrática que as classificações sociais se alinhem aos capitais transferidos pela família e o acesso a estímulos na construção da trajetória escolar. Aqueles sujeitos cujo contexto em que estavam inseridos os distanciavam do acesso ao capital cultural dominante sofrem a violência simbólica de uma instituição que premia aqueles que possuem familiaridade com os capitais “fundamentais” de forma naturalizada, e cujas famílias investem na obtenção durante sua formação.

Dessa forma se dá um processo de naturalização dos esquemas de ordem neoliberal, cuja “dominação se impõe pelos conservadores e seus aliados, de forma a afetar a mercantilização dos bens públicos” (BOURDIEU; PASSERON, 1998, p. 19). A neutralização do contexto histórico e o esquecimento das condições históricas de origem dos sujeitos na educação produzem uma universalização que produz a ilusão que oculta as raízes das particularidades sociais desistoricizadas, sustentadas por espaços pretensamente neutros (BOURDIEU; PASSERON, 1998; BRANDÃO, 2002).

Pierre Bourdieu (2007) atribui em sua teorização três tipos de capital, em referência à sua dimensão econômica, mas, também, em sua carga social e cultural. O capital cultural está, nesse sentido, relacionado com a configuração familiar do indivíduo, sob três dimensões. O capital cultural incorporado é aquele herdado de sua família ou adquirido sob a forma da experiência. O objetivado ocorre pelo acesso à bens de cultura, como livros, pinturas e obras de arte. E o institucionalizado é aquele sancionado pelo Estado por meio de certificações. Por sua vez, o capital social é o conjunto de relações sociais que o sujeito mantém, e, a partir do volume de capitais acumulados e sua composição, os indivíduos são classificados na estrutura social e possuem um *habitus* de uma classe social específica. (GONÇALVES; RAMOS, 2019).

Acerca da postura do Estado frente à diversidade cultural, Bourdieu e Passeron (1998, p. 19) afirmam que:

Tem como principal questão, não o compromisso com as culturas marginalizadas pelos cânones acadêmicos, mas o acesso aos instrumentos de (re)produção das classes média e superior- na primeira fila das quais figura a universidade- em um contexto de descompromisso maciço e multiforme do Estado.

Tal postura é reafirmada e reforçada no ingresso ao Ensino Superior, privilegiando capitais- econômico, social e cultural- ao impor não apenas conteúdos, linguagens e currículos, mas também questões simbólicas como o conjunto de gestos, gostos e posturas. Estes afirmam e colocam os sujeitos em condição de disputa desigual no alcance do nível de instrução superior por meio de uma prova com aparência técnica, mas que tende a funcionar como palavras de ordem política (MAGALHÃES, 2018; BOURDIEU, 2007). Gonçalves e Ramos (2019), em seu estudo que visava mapear as condições necessárias ao ingresso no Ensino Superior, chegaram a resultados que indicam que o capital econômico é determinante sobre as chances de sucesso. Nesse cenário, alunos provenientes de famílias com maior poder econômico têm maiores possibilidades de acesso a recursos adicionais que impactam

positivamente em seu desempenho escolar e, por consequência, em sua perspectiva de ingresso no ensino superior, e a nota reflete o “*background* familiar, acesso a escola privada e cursinhos preparatórios” (SAMPAIO *et al.*, 2011, p. 289).

Porém, as diferenças de acesso não podem ser pensadas como condição individual econômica. Gonçalves e Ramos (2019), a esse respeito, trazem a violência simbólica de Bourdieu como presente e acentuada no sistema educacional:

O sistema educacional, sob aparência democrática e igualitária, operaria como um potente mecanismo reprodutor das desigualdades sociais. Como o sistema educacional valoriza os signos culturais dominantes, que são os mesmos das classes que possuem uma relação privilegiada com a cultura dominante, compreendendo as classes médias e altas, os estudantes provenientes das classes populares enfrentam, ao longo de sua trajetória, a violência simbólica do sistema escolar (GONÇALVES; RAMOS, 2019, p. 5).

Pereira, Raizer e Meirelles (2010) trazem ainda outros pontos que refletem no desempenho dos concorrentes dos vestibulares, além da contradição existente nas políticas de ações afirmativas que buscam amparar o processo de universalização das IES públicas pelos sujeitos das camadas populares:

(...) praticamente inalcançável para aqueles que não tiveram acesso aos recursos educacionais, familiares, afetivos e emocionais suficientes para vencer a disputa. Dessa forma, devido ao contexto socioeconômico que oprime boa parte da população, ao sucateamento da escola pública que atua decisivamente para a diminuição da qualidade do ensino ofertado e à necessidade permanente de qualificação que o mercado de trabalho exige, configura-se um descompasso entre a excelência das IES públicas e a sua disponibilidade de estar aberta àqueles que mais precisam de seu serviço (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p. 2).

A educação superior brasileira é marcada pela exclusão e pelo elitismo, apresentando forte aspecto de mercantilização, seja devido ao crescimento do setor privado, que detém 75% das matrículas no ensino superior, ou ao mercado de serviços criados em torno da preparação para ingresso no ensino superior. Naturalizou-se que, para ingressar na universidade, além da conclusão do ensino médio formal, o aluno teria que passar por uma preparação mais intensiva, oferecida pelos cursinhos comerciais. Com isso, o fator econômico é o primeiro requisito para uma boa preparação para os exames de seleção das universidades públicas brasileiras (ARAGÃO *et al.*, 2016).

A partir da compreensão de tais demandas e questões no momento da seleção para o ensino superior, os cursinhos preparatórios se configuraram, a partir da década de 1960, em uma indústria de formação, baseada em aulas expositivas e treinamento intensivo na solução

de questões de anos anteriores, privilegiando a memorização. Com o seu avanço na perspectiva do capital financeiro e da ideologia neoliberal da qualidade total, estes têm buscado uma maior sofisticação de seus métodos de fixação a tempos mínimos, acompanhando a lógica produtivista e de massificação do processo preparatório (GUIMARÃES, 1984).

O trabalho de Gonçalves e Ramos (2019) acerca dos condicionantes para entrada na Universidade no Brasil trazem pontos relevantes, desmistificando o discurso neoliberal de mérito individual. De acordo com os resultados obtidos:

A desigualdade que se observa no sistema escolar como um todo desde o início tem, na passagem do ensino médio para o superior, o seu ponto fulcral. Nesse momento, o passado incorporado — mas também institucionalizado, indicado pelo tipo de escola frequentado, turno, modalidade etc. — pode ser tanto um fardo, para uns, quanto um propulsor, para outros, nessa batalha desigual por recursos socialmente escassos (GONÇALVES; RAMOS, 2019, p. 17).

Desta forma, discutir a democratização do Ensino Superior tem-se mostrado um processo inacabado e longe de adquirir caráter realmente democrático. A ampliação das políticas públicas a esse respeito tem assumido caráter compensatório, não conseguindo alcançar níveis de universalização, ou, ao menos, atuar nas violências simbólicas enfrentadas durante a trajetória dos estudantes de camadas populares. Assim, os processos seletivos ou os vestibulares continuam a impor barreiras a um segmento específico e manter-se como ferramenta de manutenção da estrutura desigual, social e econômica, do Brasil (PAIVA, 1973).

Porém, enquanto campo de luta, surgiram e ganharam força, ao longo dos últimos 30 anos, iniciativas pela busca da superação dos problemas engendrados na estrutura educacional, por meio de iniciativas e movimentos de educação popular voltados especificamente para este nível de instrução, como os cursinhos preparatórios populares.

3.3.2 Educação popular e os cursinhos comunitários e populares

A educação básica no Brasil, mesmo atualmente, ainda apresenta números elevados de reprovação, repetência e evasão. O percentual dos indivíduos que conseguem concluir o Ensino Médio e acessar o Ensino Superior é pequeno em relação ao total de estudantes que ingressaram na educação escolar (KOSLINSKI; BARTOLO, 2020). Esse cenário tem mobilizado estudiosos e organizações sociais para enfrentá-lo. Dentre as iniciativas para

superar a transição do Ensino Médio para o Superior dos estudantes empobrecidos provenientes das escolas públicas, uma das iniciativas que destaca são os cursinhos populares preparatórios para os processos seletivos. Normalmente, são iniciativas de organizações estudantis do ensino superior que motivados pela necessidade e importância de apoiar os estudantes empobrecidos das escolas públicas na superação das limitações que impedem que eles tenham condições de concorrer a uma vaga. Esta subseção é dedicada a descrever a história e as características dos cursinhos populares e sua relação com a educação popular.

Segundo Vanilda Paiva (1973), os movimentos de educação popular na primeira metade da década de 60 tinham o objetivo de promoção popular, de forma atrelada às condições de disputa política e cultural da época. Eles surgiram das preocupações de intelectuais, políticos e estudantes, que visavam a tomada de consciência dos problemas socioeconômicos que afetavam a sociedade brasileira. Eles lançavam discussões acerca da participação política através da atuação educativa, em suas diversas formas, mas sempre orientadas para a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas a partir de uma ótica contrária à ordem classista vigente, para a construção de uma sociedade mais justa e humana. Paiva ainda traz como objetivo comum dos projetos que apareciam:

Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto, a educação parecia um instrumento de fundamental importância. (PAIVA, 1973, p. 230).

Desta forma, a preparação para a atuação política da pluralidade de sujeitos cuja participação social foi negligenciada e silenciada ao longo dos anos, em suas diversas formas de expressão, consideravam como fundamental a preservação e difusão da cultura popular. Eram movimentos de muitos atores, de diversos segmentos sociais e de diversos lugares do país que entendiam que o analfabetismo e a baixa escolaridade eram dificultadores para a transformação e desenvolvimento com igualdade social. Eles viam na educação popular um terreno fértil para um processo ainda inacabado no Brasil de luta por direitos, criando-se, nos diferentes movimentos, ambiente para os debates críticos necessários (PAIVA, 1973; JACOBI, 2000).

Esses movimentos em prol da educação eram destinados às parcelas da população historicamente estigmatizadas e injustiçadas por políticas públicas marcadas pela segregação, forjando, em nome do “desenvolvimento”, uma especificidade de procedimentos educacionais

que condicionaram a sociedade em geral, e os trabalhadores em particular (PACHECO JÚNIOR; TORRES, 2009; PAIVA, 1973).

São notórias as contribuições das experiências da década de 1960 e suas práticas para a ação educativa atual. A proposta concreta de Educação Popular elaborada por Paulo Freire decorre da sua análise crítica da conjuntura política do período na América Latina, a qual permanece ainda atual, levando o movimento de educação popular a possuir um papel ainda tão relevante. As reflexões, as proposições e os princípios educacionais propostos por Paulo Freire são, até o presente, difundidos em um formato antagônicos à educação formal (PAIVA, 1973; PACHECO JÚNIOR; TORRES, 2009). Ou seja, na educação formal, a necessidade da regulamentação através de normas para todas as unidades escolares e todos os docentes acaba por dificultar que o princípio da interação e do diálogo constante entre educador e educando como ponto fundamental para construção de conhecimentos de forma menos verticalizada.

Visto que sua abordagem é fortemente influenciada pela posição crítica ao capitalismo e pela defesa dos direitos da população excluída e vulnerável, Freire (1987) partia de uma abordagem crítica-dialética. Sua abordagem identifica no ato educativo um mecanismo de resistência às estruturas fixadas pelo sistema capitalista, de modo que o conhecimento idealizado por ele serviria para conscientizar o sujeito de sua condição no mundo, criando as bases para transformá-lo (SOUZA; CHAPANI, 2013; SILVA; MURARO, 2014). Segundo Vasconcelos e Brito (2014, p. 83), para Paulo Freire, a educação

É antes de mais nada, um ato de amor, um ato de amor e coragem, que está embasado no diálogo, na discussão e no debate. O homem vive em constante aprendizado, não havendo homens ‘ignorantes absolutos’, já que existem diferentes saberes, alguns sistematizados, outros não.

Em sociedades divididas em classes sociais, em que há uma classe proprietária que explora o trabalho das demais e cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, as escolas podem atuar como uma ferramenta de reprodução dos métodos e mecanismos de opressão e, por isso, não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Na visão de Freire (1987), nesse tipo de sociedade há necessidade de uma “educação como prática da liberdade”. Esta deve ser postulada em uma pedagogia em que o educando é o sujeito ativo, protagonista de sua educação. Ela deve se opor à postura passiva do modelo tradicional. Desta forma, não há como pensar uma libertação a partir de uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação.

Assim, o pedagogo coloca sua vertente num plano antagônico à educação tradicional, bancária, e tecnicista, tendo compromisso com a emancipação humana (GADOTTI, 2012). Na abordagem crítica freireana, a educação popular pode ser descrita como o trabalho de formação da consciência e de uma ação cultural libertadora, para a conscientização e a libertação dos trabalhadores do campo e da cidade (FREIRE, 1996; PAIVA, 1987).

Desta forma, percebe-se a questão da educação popular como um movimento social em exercício permanente de oposição a esse processo de busca da hegemonia instaurado, que compreende a necessidade de uma formação integral do indivíduo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; FREIRE, 1996). Ou seja, a educação popular pode ser reconhecida como um mecanismo de transgressão das estruturas fixadas pelo sistema capitalista, de modo que o conhecimento, a partir de uma formação integral do indivíduo, serviria para conscientizar o sujeito de sua condição no mundo, criando as bases para transformá-lo (SOUZA; CHAPANI; 2013). Para isso, é necessário uma apresentação e apropriação histórico-social dos fatores estruturais que levaram às desigualdades, ou seja, a compreensão da sociedade capitalista em seus múltiplos determinantes, pautada em uma práxis dialética e crítica (FREIRE, 1987; TONET, 2013).

A respeito da participação social nas lutas pelo direito à igualdade, Peixoto *et al.* (2013) observam que no Brasil, os movimentos sociais tiveram um papel decisivo na construção do Estado democrático, principalmente no século XX, período marcado por embates, transição política e rupturas. Compreende-se os Movimentos Populares como enfáticos na luta política para pressionar o Estado no sentido de cumprir o seu dever, em sua tentativa constante de se eximir de sua tarefa educativa e social. Sua bandeira de luta deve ser alçada em prol da escola que, sendo pública, deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará e em busca sempre da melhoria de sua qualidade enquanto proposta de preparação para a atuação de um projeto de país participativo e democrático em suas mais diversas instâncias (FREIRE, 1987, 2009; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O projeto de educação popular tem um compromisso com os grupos minoritários, cuja condição social historicamente construída na estrutura brasileira demanda, até os dias de hoje, postura denunciadora das rupturas e incentivos necessários para um desenvolvimento equitativo em diversos setores da vida. Condição essa que Arroyo (2005) aponta como tão atual quanto na sua origem:

(...) porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções continua atual, em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. (...)

Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente” (ARROYO, 2005, p. 222).

Foi no contexto das lutas populares contra a exclusão, a opressão do capital e ausência dos direitos básicos humanos e de cidadania que emergiram os cursinhos populares. Com o golpe militar de 1964, a instalação da ditadura militar e a perseguição aos movimentos de educação popular no país, a resistência passou a ser feita por diversas iniciativas. Neste sentido, os cursinhos populares começaram a surgir no Brasil de forma incipiente nos anos de 1970. Contudo, o movimento se expandiu de forma efetiva na década de 1990, em oposição à ampliação do “mercado dos preparatórios particulares” e seus altos custos, inacessíveis às camadas populares (SAMPAIO *et al.*, 2011). Neste período, a criação de cursinhos populares protagonizou uma grande repercussão e proliferação, especialmente nos grandes centros urbanos. As atividades foram desenvolvidas em igrejas, centros comunitários, escolas públicas e universidades como programas e projetos de extensão, na maioria das vezes articulada pelo movimento estudantil (ARAGÃO *et al.*, 2016). É importante destacar que o movimento se deu de forma quase espontânea, sem uma articulação entre as iniciativas. Apenas recentemente vem se constituindo ações para formação de uma estrutura um pouco mais organizada, a partir do avanço dos estudiosos, pesquisadores e atores da área.

Dentre essas várias experiências, há uma multiplicidade de participantes, arranjos organizacionais, propostas pedagógicas e relações entre setores da sociedade, o que os tornaram laboratórios de experiências pedagógicas cuja diversidade é a marca do movimento de educação (ARAGÃO *et al.*, 2016).

no processo educativo como no ato político, uma das questões fundamentais é ter em vista que estas sempre giram a favor de quem e do que, e, conseqüentemente, contra quem e contra o que se faz a educação e a atividade política (CALBINO *et al.*, 2009, p. 84).

Com iniciativas que permeiam a ação de movimentos sociais pela educação, os cursinhos populares são pautados no empenho ao acesso de pessoas pertencentes a famílias de baixa renda à universidade pública, as quais não puderam custear os estudos na educação básica privada e não têm condições de arcar com as despesas do cursinho preparatório particulares com altos índices de aprovação no vestibular (VIEIRA; CALDAS, 2017; PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010; GROppo; OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, F., 2019).

Paulo Freire apresentou uma série de aspectos e reflexões que servem como diretrizes às atividades e posturas necessárias para o trabalho político pedagógico de aprender ensinando e ensinar aprendendo no processo de alfabetização, mas que cabem também em todos os estágios do processo educacional (FREIRE, 1987). Com estas preocupações, propõe-se, aqui, que alguns aspectos possam ser revisitados para o enfrentamento destas dificuldades e para o encontro de alternativas que potencializam processos positivos de conscientização associados à educação (FREITAS, 2007; ARROYO, 2005; FREIRE, 1992).

Entre tais aspectos destacam-se: a) uma compreensão sobre os processos psicossociais de formação e constituição do homem como autor e ator da sua própria histórica; b) análise psicossocial da rede de tensões no cotidiano, enfocando os processos identitários, de conscientização e de participação; c) manejo adequado de situações de grupo, objetivando o fortalecimento de redes de cooperação e a tolerância à diversidade; d) constituição de grupos de reflexão e de discussão para análises micro e macrosociais que incidem sobre os processos educativos afetando educadores e educandos (FREITAS, 2007, p. 61).

O cursinho popular possibilita ainda a reflexão de seu efeito na potencialização das aprovações dos alunos no vestibular e, também, aponta um caminho, diferente do que é praticado hoje, em muitas redes e sistemas de ensino, para a educação pública do país. Se propondo a auxiliar jovens empobrecidos das periferias do país a potencializarem o êxito no ingresso às universidades públicas ou privadas com bolsas de estudo, são frequentados em sua maioria por estudantes oriundos de escolas públicas, que dificilmente proporcionam o aparato teórico, crítico e cultural⁹ que se apresentam como necessários para a aprovação nos vestibulares das universidades públicas do país (SAMPAIO *et al.*, 2011).

Os cursinhos populares são democráticos quanto ao acesso. Neles não há utilização de provas classificatórias para dar direito a frequentá-los. Por isso, eles se configuram como lugar de identificação, acolhimento, união e cultura (VIEIRA; CALDAS, 2017). Sanger (2003) se refere a eles, ainda, como espaços de socialização e de troca de experiências que ultrapassam a mera preparação ao vestibular, com uma atuação que vai muito além da apresentação de conteúdos escolares definidos em currículos rígidos.

Em vista disso, o cursinho popular assume um sentido de militância pelo direito à educação e de bem-estar, porque torna o enfrentamento da realidade possível, com um projeto centralizado na orientação e crítica ao sistema de seleção meritocrático pelos vestibulares e processos seletivos elitistas. Eles defendem medidas para democratizar o acesso das parcelas

⁹ Tomando-se o conceito de capital cultural trazido por Bourdieu (2007), onde o capital dominante é amplamente privilegiado nas práticas escolares e refletidas também no Ensino Superior e seus métodos de ingresso.

da população que sofrem com a exclusão da educação tradicional. Eles procuram neutralizar a barreira objetiva e simbólica que o capitalismo e o sistema educacional brasileiro exercem sobre o acesso à educação superior, visando a democratização do espaço universitário (VIEIRA; CALDAS, 2017).

Assim, os cursinhos populares atuam como espaços simbólicos onde significado e sentido se amalgamam, fundem-se em uma complexa rede de possibilidades de transformação, superação de necessidades e formação de consciência crítica. Eles se configuram, ainda, como locais de afeto, respeito e identificação. “Deste modo, além de emancipar, ele acolhe e fomenta afetividade, aliviando dificuldades diversas como: conturbação familiar, mobilidade urbana, fome, machismo, pressão do mercado de trabalho e pressão do vestibular” (VIEIRA; CALDAS, 2017, p. 154). Para além do conteúdo, constrói-se assim uma rede de suporte e diálogo para os diversos aspectos da vida, contribuindo pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, se expandindo para educandos, educadores e coordenadores envolvidos com suas atividades escolares e sociais, em um processo pautado na ação solidária, com o compromisso e a participação de todos (VIEIRA; CALDAS, 2017; ARAGÃO *et al.*, 2016; SCHRAM; CARVALHO, 2015).

O reconhecimento das desigualdades sociais, os conflitos de classe e a exclusão de grupos sociais diversos estão, desta forma, sempre presentes nos projetos políticos e educacionais dos cursinhos populares. Eles funcionam como geradores de superação e contribuem para a capacidade de reconhecer a opressão, superar a posição fatalista das desigualdades socioeconômicas e para conferir possibilidade de superação da exclusão em diversas esferas da vida (FREIRE, 2003). As lutas sociais também são atravessadas por diversas dimensões e pautas associadas a outros movimentos sociais, como a luta pela reforma agrária, moradia, saneamento básico e emprego, nas pautas de igualdade de gênero- movimento feminista; de raça- movimento negro; de sexualidade- movimentos LGBTQI+ (ARAGÃO *et al.*, 2016).

Para a compreensão dos problemas que existem na sociedade, os cursinhos populares partem do cotidiano (a matéria), como parte do currículo escolar e chegam ao político (prática social). A percepção do problema da educação escolar pública e seu cotidiano, como o sucateamento da escola pública, a insuficiência dos recursos e insumos escolares, as desigualdades e a exclusão de milhões de jovens do acesso ao ensino em geral e, particularmente, o superior, e o reconhecimento de suas causas levam a uma organização política para intervir e transformar essa realidade (ARAGÃO *et al.*, 2016).

Esse processo de educação que confronta conhecimentos escolares com aqueles adquiridos no cotidiano dos estudantes faz com os cursinhos populares sejam espaços de tomada de consciência crítica da realidade. Isso possibilita a inserção de seus sujeitos nos movimentos sociais e políticos do momento histórico. Como sujeitos individuais e coletivos, eles poderão atuar na busca de sua afirmação identitária. “Se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão” (FREIRE, 1987, p. 16).

Os educadores que atuam nos cursinhos populares precisam, antes de tudo, ter formação política sólida e crítica, pois os cursinhos já se apresentam como espaço de contestação da ordem instituída pelos grupos dominantes. Desta forma a atuação dos seus diversos sujeitos presentes nas atividades diárias pode, também, favorecer a compreensão da amplitude, da complexidade da realidade e de sua própria práxis, superando uma atuação meramente utilitarista dentro e fora dos espaços formativos (ARAGÃO *et al.*, 2016).

Trata-se da compreensão do educador como amparador, mas não protagonista, do processo de construção da identidade atrelada ao processo educacional dos educandos, de forma a trabalhar, a partir do diálogo e da escuta ativa, a compreensão da percepção do sujeito sobre ele e sua inserção no mundo (FREIRE, 1987, 1996). E, para uma atuação concreta em seus múltiplos e necessários debates sobre suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão arraigadas no processo histórico dos grupos sociais mais vulneráveis, de forma a afetar a qualidade do seu processo de escolarização, trazem em seu projeto uma postura de valorização e respeito às pluralidades e individualidades, às culturas e os saberes de seus educandos (ARAGÃO *et al.*, 2016; MACIEL, 2012).

O reconhecimento, a compreensão e a valorização da cultura popular nestes espaços ganham forma pelas inúmeras experiências de diálogos entre pessoas e culturas locais. Desloca-se o eixo do educacional para o cultural, não somente questionando e ressignificando o conceito de cultura, como também privilegiando o espaço de culturas das classes populares em detrimento das culturas dominantes. Há aqui a retomada da importância das formas de expressão culturais em aproximação com os conceitos teorizados por Bourdieu (2007), em que o processo de construção dos *habitus* individuais é mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias. A compreensão deste processo torna essencial a prática de uma pedagogia atrelada e em conexão com os espaços que ocupam os sujeitos dos cursinhos populares na sociedade. Neste sentido, as práticas pedagógicas que mais se adequam aos princípios que orientam suas atividades são as rodas de

conversas e debates. Estes se transformam em espaços com o objetivo de aproximar esses sujeitos e trabalhar e reafirmar as construções identitárias (ARAGÃO *et al.*, 2016).

Mais que mero transmissor de conhecimentos e informações, o professor deve ser um educador. Neste sentido, ele se coloca como sujeito, situado no seu contexto histórico, com escolhas políticas e ideológicas conscientes, engajado na luta por uma educação crítica e libertadora interferindo na demanda dos segmentos populares excluídos do acesso ao ensino superior (SOUZA; CHAPANI, 2013; PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010). Dessa forma, conta com a participação da comunidade em que está inserido e se apoia em sua realidade para o processo de formação e capacitação que acontece dentro da ação organizada do povo e para o povo (ARAGÃO *et al.*, 2016). A reforma da educação e a reforma da sociedade andam juntas, sendo parte do mesmo processo e estão presentes nas lutas dos sujeitos dos cursinhos populares (SCHRAM; CARVALHO, 2015).

Assim, o trabalho desenvolvido pelos cursinhos populares acontece por meio de um “duplo movimento”, em que a preparação para as provas do vestibular acontece em paralelo com discussões críticas sobre a realidade social e sobre o próprio processo seletivo do vestibular. Assim, é possível compreender a educação popular como forma dessa resistência e articulação, não só no campo educacional, mas na organização da luta por outras pautas, assumindo um significado emancipador expandido (ARAGÃO *et al.*, 2016). Conferem a possibilidade dos estudantes ingressarem nas universidades e, por meio da sua atuação política e social frente à exclusão e das desigualdades educacionais e sociais, exigem a garantia de uma educação equitativa que possibilite àqueles jovens das escolas públicas superar as suas dificuldades escolares e sociais e agir politicamente para contestar a ideologia capitalista (VIEIRA; CALDAS, 2017).

O desafio e principal dilema constitutivo dos cursinhos populares é, dessa forma, conciliar a sua proposta metodológica, ideológica e filosófica e não apenas repassar os conteúdos programáticos do ensino médio de forma acrítica. Eles precisam incluir temas, envolver atuação política e ampliar a discussão de uma proposta de transformação da sociedade, praticando a educação para a cidadania (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010; GROppo; OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, F., 2019). Os cursinhos populares, em geral, fogem da educação tradicional, com currículo conteudista dos cursinhos pré-vestibulares pagos das grandes empresas educacional, porém, não podem deixar de abarcar o conhecimento necessário para os vestibulandos conseguirem realizar os processos seletivos das universidades, principalmente, públicas.

Entende-se que a compreensão da realidade está ligada a todas as áreas do conhecimento, tentando superar a forma fragmentada que é apresentada nos currículos oficiais (ARAGÃO *et al.*, 2016). A reinvenção educacional proporcionada pelos cursinhos populares exige a compreensão histórica, cultural, política, social e econômica da prática e das propostas que devem figurar na sociedade (VASCONCELOS; BRITO, 2006). Este é um princípio fundamental presente nesses cursinhos. Para Paulo Freire, esta é a sagrada missão de todo educador consciente do seu papel social, ou seja, despertar consciências para a problematização da realidade circundante de maneira dialética e em constante construção, em sua dimensão histórica e política para reagir à massificação, e resistir à alienação (FREIRE, 2002; SILVA; MURARO, 2014; VASCONCELOS, BRITO, 2006). Freire (1987) enfatizava a emancipação do sujeito, argumentando que as relações entre homem-mundo são imprescindíveis para a transformação da consciência e da realidade, de forma gradual rumo a uma concepção crítica, dentro de seu contexto histórico-cultural marcado por ambiguidades e lutas entre as classes (FREIRE, 1987, 1996). A educação popular tem se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, buscando colaborar com os movimentos sociais e partidos políticos que expressam essas lutas.

Apesar de alguns cursinhos populares terem características assistencialistas por se constituírem a partir de ações voluntárias, em geral eles têm a clareza de que a tarefa não é reduzir o dever do Estado com a educação. Em geral, eles evidenciam a necessidade de cobrar mais ainda o compromisso e a atuação do setor público estatal em ampliar a oferta de vagas na educação superior e facilitar o acesso dos jovens empobrecidos das escolas públicas através de medidas equitativas, escancarando ainda a questão da qualidade de ensino oferecida para as diferentes camadas sociais no ensino básico. O diferencial está em partir de uma ação assistencial para poder ampliar a organicidade e das camadas populares com os movimentos sociais (ARAGÃO *et al.*, 2016).

Eles são aqui considerados espaço de debate e desenvolvimento crítico e político, tendo em vista o ato político que se finca em ocupar o ensino superior sendo empobrecido, excluído, em uma superação das tentativas constantes de seu apagamento nestes ambientes. O ingresso nas instituições de ensino superior é, assim, uma vitória da classe e da educação popular. E pode ser entendido como materialização da qualidade do ensino ofertado a esses sujeitos e a necessidade de uma postura politizada e de cobrança frente ao Estado na busca por uma efetiva democratização da educação (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010).

No presente capítulo foi possível descrever, de forma resumida, a partir da literatura publicada no Brasil, como se deu a construção da Educação de Jovens e Adultos no cenário

brasileiro, com uma institucionalização marcada por descontinuidades e exclusões. Ainda, foi possível compreender o papel dos Movimentos de Educação Popular na construção desta pauta, mesmo que muitos de seus ideários relativos à forma de se ofertar uma educação inclusiva e emancipatória aos jovens e adultos sofressem ajustes e distorções quando esta passa a ocupar o terreno da educação formal. Compreende-se de forma mais focalizada que, para os sujeitos desta modalidade, a institucionalização trouxe ganhos quanto ao alcance da política educacional, mas perdas quanto à estigmatização que os cerca até os tempos atuais, afetando a forma como a educação é, assim, ofertada a eles .

Como ponto de ruptura, foram apresentadas as bases e práticas da atuação popular a partir da crítica a este modelo formal rígido, conteudista e excludente. Quando trazido o debate para o nível superior de ensino, os cursinhos populares foram apresentados como prática de resistência ligada e inspirada nos movimentos populares de 1960.

Feita a apresentação dos conceitos, pressupostos e práticas presentes na atuação dos dois modelos de educação- tradicional e popular, o capítulo a seguir traz a descrição do objeto de estudo, o cursinho Podemos Mais, seguido de sua análise.

CREIO NOS JOVENS

Acredito na força da juventude
Na força dos jovens que têm a coragem de se levantar
Diante da ordem da opressão.
Dos jovens que não se curvam
Diante dos prepotentes e dos que usam da força para destruir a vida.

Acredito nos jovens que no seu levante têm esperança
E não se deixam levar por falsas promessas.
Acredito nos jovens que veem a dor,
Mas buscam transformá-la pelo amor.

Creio nos jovens que desarmados lutam
Contra aqueles que, armados,
Querem destruir os pobres, os fracos e os pequenos.

Creio nos jovens que no seu levante são solidários, fraternos e
compassivos.

Que olham para os mais pobres e esquecidos
E dividem com eles o pão, o sonho, a vida, a esperança.

Creio em vocês, jovens, quando não se submetem
E quando contestam toda a ordem injusta
E todos aqueles que desafiam a vida.

Creio em vocês que lutam com amor, com força e com ideal.

Não desanimem nunca,
Não deixem de lutar,
Enfrentem, resistam, tenham coragem.
Não desanimem nunca!

Padre Júlio Lancellotti

4 A REDE DE CURSINHOS POPULARES PODEMOS MAIS E O LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE

A rede de cursinhos populares Podemos Mais é uma iniciativa pautada no esforço para o ingresso das camadas populares no Ensino Superior. Ela surgiu a partir da percepção dos militantes do Levante Popular da Juventude (LPJ) quanto às dificuldades enfrentadas pelos estudantes empobrecidos, em sua maioria de escolas públicas, de acesso aos conteúdos exigidos pelos processos seletivos obrigatórios para ingresso nas universidades. Estima-se que menos de um quinto dos jovens entre 18 e 24 anos acessam o ensino superior e, considerando-se que há relação proporcional entre o tempo de estudo e melhores condições de trabalho, a iniciativa do cursinho tem como prioridade superar a condição de precarização do trabalho destes sujeitos. Além disso, ele levanta a bandeira de uma “universidade pintada de povo”, em toda a sua diversidade, apostando na Educação popular como escolha pedagógica crítica que vise a transformação social, vendo no cursinho um instrumento de combate às desigualdades no ensino (LEVANTE..., 2019).

A primeira experiência de construção do cursinho popular Podemos Mais relatada surgiu em 2010 como resposta à criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu)¹⁰. Esta forma de seleção se apresentava como uma oportunidade de ampliar o acesso às universidades públicas, gratuitas e de qualidade em particular, mas também às demais IES. Assim, a análise do coletivo é a de que é necessário investir na educação como um meio pelo qual o povo se reconhece, se organiza e assim podendo intervir na realidade em busca de sua transformação.

Novas experiências de caráter regional foram fundadas em 2013, a partir do compromisso político firmado em prol da classe trabalhadora, dialogando com a atuação do Levante Popular em suas células territoriais ao redor do Brasil. Desta forma, para compreender o papel dos cursinhos populares e os princípios nos quais se pautam a sua forma de atuação, antes de tudo, é necessário compreender o significado do LPJ, quem são seus integrantes, sua forma de organização e sua história.

¹⁰ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado em 2010 pelo Ministério da Educação (MEC), reúne as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil e executa a seleção dos estudantes com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ainda, estipula no art 1º da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que as instituições federais de educação superior vinculadas ao MEC reservem, em cada curso de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Mais informações em: <https://sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>

4.1 O Levante Popular da Juventude

O Levante Popular da Juventude é um coletivo organizado por jovens militantes, com o objetivo de transformar a sociedade brasileira por meio de projetos populares que constroem uma força social em torno das reformas estruturais. A organização desse projeto se pauta no campo político que defende e busca um Brasil para o povo. No site oficial do LPJ, reforça-se a luta por estas reformas como sendo a melhor forma de atuação para combater a dominação política, econômica, militar e ideológica, comandada pelo Imperialismo e pela política do Estado mínimo. Esta última se pauta no pensamento e nas demandas neoliberais que estimulam a privatização das organizações estatais, uma democracia minimalista e a redução dos direitos de cidadania, principalmente, os sociais.¹¹

O coletivo de jovens militantes tem forte inspiração vinda da Esquerda Revolucionária, influenciada pelas proposições teóricas e práticas do marxismo, e teve sua origem na luta contra a ditadura militar no Brasil. Destacam em seu site as principais características do setor da esquerda mundial: “o forte vínculo com o seu povo, a organização popular com foco na tomada do poder, a luta central pelas reformas estruturais do seu Estado e a plena compreensão do Imperialismo como maior inimigo da humanidade”¹², e acrescentam em suas pautas a superação das injustiças e desigualdades; a luta pela desmilitarização da política; a luta da juventude camponesa pelo direito à permanência no campo, o desenvolvimento da educação e criação de um futuro digno para todos; e visa ainda denunciar abusos de poder e o monopólio da mídia no Brasil; e se posicionar contra as constantes ameaças do conservadorismo que discrimina e silencia as minorias.

4.2 A história do Levante Popular da Juventude

No final dos anos 1990, havia a necessidade do fortalecimento da organização da juventude camponesa com a finalidade de formar uma nova geração de militantes pelos seus direitos humanos e sociais. Visto esta carência, em 2000, o campo político da Via Campesina alavanca e coordena movimentos sociais para fortalecer métodos organizativos da sua juventude. Em 2005, ela utiliza do seu instrumento político, a Consulta Popular, para definir em Assembleia Nacional a seguinte resolução: "organizar a juventude da classe trabalhadora

¹¹ Levante Popular da Juventude. Quem Somos. Disponível em: <https://levante.org.br/quem-somos/>

¹² Levante Popular da Juventude. Nossa História- Nosso Leito Histórico. Disponível em: <https://levante.org.br/quem-somos/nossa-historia/>

e, em especial, os jovens da periferia urbana”¹³. No mesmo ano, no Rio Grande do Sul, traçaram a primeira meta: construir um acampamento para fundar o movimento, que mais tarde, batizou o Levante Popular da Juventude. O ponto de partida data o ano de 2006, quando a Via Campesina organizou um encontro na cidade de São Gabriel, no dia da morte do líder Guarani Sepé Tiaraju, símbolo de resistência indígena em defesa da invasão colonial europeia no Rio Grande do Sul. O evento reuniu indígenas de etnias distintas, quilombolas e camponeses. Não houve definição da forma que seria a organicidade nem as suas características, mas houve a caracterização das três frentes de atuação principais: territorial, camponesa e estudantil. E, como ocorre até hoje, à medida que apareciam as demandas a serem solucionadas, se formava o caminho para trilhar.¹⁴

O núcleo propulsor do Levante era composto por camponeses, jovens da periferia e universitários, que, em 2006, reuniram no acampamento nacional do Levante cerca de 700 pessoas construindo o movimento, oferecendo a este núcleo maior densidade política e capacidade organizativa fundamentais para a base, sendo assim o marco de sua nacionalização. Apresentaram como resolução do Acampamento as bandeiras de lutas prioritárias sendo: educação, trabalho, cultura e lazer. E, como de se esperar, à medida em que inúmeras iniciativas eram executadas no estado natal do LPJ, os militantes das demais regiões brasileiras se interessaram em construir o movimento social, sentindo a necessidade desta ferramenta em seus municípios, construindo as bases da nacionalização e aos poucos fortalecendo a identidade do movimento da juventude.¹⁵

O segundo Acampamento Nacional aconteceu em São Paulo em 2012 e reuniu aproximadamente três mil pessoas, incluiu delegações de 20 estados da federação, além de representantes de outros países da América Latina, como Venezuela, Cuba, Uruguai e Argentina. Ele propôs dinâmicas para organizar e formar a juventude com o objetivo de refletir sobre a realidade, para construir um programa político para o Brasil. Além disso, se propôs, também, a traçar ações para o período subsequente a partir do resgate e avaliação do acúmulo das experiências da classe trabalhadora, reavendo o legado da esquerda e trazendo novas formas e métodos de construção de luta, trazendo os elementos da agitação e da propaganda, e retomando os debates da relação entre cultura e política.¹⁶

Com diferentes frentes de luta (territorial, estudantil e camponesa) e setores (mulheres, negros e negras e diversidade sexual e gênero), o Levante é solidário às grandes lutas e pautas

¹³ *Ibid.*, Antecedentes (2000-2006).

¹⁴ *Ibid.*, A fundação- Rio Grande do Sul (2006).

¹⁵ *Ibid.*, A fundação- Rio Grande do Sul (2006).

¹⁶ *Ibid.*, Nacionalização (2011-2012).

progressistas e trabalhistas do país. Para isso, ele se propõe a dialogar com lideranças políticas e de outros movimentos sociais, sindicatos e trabalhadores de diversas categorias em debates sobre estratégias e ações conjuntas.

O LPJ define três principais fatores que determinaram as características da sua atual configuração. Começa com a influência da Via Campesina e da Consulta Popular na sua orientação pela defesa do projeto democrático e popular como projeto político. O segundo fator é o método de trabalho e a forma orgânica, influenciada pelo legado das Pastorais da Juventude da Igreja Católica. Neste sentido, passou a defender o trabalho de formação política com laços de amizade e de vivência coletiva. Por fim, o último aspecto foi o benefício trazido pela relação de intercâmbio com os movimentos sociais da América Latina, contribuindo com a estruturação da identidade da organização, como a incorporação das batucadas, as letras das músicas, as performances nos atos, com técnicas de agitação e propaganda utilizadas como uma metodologia de divulgação de uma mensagem política.¹⁷

Atualmente, o Levante se estrutura em um tripé: organização, formação e luta. Defende a organização da juventude contra as diversas formas de opressão, alinhada com as necessidades das camadas populares e periféricas. Devido à proporção que o coletivo atingiu e por estar presente em vinte e cinco estados brasileiros, sua organização se dá em caráter nacional, estadual e em células regionais dentro dos municípios. Estas últimas funcionam em cada frente de atuação do movimento, com o objetivo de estabelecer um canal de diálogo entre os/as jovens de seus territórios. O artigo de Oliveira e Sales (2021) buscou elucidar o processo constitutivo do LPJ, auxiliando na compreensão do complexo e orgânico modelo organizacional do movimento. As autoras, a partir de diálogos com integrantes do Levante, trazem contribuições sobre suas múltiplas instâncias, coordenações, frentes e células.

Desta forma, a base de sua organização acontece a partir de células em cada lugar de atuação. O primeiro espaço é aquele onde deve acontecer o acolhimento, convívio, interação e relação mais próxima, permitindo a compreensão dos problemas e dificuldades da unidade do grupo e da realidade em que está inserida. A respeito do significado e importância das células, Oliveira e Sales (2021, p. 17) argumentam,

Para o movimento, a célula é o instrumento da organização que garante a unidade e o pertencimento do grupo em defesa das lutas dentro das células. A célula está presente em todas as frentes (Territorial, Camponesa e Estudantil) e o seu principal objetivo é formar pequenos grupos com atuação constante em seus territórios, a partir de reuniões periódicas e com coordenação própria, para que, assim, cada célula possa dialogar melhor com

¹⁷ *Ibid.*, Os marcos referenciais desse processo.

os jovens de cada território, uma vez que as necessidades e as lutas enfrentadas em cada espaço desse são diferentes.

Cada célula tem uma coordenação, que atua como representação responsável pelos diálogos a nível municipal, de onde se escolhem os coordenadores estaduais. A nível nacional, a mesma estrutura é replicada, de modo que cada estado da federação possui três representantes responsáveis pela comunicação com os diversos territórios e suas células, compreendendo as atividades em cada estado. A coordenação nacional é definida durante os Acampamentos Nacionais, que são a maior instância de deliberação do LPJ e ocorrem a cada dois anos em diferentes localidades onde haja atuação (OLIVEIRA; SALES; 2021).

Este modelo organizativo se assemelha ao de outros movimentos, a exemplo do MST, e os militantes do LPJ o destacam como herança organizacional deste movimento. O modelo organizativo é amplo e complexo, que começa nas células, que são grupos de bases que, por estarem inseridas em seus contextos de atuação, têm maior contato com as demandas locais. Dentre essas células, destaca-se a territorial, responsável pela atuação em bairros periféricos, a estudantil, composta por estudantes presentes nas escolas e instituições de ensino superior, e o surgimento da célula encarregada pelo Cursinho Podemos Mais (LEVANTE..., 2019).

Os cursinhos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM são então formas de lutar contra a exclusão da população empobrecida, periférica, do meio rural e das escolas públicas no acesso à educação superior. Além disso, eles são espaços de mobilização e debate sobre a realidade do país, dos estados, municípios, dos trabalhadores e dos diversos grupos sociais que sofrem com o modelo de exclusão do sistema capitalista e da política no Brasil. Vista a importância política e social do LPJ, a seguir será apresentada a história da rede de cursinhos Podemos Mais.

4.3 Retornando ao Cursinho Popular Podemos Mais

Com a apresentação do Levante Popular da Juventude, é possível identificar o esforço na construção da rede de cursinhos populares enquanto ferramenta para organizar a juventude na luta pelo direito a Educação Superior alinhada as suas lutas políticas e sociais. A partir do acesso aos documentos nacionais de estruturação dos cursinhos, identificou-se a falta de um projeto político pedagógico (PPP) que, de acordo com uma representante da coordenação nacional da rede de cursinhos Podemos Mais, começou a ser elaborado em 2019, através da realização de seminários temáticos que contavam com a participação de movimentos

parceiros, estudiosos da área e seus militantes. Estes seminários funcionam como espaços de formação, reflexão e avaliação para o desenvolvimento e planejamento coletivo e alinhado tanto do plano de atuação quanto para a formulação do PPP. Para a sua elaboração foram montadas equipes interdisciplinares com integrantes de diferentes localidades para a estruturação e escrita do material didático, que encontra-se em processo interrompido devido às dificuldades acarretadas pela pandemia do Coronavírus.

Apesar da falta de um PPP que estruture sua atuação, a rede de cursinhos Podemos Mais possui diversos materiais como cartilhas com orientações gerais que estão em constante processo de reformulação e ampliação. Nestes documentos são apresentados os seus princípios, objetivos e orientações para as experiências existentes e àquelas em processo de estruturação. Estes materiais foram elaborados, principalmente, devido ao grande aumento de registros de novos cursinhos por integrantes do LPJ. Em 2019, foram registradas dezessete iniciativas nos municípios de São Paulo (SP), Piracicaba (SP), Rio de Janeiro (RJ), Niterói (RJ), Serra (ES), Santa Maria (RS), Manaus (AM), Teófilo Otoni (MG), Montes Claros (MG), Uberlândia (MG), Belo Horizonte (MG), Cuiabá (MT), Fortaleza (CE), Cabedelo (PB), Feira de Santana (BA).

A análise do material evidencia a importância dos cursinhos como uma ferramenta de educação para o campo popular. Eles estabelecem diálogo com os trabalhos do LPJ no âmbito territorial. Estas experiências não se limitam ao resultado do ENEM, mas em formar um espaço de diálogo e debate acerca da educação e da política, refletindo sobre as questões urbanas, territorialidade e identidade na luta em defesa da educação pública e pelo acesso ao ensino superior pela juventude da classe trabalhadora. Tem como princípio norteador o compromisso com a luta pelo direito à educação pública, universal e de qualidade. Estas lutas devem contemplar a democratização do Ensino Superior através da educação popular, o processo de emancipação coletiva e individual, o companheirismo, a solidariedade e o respeito às diferentes realidades das pessoas que constroem os cursinhos. No limite, ela visa a transformação social e a construção de um projeto popular para o Brasil.

De acordo com um dos documentos:

A educação é sem dúvida, como nos ensina Paulo Freire, uma arma indispensável para superar as estruturas de alienação. Em outras palavras, a educação popular é feita pela classe trabalhadora e para a classe trabalhadora, e ela só se realiza quando o seu fim é transformar a realidade” (LEVANTE..., 2019, p. 3).

Dessa forma, tem como os seus principais objetivos estimular as/os educandas/os para o estudo dos conteúdos exigidos no ENEM, ampliar o trabalho territorial a partir dos

cursinhos populares e fortalecer a Campanha em Defesa da Educação. Dentre as orientações elaboradas pela Coordenação Nacional, encontram-se recomendações que frisam a necessidade de dinamismo e utilização de linguagem acessível para a exposição dos conteúdos técnicos, construção do conhecimento a partir da realidade local e das potencialidades do território e trabalhar, também, questões conjunturais e políticas, de forma mobilizada em torno da defesa da educação brasileira (LEVANTE..., 2019).

Há ainda a valorização do entrelaçamento de diversas experiências na construção da rede, assim como a participação dos militantes do movimento em suas diversas frentes para assegurar a idealização dos espaços de construção do conhecimento. Durante seu planejamento estrutural, ocorrem discussões dentro das instâncias do Levante. Estas buscam identificar locais para a realização dos aulões, dialogando com outros atores da comunidade (escolas, associações, ONGs, igrejas, centros culturais etc.). Estes diálogos buscam fortalecer os vínculos com as células territoriais, nos territórios em que já atuam, ou em outros para aumentar a inserção. Além disso, eles buscam espaços de acolhimento que sejam de fácil acesso para os educandos como as escolas públicas, associações de moradores e sindicatos. Os diálogos, além de apresentar o projeto dos aulões para parceiros do movimento, buscam auxílio financeiro ou material para o funcionamento das aulas e para a oferta de materiais pedagógicos para em média 30 a 50 educandos para cada uma das suas turmas.

As cartilhas produzidas trazem, ainda, a importância e necessidade dos cursinhos atuarem como:

um estímulo pedagógico, e são a possibilidade de exercer e experienciar novos espaços de educação, pela educação popular. A educação formal e bancária tem servido de instrumento para a alienação. É necessário contraporla na prática, estimulando a capacidade de reflexão, organização e intervenção na realidade dos educandos (LEVANTE..., 2019, p. 11).

Os cursinhos buscam educadoras/es dentro do movimento e do território de atuação. Para isso, apresentam e convidam a participarem do projeto estudantes de universidades próximas e contam, ainda, com ex-educandas/os de anos anteriores em alguns casos. Há abertura do espaço para educadoras e educadores que não sejam do movimento. Para a seleção destes, acontece um diálogo para alinhar aspectos políticos, pedagógicos, motivações e corresponsabilização com a construção das atividades. A nível nacional, várias pessoas externas ao movimento contribuem. Além de ministrar os conteúdos, buscam realizar atividades culturais durante os aulões para promover a interação entre educadores e educandos, orientar sobre a prova do Enem, e disponibilizar materiais auxiliares.

O planejamento e acompanhamento pedagógico é parte fundamental da prática educativa nestes espaços. Para isso, é essencial a construção de um núcleo político-pedagógico responsável pela construção dos aulões e por garantir a organicidade do cursinho. Esse grupo é responsável por operacionalizar o planejamento das atividades, articular demandas e tarefas, construir o cronograma e monitorar os aulões. Este núcleo identifica, ainda, os desafios apontados ao longo da construção, avalia continuamente o processo, e aponta perspectivas para a continuidade dos trabalhos no próximo ano. Por outro lado, tem também a tarefa de garantir o acompanhamento de educandas e educandos de forma mais próxima, mapear as suas dificuldades diante dos conteúdos, mediar conflitos, estimular o estudo e dialogar sobre demais aspectos pessoais que impactam seu processo educacional.

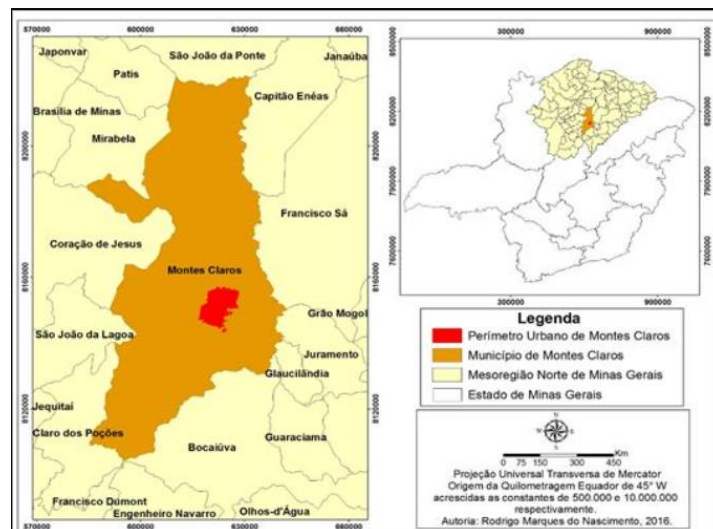
5 O CURSINHO POPULAR PODEMOS MAIS DE MONTES CLAROS

O presente capítulo visa apresentar os dados empíricos da pesquisa, de forma a associar as informações coletadas por meio das entrevistas à realidade do cursinho Podemos Mais de Montes Claros e trazer a sua história e atuação. Ele parte da explicitação do contexto onde está inserido o cursinho, ou seja, da zona urbana de Montes Claros, traz uma breve apresentação das características do território do município, com dados do seu cenário social e educacional. Em seguida, o capítulo destaca o cursinho e apresenta seu histórico, local de atuação, forma de organização e seus sujeitos, ou seja, educandos, educadores e membros do núcleo pedagógico. Estes dois últimos atores participaram das entrevistas, cujas falas permitiram, em última análise, apreender como acontece a relação do cursinho com a EJA e a Educação Popular através da AD.

5.1 Montes Claros e seu cenário educacional

Localizado no norte do estado de Minas Gerais, o município de Montes Claros é o 6º mais populoso deste estado da federação. Segundo o censo do IBGE (2021), o município possui população estimada de 417.478 habitantes. Deste total, aproximadamente 5% residem na zona rural e 95% na zona urbana. Com 3.589,811 km² de área total, possui 38,7 km² de perímetro urbano e 3.543,334 km² de zona rural, como demonstra a Figura 1 (LEITE, 2020; IBGE, 2010).

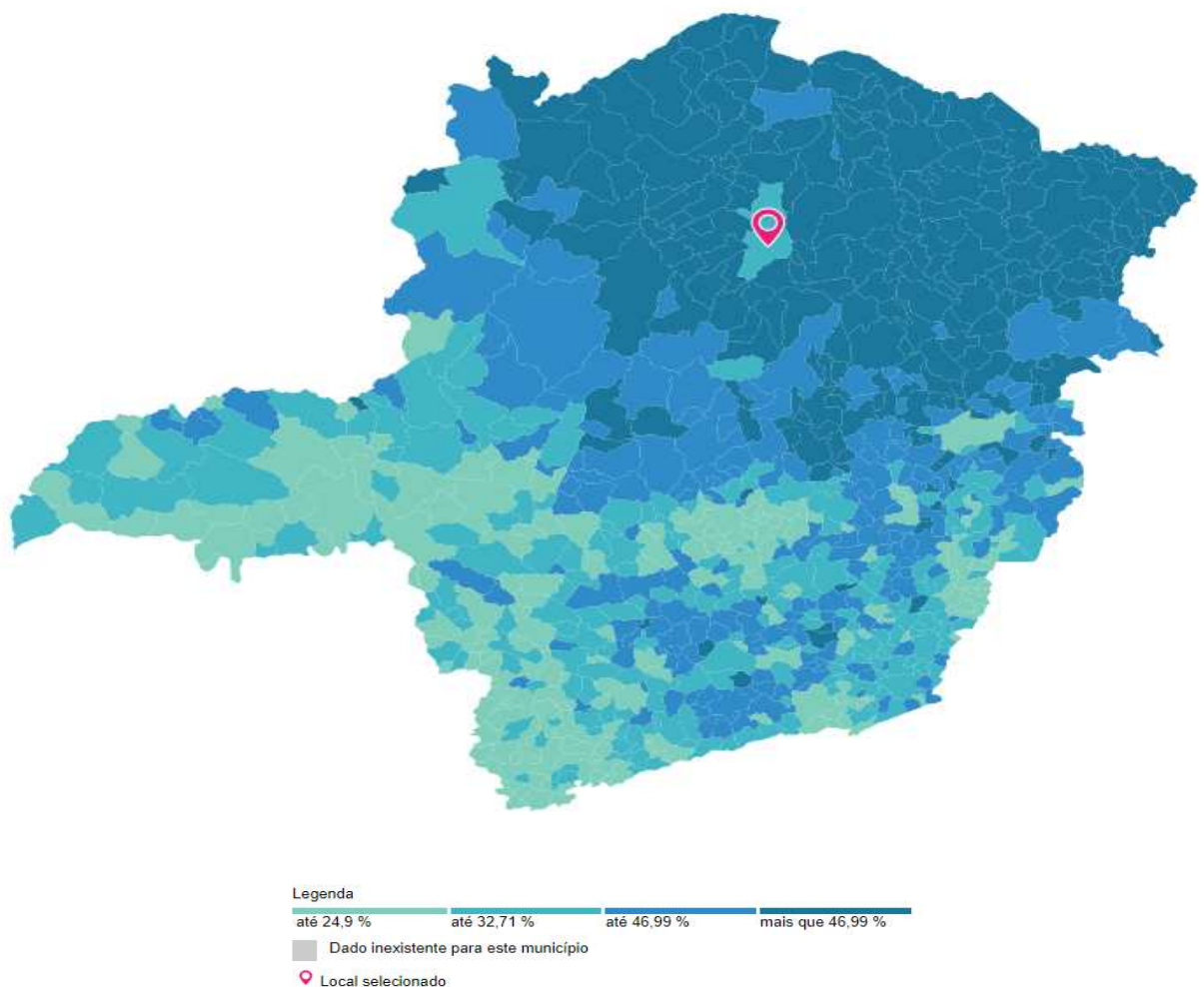
Figura 1- Localização de Montes Claros/MG



Fonte: SANTOS NETO; NASCIMENTO; TEIXEIRA FILHO (2018).

Montes Claros destaca-se em sua região intermediária por ser o único município com mais de 100 mil habitantes. Sua localização geográfica contribui para o seu desenvolvimento, uma vez que a sua rede de comércio e de serviços se intensificou a partir dos anos 1970. Este período marca a sua mudança de uma economia marcadamente rural, voltada para o comércio e agropecuária, para uma ampliação dos investimentos na atividade industrial com o apoio da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Associada a uma localização estratégica nos entroncamentos rodoviários e ferroviários, ocorreram transformações na economia regional e acelerou-se o processo de urbanização do município, mantendo a importância do comércio como elemento fundamental da organização do espaço urbano (ALVES *et al.*, 2020).

Figura 2- Mapa de pobreza e desigualdade nos municípios de Minas Gerais (2003)



Fonte: IBGE, 2003.

G 1 – Indicadores de pobreza de Montes Claros e Minas Gerais

	Montes Claros	Minas Gerais ▼
▼ INCIDÊNCIA DA POBREZA	31,37	26,60
LIMITE INFERIOR	21,74	24,86
LIMITE SUPERIOR	41,00	28,34
▼ INCIDÊNCIA DA POBREZA SUBJETIVA	26,03	24,06
LIMITE INFERIOR	22,51	22,50
LIMITE SUPERIOR	29,55	26,63

Fonte: IBGE, 2003.

Acerca de seu contexto socioeconômico, a incidência da pobreza na população montesclareense, em 2003 afetava quase um terço de sua população (31,37%) (Tabela 1). Era um indicador elevado quando comparada ao panorama estadual de 26,6%, porém, um dos mais baixos da região norte de Minas Gerais, conforme ilustrado pela figura 2. Em relação às cidades imediatamente próximas a Montes Claros, estas possuíam mais de 46,99% de sua população em condição de pobreza, fator alarmante sobre o cenário social do norte do estado. O cenário é mais grave quando se compara esta região com o Sul do estado, demonstrando uma necessidade de políticas públicas voltadas especificamente para o enfrentamento das desigualdades regionais e de melhoria na qualidade de vida dos norte-mineiros.

Em 2020 o salário médio mensal dos trabalhadores formais na cidade era de 2,1 salários-mínimos. Em relação a ocupação em empregos formais, apenas 24,4% da população estava ocupada e um percentual de 36,4% da população possuía rendimento nominal mensal per capita de até meio salário mínimo, em valor equivalente a 550 reais por pessoa (IBGE, 2020). Este cenário evidencia a grande discrepância e desigualdade quanto à renda de seu povo, além dos altos indicadores de desemprego, empregos informais e baixas remunerações, afetando a qualidade de vida da maior parte de sua população.

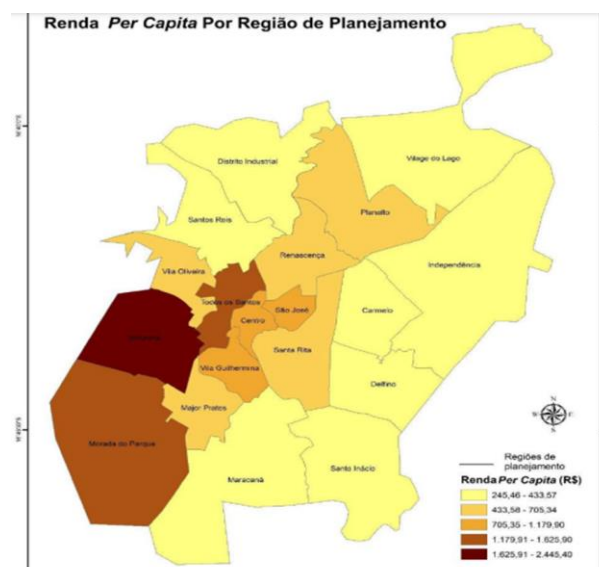
O status de cidade média é atribuído a Montes Claros devido a importância e influência regional que ela exerce sobre os demais municípios do Norte de Minas Gerais e do Sul da Bahia. O município tem como principais elementos de articulação regional os setores de saúde e educação, responsáveis por grandes deslocamentos populacionais rumo à cidade (ALVES *et al.*, 2020). Atuando como referência regional nos setores descritos, o município encontra um grande fluxo de pessoas que migram em busca destes serviços, sendo considerado ainda um importante polo universitário, por abrigar, além de diversas faculdades

privadas, a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), o Instituto de Ciências Agrárias da UFMG e polo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Ainda sobre o cenário socioeconômico e educacional de Montes Claros, Alves *et al.* (2020, p. 243) argumentam que:

a configuração espacial de Montes Claros é visivelmente desigual no que tange à renda, grande facilitador de oportunidades, sendo as desigualdades sociais mais acentuadas conforme se distancia do centro da cidade, enquanto a zona oeste concentra terras mais valiosas e acesso a melhores indicadores socioeconômicos e a zona leste se apresenta como oposta nestes aspectos (ALVES *et al.*, 2020).

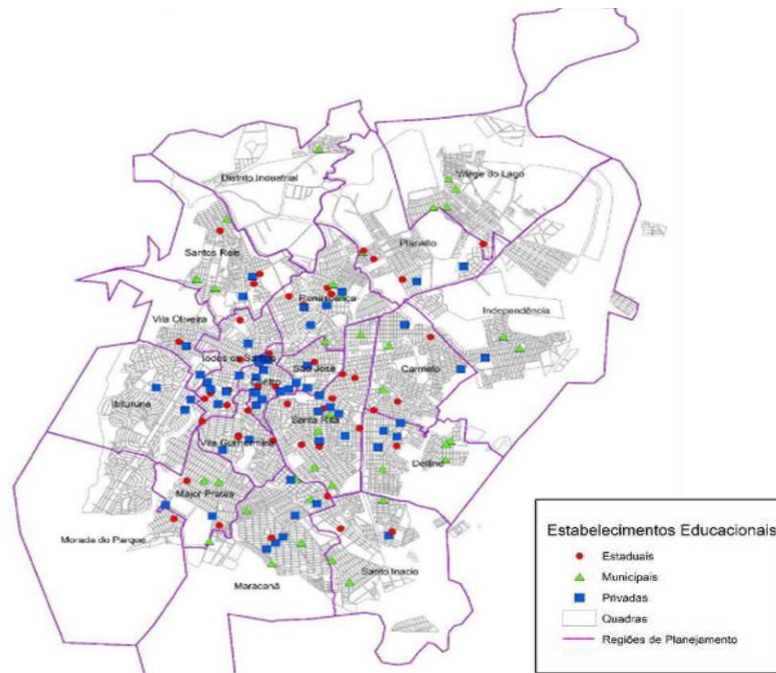
Desta forma, compreendendo a relação entre a renda, as estruturas de oportunidades e infraestrutura básica a qual a população de determinadas regiões da cidade tem acesso, a figura 3 traz a relação entre a renda per capita e as regiões de planejamento, e a figura 4 traz a distribuição dos estabelecimentos educacionais da cidade. Confrontando-se as informações dos mapas, valida-se as conclusões das análises de Alves *et al.* (2020), que demonstram que a oferta de ensino público está concentrada na região Centro-Sul do município, e revelam ainda a existência de grande defasagem da presença de estabelecimentos educacionais nas demais regiões, que, ao longo da expansão horizontal, principalmente da faixa a leste da cidade, não contou com a implementação de novas unidades escolares.

Figura 3 - Renda per capita por Região de Planejamento de Montes Claros



Fonte: PMMC (2016); IBGE (2010). Elaboração: Laboratório de Geoprocessamento- Unimontes (2019).

Figura 4- Distribuição dos Estabelecimentos Educacionais da cidade de Montes Claros PMMC (2016) e IBGE (2010)



Fonte: Laboratório de Geoprocessamento da Unimontes (2019).

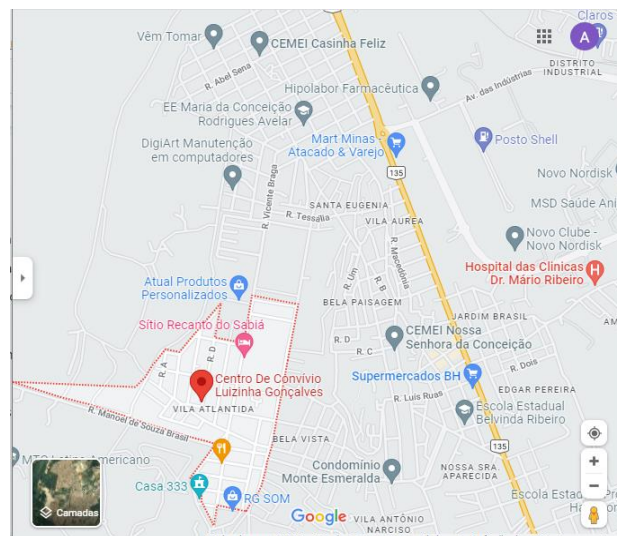
O mapa representado na figura 3 mostra que a renda per capita na região de planejamento Ibituruna está entre R\$1.625,9 à 2.445,50, enquanto as regiões de Morada do Parque e Todos os Santos têm renda per capita que varia de R\$1.179,91 à 1.625,90. Por sua vez, as regiões São José, Centro e Vila Guilhermina têm a faixa de renda variando entre R\$ 705,35 e R\$ 1.179,91 por pessoa. As regiões Sudoeste e Central aglutinam as maiores rendas per capita do município, além da maior concentração de instituições de ensino privadas (figura 4). Desta forma, enquanto a faixa leste da cidade possui renda per capita entre R\$245,46 e R\$433,57, o número de estabelecimentos educacionais nestes bairros não consegue suprir a demanda, nos levando a perceber uma defasagem que leva seus estudantes a ter que percorrer as maiores distâncias para estudar. Os dados permitem ainda observar que existe um abismo entre as condições financeiras da região oeste e leste, com exceção de algumas regiões de planejamento, como o Distrito Industrial e Santos Reis, que encontram-se na região Noroeste e possuem poder aquisitivo semelhante aos bairros da zona leste. Assim,

O rápido processo de urbanização com planejamento ineficaz resultou numa distinção socioespacial explícita. Onde coexistem áreas com focos de

pobreza, infraestrutura precária e demarcada por sérios problemas sociais, econômicos e ambientais, e outras áreas que contaram com investimentos do poder público municipal e de agentes imobiliários e são ocupadas pela população de médio e alto poder aquisitivo (LEITE, 2006 *apud* LEITE; MELO, 2017, p. 130).

Olhando especificamente para o Cursinho Popular Podemos Mais de Montes Claros, estava localizado na região Noroeste do município, inserido na região de planejamento Santos Reis, com renda per capita que varia entre R\$ 245,46 e R\$ 433,57, com valores referente a 23,49% e 41,49% do salário-mínimo em 2020. Estes valores revelam a existência de grandes oscilações desta região de planejamento em comparação com regiões vizinhas, e, de acordo com Leite e Melo (2017), possuem ainda uma quantidade expressiva de população jovem de baixa renda concentrada no Santos Reis, de forma que revela-se a existência de deficiência nos serviços de infraestrutura. A região conta com apenas dois estabelecimentos educacionais privados, três escolas estaduais e três escolas municipais, que não abrangem o bairro Vila Atlântida. Nesta localidade, o Centro de Convívio Luizinha Gonçalves é o único espaço educacional, atualmente a oferecer educação infantil de forma privada.¹⁸

Figura 5- Localização do Centro de Convívio Luizinha Gonçalves



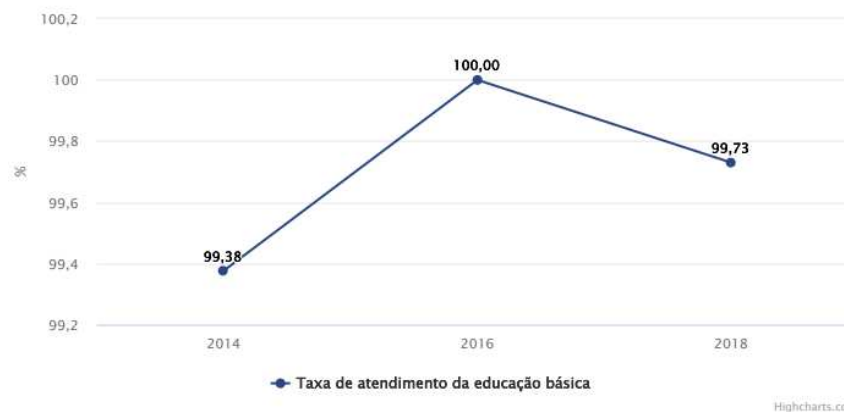
Fonte: Google Maps (2022).

Quanto ao cenário educacional do município de Montes Claros, o Gráfico 1 traz a sua taxa de atendimento da educação básica entre os anos de 2014 e 2018. Cabe ressaltar a falta de dados atualizados durante a pandemia de covid-19. Certamente, isso afetou a coleta e tratamento dos dados, principalmente, no período da sua maior propagação da doença. Assim,

¹⁸ A oferta de educação infantil no Centro de Convívio em que se desenvolviam as atividades do cursinho teve início posterior ao processo de desapropriação do espaço pelo poder público.

é possível que as dificuldades enfrentadas durante os dois anos da pandemia com a suspensão e/ou implementação de aulas no modelo remoto em caráter emergencial, trouxeram complicações que produziram distorções e agravaram ainda mais as desigualdades. Antes, porém, de apresentar os dados de atendimento, cabe a observação sobre a educação básica no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M). Neste sentido, no ano anterior ao início da pandemia do Covid-19, em 2019, o referido índice era 0,74. Este valor coloca Montes Claros como o maior índice de sua região intermediária e mostra a importância do município quanto a política de educação básica (IBGE, 2019; ALVES *et al.*, 2020).

Gráfico 1- Taxa de atendimento da educação básica de Montes Claros (2014-2018)



Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; IPEA; Fundação João Pinheiro. Atlas do desenvolvimento humano no Brasil. Disponível em: www.atlasbrasil.org.br / Elaboração: Fundação João Pinheiro;2022.

Nos últimos seis anos a taxa de atendimento da educação básica no município de Montes Claros vem apresentando queda contínua. Os dados mostram que em 2016 o município conseguiu universalizar o acesso das crianças e jovens à educação básica. Contudo, esse número não se manteve e nos dois anos subsequentes caiu 20%. Importante observar que esse indicador representa a proporção de crianças e jovens matriculados em algum estabelecimento de ensino, em qualquer nível de ensino, seja da rede pública ou privada. Comparando o indicador com os dados do Brasil, segundo a Tabela 2, Montes Claros, em 2016, estava acima da média nacional (99,2%). Contudo, nos anos seguintes, enquanto para o Brasil a taxa de atendimento subiu discretamente (até 2019), o oposto ocorreu com o município.

Tabela 2 - Taxa de atendimento escolar da educação básica de Montes Claros de 2012 a 2021

Percentuais	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados na escola	98,40	98,50	98,60	98,70	99,20	99,20	99,30	99,70	99,40	99,00
Regular do Ensino Fundamental + EJA fundamental + Ensino Médio	96,70	96,90	97,10	97,40	97,40	97,70	98,00	98,00	98,00	96,20
Percentual de crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola	1,60	1,50	1,40	1,30	0,80	0,80	0,70	0,30	0,60	1,00

Fonte: Adaptado de IBGE; PNAD, 2022.

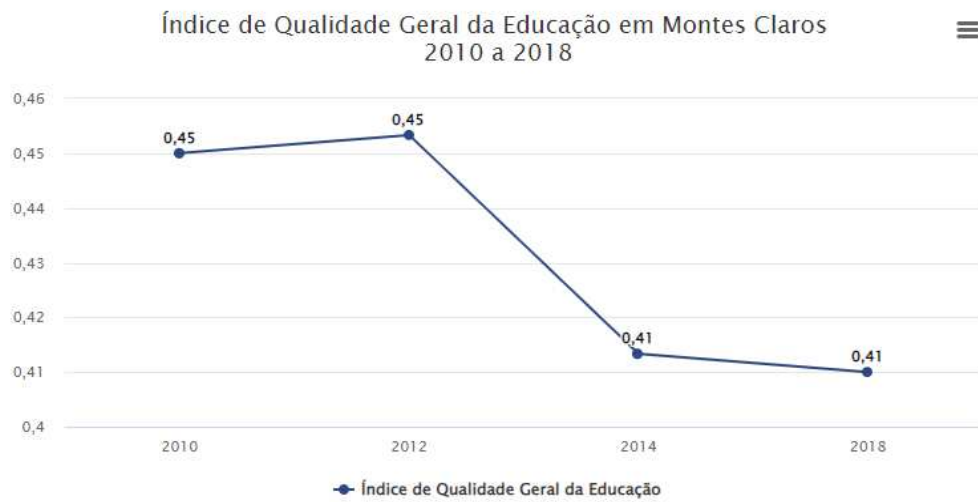
A nota técnica elaborada pela organização social Todos pela Educação em dezembro de 2021, trouxe alguns apontamentos sobre os efeitos da pandemia no ingresso e permanência das crianças e jovens nas unidades escolares¹⁹. Entre as crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola houve um aumento de 171,1% em 2021 em relação ao mesmo período de 2019. O percentual de crianças e jovens nesta faixa etária que não estavam frequentando a escola era de 0,3% em 2019 e passou para 1% em 2021. Ainda segundo a nota, houve o aumento de crianças e jovens de 6 a 14 anos frequentando a Pré-escola, etapa que atende crianças de 4 e 5 anos de idade. Eram 1,5% do total da faixa etária de 6 a 14 anos em 2019, chegando a 2,8% do total da faixa etária em 2021. Com isso, o percentual de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental (ou no Ensino Médio, no caso daqueles que já concluíram o Fundamental) chegou a 96,2%, menor valor desde 2012. No caso dos jovens de 15 a 17 anos, em 2021 permaneceu a queda no percentual daqueles que estão fora da escola e não completaram o Ensino Médio, chegando em 4,4% no período.

No entanto, houve redução de 2020 para 2021 no percentual de jovens de 15 a 17 anos que estão matriculados no Ensino Médio Regular ou que já concluíram o Ensino Médio, de 77,0% em 2020 para 74,9% em 2021 devido, especialmente, por um aumento, em 2021, no número de jovens de 15 a 17 anos que estavam frequentando etapas anteriores (Ensino Fundamental Regular, EJA do Fundamental, ou Alfabetização de Jovens e Adultos). O número de jovens nesta situação subiu de, aproximadamente, 1,6 milhão em 2020 para, aproximadamente, 1,9 milhão em 2021. Em termos relativos, o percentual foi de 17,5% para 20,3%.

¹⁹ Nota técnica de Dezembro de 2021 elaborada pelo Todos pela Educação. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf?utm_source=site&utm_id=nota.

Estes dados mostram que o período de isolamento social ocasionado pela pandemia, assim como suas reverberações sociais no contexto dos alunos, principalmente de baixa renda, levou à maior retração da taxa observada nos últimos 6 anos. O contexto brasileiro e as medidas de enfrentamento ao coronavírus permitem levantar a hipótese de que os indicadores para o período de 2019 a 2021, em Montes Claros, acompanham o contexto nacional, uma vez que o acesso aos dados do período encontram-se dificultados no plano municipal²⁰.

Figura 6- Índice de qualidade Geral da Educação em Montes Claros (2010-2018)



Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; IPEA; Fundação João Pinheiro. Atlas do desenvolvimento humano no Brasil. Disponível em: www.atlasbrasil.org.br / Elaboração: Fundação João Pinheiro;2022.

O Índice de Qualidade Geral da Educação Municipal, por meio da Análise por Componentes Principais, inclui aspectos micro e macroestruturais relacionados ao desempenho escolar e de seus estudantes, e indica a qualidade média da educação local. Um sistema de ensino de qualidade é essencial para garantir a melhor qualidade de vida da população, propiciando o desenvolvimento do indivíduo para o exercício da cidadania e do trabalho.

A melhora nos indicadores de qualidade educacional reflete não apenas que os alunos estão aprendendo, mas também é impactada positivamente pela redução da reprovação e abandono escolar. Porém, tal indicador vai além dos conteúdos transmitidos em sala de aula, de forma que o estudo de Bernardo, Almeida e Nascimento (2020) demonstra que para se alcançar índices satisfatórios e melhorias na qualidade da educação municipal, é necessário

²⁰ Devido à implementação da Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD), tornou-se inviável o acesso e cruzamento dos dados para uma melhor análise do cenário local.

que se compreenda o papel da gestão e das políticas públicas voltadas para outras dimensões que proporcionam um ambiente adequado para o avanço do processo de aprendizagem, assegurando boas condições para se ter uma vida digna, a partir do desenvolvimento de aspectos sociais e de infraestrutura nos municípios (provendo energia elétrica, saneamento, transporte público, habitação, acesso à saúde pública de qualidade, dentre outros). Assim, ressalta-se a importância de manter os investimentos na educação pública de forma permanente e associada ao desenvolvimento de áreas sociais de forma complementar. A queda do indicador reflete a necessidade de ampliar os investimentos em educação no município, principalmente nas áreas em que os dados permitem associar uma alta taxa de população jovem de baixa renda a uma baixa distribuição de estabelecimentos educacionais próximos.

Tabela 3 - Taxa de distorção Idade-série em Montes Claros por localização, unidade administrativa e ano escolar (2021)

Taxa de Distorção Idade-Série - Brasil, Regiões Geográficas e Unidades da Federação - 2021													
Unidade Geográfica	Localização	Dependência Administrativa	Ensino Fundamental							Ensino Médio			
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Brasil	Total	Total	13,7	7,7	21	17,6	22,1	22,7	21,6	25,3	24,4	26,6	24,4
Sudeste	Total	Total	9,4	5,0	14,7	11,4	15,0	16,6	15,7	18,3	18,8	19,7	15,7
Montes Claros	Total	Total	6,1	1,8	10,9	5,5	10,2	13,3	14,1	16	17,6	16,6	13,5
	Urbana	Total	6,1	1,8	10,8	5,5	10,1	13,3	13,9	15,9	17,5	16,6	13,4
	Rural	Total	6,4	2,5	13,1	5,3	13,7	14,9	17,2	24,4	29,7	19,0	25,0
	Total	Federal	--	--	--	--	--	--	--	9,8	20,4	4,8	7,0
	Urbana	Federal	--	--	--	--	--	--	--	9,8	20,4	4,8	7,0
	Total	Estadual	7,3	1,6	12,2	5,7	10,9	14,5	16,8	18,8	20,5	19,4	16,1
	Urbana	Estadual	7,3	1,6	12,1	5,7	10,9	14,4	16,7	18,7	20,4	19,4	16,0
	Rural	Estadual	28,8	18,2	36,7	33,3	14,3	45,5	50,0	24,4	29,7	19,0	25,0
	Total	Municipal	6,6	2,4	13,5	7,6	13,5	16,7	15,6	--	--	--	--
	Urbana	Municipal	6,7	2,4	13,6	8,0	13,5	17,1	15,4	--	--	--	--
	Rural	Municipal	5,8	2,2	12,2	4,2	13,6	13,4	16,3	--	--	--	--
	Total	Privada	1,2	1,0	1,6	1,1	1,3	1,4	2,3	3,0	3,3	3,7	2,1
	Urbana	Privada	1,2	1,0	1,6	1,1	1,3	1,4	2,3	3,0	3,3	3,7	2,1
	Total	Pública	7,0	2,0	12,7	6,4	11,9	15,3	16,4	18,6	20,5	19,1	15,9
Urbana	Pública	7,0	2,0	12,6	6,5	11,8	15,4	16,3	18,6	20,4	19,1	15,8	
Rural	Pública	6,4	2,5	13,1	5,3	13,7	14,9	17,2	24,4	29,7	19,0	25,0	

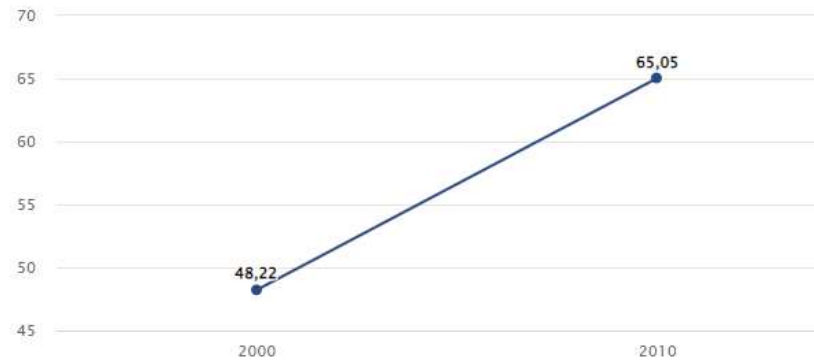
Fonte: Adaptado de Ministério da Educação; INEP, 2021.

A tabela representa bem as assimetrias existentes entre as redes privada e pública de educação quanto à distorção idade-série existente em todos os níveis de ensino, de forma progressiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Os motivos para a existência de defasagem idade-série são a reprovação, quando o aluno precisa repetir a série em questão; o abandono escolar, quando o aluno deixa de frequentar a escola por um período; ou, por fim, a matrícula tardia do estudante na escola. O estudo de Portella, Bussman e

Oliveira (2017) traz que a defasagem entre a série recomendada e a série frequentada tem grande impacto sobre a taxa de abandono dos estudantes, e diversos fatores são importantes no desempenho destes, sendo o mais expressivo relacionado ao background familiar, que reflete questões de classe, raça, renda e formação dos pais. Alves, Ortigão e Franco (2007 *apud* PORTELLA; BUSSMAN; OLIVEIRA, 2017), observaram que os estudantes do sexo masculino, negros e que trabalham têm um risco maior de sofrer os impactos da distorção, estando mais propensos à evasão escolar.

Os dados da tabela refletem as questões socioeconômicas de forma que, enquanto a taxa de distorção idade-série total da rede privada é de 1,2% no ensino fundamental e 3% no ensino médio, a rede pública tem taxa referente a 7% no fundamental e 18,6% no ensino médio. Assim, afeta aproximadamente 6 vezes mais os estudantes de camadas populares tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio de Montes Claros. Ainda, é possível perceber que os estudantes da zona rural do município representam as maiores taxas, chegando a uma distorção idade-série de 50% para o 9º ano. A partir do exposto por Portela, Bussman e Oliveira (2017), é possível compreender a necessidade de políticas públicas que atuem não só no campo educacional para a redução dos indicadores, mas que também consigam intervir nos determinantes que acarretam tal cenário.

Gráfico 2- Proporção de pessoas com 15 anos ou mais de idade com o ensino fundamental completo em Montes Claros de 2000 a 2010



Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; IPEA; Fundação João Pinheiro. Atlas do desenvolvimento humano no Brasil. Disponível em: www.atlasbrasil.org.br / Elaboração: Fundação João Pinheiro;2022.

O percentual da população brasileira de 15 anos ou mais que ainda não completou o Ensino Fundamental no ano de 2010 era 34,95%. Este dado mostra que a Educação de Jovens e Adultos seria uma modalidade de ensino muito recomendada para este público tanto como forma de garantir o direito constitucional à educação quanto para a continuidade dos estudos. Além disso, a EJA seria um caminho para elevar a escolaridade da população e melhorar os recursos educacionais familiares para as crianças e adolescentes provenientes das famílias mais empobrecidas. Porém, quando se examina a quantidade de matrículas nas turmas de EJA de Ensino Fundamental e Médio de, respectivamente, 6.532 em 2010 e de 2.583 matrículas em 2021 no município de Montes Claros, segundo o Censo Escolar de 2010²¹, verifica-se que o município está longe de conseguir este objetivo.

²¹ Disponível em <https://bityli.com/CyiaeJ>.

Tabela 4- Percentual da população de 25 anos ou mais com ensino médio completo

Município	2000 %	2010 %
Belo Horizonte	40,22	52,60
Montes Claros	28,35	45,23

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; IPEA; Fundação João Pinheiro. Atlas do desenvolvimento humano no Brasil. Disponível em: www.atlasbrasil.org.br / Elaboração: Fundação João Pinheiro, 2022.

Ao ampliar a idade para 25 anos ou mais, a taxa de pessoas que não concluíram os estudos passa a ser de 54,77%, de forma que, no ano de 2010, mais da metade de seus habitantes na faixa etária descrita não concluiu os estudos, o que pode estar conectado com a grande discrepância e desigualdade quanto à renda e os altos indicadores de desemprego, empregos informais e baixas remunerações.

Os dados mostram que, socialmente e educacionalmente, o município de Montes Claros, mesmogrande relevância para sua mesorregião, está longe de ser um local de acolhimento e proteção aos mais empobrecidos e vulneráveis. Há grandes desafios para o governo municipal para garantir o direito à educação de qualidade e acessível a todos e todas. Diante desse cenário desafiador tanto para o governo quanto para sociedade civil, surgem alternativas populares para vencer a exclusão e superar os obstáculos para o acesso à educação superior. É neste contexto que emergiu o Cursinho Podemos Mais de Montes Claros, no Centro de Convívio Luízinha Gonçalves.

5.2 O Centro de Convívio Luízinha Gonçalves

O Centro de Convívio Luízinha Gonçalves está localizado na região Noroeste da cidade de Montes Claros, no bairro Vila Atlântida, um dos bairros periféricos na região dos Santos Reis. O espaço surgiu do esforço coletivo entre os moradores do bairro, em parceria com movimentos sociais da região, com destaque para a atuação do Levante Popular da Juventude e do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras por Direitos (MTD). Estes movimentos, em diálogo com os moradores, perceberam a necessidade e vontade de construir um espaço onde crianças, jovens, adultos e idosos da região pudessem utilizar como centro de convivência, com a realização de atividades voltadas para esportes, cultura e lazer, a priori, percebendo a falta de espaços adequados no bairro para essas atividades e a dificuldade de deslocamento e acesso a essas atividades presentes em outros bairros.

É importante pontuar que o espaço no qual foi inaugurado esse Centro de Convívio estava abandonado pelo poder público. Então, como forma de ocupação desse espaço, o MTD passou a oferecer diversas atividades que perpassavam pelas artes, cultura, e também lazer. O Levante Popular da Juventude, assim, passaria a ser o responsável pela oferta educacional preparatória para o ENEM no espaço.

Dessa forma, compreendendo a necessidade de ofertar lazer, cultura e educação para a população da periferia de Montes Claros, a partir de uma atuação próxima aos moradores da região, essas ações buscavam trabalhar essas três dimensões na perspectiva popular. Ressalta-se, ainda, a construção coletiva do centro de convívio com grande participação dos moradores do bairro. E assim se deu a ocupação do espaço que se encontrava sucateado e esquecido pela Administração Pública Municipal de Montes Claros. Exatamente por estar abandonado, sua estrutura se encontrava precarizada, não possuía água, energia elétrica, havia acúmulo de entulho no interior da instalação, como foi relatado por um dos entrevistados. Dessa forma, foi necessário um esforço colaborativo entre os movimentos sociais no processo de revitalização. Neste sentido, desde 2017, o Levante Popular da Juventude e o MTD atuaram coletivamente neste processo. Contudo, o maior impacto veio da atuação da comunidade, que abraçou a causa, pois via a importância desse Centro de Convívio para a qualidade de vida dos moradores da região.

O processo de revitalização buscava tornar o espaço seguro e garantir a infraestrutura mínima para a sua utilização. Para fazer as melhorias mais urgentes e abrangentes, foram necessárias campanhas de arrecadação de fundos pelos movimentos sociais e comunitários para levantar os recursos necessários. A revitalização contou ainda com doações de materiais de escolas e das universidades, como o ICA-UFGM e a Unimontes. Destas instituições receberam carteiras, mesas, quadro e giz que foram essenciais para assegurar o funcionamento do Cursinho Podemos Mais no espaço. Além disso, havia parcerias com a seção do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica Pública de Minas Gerais (Sind-UTE) de Montes Claros e, também, as contribuições do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em ações pontuais e com o projeto social Fica Vivo! do Governo do Estado de Minas Gerais que foi o responsável pelos desenhos nos muros e oficinas de *graffiti* no espaço.

As falas dos entrevistados trazem suas percepções sobre a estrutura do Centro de Convívio, com foco nas salas de aula. O educador 1, inserido como educador externo ao Levante Popular da Juventude, falou da iluminação e da falta de recursos tecnológicos que o possibilitariam trazer os conteúdos de maneira mais dinâmica, na mesma forma que ele

conduzia atividades em outro cursinho privado em que atuava. Entretanto, ao mesmo tempo, ele considera o ambiente acolhedor e cumpre o papel que lhe é proposto:

É, a sala de aula, ela era uma sala normal, né. Aquela estrutura arquitetônica, é, bem padrão de estado, de município. Você tem uma quadra de futebol, você tem uma cantina, é, e a sala, com aquele quadro de giz mesmo. Lousa que fala, né? Eu to tão acostumada a escrever com quadro com o pincel, ó, anos. A última vez que eu escrevi em quadro de giz foi nesse cursinho lá. Eu não tinha nem o traquejo para usar o giz. E, mas o espaço era ótimo, assim. Como o cursinho era à noite, acabava que do lado externo, assim, ficava mal iluminado mesmo, a quadra, alguns outros espaços externos, mas a gente usava era a sala, a sala tinha luz, beleza. Então nada de infraestrutura que fosse atrapalhar, né? Não tinha um data-show, que eu não sei se o membro do núcleo pedagógico ficava de levar algum data-show que ele arrumava, ou coisa assim (educador 1)

O educador 2, membro do Levante, traz um relato divergente, em tom mais crítico acerca da infraestrutura do Centro de Convívio para a realização das aulas,

A princípio, já começa pela estrutura física. A gente atuava na ocupação urbana. Era um prédio que já estava abandonado, e a comunidade ocupou aquele prédio e a gente atuava lá dentro. Sei até alguns exemplos: A iluminação, ela era improvisada, e essa iluminação, por exemplo, essa estrutura elétrica, ela poderia causar algum acidente com alguma pessoa, com algum educador, com algum educando. É, o quadro ele era assim, era uma qualidade baixíssima. As cadeiras eram algumas cadeiras que não eram muito confortáveis, não eram cadeiras ergonômicas, então, por exemplo, eles ficavam ali entre as 6, no máximo até as 10 horas. Então, uma pessoa ficar esse período assim, grande né, até 4 horas sentado numa cadeira que não é ergonômica, começa a perder a qualidade de aprendizado de uma forma muito drástica. Mas parece também, o ambiente não estava bem pintado, a decoração também, que eu acho que impacta também na questão do aprendizado, ela também estava do jeito que dava. A estrutura de tecnologia, de equipamento era o que a gente tinha, do cursinho mesmo, que a gente conseguiu entre nós. Deixa eu pensar mais alguma coisa. Enfim, os materiais, a gente tinha que montar meio que entre o corpo ali que compunha o cursinho, os organizadores (...) (educador 2, grifos da autora).

A entrevistada que pertencia ao núcleo político pedagógico e atuava ainda como educadora 3, trouxe ainda que,

Era um pouco precário, as mesas, as cadeiras, assim, não eram novas, era tudo de doação. Então eram mesas e cadeiras bem gastas, o quadro também era gasto, tinha janelas quebradas, o piso assim, ele estava meio esburacado também, e o espaço, assim, ele estava bem gasto, não estava reformado nem nada disso. (...) mas a gente conseguiu fazer as aulas mesmo assim. Mesmo sendo um espaço bem simples, a gente conseguiu o mínimo de estrutura

possível, porque tinha quadro, tinha as carteiras de doação, e aí a gente conseguia outras coisas também, como giz, papel, a gente usava data-show também que facilitava bastante. Computador de uso próprio, data-show de uso próprio.

Os diferentes participantes da pesquisa, conforme seu grau de inserção no LPJ e no processo de construção do espaço tendem a trazer, em seus discursos, aspectos mais focados no ganho educacional da construção do espaço, mesmo com suas dificuldades, ou mais críticos quanto à sua qualidade. Nesse sentido, os entrevistados que atuaram ou atuam em instituições educacionais privadas traziam falas comparativas, como na passagem do educador 1, que atua em cursinhos privados: “Eu to tão acostumada a escrever com quadro com o pincel, ó, anos. A última vez que eu escrevi em quadro de giz foi nesse cursinho lá. Eu não tinha nem o traquejo para usar o giz.” E na fala do educador 2, que atuou como professor de curso técnico, o caráter comparativo crítico está presente no trecho todo.

O Centro de Convívio contava com dois banheiros, um espaço de cantina que não estava funcionando, um corredor com três ou quatro salas, uma quadra poliesportiva e áreas abertas no seu ponto central e um espaço lateral com uma horta. Estas áreas descobertas não possuíam iluminação, com exceção da quadra. Dentro das salas de aula, nos relatos dos educadores entrevistados, eram espaços retangulares, com janelas com alguns vidros quebrados e sem ventiladores ou ar-condicionado. Esta estrutura deixava algumas das vezes o ambiente abafado devido às altas temperaturas da cidade, mesmo durante a noite. Ainda, dentro de cada sala havia aproximadamente 50 carteiras que permaneciam bem próximas umas das outras, além da mesa e cadeira do professor, e não havia projetor fixo no ambiente. Mesmo com as críticas à qualidade do espaço físico, compreende-se que a tomada do espaço e seu aproveitamento para as diferentes finalidades aplicadas em seu interior superaram qualquer indício de falta ou de privação, sendo sua manutenção um ato de resistência. Com o esforço dos interessados foi possível tornar o espaço utilizável no desenvolvimento de diversas atividades que, a partir dos relatos dos entrevistados, se encontram sistematizadas no quadro a seguir:

Tabela 5 - Atividades desenvolvidas no Centro de Convívio Luizinha Gonçalves de 2018 a 2020

(Continua)

Atividade	Responsável(eis) pela atividade	Descrição
Oficinas profissionalizantes de corte e costura	MTD	Aulas de costura e corte voltadas para os moradores da Vila Atlântida, ofertando formações gratuitas para a qualificação nas áreas descritas.
Ensaio e oficina de Batucada	Yorubloco	Bloco de Carnaval de matriz africana. Utilização do espaço para associar discussões raciais, espirituais e religiosas a partir da música.
Aulas de capoeira	MTD	Aulas frequentes, com participação, em sua maioria, de crianças e jovens do bairro, durante a noite.
Aula de violão e oficina de graffiti	Projeto Fica Vivo!	Projeto que tem como foco atuar na prevenção e na redução de homicídios dolosos de adolescentes e jovens de 12 a 24 anos, em áreas periféricas, articulando dois eixos de atuação: Proteção Social e Intervenção Estratégica, promovendo oficinas de esporte, cultura e arte, e articulando junto à rede de proteção social os encaminhamentos de adolescentes e jovens. As oficinas são pensadas a partir do contato com o perfil e demandas dos jovens de cada território em que o programa atua.
Oficina de artesanato	MTD	Oferta de oficinas de artesanatos diversos, a partir de oficineiros convidados e voluntários do movimento.
Cursinho Podemos Mais	Levante	Cursinho preparatório para o ENEM, com aulas noturnas voltadas para jovens da região de 2018-2021.

Tabela 5 - Atividades desenvolvidas no Centro de Convívio Luízinha Gonçalves de 2018 a 2020

(Conclusão)

Atividade	Responsável(eis) pela atividade	Descrição
Rodas de conversa	Levante	Rodas de conversa com temas diversos, com participação de pessoas dos diversos movimentos e da comunidade local, abrangendo discussões acerca da violência contra a mulher, direitos à cultura, lazer e educação, questões raciais, entre outros temas insurgentes do contato com os moradores.
Formações Políticas	MTD e Levante	Formações de curta ou média duração voltadas para a compreensão da atuação dos movimentos sociais frente às desigualdades durante a história, a construção social brasileira, frentes e formas de atuação. Exemplos: Escola Emerson Pacheco; Curso de Realidade Brasileira.
Horta coletiva	Moradores	Iniciativa dos moradores, que construíram e utilizaram canteiros no espaço para a produção de alimentos em pequena escala para consumo próprio.
Alfabetização de adultos	MTD e MST	Formação de turmas de alfabetização gratuitas que mobilizou e atuou com educandos de até 80 anos em 2017, contando com equipe de educadores voluntários.

Fonte: Da autora (2022). [Falas dos entrevistados].

A respeito da alfabetização de adultos, apenas os coordenadores pedagógicos que participaram de forma intensiva da ocupação e estruturação do Centro de Convívio, desde seu início, souberam trazer informações sobre a experiência e explicar as razões que levaram-na a ser descontinuada. Sobre isso, a fala de um dos membros do Núcleo Político Pedagógico (NPP) é bastante esclarecedora,

É, teve também uma experiência muito bacana e bonita que o MTD conseguiu desempenhar neste centro de convívio, que foi a alfabetização de

adultos, com um projeto em parceria com o MST, então o MTD conseguiu montar turmas de alfabetização de adultos, né. Então, foi bastante interessante nesse sentido, assim. Você ver pessoas que o sonho delas era aprender a ler e escrever o nome. E aí elas com 70, 80, 60 anos, conseguir realizar esse sonho, sabe, foi bem legal essa experiência. (membro do npp 1)

Ou seja, o Centro de Convívio se transformou em um importante espaço de interações comunitárias e manifestações artísticas, da cultura popular e de práticas de educação popular em suas mais diversas frentes, e tecendo diversos diálogos entre si. Assim, ao dialogar sobre a importância da cultura popular, do lazer, da revitalização e conservação desse espaço, mantém viva a importância dos movimentos sociais, aos moldes do que acontecia na década de 1960 quando a luta era por locais de convivência comunitária e para construção coletiva na forma dos mutirões.

A partir do conhecimento do espaço físico e das diversas atividades dispostas nele, passamos a focalizar as atividades educacionais de forma mais intensiva no tópico a seguir, assim como a forma como se dava sua organização interna.

5.3 Organização do Cursinho Podemos Mais

A ideia de se fundar o cursinho popular preparatório para o ENEM em Montes Claros vinha sendo trabalhada desde 2017. Entre este ano até o funcionamento pleno do mesmo com término no ano de 2021, foram necessários vários passos, como destacaram os entrevistados. No primeiro momento, interno aos membros do Levante Popular da Juventude, foram tiradas pessoas para debater e amadurecer a ideia do cursinho, que deveria estar ligado aos trabalhos das células territorial (membros que residiam ou atuavam na região do bairro Vila Atlântida) e estudantil (responsáveis pela organização estudantil dentro de alguma das universidades da região), de acordo com as colocações dos membros do NPP 1 e 4.

Durante essa primeira fase, as pessoas responsáveis por coordenar a criação do cursinho passaram por diálogos e formações em contato com membros do Levante de outras localidades e com a coordenação nacional da rede de cursinhos Podemos Mais. Neste momento, estas pessoas conheceram as experiências bem-sucedidas e as que fracassaram em diversos locais do país. Além disso, eles estudaram os materiais do Levante, como cartilhas, e fizeram cursos de formação para atuar na coordenação. Este esforço em aprender com as experiências que não foram bem-sucedidas é, na visão de Sampaio *et al.* (2011) e Aragão *et al.* (2016), um bom momento de aprendizagem sobre os cursinhos populares, suas origens e meios de organização. Estes autores destacam que os cursinhos populares foram e são formas

de organizações sociais se oporem ao “mercado dos preparatórios particulares” excludentes. A existência dos cursinhos populares está pautada em uma multiplicidade de participantes, arranjos organizacionais, propostas pedagógicas e graus de relação com os setores da sociedade, funcionando como laboratórios de experiências pedagógicas, de forma que os diálogos sobre a história da estruturação de seus polos trouxe diversos aprendizados construídos coletivamente. Os membros ainda dialogaram com os movimentos sociais que já haviam iniciado atividades no Centro de Convívio como forma de se construir uma ação conjunta e complementar, que levam a um maior impacto simbólico das atividades.

Especificamente sobre a rede de Cursinhos Populares Podemos Mais, é necessário esclarecer que ela tem encontros a nível estadual e nacional para trazer as experiências regionais para debate propiciando reflexões sobre as atuações, nos diferentes espaços, como igrejas, escolas, Universidades e centros culturais, de acordo com as características de seus educandos e de seus parceiros. Ainda, contam com as articulações das células territoriais do Movimento e dos coordenadores político pedagógicos para a estruturação dos períodos de atividade (OLIVEIRA; SALES, 2021).

As tarefas iniciais indicadas pelos membros do NPP 1 e 4, e de forma constante durante todo o período de desenvolvimento das atividades, se deram na questão do planejamento do espaço, busca por recursos materiais e financeiros para a reforma das salas de aula, como carteiras, quadro, giz, pintura das paredes e iluminação e manutenção das contas do espaço. A parte política e pedagógica do cursinho foi definida através dos estudos das cartilhas contendo orientações gerais, pedagógicas e curriculares, elaboradas pela coordenação da rede de cursinhos Podemos Mais (LEVANTE..., 2019). Os diálogos com a coordenação político pedagógica estadual do Levante são permanentes. Foi através deles que se definiu que o cursinho deveria atuar inicialmente em duas disciplinas consideradas essenciais a partir da avaliação dos militantes quanto a seus recursos de oferta das aulas e as principais demandas do público específico ao qual as atividades se voltavam. Desta forma, no primeiro ano de atuação, em 2018, contaram com aulas de Matemática e Redação. Eram poucos encontros, com duração de 3 a 4 horas cada, no formato de intensivão, apenas durante o segundo semestre. Estes encontros eram focados nos conteúdos mais cobrados no ENEM. A experiência contou com uma grande quantidade de alunos, que a partir das falas de alguns membros do núcleo político pedagógico, atingiram entre 40 e 50 pessoas, de acordo com o membro do NPP 4. O período foi marcado por uma postura que se assemelhava com os cursinhos privados, com alto número de alunos, em aula expositiva com grande quantidade de conteúdos passados, com pouco tempo para um contato mais humanizado, de forma que os

educadores que atuaram neste ano não chegaram a conhecer os alunos pelo nome, salvo raras exceções.

Já a partir do segundo ano, houve articulação com os estudantes da Unimontes e UFMG e conseguiram preencher um calendário de aulas que abrangesse todas as disciplinas cobradas no ENEM. Em alguns casos, havia até dois educadores para algumas disciplinas, o que trouxe a aproximação destes em construir um cronograma sólido em conjunto. Contavam ainda com acompanhamento de algum(ns) membro(s) do núcleo pedagógico tanto nas aulas, para trazer feedbacks, quanto para auxiliar fora delas, na socialização de materiais, confirmação das aulas, busca por recursos específicos para as aulas, como projetor, caixa de som, entre outros. A partir de 2019, a quantidade de educandos se reduziu por diversas razões. As mais relevantes apontadas pelos entrevistados foram o aumento da carga horária das atividades do cursinho, que passou a exigir mais tempo para as aulas noturnas durante todos os dias da semana. Esta nova configuração fez com que muitos estudantes, ao longo do período, se afastassem das aulas por motivos pessoais, referentes a trabalho e outras demandas de casa e das dinâmicas familiares. Para compreender como as mudanças afetaram a frequência do cursinho, a seção 5.4 irá trazer informações sobre as características dos seus educandos. Isso pode contribuir para compreender os desafios para manter a frequência alta e estimular a continuidade dos estudos por parte deles.

A principal característica organizativa do cursinho acontece por meio do seu sistema participativo para as tomadas de decisão e divisão de tarefas, seguindo-se o modelo herdado pelo Levante. Assim, tanto os educadores quanto membros do núcleo pedagógico atuavam com poucos recursos em favor dos objetivos definidos nos encontros. Essa característica é ressaltada nas entrevistas quando os entrevistados são perguntados sobre os ganhos e avanços de sua atuação, tanto para os educandos quanto para a comunidade em que estavam inseridos,

Era democratizar o acesso às discussões do vestibular, visando o Enem, para criar condições daqueles educandos terem acesso a essas habilidades e competências que são cobradas no Enem. Então o objetivo era esse, dar acesso a esses educandos que, por alguma razão, não tinham condições de pagar um cursinho particular ou não tinham, né, acesso a esse tipo de dispositivo, colocar eles ali no páreo para poder sonhar com uma vaga em uma Instituição de Ensino Superior (educador 1).

Trazendo qualidade para a comunidade que a gente compunha, o movimento tinha mais qualidade e tentavam fazer esse giro dialético. Eu acho que um dos objetivos era esse, fortalecer o movimento para fortalecer também aquela comunidade em volta. E aí, vão ter os objetivos secundários, que é isso, conseguir democratizar o conhecimento, conseguir melhorar a condição de vida do trabalhador, e diversas coisas. E também fortalecer o movimento, e também fortalecer a comunidade (educador 2).

Isso ficou muito claro, o papel fundamental da educação na vida dessas pessoas. Não adianta a gente pensar um projeto de país que não perpassa por um projeto de educação, por um projeto que democratize o acesso à educação. **Então, a principal bandeira do cursinho popular que a gente levantava, e que levanta, na verdade, é a democratização do acesso à educação pública e de qualidade** (membro npp 1).

Os depoimentos dos entrevistados mostram que o objetivo principal da atuação do cursinho é o compromisso com a luta pelo direito à educação pública, universal e de qualidade e a busca da democratização do acesso e permanência no Ensino Superior por estudantes empobrecidos, negros, LGBTQIA+ e outras minorias. Além disso, ele se esforça para que os seus estudantes compreendam as assimetrias na disputa pelas vagas em instituições públicas de ensino superior que são gratuitas e de qualidade. Isso deve acontecer a partir da oferta e experimentação de outras formas de produção de conhecimento que superem a educação tradicional e excludente.

No entanto, devido ao ENEM, o cursinho não pode deixar de apresentar o currículo da educação formal que carrega a hierarquização do conhecimento que em sua formação histórica curricular, privilegia conhecimentos ditos eruditos. Na concepção dos envolvidos com o cursinho Podemos Mais de Montes Claros, os conhecimentos devem ser objeto de disputa de narrativa em sua construção, hoje organizado de forma nacional, evidenciando e criticando a disputa desigual pelas vagas nas IES (ARROYO, 2005). Tal visão aparece de forma homogênea no discurso de todos os entrevistados.

As reuniões dos coordenadores e dos docentes do Cursinho Podemos Mais de Montes Claros eram semanais e aconteciam de maneira virtual, respeitando a disponibilidade de seus integrantes. Ao mesmo tempo, entendia-se que o momento, quando acontecia, era fundamental para a divisão das tarefas e discussão dos acompanhamentos pedagógicos. Era nestes momentos que se tinha os feedbacks, pontos de atenção, formas de estimular a participação, dificuldades dos educandos, comunicadas aos membros ou percebidas por eles. Nesses momentos, acontecia ainda a discussão de casos sobre problemas individuais que afetavam algum educando, buscando acolhimento ou algum meio de auxiliá-lo para além da sala de aula. Esse fator aparece com maior destaque nas falas dos membros do NPP que participavam das formações e diálogos com a rede nacional de cursinhos Podemos Mais, como na passagem da fala do membro do NPP 4,

Através dali, de uma intencionalidade em conhecer um pouco mais a realidade das pessoas e se aproximar mais delas para entender um pouco mais dessa dinâmica de participação dela no nosso cursinho e como a gente poderia contribuir, né? Ajudar para além das aulas, né, seja no incentivo, seja numa conversa. Teve casos de a gente conversar com os pais e explicar, apresentar o projeto para que o pai pudesse empoderar e também incentivar o filho a estudar, né. Teve casos que a gente contribuiu em alguma campanha específica, né. O MTD tinha lá o programa de distribuição de cestas básicas, e a gente incluiu os nossos alunos também, porque averiguava que tinham pessoas ali que estavam passando por alguma dificuldade. É nesse sentido, né. Teve alguma nossa lá, igual o caso da Fa, que foi uma das aprovadas na Unimontes, que passou por uma campanha de arrecadação de fundos para levantar dinheiro para fazer uma cirurgia, a gente contribuiu ativamente nessa campanha, né, é um pouco nesse sentido.

Estas dificuldades e a proximidade com os educandos não foram citadas na entrevista de outros dois membros, gerando a hipótese de que as experiências e diálogos a nível estadual e nacional através do Levante Popular da Juventude não alcançaram parte do corpo político-pedagógico, formando discursos particulares com ênfase em diferentes campos de atuação dependendo do grau de inserção nas tarefas do cursinho e participação nas formações do Levante. É fundamental que a equipe que coordena o Cursinho esteja preparada e atenta à realidade e os desafios de seus educandos. Ela é toda formada por voluntários que atuam no cursinho, e não há uma hierarquia entre seus participantes, embora houvessem pessoas que funcionassem como figuras de referência por possuírem maior conhecimento acerca do funcionamento e estruturação do cursinho, o qual nem sempre era repassado para os outros membros. Os cargos existentes estão destacados a seguir, assim como as principais tarefas desenvolvidas pelos membros da coordenação:

- educadores das disciplinas curriculares cobradas no ENEM;
- membros do núcleo político pedagógico, responsáveis por:
 1. Acompanhar as aulas e auxiliar os educadores com demandas organizacionais e materiais, buscando trazer feedbacks sobre a condução das aulas e colaborar com o andamento das disciplinas. Ainda, manter contato próximo com estes para a elaboração do calendário de aulas, a partir de suas disponibilidades.
 2. Oferecer suporte pedagógico aos educandos, de forma que cada membro fica responsável por acompanhar uma certa quantidade de educandos ao longo do ano, compreendendo melhor suas necessidades, dificuldades, anseios, desejos, e trabalhar a comunicação de problemas externos ao ambiente escolar, tratando temas como: trabalho, família, religião, estabelecendo um vínculo humano

pautado na escuta ativa, compreendendo que o papel não substitui um acompanhamento especializado.

3. Auto-gestão do cursinho, com reuniões semanais para a divisão das tarefas, seguindo-se o modelo organizativo do Levante Popular da Juventude.
4. Diálogos com a comunidade e demais movimentos e demais parceiros, propostas de intervenções culturais, artísticas, musicais, entre outros.

O tópico 2 da descrição trazida, que diz respeito ao suporte aos estudantes do cursinho só pode ser compreendida em profundidade a partir do conhecimento de quem eram esses sujeitos, cuja exposição traremos a seguir.

5.4 Os e as estudantes do Cursinho Podemos Mais

A partir desse momento serão utilizadas as entrevistas como base de dados para identificar e analisar a visão dos educadores e coordenadores sobre os educandos e educandas do Cursinho Podemos Mais no seu período de atividade (2018-2020). É importante ressaltar que as informações trazidas refletem a visão dos entrevistados acerca dos estudantes, que não participaram da pesquisa pela dificuldade em acessá-los e entrevistá-los, uma vez que a pesquisa foi conduzida de forma remota. As perguntas referentes a estes sujeitos buscavam, principalmente, considerar a forma como os indivíduos e suas dificuldades e desafios diários eram percebidas e assim trabalhadas pelos voluntários do projeto educacional popular. Além disso, as falas ainda contribuíram para identificar fatores de inflexão que, em suas visões particulares, poderiam afetar positivamente as trajetórias educacionais dos estudantes que frequentavam o cursinho, principalmente aqueles provenientes da EJA. Fatores estes que se oporiam aos diversos obstáculos que levavam os estudantes à descontinuação dos estudos, tanto no ensino básico quanto no próprio cursinho.

A divulgação do cursinho e a busca pelos alunos se dava por meio do contato com as escolas públicas presentes na região onde se localizava o Centro de Convívio. Segundo informou o membro no NPP 4, eram três membros que faziam a divulgação dos trabalhos do cursinho e o levantamento dos interessados. Havia “passadas” nestas escolas e uma pré-inscrição. A partir do bairro ia se ampliando o raio de distância para aqueles próximos a ele. A priorização destes bairros era necessária, já que as aulas aconteciam no período noturno e era necessário viabilizar que os educandos pudessem acessá-las e com segurança, levando-se em consideração ainda a baixa oferta de transporte público, principalmente no período noturno,

no local. Normalmente, as pessoas que percorriam maiores distâncias se organizavam em grupos para se deslocarem de volta às suas residências juntas.

As entrevistas revelam a visão do perfil dos alunos e afirmaram diversas vezes que eram jovens, de baixa renda, estudantes de escola pública, em sua maioria negros e negras. As falas foram sistematizadas conforme a tabela a seguir.

TABELA 6 - Perfil dos educandos do Cursinho Popular Podemos Mais

educador 2	Do Podemos Mais, se não me engano, era entre uns 17 e uns 24, por aí, se eu não me engano. São, jovens periféricos, jovens marginalizados. Homens, mulheres. Diversos, diversas. Assim, principalmente pessoas negras. Não somente, mas principalmente pessoas negras.
educador 1	Então eu me lembro que eram jovens, né? Assim, deviam ter o quê? De 17 a 22, talvez tinha alguém lá, não me lembro exatamente a faixa etária máxima. Mas eram pessoas muito esforçadas.
membro NPP 4	alunos do ensino médio, de escolas do ensino médio da periferia de Montes Claros, moravam nos bairros próximos ao cursinho, com faixa etária entre 15 e 19 anos, de baixa renda.(...) em sua maioria se identificaram como pretos ou pardos, alunos que em sua maioria tinham interesse em acessar uma Universidade, porque a gente fazia uma divulgação em pelo menos 3 escolas, cada escola tinha no mínimo 2, 3 terceiros anos.
membro NPP 1	O perfil desses educandos era, são jovens, de periferia, de baixa renda. Em sua maioria eram negros e negras né. Advindos de escolas públicas. Muitos desses com o sonho mesmo de mudar de vida, de se inserir em uma universidade pública.(...) De 15 a 29 anos de idade era, em sua maioria, o nosso público.
educadora e membro do NPP 3	Mas era esse o perfil mesmo, jovens, de 16 a 19 anos, moradores do bairro mesmo, de escola pública. E não sei se é importante ressaltar, mas eu não me lembro, não me vem à memória agora, mas eu vou afirmar algo aqui, que eu acho que a maioria dos educandos eram alunos negros também. Não me recorde de ter tido educandos brancos.

Os relatos dialogam com a visão de Freitas (2007) e de Freire (1996) de que os estudantes buscavam, através do ingresso nas IES, acessar oportunidades melhores de vida e sair da condição de exclusão a que foram impostos e buscavam a melhoria nas condições de vida para eles e seus familiares. Assim, a partir do espaço propício aos debates e reflexões acerca da rede de tensões cotidianas, buscava-se desenvolver o processo de conscientização e participação dos educandos a partir da apropriação histórica e crítica da realidade (FREITAS, 2007). O membro do NPP 4 descreve esse processo da seguinte forma, “eram jovens que estavam de fato buscando uma ascensão social através da educação, através do acesso à Universidade, e da qualificação para o mercado de trabalho”. Ainda, a partir das falas de todos os entrevistados, com exceção do educador 1, é possível situar o caráter racial como uma importante pauta do movimento, e o papel da educação popular em atuar no racismo estrutural tão presente no modelo socioeconômico vigente, e na educação enquanto uma forma de manutenção dessa estrutura.

Os principais desafios e dificuldades dos estudantes do Cursinho percebidos pelos entrevistados são as dificuldades atribuídas, principalmente, às condições materiais de existência dos educandos, características dos grupos sociais mais vulneráveis a que pertencem. As entrevistas trouxeram passagens que relatam a percepção das dificuldades materiais de manutenção básica da vida e seu impacto na trajetória dos educandos. Os depoimentos dos educadores 1 e 2 trazem a relação entre a condição econômica, a rede de tensões cotidianas e o tempo de dedicação aos estudos que dificulta a superação das assimetrias educacionais entre cursinhos populares e privados. Os entrevistados descrevem as dificuldades dos estudantes do Cursinho decorrentes das desigualdades socioeconômicas em comparação com aqueles que frequentam a rede privada de ensino:

a dificuldade de infraestrutura para os estudantes também né, para terem acesso ao cursinho. Muitos trabalham, e os estudantes que eu leciono na rede privada, eles não têm que arcar com essas responsabilidades, então o perfil do estudante é diferente. É, enquanto o menino lá na periferia, tem que trabalhar o dia inteiro e ainda disponibilizar um tempo dele ali à noite para estudar, o menino da rede privada, não tem que fazer isso, né? Então, ele estuda, faz uma aula de manhã, a manhã inteira. Ele tem condição de voltar para ter uma monitoria à tarde, ele ficou o dia inteiro por conta do estudo (educador 1).

O Educador 2 reforça a constatação do 1 ao afirmar sobre as condições materiais dos estudantes do Cursinho Podemos Mais, ou seja, ele destaca as suas carências materiais que os colocam em condições de desigualdade em relação àqueles provenientes de famílias com maior poder aquisitivo,

Assim, principalmente a condição material. (...) Muito massante, muito cansativo. E aí você chega em casa, tem que cuidar da sua casa, seus afazeres domésticos, que não são fáceis, né. E aí, tudo muito escasso, geralmente a gente passa por insegurança alimentar muito grande que toma muita da nossa energia para fazer as coisas. Tem também o desafio da qualidade dos materiais escolares, né, é bom estudar com caderno bom, ter caneta, ter lápis, enfim, diversos materiais. É, e tem internet, tem computador, que nem todas essas pessoas vão ter acesso, né, e quando tem acesso, tem acesso a um que não é muito bom. É, celular também, que é uma coisa importante. E, tudo isso é muito dificultoso (educador 2).

As entrevistas permitem validar a visão de Arroyo (2005), de que os setores médios e altos da sociedade brasileira têm condições de acessar conhecimentos para além do período de permanência nas escolas, enquanto para os setores populares há preocupações que se colocam como prioridade em suas vidas e afetam seu itinerário formativo. Dessa forma que trabalhar a educação afastada dos diversos mecanismos de exclusão e opressão e segregação do sistema socioeconômico neoliberal instaurado, seria ineficaz para criar no ato educativo o mecanismo de resistência e transformação (PAIVA, 1973; FREIRE; 1987; SOUZA; CHAPANI, 2013).

Durante o período de fechamento das atividades nas escolas devido a pandemia do covid-19 (2020), adotando-se o conceito de capital social de Bourdieu (2007), evidenciou-se ainda mais a violência simbólica sofrida pelos sujeitos de origem popular. Com a impossibilidade de acesso às aulas as atividades escolares devido a suspensão das aulas nas escolas públicas de educação básica, ficou evidente as dificuldades dos estudantes em situação de pobreza e extrema pobreza, pois não possuíam os aparatos tecnológicos para acompanhar as aulas. Estas dificuldades ficam expressas no relato o membro do NPP 1, “O acesso à internet, é, às vezes mora numa casa onde não tem internet, ou todo mundo ali da casa usa o mesmo aparelho celular e aí aquele estudante, ele tem que pegar aquele aparelho para poder entrar na aula dele, enfim”. Portanto, o período remoto trouxe diversas dificuldades para além das já enfrentadas pelos educandos, tornando a educação mais deficitária para estes estudantes quando em comparação com àqueles cujo acesso aos recursos tecnológicos e educacionais foram mantidos durante o isolamento. Ainda, trouxe desafios para todos os voluntários do cursinho, que em sua maioria eram estudantes advindos de outras cidades e estados, que retornaram para suas casas, além de uma necessidade do isolamento e descontinuação das

outras atividades presentes no Centro de Convívio, importante ferramenta de promoção da cultura popular e de socialização.

Sobre a socialização que acontece no espaço escolar durante o período das aulas, o educador 2 destaca a importância das redes de interação entre os estudantes, quando questionado sobre os diferenciais entre a rede privada e o cursinho popular:

Para além disso, ainda tem a rede, que é uma coisa que muitas vezes a gente não considera, que é a rede de pessoas que estão também estudando, que muitas das vezes quem está fazendo cursinho particular, privado, ele vai ter essa rede. É muito maior. (...) E aí essas pessoas, elas vão ter um tempo maior para socializar especificamente sobre os estudos do pré-vestibular. (...) E isso muitas das vezes, essa rede, ela traz muita qualidade. E as pessoas que eu tive contato com o cursinho popular, geralmente essa rede delas está preocupada com outras coisas, né? É, muitas vezes, preocupado em fazer a manutenção da própria vida, assim, básico do básico do básico. E isso deixa um pouco atrás também, né, para além dessa condição material, eu acho que essa condição de sociabilidade também interfere muito.

A entrevista apresenta evidências que dialogam diretamente com a teoria trazida por Pereira, Raizer e Meirelles (2010). Estes autores afirmam que, na disputa por vagas nas IES, o acesso aos recursos educacionais, familiares, afetivos e emocionais são fundamentais, embora seja escasso aos estudantes mais empobrecidos devido ao contexto socioeconômico no qual estão inseridos. Observou-se que dentro dos grupos de educandos que iam embora juntos, quando um deles deixava de frequentar as aulas, aumentavam as chances de seu(s) colega(s) também descontinuar o comparecimento.

As atividades educacionais do Cursinho Podemos Mais tinham como um dos seus objetivos desmistificar a visão de que o sucesso escolar era resultado do mérito individual, amplamente difundido no modelo educacional formal, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Havia o empenho dos seus educadores em demonstrar que as variáveis socioeconômicas são determinantes neste sucesso. Além disso, eles destacavam a rede de tensões no cotidiano dos estudantes e davam grande importância os processos identitários, de conscientização e de participação (FREITAS, 2007; FREIRE, 1992). Neste processo, destacava-se ainda o papel do acompanhamento pedagógico que contribuía para o sucesso escolar. Este acompanhamento abarcava assuntos que iam além dos muros do espaço educacional, adentrando questões de trabalho, renda e família, buscando, através de uma escuta ativa e amorosa, ampará-los também em questões que atravessam as tensões cotidianas.

Apesar deste esforço em propiciar aprendizagens coletivas amplas e críticas, haviam algumas dificuldades principalmente atribuídas ao cansaço e as longas jornadas de trabalho

dos estudantes, que faziam com que as turmas que, inicialmente contavam com uma quantidade de estudantes entre trinta e quarenta pessoas, sofressem esvaziamento ao longo do período escolar. Com isso, elas terminavam o ano escolar com, no máximo, cinquenta por cento da quantidade de ingressantes. Porém, mesmo com os fatores referentes à manutenção da vida trazendo dificuldades para a frequência diária às aulas, havia a certeza pelos educadores e coordenadores pedagógicos de que no período em que participaram das diversas atividades educacionais e culturais, as trocas no espaço contribuíram no processo de desenvolvimento crítico, político e social de seus sujeitos: membros no núcleo político pedagógico, educandos e educadores.

Os fatores trazidos neste tópico não esgotam as discussões acerca de seus sujeitos, contextos e conexões com as atividades políticas e pedagógicas do cursinho, compreendendo a complexidade da construção histórico-social destes. A seguir trazemos algumas informações referentes aos educadores do cursinho e sua relação com os educandos e suas práticas em sala de aula.

5.5 Os professores do Cursinho Podemos Mais

Os educadores do cursinho eram estudantes das universidades da região (Unimontes e UFMG), de cursos diversos, não necessariamente dos cursos de licenciatura, embora o NPP buscasse por voluntários, principalmente, nas licenciaturas da Unimontes. Estes docentes poderiam estar em etapas diversas dos cursos, alguns já formados, alguns no mestrado, como explicita a fala do membro do NPP 1:

É importante pontuar que a gente contava com estudantes também, das universidades públicas daqui de Montes Claros. Então, nós tínhamos estudantes nas mais diversas áreas da Unimontes, também tínhamos estudantes da UFMG, do ICA aqui de Montes Claros, e nós também contamos, Amanda, com os educadores que já trabalhavam e trabalham ainda com cursinhos em organizações, digamos, privadas, né. Assim, aqui no município. No caso, dava aula de forma voluntária.

Os docentes entrevistados, à época, estavam em formação nos cursos de psicologia, administração, engenharia florestal, letras-português, ciências sociais e história. Quanto às recomendações passadas aos educadores, destacam também na fala do entrevistado NPP1:

Olha, a principal orientação que a gente passava para os nossos educadores era de diálogo, sabe assim, a primeira coisa que a gente colocava para o

pessoal era a gente poder dialogar ao máximo com os jovens. E, de certa maneira, também ter paciência com eles, né? Visto esse déficit na educação que eles tiveram, no decorrer da vida. Então, tinha muita gente que havia deixado a escola, tinha voltado, então muita coisa esqueceu e tal. Entender que ali não tinha jovens que (...) Deixe-me ver as palavras mais corretas. Entender que ali tinha jovens que vinham de famílias humildes mesmo, sabe? E que, com isso, o que a gente precisava, então, para além dessa questão do diálogo e tudo mais, era levantar também a autoestima desse jovem. Mostrar para eles que eles são capazes de acessar a universidade, de ter um futuro melhor, de dar um futuro melhor para sua família. Acho que de uma maneira geral, era um pouco isso, né, assim, a gente motivar esses jovens a estudar, a não perder essa veia da educação, mostrando pra eles a importância da educação na vida deles.

A fala reafirma a passagem trazida por Vieira e Caldas (2017) de que o cursinho popular abarca um espaço de acolhimento e afetividade, buscando construir uma rede de possibilidades de transformação, superação e formação de consciência crítica pautada sempre no respeito e identificação. Além disso, deve buscar o suporte e diálogo para os diversos aspectos da vida e das vivências comunitárias entre educandos, educadores e todos os demais envolvidos nos projetos.

O recrutamento de professores se dava de maneira pouco sistematizada, a partir da busca pelos militantes do Levante de colegas e conhecidos inseridos nas IES descritas acima e não necessariamente inseridos no movimento social. Desta forma, havia uma diversidade muito grande nas visões de mundo destes e nas metodologias implementadas em sala de aula. Estas compreendiam, em alguns casos, a reprodução de métodos e mecanismos do modelo tradicional. Neste contexto, é importante destacar que as formações e espaços de discussões críticas sobre as práticas educacionais ofertadas pelos movimentos sociais que ocupavam o Centro de Convívio não eram obrigatórias para os membros, de forma que alguns deles nunca participaram delas. Isto acontecia devido a pouca disponibilidade dos educadores voluntários para participarem destes encontros. Por este motivo, havia poucos momentos e espaços de debate e alinhamento quanto à educação enquanto uma prática libertária, para o exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente e construir coletivamente formas de atuar em uma vertente cada vez mais próxima da práxis popular (PAIVA, 1987; PALUDO, 2015).

Todavia, havia um consenso quanto ao papel do cursinho popular enquanto ferramenta de militância pela educação, bem-estar e de enfrentamento da realidade excludente. Além disso, havia uma concordância da necessidade de neutralizar os instrumentos ideológicos e simbólicos que o sistema educacional tradicional utiliza para disseminar a ideia meritocrática para o acesso à educação superior. O esforço do Cursinho e dos seus docentes era disseminar a necessidade da democratização do espaço universitário (VIEIRA; CALDAS, 2017). Todos

os entrevistados trouxeram como objetivo central de sua atuação a contribuição para a educação dos jovens periféricos, de baixa renda, na disputa por vagas nas instituições de ensino superior. Eles reconhecem a existência das desigualdades sociais e a necessidade de superação das desigualdades educacionais acumuladas ao longo de suas trajetórias, para conferir possibilidade de ultrapassar as barreiras da exclusão em diversas esferas da vida buscando uma atuação ativa neste contexto (FREIRE, 2003). O Cursinho se posicionava contra a apresentação e apropriação histórico-social dentro da perspectiva dominante, e seu corpo docente entendia o papel político da educação ofertada (FREIRE, 1987; TONET, 2013).

A ideia a ser disseminada era, principalmente, de que a universidade pudesse também colaborar na integração para que seus estudantes fossem os educadores do Cursinho. Para isso, a docência no Cursinho poderia se apresentar como um projeto de extensão, como muitos outros que acontecem nas licenciaturas ou funcionar como estágios obrigatórios. Como afirma o membro do NPP 1,

Então a gente gostaria de ter aprofundado mais ainda essa relação com a universidade nesse sentido, para que o jovem que estaria ali dando a aula, aquilo também pudesse contribuir na formação acadêmica dele também, né? Então a gente buscou, na medida do possível, estreitar essas relações nesse sentido.

A busca pelo estreitamento dos laços com as Universidades para a elaboração de um projeto de extensão que trouxesse benefícios às duas partes não foi efetivada pois no momento em que os diálogos estavam mais intensos, houve a paralisação das atividades educacionais devido à pandemia de COVID-19, e posteriormente pela interrupção permanente das atividades do cursinho pela perda do espaço ocupado. Essa aproximação, no entanto, pode ser retomada futuramente, com uma reestruturação do Cursinho Popular Podemos Mais.

5.6 A EJA e a Educação Popular no Cursinho Podemos Mais

O presente estudo tem como seu objetivo geral analisar o projeto pedagógico do cursinho popular Podemos Mais, sua relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a forma como os seus docentes enxergam o trabalho com os alunos e alunas provenientes desta modalidade de ensino em suas atividades educacionais. Desta forma, as descrições trazidas buscaram enfatizar a visão dos seis entrevistados sobre os educandos do cursinho através da análise de seus discursos. Ainda, trouxe, de forma ampliada, as diversas atividades que eram desenvolvidas no Centro de Convívio Luízinha Gonçalves, acreditando-se que é de fundamental importância compreender o contexto em que o projeto está inserido. Por fim,

busca exaltar as práticas políticas, sociais e culturais que ocorriam de maneira paralela e dialogada ao trabalho educacional no espaço.

Assim, buscou-se apreender a percepção dos educadores e membros do NPP do cursinho Podemos Mais de Montes Claros sobre a presença dos estudantes da EJA que frequentam as suas salas-de-aula e as ações educacionais direcionadas a eles. Quando perguntados objetivamente sobre sua presença no cursinho, os entrevistados disseram haver tais sujeitos no espaço, mas em minoria, porque segundo o membro do NPP 4:

Sempre tinha 1, 2 ou 3 que já tinham terminado o Ensino Médio a alguns anos e estavam tentando retomar, já tinham terminado a 2, 3 anos, até 4 anos, assim, e estavam tentando retomar os estudos para tentar fazer o vestibular e entrar na faculdade. Sempre tinham essas pessoas, mas eram bem minoria mesmo, 3 a no máximo 5, mas girava sempre em torno de 2 ou 3. Por que? Porque a nossa divulgação, o nosso foco era atingir jovens do Ensino Médio, então jovens nessa faixa aí entre 15, 18, no máximo 19 anos. Mas que estavam ali no 2º, 3º ano, finalizando o Ensino Médio e se preparando para fazer o ENEM.

Porém, a partir dos conceitos trabalhados até aqui, compreende-se a interpretação pelo coordenador pedagógico sobre os sujeitos da EJA como aqueles que efetivamente fizeram parte dessa modalidade de ensino enquanto parte da educação formal e que já haviam concluído os estudos da educação básica. Eles não se atentaram para esses sujeitos enquanto ligados às suas origens, em consonância com a Educação Popular, segundo Freitas (2007). E tem no termo “popular”, ligado à EJA, uma relação com a possibilidade de poder honrar as origens, as necessidades e características da maioria da população e contribuir para o processo educacional dos sujeitos explorados, oprimidos e marginalizados pelo modelo formal, enquanto ferramenta de manutenção das estruturas de dominação que reafirmam práticas homogêneas e reproduzem padrões excludentes (PEIXOTO *et al*, 2016). Dessa forma, a visão do entrevistado sobre a existência dessas pessoas apenas baseando-se na trajetória dos sujeitos no ensino seriado, e trazendo-as como minoria, é aqui contestada, uma vez que se relaciona com a pluralidade de sujeitos, culturas, lutas e identidades, estando presentes também no Ensino Médio. Compreendendo a noção de juventude como uma construção social e cultural diversificada, o termo não pode ser definido isoladamente, mas a partir de suas múltiplas relações e contextos sociais (MARGULIS; URRESTI, 1996). Assim, é necessário definir a juventude retratada pela fala dos entrevistados pensando-se nas condições de gênero, raça, classe social, moradia e pertencimento, de forma historicamente contextualizada.

Desta forma, compreende-se os sujeitos da EJA envolvidos no projeto como sendo jovens, negros e negras, periféricos, de baixa renda, trabalhadores e trabalhadoras, com diversidade quanto à orientação sexual e religiosa, engajados com o processo de ascensão social por meio de uma educação libertária e crítica (FREIRE, 1987). Ainda, a escolha do trabalho com as juventudes justifica-se pela oportunidade de diálogo entre o movimento social Levante Popular da Juventude e esse público. Acredita-se ser importante trazer a juventude para os espaços de discussão e práticas formadoras por seu papel na constituição de sujeitos sociopolíticos, conscientes de sua história, que se reconhecem com as diversas frentes de luta do movimento para atuarem nas transformações sociais que se alinham às necessidades das camadas populares e periféricas.

Ao alinhar-se com as pautas das juventudes periféricas, o LPJ se coloca no campo de disputa política em prol de manutenção e ampliação dos direitos das camadas populares. O foco do Cursinho, segundo os seus documentos, é atuar na questão educacional enquanto um direito, com foco na democratização do acesso ao ensino superior. Este objetivo explícito apareceu na fala de todos os entrevistados, demonstrando que todos compactuavam com essa visão. Porém, por se tratar de um modelo de educação popular, sua atuação não tem como única finalidade a prova em questão. Por este motivo, ele abrange outros fatores da vida humana que não entram no currículo escolar e, definitivamente, não constam nas alternativas dispostas nas provas dos vestibulares (ARROYO, 2005).

As exclusões educacionais dos estudantes do Cursinho Podemos Mais se colocam em uma relação de delimitação recíproca com as questões materiais de acesso e das trajetórias dos educandos e, também, dialogam com aquelas existentes no momento dos estudos do cursinho popular. No entanto, é necessário destacar e fazer crítica ao modelo bancário dos mercados dos preparatórios privados, excludentes, verticais, clientelistas, e, principalmente, carregados do discurso meritocrático do sucesso e fracasso individual. Este discurso encobre as diferentes formas de existência no sistema elitista neoliberal e as bases materiais de existência de seus estudantes (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; BOURDIEU; PASSERON, 1998). Por isso, há a percepção dos entrevistados da importância do papel político da educação no modelo popular que busca escancarar as contradições existentes no processo educacional formal. A educação popular se apresenta como forma de compreensão crítica da realidade histórica local e brasileira. Ainda, a busca pelo direito à educação como sendo marcadamente uma prática política apareceu nas falas de todos os participantes, uma vez que segundo Maciel (2012, p. 332), as experiências de educação popular,

passam a ter um caráter maior de organização política a fim de conscientizar e contribuir na organização popular. Este foi um momento de articulação dos compromissos políticos assumidos com movimentos sociais populares, os quais consideramos como movimentos de classe que tem por objetivo a condução da transformação da sociedade a partir do lugar político popular.

O membro do NPP 1, traz, nesse sentido, argumentos que precisam ser destacados, devido a sua semelhança com os discursos dos defensores da educação popular, quanto ao papel político do Cursinho:

Isso ficou muito claro, o papel fundamental da educação na vida dessas pessoas. Não adianta a gente pensar um projeto de país que não perpassa por um projeto de educação, por um projeto que democratize o acesso à educação. Então, a principal bandeira do cursinho popular que a gente levantava, e que levanta, na verdade é a democratização do acesso à educação pública e de qualidade.

Desta forma, os membros do Cursinho e do Levante que atuavam na região, sempre procuraram agir, a partir de uma postura de militância, na cobrança dos órgãos competentes. Essa militância visava assegurar a garantia de direitos sociais e trazer essas pautas também para a atuação pedagógica, quebrando com a neutralidade da educação defendida pelo modelo bancário. Como já se destacou neste estudo, este último compactua com a manutenção da ordem vigente e obscurece o aparato que atua como excludente, adotando uma postura que se afasta assim dos problemas sociais (FREIRE, 2006; CALBINO *et al.*, 2009). Ainda, como saldo político para o Movimento, a educação popular, a partir desse contato próximo, tecendo diálogos para além das questões curriculares, gera oportunidades para criar atitudes e comportamentos capazes de conduzir a níveis superiores de organicidade e compreensão da realidade, na qual as lutas e denúncias trazidas pelos movimentos sociais tem espaço para discussão e problematização.

O projeto de educação popular que busca uma atuação política e organização do povo com criticidade, autonomia e criatividade, é uma das marcas do movimento de militância, e visa assegurar os avanços sociais, favorecendo a emancipação dos sujeitos que a vivenciam e desenvolvendo a conscientização a respeito da cidadania participativa diante da realidade historicamente desigual (MACIEL, 2012). A fala do membro do NPP 4 faz referência aos princípios freireano como basilar na construção da atuação do cursinho:

Inclusive o cursinho tem esse princípio freireano da educação como uma ferramenta de transformação social e é nesse sentido que se cruza com a questão política. Quando a gente tá falando de ascensão social através da educação e de uma perspectiva de educação transformadora, com certeza estamos falando de política.

A atuação do Cursinho Popular Podemos Mais, durante seu período de desenvolvimento das atividades foi, ao longo do tempo, se aproximando cada vez mais dos princípios da educação popular. Ele foi aprendendo e aperfeiçoando sua atuação na prática concreta, sempre seguindo o modelo herdado pelo LPJ de avaliação constante e dialogada com as experiências de outras regiões. Além disso, respeitava as características locais e buscava uma atuação que conseguisse, cada vez mais, trazer benefícios aos educandos. Embora não falem diretamente dos egressos da EJA, este fato pode os distanciar de uma atuação mais específica com estes sujeitos e da compreensão das dificuldades a mais que esses estudantes possam ter. Mas isso não impede que o Cursinho adote o modelo de educação popular engajada com as necessidades dos estudantes e que isso abra novas possibilidades de trazer benefícios para esses sujeitos, tratados como juventudes, na perspectiva da educação popular em sua essência.

O espaço onde atuou presencialmente, embora tivesse seus desafios quanto à infraestrutura, demonstrou grande interesse e participação da comunidade, movimentos sociais articulados, educadores e coordenadores. Todos estes atuaram de forma voluntária para oferecer educação, cultura e lazer de forma a se aproximar das necessidades da comunidade e dentro da comunidade. Dessa forma, o foco principal do cursinho nunca foi no quantitativo de pessoas ingressantes nas melhores faculdades e universidades, como ocorre nos cursinhos privados. Estes últimos, em seus *slogans*, colocam-se como recordistas em aprovações para conseguir mais alunos e alunas. Ao contrário disso, o Cursinho Podemos Mais buscava conseguir, de alguma forma, tocar os educandos e muni-los de ferramentas analíticas para sua emancipação. O educador 2 traz, nesse sentido, uma percepção da dificuldade de se aplicar a educação popular voltada para o estudo pré-vestibular no projeto social no trecho:

Como eu disse, como esse conhecimento ele é excludente, que ele vai selecionar os conhecimentos específicos que ele vai ler como “corretos”, não é tão possível assim ficar praticando o conhecimento popular no cursinho. Então muitas das vezes tem que ser um pouco engessado, não adianta. Sendo que essas pessoas nos outros pré-vestibulares estão estudando dessa forma engessada. O ENEM ele cobra de uma forma engessada, né, aí não cabe juízo de valor sobre o método do ENEM, já é outra pauta.

Este mesmo educador, em contrapartida, afirma que:

Mas assim, eu acho que isso tem que ser sempre, sempre é, na maioria dos educadores que eu conheci, uma coisa que a gente vislumbra, né, ser o mais democrático, o mais popular possível, na medida do que é dado, na medida material.

A educação ofertada deve oferecer as bases para que seus educandos tenham acesso aos conhecimentos e ferramentas necessárias cobradas na prova do ENEM. Este exame exige conteúdos que se aproximam de uma formação academicista descolada da realidade, com currículo rígido e a utilização da prova como uma ferramenta meritocrática de ranqueamento. Este modelo, para Bourdieu (2007), legitima a cultura dominante, carregando em suas bases institucionais a violência simbólica de classe que privilegia, na visão deste autor e de Sampaio *et al.* (2011), condicionantes socioeconômicos familiares. Por sua vez, os conhecimentos oferecidos no Cursinho Podemos Mais têm a dupla função de, ao mesmo tempo, auxiliar o aprendizado dos conteúdos cobrados e, através do contato próximo e de uma postura politizada e crítica de seus colaboradores, superar a mera transmissão de conhecimento. Esta superação dos conteúdos possibilita a aproximação com outros fatores da vida que se conectam com o processo de construção da consciência crítica, em diálogo constante carregado de temas geradores referentes a trabalho, identidade, classe social, raça e gênero. Além disso, estes outros conhecimentos compartilhados voltam-se para problematizar os sistemas de ingresso às IES. Para isso, utilizam do reconhecimento de que esses educandos encontram-se em posição desfavorecida na busca de uma vaga no ensino superior, com base na sua construção histórica (PAIVA, 1973; MACIEL, 2012).

Um ponto que chama a atenção no depoimento do membro do NPP 4, em que ele relata que, junto a outro coordenador, ficavam responsáveis por “fazer visitas, conhecer a realidade da galera, ir lá na rua da galera, e, principalmente, sempre manter contato”. Essa estratégia buscava criar bases de diálogo fora do ambiente onde ocorriam as aulas, o que trouxe diversos tipos de aprendizados a estes membros do cursinho. Porém, esses contatos aconteciam, principalmente, entre estes sujeitos educandos e coordenadores político pedagógicos, de forma que os educadores não acessavam, na maioria dos casos, tais informações.

Assim, nos depoimentos de alguns educadores, quando perguntados sobre maneiras de contato próximo com os estudantes, eles destacavam os diálogos dentro de sala de aula que não conseguiam abarcar a profundidade necessária para compreendê-los de forma mais profunda, ficando, em muitos casos, limitados a relações superficiais, não conseguindo apropriar-se da cultura e experiência dos educandos como insumo do desenvolvimento educacional.

O entrevistado trouxe como principal justificativa ser uma das funções do NPP fazer o acompanhamento mais próximo, enquanto o educador tinha como principal objetivo estar focado na preparação da aula, com o contato com os educandos ficando restrito ao momento

da aula. Complementa ainda que “a gente não poderia sobrecarregar o educador com essa função a mais, lembrando que era uma questão voluntária, que a galera estudava, às vezes trabalhava e estudava, e ainda era voluntária no nosso cursinho”. Assim, há uma necessidade em se trabalhar a questão da aproximação dos educadores com os educandos e a localidade em que estão atuando, participando em algum grau das atividades ofertadas para a comunidade em que estavam inseridos, de forma a não os sobrecarregar, mas aproximá-los da realidade local como forma de potencializar a significação de sua atuação. Ainda, é necessário que, dentro da disponibilidade de tempo disponível para que esse trabalho seja realizado, hajam momentos de aprofundamento nas discussões de casos individuais entre os membros do NPP e educadores, caso ocorra o retorno das atividades do cursinho.

No ano de 2021, houve a interrupção do cursinho. Isso aconteceu devido a baixa adesão dos estudantes ao modelo de ensino remoto, tanto por dificuldades de acesso à internet, falta de celulares e computadores para acompanhar as aulas. Ou, ainda, devido ao avanço do desemprego durante a pandemia. Além disso, as atividades escolares foram impossibilitadas, também, do retorno presencial porque houve a desapropriação do Centro de Convívio pelo poder público de Montes Claros. Por este motivo, os movimentos sociais foram impedidos de continuar atuando no local e tiveram, inclusive, que retirar os seus materiais e equipamentos, como traz a fala do membro no NPP1:

Para além disso, uma questão muito objetiva que ocorreu foi que o Poder Público Municipal, ele requereu o espaço que a gente tava dando as aulas. Então chegou num certo momento que a prefeitura, que o poder público, eles meio que nos despejaram do centro de convívio. Nos ofereceram um outro espaço, porém com as condições, eu acredito, piores do que a gente encontrou nesse centro de convívio. E de lá para cá a gente tem tentado minimamente, e que fora isso, alguns militantes do Levante se formaram também, voltaram para suas cidades. Outros, como eu, se inseriram no mundo do trabalho, e também deixaram de construir o Levante por terem atingido já uma idade, e tal. Então acredito que esses foram os fatores preponderantes que nós encontramos aqui.

Este depoimento mostra outro ponto de dificuldade na reestruturação do cursinho: a rotatividade e necessidade de renovação constante na organização popular do cursinho para proporcionar sua continuidade. Essa renovação acontecia com os militantes envolvidos e os educadores parceiros para assegurar a oferta das aulas das diferentes disciplinas. Essas dificuldades parecem não ser exclusividades do cursinho Podemos Mais, mas se colocam como um desafio para as diferentes experiências da educação popular, como ocorreu com os movimentos populares na primeira metade da década de 1960 (PAIVA, 1973).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto militante do Levante Popular da Juventude e estudante de Universidade Pública, discutir a democratização dos espaços educacionais, principalmente do ensino superior, torna-se uma importante pauta política e social, uma vez que, embora a implementação do SISU e da Lei de cotas (Lei nº 12.711/2012) tenham trazido avanços para que as camadas populares tenham acesso às IES públicas, e a adoção de programas como o ProUni e FIES passassem a oferecer bolsas e financiamento para estudantes de baixa renda em instituições privadas, a assimetria no ingresso ao ensino superior condicionada por fatores socioeconômicos se mantém, pois reflete um cenário onde a educação continua a ser uma ferramenta que atua em consonância com o modelo capitalista neoliberal, marcadamente elitista, no qual quanto mais alto o grau de instrução, mais dificultosa é a presença de pessoas das camadas populares.

O desejo de estudar o cursinho Podemos Mais deriva de uma inserção e atuação nas funções internas dele no período de 2019 a 2021, quando teve suas atividades interrompidas pelas dificuldades materiais de acesso que permitissem a participação dos educandos de maneira remota. Ainda, após o período de isolamento, o retorno tornou-se inviável pela tomada do Centro de Convívio Luízinha Gonçalves pelo poder público municipal, que estava ocupado por movimentos sociais e moradores do bairro Vila Atlântida desde 2017. Desta forma, ter o cursinho como objeto de pesquisa buscou trazer, de maneira científica, a importância dos cursinhos que trabalham na vertente da educação popular na redução das assimetrias no ingresso ao ensino superior, principalmente para os educandos provenientes da EJA.

A reflexão inicial buscou compreender como o cursinho popular Podemos Mais, em seu projeto pedagógico, estabelece diálogos com a EJA e incorpora os alunos e alunas provenientes desta modalidade de ensino em suas atividades educacionais. Para tanto, foi necessário analisar o projeto pedagógico do cursinho popular Podemos Mais, sua relação com a EJA e a forma como os seus docentes enxergam o trabalho com os alunos e alunas provenientes desta modalidade de ensino em suas atividades educacionais.

Desta forma, foi necessário trazer no texto não apenas as atividades desenvolvidas dentro das salas de aula, mas a completude das ações educacionais, culturais e de lazer existentes no espaço, a partir dos discursos de pessoas inseridas no projeto, uma vez que a educação não ocorre somente nos espaços educacionais, e pode ainda, para a educação popular, atingir um novo significado quando em diálogo com as questões inerentes ao

contexto de seus educandos. Nesse sentido, ter um espaço educacional e cultural comunitário inserido no bairro de seus educandos foi de extrema riqueza para a compreensão e atuação em profundidade nas demandas sociais da comunidade da Vila Atlântida.

O aporte teórico construído para dar suporte à análise dos dados empíricos conseguiu trazer de forma geral a caracterização da EJA enquanto uma política pública e seu reconhecimento ao longo dos anos, com princípios fundantes das demandas e lutas populares que andavam de mãos dadas com os movimentos de educação popular em sua origem. A partir dos achados, foi possível identificar os vínculos existentes para que fosse possível identificar os sujeitos da EJA presentes no cursinho de forma a superar a superficialidade dos estigmas que os perseguem.

A apresentação do cenário de Montes Claros buscou identificar as características do município, com ênfase nos dados do seu cenário social e educacional. A análise mostrou que a cidade ainda conta com grande parcela de sua população fora do sistema escolar, ou que não concluiu os estudos, corroborando para a grande discrepância e desigualdade quanto à renda e os altos indicadores de desemprego, empregos informais e com baixas remunerações. Em última instância, foi possível constatar que a distorção idade-série na cidade afeta seis vezes mais os estudantes de escola pública em relação aos de instituições privadas.

Visando identificar as características dos estudantes da EJA que frequentaram o Cursinho Podemos Mais, evidencia-se que os discursos dos entrevistados adotam a interpretação dos sujeitos da EJA como aqueles que efetivamente fizeram parte dessa modalidade de ensino enquanto parte da educação formal e que já haviam concluído os estudos da educação básica, não se atentando para esses sujeitos enquanto ligados às suas origens, necessidades e características que refletem o perfil de grande parcela da população, cuja adoção da educação popular pode contribuir para o processo educacional destes sujeitos, explorados, oprimidos e marginalizados pelo modelo formal. Dessa forma, como resultado, é possível perceber sua presença no cursinho estudado, relacionando-os com a pluralidade de sujeitos, culturas, lutas e identidades, estando presentes também no Ensino Médio. As falas dos entrevistados trouxeram indícios de que não há uma atenção para este público, porém, ao tratar das juventudes existentes no cursinho e suas características, é possível perceber uma atuação que, pautada na educação popular, consegue contribuir nas suas demandas e traçar ações educacionais positivas a estes educandos.

Para a construção da narrativa da história do cursinho Podemos Mais, os diálogos com os membros do núcleo político pedagógico permitiram acessar a memória da sua construção, a qual, até o presente momento, não havia sido documentada. Como importante resultado, foi

possível ainda identificar a falta de um projeto político pedagógico para a sua atuação, que era pautada em cartilhas produzidas pela coordenação nacional da rede de cursinhos Podemos Mais, e a partir do conhecimento adquirido pela prática educativa ao longo dos anos. De maneira geral, o cursinho praticava a educação popular, conectando cultura, lazer e uma educação crítica com foco na emancipação dos sujeitos.

Com o objetivo geral de analisar o projeto pedagógico do cursinho popular Podemos Mais, sua relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a forma como os seus docentes enxergam o trabalho com os alunos e alunas provenientes desta modalidade de ensino em suas atividades educacionais, conclui-se que, embora não haja um PPP sistematizado, as ações políticas e pedagógicas aplicadas no espaço trazem benefícios aos sujeitos da EJA quanto à possibilidade de atuar nas violências simbólicas sofridas durante suas trajetórias educacionais, visando, para além de auxiliar no acesso ao ensino superior, incluí-los em um espaço de oferta de educação popular emancipatória, pautada na compreensão crítica da realidade em que estão inseridos, com respeito às diferenças, em um espaço de produção da cultura popular e acesso a lazer, atuando ainda nos fatores individuais que afetam seus estudantes, a partir do diálogo constante dentro e fora de sala de aula.

Como potencialidade, este estudo pode trazer inquietações quanto à necessidade de se considerar os sujeitos da EJA na elaboração do PPP tanto no exercício futuro em Montes Claros, quanto nas demais experiências da rede, amparando, ainda, a atuação dos educadores populares nestes espaços. Ainda, trouxe a importância e relevância de se falar do trabalho de formação existente nos cursinhos populares, desenvolvidos nestes ambientes pela educação popular dialogando com a EJA, exaltando o olhar da formação e trabalho desenvolvidos pelo cursinho popular, trazendo a importância do projeto pedagógico popular na preparação dos sujeitos para o Enem, e mostrando a ocupação do Ensino Superior como forma de fortalecimento, resistência e como caminho possível.

Foi possível perceber a grandeza da educação popular na mobilização e construção de novos sentidos e significados nas vidas dos envolvidos, de forma que projetos como o descrito neste trabalho devem continuar a fazer parte das pautas acadêmicas a nível de pesquisa, ensino e extensão, enquanto importantes instituições relevantes na formação dos sujeitos, e por seu potencial em inspirar e cobrar iniciativas educacionais das instituições governamentais que sejam voltadas para o público da EJA.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, c1996. 337 p.

ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007. *In*: PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova Economia** [online], v. 27, n. 3, p. 477-509, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6351/3138>. Acesso em: 14 dez. 2022 .

ARAGÃO, R. C. *et al.* Cursinho Popular Emancipa: movimento de educação popular. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 83–92, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/29589>. Acesso em: 24 jun. 2022.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Construção Coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230. (Coleção educação para todos).

BEISIEGEL, C. R. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018.

BERNARDO, J. S.; ALMEIDA, F. M.; NASCIMENTO, A. C. C. Qualidade geral da educação municipal e as influências dos gastos públicos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4696>. Acesso em: 14 dez. 2022 .

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 dez. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, v. 1, pt. 2, p.196, 1879.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, v. 1, pt. 1, p. 45, 1854.

BRASIL. Decreto n. 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Reforma a legislação eleitoral. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, v. 1, pt. 1, p.1, 1881.

BICCAS, M. S. **A história da escolarização de adolescentes e adultos no Brasil (1870-1950)**. 2018. 200 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos** [online], v. 23, n. 49, p. 377-407, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300014>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista** [online], v. 00, n. 61, p. 89-106, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47204>. Acesso em: 9 maio 2022.

CALBINO, D. *et al.* Embates sobre a Neutralidade na Educação: análise do discurso da revista *Veja*. **Revista Contrapontos**, v. 9, p. 81-94, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v09n01/v09n01a08.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 23, p 55-69, 1994.

CARVALHO, C.; BAUER, C.; FONTES, V. O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e história, Brasil, EPSJV/Fiocruz e Editora UFRJ, p. 388. **Rev. hist. educ. latinoam.**, n. 15, Tunja, Jul./Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382010000200019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 Jun. 2022.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D.; KOMESU, F. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. 555 p.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez editora, 2018.

COSTA, M. A. A. . As contribuições do movimento de cultura popular (MCP) para a educação brasileira. **Expedições: teoria da história e historiografia**, v. 6, p. 346-361, 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. 402p.

DAYRELL, J.; CERRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. 339 p.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>. Acesso em: 14 dez. 2020.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. In: XAVIER, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação** [online], v. 19, ed. 068, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068>. Acesso em: 2 jan. 2022.

DUARTE, M. R. T.; GOMES, C. A. T.; GOTELIB, L. G. O. Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: Uma escola Pobre para os Pobres? 2019. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 70, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3536>. Acesso em: 2 jan. 2022.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A Escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 640-666, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>. Acesso em: 7 jan. 2021.

ÉRNICA, M.; RODRIGUES, E. C. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade** [online], v. 41, e228514, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.228514>. Acesso em: 17 jul. 2022.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>. Acesso em: 9 jul. 2022.

FIGUEIRA, N. **PNLD Campo: uma análise do Programa à luz das políticas educacionais para o campo (2011-2020)**. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5677>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995. 239p.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista** [online], n. 29, p. 47-62, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005>. Acesso em: 9 jan. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade** [online], v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Acesso em: 17 jul. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 65–76, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13088>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 5 jul. 2022.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec** [Nova série], [S. l.], v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GERMANO, J. W. As quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade** [online], v. 18, n. 59, p. 391-395, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000200009>. Acesso em: 17 jul. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GÓES, M. **De pé no chão também se aprende a ler, 1961-1964**: uma escola democrática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991

GONÇALVES, F. G.; RAMOS, M. P. Sucesso no Campo Escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil. **Educação & Sociedade** [online], v. 40, e0188393, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019188393>. Acesso em: 24 jun. 2022.

GROPPO, L. A.; OLIVEIRA, A. R. G.; OLIVEIRA, F. M. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 24, ed 240031, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240031>. Acesso em: 1 fev. 2022.

GUIMARÃES, S. **Como se faz a indústria do vestibular**. São Paulo: Vozes. 1984, 78 p.

HADDAD, S. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC; INEP; COMPED, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 9 jul. 2022.

JACOBI, P. **Políticas sociais e ampliação da cidadania**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2000.

LEITE, M. E.; SOARES, M. A. S. M. Juventudes e espaço urbano: uma análise geográfica na cidade de Montes Claros/MG. **Caderno de Geografia**, v. 27, n. 48, p. 123-141, 2017.

LEVANTE popular da juventude. Como construir um cursinho popular? Rede de Cursinhos Populares Podemos +. [Cartilha de Divulgação]. [S. l.]: [s. n.], 2019

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, C. M. G. de *et al.* Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 21-30, 1996.

MACIEL, K. de F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MAGALHÃES, A. T. R. **Cursinhos populares e o acesso ao ensino superior**: contribuições para além do conteúdo. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, UNICAMP, 1997.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. *In*: ARIOVICH, L. **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 128 p.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. [orgs.]. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2012. v. 2. cap. 4. p. 113-165.

NOVICKI, V. A. Paradigma marxista, pedagogia histórico-crítica e educação ambiental crítica. REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2007. Anais [...]. [S. l.], [s. n.], 2007.

Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT22_828.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

OLIVEIRA, J. A.; SALES, C. V. Juventudes e movimento social: o processo de constituição do Levante Popular de Juventude no Ceará. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, 2021. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111173>. Acesso em: 8 set. 2022.

PACHECO JÚNIOR, I.; TORRES, M. M. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular. In: ASSUMPÇÃO, R. (org.). **Educação popular na perspectiva Freiriana**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>. Acesso em: 3 jan. 2021.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e Educação de Adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. edição. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1987.

PASSOS, E; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, V. (org.). **Pistas do método de cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PALUDO, C. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015.

PECHEUX, M.; ORLANDI, E. P. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990. 68 p.

PECHEUX, M.; ORLANDI, E. P. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. Campinas: UNICAMP, 1988.

PEREIRA, E. A. T. *et al.* **A educação nos projetos de Brasil**: espaço público, modernização e pensamento histórico e social brasileiro nos séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021.

PEREIRA, T.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, 27 jan. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2029>. Acesso em: 14 jan. 2021.

PORTELLA, A. L., BUSSMAN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro.

Nova Economia [online], v. 27, n. 3, p. 477-509, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6351/3138>. Acesso em: 14 dez. 2022.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011. 194p. Resenhado por Sinara Bertholdo de Andrade. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 249–259, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/11494>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SAMPAIO, B. *et al.* Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. **Economia Aplicada** [online], v. 15, n. 2, p. 287-309, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-80502011000200006>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SANGER, D. S. **Para além do ingresso na universidade**: radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANTOS NETO, N. F.; NASCIMENTO, R. M.; TEIXEIRA FILHO, J. L. L. Análise da acessibilidade da população da cidade de Montes Claros/MG à uma escola pública por transporte coletivo. **Revista Cerrados**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 329–343, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados/article/view/1325>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O pensar educação em Paulo Freire**: para uma pedagogia de mudanças. [S. l.]: [s. n.], 2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

SILVA, S.; MURARO, D. N. Conhecer para Transformar: a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. *In*: ANPED Sul, 10., Florianópolis, 2014. **Anais** [...]. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1196-0.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

SOUZA, A. L. S.; CHAPANI, D. T. Teoria crítica de Paulo Freire, formação docente e o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 25, p. 119-133, 2013.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VARGAS, F. F. G. R. ; VARGAS, G. C. R. ; SANTOS, R. C. G. História da educação de adultos no Brasil (1549-1998). *In*: SANTOS, R. C. G. (org.). **Lutas e conquistas da EJA**: discussões acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. Rio Grande: FURG, 2013. v. 9. p. 29-48.

VASCONCELOS, M. L. M. C; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. Petrópolis: Vozes, 2006.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

VIEIRA, D.; CALDAS, R. Os sentidos e os significados do cursinho popular: história de vida. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 139-155, 2017. Disponível em: https://capes-primo.ezl.periodicos.capes.gov.br/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_10_14393_REP_v16n32017_art09. Acesso em: 1 jul. 2022.

VIEIRA, V. C.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2016.

XAVIER, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação** [online], v. 19, ed. 068, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068>. Acesso em: 2 jan. 2022.

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA – NÚCLEO POLÍTICO PEDAGÓGICO

1- Informações do entrevistado:

Nome:

Idade:

Sexo:

Cor:

Formação:

Orientação sexual:

Atribuição no cursinho Podemos Mais:

Tempo como educador(a)/ membro do NPP:

Período que atuou no cursinho:

Disciplina que leciona (quando educador):

2- Informações sobre as atividades pedagógicas no cursinho

1. Qual era/é a sua relação com o Levante Popular da Juventude?
2. Como o Levante Popular da Juventude contribuiu para a construção do cursinho?
3. Qual a relação entre política e o cursinho?
4. Faça uma narrativa da criação e da história do cursinho.
5. Onde se localizava o CP? Por que lá?
6. O que era o NPP, quais as suas principais atividades e como eram desenvolvidas e divididas?
7. Como era o diálogo com a comunidade do entorno do cursinho? Eles participavam de alguma forma?
8. Quais outras atividades ocorriam no espaço de convívio? Para quem?
9. O que você entende por educação popular? Você acredita que ele aplica uma educação popular? Dê exemplos da aplicação.
10. Como você descreve os educandos do cursinho? Como era a sua relação com eles?
11. Para você, o que é a Educação de Jovens e Adultos?
12. Você tem conhecimento sobre a presença de egressos da EJA como educandos do cursinho?
13. Quais eram as principais dificuldades dos educandos na sua percepção?
14. e dos egressos da EJA? Dê exemplos de experiências que estes compartilharam com você.
15. Quais as atividades ou ações desenvolvidas pelo cursinho que o aproximava das vivências dos educandos, seus contextos e dificuldades (educacionais e diárias, relativas ao trabalho, relações sociais, ambiente familiar)?
16. Gostaria de acrescentar algo sobre a temática da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no Cursinho Popular Podemos Mais de Montes Claros?

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA – EDUCADORES

1. Informações do entrevistado:

Nome:

Sexo:

Cor:

Formação:

Orientação sexual:

Atribuição no cursinho Podemos Mais:

Tempo como educador(a)/ membro do NPP:

Período que atuou no cursinho:

2. Para os professores:

1. Como você tomou conhecimento das atividades do cursinho?
2. Qual a sua relação com o Levante Popular da Juventude?
3. O que te motivou a fazer parte do seu corpo docente?
4. Quais as diferenças e semelhanças entre o Podemos Mais e os cursinhos privados?
5. O que você entende por educação popular?
6. Você acredita que ele aplica uma educação popular?
7. Faça uma breve descrição de sua rotina na sala de aula.
8. Para você, o que é a Educação de Jovens e Adultos?
9. Como você descreve os educandos do cursinho?
10. Você tem conhecimento sobre a presença de egressos da EJA como educandos do cursinho?
11. Como era a sua interação com os educandos?
12. Quais eram as principais dificuldades dos educandos na sua percepção?
12(2). E dos egressos da EJA? Dê exemplos de experiências que estes compartilharam com você.
13. Qual era o objetivo principal do cursinho Podemos Mais? Ele foi alcançado? Por quê?
14. Quais outras atividades eram desenvolvidas fora dos espaços de aula?
15. Você participou de alguma atividade no cursinho que o aproximasse das vivências dos educandos, seus contextos e dificuldades (educacionais e diárias, relativas ao trabalho, relações sociais, ambiente familiar)?

APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. Informações do Participante da Pesquisa

Nome:		Idade:
Documento de identidade (tipo):	n°:	
Sexo () M () F	Local de Nascimento:	
Endereço atual:		n°:
Complemento:	Bairro:	
Cidade/ Estado:		
Ocupação:		
Formação/Instituição:		
Telefone para contato:		

2. Título do Projeto de Pesquisa

Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: análise dos diálogos em um cursinho popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio em Montes Claros - MG

3. Duração da Pesquisa

Agosto de 2022 à Novembro de 2022

4. Nome dos Pesquisadores Responsáveis

Amanda Imamura Russo - Mestranda em Educação e Docência
 PROMESTRE/FaE/UFMG Heli Sabino de Oliveira - Orientador/Coordenador da pesquisa

5. Instituição

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: análise dos diálogos em um cursinho popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio em Montes Claros - MG”. Neste estudo temos o objetivo de analisar o projeto pedagógico do cursinho popular Podemos Mais, como ele se relaciona com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e incorpora os alunos e alunas provenientes desta modalidade de ensino em suas atividades educacionais.

. Especificamente busca-se construir a narrativa da história do cursinho Podemos Mais, caracterizar o seu projeto político pedagógico e identificar como ele dialoga com a educação popular; e apreender a percepção dos educadores do cursinho Podemos Mais de Montes Claros sobre as ações educacionais direcionadas aos estudantes egressos Educação de Jovens e Adultos que frequentam o cursinho, e como eles interagem com estes estudantes.

O motivo que nos leva a estudar o assunto é a necessidade de compreensão mais profunda dos diálogos entre a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos na prática dos Cursinhos Populares. A escolha do Cursinho Popular Podemos Mais, no entanto, é fruto do contato e atuação da autora como membro do núcleo político pedagógico e como educadora de matemática. A iniciativa do trabalho possibilita a contribuição para a atuação de atuais e futuros educadores populares que queiram ampliar a entrada de educandos provindos da EJA, historicamente colocados à margem, como prioridade em um projeto pedagógico inclusivo. Ainda, tem o potencial de identificar como estes sujeitos são percebidos na fala dos entrevistados, assim como a compreensão em profundidade do funcionamento do cursinho.

Metodologicamente, realizaremos entrevistas individuais, semi estruturadas, com diferentes pessoas que atuaram no Cursinho Popular Podemos Mais de Montes Claros, educadores e membros do núcleo político e pedagógico. As entrevistas serão realizadas de forma on-line, com duração aproximada de uma hora, agendada de acordo com a disponibilidade e conveniência de cada entrevistado. O conteúdo contemplará aspectos que perfazem a história e atuação do cursinho, suas características físicas, estruturais e organizacionais; as relações com os educandos; atuação no espaço educacional; as experiências sociais, políticas e culturais; e como passou a construir o quadro de colaboradores do cursinho. As entrevistas serão gravadas em áudio, dispensando o uso de imagem e, posteriormente, serão transcritas de forma literal com fins exclusivos de auxiliar o pesquisador na análise dos dados. Após as entrevistas, os dados serão transcritos de forma literal, preservando a fidedignidade das informações. Reconhecemos como riscos da pesquisa a possibilidade de invadir sua privacidade; expor problemas sensíveis vividos no contexto do trabalho ou mesmo na sua vida pessoal; além da possibilidade de tomar o seu tempo para responder uma entrevista. Para minimizar os eventuais desconfortos causados pela entrevista, nos dispomos a retirar questões que possam gerar algum comprometimento ou constrangimento para você. Estamos abertos para sanar quaisquer dúvidas que possam surgir durante a entrevista, ou mesmo depois que ela tenha sido realizada. Consentimos a possibilidade de rever respostas que, após elaboradas, possam ser julgadas como comprometedoras. Para sua segurança, em nenhuma hipótese serão divulgados dados pessoais. Para contornar essa situação utilizaremos nomes fictícios associados às disciplinas lecionadas. Como benefícios da pesquisa acredita-se permitir repensar as práticas

educacionais, culturais e políticas de forma a contemplar as características da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos.

A participação neste estudo não terá nenhum custo, reembolso ou qualquer vantagem financeira para o participante. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Todos os dados serão mantidos em sigilo de forma a não revelar sua identidade. Este termo de consentimento deverá ser assinado,

escaneado e encaminhado, via e-mail, para o professor coordenador da pesquisa. Após a sua assinatura, este documento, juntamente com os demais documentos gerados, será arquivado por um período de cinco anos no computador do gabinete do professor Heli Sabino de Oliveira, coordenador da pesquisa.

Os dados serão mantidos em sigilo, com acesso restrito aos pesquisadores envolvidos e destinados apenas para fins de pesquisa. Em caso de danos provenientes da pesquisa, poderá buscar indenização nos termos da Res.466/12. Maiores informações: <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/formularios/>. Agradecemos desde já sua colaboração.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo “Educação popular e a educação de jovens e adultos: análise dos diálogos em um cursinho popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio em Montes Claros - MG”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Desta forma,

Concordo e autorizo a realização da pesquisa, com a participação em resposta ao questionário proposto.

Discordo e desautorizo a realização da pesquisa.

Assinatura do participante: _____

Cidade e data: _____, ____/____/____

Nome do pesquisador coordenador: Heli Sabino de Oliveira;

Email: helisabino@yahoo.com.br; Telefone: 31 986579651

Assinatura pesquisador Coordenador: _____

Belo Horizonte, 11/08/2022.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:
Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II -
2º andar/ sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG. Telefone: (031) 3409-4592 -
E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Amanda Imamura Russo (pesquisadora)

Heli Sabino de Oliveira (Coordenador da pesquisa)

ANEXO A- COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: análise dos diálogos em um cursinho popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio em Montes Claros - MG

Pesquisador: HELI SABINO DE OLIVEIRA

Versão: 1

CAAE: 63281022.3.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 102953/2022

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto EDUCAÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: análise dos diálogos em um cursinho popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio em Montes Claros - MG que tem como pesquisador responsável HELI SABINO DE OLIVEIRA, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal de Minas Gerais em 14/09/2022 às 13:59.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 - 2º. Andar - Sala 2005 - Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

ANEXO B- PARECER CONSUBSTANCIADO DA UNIDADE

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA – PROMESTRE

Projeto de Pesquisa: Diálogo entre Educação Popular e o Projeto Pedagógico para Educação de Jovens e Adultos em um Cursinho Preparatório Popular em Montes Claros - MG

Mestranda: Amanda Imamura Russo

Orientador: Heli Sabino de Oliveira

Parecerista: Walesson Gomes da Silva

Histórico

O projeto de pesquisa “Diálogo entre Educação Popular e o Projeto Pedagógico para Educação de Jovens e Adultos em um Cursinho Preparatório Popular em Montes Claros – MG” pode ser classificado como desdobramento de uma prática educativa engajada, realizada por uma jovem docente no cursinho popular Podemos Mais na cidade de Montes Claros.

Oriunda da área de Administração, a pesquisadora atuou, em 2018, em um cursinho ligado à universidade, como professora de Matemática, em duas turmas, cada qual com cinquenta estudantes, com idades oscilando entre 15 e 60 anos. Engana-se quem supõe que os desafios para exercício da prática docente nesse cursinho levado a cabo por estudantes de Graduação, Pós Graduação e Técnicos Administrativos da Universidade Federal de Minas Gerais se restringia apenas à quantidade exagerada de estudante em cada sala de aula e à falta de experiência e conhecimento pedagógico enfrentada pela jovem professora. O extenso conteúdo exigido pelo Exame Nacional do Ensino Médio e o tempo exíguo para ser trabalhado em sala de aula se apresentavam como barreiras quase que intransponíveis. Que sentido pode haver em uma prática docente que aceita como dada uma estrutura iníqua e perversa de inserção numa universidade pública?

Arrisco a dizer que o sentido atribuído à prática docente pela pesquisadora se deu com sua inserção militante em um movimento social nos anos seguintes a sua primeira experiência com cursinho populares. Refiro-me ao engajamento da no cursinho popular Podemos Mais. Ao se propor organizar politicamente os estudantes do cursinho para denunciar direitos violados e se engajarem em processos de luta contra as injustiças sociais, pode-se dizer que a preparação para o ENEM se tornou uma tática para construção de uma práxis educativa transformadora. Dessa forma, a jovem pesquisadora passa a indagar como o cursinho popular Podemos Mais, em seu projeto pedagógico, estabelece diálogos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como incorpora os alunos e alunas provenientes desta modalidade educativa em suas atividades educacionais”.

O foco se desloca, assim, dos conteúdos programáticos do ENEM para a formação política dos estudantes, tendo como questão de fundo a interseção entre as contribuições da Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos. A pesquisadora toma, por um lado, os princípios da Educação Popular, que se desenvolveu no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, que questiona as relações de saber e de poder materializadas nos currículos escolares. O conhecimento deixa de ser neutro e asséptico para se situar num campo de força que define não que conhecimento vale, mas o conhecimento de quem vale mais. Por outro lado, a pesquisadora considera a emergência da Educação de Jovens e Adultos especificamente a Lei de Diretrizes e Base da Educação que caracteriza a EJA como modalidade educativa específica e diferenciada. Os sujeitos, seus contextos e relações são tomados como eixo fundamental para construção de uma proposta educativa como prática de liberdade.

Mérito

O projeto de pesquisa de Amanda Imamura Russo examina a interface da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos em um contexto de luta pela inserção das camadas populares em universidades públicas. Além de questionar o caráter seletivo e excludente do Exame Nacional de Ensino Médio, a autora desloca seu olhar para a forma pela qual o projeto político pedagógico se debruça sobre questões trazidas tanto pela Educação Popular e quanto pela Educação de Jovens e Adultos.

A Educação Popular nos chama a atenção para aspecto educativo importante: o conhecimento não é coisa, nem uma ideia, como nos querem fazer crer os positivistas. Paulo Freire, com o conceito de educação bancária, questionou esse aspecto do conhecimento escolar. Para o autor, pensar o conhecimento como coisa ou como ideia, que pudesse ser abstraído de seus contextos de produção, significaria negar o caráter dinâmico da sociedade e caráter ativo dos sujeitos. Freire destaca, por sua vez, o caráter relacional e político do conhecimento. O conhecimento resulta de relações de poder e se constitui para relações sociais assimétricas. A EJA, forjada na luta pelo direito à educação escolar, se coloca como tributária da Educação Popular. Sua função reparadora, qualificadora e equalizadora coloca em evidência os sujeitos e seus contextos, bem como suas necessidades básicas de aprendizagem.

Ao trazer para o centro de sua análise a interface entre duas áreas distintas e complementares, a pesquisadora poderá contribuir certamente potencialização política e pedagógica dos cursinhos populares, cuja existência denota a ausência de política públicas de ações afirmativas nas periferias dos centros urbanos, bem como o caráter seletivo e excludente do processo de seleção para se ingressarem nas universidades públicas.

Parecer

O projeto, escrito de forma clara, cumpre com as exigências de um trabalho científico rigoroso. Após delimitar os contornos do problema de pesquisa, a autora destaca a relevância de um estudo que emerge nos interstícios da institucionalidade educativa escolar e da militância social e política que se insurge contra a opressão de classe, gênero e raça e em prol da dignidade e da justiça social.

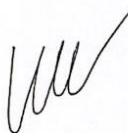
Tendo como pano de fundo as contribuições da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, a pesquisadora se propõe a analisar como Cursinho Popular "Como o cursinho popular Podemos Mais, em seu projeto pedagógico, estabelece diálogos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e incorpora os alunos e alunas provenientes desta modalidade de ensino em suas atividades educacionais?".

Embora enuncie que examinará fontes documentais (projeto político pedagógico), a pesquisadora se propõe a realizar um pesquisa etnográfica com

os estudantes do aludido cursinho popular. Em razão da especificidade dessa metodologia, que requer uma profunda imersão no campo de investigação, sugiro que o trabalho de campo seja realizado, por meio de análises documentais, bem como entrevistas aos professores e às professoras.

A despeito dos limites apresentados na metodologia, sou, salva melhor juízo, pela aprovação do projeto de pesquisa Diálogo entre Educação Popular e o Projeto Pedagógico para Educação de Jovens e Adultos em um Cursinho Preparatório Popular em Montes Claros – MG da mestranda: Amanda Imamura Russo.

Belo Horizonte, 05 de agosto de 2022



Prof. Colaborador do Mestrado Profissional em Educação e Docência
(PROMESTRE)

Maria de Fatima Almeida Martins:18752675300
Assinado de forma digital por Maria de Fatima Almeida Martins:18752675300
Dados: 2022.09.08 13:18:02 -03'00'

Assinado ad-referendum pela câmara 09/09/2022

Da EJA do ensino superior

Reflexões nos cursinhos
preparatórios populares

Amanda Imamura
Russo



Da EJA do ensino superior

Reflexões nos cursinhos preparatórios populares

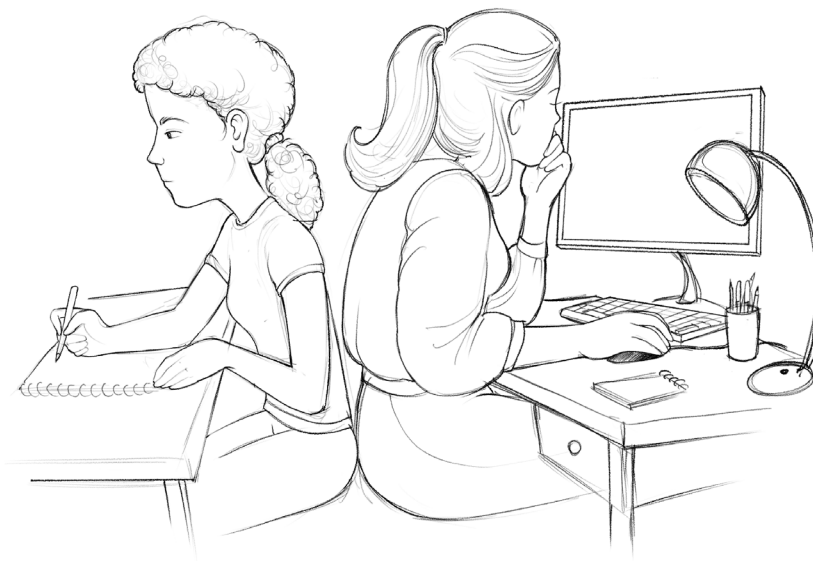
Amanda Imamura Russo

FoE - UFMG
PROMESTRE
Belo Horizonte - 2022

¹ Pesquisadora na linha de Educação de Jovens e Adultos, fui educadora popular por 2 anos na cidade de Montes Claros. Enquanto militante do Levante Popular da Juventude, levanto a bandeira da luta pelo direito à educação pública e de qualidade, e do acesso das camadas populares às Instituições de Ensino Superior.

² Este ebook foi construído em diálogo com os resultados obtidos durante a construção da dissertação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu PROMESTRE - Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Autora: Amanda Imamura Russo
Orientador: Ágnez de Lélis Saraiva
Co-orientador: Heli Sabino de Oliveira
Capa e projeto gráfico: César Saraiva Lafeté Júnior
Ilustrações: Jean Walter Soares Lopes; Luiz Ricardo Barbosa Aquino;
Nilton Lopes Teixeira



R969d
T

Russo, Amanda Imamura, 1996-
Da EJA ao ensino superior [recurso eletrônico] : reflexões nos cursinhos preparatórios populares / Amanda Imamura Russo. -- Belo Horizonte: UFMG / FaE, 2022.
29 p. : enc, il., color.

[Recurso Educacional produzido em conjunto com a dissertação de mestrado da autora, com o título: Educação popular e educação de jovens e adultos : análise dos diálogos em um cursinho popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio em Montes Claros -- MG / Amanda Imamura Russo. -- Belo Horizonte, 2022. -- 139 f. : enc, il., color. -- Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. -- Orientador: Heli Sabino de Oliveira].

Bibliografia: p. 27-28.

1. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). 2. Educação. 3. Educação de adultos. 4. Educadores de adultos. 5. Ensino superior -- Ingresso. 6. Exame vestibular. 7. Educação popular. 8. Vestibulandos.

I. Título. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.1056

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

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

Apresentação

Caro/a leitor/a,

Este texto se apresenta como um espaço de compartilhamento de inquietações e reflexões que derivam e dialogam com a minha pesquisa de mestrado intitulada “EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: análise dos diálogos em um cursinho popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio em Montes Claros - MG”.

O tema abordado neste material remete às áreas da Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e o acesso ao ensino superior. Assim, compreendo que este tripé pode servir de base para a atuação dos cursinhos populares. Quantos/as estudantes das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão presentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) em que você trabalha(ou), estuda(ou), ou que você conhece(eu)? Quantos egressos da EJA têm acesso a esse grau de instrução? Quantos deles tiveram acesso a uma preparação de qualidade para as provas que dão acesso ao Ensino Superior?

Dessa forma, não busco trazer neste material passos fixos a serem seguidos, pois compreendo que a prática deve partir da compreensão da realidade dos educandos e de seus diferentes contextos para que consiga ter significado em suas vidas. O que busco é exatamente chamar a atenção para

a necessidade e as possibilidades de se ampliar a atenção para os sujeitos da EJA durante a elaboração das ações pedagógicas dos cursinhos populares. Eles precisam atuar na democratização do acesso destes sujeitos ao ensino superior. Portanto, este material traz algumas inquietações que tive ao longo dos estudos sobre o tema.

Dessa maneira, este material pretende enfatizar as potencialidades educativas dos cursinhos populares em atuar na preparação dos sujeitos da EJA para os processos seletivos de acesso ao Ensino Superior, em especial para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. O objetivo, portanto, é provocar reflexões sobre a prática docente nos cursinhos populares e desafiá-los a aproximar das realidades dos jovens e adultos advindos da EJA que sonham em acessar o ensino superior. E tratar de maneira especial estes sujeitos que ao frequentar suas aulas, desejam ter o direito a educação consolidado e completo.

Este recurso pedagógico se estrutura em duas partes: (i) Os panoramas da educação brasileira e (ii) A experiência do Cursinho Podemos Mais. A primeira parte contém algumas problematizações acerca do modelo educacional formal brasileiro e apresenta, em linhas gerais, aspectos e conceitos importantes em relação à Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular. A segunda se refere à apresentação do Cursinho Popular Podemos Mais de Montes Claros. Para isso, faz a descrição do espaço e pessoas envolvidas no projeto. E para

inspirar a reflexão, segue uma lista com propostas de leituras, com os links para os materiais indicados ao longo do texto, que contemplam e debatem a EJA, Educação Popular, o direito à Educação Superior e os cursinhos populares.

A expectativa é que essas proposições possam contribuir e inspirar práticas mais humanizadas, somando-se às diversas já existentes para garantir o direito de continuidade educacional dos sujeitos da EJA. Dimensiono as imensas dificuldades do nosso trabalho como docentes e as limitações de mudanças impostas por uma estrutura de desigualdades extremamente consolidada. Todavia, considero ser necessário dar passos, a começar pelo estranhamento da realidade posta como única possível. Considero relevante também que as organizações da sociedade civil, movimento sindical e educadores isolados ou coletivamente trabalhem com vistas a desconstrução dos preconceitos, para o respeito à diversidade e a valorização dos pertencimentos, principalmente, daqueles que não tiveram o direito à educação e que hoje frequentam as salas de aula da EJA.



Desejo que estes escritos contribuam, em alguma medida, na reflexão e/ou prática em um modelo de educação para a emancipação e democratização. Se você quiser trocar conhecimentos sobre a temática, me encontro à disposição pelo e-mail: amandaimamurarusso@gmail.com

Abraços e sigamos na luta!

Amanda Imamura Russo.
Montes Claros, Março de 2023.

E VAMOS À LUTA

Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão
Eu vou à luta com essa juventude
Que não corre da raia a troco de nada
Eu vou no bloco dessa mocidade
Que não tá na saudade e constrói
A manhã desejada
Aquele que sabe que é negro
o coro da gente
E segura a batida da vida o ano inteiro
Aquele que sabe o sufoco de um jogo tão duro
E apesar dos pesares ainda se orgulha de ser brasileiro
Aquele que sai da batalha
Entra no botequim, pede uma cervinha gelada
E agita na mesa logo uma batucada
Aquele que manda o pagode
E sacode a poeira suada da luta e faz a brincadeira
Pois o resto é besteira
E nós estamos pelaí...

Gonzaguinha

Súmario

PRIMEIRA PARTE

OS PANORAMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....07

SEGUNDA PARTE

O CURSINHO POPULAR PODEMOS MAIS DE MONTES CLAROS.....16

Referências.....27



Águez, obrigado por ser uma fonte constante de inspiração e apoio para mim.

OS PANORAMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Esta produção não tem a pretensão de ser mais uma dissertação ou colocar aqui fragmentos daquela que produzi para conclusão do Mestrado. O esforço, neste momento, é para criar espaço de diálogos e realizar rodas de conversas com os docentes da EJA e dos cursinhos populares. A finalidade é provocar inquietações em relação à questão do direito à educação, dos excluídos e excluídas deste direito, da necessidade de reparação por parte do Estado brasileiro e da oferta de uma Educação de Jovens e Adultos com qualidade e equidade necessária a estes sujeitos. Para isso, considero a necessidade do debate sobre a presença dos egressos da EJA nos cursinhos populares, como parte da luta pelo direito à educação.

Assim, ao pensar na atuação dos cursinhos populares, é necessário antes considerar alguns apontamentos importantes para se chegar ao centro deste tema. Para isso, optei por iniciar o diálogo sobre a percepção do cenário da educação brasileira. Cenário esse que carrega em suas raízes constituintes o caráter elitista, excludente e dual, marcas da forma de sociabilidade em que o país está inserido (CURY, 2008).

O cenário da educação brasileira se mostra pouco animador para os estudantes das escolas públicas. Esses, que a todo momento têm dificuldades e, até certo ponto, são distanciados dos recursos

econômicos, culturais e sociais impostos pelo modelo socioeconômico estruturado e mantido pela elite econômica e por parte da elite política do país. Em relação à educação, o modelo bancário de educação privilegia os recursos culturais das classes dominantes, como já traziam Bourdieu e Passeron (1998) em seus Escritos de educação, e se impõe como obstáculo a mais para reforçar o “fracasso” escolar das camadas populares e excluídos econômica, social e educacionalmente.

É importante destacar os avanços significativos voltados ao acesso e permanência na educação tanto na legislação quanto em termos práticos. No entanto, esses avanços ainda esbarram na necessidade de reflexão acerca dos condicionantes históricos e das bases em que estão construídos o modelo educacional formal brasileiro, o que exige o esforço de pesquisadores, docentes e organizações sociais e sindicais que lutam pelo direito à educação de qualidade e justa, para mostrar os limites da educação formal no país.

Reconhecer que houve e ainda há desigualdades na qualidade da educação ofertada aos mais empobrecidos em relação àquela oferecida aos setores médios e altos da sociedade brasileira é condição necessária e insuficiente para a garantia de uma política educacional justa. Há a tendência de que os estudantes das camadas populares estejam em escolas mais precárias e com recursos educacionais insuficientes e de baixa qualidade. Por sua vez, aplicar um currículo único

e universal para as diferentes instituições e regiões do Brasil, sem levar em consideração a realidade e capacidade das escolas e redes de ensino em ofertar uma educação de qualidade, reafirma e consolida os padrões excludentes estabelecidos socialmente (DUARTE; GOMES; GOTELIB, 2019; PEIXOTO *et al.*, 2016).

Ainda hoje, a educação formal está referenciada, em larga escala, nos ideais e nas necessidades oriundas do meio urbano e das classes dominantes. Em geral, ela atende a uma concepção reprodutivista com vistas às necessidades do mercado de trabalho. Este tipo de educação é desinteressante para as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos periféricos e para os trabalhadores, por não considerar muito de sua cultura e da sua experiência de vida como insumo educacional e tratá-los como problemas, como “pontos fora da curva”. Uma educação deste tipo exclui o trabalhador e aqueles que não se incluem nessa lógica produtivista capitalista, além de afetar a oportunidade de vislumbrar a educação como um processo de desenvolvimento humano, emancipatório, para a vida, e não apenas para o trabalho (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019).

Grande parte das políticas educacionais são pensadas com vistas à manutenção e reprodução das estruturas vigentes e das desigualdades socioeconômicas. Em geral, elas valorizam pouco ou não valorizam a diversidade cultural dos grupos sociais excluídos. E, também, consideram pouco a

diversidade de identidades que foram construídas em diferentes contextos, sendo referenciada em um protótipo de aluno que, na maioria das vezes, não precisa da escola para ter acesso a cultura letrada (PEIXOTO *et al.*, 2016).

Freire (1987) já alertava sobre a necessidade de encontrar novos caminhos para uma educação democrática, que considerasse os contextos das gentes na construção de suas trajetórias educacionais de forma emancipatória.

(...) daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar uma educação democrática (FREIRE; 1987, p. 13).

Freire (1987) utiliza do termo “educação bancária” para retratar tal prática de educação. Para ele, trata-se de um modelo que configura a abordagem pedagógica pela qual os professores são agentes transmissores de informações e conhecimentos tendo como único papel do educador o de expor/impôr conhecimentos, com foco informativo,

(Por isto adota-se, analogicamente, o termo "bancária" a ideia que se tem é de que aquele que possui conhecimento irá "depositar", transferir, pura e simplesmente, aquilo que conhece para aquele que nada sabe, o depositário do Saber de outrem. (VASCONCELOS, BRITO, 2006, p. 83)

A educação é, para o modelo bancário e reprodutivista (no sentido de reproduzir trabalhadores para alimentar a base de mão-de-obra do capitalismo), o ato de depositar, de transferir,

de transmitir valores e conhecimentos. Desta forma, a concepção “bancária” da educação oferece aos educandos informações e conhecimentos prontos, para que recebam na forma de depósitos, para serem guardados, decorados, arquivados. Nesta visão, o “saber” é uma doação que se funda em uma das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, buscando a criação de uma consciência bancária, ingênua, fechada, limitada aos padrões já consolidados de compreensão e de reflexão da realidade (VASCONCELOS, BRITO, 2006).

A compreensão destas características era o que, para Freire (1996), revela a necessidade da crítica e a recusa ao ensino “bancário”. Ele coloca em evidência os limites dos mecanismos existentes – formais, verticais, corporativos e clientelistas, evidenciando a dinâmica assimétrica que caracteriza as relações entre Estado e Sociedade no Brasil.

Para trazer de forma sucinta os princípios suleadores do modelo de educação bancária e os princípios no qual se fundamentam as experiências da educação popular, o Quadro 1, a seguir, foi elaborado a partir da revisão de literatura realizada no estudo realizado por Russo (2022). Este estudo explana sobre a construção histórica da educação formal no Brasil. Com uma postura crítica em relação ao modelo formal ou oficial de política educacional, o estudo da autora se fundamenta, em larga medida, nos escritos de Paulo Freire (1987; 1992; 1996; 2002; 2003).

Quadro 1 - Informações sobre a educação bancária e a educação popular

Educação Bancária	Educação Popular
neutralidade da educação	educação política e politizada
meritocracia	compreensão crítica da realidade
orientação para o mercado de trabalho	orientação para a emancipação humana
manutenção da ordem social	problematização da ordem vigente
moldes elitista de educação	modelo popular e democrático
fórmulas e métodos fechados	novas formas de trabalhar o saber
foco no conteúdo	foco nos educandos
transmissão de conhecimentos prontos	elaboração do conhecimento a partir das experiências do educando
modelos avaliativos rígidos, medem o quanto é decorado	método de acompanhamento do desenvolvimento individual
modelo expositivo	criatividade e importância da cultura na produção de conhecimento
afasta-se dos problemas sociais	parte dos problemas sociais

Entre muitas coisas, a educação formal tem efeito no distanciamento entre as classes sociais, gera desigualdades educacionais e contribui para as desigualdades socioeconômicas. Além disso, produz desigualdades nas ocupações no mercado de trabalho e contribui na manutenção do sistema social desproporcional, ou melhor, desigual (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; MARX, 2002). Ou seja, o modelo formal de educação tem contribuído, em grande medida, para manter o sistema econômico capitalista e suas contradições de produção e classe, acarretando um leque diferente de oportunidades pautadas na classe social que os indivíduos pertencem (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Para Calbino *et al.* (2009), a educação formal, distanciada da realidade, contribui para a escola ficar afastada dos problemas sociais, “edificando um sistema educacional que incentiva a individualidade, a competição e a aceitação da realidade posta” (CALBINO *et al.*, 2009, p. 92). Na verdade, a neutralidade da educação e/ou da escola é uma adesão ao modelo tradicional. Em geral, este modelo está focado em currículos rígidos, com conteúdos pré-determinados, com aceitação da reprovação como estratégia de “punir” aqueles estudantes que não memorizaram os conteúdos definidos para cada série. O modelo “neuro” de educação se alinha com a desumanização e dificulta o diálogo entre os envolvidos nos processos educacionais.

Considerando as classes ou estratos sociais brasileiros, para os setores médios e altos, as Diretrizes Curriculares de suas unidades escolares são mais abrangentes, pois esses setores sociais têm condições de acessar conhecimentos para além do período de permanência nas escolas. O que não acontece nos sistemas e redes públicas de educação básica. Nelas, a política educacional, com seu currículo, cronogramas e escolas, muitas vezes, são pensadas para os setores populares sem levar em conta a trajetória de vida, seu itinerário formativo e sua cultura. Portanto, na maioria das redes e sistemas de ensino público do país prevalece a exclusão educacional como política pública (ARROYO, 2005).

As avaliações oficiais, os resultados seletivos do ENEM ou do ensino superior reafirmarão essa inferioridade: “alunos oriundos do Ensino Médio público têm piores resultados no ENEM e nas universidades.” Notícias repetidas na mídia. (ARROYO, 2005, p. 64)

Desta forma, os resultados alcançados pela educação formal mostram um caminho que dificilmente levará a superação dos problemas educacionais brasileiros. Ao contrário disso, é possível que ele contribua para o acirramento das assimetrias entre os sistemas, redes e escolas públicas e entre as escolas públicas e privadas. Em geral, mesmo com a concepção da educação e da política educacional no Brasil a partir de princípios universalistas de garantia de direitos, conhecimento, ciência, cultura, cidadania, formação humana, ensino-aprendizagem, diversidade e democracia, há riscos de idealização de um tipo

de estudante e de cidadão que apresente padrões distantes da realidade do país (ARROYO, 2005; LIBNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

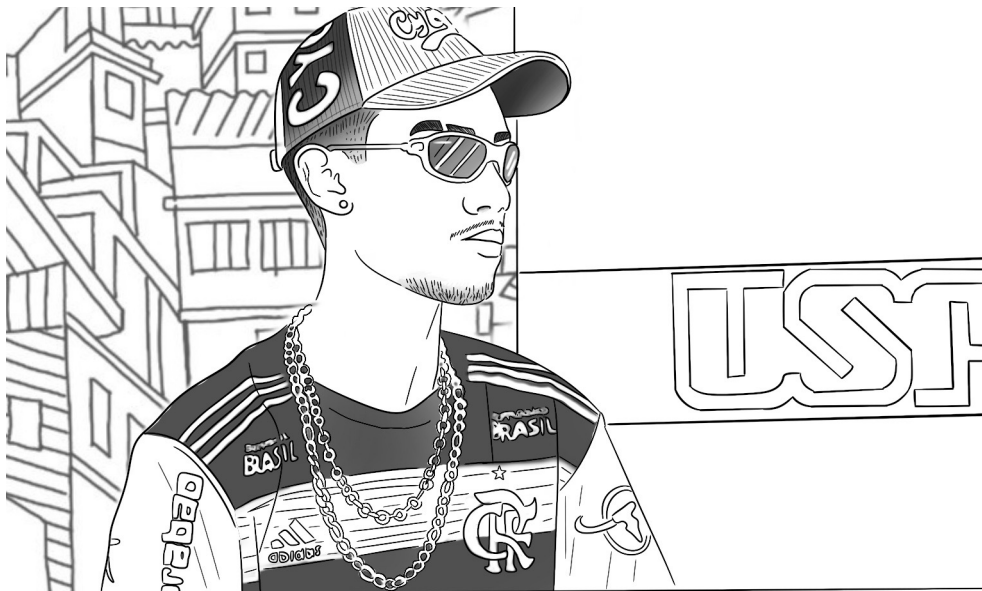
Dessa forma, o ensino formal se pauta por um currículo que, muitas vezes, pouco acompanha os debates de temas mais voltados à emancipação dos estudantes. Além disso, suas avaliações voltam-se mais para medidas de conteúdos apreendidos ao longo das etapas de formação. Ou seja, são avaliações estanques, quantitativas e pouco consegue dar conta das habilidades desenvolvidas no processo educacional. Ainda, este modelo carrega um ideário meritocrático, assumindo que o sucesso educacional vem do mérito individual, desconsidera as condições materiais, culturais e familiares em que os diferentes indivíduos estão inseridos.



Fonte: Facebook/ reprodução: Jardim Elisa Maria

A esse respeito, uma ótima referência presente em diversos podcasts sobre educação na atualidade é Thiago Torres, conhecido como o “Chavoso da USP”. Ele veio de escola pública estadual, nasceu em Brasilândia, no bairro Jardim Elisa Maria, extremo da zona norte da capital de São Paulo. Atualmente cursando ciências sociais na Universidade de São Paulo (USP), traz em suas falas a importância de pessoas da quebrada terem referências nas universidades públicas, gratuitas e de qualidade, sempre exaltando o sucateamento da escola pública, principalmente estadual.

Militante de movimento social, traz o debate crítico acerca da educação oferecida nas escolas públicas. Ele expõe em participação no podcast “Az ideias” sobre a preparação de sujeitos empobrecidos para trabalhos que não estimulam a intelectualidade, o papel dos cursinhos populares no auxílio do processo de preparação para o ingresso ao Ensino Superior e a importância da ocupação desses espaços por sujeitos periféricos.



Thiago Torres, conhecido como “Chavoso da USP”

Podcasts



CHAVOSO DA USP
Az Ideias Podcast #65

QUBRADA CULT
A cultura e sua relação com a
autoestima

EDUARDO MARINHO E CHAVOSO
DA USP
Flow #106

Documentários

Educação em Movimento
Malena Noguer e Martín Ferrari - Argentina,
2018.

Paulo Freire Contemporâneo
Toni Venturi, 2007.



Em relação ao ensino superior, é necessário destacar que a insuficiência de vagas no ensino público e gratuito provoca acirrada disputa por elas. Nesta disputa, há desigualdade de condições entre estudantes provenientes de escolas públicas e privadas e há, também, desigualdades entre as escolas públicas de educação básica. Neste caso,

as escolas vinculadas às universidades e institutos federais apresentam estruturas de atendimento e condições materiais superiores às pertencentes aos governos estaduais e municipais, estando os educandos da EJA sujeitos às piores estruturas de oferta de educação. Além disso, as cotas destinadas aos estudantes do ensino público não levam em conta esta distinção, o que agrava a desigualdade de disputa por vagas e acesso à educação superior.

As desigualdades de oportunidades influenciam na formação do ideário das camadas populares que elas são incapazes e estimulam o discurso de que os estudantes provenientes deste meio não alcançarão o Ensino Superior. Para superação deste entrave, é importante que as políticas públicas educacionais provoquem a desnaturalização do sucateamento da educação pública e deixem de ser tratadas como gastos e sejam consideradas investimentos. Com isso, é possível que as escolas públicas em diferentes localidades, principalmente as mais vulneráveis e pobres, recebam os recursos necessários levando em conta as condições socioeconômicas dos seus moradores. Não é possível que os sujeitos empobrecidos acessem escolas empobrecidas, que a desigualdade educacional e de oportunidades seja naturalizada e se reproduza constantemente.

Nesse sentido, destaca-se a relevância do trabalho realizado pelos cursinhos populares na oferta de educação informal para atenuar os efeitos das desigualdades educacionais na

preparação dos sujeitos empobrecidos para o Enem. Cabe salientar que o que torna o cursinho efetivamente popular não é apenas a oferta de um preparatório de forma gratuita (para estes, denominamos comunitários, gratuitos), mas que atrelam os conteúdos dos processos seletivos das Instituições de Educação Superior às discussões críticas acerca da realidade e, inclusive, do próprio processo seletivo das universidades (PAIVA, 1973; FREIRE, 1996).

Assim, uma característica central no trabalho destas iniciativas é o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos. Através da proposição de experiências educacionais com novas formas de construção do conhecimento, postulada em uma pedagogia em que o educando é o sujeito ativo, protagonista de sua educação. E que suas vivências, culturas e realidades são os insumos principais deste processo. Desta forma, é comum nestes espaços a existência de círculos de cultura, rodas de conversa e de um acompanhamento pedagógico dos estudantes de forma mais próxima, construindo-se uma relação de respeito às diferenças e celebração da diversidade.

“Se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão”
(FREIRE, 1987, p. 16)

Os cursinhos populares se mostram como uma alternativa viável para os sujeitos de baixa renda que sofreram com a segregação educacional ao longo da vida e ainda assim almejam cursar o

ensino superior. Além disso, trazem a importância do projeto pedagógico na preparação dos sujeitos para o Enem e entrar no Ensino Superior como forma de fortalecimento, como caminho possível.

Além disso, ainda, carregam o importante legado da educação popular enquanto uma alternativa educacional emancipatória. E possibilitam a democratização do conhecimento, contrariando os resultados obtidos por grande parte da educação formal. E, também, trazem diversos benefícios para os sujeitos que dela fazem parte, como nas questões referentes à participação política ativa (VIEIRA; CALDAS, 2017). Para ilustrar tais benefícios que os cursinhos podem trazer para seus educandos, e, principalmente, para aqueles advindos da EJA, a segunda parte visa trazer a experiência do Cursinho Popular Podemos Mais de Montes Claros.

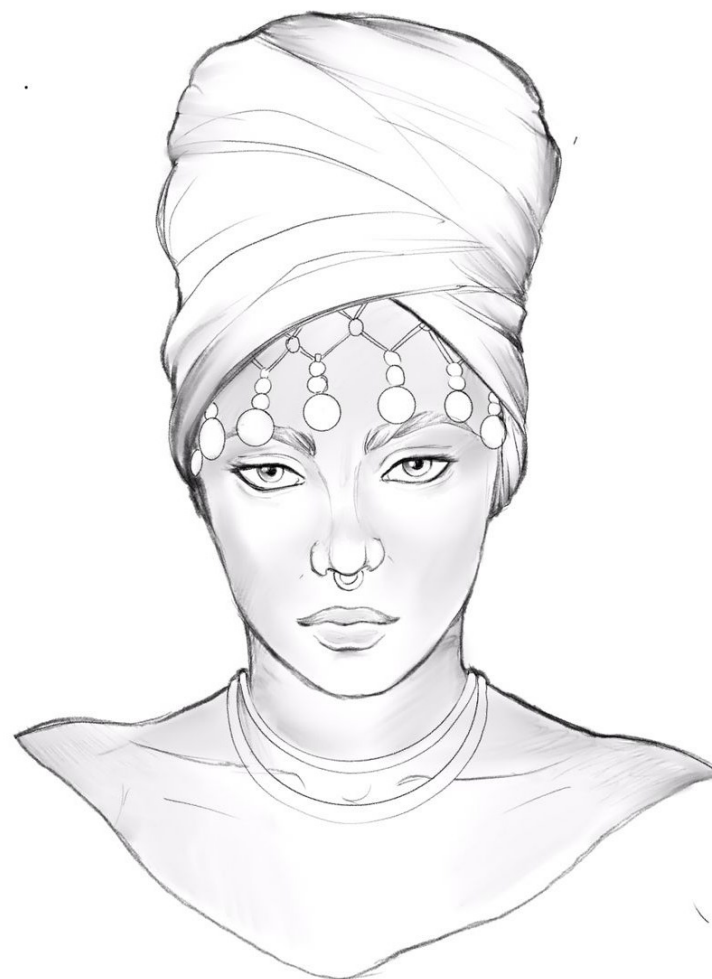
COTA NÃO É ESMOLA

Existe muita coisa que não te disseram na escola
 Cota não é esmola
 Experimenta nascer preto na favela, pra você ver
 O que rola com preto e pobre não aparece na TV
 Opressão, humilhação, preconceito
 A gente sabe como termina quando começa desse jeito
 Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
 Cuida de criança, limpa a casa, outras coisas mais
 Deu meio-dia, toma banho, vai pra escola a pé
 Não tem dinheiro pro busão
 Sua mãe usou mais cedo pra correr comprar o pão
 E já que ela ta cansada quer carona no busão
 Mas como é preta e pobre, o motorista grita: Não!
 E essa é só a primeira porta que se fecha
 Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
 Chega na escola, outro portão se fecha
 Você demorou, não vai entrar na aula de história
 Espera, senta aí, já já da uma hora
 Espera mais um pouco e entra na segunda aula
 E vê se não se atrasa de novo, a diretora fala
 Chega na sala, agora o sono vai batendo
 E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
 Se a passagem é três e oitenta, e você tem três na mão
 Ela interrompe a professora e diz: Então não vai ter pão
 E os amigos que riem dela todo dia
 Riem mais e a humilham mais, o que você faria?
 Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
 E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola

O tempo foi passando e ela foi crescendo
 Agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento
 Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
 Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita
 Agora ela cresceu, quer muito estudar
 Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
 E a boca seca, seca, nem um cuspe
 Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
 Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
 Que todos são iguais e que cota é esmola
 Cansada de esmolos e sem o dim da faculdade
 Ela ainda acorda cedo e limpa três apartamentos no centro
 da cidade/
 Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
 Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
 E nem venha me dizer que isso é vitimismo
 Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo
 E nem venha me dizer que isso é vitimi
 Que isso é vitimi
 Que isso é vitimismo
 E nem venha me dizer que isso é vitimismo
 Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo
 E nem venha me dizer que isso é vitimi
 Que isso é vitimi
 Que isso é vitimismo
 São nações escravizadas
 E culturas assassinadas
 A voz que ecoa no tambor

Chega junto, e venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar
Não deixem calar a nossa voz não!(x3)
Re-vo-lu-ção
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai (x2)
Nascem milhares (Marielle Franco, presente)
Dos nossos
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga(x6)
(Peito aberto, espadachim)
É peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
Vamo pro canto onde o relógio para (x2)
E no silêncio o coração dispara (x2)
Vamo reinar igual Zumbi e Dandara (x2)
Ô Dara, ô Dara
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades
E nem venha me dizer que isso é vitimismo hein
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo
Existe muita coisa que não te disseram na escola
Eu disse, cota não é esmola
Cota não é esmola
Eu disse, cota não é esmola
Cota não é esmola(x3)
Eu disse, cota não é esmola
Cota não é esmola(x3)

São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, e venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio re-vo-lu-cio-nar



O CURSINHO POPULAR PODEMOS MAIS DE MONTES CLAROS

Localizado no norte do estado de Minas Gerais, o município de Montes Claros é o 6º mais populoso deste estado da federação. Segundo estimativa do IBGE (2021), o município possui uma população estimada de 417.478 habitantes. Deste total, aproximadamente 5% residem na zona rural e 95% na zona urbana. Com 3.589,811 km² de área total, possui 38,7 km² de perímetro urbano e 3.543,334 km² de zona rural.

Montes Claros é berço de importantes figuras políticas e educacionais, como a ministra do Supremo Tribunal Federal e do Tribunal Superior Eleitoral, Cármen Lúcia, e Darcy Ribeiro, importante antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro, que foi Ministro da Educação durante o Regime Parlamentarista do governo do presidente João Goulart (1962 a 1963) e chefe da Casa Civil entre 1963 e 1964. Durante a ditadura militar brasileira, teve seus direitos políticos cassados e foi obrigado a se exilar. Foi conhecido por sua postura indigenista e contribuições para as reformas na educação no país, e também das reformas universitárias no Chile, Peru, Venezuela, México e Uruguai.

Ainda, o município teve grande relevância para a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), a partir do esforço de diversos atores na busca por maior participação da população na construção

das políticas sociais e que o acesso à saúde fosse ampliado. Surgiu, nos anos 1970, o Projeto Montes Claros, considerado um dos precursores do SUS. De acordo com Teixeira (1995, p. 13),

O Projeto Montes Claros (PMC), modelo de Atenção Primária desenvolvido na cidade de Montes Claros - Minas Gerais, em meados da década de 1970, foi uma experiência de gestão que se opunha à política governamental de saúde brasileira vigente na época, e é considerado, junto com outros projetos como o de Caruaru (PE), Londrina (PR), Patos (PB) e Campinas (SP), como projetos que estão inseridos na constituição do movimento sanitário brasileiro e, conseqüentemente, na formulação do SUS.

O município tem como principais elementos de articulação regional os setores de saúde e educação, responsáveis por grandes deslocamentos populacionais rumo à cidade (ALVES et al., 2020). Montes Claros é referência regional, além dos dois setores descritos, em diversos outros tipos de bens e serviços públicos e privados que atrai grande fluxo de pessoas que migram em busca destes serviços. Além disso, é considerado ainda um importante polo universitário, por abrigar faculdades privadas e universidades públicas, como a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), o Instituto de Ciências Agrárias da UFMG e polo do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

Socialmente e educacionalmente, o município de Montes Claros, mesmo com grande relevância para sua mesorregião, está longe de ser um local de acolhimento e proteção aos mais empobrecidos e vulneráveis. Há grandes desafios para o governo municipal para garantir o direito à educação de

qualidade e acessível a todos e todas. Há grandes desigualdades reveladas pelos indicadores socioeconômicos. Entre estas, o destaque é para a educacional. Nela, entre outras coisas, há desigualdades entre os resultados das escolas públicas e privadas.

Diante desse cenário desafiador tanto para o governo quanto para sociedade civil, surgem alternativas populares para vencer a exclusão e superar os obstáculos para o acesso à educação superior. É importante ressaltar o importante papel dos movimentos sociais em atuar na atenuação das desigualdades e na cobrança das autoridades responsáveis enquanto articuladores do povo nos diálogos com o governo e com a elaboração de projetos sociais. É neste contexto que emergiu o Cursinho Podemos Mais de Montes Claros, no Centro de Convívio Luízinha Gonçalves.

O Cursinho Popular Podemos Mais, cujas atividades perduraram entre os anos de 2018 a 2021, oferecendo preparação para o Enem, era localizado na região Noroeste da cidade de Montes Claros, no bairro Vila Atlântida, um dos locais periféricos da região dos Santos Reis. O espaço surgiu do esforço coletivo entre os moradores do bairro em parceria com movimentos sociais da região, com destaque para a atuação do Levante Popular da Juventude e do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras por Direitos (MTD). Estes movimentos, em diálogo com os moradores, perceberam a necessidade e vontade de construir um espaço onde crianças,

jovens, adultos e idosos da região pudessem utilizar como centro de convivência, com a realização de atividades voltadas para esportes, cultura e lazer. A princípio, perceberam a falta de espaços adequados na comunidade para essas atividades e a dificuldade de deslocamento e acesso a essas atividades presentes em outras localidades.

O bairro possui alta concentração de residências, no formato de casas e não há verticalização da região. Ainda, conta com pequenos comércios familiares, voltados, principalmente, para o setor alimentício. Não há, no bairro, a presença de supermercados ou grandes empreendimentos econômicos privados e governamentais. Ainda, é possível identificar diversos lotes vagos e casas em construção, podendo indicar a desvalorização imobiliária da região, atrativa para as famílias de baixa renda que constroem suas residências a partir de seus próprios recursos e lentamente como forma de sair do aluguel.

O bairro Vila Atlântida é ainda delimitado pela presença de uma extensa área de proteção ambiental, referente ao Parque Lapa Grande. Se o parque e a área de proteção ambiental são ativos importantes para o futuro dos moradores quanto a sua qualidade de vida, atualmente eles tornam o acesso ao bairro seja feito apenas pela região do Santos Reis.

Para retomar as reflexões sobre o Cursinho Podemos Mais, é importante descrever sua localização e instalações com um pouco mais de cuidado. Ele está localizado no Centro de Convívio Luízinha Gonçalves, que possuía em sua entrada um ponto de ônibus. No bairro o transporte público é precário e insuficiente, pois há apenas uma linha que adentra ele. Em geral o tempo de espera por parte dos seus usuários pode alcançar uma hora e meia aos finais de semana. Com isso, dificulta-se o acesso ao local tanto pelos educandos quanto pelos educadores e membros do núcleo pedagógico e justifica a busca por estudantes que efetivamente morem no bairro ou em bairros vizinhos.

É importante pontuar que o espaço no qual foi inaugurado esse Centro de Convívio estava abandonado pelo poder público. Então, como forma de ocupação, o MTD passou a oferecer diversas atividades que perpassavam pelas artes, cultura, e também lazer. O Levante Popular da Juventude foi o responsável pela oferta educacional preparatória para o ENEM no espaço.

O espaço, como já se afirmou aqui, fica em uma comunidade situada na periferia de Montes Claros. Ao falar de periferia, é necessário compreender o seu significado, pois trata-se de um conceito polissêmico. Aqui utiliza-se como referência o artigo de Tiaraju D'andrea (2020). Ele traz o conceito de periferia e, também, de sujeitas e sujeitos periféricos. O autor mostra que se trata de uma conceituação que evoluiu

qualitativa e historicamente, e que se distancia da conceituação de caráter geográfico de distância das localidades aos centros das cidades. Ele toma como referência o processo de desenvolvimento histórico da consciência periférica, expressa pelo entendimento da ocupação de certa posição urbana, pela compreensão do pertencimento local e do assujeitamento de seus sujeitos na dinâmica cidadina, composta de um discurso denunciativo acerca do silenciamento dos efeitos do neoliberalismo para os sujeitos residentes nos bairros periféricos (D'ANDREA, 2020).

O Centro de Convívio foi revitalizado pelos movimentos e moradores do bairro com recursos próprios e a partir de campanhas de arrecadação. Desta forma, foi assegurada uma infraestrutura mínima para o funcionamento das diversas atividades que eram desenvolvidas no espaço. Mas este espaço se mantinha precarizado e com problemas para atender as necessidades de seus usuários. A imagem a seguir, tirada por um dos coordenadores do Cursinho, mostra a precariedade do espaço. Na figura é possível ver um enorme buraco no teto da sala de aula, trazendo riscos para as pessoas que utilizavam o espaço. Houve relatos de que as carteiras e todos os materiais dispostos para as aulas eram conseguidos a partir de doações e/ou empréstimos de instituições de ensino superior e escolas da rede estadual e municipal. O projetor que era usado pelos educadores foi adquirido com recurso próprio dos coordenadores do Cursinho Podemos Mais.

Figura 1 - Atividade educacional noturna do Cursinho Podemos Mais



Fotografia de aula de artes, 2018.

A figura 1 mostra que há uma presença reduzida dos estudantes na atividade educacional, o que está de acordo com os relatos que destacavam o esvaziamento das turmas ao longo do período letivo, principalmente ao se comparar com as figuras da reunião de acolhimento e boas-vindas mostradas a seguir. Como já se destacou neste estudo, as condições socioeconômicas dos educandos do Cursinho era um fator que dificultava a sua continuidade e os levavam, muitas, a abandonar os estudos. Os motivos alegados eram variados, sendo que a necessidade de trabalhar e ajudar em casa eram as principais justificativas, tendo em vista que a maioria deles trabalhava em dois ou três turnos.

Figura 2 - Reunião de Acolhimento dos Estudantes do Cursinho



Fotografia de aula de artes, 2018.

Figura 3 - Acolhimento e início das atividades do cursinho, 2018



Fonte: acervo Levante Popular da Juventude

Ainda sobre o espaço físico, a seguir é apresentado o depoimento de um dos educadores. Este depoimento foi apresentado no estudo de Russo (2022, p. 98):

Quadro 1- Fala de um educador sobre a estrutura física do Centro de Convívio

A princípio, já começa pela estrutura física. A gente atuava na ocupação urbana. Era um prédio que já estava abandonado, e a comunidade ocupou aquele prédio e a gente atuava lá dentro. Sei até alguns exemplos: a iluminação, ela era improvisada, e essa iluminação, por exemplo, essa estrutura elétrica, ela poderia causar algum acidente com alguma pessoa, com algum educador, com algum educando. É, o quadro ele era assim, era uma qualidade baixíssima. (...) Mas parece também, o ambiente não estava bem pintado, a decoração também, que eu acho que impacta também na questão do aprendizado, ela também estava do jeito que dava. A estrutura de tecnologia, de equipamento era o que a gente tinha, do cursinho mesmo, que a gente conseguiu entre nós. Deixa eu pensar mais alguma coisa. Enfim, os materiais, a gente tinha que montar meio que entre o corpo ali que compunha o cursinho, os organizadores (...) (educador 2).

A sala de aula, de acordo com os relatos dos educadores entrevistados, era retangular, com janelas com alguns vidros quebrados e sem ventiladores ou ar-condicionado. Esta estrutura deixava algumas das vezes o ambiente abafado devido às altas temperaturas da cidade, mesmo durante a noite. Ainda, em seu interior, havia aproximadamente 45 carteiras que permaneciam bem próximas umas das outras, devido ao tamanho da sala, além da mesa e cadeira do professor e um quadro negro de giz.

O Centro de Convívio contava ainda com dois banheiros, um espaço de cantina que não estava funcionando, um corredor com três ou quatro salas. Destas últimas, apenas uma estava em condições para as aulas, de forma que as outras funcionavam como depósitos de materiais dos movimentos sociais e ficavam trancadas. Havia uma quadra poliesportiva e áreas abertas no seu ponto central, e um espaço lateral com uma horta. Estas áreas descobertas não possuíam iluminação ativa, com exceção da quadra, onde se realizavam oficinas diversas, que serão descritas a seguir.

Mesmo com as críticas à qualidade do espaço físico, compreende-se que a tomada do espaço e seu aproveitamento para as diferentes finalidades aplicadas em seu interior superaram a falta ou privação, sendo sua manutenção um ato de resistência e coletividade. Com o esforço de muitas pessoas que atuavam nos diversos movimentos foi possível tornar o espaço utilizável no desenvolvimento de diversas atividades que buscavam trazer uma ampliação dos direitos à cultura, lazer, educação e bem-estar do povo periférico. Algumas das atividades se encontram sistematizadas no quadro abaixo:

Quadro 2- Atividades desenvolvidas no Centro de Convívio Luízinha Gonçalves - 2018 a 2020

Atividade	Responsável(eis) pela atividade	Descrição
Oficinas profissionalizantes de corte e costura	MTD	Aulas de costura e corte voltadas para os moradores da Vila Atlântida, ofertando formações gratuitas para a qualificação nas áreas descritas.
Ensaio e oficina de Batucada	Yorubloco	Bloco de Carnaval de matriz africana. Utilização do espaço para associar discussões raciais, espirituais e religiosas a partir da música.
Aulas de capoeira	MTD	Aulas frequentes, com participação, em sua maioria, de crianças e jovens do bairro, durante a noite.
Aula de violão e oficina de graffiti	Projeto Fica Vivo!	Projeto que tem como foco atuar na prevenção e na redução de homicídios dolosos de adolescentes e jovens de 12 a 24 anos, em áreas periféricas, articulando dois eixos de atuação: Proteção Social e Intervenção Estratégica, promovendo oficinas de esporte, cultura e arte, e articulando junto à rede de proteção social os encaminhamentos de adolescentes e jovens. As oficinas são pensadas a partir do contato com o perfil e demandas dos jovens de cada território em que o programa atua.
Oficina de artesanato	MTD	Oferta de oficinas de artesanatos diversos, a partir de oficinairos convidados e voluntários do movimento.
Cursinho Podemos Mais	Levante	Cursinho preparatório para o ENEM, com aulas noturnas voltadas para jovens da região de 2018 a 2021.
Rodas de conversa	Levante	Rodas de conversa com temas diversos, com participação de pessoas dos diversos movimentos e da comunidade local, abrangendo discussões acerca da violência contra a mulher, direitos à cultura, lazer e educação, questões raciais, entre outros temas insurgentes do contato com os moradores.
Formações Políticas	MTD e Levante	Formações de curta ou média duração voltadas para a compreensão da atuação dos movimentos sociais frente às desigualdades durante a história, a construção social brasileira, frentes e formas de atuação. Exemplos: Escola Emerson Pacheco; Curso de Realidade Brasileira.
Horta coletiva	Moradores	Iniciativa dos moradores, que construíram e utilizaram canteiros no espaço para a produção de alimentos em pequena escala para consumo próprio.
Alfabetização de adultos	MTD e MST	Formação de turmas de alfabetização gratuitas que mobilizou e atuou com educandos de até 80 anos em 2017, contando com equipe de educadores voluntários.

Ainda sobre o Centro de Convívio, os depoimentos mostram a relevância do espaço para a comunidade. O que era um lugar abandonado, um estorvo para os moradores da região, foi ocupado e transformado pela comunidade que fez dele de fato um local de convivência coletiva e de aprendizado mútuo, em uma perspectiva freireana e de educação popular. Como destaca o depoimento a seguir.

Quadro 3- A importância do Centro de Convívio Luízinha Gonçalves

Ou seja, o Centro de Convívio se transformou em um importante espaço de interações comunitárias e manifestações artísticas, da cultura popular e de práticas de educação popular em suas mais diversas frentes, e tecendo diversos diálogos entre si. Assim, ao dialogar sobre a importância da cultura popular, do lazer, da revitalização e conservação desse espaço, mantém viva a importância dos movimentos sociais, aos moldes do que acontecia na década de 1960 quando a luta era por locais de convivência comunitária e para construção coletiva na forma dos mutirões.

RUSSO, 2022, p. 101

Além de ser um espaço de construção coletiva e de amplo leque de atividades artísticas, culturais e educacional, o Centro de Convívio ainda se mostrou relevante politicamente para a organização da população que o frequentava, a partir do contato com os movimentos sociais, de forma que as denúncias trazidas pelos moradores tornavam-se pautas dos coletivos, e peças importantes das ações realizadas, que buscavam articular os integrantes em rodas de conversas e debates das temáticas levantadas, e, partindo-se do processo de reflexão, buscavam cobrar dos representantes do governo,

para que não cumprissem um papel meramente assistencialista e deixassem que o governo se ausente de suas responsabilidades. Os coletivos tinham um importante papel na orientação e organização do povo para uma participação política, buscando amplificar as vozes que historicamente vêm sendo silenciadas.

Dessa forma, o projeto buscava uma atuação política e a organização do povo com criticidade, autonomia e criatividade, e visava assegurar os avanços sociais, favorecendo a emancipação dos sujeitos que a vivenciam, desenvolvendo a conscientização a respeito da cidadania participativa diante da realidade historicamente desigual (MACIEL, 2012). A passagem a seguir expressa a referência à educação política em oposição à neutralidade da educação formal na atuação do Cursinho Podemos Mais:

Inclusive o cursinho tem esse princípio freireano da educação como uma ferramenta de transformação social e é nesse sentido que se cruza com a questão política. Quando a gente tá falando de ascensão social através da educação e de uma perspectiva de educação transformadora, com certeza estamos falando de política.

(RUSSO, 2022, p. 119)

Ainda, o espaço era importante para mostrar caminhos possíveis para as formas de se lidar com educação e cultura, do povo e para o povo. Como principais condutores do cursinho popular Podemos Mais estavam os militantes do Levante Popular da Juventude que compunham as células

territorial e estudantil, ou seja, os militantes que atuavam nas universidades públicas de Montes Claros, e aqueles que residiam e/ou atuavam no território da Vila Atlântida, de forma que já possuíam um contato mais próximo com os moradores do bairro e tinham um conhecimento de seu cotidiano, conseguindo dessa forma desenvolver atividades mais significativas para eles.

O objetivo principal da atuação do cursinho era o compromisso com a luta pelo direito à educação pública, universal e de qualidade e a busca da democratização do acesso e permanência no Ensino Superior por estudantes empobrecidos. Além disso, ele se esforçava para que os seus estudantes compreendessem as assimetrias na disputa pelas vagas em instituições públicas de ensino superior que são gratuitas e de qualidade. Isso deve acontecer a partir da oferta e experimentação de outras formas de produção de conhecimento que superem a educação tradicional e excludente.

Os membros do projeto eram voluntários, e não havia hierarquia entre seus participantes, de forma que as relações entre os diferentes atores sociais eram horizontalizadas e o projeto era tocado a muitas mãos. Os educadores das disciplinas curriculares cobradas no ENEM, que eram estudantes de cursos diversos das IES da cidade eram recrutados pelos membros do Levante Popular da Juventude, e tinham em comum a visão da necessidade de democratizar o acesso ao Ensino

Superior, reconhecendo-se as desigualdades existentes no desenvolvimento educacional de estudantes de diferentes classes sociais. De acordo com Russo (2022, p. 115),

Havia um consenso quanto ao papel do cursinho popular enquanto ferramenta de militância pela educação, bem-estar e de enfrentamento da realidade excludente. Além disso, havia uma concordância da necessidade de neutralizar os instrumentos ideológicos e simbólicos que o sistema educacional tradicional utiliza para disseminar a ideia meritocrática para o acesso à educação superior. O esforço do Cursinho e dos seus docentes era disseminar a necessidade da democratização do espaço universitário.

Um diferencial dessa experiência educacional popular é a presença de um acompanhamento pedagógico pelos coordenadores do cursinho oferecendo suporte e acompanhando de forma mais próxima e individualizada os educandos ao longo do ano, compreendendo melhor suas necessidades, dificuldades, anseios, desejos, e trabalhando a comunicação de problemas externos ao ambiente escolar, tratando temas como: trabalho, família, religião, estabelecendo um vínculo humano pautado na escuta ativa.

Os principais desafios e dificuldades dos estudantes do Cursinho percebidos através desse acompanhamento foram atribuídos, principalmente, às condições materiais de existência e de manutenção básica da vida, características dos grupos sociais mais vulneráveis a que pertencem, impactavam profundamente na trajetória dos educandos.

A condição econômica, a rede de tensões cotidianas e o tempo de dedicação aos estudos dificultam a superação das assimetrias educacionais entre os estudantes de escolas e cursinhos populares e privados. De acordo com relatos de educadores e coordenadores pedagógicos,

Assim, principalmente a condição material. (...) Muito massante, muito cansativo. E aí você chega em casa, tem que cuidar da sua casa, seus afazeres domésticos, que não são fáceis, né. E aí, tudo muito escasso, geralmente a gente passa por insegurança alimentar muito grande que toma muita da nossa energia para fazer as coisas. Tem também o desafio da qualidade dos materiais escolares, né, é bom estudar com caderno bom, ter caneta, ter lápis, enfim, diversos materiais. É, e tem internet, tem computador, que nem todas essas pessoas vão ter acesso, né, e quando tem acesso, tem acesso a um que não é muito bom. É, celular também, que é uma coisa importante. E, tudo isso é muito dificultoso (educador 2).

A desigualdade educacional se manifesta de diversas formas e é o mais grave problema da educação brasileira. A garantia dos insumos básicos para todos os estudantes é uma das condições iniciais necessárias para o bom desempenho escolar. Assim, trabalhar como educador ou educadora em comunidades empobrecidas e periféricas, permite constatar a existências dos diversos mecanismos de exclusão, opressão e segregação a que estão submetidos os estudantes da periferia do capitalismo. Não motivar os estudantes a transformar esta realidade, faz as atividades educacionais serem ineficazes, e esvazia o ato educativo como mecanismo de resistência e transformação (PAIVA, 1973; FREIRE, 1987).

Pereira, Raizer e Meirelles (2010) afirmam que, na disputa por vagas nas IES, o acesso aos recursos educacionais, familiares, afetivos e emocionais são fundamentais. Eles argumentam que estes recursos são escassos aos estudantes em situação de pobreza e extrema pobreza devido ao contexto socioeconômico no qual estão inseridos. Muitas pessoas não compreendem a forma como a estabilidade emocional, financeira e a existência de redes de apoio e suporte emocional podem vir a afetar a autoestima e confiança desses sujeitos. A presença de um ambiente estável em casa, a certeza de que haverá comida no prato em todas as refeições e a segurança de ter uma casa e dinheiro para pagar as contas pode passar despercebido para pessoas com maior poder aquisitivo. Contudo, para aqueles em situação de vulnerabilidade, é uma necessidade fundamental para que possam acessar as aulas, apreender os conteúdos do vestibular sem essas preocupações em mente.

Por isso, nos cursinhos há espaço para debates que visam desmistificar a visão de que o sucesso escolar era resultado do mérito individual, amplamente difundido no modelo educacional formal (LIB NEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Havia entre os membros do Cursinho Podemos Mais o empenho em demonstrar que a realidade socioeconômica é determinante no sucesso escolar. Porém, para não criar um ambiente de desânimo entre os estudantes, havia o estímulo a atividade coletiva e a militância política transformadora para compensar as perdas da educação excludente. Para isso, os seus educadores destacavam a rede de tensões no cotidiano dos estudantes e davam grande importância aos processos identitários, de conscientização e de participação (FREITAS, 2007; FREIRE, 1992).

Assim, a partir do espaço propício aos debates e reflexões acerca da rede de tensões cotidianas, buscava-se desenvolver o processo de conscientização e participação dos educandos. O objetivo era o desenvolvimento de posturas por parte do coletivo que buscasse apropriação histórica e crítica da realidade de forma aproximada às suas histórias de vida (FREITAS, 2007).

Embora o Cursinho Podemos Mais de Montes Claros não colocasse os sujeitos da EJA como sua atenção principal, o modelo de trabalho pautado na educação popular tinha o potencial de provocar reflexões sobre a realidade e estimular o desejo de transformá-la. Para isso, havia a preocupação dos educadores em contribuir com estes sujeitos para quebrar os estigmas que os cercam e superar as suas carências. Eles buscavam através das atividades educacionais participativas e críticas se desprender das amarras da educação formal, e atuavam de forma significativa na vida dos estudantes do cursinho, cujo potencial tem sido reprimido e limitado pelo discurso meritocrático e das práticas individualistas do modelo capitalista.

É importante compreender os sujeitos da EJA enquanto ligados às suas origens socioeconômicas e culturais, em consonância com a Educação Popular. Esta tem no termo “popular”, em relação a EJA, a possibilidade de poder considerar as origens, as necessidades e características destes sujeitos que são semelhantes a maioria da população brasileira. A educação popular é aquela que

apresenta as melhores condições para contribuir com o processo educacional dos sujeitos da EJA e, também, aqueles que apresentam condições de vida semelhante porque são marginalizados no modelo formal de educação. Isso é possível porque ela se relaciona com a pluralidade de sujeitos, culturas, lutas e identidades, e rompe com o modelo conservador que, muitas vezes, é utilizado como ferramenta de manutenção das estruturas de dominação ao reafirmar práticas homogêneas que reproduzem padrões excludentes (PEIXOTO et al, 2016).

Para isso, é necessário amplo processo de reflexão pensando nas condições de gênero, raça, classe social, moradia e pertencimento, de forma historicamente contextualizada para uma experiência significativa, transformadora, libertária e crítica (FREIRE, 1987).

Assim, os cursinhos populares empenham-se em trazer os sujeitos periféricos para os espaços de discussão e práticas formadoras e transformadoras do seu papel na constituição de sujeitos sociopolíticos, conscientes de sua história. Eles reconhecem as diversas frentes de luta nos movimentos sociais e estimulam os estudantes a atuarem nas transformações socioeconômicas. E estimulam estudos e reflexões que os levem a se sensibilizar com as necessidades das camadas populares e periféricas, colocando-os no campo de disputa política em prol de manutenção e ampliação dos direitos das camadas populares.

Trazer os sujeitos da EJA para estes espaços, e possibilitar a presença cada vez maior nas IES, principalmente públicas, é um ato de luta contra os parâmetros elitistas presentes na formação e no mercado de trabalho.

Os coordenadores e docentes do cursinho, desta forma, trouxeram que os educandos presentes nas aulas, em suas visões e discursos, como jovens, em sua maioria negros e negras, periféricos e de escolas públicas da região. Embora as entrevistas não tenham contemplado tais sujeitos, estes são periféricos pela compreensão dos militantes do projeto devido às violências simbólicas sofridas e relatadas por eles. Esta violência se faz presente através das dificuldades e desafios do cotidiano dessas pessoas, como a presença de opressão territorial, que eram sempre lembradas nas discussões nos diferentes projetos tanto educacionais quanto artísticos e culturais que ocorriam no espaço.

A pluralidade de sujeitos periféricos, a construção e desenvolvimento da consciência periférica engendrada era induzida por um processo social e histórico que produz sujeitos e sujeitos periféricos capazes do entendimento de sua condição urbana e de uma prática política em prol do território. O termo periférico era tomado nos projetos e neste recurso pedagógico, com a tentativa de quebrar com a estigmatização que carrega, compreendendo que engloba cultura e potência. Para D'andrea (2020, p. 25), ainda,

No caso, periferia foi a maneira mais adequada que a classe encontrou para se representar em determinado momento histórico, definição esta engendrada por meio de relações sociais internas e por meio de embates e relações com outras classes sociais. Essa definição não se construiu necessariamente pelo reconhecimento de uma posição comum na produção econômica, mas pelo compartilhamento de costumes, modos de vida e condições sociais em determinados territórios. Nesse momento em que classe passa a ser representada também por periferia, o componente racial e o componente urbano da situação da classe ganharam relevo.

Ao tratar do tema e do conceito de periferia atrelada a um projeto educacional popular ligado ao movimento social Levante Popular da Juventude, é possível compreender as possibilidades que a abordagem possibilita. Por exemplo, foi possível identificar o ganho político para a atuação do movimento no local. Além disso, permite ter uma compreensão crítica da realidade, da identificação dos moradores do local e do direito à cidade, lazer, cultura, educação e participação política. E, como ponto de chegada, as reflexões levaram ao agir politicamente a partir da posição que ocupam.

Referências

- ALVES, Rik Ferreira; SANTOS, Luara Martins de Oliva; DE FRANÇA, Iara Soares; ESDRAS LEITE, Marcos. Análise espacial do acesso à educação pública básica em Montes Claros/MG. *Revista de Geografia*, PPGeo-UFJF, v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/geografia/article/view/31237>.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CALBINO, D et al. Embates sobre a Neutralidade na Educação: análise do discurso da revista Veja. *Revista Contrapontos*, v. 9, p. 81-94, 2009. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v09n01/v09n01a08.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2022.
- CURY, Carlos R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set.-dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2021.
- D'ANDREA, T. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. *Novos estudos CEBRAP*, v. 39, n. 1, p. 19–36, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/abstract/?lang=pt>
- DUARTE, M. R. T.; GOMES, C. A. T.; GOTELIB, L. G. O. (2019). Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: Uma escola Pobre para os Pobres? 2019. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(70). Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3536>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Educação e atualidade brasileira*. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar em Revista [online]*. 2007, n. 29, pp. 47-62. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100005>. Acessado 9 Jan. 2022.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 65–76, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13088>. Acesso em: 18 jul. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade [online]*. 2003, v. 24, n. 82, 2003. pp. 93-130. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>>. Acesso em 17 jul. 2022.

LIB NEO, José Calos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

MACIEL, K. de F. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educação em Perspectiva*, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6519>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MARX, Karl.. *O capital: crítica da economia política*. 2002 Rio de Janeiro: Boitempo.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>. Acesso em 03 Jan. 2021.

PAIVA, Vanilda Pereira. *História da educação popular no Brasil: educação popular e Educação de Adultos*. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves et al. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação*

Superior [online]. 2016, v. 21, n. 2, pp. 569-592. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200013>.

PEREIRA, T.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 17, n. 1, 27 jan. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2029>. Acesso em: 14 jan. 2021.

RUSSO, Amanda Imamura. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: análise dos diálogos em um cursinho popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio em Montes Claros - MG. (Dissertação) *Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, 2022.*

TEIXEIRA, Sônia Maria Fleury. *Projeto Montes Claros: A Utopia Revisada*; Abrasco. Rio de Janeiro, 1995.

VASCONCELOS, M. L. M. C; BRITO, R. H. P. *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VIEIRA, Derik; CALDAS, Roseli. Os sentidos e os significados do cursinho popular: história de vida. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 139-155, 2017. Disponível em: <https://capes-primo.ezl.periodicos.capes.gov.br/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_pr_imary_10_14393_REP_v16n32017_art09>. Acesso em: 01 jul. 2022

