

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL

SAMIRA XAVIER MACHADO

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E OS
CURSINHOS POPULARES DA REDE EMANCIPA**



Montes Claros/MG

Maio/2020

Samira Xavier Machado

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E OS
CURSINHOS POPULARES DA REDE EMANCIPA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Desenvolvimento Social junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Helena de Souza Ide.

Montes Claros/MG

Maio/2020

Machado, Samira Xavier.

M149d A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil e os cursinhos populares da rede Emancipa [manuscrito] / Samira Xavier Machado. – Montes Claros, 2020.

127 f. : il.

Bibliografia: f. 116-125.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Helena de Souza Ide

1. Movimentos sociais. 2. Ensino superior. 3. Educação popular. 4. Rede Emancipa - Montes Claros (MG). I. Amorim, Mônica Maria Teixeira. II. Ide, Maria Helena de Souza. III. Universidade Estadual de Montes Claros. IV. Título.

Samira Xavier Machado

**A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E OS
CURSINHOS POPULARES DA REDE EMANCIPA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Desenvolvimento Social junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES.

Orientadora: Profa. Dra. MÔNICA MARIA TEIXEIRA AMORIM

Coorientadora: Proa. Dra. MARIA HELENA DE SOUZA IDE

Membros da banca:

Prof. Dr. RICARDO DOS SANTOS SILVA – IFNMG

Prof. Dr. RAFAEL BAIONI DO NASCIMENTO – UNIMONTES

Profa. Dra. ANDREA MARIA NARCISO ROCHA DE PAULA – UNIMONTES

Montes Claros/MG

Maio/2020

AGRADECIMENTOS

As viagens foram muitas e a estrada para além do caminho abstrato, era também física. Dezoito difíceis meses, 600 km/semanais entre idas e vindas, tudo para tornar o sonho possível. Eu, como professora recém-efetivada, sem direito a afastamento. Como ex-aluna da rede pública, acostumada a uma trajetória de obstáculos. Sem perder de vista as belezas do caminho, mais uma vez realizando o que muitos diriam ser impossível.

Minha eterna gratidão às professoras Mônica Amorim e Maria Helena Ide, minhas orientadoras. Vocês são incríveis. Obrigada pelo carinho, compreensão e confiança.

Ao meu irmão, Jorge Átila, que me mostrou as portas da universidade e da ciência.

Aos meus pais, Irene Xavier e Geraldo Machado, que mais uma vez investiram na minha formação, garantindo que o caminho fosse seguro.

À Clarete e família, que me acolheram como filha.

À todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social e aos meus colegas da Turma 2018/2020, por todo o conhecimento científico e humano que compartilhamos.

À toda equipe de voluntários e estudantes da Rede Emancipa, vocês são o motivo para eu não desacreditar da luta por um outro futuro. Mais vale o que será.

Aos meus amigos, em especial Iuri e Jaque, que foram conforto nos dias mais difíceis. À minha irmã, Camila e aos meus amigos Kleber e Gabriel pela imensurável contribuição.

À Paulo Freire, o teórico mais importante para minha formação profissional e humana.

Aos professores Dr. Ricardo dos Santos Silva, Dr. Rafael Baioni do Nascimento e Dra Andrea Maria Narciso Rocha de Paula, que tão gentilmente aceitaram participar da Banca de Defesa e apresentar contribuições tão valorosas

ao trabalho. À professora Dra Maria Auxiliadora Amaral Silveira Gomes, por sua participação na Banca de Qualificação com preciosa colaboração.

Compartilhando com vocês a caminhada se tornou mais leve e possível. O que era sonho é agora a conquista mais importante da minha vida.

Sua compreensão dos seres humanos como seres históricos, finitos, inconclusos, mas conscientes de sua inconclusão, os faz reconhecer homens e mulheres como seres inseridos em permanente busca e como seres que se fazem e se refazem socialmente na busca que fazem. (FREIRE, 2014, p. 130)

É preciso ser ainda mais forte, pois o tempo carece coragem. Não cortarão o nosso futuro!

E a estrada se fazia assim. Longa interminável. Carregando sonhos, tristezas, esperanças. Uma viagem sem igual, como há muito não vivia. Era Janeiro. A queimadura do sol abrasava o asfalto que se mostrava trêmulo, abrindo os horizontes, crescendo as belezas que surgiam sem pressa.

(Rosângela Aparecida Pinheiro Pires)

RESUMO

A democratização da educação superior no Brasil e a atuação da Rede Emancipa na promoção do acesso ao ensino superior para jovens das camadas populares é o objeto central desse estudo. Para o exame desse objeto nos propusemos a discutir o quadro de desigualdades que marcam nossa realidade e a levantar e analisar dados que tratam de políticas públicas contemporâneas orientadas para a democratização do acesso ao ensino superior no país. Abordamos orientações neoliberais presentes nessas políticas, que se pautam, entre outras, na redução do papel do Estado no financiamento da educação, na mercantilização do ensino e na avaliação eficientista de instituições e professores, e que impactam a organização, tanto da escola básica, quanto superior. Em contraposição a tais orientações situamos a Rede Emancipa, movimento social de educação popular, cuja atuação se fundamenta na concepção de educação como um direito social e um bem público. A contextualização da educação popular e dos cursinhos pré-vestibulares e cursinhos populares também é empreendida. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa que privilegiou a abordagem qualitativa e envolveu, como procedimentos técnicos: estudo bibliográfico, análise documental, entrevistas informais não estruturadas com coordenadores da Rede Emancipa em Montes Claros-MG – Cursinho Popular Darcy Ribeiro – e aplicação de questionários para ex-estudantes da citada Rede. O cruzamento de dados teóricos, documentais e empíricos nos possibilitam inferir que na última década houve um crescimento do ingresso de jovens de camadas populares na educação superior brasileira, e que políticas públicas recentes, entre as quais o SISU/ENEM, articuladas com políticas afirmativas, incluindo a política de cotas, concorreram para isso. Por sua vez, o papel da Rede Emancipa, apesar dos seus limites de ação, tem se dirigido no sentido de contribuir para “mudar a cara” da universidade, na medida em que se observa que o perfil dos estudantes, no contexto pesquisado do CP Darcy Ribeiro, é “popular, negro e feminino”. Igualmente se nota que a composição do ensino superior no Brasil caminha na direção de espelhar a composição social do país, sendo hoje mais feminina, popular e negra.

Palavras-chave: Movimentos sociais; Ensino Superior; Educação Popular; Rede Emancipa.

ABSTRACT

The democratization of university in Brazil and the role of Emancipa Network in promoting access to university for young people from the lower classes is the central object of this study. In order to examine this object, we set out to discuss the context of inequalities that mark our reality and to raise and analyze data dealing with contemporary public policies aimed at democratizing access to university in the country. We approach the neoliberal orientations present in these policies, which are oriented, among others, in reducing the role of the State in the financing of education, in the commercialization of teaching and in the efficientist rating of institutions and teachers, that impact the organization, both in basic school and university. In contrast to these guidelines, we situate Rede Emancipa, a social movement of popular education, whose performance is based on the concept of education as a social right and a public property. The contextualization of popular education and pre-university courses and popular courses is also undertaken. From a methodological point of view, this is a research that privileged the qualitative approach and involved, as technical procedures: bibliographic study, document analysis, informal unstructured interviews with coordinators of the Emancipa Network of Montes Claros-MG - Darcy Ribeiro Popular Course - and application of questionnaires for former students of the mentioned network. The crossing of theoretical, documentary and empirical data allows us to infer that in the last decade there has been an increase in the entry of young people from lower classes in the Brazilian university, and that recent public policies, including SISU/ENEM, articulated with affirmative policies, including the quota policy, contributed to this. In turn, the role of Emancipa Network, despite its limits of action, has been directed towards contributing to “change the face” of the university, insofar as it is observed that the profile of students, in the context researched by the CP Darcy Ribeiro, is “popular, black and female”. It is also noted that the composition of the university in Brazil is moving towards mirroring the social composition of the country, being today more feminine, popular and black.

Key words: Social movements; University education; Popular Education; Emancipa Network.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº 01: Gênero	91
Gráfico nº 02: Raça	91
Gráfico nº 03: Idade	92
Gráfico nº 04: Bairro de Origem	92
Gráfico nº 05: Tipo de escola que frequentou o Ensino Fundamental	93
Gráfico nº 06: Tipo de escola que frequentou o Ensino Médio	93
Gráfico nº 07: Escolaridade da Mãe	94
Gráfico nº 08: Escolaridade do Pai	95
Gráfico nº 09: Renda familiar	95
Gráfico nº 10: Posição do estudante em relação ao mercado de trabalho	96
Gráfico nº 11: Relação de Trabalho	97
Gráfico nº 12: Escolha do Curso	97
Gráfico nº 13: Preferência entre os Cursos	98
Gráfico nº 14: Preferência de Instituição	99
Gráfico nº 15: Indica os estudantes que ingressaram em algum curso do Ensino Superior	101
Gráfico nº 16: Indica a avaliação do CP Darcy Ribeiro para a formação na perspectiva dos estudantes	103
Gráfico nº 17: Indica a avaliação do CP Darcy Ribeiro para a inserção no Ensino Superior na perspectiva dos estudantes	107

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1 - Percentual de Matrícula Bruta e Líquida na Educação Superior conforme Observatório do PNE (2018)	42
Tabela nº 2 - Indica os cursos e as instituições que os ex-estudantes do CP Darcy Ribeiro ingressaram	102

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

CESEC – Centro Estadual de Educação Continuada

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CP – Cursinho Popular

DCE – Diretório Central dos Estudantes

DEMC – Diretório Central dos Estudantes

E.E – Escola Estadual

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACIT – Faculdade de Ciência e Tecnologia de Montes Claros

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FIES – Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNORTE – Faculdades Integradas do Norte de Minas

GATS – Acordo Geral para o Comércio em Serviços

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICA – Instituto de Ciências Agrárias

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IFs – Institutos Federais de Educação

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IRPF – Imposto de Renda Pessoa Física

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

OPNE – Observatório do Plano Nacional de Educação

PAS – Programas de Avaliação Seriada

PBP – Programa de Bolsa Permanência
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pnaes – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINDEDUCAMOC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Montes Claros
SESu – Secretaria de Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar – Universidade Feral de São Carlos
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB – Universidade de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFIPMOC – Centro Universitário FIPMoc
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
O Problema de estudo e sua relevância	15
Os objetivos da pesquisa e a metodologia empregada	25
CAPÍTULO 1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (2002-2016)	28
1.1 Um panorama atual do acesso de estudantes à Educação Superior no Brasil.....	28
1.2. Políticas Públicas recentes (2003-2016) e a desigualdade social expressa no acesso e na permanência ao Ensino Superior	38
1.3. O SISU/ENEM e o acesso de jovens das camadas populares ao Ensino Superior	50
CAPÍTULO 2. A REDE EMANCIPA: MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR	62
2.1. Educação Popular e Cursinhos Populares	62
2.2. A história da Rede Emancipa, seus propósitos e princípio	71
2.3. A organização da Rede Emancipa em Montes Claros	81
CAPÍTULO 3. O PAPEL DA REDE EMANCIPA NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DO CURSINHO POPULAR DARCY RIBEIRO	91
3.1. O perfil dos estudantes inscritos no Cursinho Popular Darcy Ribeiro em 2019.....	91
3.2. As percepções de estudantes da Rede Emancipa sobre o papel da Rede para sua formação e inserção no Ensino Superior.....	101
Considerações Finais.....	112
Referências	117
APÊNDICES.....	127

INTRODUÇÃO

O Problema de estudo e sua relevância

A Educação constitui direito humano fundamental, conforme assegura a Constituição Brasileira de 1988. Sua garantia passa, entre outras questões, pela democratização do acesso ao ensino superior no país. A democratização do ensino superior implica, não apenas, ampliação do número de vagas na universidade, mas promoção do acesso universal (CARVALHO, 2004), de acessibilidade à educação superior de boa qualidade¹ “a todas as classes sociais sem distinção de meios materiais”. (SOUSA, 1996, p. 248). Trata-se de tarefa desafiadora, porém basilar no processo de enfrentamento das desigualdades sociais presente na realidade brasileira e, por conseguinte, na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

As desigualdades educacionais se alinham e são derivadas das profundas desigualdades sociais que historicamente marcam a sociedade brasileira. Como forma de enfrentar o quadro de desigualdades que marcam nossa realidade o Brasil registra, notadamente a partir de 2003, a implementação de políticas públicas que postulam a democratização do acesso ao Ensino Superior no país. Para Neves, Rizer e Fachineto (2007, p. 124)² a política educacional dessa última década contemplou ações alusivas à ampliação do acesso e promoção de maior equidade por meio “da diversificação do sistema, com a criação de novos tipos de IES, novos tipos e modalidades de cursos, bem como da proposta de políticas de inclusão social e de ações afirmativas (PROUNI e política de cotas)”.

Dentre as principais políticas implementadas pelo MEC para democratização e expansão da educação superior entre os jovens das camadas populares no período de 2003 a 2014 podemos localizar a chamada Lei de Cotas (lei nº. 12.711/2012), o Programa Universidade Para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa de Bolsa Permanência (PBP), o Programa de

¹ Entendemos por educação superior de boa qualidade aquela que se dirige à uma sólida formação teórico-prática de profissionais cidadãos, comprometidos ética e politicamente com a construção de uma sociedade mais justa e humana.

² Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100006
Acesso em 28/03/2019.

Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), entre outros³.

Em documento intitulado “A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014” o MEC faz um balanço sobre o conjunto de políticas realizadas no período e assinala que a Secretaria de Educação Superior (SESu), unidade do MEC responsável pelo planejamento e implementação da Política Nacional de Educação Superior, considera que as políticas e os programas que foram desenvolvidos “possibilitaram o avanço extraordinário para a democratização e expansão da Educação Superior nos últimos 12 anos.” (BRASIL/MEC, s.d, p. 12)⁴.

Ainda segundo o mencionado documento do SESu/MEC:

O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender esta como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças. (BRASIL/MEC, s.d, p.19).

Nesse processo importante papel é creditado, entre outros, ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) para promoção do acesso ao ensino superior. O SISU consiste em um sistema informatizado de acesso ao ensino superior implantado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2010 e por meio do qual as instituições de ensino superior (IES) públicas ofertam vagas para candidatos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A aderência das IES públicas ao citado sistema não é compulsória mas, segundo dados da SESu/MEC, o SISU logrou grande adesão pelas universidades no país. Com a implantação do SISU, o ENEM deixou de figurar somente como uma política de avaliação do ensino médio (como definido na sua gênese em 1998) e passou a se configurar enquanto um procedimento de acesso ao ensino superior, uma vez que a nota do exame serve como fundamento para a

³ Ver maiores detalhes em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 Acesso em 29/02/2019.

⁴ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192 Acesso em 29/02/2019.

seleção dos candidatos que ingressarão nas IES. Como o ENEM tem abrangência nacional, acredita-se que o SISU propicia aos estudantes a escolha de instituições em todos os estados do território nacional, favorecendo uma mobilidade para esses sujeitos e maiores oportunidades de cursarem o ensino superior. O MEC informa que o SISU “tem por diretriz a democratização do acesso às vagas oferecidas pelas instituições públicas e gratuitas de educação superior”, que o número de candidatos inscritos no sistema vem aumentando ao longo dos anos, salientando que o número de inscrições atingido no ano de 2014 revela “uma consolidação do Sistema de Seleção Unificada, que vem contribuindo para a democratização das oportunidades de acesso ao ensino superior público”. (BRASIL/MEC, s.d, p.60-61).

Em que pese à contribuição dessas políticas para a promoção de maior inclusão educacional dos filhos das camadas populares no ensino superior brasileiro, críticas às mesmas são dirigidas ressaltando que tais políticas públicas não lograram democratizar o acesso, que faltam vagas no ensino superior para o número de candidatos, que o ensino superior ainda não se constitui em espaço devidamente acessado por jovens das camadas populares, que muitos estudantes de baixa renda acessaram a educação superior, mas não conseguiram concluir seus estudos, que políticas de acesso carecem vir conjugadas a políticas de permanência. (LUZ, 2013; SANTOS, 2013; SILVA e LUZ, 2014; NOGUEIRA e OUTROS, 2017; ARIIVALDO e NOGUEIRA, 2018).

Luz (2013, p.28), avalia que o SISU não tem logrado a democratização do acesso ao Ensino Superior posto que não se institui, com o SISU, uma “mudança com a lógica de seletividade social” já que se mantém a prova única para ingresso e a “característica meritocrática de seleção”. Igualmente para Santos (2013) o SISU continua mantendo o caráter meritocrático, apesar de ter possibilitado a democratização da concorrência para um quantitativo maior de candidatos provenientes do interior e não apenas da capital. Também Silva e Luz (2014) consideram que o SISU não promove a democratização porque, embora ofereça oportunidade a todos os candidatos para concorrerem a uma vaga em IES antes afastadas de suas regiões de moradia, o número de vagas não é suficiente para os muitos inscritos.

Por sua vez, Nogueira e outros (2017) apontam que o SISU apresenta como vantagens: 1) a ocupação mais barata e eficiente de vagas com a eliminação de

gastos institucionais com o vestibular e disponibilização de vagas para todo o Brasil; 2) uma maior mobilidade geográfica para os candidatos que, em tese, podem se candidatar para IES de todo o país; 3) uma maior inclusão social pela articulação com a Lei de Cotas, mecanismo que favorece o ingresso de estudantes que pertencem a grupos subrepresentados na educação superior brasileira. Contudo, os autores ressaltam que, com a implantação do mencionado sistema o perfil dos estudantes do ensino superior não sofreu significativa alteração, e que houve uma elevação significativa da não matrícula bem como dos percentuais de evasão.

Amplio estudo realizado por Ariovaldo e Nogueira (2018) revela que “o Novo ENEM/SISU oferece a mesma condição para realização das provas e promove a mobilidade por meio do incentivo à concorrência sem necessidade de deslocamento”. Contudo, os autores advertem que os estudantes que ingressam nos cursos de maior prestígio social continuam sendo aqueles com capital econômico e cultural maior. No entender dos autores há uma aparente igualdade de oportunidade de acesso, mas na realidade, são mantidas as assimetrias vinculadas às condições econômicas, culturais e regionais. Nesse sentido o Sistema concorre para a manutenção de desigualdades educacionais. (ARIOVALDO; NOGUEIRA, 2018, p.170).

Ainda no que tange a críticas apontadas por estudos que abordam políticas de expansão do ensino superior no Brasil, o trabalho de Gomes (2008) e de Araújo (2014) estabelecem uma relação entre a expansão da oferta de educação superior com orientações neoliberais que nos são contemporâneas e que conformam a educação brasileira na atualidade. Tais orientações se pautam na redução do papel do Estado na economia com o propósito de minimizar os investimentos em políticas públicas que garantem o bem-estar social e, no campo educacional, atuam de forma a subsidiar reformas com o objetivo de transformar a educação em instrumento de trocas de capital. A educação, como um direito socialmente garantido pela Constituição de 1988 encontra-se, assim, condicionada por políticas de expansão do ensino privado e que corroboram com a precarização da educação pública e gratuita.

As reformas educacionais sob a orientação dessa perspectiva neoliberal, e que subsidiam tanto a organização da escola básica, quanto superior, apresentam como características, entre outras, a de priorizar a formação para o mercado de

trabalho, de tratar a educação como mercadoria e de exercer intenso controle sobre o trabalho docente através de uma avaliação reguladora desse trabalho. (OLIVEIRA 2003; GOMES, 2008; LIMA, 2002; SOBRINHO, 2001).

Em contraposição a essa perspectiva, a Rede Emancipa de cursinhos populares se coloca como um movimento social de educação popular que questiona as orientações neoliberais em tela e apresenta um projeto que se pauta, entre outras orientações, na concepção da educação como um direito social e um bem público. Um movimento social, como lembra Damasceno (2016), constitui uma ação coletiva de caráter questionador, no campo das relações sociais, e que tenciona a manutenção ou transformação da realidade vivida. Assim, em contraposição às orientações neoliberais para organização da Educação Brasileira, localizamos a Rede Emancipa de cursinhos populares como um relevante espaço na luta pela qualidade da educação pública, como um movimento social que contraria o modelo mercadológico para a educação.

Direcionada pela defesa do ensino público de qualidade e pela democratização do acesso à universidade, a Rede Emancipa surge em 2007 com o principal objetivo de “proporcionar aos estudantes concluintes ou matriculados na rede pública de ensino médio a preparação necessária para ingressar na universidade pública”. (MENEZES, 2012, p. 117). Conforme informações disponíveis no site da Rede Emancipa⁵ explicita-se que este constitui um movimento social de educação popular que “constrói um importante trabalho voltado à educação de jovens de escolas públicas” e cujo foco central de ação tem sido a oferta “de cursinhos populares pré-universitários para atender à demanda represada dos estudantes de escolas públicas pelo acesso ao ensino superior em geral, e às universidades públicas em particular”⁶.

O primeiro cursinho a iniciar os trabalhos foi o de São Paulo, mas a Rede se expandiu e conta com 63 projetos nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná, Pará, Rio Grande do Norte e no Distrito Federal. A cidade de Montes Claros⁷-MG abriga uma das unidades da Rede Emancipa – trata-se do Cursinho Popular Darcy Ribeiro, fundado em 2013 é o primeiro projeto da Rede

⁵ Ver: <https://redeemancipa.org.br/institucional/quem-somos/> Acesso em 04/08/2019

⁶ Disponível em: <https://redeemancipa.org.br/institucional/quem-somos/> Acesso em: 04/08/2019.

⁷ Montes Claros é uma cidade de porte médio, situada no Norte de Minas Gerais, desempenhando importante papel regional.

Emancipa em Minas Gerais. Após 13 anos de criação o movimento já possui unidades em 8 estados, em todas as 5 regiões do país. O site da Rede informa que desde a sua criação já atendeu “mais de 20 mil estudantes, auxiliando milhares a entrar nas mais diversas universidades e furar o bloqueio do acesso ao Ensino Superior do país”.⁸

Nesses cursinhos, além da reflexão sobre os conteúdos cobrados pelos vestibulares, procurando articulá-los com a realidade vivida pelos estudantes, também se enfatiza uma “educação transformadora que ofereça o máximo de instrumentos para que estes pensem as suas realidades de maneira crítica e emancipadora”.

Nessa direção, o Portal da Rede Emancipa, explicita que:

Construímos um projeto político-pedagógico que vai além do ensino para o vestibular, que possibilite à juventude um espaço inovador de debate, criação e recriação do saber acerca do mundo e da vida. Nesse projeto se engajam estudantes universitários, secundaristas, professores do ensino básico, professores e estudantes da Rede Emancipa, família, associação de bairro, comunidade e todos que queiram construir outro futuro⁹.

Ainda nessa direção aclaram que os professores ministram as aulas voluntariamente. Compõe o perfil docente professores já formados e/ou professores que ainda são estudantes universitários. A Rede Emancipa procura não limitar a sua atuação ao espaço do cursinho, partindo do entendimento que o “processo educativo é ininterrupto”, sendo que ações de caráter político, social e cultural somam-se ao espaço educativo desenvolvido pelos cursinhos da Rede Emancipa. Tal formato serve como modelo de organização para que outras experiências de educação popular sejam realizadas.

Para além dos cursinhos populares, “temos planos que incluem alfabetização de jovens e adultos, preparação para concursos, educação infantil e pré-vestibulinho”¹⁰. A concepção de educação a qual os cursinhos da rede aderem “visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade”. (PALUDO, 2012, p. 286), diferentemente da concepção liberal tradicional de educação “cujo centro é

⁸ Disponível em: <https://redeemancipa.org.br/institucional/quem-somos/> Acesso em: 04/08/2019.

⁹ Disponível em: <https://redeemancipa.org.br/institucional/quem-somos/> Acesso em: 05/09/2018.

¹⁰ Disponível em: <https://redeemancipa.org.br/institucional/quem-somos/> Acesso em: 04/08/2019.

transmissão de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos para a socialização submissa, para o mercado de trabalho e para a naturalização, a aceitação e a reprodução da sociedade dividida em classes”. (PALUDO, 2012, p. 282).

Salientamos que um dos modelos para a seleção de estudantes que buscam acessar o direito ao ensino superior é o vestibular. Na perspectiva assumida pela Rede Emancipa e declarada em um dos Manuais da citada Rede¹¹, o vestibular é concebido como um método insuficiente de seleção por cobrar dos discentes, via de regra, a memorização acrítica de conteúdos, além de se apresentar como um funil social e racial já que a seleção é “desonesta” e começa muito antes da prova em si. Nesse sentido há um entendimento que os estudantes de escola pública não recebem a formação necessária para vencerem a barreira que o vestibular constitui e, em muitos casos, não possuem recursos financeiros para arcar com os custos de tentarem o vestibular em mais de uma universidade. “O vestibular, ao invés de selecionar os melhores, seleciona, na maioria das vezes, quem tem mais dinheiro.” (REDE EMANCIPA, Manual do Estudante, 2013, p.04).

Conforme aponta Mendes (s.d, p.5), com essa visão crítica de que o vestibular constitui uma barreira para o acesso à educação superior, “muitos cursinhos não se identificam com o rótulo “pré-vestibular”, o que os conota como preparatórios para este exame, apenas” e, como o Emancipa, “preferem se identificar como cursinhos “pré-universitários”, priorizando não o exame vestibular em si, mas a vida universitária enquanto eminentemente política”.

Outrossim, os manuais examinados permitem compreender que os cursinhos da Rede não tratam a educação como mercadoria, mas como bem público. Igualmente não cobram taxas ou mensalidades. Seu financiamento ocorre por meio, essencialmente, de campanhas coletivas, com o cuidado de não receber financiamento de grandes empresas ou partidos políticos para garantia de sua autonomia enquanto movimento social.

¹¹ A Rede conta com um conjunto de manuais disponibilizados internamente entre os cursinhos e que explicitam, entre outros, os princípios e as orientações do trabalho, a saber: Manual do Estudante, do Professor e do Coordenador.

A defesa da educação pública, do direito à educação, da autonomia docente, da formação crítica de estudantes, faz da Rede Emancipa uma proposta que confronta as orientações neoliberais e atua pela construção de uma nova ordem social — menos injusta, menos feia e malvada, como defendia o mestre Paulo Freire (1996). Ademais, em um contexto marcado por tantas desigualdades educacionais e sociais acreditamos que a atuação da Rede Emancipa parece se colocar como expressão de luta importante para a melhoria na formação de jovens para o acesso ao ensino superior.

Nesse bojo é que emergem nossas questões de pesquisa, a saber: Qual é o papel da Rede Emancipa na promoção do acesso de jovens das camadas populares ao ensino superior? O que revelam os dados de acesso à educação superior brasileira na última década? Que constatações são feitas, a partir de pesquisas, acerca das recentes políticas de ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil no que tange à democratização do acesso à educação superior para camadas populares? O modelo adotado pela via do SISU/ENEM promove maior acesso de jovens das camadas populares no ensino superior? Qual a importância atribuída a cursinhos populares nesse processo de democratização do acesso à educação superior para filhos das camadas populares? Qual a percepção de estudantes da Rede Emancipa sobre o papel da rede para sua formação e inserção no Ensino Superior?

A escolha do tema é resultado da participação da autora na construção da Rede Emancipa na cidade de Montes Claros-MG, experiência que se iniciou no ano de 2013, tendo participado das primeiras reuniões para fundação do projeto na cidade. Simultaneamente, enquanto me dedicava às aulas que ministrava na Rede Emancipa, o projeto me proporcionava uma experiência de formação profissional e humana. Assim, minha defesa de um projeto educativo aos moldes do Emancipa associa-se a minha trajetória de vida, outrora como ex-aluna e retornando agora como professora da rede pública. Defesa essa que não se pretende ingênua, mas encontra inspiração nas orientações de Freire (1996, p.34-35), que nos instigam à criticidade:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade

ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão.

A escolha do tema resulta, igualmente, da nossa compreensão da importância, sobretudo em tempos de ameaça à educação pública no Brasil, de analisar, com maior rigor teórico prático, projetos de educação popular como o Emancipa e seu alcance na promoção do acesso ao Ensino Superior¹². Partimos da hipótese que a Rede Emancipa constitui espaço importante para a formação de jovens das camadas populares e espaço que tem contribuído para ampliar o acesso destes sujeitos ao ensino superior. Estudos sobre esse objeto específico são incipientes tanto no Brasil quanto em Minas Gerais, e se mostram extremamente relevantes para ampliar as análises sobre o real, bem como para socializar concepções e projetos de educação que representam alternativas para se pensar e fazer uma educação emancipatória e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e humana – como nossas observações empíricas indicam ser o caso da Rede Emancipa.

Em levantamento que fizemos para identificar pesquisas acadêmicas sobre a Rede Emancipa no país localizamos, apenas, três investigações que se dedicam especificamente a esse objeto, a saber, duas dissertações e uma tese. A primeira dissertação, intitulada “Inclusão ou Emancipação? Um Estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo”, de autoria de Maíra Tavares Mendes¹³, foi defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A segunda dissertação, nomeada “A experiência do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi, da Rede Emancipa: reflexões em torno da educação popular como pedagogia descolonial”, foi defendida em 2019, na Universidade de São Paulo, de autoria de Julián David Cuaspa Ropaín¹⁴. Já a tese, defendida em 2011, no instituto de Geociências da UNICAMP, de autoria de

¹² Essa investigação se articula a um estudo mais amplo realizado na Unimontes e nomeado “Perfil de licenciandos da Unimontes e evasão nas licenciaturas: uma análise de mudanças ocorridas com a implantação do SISU”. O citado estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes, sob o parecer nº 2.536.224/2018.

¹³ Disponível em: <https://redeemancipa.org.br/wp-content/uploads/2011/05/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Ma%c3%adra_posbanca.pdf> Acesso em: 05/09/2019

¹⁴ Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-31012019-181310/pt-br.php>> Acesso em: 08/05/2019.

Cloves Alexandre de Castro¹⁵, tem como título “Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à Universidade no contexto do direito à cidade”.

A dissertação de Mendes (2011), objetiva “colaborar para o debate sobre o papel dos cursinhos populares na realidade educacional brasileira, a partir da análise da experiência desenvolvida pela Rede Emancipa de cursinhos populares”. (MENDES, 2011, p,12). Nessa direção o trabalho aborda a relação entre educação popular e os cursinhos pré-vestibulares populares tendo duas categorias como referência: “inclusão” e “emancipação”. Assim, analisa o histórico de acesso à universidade no Brasil, discute os mecanismos de segregação e realiza um estudo de caso que tem como foco o Cursinho Popular Chico Mendes, da Rede Emancipa na Grande São Paulo. A partir do estudo Mendes destaca a tensão entre voluntariado e militância, que se faz presente na relação que os professores estabelecem com a prática docente. A autora assinala, também, o importante papel que os cursinhos têm para inserção dos estudantes no ensino superior e para questionar a meritocracia.

Por sua vez, a dissertação de Ropain (2019) aborda a perspectiva descolonial vinculada à educação popular a partir da experiência do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi projeto da Rede Emancipa em São Paulo.

A tese em pauta se ocupa da discussão da importância de movimentos sociais, como os cursinhos pré-vestibulares alternativos e populares, para promover a ocupação de espaços da cidade, como a universidade, por atores que são historicamente excluídos desses espaços. Assim, o trabalho se propõe a “situar no âmbito da problemática urbana a questão do acesso ao ensino superior como a realização do direito ao uso de equipamentos urbanos historicamente negados para a maior parte da população, em função dos lugares que ela ocupa no processo de produção”. (CASTRO, 2011, p.1).

Em relação à Rede Emancipa, Castro (2011, p. 205) avalia que esta realiza, através de suas ações, diversos “espaços sociais de luta e resistência acerca do

¹⁵ Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/287082/1/Castro_ClovesAlexandrede_D.pdf>

Acesso em: 05/09/2019

acesso ao ensino superior e de questões relacionadas aos lugares da cidade onde se localizam os seus cursinhos populares”. Para o autor a atuação dos cursinhos alternativos e populares compreende relevante “instrumento de luta e resistência contra projetos de sociedade caracterizados pela exclusão da maioria da população trabalhadora” e constitui, igualmente, espaço de “construção de projetos que estão por vir e representam a possibilidade de emancipação da sociedade”. Nesse sentido, explica:

Esta possibilidade, para se realizar, exige uma integração cada vez maior e mais intensa entre os movimentos de cursinhos alternativos e populares e entre estes e os outros movimentos sociais, para fortalecer a democracia participativa e reforçar a democracia representativa por meio da disputa do Estado na qualidade de novíssimo movimento social. (CASTRO, 2011, p. 216).

Fato é, como já mencionado, que a democratização do acesso ao ensino superior não implica apenas ampliação do número de vagas na universidade, mas promoção do acesso “a todas as classes sociais” como assinala Sousa (1996, p. 248). O MEC proclama que o SISU encontra-se alinhado com a promoção de maior acesso à educação superior. Todavia, a tese de democratização do Ensino Superior, pela via do SISU, vem sendo alvo de estudos e questionamentos, como destacamos. Nesse bojo importante se faz a realização de novos estudos que examinem o alinhamento entre discurso e prática na política de acesso implantada pelo SISU, bem como no projeto de cursinho popular da Rede Emancipa enquanto espaço que fortalece a luta pela democratização da Educação Superior no Brasil.

Os objetivos da pesquisa e a metodologia empregada

Analisar o papel da Rede Emancipa na promoção do acesso ao ensino superior para jovens das camadas populares é o propósito geral desta pesquisa que objetiva, especificamente:

1. Discutir dados de acesso ao Ensino Superior na última década no Brasil bem como Políticas Públicas para promoção do acesso à Educação Superior com recorte na história brasileira recente (2003-2016)¹⁶ e com foco no SISU/ENEM e na sua

¹⁶ Trata-se de período governado pelo Partido dos Trabalhadores, tendo de 2003 a 2011 Luiz Inácio Lula da Silva como presidente do país e Dilma Vana Rousseff como presidenta de 2011 a 2016. A

contribuição para promoção do acesso de jovens de camadas populares à Educação Superior no Brasil.

2. Analisar qual o papel de cursinhos populares no processo de democratização do acesso à educação superior dos filhos das camadas populares.
3. Traçar um perfil dos ingressantes de 2019 da Rede Emancipa em Montes Claros – Cursinho Popular Darcy Ribeiro.
4. Levantar a percepção dos ex-estudantes da Rede Emancipa em Montes Claros-Minas Gerais sobre o papel da Rede para sua formação e inserção no Ensino Superior.

Do ponto de vista metodológico o estudo, em função de seus propósitos, se caracteriza como uma pesquisa do tipo descritiva em que privilegiamos a abordagem qualitativa dos dados – sem deixar de explorar a dimensão quantitativa dos mesmos pois, como bem assinalam Minayo e Sanches (1993), “qualitativo” não é sinônimo de “não quantitativo”. No que concerne aos procedimentos técnicos, o estudo envolveu revisão bibliográfica; análise documental e pesquisa de campo.

A revisão bibliográfica compreendeu leitura e análise de material impresso, bem como a busca, em *websites*, de estudos e matérias sobre a temática estabelecida. A realização da mesma encontra-se vinculada aos objetivos 1 e 2. A análise documental também foi prevista de modo a cumprir tais propósitos – no caso do 1º objetivo ela englobou o estudo de legislação e de dados de acesso ao ensino superior disponibilizados pelo MEC. Para o 2º objetivo a análise documental incidiu sobre dados disponibilizados no site da Rede Emancipa. A análise documental sobre a criação e organização da Rede Emancipa abarcou, igualmente, o tratamento analítico de manuais disponibilizados internamente entre os cursinhos da Rede Emancipa, a saber: Manual do Estudante, do Professor e do Coordenador. Para enriquecer as análises foram realizadas, também, entrevistas informais não estruturadas com “coordenadores” do Cursinho Popular Darcy Ribeiro, situado em Montes Claros-Minas Gerais.

Em atenção aos objetivos 3 e 4 realizamos a pesquisa de campo na unidade da Rede Emancipa de Montes Claros-Minas Gerais, o já citado Cursinho Popular

escolha desse período se deu em função da profusão de políticas educacionais voltadas para promoção do acesso ao ensino superior no Brasil.

(CP) Darcy Ribeiro. Inicialmente utilizamos os dados dos estudantes matriculados no CP Darcy Ribeiro (Turma 2019) para traçar um perfil dos estudantes que se inscreveram para o cursinho, no segundo momento enviamos um questionário aos ex-estudantes a fim de levantar a percepção e avaliação dos mesmos quanto ao papel da Rede Emancipa para sua inserção no Ensino Superior e para a sua formação como um todo.

A considerar os propósitos do estudo e os bancos distintos de dados, essa dissertação foi organizada em três capítulos. O capítulo 1 apresenta e analisa dados de acesso ao Ensino Superior no Brasil bem como as políticas públicas para promoção do acesso à Educação Superior com recorte na história brasileira recente e com foco no SISU/ENEM. O Capítulo 2 se propõe a situar o Movimento Rede Emancipa no Brasil, sua história, propósitos, princípios, contribuições, sua organização no país e, particularmente, no Estado de Minas Gerais. Atenta, igualmente, para a discussão de conceitos alusivos à educação popular e cursinhos populares. O Capítulo 3 contempla a descrição dos dados que emergem da pesquisa de campo com destaque para ao papel da Rede Emancipa na promoção do acesso ao Ensino Superior e à percepção de estudantes da Rede Emancipa do Cursinho Popular Darcy Ribeiro, sediado na cidade de Montes Claros - Minas Gerais.

CAPÍTULO 1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (2002-2016)

O presente capítulo apresenta e discute dados de acesso ao Ensino Superior no Brasil, bem como as políticas públicas para promoção do acesso à Educação Superior com recorte na história brasileira recente e com foco no SISU/ENEM. O cenário de profundas desigualdades que marcam a sociedade brasileira é destacado buscando refletir acerca da falta de acesso e das dificuldades de permanência no Ensino Superior, que se constituem em mais um indicativo das desigualdades educacionais que caracterizam a realidade brasileira.

O texto encontra-se organizado em três partes – em um primeiro momento é feita a abordagem de dados que revelam o atual panorama do acesso de estudantes à educação superior no Brasil e que mensuram a desigualdade de distribuição de renda, apontando como as políticas neoliberais atuaram e atuam para perpetuar e aprofundar as desigualdades; a segunda parte do capítulo contempla o debate acerca das políticas públicas recentes e da desigualdade social expressa no acesso e na permanência ao Ensino Superior; o terceiro tópico do texto abarca a discussão sobre o SISU/ENEM e o acesso de jovens das camadas populares ao Ensino Superior.

1.1 Um panorama atual do acesso de estudantes à Educação Superior no Brasil

Não apenas estatísticas, mas o olhar apurado sobre o nosso cotidiano nos permite **afirmar** que o Brasil é um país marcado por profunda desigualdade social. Conforme Salgado (2010) a desigualdade social constitui todo processo de diferenciação econômica e/ou social e, em termos sociológicos, entende-se que a desigualdade é social visto que essa diferenciação resulta da interação de sujeitos sociais. Por esse ângulo, tanto o acesso desigual às riquezas econômicas quanto às oportunidades, se dão “dentro de um sistema de relações de sentido e poder que geram distinção, estigma, vulnerabilidade, exclusão, tanto no nível individual como

no nível coletivo, inclusive, tal diferenciação pode dar-se entre regiões”. (SALGADO, 2010)¹⁷.

Para o autor, a desigualdade constitui uma produção social e, em uma perspectiva ética, pode-se afirmar “que a desigualdade social tende à redução da condição humana e, nesse sentido, relaciona e fundamenta diversas formas de violência à existência individual e coletiva.” A partir dessa compreensão, relevante se faz examinar nossas estatísticas e nosso cotidiano. O Brasil alcançou posição de destaque entre as maiores economias do mundo, segundo relatório do Fundo Monetário Internacional (FMI) que data de 2017. Em contrapartida, no que diz respeito à distribuição de renda, de acordo com Matsushigue e Helene (2012, p. 14), em 2007 encontrávamos entre os países mais desiguais do planeta. A mesma obra indica que, em dados recentes de documento do Banco Mundial (2011), que analisou um conjunto de 129 países, o Brasil estava entre os dez países mais desiguais¹⁸, tendo como parâmetro a distribuição de renda.

Nessa direção, pesquisa coordenada pelo economista Thomas Piketty aponta o Brasil, no quesito distribuição de renda, como o país mais desigual do mundo. Trata-se da Pesquisa “Desigualdade Mundial 2018”, que considera o período de 2001 a 2015. Utilizando a mesma metodologia introduzida por Piketty, o estudo de Souza sistematiza dados das declarações de Imposto de Renda e realiza uma série sobre a concentração de renda brasileira entre 1972 a 2013. Também Souza (2016), aponta o Brasil no topo da desigualdade de distribuição de renda. Ainda nessa direção, no *ranking* recentemente elaborado pela Organização Não Governamental OXFAM, o Brasil aparece posicionado como o 9º país mais desigual do mundo. Ressalta-se que este estudo analisou dados tributáveis e indica que “O IBGE calcula que os rendimentos mensais médios do 1% mais rico representam 36,3 vezes mais que aqueles dos 50% mais pobres. Considerando os dados das declarações de IRPF, tal razão seria de 72 vezes.” (OXFAM, 2018, p. 18).

¹⁷ SALGADO, J.A. Desigualdade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=127> Acesso em 20/02/2019

¹⁸ Os autores ressaltam os “nove países que fazem parte desse vergonhoso conjunto (Comores, África do Sul, Haiti, Micronésia, Seicheles, Colômbia, Equador, Bolívia e Angola)”. (MATSHUSHIGUE E HELENE, 2012, p. 15).

Medeiros (2004) e Pochmann (2004), citados por Cattani (2007, p.79), destacam a dificuldade em quantificar a desigualdade existente no Brasil uma vez que os “ricos se escondem” por temor a sequestros, relações ilegais com a “economia bandida”, regalias e fortunas obtidas de modo ilegítimo e, sobretudo, pelo medo de controles fiscais que poderiam ocasionar maior tributação. Tudo isso impede o conhecimento da real dimensão das fortunas. Para Cattani (2007, p.75), em um nível mais superficial, as desigualdades são percebidas de modo “localizado” – de um lado as carências alimentares e, de outro, grandes desperdícios por parte de privilegiados, mansões luxuosas próximas de favelas paupérrimas; “milionários e seus animais de estimação dispendo de atendimento e recursos médicos avançados enquanto milhões de indivíduos carecem de remédios e de cuidados básicos de saúde”.

Embora ranqueado em diversas posições, considerando pesquisas distintas, podemos afirmar, quanto à distribuição de renda, que o Brasil é um país profundamente desigual e um país em que a desigualdade social se manifesta na diferença de acesso a direitos básicos como educação, moradia, saúde, trabalho, entre outros. Fato é que existem distintas formas de desigualdade. Matsushigue e Helene (2012, p. 13) afirmam que o Brasil é “desigual na distribuição de suas riquezas, naturais e culturais; na distribuição da renda auferida por seus habitantes; e, por fim, mas não menos importante, na distribuição de suas oportunidades educacionais”.

No que concerne à educação escolar a desigualdade de acesso a esse direito ainda constitui um problema para o país e, notadamente, atinge percentuais mais expressivos quando se trata de acesso, permanência e conclusão do ensino superior. Em que pese o fato de o Brasil apresentar, na história recente, políticas alinhadas com a maior inclusão das classes menos privilegiadas no universo do ensino superior brasileiro¹⁹, é inegável que o neoliberalismo imprime, nas políticas educacionais em pauta, seu caráter de controle, de privatização, de sucateamento da instituição pública, de promoção do individualismo, da competição, da exclusão social, de desigualdades econômicas e socioculturais.

¹⁹ A título de exemplo destacamos a política de cotas para ingresso no Ensino Superior, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Segundo Lopes e Caprio, (2008, p. 02), o sistema capitalista neoliberal é um conjunto de políticas que defendem “a não participação do Estado na economia”. Considerando esse conjunto de práticas ao cenário educacional, como observou o estudo de Eisenbach e Campos (2017, p.10995), “as políticas neoliberais de privatização representaram a liberação do Estado para com seu compromisso no campo social, nele inseridas as políticas educacionais”.

Os fundamentos neoliberais propagam a falácia do Estado mínimo. Todavia, o “neoliberalismo precisa de um Estado forte para promover seus próprios interesses.” (HILL, 2003, p. 32). Com esse sentido, Hill (2003) descreve que o interesse da classe capitalista contra o Estado do bem-estar social público consiste em cortar os “gastos” públicos para reduzir os impostos sobre o capital que, por sua vez, aumenta a acumulação e os lucros dos capitalistas.

Pereira e Pereira, (2010, p.80), apontam que no Brasil o neoliberalismo dá “origem à expansão da exclusão social, à privatização, ao aumento do desemprego, à terceirização de serviços, bem como ao sucateamento dos serviços públicos nas áreas sociais, como moradia, saúde, educação, dentre outras”. Na prática, as propostas neoliberais para a Educação utilizam-se de mecanismos que promovem a regulamentação e o controle social. Ianni (1996) citado por Eisenbach e Campos (2017, p. 10991) afirma que a teoria neoliberal articula na prática a defesa dos interesses ideológicos de grupos, “classes e blocos de poder organizados em âmbito mundial”. Eisenbach e Campos (2017, p. 10986) advertem que:

A educação, em seu papel singular de destaque no desenvolvimento social, cultural, não pode ser subjugada predominantemente ao domínio da lógica de mercado, muito menos às diretrizes universais que o modelo neoliberal impõe, principalmente, aos países periféricos do mundo.

A ideologia neoliberal centrada no individualismo entende que o desenvolvimento social será resultado de uma busca individual por bem-estar, dessa forma atribui ao cidadão as responsabilidades por seus sucessos e suas derrotas, esvaziando o papel central do Estado de elaborar políticas públicas que amenizem as desigualdades existentes e que atue em direção a uma educação para promoção do desenvolvimento humano integral. Ao responsabilizar indivíduos, o neoliberalismo submete trabalhadores e estudantes à lógica do mérito.

A organização social sustentada no mercado competitivo exige dos trabalhadores qualificação, diplomas, títulos acadêmicos, sem, contudo, investir em condições devidas de trabalho e formação. A título de exemplo pode-se citar a formação continuada que é cobrada dos professores e que se transforma em um impasse individual, onde chefias, Estado e secretarias não articulam efetivamente para criar mecanismos que possibilitem ao trabalhador conciliar jornada de trabalho e formação continuada. Oliveira (2009, p. 27), ao analisar impactos de reformas educacionais neoliberais na escola pública considera que os docentes também “são levados a se responsabilizar pelo resultado de seu trabalho, ao procurar realizar da melhor maneira suas tarefas em condições precárias, eles se esforçam além do razoável”.

Diretivas neoliberais subjacentes à essa lógica se pautam na concepção que o trabalhador é o único responsável por sua formação, capacitação, e, conseqüentemente, inserção no mercado de trabalho. Em outras palavras, cada trabalhador, cada cidadão é responsável por sua condição, ou seja, é pobre porque é “incompetente e sem qualificação.” (BELLUZZO, 2001, p.1 *apud* FRIGOTTO, 2009, p.68.). Assim, o neoliberalismo provoca:

[...] uma cultura de violência societária, que culpa a vítima por sua desgraça. O analfabeto, o sem-terra, o subempregado, o não qualificado, o não empreendedor ou o não “empregável” assim o são porque não souberam ou não quiseram, ou não se esforçaram para adquirir o “capital humano” ou as “competências” que os livrariam do infortúnio e seriam a mão de obra qualificada que iluminaria o crescimento acelerado. (Idem)

Em resumo, o Estado capitalista aprofunda as desigualdades e cuida de transferir as responsabilidades ao sujeito. Nesse bojo, ataca os docentes de múltiplas formas, ao responsabilizá-lo pelo resultado do seu trabalho, pela sua qualificação, pelas falhas sistêmicas. Em relação aos estudantes, os impactos dessa lógica podem ser observados, entre outras ocorrências, na seletividade dos vestibulares, que atribui o rótulo de mérito individual aos estudantes que alcançam aprovação no exame, desconsiderando os obstáculos cotidianos que separam as classes sociais e econômicas e inviabilizam a aprovação, sobretudo de jovens das camadas populares. O discurso do mérito é questionado por Dubet (2004, p. 543, *apud* Oliveira, 2009, p. 22) “O mérito é outra coisa além da transformação da

herança em virtude individual? Ele é outra coisa além de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes?”

A perspectiva de educação como bem social, direito de todos e dever do Estado, nega o individualismo pedagógico. A educação deve ser um processo de formação de indivíduos sociais, o que equivale a dizer que sua finalidade essencial deveria ser formar cidadãos. Isso também pode ser dito com outras palavras: a finalidade fundamental da educação, que lhe dá o sentido e justifica sua existência do princípio ao fim, é a formação humana integral. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 132).

Os estudos de Silva (2007, p. 179) apontam que o discurso do mérito é utilizado “como algo que assegura a igualdade”, mas focalizando o cotidiano é possível perceber que esta dimensão meritocrática “opera como ideologia que acoberta as desigualdades” (SILVA, 2007, p. 184). Quando falamos do sucesso escolar estamos lidando com um processo contínuo de formação, de permanência e conclusão de níveis de ensino. Estamos falando de trajetórias de vidas distintas. “O fato de realizarem a mesma prova, no mesmo horário e sob as mesmas condições de vigilância não equaliza as oportunidades para as candidatas e para os candidatos.” (BRANDÃO; MARINS, 2007, p. 218).

O modelo de desenvolvimento neoliberal impacta as políticas educacionais contemporâneas forçando a redução do Estado no seu papel de oferta da educação, comprometendo não só a qualidade, mas também as premissas de todo o sistema de ensino. Libâneo, Oliveira e Toschi (2017) preconizam que a educação escolar deve ser compreendida como um processo de promoção da cidadania e de combate às desigualdades sociais e a exclusão social, devendo pautar-se pela qualidade da formação oferecida. Contudo, advertem que a reestruturação da economia, o livre funcionamento do mercado, os avanços das ciências e tecnologias e as mudanças nos processos de produção capitalista direcionam a educação para outras finalidades.

“Se o objetivo principal da educação é a formação humana, em sentido integral” (Dias Sobrinho, 2011, p. 123) faz-se necessário questionar o modelo de formação cuja única finalidade é o mercado de trabalho. O trabalho compreende um dos aspectos fundamentais da vida humana, uma formação que reduz o sentido da

educação ao mercado de trabalho, reduz o sentido da vida humana à produção/reprodução capitalista, limita a construção social e cultural.

Para Oliveira (2009, p. 245) a concepção de educação segundo esta ótica hegemônica consiste em capacitar “técnica, social e ideologicamente” os trabalhadores para “servir ao mundo do trabalho” na tentativa de subordinar a função social da educação. “Trata-se de uma concepção educativa alienadora, que se ajusta à desmedida do capital em subordinar a ciência e o conhecimento a sua ampliação e reprodução às custas de mutilar direitos.” (FRIGOTTO, 2009, p. 69).

Os estudos de Sampaio *et. al.* (2012), citados por Eisenbach e Campos (2017, p. 10994) indicam que a política neoliberal se traduz em desgovernamentalização do Estado. Indicam, igualmente, o papel central do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), da Organização Mundial do Comércio (OMC) no projeto de consolidação do objetivo de criar um mercado educacional lucrativo no Brasil. Nessa direção, cumpre lembrar que na década de 1970 vivenciamos um expressivo crescimento de investimentos do BM e FMI para projetos educacionais (integrados a políticas desenvolvimentistas do neoliberalismo). É nítida a atuação do Banco Mundial como influenciador das diretrizes educacionais, atuando na defesa do capitalismo. Souza Santos (2004, p. 20) afirma que “a posição do Banco Mundial na área da educação é talvez das mais ideológicas que este tem assumido na última década”.

A educação, compreendida na perspectiva de mercado, é utilizada como moeda de troca. O FMI e o BM se certificam de modelar o sistema educacional dentro dessa concepção. Alinhada a essas políticas, a OMC, há décadas, tenta colocar em prática o plano de redução ou eliminação das barreiras para a privatização do setor de serviços, e a educação está inclusa entre os doze serviços previstos no acordo — trata-se do Acordo Geral para o Comércio em Serviços (GATS). Conforme aponta Souza Santos (2004, p. 22), o GATS tem como objetivo “promover a liberalização do comércio de serviços” possuindo como princípios “o tratamento nacional” e o “acesso ao mercado”. Para o autor, se colocado em prática o acordo significará “o fim da educação como bem público” (SOUZA SANTOS, 2004, p. 24).

Lima (2002) ressalta os avanços do capital no sentido de explorar a educação como uma mercadoria e assinala, nesse processo, o importante papel de

organismos internacionais — destacando o Banco Mundial, o FMI, a OMC, entre outros. Na avaliação da autora tais avanços iniciaram pela educação escolar básica, focalizando sua oferta, e adentraram pela educação superior — redefinindo o papel do Estado de executor para facilitador e favorecendo a diversificação do ensino superior, além de promover a sua mercantilização.

Nessa direção, Silva (2005, p. 258) assinala:

A proposta desses *homens de negócio* é tornar a educação um serviço comercial subordinado às leis do mercado internacional. As questões da privatização não se limitam à redução da participação do Estado em suas funções clássicas, mas sim, na sua reconfiguração e fortalecimento em favor do capital e das elites dominantes dispostas a explorar comercialmente os serviços públicos.

Silva (2005, p. 257) lembra, também, a relação da mercantilização do ensino com o Consenso de Washington. Para a autora é possível observar o empenho do Consenso de Washington em mercantilizar a educação através de suas diretrizes para as políticas educacionais que promovem o aprofundamento de reformas para “redesenhar as instituições nacionais, colocando-as a serviço do capital”.

Para além de a Educação ser tratada como mercadoria e não como bem público, as diretivas do BM defendem a prioridade da oferta para a educação básica e preconizam um ensino focado na preparação de força de trabalho para o mercado. O estudo de Eisenbach e Campos (2017, p. 10996) examina o discurso neoliberalista do Banco Mundial para a Educação, concluindo que este discurso “transforma [a educação] em um instrumento para ajudar a aumentar a produtividade do mercado de trabalho”. As orientações dos documentos do BM apontam para a utilização da educação com objetivo de desenvolver o mercado de trabalho. Por sua vez, os componentes curriculares direcionam a educação escolar para formação de força de trabalho acrítica. Os discursos de tais documentos abordam a “autonomia e participação da sociedade, mas não questionam o formato da escola tradicional”. (EISENBACH; CAMPOS, 2017, p. 10997).

No que tange às orientações do Banco Mundial para o desenvolvimento profissional do professor, registra-se que tais orientações não se dirigem para a valorização docente, mas pregam o progresso econômico e incentivam o

congelamento dos salários desses atores. Ainda nesse sentido, Souza Santos (2004, p. 21) lembra que, entre as condicionalidades impostas pelo BM, a “posição de poder dos docentes é um dos principais alvos” do banco.

Glenn Rikowski citado por Hill (2003, p. 27) advoga que “os professores são os mais perigosos dos trabalhadores porque eles têm um papel especial na formação, no desenvolvimento e na força da única mercadoria sobre a qual depende o sistema capitalista: a força de trabalho”. Isso explica o interesse dos organismos financeiros internacionais em controlar não só as políticas educacionais, mas diretamente, controlar o trabalho docente. Para eles é preciso assegurar que um modelo de educação emancipador seja inviabilizado e não se realize.

Os professores são perigosos porque eles estão intimamente ligados à produção social da força de trabalho, fornecendo aos estudantes técnicas, competências, habilidades, conhecimentos e atitudes e qualidades pessoais que podem ser expressas e utilizadas no processo de trabalho capitalista. Os professores são os guardiões da qualidade da força de trabalho! Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham da mais alta qualidade possível. (RIKOWSKI apud HILL, 2003, p. 27. Grifos do autor).

Políticas de avaliação das instituições, dos estudantes e, por conseguinte, dos docentes, compõem o conjunto de orientações para regulação da educação brasileira. Dias Sobrinho destaca o papel central que tem a avaliação no âmbito das reformas educacionais empreendidas no Brasil desde os anos de 1990. Para o autor, o foco da avaliação é o controle da educação em função do mercado. As reformas da educação são operacionalizadas para que as instituições ganhem maior eficiência. Não se trata de uma avaliação para promover a contínua reflexão e melhoria da qualidade da educação pública, mas para promover indicadores quantitativos de controle e fiscalização do ensino.

Desse modo, as avaliações externas na Educação Básica se desenham como mecanismo que certifica a estagnação do modelo de ensino, força escolas a focalizarem seus trabalhos na mera memorização dificultando que práticas de ensino emancipadoras se realizem. Enquanto as instituições se preocupam em melhorar a nota recebida nesses indicadores, projetos de formação humana podem estar

comprometidos. Evidente se faz que o capital tem implementado uma política de controle da educação de modo a assegurar que esse campo produza “uma força de trabalho ideologicamente submissa, mas tecnicamente capacitada.” (HILL, 2003, p. 32).

É perceptível que políticas neoliberais apoiadas por organismos internacionais têm impactado a educação brasileira, sobremaneira a partir dos anos de 1990, propondo e imprimindo alterações no ensino básico e superior por meio de decretos e leis alusivas ao funcionamento das instituições educacionais, comprometendo a oferta da educação pública, precarizando o trabalho docente e controlando toda a estrutura educacional. Em troca de empréstimos, o FMI e o BM produzem dependência econômica nos países periféricos que, em consonância, devem operacionalizar o projeto de educação definido por estes organismos.

Revestido de um discurso que apregoa o empreendimento de esforços para melhoria de qualidade da educação básica, o FMI agrega à escolaridade um valor de “atividade geradora de renda”. (LOPES; CAPRIO, 2008, p. 04).

Concluindo a análise sobre o Banco Mundial, pudemos observar que sua intervenção nas políticas educacionais evidencia a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital internacional. A educação restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado. (LOPES; CAPRIO, 2008, p. 08).

Na perspectiva neoliberal não cabe ao Estado exercer a função de intervir amenizando as desigualdades sociais, mas, na contramão dessa lógica, investir em políticas que favoreçam o mercado. Assim as políticas de privatização adotadas, ainda que possam favorecer a ampliação do acesso à educação superior pela sociedade, não se encontram comprometidas com a qualidade da oferta, tampouco com a redução das desigualdades sociais e econômicas. Interessa a elas proteger os interesses do capital, em detrimento dos interesses da população, especialmente a população pobre.

Deste modo, além de apropriar da educação e fazê-la mercadoria, o neoliberalismo utiliza da educação como instrumento para formar força de trabalho acrítica. Não por acaso a tão propagada “baixa qualidade” da escola pública faz

parte de um projeto que promove uma política de desmonte da educação pública, efetivada através de cortes nos investimentos destinados a esse setor, entre outras ações. “O governo quer números, não qualidade e, com tal política, a educação fica atrelada aos interesses do capital. O resultado, como não poderia deixar de ser, é o aumento da massa de indivíduos pouco críticos e pouco conscientes do seu dever de cidadão.” (SILVA, 2011, p. 285).

Outrossim, os dados que o aporte teórico nos apresenta indicam que a desigualdade de distribuição de renda que caracteriza nosso país se reflete em nosso cenário educacional, que se caracteriza pela desigualdade de condições de acesso de estudantes à educação e, notadamente, à educação superior. Neste sentido, destacam a presença de políticas neoliberais que contribuem para perpetuar e aprofundar as desigualdades. Contudo, na história recente (2003-2016), políticas educacionais têm sido proclamadas como propulsoras do aumento de matrículas de estudantes das camadas populares no ensino superior brasileiro. O exame de tais políticas faz-se fundamental para aprofundar as análises sobre o acesso e permanência destes estudantes na educação superior.

1.2. Políticas Públicas recentes (2003-2016) e a desigualdade social expressa no acesso e na permanência ao Ensino Superior

Nos limites desse estudo, quando nos referimos a políticas públicas recentes, nosso recorte se dirige para um conjunto de programas, ações, e projetos que foram desencadeados no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), assim como no governo da então presidenta Dilma Vana Roussef (2011 a 2016). O enfoque recai em medidas de ampliação do acesso ao ensino superior, com atenção ao combate às desigualdades educacionais e à promoção de maior escolarização aos jovens de camadas populares.

O combate às desigualdades educacionais constitui necessária e complexa tarefa, que não se limita apenas a garantia de acesso à escola, mas de permanência e conclusão do processo de escolarização, com sucesso. Tarefa que se encontra intrinsecamente relacionada ao enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas que, como já dito, caracterizam nosso país.

Recentes pesquisas expressam a relação entre desigualdades sociais e econômicas e o (in)sucesso escolar. Dentre elas podemos destacar os estudos de Ney e Hoffman (2019) *apud* por Matsushigue e Helene (2012, p. 15-16) que verificam uma invertida proporção entre os classificados como mais ricos e mais pobres, uma vez que “mais do que metade do grupo mais pobre tem apenas três anos de escolaridade, ou menos, e somente cerca de 5% desse mesmo grupo têm 11 ou mais anos de estudo”. No outro extremo, onde se situam os mais ricos, verificaram que “mais do que metade tem 11 ou mais anos de escolaridade e menos do que 10% têm baixa escolaridade (três anos ou menos)”. Estes e outros estudos conduzem Matsushigue e Helene (2012, p. 19) a conclusão que “o verdadeiro funil na educação brasileira é de cunho econômico”. Desse modo, “conseguir ou não ter acesso ao Ensino Superior é, no Brasil, um elemento marcante no processo de reprodução das desigualdades”, como assinala Salata (2018, p. 219).

A complexa relação entre origem social e nível de escolaridade é compreendida dentro das teorias reprodutivistas de ensino que, segundo Bourdieu (1998), citado por Salata (2018, p. 221), indica que “os indivíduos internalizam suas chances (isto é, as probabilidades objetivas de seu grupo social)”. Nesse contexto, as aspirações aos níveis mais avançados de escolarização nem sempre ocorrem devido ao enfrentamento de maiores obstáculos para continuar estudando. O mesmo autor aponta uma maior distância e maiores custos para os estratos sociais mais desfavorecidos que “pesariam então as chances de sucesso” ao “escolher entre continuar estudando ou abandonar a escola”.

Dias Sobrinho (2011, p. 129) pontua que essa exclusão [estrutural] representa obstáculo para a construção de uma democracia plena.

Como corolário da exclusão produzida pela sociedade e pelo Estado, sobrevém a autoexclusão: os jovens excluídos dos bens comuns, muitas vezes, acabam internalizando, ao longo de suas trajetórias estudantis, a ideologia de que a exclusão é natural e de que é natural que eles se incluam entre os excluídos sociais. [...] É toda uma mentalidade de excluídos da vida que vai consolidando a ideia de que os diferentes graus da exclusão da educação superior e as baixas capacidades competitivas são “naturais”, da mesma forma que as desigualdades formam parte “naturalmente” da sociedade.

Outras pesquisas sinalizam ainda que a origem social também se relaciona com a escolha do curso, (VARGAS, 2010; NOGUEIRA, 2007; ZAGO, 2005), uma vez que verificaram que os estudantes das camadas populares realizaram “suas inscrições em cursos a partir de um ajuste” ou “uma adaptação às condições que eles julgaram condizentes com sua realidade” e que sinalizavam para um “menor risco de exclusão” (ZAGO, 2005; citado por BROCCO e ZAGO, 2014, p. 08).

Nosso questionamento vai no sentido de que a expansão do sistema de ensino superior em direção a cursos desprestigiados, sem desdouro dos mesmos, não proporcionará mobilidade social suficiente para pensarmos um ensino superior coerente com o objetivo de diminuição da desigualdade social. (VARGAS, 2010, p. 15/16 citado por BROCCO e ZAGO, 2014, p. 09).

Nessa mesma direção, o estudo de Salata (2018, p. 222) constata que “qualquer expansão educacional irá trazer benefícios proporcionalmente maiores ao grupo mais preparado para aproveitá-la, mantendo inalteradas as chances relativas de acesso das diferentes classes”, uma vez que, “a simples expansão do sistema de ensino não acarretaria em redução dos efeitos de origem sobre as transições escolares, até que se atinja o ponto de saturação.” Ou seja, “mesmo em cenários onde o acesso é universalizado até para as classes mais baixas, é possível que as desigualdades sejam mantidas através dos diferenciais de ingresso a instituições de qualidade e prestígios distintos.” (SALATA, 2018, p.223).

Em que pese a complexidade da questão a expansão da oferta de Educação Superior constitui passo importante para combater as desigualdades. Políticas educacionais desenvolvidas no governo Lula (2003-2011) e Dilma Vana (2011 a 2016) caminham nessa direção. Sendo o Brasil o país que possuía um dos índices mais baixos relativos à população entre 18 e 24 anos inserida nas universidades, as primeiras iniciativas governamentais centraram as preocupações em expandir o número de vagas. Fato é que o termo democratizar, segundo Vargas e Paula (2011, p. 6 citado por Brocco e Zago 2014, p. 03) esteve ausente dos dispositivos que implementavam e regulavam as políticas educacionais até a Reforma da Educação Superior, sancionada pela Lei nº 7200/2006, quando o termo aparece pela primeira vez. Dada à complexidade do fenômeno, a democratização do acesso à educação

superior vem sendo objeto de vários estudos e questionamentos²⁰ e será abordada, posteriormente, no corpo do texto.

Zanferari e Almeida (2015, p. 3461) lembram que, apesar da ampliação da oferta de ensino superior, o cenário nacional era de “altos índices de analfabetismo e poucas pessoas frequentando universidades”, incitando a formulação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE, 2001 a 2010), que objetivou a “construção de políticas e programas” focados na “melhoria da educação” (ZANFERARI; ALMEIDA, 2015, p. 3460). Decorrentes de um longo processo de debates, foram elaboradas 295 metas gerais, que as mesmas autoras, apoiadas em Brasil (2014), salientam não terem sido concluídas com sucesso devido à insuficiência de instrumentos que possibilitassem colocar em prática o que foi definido. Perante poucos progressos, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, fica responsável por reestruturar o PNE (2001-2010), resultando no novo plano para a Educação. Trata-se do PNE (2014-2024) que está em vigência e denota caráter de continuidade entre as metas redefinidas. Dentre um total de 20 metas, consta nesse documento um conjunto de três metas destinadas a formular estratégias focalizadas no Ensino Superior. Dentre estas três metas, a meta 14 é específica da Pós-Graduação, a meta 13 trata da titulação de professores da Educação Superior, e a meta 12, de importância central para o presente estudo, aborda o acesso a Educação Superior, sendo esta meta assim redigida:

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.” (BRASIL, 2014).

Com o objetivo central de monitorar e acompanhar as metas propostas nos referidos planos (PNE 2001-2010 e 2014-2024), no ano de 2013 foi lançado o Observatório do PNE (OPNE). Este atua como importante ferramenta na

²⁰ Ver, entre outros, o trabalho de: SOUSA, Alfredo de. *Algumas reflexões sobre a democratização do Ensino Superior*. Porto editora, Lisboa, 1996. Ver, também: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *“Democratização do ensino” revisitado*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

“qualificação do debate educacional entre diversos atores, como gestores e técnicos das secretarias de Educação, parlamentares, sistemas de justiça, incluindo tribunais de conta, jornalistas, pesquisadores e a comunidade escolar” (OPNE, 2018). Ressaltamos, na sequência, alguns indicadores apontados pelo OPNE.

No que se refere à porcentagem de matrículas na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos, em 2015 o Brasil atingiu o percentual de 34,6%, ritmo de crescimento considerado insuficiente para atingirmos a meta proposta de 50% até 2024 (taxa bruta²¹). No que se refere à porcentagem de matrículas da população de 18 a 24 anos na Educação Superior, o esperado era um percentual de 33% (taxa líquida²²), em contrapartida, o Observatório do PNE apresenta que alcançamos cerca de 18%, considerando o mesmo período de 2009 a 2015, avaliando o ritmo de crescimento igualmente como insuficiente para ascender ao percentual de 33% proposto pelo referido indicador.

Um ponto alocado pelo OPNE (2018) que possui perspectivas semelhantes é o de que, mais uma vez, não atingirmos as metas para o decênio 2014-2024. Outra percepção importante resultante do Observatório é a desigualdade existente entre os grupos econômicos:

[...] o indicador mostra que quanto maior a renda per capita da família, maior a taxa bruta de matrículas na Educação Superior. Os 25% mais ricos da população de 18 a 24 anos apresentaram taxa bruta de 85,2%, porcentagem que excede a meta de 2024 com boa margem. Por outro lado, os outros quartis de renda ainda estão longe do cumprimento da meta: os 25% mais pobres apresentaram taxa bruta de apenas 12,3%, número ainda muito distante da média nacional (34,6%) e do cumprimento da meta de 50%.

[...] em relação às condições econômicas da população, em 2015, 41,5% das pessoas de 18 a 24 anos pertencentes aos 25% mais ricos estavam na Educação Superior, em contrapartida, apenas 6,9% dos 25% mais pobres cursavam a etapa, uma diferença de 34,6 pontos percentuais. (OPNE, 2018).

²¹ A taxa bruta, conforme Saraiva (2010) constitui “a razão entre o número total de alunos matriculados em um determinado nível de ensino (independente da idade) e a população que se encontra na faixa etária prevista para cursar esse nível”. Ver: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=204>

²² A taxa líquida, segundo Saraiva (2010) consiste na “razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para estar cursando um determinado nível e a população total da mesma faixa etária”. Ver: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=205>

Os dados anteriormente citados nos permitem concluir que, entre as populações de maior poder aquisitivo, considerando a faixa etária proposta, a meta 12 do PNE (2014-2024) já foi atingida, porém a defasagem encontrada situa-se entre as populações mais pobres. Utilizando o recorte racial o Observatório também atesta desigualdades, uma vez que, para uma meta de 50%, os brancos correspondem a 46% da taxa bruta de matrículas na Educação Superior entre a população de 18 a 24 anos; e para uma meta de 33% de taxa líquida, representam 25,3% da taxa de matrículas de 18 a 24 anos na Educação Superior. Contudo, os pretos e pardos apresentaram taxas brutas de matrícula de “respectivamente 28,7% e 25,7%” (OPNE, 2018), sendo uma discrepância considerável, representando taxas próximas à metade para meta de 50%. Considerando a meta de 33% (taxa líquida de matrículas da população de 18 a 24 anos na Educação Superior), as populações pretas e pardas detêm taxas de 12,2% e 12,9%, respectivamente. Para melhor visualização dos dados, construímos a seguinte tabela.

Tabela 1
Percentual de Matrícula Bruta e Líquida na Educação Superior conforme Observatório do PNE (2018)

	% de matrículas na Edu. Superior em relação à pop. de 18 a 24 anos – Meta 50%	% de matrículas da pop. de 18 a 24 anos na Edu. Superior – Meta 33%
Brasil	34,6	18,1
Pop. mais rica*	85,2	41,5
Pop. mais pobre*	12,3	6,9
Branços	46	25,3
Pretos	28,7	12,2
Pardos	25,7	12,9

FONTE: Elaborado a partir do banco de dados do OPNE (2018).

* Considerando os dados para os 25% mais ricos e 25% mais pobres.

A análise dos dados nos permite observar o peso da questão econômica na promoção de desigualdades educacionais. Contudo, não se pode negligenciar que, para além de questões econômicas, outras questões, como as diferenças étnico-

raciais, precisam ser consideradas enquanto elementos na definição de medidas para redução das desigualdades de acesso e permanência à Educação Superior.

Estudos anteriores já sinalizavam na existência de discrepâncias étnico-raciais na sociedade brasileira e, nesse âmbito, as desigualdades são caracterizadas por Hasenbalg (1979, *apud* Brandão e Marins, 2007, p. 141) como um “ciclo de desvantagens cumulativas” que acompanham a “trajetória de vida dos negros”.

Não apenas o ponto de partida dos negros é desvantajoso, a herança do passado, mas (...) em cada estágio da competição social na educação e no mercado de trabalho, somam-se novas discriminações que aumentam tal desvantagem. (HASENBALG, 1979: 67, *citado por* BRANDÃO E MARINS, 2007, p. 141).

Partindo do entendimento que a “educação de nível superior é um dos instrumentos importantes de mobilidade social no Brasil” é imprescindível reconhecer a necessidade de uma política educativa que sinalize em direção a rupturas e a transformações das estruturas sociais, visto que a organização social tem perpetuado injustiças. (PASTORE e SILVA, 2000, *apud* BARBOSA e BRANDÃO, 2007, p.10).

Para uma educação que atue como instrumento que possibilite a redução das desigualdades sociais é preciso focalizar em políticas comprometidas com os grupos historicamente excluídos a fim de promover a democratização do ensino já que “políticas universais nem sempre resolvem problemas mais específicos” (HASENBALG, 1979, *apud* BARBOSA e BRANDÃO, 2007, p. 15).

Assim, conforme aludimos, as diferenças étnico-raciais precisam ser observadas enquanto elementos de crucial importância para o desenho e implementação de políticas, programas e projetos para redução das desigualdades de acesso e permanência à Educação Superior. “Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.” (ZAGO, 2006, p. 228).

“Não se trata, no entanto, de atribuir à escola nenhuma função salvacionista, mas de reconhecer seu incontestável papel social” (OLIVEIRA, 2009, p. 245). É preciso então, vincular a educação a condições básicas de desenvolvimento. Fato é que o “acesso ao Ensino Superior pode ter por efeito uma redistribuição de recursos de posicionamento socioeconômico e simbólico”. (BALSA, *et al*, 2001, p. 16).

Políticas públicas implicam um posicionamento do Estado para resolver ou amenizar determinados problemas, o objetivo é, segundo Gadotti (1992, p. 06) “reduzir ou eliminar as desigualdades sociais e a ampliar os direitos de cidadania”. Nesse contexto, as políticas públicas existem como tendências gerais que interferem nas diretrizes políticas e educacionais. É imprescindível disputar políticas públicas alinhadas com a democratização do ensino superior, pautadas em diretrizes educacionais que visem à formação humana integral, que possibilitem condições de vida digna aos cidadãos, cujas bandeiras educacionais priorizem o ensino público, gratuito de qualidade e laico.

As políticas públicas educacionais são fundamentais para promoção do desenvolvimento social, cabendo ao Estado exercer uma participação indispensável na formulação e implementação de políticas que garantem o desenvolvimento humano. As políticas educacionais correspondem a um instrumento inegável que possibilita o acesso aos demais direitos inerentes à pessoa, como a dignidade e a cidadania, sendo, além disso, relevante ao pleno exercício da democracia, dos direitos políticos, sociais e econômicos. A fim de se assegurar as condições para que o cidadão tenha direito ao seu desenvolvimento e emancipação, não se pode perder de vista a importância das condições de acesso e a permanência ao ensino superior. As políticas educativas devem partir “da noção de que a escola é espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção de justiça social.” (Oliveira, 2009, p. 17)

Nesse bojo, a partir de 2003, um conjunto de medidas direcionadas à Educação Superior foram implementadas pelo governo federal, e guardam relação com a ampliação do acesso à esse nível educacional, a saber: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES (2001), o Programa Universidade para Todos – PROUNI (2004), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES (2004), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007), o Sistema de Seleção Unificada – SISU (2010), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma

de acesso ao Ensino Superior²³, a Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, denominada Lei de Cotas para o Ensino Superior; entre outras.

O REUNI constitui uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)²⁴. Foi criado como mecanismo para garantir a efetivação das metas propostas pelo PNE (2014-2024), apresentando como objetivo proporcionar “condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior” (BRASIL, 2007). O estudo de Gomes, (2008, p. 30) demonstra que o REUNI possui como objeto a incorporação de setores anteriormente excluídos, como a população de baixa renda, egressos de escola pública e negros, para a promoção da expansão da Educação Superior. Nas diretrizes do REUNI se encontram estratégias para possibilitar o atendimento de “estudantes com condições socioeconômicas desfavoráveis”, como a ampliação do número de vagas e a criação de novos cursos no período noturno, além da promoção de inovações pedagógicas e do combate à evasão. (GOMES, 2008, p. 44). Na mesma obra, o autor destaca como ponto fundamental para o sucesso do Programa, “alterar as condições materiais para manutenção e permanência dos estudantes ao longo do curso.” (p. 43). Assim sendo, segundo o autor, além da ampliação de vagas, que possibilita o acesso, medidas de permanência são fundamentais, como propostas de “bolsas, atividades de extensão, moradia, restaurante, auxílio transporte, assistência à saúde, preparação para eventos científicos, culturais e esportivos.” (GOMES, 2008, p. 44).

A ampliação do número de vagas proposta pelo REUNI, aliada à expansão física da rede federal foram ações importantes para crescimento do ensino superior público no país. O investimento em medidas de permanência, integradas à uma Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) igualmente se coloca como deliberação extremamente relevante na direção proposta pelo REUNI de diminuir as desigualdades sociais no Brasil. Contudo, críticas são dirigidas ao Plano, entre as

²³ A primeira versão do ENEM data de 1998, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, mas a prova objetivava avaliar o ensino médio. Apenas em 2009, no governo Lula, em sua segunda versão, é que o ENEM passa a ser utilizado como mecanismo de seleção para fins de acesso ao ensino superior.

²⁴ O PDE foi aprovado em 2007 pelo governo Federal com o propósito de melhorar a educação brasileira em todos os níveis de ensino. Com prazo de execução de quinze anos, envolve várias ações a serem desenvolvidas em conjunto pela União, estados e municípios.

quais as metas definidas de aumento do número de estudantes por professor e de elevação para 90% da taxa média de conclusão dos cursos de graduação. Esta última, em certos cursos, se revela muito difícil de ser cumprida. Já a primeira, alude à uma sobrecarga de trabalho para o docente. Em outras palavras, a eficácia do REUNI ocorre a custo da intensificação do trabalho docente.

Nesse sentido há que se assinalar que a oferta de um ensino público de qualidade e democrático, focalizado na inserção de populações anteriormente excluídas do processo de ingresso no ensino superior, não deve se dissociar da valorização do trabalho docente. Uma contradição que se apresenta no REUNI diz respeito à “precarização da universidade e do trabalho docente, comprometendo precisamente a qualidade das universidades públicas no país”. (PAULA, 2015, p.99)²⁵.

Outra contradição encontrada no processo de expansão do ensino superior pela via das recentes políticas, como é o caso do PROUNI e do FIES, é a relação dessas ações com a privatização do ensino superior. Críticas dirigidas por Gomes (2008), entre outros, sinalizam tratarem-se de políticas de viés ideológico neoliberal que acentuaram o aumento de faculdades particulares, sobretudo políticas como PROUNI e FIES que se caracterizam como um massivo investimento do Estado nas instituições particulares, em detrimento de investimento em IES públicas.

Na avaliação de Gomes políticas públicas de ampliação do acesso à educação superior, então implementadas no governo do ex-presidente Lula da Silva (2003-2011), apresentam preocupações com a inclusão social, mas revelam contradições, especialmente porque contribuem para crescimento da oferta privada de Educação superior. Trata-se, conforme o autor (2008, p.46), de “política neoliberal popular”, que promove inclusão de camadas populares na universidade, mas alinha-se com orientações neoliberais. (GOMES, 2008, p.46). Conforme aclara Lima (2002) são políticas que se fundamentam nos ditames de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, entre outros, e que preconizam a

²⁵ Maiores detalhes ver: PAULA, A.S.N. O Programa REUNI em foco: intensificação e precarização do trabalho docente. *Revista Espaço Acadêmico*, n.170, julho 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/monic/Downloads/27088-Texto%20do%20artigo-122537-1-10-20150709.pdf> Acesso em: 22/04/2019.

formação para o mercado de trabalho, a mercantilização do ensino e o controle do trabalho docente.

Para Waldow (2014, p. 02) a eleição do presidente Lula para o governo do país expressa importante ruptura nos quadros da política nacional, já que “o país sempre havia sido governado por representantes das elites”. As políticas educacionais instituídas no seu governo, apesar de seu viés neoliberal, apresentam relevante contribuição no que tange à ampliação do acesso de estudantes das camadas populares ao ensino superior brasileiro e, como indica Gomes (2008), diferente do governo de seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso, o governo Lula dedicou investimentos na educação superior pública e promoveu mais inclusão social.

Igualmente, se pode notar que o governo da presidenta Dilma mantém as medidas de ampliação de acesso ao ensino superior no país e as políticas educacionais que, a despeito do caráter neoliberal, favorecem a oferta de cursos superiores, de oportunidades de formação de trabalhadores e inclusão social. Para Ferreira (2019, p. 262) a presidenta Dilma deu continuidade ao processo de expansão do ensino superior do governo Lula mas, segundo a autora:

As políticas para expansão da educação superior integraram o projeto desenvolvimentista defendido pelos governos petistas que buscaram articular crescimento econômico com a diminuição das desigualdades sociais, sem confrontar com os interesses do grande capital, principalmente financeiro, fomentando o crescimento de instituições e de vagas tanto no setor privado e privado-mercantil como no setor público federal. (FERREIRA 2019, p.270).

Como já mencionado, em que pese as críticas aos governos petistas a inclusão educacional promovida tem, na Lei de Cotas, aporte considerável. Como mencionado anteriormente, as desigualdades educacionais no país não guardam relação apenas com questões financeiras, mas tem forte vínculo com a questão étnico-racial. Assim, as desigualdades no acesso e conclusão do ensino superior guardam estreita relação com o racismo, o preconceito, a discriminação étnico-racial presente em nossa sociedade. Como bem demonstram os dados, o mito da democracia racial precisa ser combatido.

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), determina que, no mínimo, 50% das vagas de instituições federais de ensino superior e técnico devem ser reservadas para serem preenchidas por estudantes de escolas públicas, candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção minimamente igual à presença desses grupos na população total da unidade da Federação onde a instituição encontra-se localizada. Visando corrigir injustiças educacionais e fomentar um ensino superior pautado pela justiça social, a Lei de Cotas constitui uma diretriz legal que permite “tratar desiguais de forma desigual com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades” (JACCOUD e BERGHIN *citado por* SANTOS, 2007, p.171).

Não se trata, portanto, como muitas vezes se confunde, de uma política de combate à pobreza, mas sim de um instrumento de justiça social, potencialmente influente para a dinamização das relações entre grupos com diferentes perfis sócio-raciais e experiências. (SILVA, 2007, p. 194).

Como resultados dessas políticas, Ristoff (citado por BROCCO e ZAGO, 2014, p. 02) pontua que “houve um aumento de 11% de estudantes oriundos de famílias de baixa renda (até três salários mínimos) no período de 2004-2009” inseridos nas universidades e os relatos dos primeiros de suas famílias a ingressarem no ensino superior ficam cada vez mais frequentes, tendo em vista que no ano de 2014, segundo dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), 35% dos formados corresponderam a este perfil.

À vista disso, Brocco e Zago (2014, p. 02) ressaltam que “não se pode negar a expansão quantitativa no ensino superior e a ampliação de ingresso de um público que tradicionalmente ficava excluído do ensino superior.” Assim, a análise dessas políticas públicas recentes em interface com as desigualdades sociais expressa no acesso ao ensino superior indica que, tais políticas, representam pouco, considerando a demanda represada. Contudo, representam avanços na inclusão educacional das classes populares. Nesse bojo, importante papel pode ser creditado ao SISU/ENEM. Examinamos esse tema, na sequência.

1.3. O SISU/ENEM e o acesso de jovens das camadas populares ao Ensino Superior

Democratizar o ensino superior implica, não apenas, ampliação do número de vagas na universidade, mas implementar medidas que favoreçam a entrada, permanência e conclusão, com qualidade, do Ensino Superior. No conjunto de ações que precisam se articular para promoção do acesso ao Ensino Superior no Brasil localizamos o SISU. Sua abordagem requer, igualmente, referência ao ENEM.

Antes de iniciarmos as discussões focalizadas no ENEM/SISU procuramos apresentar um breve panorama histórico do que antecede a implementação desse sistema de seleção. O pesquisador Reginaldo de Moraes²⁶ em entrevista à Agência FAPESP (2018) divulga breves considerações de sua pesquisa que analisa três modelos de Educação Superior, o alemão, o francês e o norte-americano, que “repercutiram globalmente” e influenciam as “iniciativas educacionais de diferentes países”, entre eles o Brasil.

[...] as diretrizes que estruturaram o ensino superior [brasileiro] foram, de início, fortemente calcadas na norma francesa – determinante na criação da Universidade de São Paulo, em 1934. Sofreram, depois, pesada influência norte-americana, na reforma educacional promovida pela ditadura civil-militar, em 1969. (MORAES, 2018 *citado por Agência FAPESP, 2018*).

Em resumo, segundo a referida pesquisa, o modelo alemão representa o mais antigo dos sistemas contemporâneos e no final do século XIX e início do século XX atraiu renomados intelectuais norte-americanos. Desse modo, as universidades de pesquisa norte-americanas foram inspiradas no modelo alemão que combinavam ensino e pesquisa.

Após, a Segunda Guerra Mundial, com a Europa devastada, os Estados Unidos tornaram-se o centro do mundo. Os fabulosos recursos econômicos proporcionados pela atividade industrial voltada para o esforço de guerra forneceram a base material para a hegemonia cultural norte-americana, que as indústrias cinematográficas ajudaram a disseminar. E isso repercutiu também na exportação de seu modelo de ensino superior. (Idem)

Para Reginaldo de Moraes o que diferencia os sistemas de Ensino Superior nessas duas potências é a qualidade ofertada no Ensino Médio, uma vez que a

²⁶ Professor aposentado do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, colaborador na pós-graduação em Ciência Política do citado instituto e estudioso da Educação Superior, dentre outros temas.

Alemanha compreende um Ensino Médio altamente qualificado e profissionalizante, fazendo com que o Ensino Superior seja mais restrito à população. “Os Estados Unidos, ao contrário, tem um ensino médio fraco e procuram suprir essa deficiência estrutural com os Community Colleges. [...] Bombeiros, ajudantes de enfermagem, eletricitistas, detetives se formam em Community Colleges.”

Ainda em conformidade com este autor, o modelo norte-americano prevalece com forte influência no sistema de ensino brasileiro porque o Ensino Médio no Brasil, que aqui compreende a última etapa da Educação Básica, semelhantemente ao modelo norte-americano, apresenta-se de modo bastante desigual na sua forma de oferta. Se considerado os indicadores correspondentes ao ensino médio dos Institutos Federais de Educação - IFs, a qualidade da educação “é superior à de países de primeiro mundo” segundo resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e divulgado pelo portal de notícias do IF Farroupilha (2016). Contudo, essa realidade se restringe a uma pequena parcela da população nacional, uma vez que é necessário passar por uma prova de seleção semelhante ao vestibular para ingressar nos IFs. No outro extremo, encontra-se a grande maioria dos jovens brasileiros que frequentam o ensino médio público estadual que, via de regra, não goza de boa reputação pública quanto à qualidade da educação ofertada.

Assim, nosso sistema não tende a incluir os jovens de camadas populares na universidade pública.

As instituições de ensino superior (IES) refletem, como espelhos, as desigualdades e a distribuição desigual do poder na sociedade. [...] O dualismo estrutural que caracteriza o nosso sistema de ensino (escola gratuita para os pobres e escola paga para os ricos), analisado por autores como Romanelli (2012), Libâneo (2012) e Oliven (2005), se inverte no ensino superior, assumindo nova feição: universidade pública e gratuita para os ricos e privada para os pobres. (NIEROTKA; TREVISOL, 2016, p. 23).

O direito à educação obrigatória e gratuita para todos os brasileiros constitui direito público e subjetivo, garantido pela constituição federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB 9394/96). Mas a universalização do ensino médio público e gratuito no âmbito da LDB de 1996 só foi efetivamente definida em 2009 quando, a partir de projeto de lei do congresso nacional brasileiro,

a lei nº 12.061 é sancionada, alterando a citada LDB e prevendo que, além do ensino infantil e médio, fosse também o ensino médio obrigatório e gratuito. Essa constitui medida importante para universalização do direito, mas a garantia de acesso universalizado ainda está no horizonte.

Necessário aclarar que a educação brasileira se divide em dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica compreende três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A LDB 9394/96 garante a obrigatoriedade da Educação Básica. A universalização do ensino superior, por sua vez, não é prevista na LDB de 1996.

À garantia legal em 2009 do direito ao ensino médio público e gratuito soma-se a ampliação de vagas no ensino médio e, conseqüentemente, amplia-se a demanda ao ensino superior. Mas o número de vagas na Educação Superior pública não é suficiente para comportar a demanda. Dados de 2006 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) já indicavam uma grande demanda para ensino superior. O INEP divulgou os resultados do Censo da Educação Superior realizado em 2006 onde informa que “foram oferecidas 2.629.598 vagas no ensino superior para 5.629.698 estudantes inscritos em processos seletivos.” (Portal UFLA, s.d)²⁷. Censo da Educação Superior indica que em 2009 foram 1.797.434 concluintes do Ensino Médio no país e 393.882 vagas ofertadas em instituições públicas. Mas o mesmo Censo revela o crescimento de vagas no setor privado, que não apenas atende à demanda, como conta com vagas ociosas²⁸ decorrentes de toda uma política de expansão do serviço e de privatização da oferta da educação superior ocorrida na história recente, o qual mencionamos anteriormente.

Fato é que, em decorrência da insuficiência de vagas no ensino superior público para atender toda demanda, faz-se necessário o uso de processos que selecionam os estudantes que acessarão o direito a esta etapa educacional. Um dos modelos utilizados é o vestibular tradicional. Na perspectiva da Rede Emancipa, os vestibulares tradicionais, como já ressaltado antes, são insuficientes como método de seleção por cobrar dos discentes a memorização acrítica de conteúdos, além de

²⁷ Disponível em: <https://ufla.br/arquivo-de-noticias/1416-fim-do-vestibular> Acesso em 20/01/2020.

²⁸ Sobre esse assunto ver maiores detalhes no trabalho de BARROS, A. S. X. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200361 Acesso em 22/01/2020

se apresentar como um funil social e racial já que a seleção é desonesta e começa muito antes da prova em si. Os estudantes de escola pública não recebem a formação necessária para vencerem a barreira que o vestibular constitui e, em muitos casos, não possuem recursos financeiros para arcar com os custos de tentarem o vestibular em mais de uma universidade e/ou pagar altas taxas de mensalidade em cursinhos pré-vestibulares. “O vestibular, ao invés de selecionar os melhores, seleciona, na maioria das vezes, quem tem mais dinheiro.” (Manual do Estudante, 2013, p.04).

Nessa perspectiva, pode-se reconhecer como avanço o fato que a LDB de 1996 acabe com a obrigatoriedade do vestibular, permitindo que as universidades adotem outros métodos de seleção, conforme delibera no Art. 51:

As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Desse modo, a LDB de 1996 não define modelo, além de compreender a necessidade de preparar os estudantes para o exercício da cidadania, priorizando o desenvolvimento de habilidades básicas para resolver conflitos cotidianos. Para a presidente do centro de seleção da Universidade Federal de Goiás (UFG), Luciana Freire, alinhada com essa concepção “está à preocupação em preparar provas que levem os estudantes a refletir e não apenas memorizar os conteúdos”.²⁹

A assunção da necessidade de mudanças nos critérios de seleção para ingresso na educação superior já fora declarada por Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do INEP no período de 1997 a 2002, na então gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso. Castro (1998)³⁰ postula que “além de mudar os critérios de acesso à universidade é preciso expandir a oferta de vagas para absorver a demanda crescente e melhorar a qualidade da educação básica, sem o que seria ilusório acreditar que o vestibular acabou.”

²⁹ Disponível em: <<https://ufla.br/arquivo-de-noticias/38-ascom/1416-fim-do-vestibular>> 29/08/2018.

³⁰ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-fim-da-obrigatoriedade-do-vestibular/21206> Acesso em: 29/09/2018.

O fim da obrigatoriedade dos exames vestibulares tradicionais possibilitou novas formas de seleção, entre elas os Programas de Avaliação Seriada – PAS, que visam avaliar os estudantes durante os três anos do ensino médio acumulando a pontuação para o ingresso na universidade e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Conforme aclaramos antes, inicialmente o ENEM foi criado com a função de avaliar os estudantes concluintes da educação básica. Segundo Goellner (2017) no ano de sua criação, em 1998, o ENEM registrou 157 mil inscritos e a realização do exame aconteceu em 184 municípios brasileiros. No ano de 2019 a Agência Brasil divulgou dados do INEP que indicam 5,1 milhões de inscritos confirmados no ENEM. Esse número, apesar de expressivo, é menor que o do ano anterior: 5,5 milhões de inscrições:

Ainda baseada em informações do INEP, a Agência Brasil (2019)³¹ publicizou que em 2019, “ao todo, 6.384.957 fizeram a inscrição no ENEM, mas 20,2% não pagaram a taxa de inscrição de R\$ 85,00 e não tiveram a inscrição confirmada”. Observa, ainda, que desde 2017 o número de inscritos vem caindo – trata-se do ano em que o ENEM interrompeu a utilização do exame para certificação de conclusão do ensino médio. Desse modo, o ano de 2019 recebeu o menor número de inscritos desde 2012.

Goellner (2017, p. 20) destaca que a “isenção da taxa de inscrição para estudantes de escolas públicas [...] provocou um aumento [significativo] no número de inscritos em 2001” e em 2005 o número de inscritos triplica o que, para a autora, encontra explicação na “utilização das notas pelo PROUNI”. Goellner (2017) salienta, ainda, que em 2009 o exame apresentava alguns problemas estruturais e, além disso, houve o “vazamento da prova no parque gráfico da empresa Plural” o que levou o INEP a “repensar todo o modelo logístico do exame”. Naquele ano o ENEM ganha novas finalidades e passa a ser utilizado como “forma de acesso ao ensino superior nas Instituições Públicas Federais”. (Idem, p. 21) Para se adequar às novas funções o ENEM ganhou nova dinâmica e nova metodologia.

De acordo com Santos (2011, p. 197) a prova do ENEM passa a ser estruturada por:

³¹ Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2019-05/enem-tem-51-milhoes-de-inscritos-confirmados> Acesso em: 22/06/2019

[...] quatro competências básicas, articulando conteúdos da vida cotidiana e conteúdos conceituais das diversas disciplinas, como: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção na realidade.

O ENEM deixou de ser somente uma política de avaliação do ensino médio (como definido na ocasião de sua criação pelo governo federal, em 1998) e passou a se constituir, igualmente, em um mecanismo de acesso à educação superior já que a nota do exame passa a ser usada para a seleção dos candidatos que irão ingressar nas IES. É nesse contexto que surge o Sistema de Seleção Unificada – SISU.

Algumas mudanças ocorridas ao longo do tempo foram cruciais, ampliando a importância do ENEM, que se transformou em principal alternativa ao vestibular até o presente ano. O Exame, encontra-se articulado ao SISU, que constitui um sistema informatizado, implantado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2010, através do qual as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES oferecem vagas para candidatos do ENEM. Tal Sistema não obriga a adesão das IFES, mas define que as instituições interessadas devem firmar um termo de participação.

O MEC informa que se admite a utilização do Enem de “quatro formas possíveis: como fase única usando o Sisu” e substituindo totalmente o vestibular tradicional, ou “como primeira fase do Vestibular tradicional, combinado com o vestibular da instituição e como fase única para as vagas remanescentes do vestibular”. (BRASIL/MEC, 2010, citado por Goellner, 2017, p. 23).

A nota do Enem, além de ser utilizada para ingresso nas IFES por meio do SISU também pode ser aproveitada para concorrer a vagas em instituições particulares, desde que o candidato se inscreva ao PROUNI ou ao FIES. Caso o candidato seja selecionado em mais de um programa “deverá optar [ou] pela bolsa do PROUNI ou pela vaga do SISU, pois é vedado ao estudante utilizar uma bolsa do programa e estar, simultaneamente, matriculado em instituição de educação superior pública e gratuita”. (MEC, s.d)³²

³² Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#vagas_ofertadas> Acesso em: 05/08/2019.

Ou seja, se o ENEM for utilizado como fase única para ingresso nas IFES, o MEC disponibiliza o SISU que funciona como um mecanismo “online de disponibilização de vagas”. O MEC em seu próprio site esclarece que o SISU é de uso exclusivo dos participantes do ENEM e funciona do seguinte modo: no ano subsequente à realização do exame o candidato deve escolher até duas opções entre os cursos ofertados, e também pode concorrer a vagas no primeiro semestre ou no segundo semestre.

Durante o período de inscrições o SISU funciona de modo ininterrupto possibilitando que o candidato altere suas escolhas de curso, sendo a última escolha confirmada, a válida. Ao final do processo, o SISU realiza a seleção de modo automático e, caso o candidato tenha nota para ser aprovado nas duas opções de curso, o sistema “seleciona exclusivamente [...] sua primeira opção”, o que possibilita que um maior número de candidatos seja aprovado. Existe também a possibilidade de “concorrer a vagas de ampla concorrência, a vagas reservadas [...] à Lei de Cotas ou a vagas destinadas às demais políticas afirmativas das instituições”. (MEC, s.d)³³. “O aluno verá em “tempo real”, que estará fora da classificação, caso continue na lista daquele curso e universidade. Ele pode então procurar outro curso e outra instituição que sua nota o classifique”. (GOELLNER, 2017, p. 24).

O ENEM e o SISU constituem objeto de diversas pesquisas que buscam compreender os impactos do exame e do sistema no perfil dos estudantes ingressantes nas IES, na promoção e democratização do acesso e permanência no ensino superior, de estudos que se encaminham para a análise dos efeitos do ENEM/SISU para universidades específicas ou em cursos específicos, entre outros recortes.

Goellner (2017, p.16) realiza um estudo de caso sobre a utilização do Enem/SISU na Universidade de Brasília – UNB. Sua principal hipótese é que os discentes ingressantes via ENEM têm “perfis sociais e econômicos diferenciados dos alunos que ingressam pelo Vestibular/PAS”, concluindo que:

³³ Idem.

Uma importante contribuição do Enem-Sisu para essas mudanças no perfil do alunado são as oportunidades que uma prova única promove. Essa contribuição é relevante por eliminar certos custos como: pagamento de várias inscrições, gastos com passagens, estadias e demais custos com deslocamento para fazer a prova. (GOELLNER, 2017, p. 14).

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2015) alerta que aderir ao ENEM como processo seletivo unificado “[...] ainda se mostra insuficiente para promover a ‘igualdade de oportunidades educacionais’ pelo fato de existirem diversos fatores que limitam as chances de aprovação dos alunos oriundos das escolas públicas em qualquer tipo de processo seletivo.” (Oliveira, 2015, p.165).

Os estudos de Silva e Luz (2014); Santos, (2013); Luz, (2013), entre outros, permitem depreender que o caráter democratizante do SISU é questionável porque não há garantia de acesso à universidade pública para todos e os cursos mais prestigiados seguem sendo majoritariamente ocupados por candidatos de condições econômicas mais favorecidas. Fato é que, desde a sua origem, o SISU conquistou a paulatina adesão pelas IFES no país, e que o ingresso pela via de exames de seleção de estudantes para o ensino superior, apesar de criticado, ainda se faz necessário em função do limite entre número de vagas ofertadas em universidades públicas e a demanda.

Gómez e Torres (2015, p. 74) apontam que na realidade brasileira, “a maioria das famílias tem uma renda que não permite uma educação superior em instituição privada, as quais detêm o maior número de vagas.” Soma-se a isso uma “desigual distribuição geográfica” das IES, que obriga os estudantes oriundos de cidades do interior, onde a maioria não conta com rede de ensino superior, a custearem moradia e alimentação fora do local de origem e residência, tornando os custos para manutenção e permanência no ensino superior ainda mais elevados.

Junte-se a isso o fato de que os cerca de 9 milhões de estudantes do ensino médio têm renda familiar aproximadamente 2,3 vezes menor do que a dos estudantes que hoje estão na educação superior. O IBGE nos informa que entre os 9 milhões, há mais de 2 milhões de estudantes que são tão pobres que, mesmo que a educação superior seja pública e gratuita, terão dificuldades de se manter no *campus*. (RISTOFF, 2011, p. 208).

Bortolotti (2003, citado por Goellner, 2017, p. 27) desenvolveu um estudo sobre os resultados da prova do ENEM nas diferentes regiões do país. O autor

identificou desigualdades de acesso e concluiu que em estados como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, os estudantes se inscrevem mais para realizar a prova demonstrando maior interesse no exame e isso se justificaria pelos maiores índices educacionais gerados pelos altos indicadores econômicos dos estados.

Importante lembrar que o ENEM/SISU tem como finalidade:

II. democratizar a concorrência às vagas de ensino superior, de modo a contribuir com a inserção de candidatos oriundos das classes trabalhadoras; III. Aumentar a eficiência na capacidade de recrutamento dos alunos, de forma a favorecer localidades menores e IV. Produzir a migração dos alunos entre as regiões do Brasil. (MEC, 2009, *apud* OLIVEIRA, 2013, *apud* GOELLNER, 2017, p. 15).

Ao analisar as finalidades dessa política de promoção do acesso ao ensino superior, observa-se que, quando da sua criação, o MEC reconhece as fragilidades e insuficiências do ensino superior brasileiro e, desse modo, focaliza o ENEM/SISU para solucionar problemas alusivos à baixa escolaridade em localidades do interior e distante dos centros de pesquisas. Entretanto, conforme previamente indicado, se os estudantes possuem dificuldades para se manterem residindo em outras cidades, principalmente quando continuar estudando exige altos custos de manutenção fora do seu local de residência, o propósito IV, que alude à promoção de mobilidade estudantil entre as regiões do país, precisa estar conjugado à uma política de assistência estudantil. Sem essa medida, o propósito de favorecer localidades menores e de baixa inserção no ensino superior pode não lograr o devido êxito, excluindo desse processo as famílias que mesmo tendo um filho aprovado na universidade pública não teriam condições de arcar com os custos dessa migração.

Outrossim “essa mobilidade geográfica é interessante [para o país] no convívio com outras culturas, conhecimento, ajudando a construir a identidade nacional, e enriquecendo a experiência do estudante”. (GOMEZ; TORRES, 2015, p. 84).

Compreender os efeitos do ENEM/SISU requer cuidadosa pesquisa que leve em conta as especificidades de cada localidade, curso, instituição e também fatores como empregabilidade. Oliveira (2014, citado por Goellner, 2017, p. 28) aponta que o SISU favorece a entrada dos estudantes na universidade, mas que seu caráter

democratizante se dá apenas no âmbito do acesso “e não em relação à ocupação das vagas”. Outro problema apontado diz respeito à evasão. Em face da complexidade que envolve a compreensão do fenômeno da evasão e de seus fatores, Portilho *et al* (2015, *apud* Goellner, 2017, p. 30) salienta que:

[...] tem se tornado senso comum no meio universitário que o Sisu teria aumentado as taxas de evasão nas instituições de ensino superior públicas, muito embora ainda careça de estudos científicos sobre o fenômeno. A justificativa é de que os alunos ingressantes por meio do Sisu poderiam deixar os cursos em locais distantes de seus lares em função do retorno para regiões mais próximas, principalmente se tiverem condições de ingressar em outras Universidades.

O estudo de Gómez e Torres (2015, p. 84) que observa a evasão e permanência dos discentes dos cursos de engenharia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, revela:

[...] ao contrário do senso comum, estudos vêm demonstrando que, apesar da desigualdade histórica no acesso ao ensino superior brasileiro, as oportunidades das camadas mais pobres têm sido incrementadas nas instituições públicas federais, não obstante, os olhares agora devem recair na questão da permanência desses alunos. Cabe-nos questionar, porém, a efetividade de tal processo, não necessitando somente e tão somente de gratuidade para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários, e bolsas de estágio e pesquisa.

O que se nota é que o ENEM/SISU garante maiores oportunidades de ingresso, mas fundamental se faz conciliar tal política, como já dito, com outros mecanismos que assegurem a permanência. Carvalho e Oliveira (2014) citados por Goellner (2017, p. 31) defendem que outros mecanismos são necessários, entre os quais acrescentam a necessidade de medidas para melhoria da escola básica.

Todas as políticas destinadas a democratizar o acesso às vagas no ensino superior têm o seu valor no sentido de conferir maior equidade na etapa de seleção dos candidatos. No entanto, é de igual importância, que sejam tomadas medidas no sentido de melhorar a escola básica e a formação inicial.

De fato, a melhoria da escola básica e o investimento em assistência estudantil são condições que impactam a permanência no ensino superior. Mas políticas recentes aqui mencionadas, como o PROUNI, o FIES, o ENEM/SISU, entre outras, têm uma contribuição significativa para “mudar a cara” da educação superior, incluindo nesse segmento educacional um contingente expressivo de jovens de camadas populares que representam a primeira geração de suas famílias a ingressarem nessa etapa de ensino. Ainda que os dados indiquem que a maior parte desses jovens ingressam em cursos considerados como “de menor prestígio social”, esses cursos constituem potencial de transformação para esses jovens, suas famílias e suas realidades.

Estamos falando de jovens que sequer tinham condições de pagar pelo exame pré-vestibular, mas conseguiram se inscrever pelo ENEM. Estamos falando da primeira geração de universitários de muitas famílias, onde os pais apresentam um perfil marcado por explorações, sendo obrigados a deixarem os bancos das escolas ainda na infância para trabalharem. Estamos falando de meninas e meninos negros, de baixa renda, residentes de periferias, que hoje ocupam bancos na universidade pública, até recentemente ocupados por estudantes majoritariamente brancos e de classe socioeconômica mais favorecida.

A universidade [caminhou] na direção de espelhar a composição social do país. A universidade é feminina e cada vez mais popular e negra. Sabemos que o diagnóstico extraído resulta de um processo de democratização do acesso, com programas, tais como o Enem-Sisu e a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) que permitiram mais mobilidade territorial e justiça social e étnico-racial. (FONAPRACE, 2016 *citado por* GOELLNER, 2017, p. 14).

Nesse sentido, políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior, instituídas nos últimos anos

produziram alguns resultados significativos. O número de matrículas cresceu em torno de 76%, entre 2004 a 2013, passando de 4.163.733 para 7.305.977. Nesse período foram criadas 18 novas universidades públicas federais. O número de *campi* passou de 148, em 2002, para 321, em 2014 (MEC/INEP, 2014 *citado por* NIEROTKA e TREVISOL, 2016, p. 23).

O ENEM/SISU, apesar de seus limites, apresentam avanços no que tange à ampliação do acesso de camadas populares à educação superior, e à universidade pública. Articulado a outras políticas recentes, incluindo a política de assistência

estudantil – condição essencial para sustentar a continuidade de estudos de muitos estudantes – o ENEM/SISU, tem importante papel na redução da histórica desigualdade no acesso ao ensino superior brasileiro. Síntese de Indicadores Sociais, realizado pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014, atesta que houve um crescimento entre as classes populares e o acesso a universidades públicas, de 1,7% para 7,2% entre os anos de 2004 e 2014, entretanto, 38,8% dos estudantes das universidades públicas correspondem aos 20% mais ricos da população. É inegável a contribuição das políticas recentes na transformação do real, mas os dados apontam um longo caminho ainda a ser trilhado para asseverar maior democratização da educação superior no Brasil.

CAPÍTULO 2. A REDE EMANCIPA: MOVIMENTO SOCIAL DE EDUCAÇÃO POPULAR

O presente capítulo se dedica a analisar, a luz da literatura, o papel dos cursinhos populares no processo de democratização do acesso à educação superior dos filhos das camadas populares. No primeiro momento, será apresentada a concepção educativa que direciona os cursinhos populares destacando seu percurso histórico no Brasil, que está diretamente relacionado a ações e projetos sociais. Posteriormente, o capítulo se dedica a situar a Rede Emancipa, sua história, seus objetivos e sua organização em Montes Claros/MG. Para esse propósito realizamos análise documental e trabalhamos com dados de entrevistas feitas a coordenadores da rede na referida cidade.

2.1. Educação Popular e Cursinhos Populares

Partindo do entendimento que o conceito de educação é vasto e está ligado a distintas ideologias, Souza Santos (2004, p. 32) aduz que o papel fundamental da Educação é estratégico para se pensar um projeto de país, sendo imprescindível a compreensão com quais finalidades o projeto educativo está alinhado. Freire e Nogueira (1993, p. 17) mencionam a existência de uma estreita relação entre educação e a transformação da sociedade. “Portanto, haveria um tipo de educação não apenas para transformar as pessoas... mas haveria educação que refletisse com as pessoas a transformação do país inteiro.” Diante de uma sociedade tão desigual Brandão (2012) assinala a necessidade de repensar o modelo educativo, uma vez que:

Existimos dentro de um mundo social onde senhores do poder, através do Estado, decidem e definem para os “outros” (para nós) o que querem que seja a relação entre eles e os “outros” (nós). Vivemos em uma sociedade onde um Estado de democracia restrita não é o lugar coletivo do poder consensual de criar direitos, de criar por consenso as normas da vida coletiva, mas apenas é o lugar de obedecê-las. (BRANDÃO, 2012, p. 12)

Conforme abordamos em capítulo anterior, o modelo educativo brasileiro, sobretudo o escolar, vem sendo orientado por diretrizes neoliberais que reforçam a formação de profissionais para o mercado, a competitividade, o empreendedorismo,

a iniciativa privada, e que não têm como horizonte o combate às desigualdades e a promoção da justiça social.

Para Aragão *et al* (2016, p. 85) se identificamos a sociedade como um espaço desigual, o mais coerente é atuar com o “objetivo de formar pessoas protagonistas para a construção de mudanças”. E é nessa direção que se insere a Educação Popular e se constitui em um modelo de teoria e prática educativa que coloca as classes populares no centro do processo de decidir e definir a organização social.

Aragão *et al* (2016, p. 87) considera que sem a perspectiva política de classe “não há Educação Popular, mas apenas reprodução de um sistema tradicional excludente e opressor”. Considera, ainda, que o sentido e a finalidade da Educação Popular é atuar na “organização e nas reivindicações do povo”, promovendo ações político-pedagógicas pautadas na consciência crítica da vida real.

A Educação Popular se apresenta como alternativa ao ensino formal e ainda como importante ferramenta de participação social, pois o ato de educar se constitui em um processo dinâmico que entra em contato não só com os **estudantes**, mas com suas vivências. A construção do conhecimento pela interação dos saberes possibilita aos educandos que através da educação descubram-se sujeitos no processo da revolução social.³⁴ É preciso possibilitar a estes educandos agir, pensar e atuar com autenticidade e “não estarem simplesmente dirigidos por outros.” (KANE, 2006 p.196).

Para Freire (2014, p.113) “é na informalidade que se constrói uma educação popular” e seu principal objetivo, segundo Brandão (2006, p.109), deve estar fundamentado em fortalecer as organizações locais. No entender de Kane (2006), o compromisso político da Educação Popular é sua base fundamental. Porém, é importante ter consciência que nem sempre será possível o diálogo entre o viés político e o Estado, uma vez que a Educação Popular deve estar comprometida com a transformação social e o Estado pode limitar essa liberdade. “O mundo é injusto e se a educação não se compromete a modificá-lo a favor dos mais explorados e excluídos, o mundo permanece como está: não pode haver neutralidade.” (KANE, 2006. p. 195).

³⁴ Ver LENIN, V. I. (2007. p. 13.)

Enquanto práxis social, a educação popular é entendida como aquela que não se encontra institucionalizada, que acontece “dentro e com os grupos populares”, que se contrapõe ao “projeto educacional dominante”, e “é adotada em diferentes contextos, principalmente pelos movimentos sociais do campo e da cidade”. (PINI, 2012)³⁵. Nessa direção, conforme Castro (2012, p. 26), a Educação Popular se apresenta como antítese ao modelo educativo “institucional”, o qual o autor define como um modelo conivente com a lógica capitalista, uma vez que não se ocupa em contestar as injustiças sociais, pelo contrário, atua para perpetuar a exploração do trabalho.

Paulo Freire representa referência central no debate sobre experiências de Educação Popular, uma vez que ele viveu e defendeu práticas educativas assentadas no compromisso com a organização e conscientização do povo. A educação que Freire defendeu se pautava na transformação da sociedade desigual em que vivemos, se dirigia para a construção de uma outra sociedade, mais justa e democrática. Gadotti (s.d, p. 24)³⁶ elucida que:

Foi na década de 50 que se iniciou esta profunda história de ideias, práticas e acontecimentos no campo da educação na América Latina: a educação popular. Como concepção da educação, a educação popular é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Isso se deve, em grande parte, à atuação internacional de um dos seus mais importantes representantes: **Paulo Freire**. (Grifo nosso).

E acrescenta:

Ele deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado. (Idem).

³⁵Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000100032&lng=en&nrm=iso Acesso em: 25/04/2019.

³⁶ Disponível em: <http://formacaocontinuada.net.br/wp-content/uploads/2015/06/paulo-freire-por-moacir-gadotti.pdf> Acesso em: 27/04/2019.

Para Freire (2014) educar consiste numa prática social, caracterizada pela interação dos sujeitos inseridos na construção societária e, portanto, o ato de educar é um ato político, cuja finalidade deve proporcionar uma ruptura com o sistema capitalista. Nessa perspectiva o ato educativo dirige-se para a superação da “ingenuidade que condiciona a exploração do oprimido pelo opressor”. (ARAGÃO, *et al*, 2016, p. 86).

A Educação Popular se faz contrária à lógica neoliberal pelo caráter de esperança que carrega em sua ideologia, pelos educadores populares que acreditam na possibilidade de uma nova sociedade, que lutam e constroem junto a seus educandos a transformação das estruturas sociais.

A Educação Popular se encaixa na concepção de utopia proposta por Sargisson (2012, p. 8, tradução nossa), onde destaca que utopias “[...] sempre expressam descontentamento com o agora e sempre sinalizam para direções alternativas.”. Desafiando “as raízes dos sistemas socioeconômicos e políticos contemporâneos. Sua intenção é mudar o mundo.”

Assim o educador popular tem um papel essencialmente político porque deve encarar “os problemas e tomar partido frente à realidade social, e não ficar indiferente às injustiças e aos direitos violados, pois o docente, na educação popular ou na tradicional, faz política”. (ARAGÃO, *et al*, 2016, p. 86).

O professor exerce uma função central na educação sendo fundamental que, enquanto educador popular, tenha uma sólida formação política aliada a profundo conhecimento da realidade e compromisso social. Mas Pereira e Pereira (2010) advertem que “muitos educadores populares também passaram a se questionar sobre a viabilidade de transformação da sociedade. Muitos, inclusive, são capturados pela lógica do mercado, entregando-se a uma visão fatalista da história”.

Distanciando-se dos discursos simplistas de que a Educação Popular é a educação de todos, a educação das classes populares deve se constituir com o povo e a partir de seus conhecimentos e em favor de suas necessidades. Freire, (2014, p. 99) defende que “você só trabalha realmente em favor das classes populares se você trabalha *com* elas, discutindo com respeito seus sonhos, seus desejos, suas frustrações, seus medos, suas alegrias.” Nesse cenário, a Educação Popular focaliza projetos de acordo com o contexto social e as demandas populares.

A educação popular valoriza o conhecimento do povo, os saberes prévios e as referências dos estudantes. É uma proposta que aproxima educador e educando, em um processo de construção do conhecimento em que se compartilham vivências e histórias da vida cotidiana. Tem a missão de transformar, serve como inspiração para grandes mudanças, que partem da organização coletiva e do sentimento de solidariedade. Possui cunho político, denuncia o sistema socioeconômico e a exploração. Aborda os problemas ambientais, do campo, da cidade, da vida e do trabalho. Preocupa-se com a desconstrução de preconceitos e o combate a intolerância. (PEREIRA, 2018, p. 29).

Incorporado a estas ideias entendemos que o projeto educativo popular faz parte da construção de um projeto maior, um projeto popular para o Brasil, pautado na emancipação e transformação das condições de desigualdades econômicas e sociais às quais as camadas populares são submetidas. Brandão (2009, s/n) classifica duas tendências principais para a Educação Popular, uma mais preocupada em conscientizar as classes e outra focalizada nas experiências na alfabetização de jovens e adultos. Nessa direção, Gaddotti (s/n, p. 21) aclara que a educação popular passou por distintos momentos na sua organização “desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências”.

PINI (2012)³⁷, por sua vez, lembra que “Freire inicia a práxis da Educação Popular na década de 1960, quando os dados do analfabetismo destacavam acima dos indicadores para o país que se encontrava em pleno processo de desenvolvimento”. E esclarece que:

a primeira experiência de educação com as classes populares, a que se deu, sucessivamente, o nome de educação de base (no MEB, por exemplo), de educação libertadora e mais tarde de Educação Popular, surge no Brasil no começo da década de 1960. Nasce, no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais, ou da federação. Começa como um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou de “cultura popular”, e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma

³⁷ Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000100032&lng=en&nrm=iso Acesso em: 25/04/2019.

luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente³⁸.

Em direção similar, Paludo (2012, p. 283) esclarece que a educação popular vai se consolidando enquanto “teoria e práticas educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural.” Gadotti, (s.n, p. 21)³⁹ acrescenta que a Educação Popular tem se estabelecido enquanto

paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial.

No interior dessas experiências de educação popular é que emergem os cursinhos populares que, conforme Castro (2005), tem suas raízes nos grêmios do movimento estudantil nos anos de 1950 e, encontram-se ainda relacionados, nos anos de 1960, aos movimentos sociais da nomeada “esquerda católica”, cuja atuação se direciona para combater as profundas desigualdades sociais que então caracterizam a realidade brasileira. Naquele cenário a educação escolar era privilégio de poucos e, em se tratando de educação superior, o acesso era reservado à um grupo mais seletivo ainda.

O modelo de seleção por vestibular, instituído em meados dos anos de 1940, operava como funil no processo de disputa por vagas. Naquele contexto:

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

³⁸ Idem.

³⁹ Disponível em: <http://formacaocontinuada.net.br/wp-content/uploads/2015/06/paulo-freire-por-moacir-gadotti.pdf> Acesso em: 27/04/2019.

ensino superior. Com o sucateamento da escola pública, que oferta o ensino básico, e o número insuficiente de vagas nas universidades públicas, criou-se o mercado dos cursinhos comerciais. (ARAGÃO, *et al*, 2016, p. 87)

Castro (2005, p. 16) situa que os cursinhos pré-vestibulares aparecem no contexto nacional em meados dos anos de 1940, quando as universidades adotam o vestibular como modelo de seleção diante da crescente demanda por uma vaga no Ensino Superior. Esse fenômeno foi impulsionado pela Constituição de 1946, que reconhecia a Educação como direito de todos ampliando o número de matrículas no Ensino Básico e Médio.

Whitaker (2010, p. 290) considera os cursinhos pré-vestibulares como uma “anomalia”, por estarem a margem do sistema de ensino oficial e, ao mesmo tempo, carregarem em si um caráter institucionalizado por fazerem parte da trajetória escolar de grande parte dos estudantes. Ainda conforme a autora, este espaço é o mecanismo no qual as classes privilegiadas usufruem para aprovação e ingresso nas universidades. Whitaker (2010, p. 290) conclui que os pré-vestibulares utilizam e criam “práticas e metodologias de ensino, as mais antipedagógicas possíveis, ligadas à memorização pura e simples, como a aula-show e a repetição de fórmulas químicas”.

Em direção similar, Mendes e Rufato (2015, s/n), argumentam:

É frequente, por exemplo, que na prática realizada em boa parte dos cursinhos comerciais, valorize-se a limitação do convívio social em nome do estudo individual, que seja lugar-comum tratar os colegas com desconfiança típica dos adversários ao invés de trabalhar a cooperação, que a circulação de estereótipos sobre determinados grupos raciais (como os negros ou os orientais) seja valorizada ao invés de condenada.

Ainda segundo as autoras é esperada que a aproximação entre cursinhos e educação popular provoque estranhamento e pareça uma contradição, já que os cursinhos são geralmente julgados “como espaços que frequentemente se propõem a “capacitar”, “treinar”, “adestrar” estudantes para uma prova.” (MENDES e RUFATO, 2015, s/n).

De fato, conforme avalia Aragão *et al* (2016, p. 87), os cursinhos pré-vestibulares comerciais se colocam como opção paga de preparação para o

vestibular e reforçam o peso da questão econômica como requisito para obtenção de “boa preparação nos exames de seleção das universidades públicas brasileiras”. Já os cursinhos populares não apresentam fins lucrativos. Eles representam, na acepção de Pereira (2018, p. 35) “consequências, no campo educacional, das lutas políticas pelo acesso universal ao Ensino Superior público e gratuito”, são fruto de um longo processo histórico de lutas sociais.

Whitaker (2010, p. 290) explica que os cursinhos populares surgem como mecanismo do qual os pobres se apropriam para neutralizar as barreiras de seu ingresso na universidade que o sistema capitalista criou. Este é o motivo e o caráter democratizante dos cursinhos populares – eles se propõem a contribuir para a formação necessária que possibilite o acesso ao ensino superior dos estudantes que não possuem condições financeiras de frequentarem os cursinhos pré-vestibulares.

Castro (2005, p. 10) destaca que os primeiros movimentos de construção dos Cursinhos Populares datam 1950 e estão ligados aos *campi* e aos grêmios do movimento estudantil, especialmente por meio do “Grêmio da Escola Politécnica da USP” que fundou o Curso Politécnico. Já na década de 1960, Castro (2005, p. 48) lembra que os cursinhos populares estavam associados aos movimentos, da como ficou conhecida “esquerda católica”. O cenário nacional de forte repressão aos movimentos sociais, é compreendido por Paulo Freire e Nogueira (1993, p. 16), como um momento em que os movimentos sociais atuavam na clandestinidade. A Juventude Universitária Católica, Juventude Estudantil Católica e a Juventude Operária Católica, que atuavam no período representando um “movimento de alfabetização popular que tinha como referência o método educacional do professor Paulo Freire”.

Na década de 1980, Castro (2005, p. 50) afirma que os cursinhos populares foram incorporados ao movimento negro, destacando as experiências ocorridas na Baixada Fluminense no Rio de Janeiro. Por fim, na década de 1990, registra-se uma explosão de experiências com cursinhos populares que se estendem até o atual contexto.

Os cursinhos populares possuem atributos específicos. Seus objetivos cumprem assegurar uma formação político-pedagógica aos estudantes e professores. Recorrendo a Menezes (2012, p. 117) pode-se afirmar que:

Os cursinhos populares são espaços nos quais a juventude encontra apoio e entusiasmo para complementar sua formação secundária, bem como para lutar e sonhar coletivamente. Historicamente, reúnem pré-universitários comprometidos com a transformação social e o pensamento crítico. Dispondo de poucos recursos e voltados aos alunos das escolas públicas, os cursinhos populares tem proporcionado a milhares de jovens a possibilidade de acesso ao ensino superior público.

Os cursinhos populares, diferentemente dos cursinhos pré-vestibulares, não estão voltados para auferir lucro, eles se preocupam com a democratização do saber. Nos cursinhos pré-vestibulares, o saber é mercadoria que se vende para obter lucro – de inspiração capitalista, se ocupa da mercantilização do conhecimento para aquelas pessoas que podem pagar por ele. Enquanto os cursinhos pré-vestibulares se caracterizam como empresas comerciais, os cursinhos populares são movimentos sociais que buscam oferecer aos estudantes de baixo poder aquisitivo a oportunidade de se preparar para obter êxito nos processos de seleção que permitem o acesso ao Ensino Superior.

Um movimento social, como lembra Damasceno (2016), constitui uma ação coletiva de caráter questionador, no campo das relações sociais, e que tenciona a manutenção ou transformação da realidade vivida. “Os movimentos sociais são espaços de educação, pois há um caráter educativo nas lutas coletivas” (PEREIRA, 2018, p. 34). Os movimentos sociais são particularmente importantes, no campo da educação, para a defesa do direito à educação escolar para todos, por defenderem direitos humanos e democracia e promoverem a educação como direito, não como mercadoria, além de lutarem por uma educação a serviço da formação humana. Como bem aponta Arroyo (2003, p.30):

A escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, vai mudando a velha auto-imagem que os próprios setores populares carregavam como clientes agraciados pelos políticos e governantes. Nessa reeducação da cultura política tem tido um papel pedagógico relevante os movimentos sociais, tão diversos e persistentes na América Latina.

Ainda segundo o autor a teoria pedagógica só tem a crescer “se se alimentar das virtualidades educativas presentes nos movimentos sociais pelo fato deles

reporem os perenes questionamentos da condição humana”. (ARROYO, 2003, p.47).

Para além da questão do lucro, outro ponto em que os cursinhos populares e pré-vestibulares se divergem, é na relação entre professores e estudantes. Enquanto no primeiro a relação é pautada na transmissão de informações, o segundo defende uma relação dialógica. Ademais, nos cursinhos populares existe a preocupação eminente de uma formação para além do exame vestibular em si, uma formação que contemple a vida universitária e cidadã. Estes constituem espaços de construção de consciência de classe. Partem dos ensinamentos freirianos que procuram construir uma relação horizontal e de trocas de conhecimentos entre os envolvidos na trajetória educacional. Composto por professores voluntários que possuem interesses e histórias distintas, uma verdadeira diversidade de pessoas e pensamentos, a busca por justiça social e a luta contra as desigualdades impostas pela face neoliberal do capitalismo constituem, nos cursinhos populares, um ponto de encontro e partida.

No conjunto de experiências de cursinhos populares que se fazem presentes hoje em diferentes regiões do Brasil está a Rede Emancipa. A Rede Emancipa pode ser entendida como uma expressão de luta pela promoção da democratização do acesso à educação de qualidade. Apesar dos seus limites de ação constitui um movimento que merece maior atenção de educadores e pesquisadores pela experiência acumulada de trabalho com educação popular. No campo da pesquisa é ainda incipiente a investigação sobre a atuação dessa Rede no país. Na sequência, nos dedicamos a abordar um pouco dessa experiência.

2.2. A história da Rede Emancipa, seus propósitos e princípios

Em contraposição às orientações neoliberais para organização da Educação Brasileira, apresentamos a Rede Emancipa de cursinhos populares, como um relevante espaço na luta pela qualidade da educação pública, como um movimento social que contraria o modelo mercadológico para a educação. Como mencionado de início, os dados que aqui são apresentados advêm da análise de Manuais que orientam o trabalho da Rede Emancipa (a saber, Manual do Professor, Manual do

Coordenador e Manual do Estudante). Os dados foram também obtidos no site da citada rede bem como de informações obtidas na Revista Emancipa 10 anos – Educando para a Liberdade⁴⁰. Para enriquecer as análises foram realizadas, também, entrevistas informais não estruturadas com “coordenadores” do Cursinho Popular Darcy Ribeiro.

Importante aclarar que os cursinhos da Rede Emancipa contam com voluntários na coordenação dos trabalhos, incluindo a autora que atua há 6 anos no Cursinho Popular Darcy Ribeiro, juntamente com mais quatro voluntários. A realização de entrevistas informais, focalizadas, com esses voluntários, foi um caminho para levantar e sistematizar dados sobre a história do Cursinho Popular Darcy Ribeiro.

A entrevista focalizada não constitui uma simples conversação porque tem o objetivo de coletar dados sobre um tema específico. Gil (2008, p.112) explica que neste tipo de entrevista:

O entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada. Este tipo de entrevista é bastante empregado em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas. Também é bastante utilizada com grupos de pessoas que passaram por uma experiência específica, como assistir a um filme, presenciar um acidente etc. Nestes casos, o entrevistador confere ao entrevistado ampla liberdade para expressar-se sobre o assunto.

As entrevistas, apesar da informalidade, foram importantes para esclarecer questões e ampliar as análises. Ressaltamos que estas foram feitas com todo o rigor metodológico⁴¹, atentando para o lugar que a pesquisadora ocupa no “campo de pesquisa” enquanto voluntária e entendendo que isso não constitui um impedimento à pesquisa mas um desafio epistemológico que foi tratado com a devida atenção, ou seja, o aporte teórico, a reflexão sobre o papel e lugar da pesquisadora, a

40 Essa revista constitui referência importante para abordar a História da Rede Emancipa e encontra-se disponível em https://issuu.com/redeemancipa/docs/revista_final_novembro_online Acesso em: 05/09/2018.

⁴¹ As entrevistas foram realizadas de julho a setembro de 2019, em mais de uma sessão. Os dados coletados foram registrados em diários de campo e, posteriormente, organizados e analisados para compor o texto.

preocupação em debruçar sobre os dados procurando evitar visões tendenciosas, foram base desse processo.

O conjunto de dados obtidos nos permite, assim, abordar a história da Rede Emancipa, seus propósitos e princípios, bem como tratar, especificamente, do Cursinho Popular Darcy Ribeiro.

Direcionada pela defesa do ensino público de qualidade e pela democratização do acesso à universidade, a Rede Emancipa surge em 2007 com o principal objetivo de “proporcionar aos estudantes concluintes ou matriculados na rede pública de ensino médio a preparação necessária para ingressar na universidade pública”. (MENEZES, 2012, p. 117). Conforme informações disponíveis no site da Rede Emancipa explicita-se que este constitui um movimento social de educação popular que “constrói um importante trabalho voltado à educação de jovens de escolas públicas” e cujo foco central de ação tem sido a oferta “de cursinhos populares pré-universitários para atender à demanda represada dos estudantes de escolas públicas pelo acesso ao ensino superior em geral, e às universidades públicas em particular”⁴².

O primeiro cursinho da Rede a iniciar os trabalhos foi o de Itapevi/SP, o Cursinho Popular Chico Mendes, do qual fazem parte Roberto Goulart, Priscila Schmidt, Alex da Mata, Gilberto Franca e Mauricio Costa, que compõem o círculo de fundadores da Rede Emancipa. Como manifestado na Revista Emancipa 10 anos – Educando para a Liberdade (2017, p. 09) a Rede Emancipa é resultado “da luta pelo resgate do cursinho da Poli do Grêmio Politécnico da USP”⁴³. Segundo Roberto Goulart o Cursinho da Poli se converteu em um cursinho de mercado. Essa tentativa de refundação não prosperou, porém o grupo não desistiu de organizar a luta por uma educação transformadora e emancipadora. Priscila Schmidt, expressa que o intuito do grupo era “agrupar pessoas dispostas a inserir estudantes de escola públicas nas universidades públicas, mas, sobretudo, para que fosse um espaço” de luta pela democratização do acesso ao ensino superior, “assim como pela qualidade da educação nos mais diversos níveis”⁴⁴.

⁴² Disponível em: <https://redeemancipa.org.br/institucional/quem-somos/> Acesso em: 05/09/2018.

⁴³ Disponível em https://issuu.com/redeemancipa/docs/revista_final_novembro_online Acesso em: 05/09/2018.

⁴⁴ Ibid.

Lopes (2015, p. 01) afirma que, diante desse movimento de refundação do Cursinho Poli é que se percebe “a necessidade de construir uma alternativa popular de cursinho, que buscasse não só aprovar os estudantes, mas organizá-los na luta por esse direito que é o acesso à Universidade pública”. Naquela perspectiva, compreendendo o vestibular como um mecanismo de manutenção de privilégios, o convite era que os estudantes enfrentassem o exame coletivamente. Para tal, seria necessário ter mais que um projeto individual que garantisse a aprovação, seria preciso estudar, frequentar as aulas, mas também lutar pelo fim desses privilégios.

Conforme disposto na Revista Emancipa 10 anos – Educando para a Liberdade (2017, p. 10) o nome da Rede Emancipa foi sugerido por Roberto Goulart, e traduz o papel assumido para a educação de emancipar os sujeitos sociais. A escolha do nome é carregada de simbolismo e significados, “o subtítulo Movimento Social de Cursinhos Populares, e agora Educação Popular, veio enfatizar que há espaço para jovens e adultos se envolverem em seu dia a dia na construção de seu conhecimento e de sua autonomia”, evidencia Gilberto Franca⁴⁵. Já o vocábulo “popular” constitui um termo “dotado de um significado particular, distinto dos termos “alternativo” ou “comunitário”. Essa escolha, longe de ser por acaso, reflete uma identificação com pressupostos políticos-pedagógicos da Educação Popular. (MENDES, 2011, p. 52).

Não por acaso, era necessário um logotipo que simbolizasse “um movimento social de educação, fugindo à lógica da maioria dos cursinhos pré-vestibulares”, conforme declaração de Priscila Schmidt, encarregada de criar o logotipo da Rede Emancipa. No início foi escolhido “o boneco de punho cerrado” que acompanhou a trajetória da rede Emancipa por 11 anos. De acordo com Maurício Costa o boneco “foi inspirado na juventude católica, a intenção era mostrar que o estudo para nós não seria algo passivo, mas que o estudante deveria se empoderar, tomar em suas mãos as rédeas do próprio destino”⁴⁶.

O Manifesto: Marielle Somos Nós, publicado no site da Rede Emancipa 30 dias após a execução de Marielle Franco e Anderson Gomes, anuncia a substituição

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Disponível em https://issuu.com/redeemancipa/docs/revista_final_novembro_online Acesso em: 05/09/2018.

do logotipo pelo “perfil da companheira Marielle”, reforçando o compromisso da Rede com questões sociais, incluindo o combate a injustiça social.

A mobilização por Marielle é a mobilização por uma outra forma de fazer política, é a mobilização pela resistência da negritude e das mulheres contra um aparato repressivo comandado por pequenas elites privilegiadas. Como um movimento social de educação, estamos nessa luta e não descansaremos enquanto não houver justiça para Marielle, um passo fundamental na luta por justiça para todas e todos.⁴⁷

Atualmente a Rede se expandiu e conta com 63 projetos nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio Grande do Norte, Goiás e Pará. A cidade de Montes Claros- MG abriga uma das unidades da Rede Emancipa – trata-se do Cursinho Popular Darcy Ribeiro, fundado em 2013 e primeiro projeto da Rede Emancipa em Minas Gerais. Com base no site para Inscrições Rede Emancipa – 1º Semestre 2020, localizamos unidades em 32 cidades.⁴⁸ Informa, igualmente, que desde a sua criação já atendeu “mais de 20 mil estudantes, auxiliando milhares a entrar nas mais diversas universidades e furar o bloqueio do acesso ao Ensino Superior do país”. (*Idem*).

Ainda segundo informações do site da Rede Emancipa, o principal foco de atuação da citada Rede “tem sido a organização de cursinhos populares pré-universitários para atender à demanda represada dos estudantes de escolas públicas pelo acesso ao ensino superior em geral, e às universidades públicas em particular”. Nesses cursinhos, além da reflexão sobre os conteúdos cobrados pelos vestibulares, procurando articulá-los com a realidade vivida pelos estudantes, também se enfatiza uma “educação transformadora que ofereça o máximo de instrumentos para que estes pensem as suas realidades de maneira crítica e emancipadora”.

Nessa direção aclaram:

Construímos um projeto político-pedagógico que vai além do ensino para o vestibular, que possibilite à juventude um espaço inovador de debate, criação e recriação do saber acerca do mundo e da vida. Nesse projeto se engajam estudantes universitários, secundaristas, professores do ensino

⁴⁷ Disponível em: <<https://redeemancipa.org.br/marielle/>> Acesso em 09/01/2020.

⁴⁸ Disponível em: <<https://inscricoes.redeemancipa.org.br/>> Acesso em 18/03/2020.

básico, professores e estudantes da Rede Emancipa, família, associação de bairro, comunidade e todos que queiram construir outro futuro⁴⁹.

Ainda nessa direção informam:

As aulas são ministradas voluntariamente por professores já formados e também por professores estudantes universitários de várias universidades públicas e privadas do país. O espaço da Rede Emancipa não se limita apenas ao cursinho, ao longo dos anos, o entendimento de que o processo educativo é ininterrupto ao longo da vida, tem servido de inspiração para que outras experiências de educação popular sejam realizadas, temos planos que incluem alfabetização de jovens e adultos, preparação para concursos, educação infantil e pré-vestibulinho. (*Ibidem*).

A concepção de educação a qual os cursinhos da rede aderem “visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade.” (PALUDO, 2012, p. 286), diferentemente da concepção liberal tradicional de educação “cujo centro é transmissão de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos para a socialização submissa, para o mercado de trabalho e para a naturalização, a aceitação e a reprodução da sociedade dividida em classes.” (PALUDO, 2012, p. 282).

Segundo o Manual do Coordenador (2015, s/n) ao Emancipa não cabe o título de instituição de caridade, uma vez que a história do movimento e as posições políticas adotadas deixam claro que o intuito é mudar as estruturas sociais. A preocupação é com lutas cotidianas de inúmeros jovens que sofrem com as desigualdades impostas pela lógica capitalista neoliberal, e o caminho é organizar professores e estudantes para “mudar uma situação injusta na educação”.

Aragão *at al* (2016, p. 91) indica a necessidade de manter a politização e a perspectiva de organização de um movimento de luta pelo direito ao ensino superior, caso contrário cairíamos na contradição de limitar nossas ações ao assistencialismo. Nesse contexto, ações como as aulas públicas, rodas de conversa, círculos do Emancipa e a participação na construção de manifestações e protestos junto a outros movimentos sociais são singularidades das quais os cursinhos populares não podem abrir mão.

Além de conteúdos específicos dos vestibulares, temas de relevância social são trabalhados no chamado “Círculo do Emancipa”. Mendes e Rufato (2015, s/n)

⁴⁹ Disponível em: <https://redeemancipa.org.br/institucional/quem-somos/> Acesso em: 05/09/2018.

declaram que esse espaço, guarda inspiração nos círculos de Cultura de Paulo Freire. No Círculo do Emancipa, professores e estudantes organizam-se sentados, em círculo, para realizarem debates e reflexões sobre assuntos recorrentes da sociedade que são trabalhados de forma interdisciplinar. O tema a ser discutido é escolhido pelos **estudantes** previamente. É justamente nesse espaço de debates e diálogos onde a Educação Popular se realiza, pois há uma valorização da voz dos estudantes.

O Círculo do Emancipa constitui um espaço ímpar para a problematização do real e construção de conhecimentos. Para Menezes (2012, p. 117) um dos potenciais da rede de cursinhos é oportunizar à juventude “um espaço inovador de debates, criação e recriação de saberes acerca do mundo e da vida”. O Círculo do Emancipa constitui um espaço fundamental de debates em que se discute sobre política, sobre a organização do cursinho e, coletivamente, se planejam as ações com os estudantes. Dentre as ações, são realizados saraus, rodas de leitura, feira de profissões, grupos de estudos e diversas atividades que contribuem com a formação do estudante. Além disso, instiga-se a participação dos envolvidos em manifestações políticas para colocar em pauta e pressionar o Estado quanto às demandas da periferia.

Outra prática metodológica presente nos cursinhos populares da Rede Emancipa denomina-se Tempo Livre. Mendes e Rufato (2015, s/n) esclarecem que essa experiência surge da vontade e demanda dos estudantes a fim de ter mais espaços para (auto)organização, onde eles possam debater livremente as demandas semanais que aparecem em seus bairros, escolas e na vida cotidiana. Mendes e Rufato (2015, s/n), esclarecem o que Tempo Livre foi inspirado nas experiências educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais e Sem Terra (MST). Sendo assim, aclaram que:

[...] sobre o tempo de não trabalho, corresponde a reserva de uma parte do tempo do cursinho sem atividades disciplinares fixas e/ou regulares. Em geral, trata-se de pelo menos uma hora semanal, na qual os cursinhos oferecem (ou não) atividades variadas às e aos estudantes, que decidem livremente de quais participam ou mesmo se participam, (auto)organizando assim seu próprio tempo.

Lopes (2015, p. 01) lembra que “existe um processo sistemático de exclusão da juventude das escolas públicas. Por isso a gente se organiza nas escolas públicas, para ocupar esse espaço e fazer um outro debate”. O intuito é valorizar as escolas e praças públicas, utilizando e zelando por esses espaços onde a democracia se realiza. A Rede procura lutar pela educação em todas as suas nuances, ampliando o acesso e não restringindo a participação dos estudantes, reafirmando a necessidade de democratizar o Ensino Superior, valorizar o trabalho docente, realizar uma educação junto às classes populares, problematizar a perspectiva mercadológica de educação e agir em defesa da formação humana e da efetivação da educação como um direito.

Nessa direção à concepção de educação progressista libertadora de Paulo Freire serve de orientação teórico-prática para a atuação da Rede Emancipa. O ato de educar é entendido como prática social que não se limita a transmitir conteúdos e cumprir com currículos. Educar é ter compromisso com os direitos sociais. Educar é estar inserido em lutas por justiça social na educação. “Nós professores não ensinamos apenas conteúdos. Através do ensino deles ensinamos também a pensar criticamente, se somos progressistas ensinar para nós, por isso mesmo, não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos.” (FREIRE, 2014, p.73).

Nos cursinhos populares da Rede, os estudantes não são apenas vestibulandos. Procura-se valorizar e fomentar a atuação social dos discentes como sujeitos participantes de todas as lutas sociais que promovam a alteração da realidade injusta. Lopes (2015, p. 02) aclara:

Para nós, é fundamental que o cursinho seja um espaço de reflexão e também ação. Pensamos muito sobre a nossa prática político-pedagógica, sobre a conjuntura política e quanto isso incide diretamente no cotidiano dos nossos estudantes. Porque acreditamos que nosso ponto de partida tem que ser o e que é concreto para o estudante. [...] O conhecimento precisa ter significado para fazer sentido.

Não existe limite de número de vaga nos cursinhos uma vez que a demanda de pessoas que desejam estudar não é vista como problema. O direcionamento a ser seguido é que “não se trabalhe excluindo estudantes, mas sim assumindo a demanda não atendida como uma tarefa de expansão do cursinho [...]” (Manual do

Coordenador, 2015 p. s/n). Salientamos que um dos modelos para a seleção de estudantes que buscam acessar o direito ao ensino superior é o vestibular. Na perspectiva assumida pela Rede Emancipa, o vestibular é concebido como um método insuficiente de seleção por cobrar dos discentes, via de regra, a memorização acrítica de conteúdos, além de se apresentar como um funil social e racial já que a seleção é desonesta e começa muito antes da prova em si.

Nesse sentido há um entendimento que os estudantes de escola pública não recebem a formação necessária para vencerem a barreira que o vestibular constitui e, em muitos casos, não possuem recursos financeiros para arcar com os custos de tentarem o vestibular em mais de uma universidade. “O vestibular, ao invés de selecionar os melhores, seleciona, na maioria das vezes, quem tem mais dinheiro.” (Manual do Estudante, 2013, p.04). Conforme aponta Mendes (2012, p.5), com essa visão crítica de que o vestibular constitui uma barreira para o acesso à educação superior, “muitos cursinhos não se identificam com o rótulo “pré-vestibular”, o que os conota como preparatórios para este exame, apenas” e, como o Emancipa, “preferem se identificar como cursinhos “pré-universitários”, priorizando não o exame vestibular em si, mas a vida universitária enquanto eminentemente política”.

A Rede Emancipa indica aos estudantes que outro caminho é possível e fomenta a luta pelo fim dos vestibulares, pela democratização das universidades públicas, pela melhoria e valorização das escolas públicas e em defesa das cotas sociais e raciais. Para além da gratuidade, as práticas metodológicas adotadas como orientação pela Rede Emancipa é que caracterizam o projeto como um modelo educativo popular. Mendes e Rufato (2015, s/n) alertam que a expectativa de “ensinar o que foi negado” em menor tempo possível é uma “grande castradora de possibilidades pedagógicas”. Aclaram que, enquanto cursinho, é preciso estar atento aos conteúdos padronizados e pré-estabelecidos pelos editais de processo seletivo, porém sem perder de vista as atividades que contemplem uma formação para a vida humana. São espaços como o Círculo do Emancipa, o Tempo Livre e os demais espaços para além dos muros da sala de aula e da própria escola, que diferenciam os cursinhos populares, afirmando seu caráter de movimento social. “Argumentação, pesquisa, leituras em fontes diversas convencionais, conhecimentos artísticos que não são mobilizados nas provas, iniciativa, auto-organização.” São

espaços que possibilitam ao estudante compreender não só seu papel como indivíduo, mas também como participante de um coletivo (*Idem*).

Os materiais aqui examinados permitem compreender que os cursinhos da Rede não tratam a educação como mercadoria, mas como bem público. Igualmente não cobram taxas ou mensalidades. Seu financiamento ocorre por meio, essencialmente, de campanhas coletivas, com o cuidado de não receber financiamento de grandes empresas ou partidos políticos para garantia de sua autonomia enquanto movimento social. A defesa da educação pública, do direito à educação, da autonomia docente, da formação crítica de estudantes, faz da Rede Emancipa uma proposta que confronta as orientações neoliberais e atua pela construção de uma nova ordem social — menos injusta, menos feia e malvada, como defendia o mestre Paulo Freire (1996). Em um contexto marcado por tantas desigualdades educacionais e sociais entendemos que a atuação da Rede Emancipa constitui em expressão de luta importante para a melhoria na formação de jovens para o acesso ao ensino superior.

Cardoso (2012, p.123) ressalta a amplitude e importância política do Emancipa por entendê-lo como um movimento social capaz “de articular antigos sujeitos, como o movimento estudantil, os partidos de esquerda e a igreja católica, a novos sujeitos, como os coletivos juvenis e indivíduos autônomos”. Contudo, o autor chama atenção para a complexa tarefa que os cursinhos populares têm para promover, ao mesmo tempo, a formação crítica dos jovens em articulação com sua preparação para ingressar na universidade – e cumprir essa difícil tarefa em curto período e com poucos recursos. Ainda segundo o autor, é preciso atentar para a ação desses cursinhos porque estes não formam apenas estudantes, mas contribuem para a formação de professores em seus quadros que incluem muitos graduandos, licenciandos em estágio, professores voluntários e, todos eles, orientados a atuarem em uma metodologia diferenciada que caracteriza esses cursinhos.

Outrossim, é preciso ampliar parcerias entre esses cursinhos e universidades e gestores de política educacional. Ademais, pela atuação dedicada dos voluntários e pelas práticas mais participativas que esses cursinhos instigam, é preciso cuidar para que o estudante que ali frequenta não incorra numa avaliação meramente moral da escola básica em que estuda, realizando um julgamento que desqualifique

professores e escolas, sem uma leitura crítica do modelo de escola e das condições de trabalho e de desvalorização do magistério que caracterizam nosso sistema educacional. (CARDOSO, 2012.). Essas são questões que se fazem presentes entre desafios dos cursinhos populares e que se manifestam, em alguma medida, na organização da rede emancipa em Montes Claros. Abordamos esta história, na sequência.

2.3. A organização da Rede Emancipa em Montes Claros

A iniciativa de se inaugurar uma unidade em Montes Claros-MG parte, primeiramente, de conversas informais entre dois estudantes universitários, a saber: Kleber Oliva⁵⁰ e Judson Marques⁵¹. As entrevistas realizadas com dois coordenadores⁵², o Kleber Oliva (coordenador de 2013 a 2019) e o Gabriel Reis (coordenador atual – de 2019 até o presente ano), e a consulta ao site da rede permitem elucidar um pouco dessa história.

Em Montes Claros o Emancipa iniciou os trabalhos no ano de 2013, funcionando no espaço físico da Escola Estadual Francisco Peres no bairro São Geraldo II, levando consigo o nome do antropólogo, escritor e político brasileiro, Darcy Ribeiro. “A homenagem revela que o objetivo do cursinho Darcy Ribeiro é justamente, a exemplo do conterrâneo que nomeia o projeto, lutar pela educação no Brasil, investindo no seu potencial transformador e emancipador” (SITE REDE EMANCIPA, 2013, s/n) ⁵³.

O Cursinho de Montes Claros foi o primeiro da Rede Emancipa a funcionar em Minas Gerais. Posteriormente a Rede se expandiu para as cidades e Alfenas, Belo Horizonte, Ibité, Varginha, Cambuí, Pouso Alegre e Manga. Com aulas gratuitas, no ano de 2013 o cursinho atendeu certa de 15 estudantes que cursavam o ensino médio na referida escola. Conforme elucidada o entrevistado 01, para além desses resultados numéricos, como um movimento social de luta pela educação, o

⁵⁰ Na época, acadêmico do curso de História da Unimontes/MG.

⁵¹ Na época em questão, acadêmico do curso de Humanidades da UFVJM/MG.

⁵² A escolha desses coordenadores para entrevistas priorizou Kleber Oliva, como fundador do projeto, e Gabriel Reis por ser um dos coordenadores atuante no período da pesquisa.

⁵³ Disponível em: <https://redeemancipa.org.br/2013/04/rede-emancipa-inaugura-cursinho-popular-em-montes-clarosmg/> Acesso em: 05/11/2018.

Cursinho Popular Darcy Ribeiro assumiu o compromisso e enfrentou os desafios de construir um projeto educativo para além do vestibular organizando saraus, rodas de conversas e participando ativamente de espaços de formação política.

Devido às dificuldades de se trabalhar aliada a escassez de professores no ano de 2014 o cursinho teve suas atividades encerradas, funcionando apenas com monitorias. Em 2015 o CP Darcy Ribeiro retorna com nova sede. A Escola Estadual Professora Cristina Guimarães localizada no bairro Major Prates recebeu o projeto cedendo o espaço físico sem custos para a realização das aulas e eventos, acontecendo aos sábados de 08 às 18h, com pausa para o almoço entre 12 e 14 horas. Naquele ano a unidade atendeu cerca de 30 estudantes, sendo 25 que ainda cursavam o ensino médio e o restante concluintes. (Entrevista 01).

No ano de 2016 o cursinho passou a funcionar com duas unidades, realizando suas aulas no espaço da Escola Estadual Monsenhor Gustavo localizada no bairro Santo Inácio e na Escola Estadual Professora Dulce Sarmento localizada no bairro Santo Expedito. Com uma média de 25 e 30 matrículas respectivamente. No ano de 2017 o CP Darcy Ribeiro continua atendendo nas duas escolas, porém com aulas quinzenais. (Entrevista 01). A partir de 2018 o cursinho funcionou apenas na E.E.P. Dulce Sarmento chegando em 2019 a receber o recorde de 416 matrículas. (Entrevista 02).

A escolha das escolas se dá a partir de uma diretriz nacional da Rede Emancipa por optar em funcionar em espaços de escolas públicas. Tal escolha é estratégica por valorizar e ocupar o espaço da escola pública. Particularmente no caso de Montes Claros, as escolhas foram feitas de acordo com a disposição dos diretores e a demanda dos bairros. (Entrevista 01 e 02).

No decorrer dessa trajetória diversos foram os eventos realizados. A título de exemplo, destacamos a Aula Pública realizada em Junho de 2015, tendo como organizadores o Cursinho Popular Darcy Ribeiro e o Coletivo de Juventude Juntos. A atividade foi realizada na Praça Vicente Mota no bairro Major Prates em Montes Claros, tendo como tema a Proposta de Emenda à Constituição nº 171/93 sobre a Redução da Maioridade Penal (PEC 171/93) e contou com a presença de psicólogos, advogados, professores, educadores, militantes e autoridades da cidade,

todos voluntários que tem um posicionamento comum contrário à redução. (Entrevista 01).

A aula pública é utilizada como uma alternativa de diálogo entre escola, movimentos sociais e comunidade. A PEC 171/93 foi escolhida como tema a partir do entendimento da relevância do debate no contexto do anúncio da votação pelo congresso, caso aprovada tal medida afetaria diretamente a juventude, por prever a prisão a menores infratores a partir dos 16 anos. Foram explanados na aula os argumentos contrários a essa posição, por entender que a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente seria o mais coerente no contexto nacional. Nacionalmente todos os cursinhos da Rede Emancipa levantaram uma única bandeira por “mais escolas e menos prisões”. (Entrevista 01).

Em 2016, chamamos atenção para o movimento nacional de ocupação das escolas públicas, organizado por estudantes secundaristas de todo o país. (Entrevista 01). Segundo levantamento da Exame⁵⁴ foram mais de 1100 escolas ocupadas em 22 estados brasileiros e ainda o Distrito Federal. Em Montes Claros, a única escola básica ocupada foi a E. E. Monsenhor Gustavo,⁵⁵ onde aconteciam as aulas do CP Darcy Ribeiro.

As ocupações tiveram como finalidade protestar contra a reforma do Ensino Médio e contra a PEC 241 que estava para ser votada na Câmara. No contexto da PEC 241, a medida previa congelar investimentos em áreas sociais, como a educação pública.

A Rede Emancipa defensora obstinada da democratização da educação pública, da qualidade do seu ensino e dos direitos dos estudantes secundaristas, rechaça a PEC 241, por entender que além de haver outras medidas mais progressistas e eficazes para a retomada econômica do país, esta PEC é um retrocesso no que desrespeito a benefícios para o setor da educação pública brasileira, afetando direta e exclusivamente a população mais carente, que não possui condição de arcar com um ensino particular, e que a tempo sofre na pele a precarização do ensino público, vendo seu direito

⁵⁴ Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/brasil/o-mapa-das-ocupacoes-de-escolas-e-faculdades-contratemer/>> Acesso em 01/04/2020.

⁵⁵ Disponível em <<http://g1.globo.com/mg/grande-minas/noticia/2016/11/ocupacao-em-escola-estadual-em-montes-claros-completa-15-dias.html>> Acesso em 01/04/2020.

de ter um ensino de qualidade e o acesso à universidade pública escorrer pelo ralo.⁵⁶

No contexto da cidade de Montes Claros, além da escola ocupada, outras instituições como o Instituto Federal do Norte de Minas-IFNMG e a Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG igualmente foram ocupadas pelos estudantes secundaristas. A participação do CP Darcy Ribeiro nesse contexto envolveu auxílio aos estudantes secundaristas das escolas e instituições ocupadas. (Entrevista 01).

Outro espaço de diálogo realizado em abril de 2019 foi o Círculo do Emancipa, cuja temática foi “Não deixe o rio virar lama: exposições e debates sobre os impactos da atividade mineradora no Brasil”. Esta atividade contou com a participação de representantes dos movimentos sociais, como a Pastoral da Terra e o Movimento Sem Terra, além de professores, biólogos, e o relato de experiência da arquiteta Taísa Vargas que trabalha na reconstrução das casas dos atingidos pelo rompimento da barragem em Mariana. (Entrevista 02).

Complementando as atividades do Círculo, o CP Darcy Ribeiro conta com uma equipe de professores de Redação, onde os temas debatidos nos Círculos se tornam propostas de redação. Ademais, o CP Darcy Ribeiro conta com a contribuição de uma equipe de psicólogos, que realizam mensalmente acompanhamento e orientação psicológica de forma gratuita aos estudantes interessados. (Entrevista 02).

Cada sábado é um momento de mútua aprendizagem, onde professores e estudantes trocam experiências por meio de discussões e debates. (Entrevista 02). A relevância da realização desses espaços de debates se dá através do caráter participativo, como um modo de engajar a comunidade e escola na construção de uma sociedade do e para o povo. Como assevera Brandão (2006) ensinar-e-aprender torna-se inevitável, sendo fundamental que nesse cenário de educação popular se crie espaços de circulação do saber

Por fim e não menos importante, merecem destaque as atividades culturais desenvolvidas no contexto do CP Darcy Ribeiro. O Sarau do Emancipa é uma atividade que acompanha o cursinho desde o primeiro ano de funcionamento. Nessa

⁵⁶ Disponível em: <<https://redeemancipa.org.br/2016/10/nao-a-pec-241-nota-da-rede-emancipa/>> Acesso em 01/04/2020.

atividade, procura-se contar com o apoio de artistas locais além de incentivar que os estudantes apresentem poemas, músicas, desenhos de autoria própria. (Entrevista 02).

A experiência de construir um cursinho de educação popular nos moldes do Emancipa se constitui de maneira enriquecedora, dada às características que une os debates políticos e as vivências pessoais na construção não só de um espaço educativo, mas uma sociedade consciente. Outras iniciativas de cursinhos gratuitos que ao Emancipa se somam em Montes Claros correspondem ao Cursinho Comunitário do ICA- UFMG e o preparatório da Prefeitura Municipal. As aulas do Cursinho Comunitário do ICA-UFMG se iniciaram em abril de 2018 e disponibilizaram vagas para 60 estudantes classificados em exame de pré-seleção. Igualmente o preparatório ofertado pela Prefeitura Municipal de Montes Claros realizou um processo seletivo para ingresso, contudo o curso funcionou apenas nos anos de 2012 e 2013.

O CP Darcy Ribeiro constitui um espaço de disputa de ideias. Até o presente momento a independência financeira do cursinho se deu através da organização coletiva, vendas de feijoadas, bazares e a participação nas barracas da Unicalourada da Unimontes e nas barracas da festa junina da E.E.P. Dulce Sarmiento. Há quem defenda a tese de que o projeto deveria assalariar os professores, na tentativa de neutralizar as falhas e profissionalizar o cursinho. Tese que até o presente momento, diante das discussões e votação fez-se minoritária. (Entrevista 01 e 02).

Fato é que o cursinho perdeu muitos professores para o mercado de trabalho, estes ficam sobrecarregados e/ou impedidos de conciliar o CP com o emprego formal. Os recursos para assalariar os professores seriam advindos de editais públicos/privados que, segundo o ponto de vista da defesa de tal proposta, são recursos de impostos públicos que seriam canalizados para financiar um projeto popular e que tais empresas não impactariam na dinâmica do cursinho. (Entrevista 01 e 02).

Na perspectiva defendida por Lélis (2006), pode-se depreender que há uma despolitização e uma ingenuidade da parte de quem defende esse tipo de proposta, já que a essência do cursinho pode ficar comprometida com esse tipo de

financiamento. A autora adverte acerca das contradições presentes em posturas como essa por entender que “muitos movimentos sociais estabelecem parcerias com empresas que mantêm condutas que os próprios movimentos sociais combatem”. No contexto dessa disputa que o CP vivencia, segundo os entrevistados, não foi apresentado nenhum edital para que se possa analisar em detalhe. As entrevistas indicam que alguns membros no CP alertaram sobre a contradição de receber financiamento de empresas que violam as leis trabalhistas.

No âmbito desse debate surgiu, em 2019, a proposta de se tornar um projeto de extensão da Unimontes. A coordenação do CP procurou a citada universidade, na pessoa da professora mestra Bárbara Figueiredo Souto, docente do Departamento de História da Unimontes que se dispôs a articular com outros docentes da instituição e encaminhar a proposta aos órgãos competentes.

Nesse contexto, o projeto almeja integrar as perspectivas de ensino e extensão, desenvolvendo atividades que visem a formação dos (as) acadêmicos (as) dos cursos de licenciatura da Unimontes, bem como desenvolver ações no intuito da aproximação com a comunidade através do acolhimento e do diálogo com todos (as) interessados (as) em se inserir no Cursinho Popular Darcy Ribeiro. Portanto, os produtos esperados com as ações de ensino e extensão são a formação de licenciados (as) mais comprometidos com as causas sociais e integrados nos debates e práticas de educação popular, e o retorno social por meio de um cursinho preparatório que possibilite o ingresso de pessoas historicamente marginalizadas no âmbito universitário. O projeto apresentado se propõe a desenvolver ações no âmbito do ensino e da extensão, contribuindo para a consolidação de uma formação mais crítica e socialmente responsável por parte dos(as) licenciandos (as) da Unimontes, bem como visando colaborar para o rompimento de barreiras entre universidade e comunidade por meio do funcionamento de um cursinho preparatório nas instalações da Unimontes, possibilitando a presença e o diálogo da/com a comunidade no âmbito da universidade⁵⁷.

O citado projeto, após ser submetido e aprovado pela Unimontes, encontra-se em processo de implantação. Outra conquista que marcou o ano de 2019 foi o movimento de luta pela refundação do Diretório dos Estudantes de Montes Claros-DEMC. Ao que se anuncia, o CP Darcy Ribeiro contará com apoio do DEMC para suas atividades. (Entrevista 02).

⁵⁷ Ver: UNIMONTES, PRO REITORIA DE EXTENSÃO. Projeto intitulado: Cursinho Popular Darcy Ribeiro. Aprovado em Resolução do CEPEX-Unimontes em março de 2020. <https://unimontes.br/resolucoes/resolucoes-cepex-2020/>

Cumprido aclarar que, no final do ano de 2018 o CP Darcy Ribeiro recebeu o convite de estudantes secundaristas para somar esforços, através dos seus voluntários e estudantes, com o objetivo de reconstruir a entidade DEMC. O estudante Pablo Alves⁵⁸, nas primeiras reuniões com o CP, fez a apresentação sobre a história e a importância do DEMC na luta pela melhoria das condições dos estudantes e da educação na cidade e região.

O entrevistado 02 relata que:

O DEMC foi fundado em 04 de julho 1946, como uma entidade autônoma representativa dos interesses dos estudantes secundaristas, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, com sede e foro no Município de Montes Claros, Estado de Minas Gerais, à rua dos Estudantes, nº 117 - Vila Santa Maria. Durante a sua história, a entidade participou de diversas frentes de lutas e resistência, para a consecução do seu objetivo. Diversos congressos, encontros, debates, atividades de formação, culturais e mobilizações, foram realizados no prédio da entidade.

Ainda segundo o entrevistado 2, nas últimas décadas estudantes secundaristas organizados em coletivos estudantis atuaram buscando a manutenção e a vitalidade da entidade, uma vez que compreendiam que a entidade perdera seu caráter democrático, transparente e representativo. Explica:

O DEMC havia sido abandonado nos últimos anos, sendo que a última gestão havia sido eleita em 15/03/2014, tendo o mandato se encerrado em 15/03/2017, de modo que desde essa última data faltou administração à Associação, posto que não foi realizado congresso e/ou outra eleição para preenchimento dos cargos da diretoria, assim como não houve nomeação de um administrador provisório. (Entrevistado 2).

Diante do cenário exposto, o CP Darcy Ribeiro se reuniu, em março de 2019, juntamente com representante do CP Velho Chico⁵⁹, e decidiram por unanimidade apoiar os estudantes na busca da regularização e reativação do DEMC, através de processo democrático e transparente. Inicialmente, os cursinhos participaram no planejamento das ações, bem como prestaram apoio jurídico através de um de seus voluntários advogados. Em uma articulação com o coletivo São Francisco de Advogados Populares, foi ajuizada ação para nomeação de administrador judicial, cujo resultado final foi a nomeação do estudante secundarista Pablo Alves para o

⁵⁸ Estudante secundarista, participante da Juventude do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto – MTST, então presidente do DEMC.

⁵⁹ Cursinho Popular Velho Chico ligado à Rede Emancipa – Manga/MG.

cargo de administrador provisório do DEMC, com a responsabilidade de pautar novas eleições em congresso e realizar atualização do estatuto. (Entrevista 2).

Posteriormente, foi convocada assembleia estudantil para que fosse discutido o novo Regimento Interno e alterações no Estatuto da entidade. A Assembleia Geral Extraordinária dos Estudantes foi realizada no dia 31/08/2019, aprovando o novo Regimento Interno. Os próximos passos foram a publicação do edital para as eleições de tiragem de delegados nas escolas, a realização das eleições pela comissão eleitoral e a realização do Congresso Estudantil. (Idem).

O Congresso Estudantil foi realizado no dia 14 de setembro de 2019, no Centro Estadual de Educação Continuada - CESEC, contando com a participação dos delegados, estudantes e movimentos apoiadores, como o Emancipa, o Sindicato dos trabalhadores da educação pública de Montes Claros - SINDEDUCAMOC e Diretório Central dos Estudantes da Universidade Estadual de Montes Claros – DCE-Unimontes. Atualmente, está sendo realizada a campanha para arrecadação de fundos para a regularização da entidade nos órgãos públicos competentes e manutenção do prédio, que a equipe do CP Darcy Ribeiro entende ter potencial para oferecer aos estudantes um espaço de circulação do saber fomentando a cultura e a cidadania, ou seja, projeta-se desenvolver atividades do CP no prédio do DEMC. (Entrevista 2).

A história do CP Darcy Ribeiro, evidenciada nos dados do site da rede Emancipa e nas falas dos entrevistados, aponta a sua importância enquanto espaço de formação para estudantes e espaço ligado a lutas da juventude, a lutas do povo. A história revela que o CP Darcy Ribeiro constitui espaço que busca colaborar com pessoas, grupos e movimentos sociais em defesa de questões afetas à promoção da cidadania digna, da democracia, da justiça social.

Assim, os dados reiteram as observações de Cardoso (2012) acerca da amplitude e importância política do Emancipa, de sua capacidade de articular sujeitos e movimentos diversos, da sua ambígua tarefa de promover formação crítica dos jovens aliada à preparação para ingressar na universidade, e de cumprir essa difícil tarefa com poucos recursos. Os dados também indicam que o CP Darcy Ribeiro, a exemplo do que sugere Cardoso (2012), tem buscado ampliar sua atuação no âmbito da formação de professores, a exemplo da parceria recentemente firmada com a Unimontes e que objetiva, entre outras questões, promover ações de ensino e

de extensão vinculadas à formação de professores comprometidos com as causas sociais e a educação popular.

Em que pese a importância do CP Darcy Ribeiro, a história indica sua dificuldade de “sobrevivência”, em função da limitação de recursos financeiros. Fato é que o CP Darcy Ribeiro enfrenta um conjunto de desafios que passam, entre outras questões, por seu financiamento e pelas difíceis condições dos estudantes se manterem presentes nos encontros – que, a exemplo do cursinho, também enfrentam dificuldades financeiras para se manterem. Desde 2015 o CP Darcy Ribeiro sofre fortemente com a questão da evasão de estudantes. Ao longo de anos, segundo os entrevistados, a coordenação procurou compreender tal fenômeno e amenizar os impactos deste no cotidiano do cursinho. Em trabalho anterior (2015, p. 32) observo que os motivos que ocasionam evasão no CP Darcy Ribeiro podem estar relacionados a problemas financeiros, que dificultam a locomoção, mas também se vinculam à persistência do estudante e, ainda, ao fato de o jovem não concordar com o viés político adotado pelo cursinho.

Assim sendo, o relato de um dos entrevistados naquela ocasião é elucidativo:

O problema da evasão tem nos atingido fortemente, agora também motivada pela distância do cursinho e que muitas vezes os alunos não tem dinheiro para o ônibus, ou para se alimentar fora de casa durante o sábado fazendo com que cada vez mais estudantes nos procurassem alegando tudo isso e que gostariam de permanecer no cursinho mas que não iriam conseguir. (MACHADO, 2015, p. 32)

Em 2015, o CP Darcy Ribeiro não tinha a menor possibilidade de oferecer um lanche no intervalo das aulas. No decorrer dos anos seguintes procurou-se amenizar o problema e, em 2017, utilizando de medidas de financiamento coletivo (com ajuda da equipe e de doações?), foi possível oferecer lanche em todos os sábados e almoço quando necessário. Em 2018 também foi adotada a “Frida”⁶⁰ como medida de financiamento coletivo.

No ano de 2019, o Cursinho Popular Darcy Ribeiro recebeu um número recorde de matrículas, ao total foram 416 inscritos. Contudo, em 2019 o cursinho

⁶⁰ Frida é nome do cofrinho que circula no intervalo das aulas entre os estudantes da Rede Emancipa CP Darcy Ribeiro. Esse cofrinho começou a ser utilizado em 2018.

registrou um alto índice de evasão. Esse fenômeno, que merece novos estudos, dificultou nossa coleta de dados cujo interesse inicial se dirigia para levantar o perfil dos estudantes daquele ano, sua avaliação sobre o CP e sua inserção em IES. Fizemos um recorte para 2019 por ser o ano com mais representatividade em termos de matrículas e, ainda, em função dos limites de tempo para realizar o estudo ao longo dos sete anos de atuação do cursinho.

Deste modo, concentramos nossas análises no banco de dados disponível no cursinho, a saber, no formulário de inscrição de estudantes que ingressaram no Cursinho Popular Darcy Ribeiro em 2019, de modo a cumprir nosso propósito de traçar um perfil daqueles jovens. Contudo, para a segunda etapa da pesquisa, que objetivava aplicar questionários àqueles estudantes, nos foi difícil chegar aos mesmos por conta da evasão – como evidenciam pesquisas no campo, trabalhos com egressos, assim como pesquisas com evadidos, trazem desafios para se chegar a estes sujeitos e obter grande número de respostas. A dificuldade de obter respostas com os estudantes de 2019 para captar as avaliações que fazem do CP nos levou a buscar outro caminho que esperamos nos trazer um maior número de respondentes.

Nesse sentido optamos por divulgar o questionário nos nossos canais de comunicação, e entre os 10 dias nos quais circulou a pesquisa, tivemos um retorno de 43 respostas. Apesar das dificuldades da coleta, os limites do caminho nos permitiram cumprir nosso propósito de captar as avaliações que nossos estudantes egressos fazem do CP. Em se tratando de uma pesquisa que privilegia a natureza qualitativa, consideramos que os dados obtidos, apesar de não permitirem generalização para o conjunto da Rede, nos trazem um conjunto de importantes questões para reflexão que abordamos no capítulo 3, adiante.

CAPÍTULO 3. O PAPEL DA REDE EMANCIPA NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DO CURSINHO POPULAR DARCY RIBEIRO

O terceiro capítulo deste trabalho objetiva analisar o papel da Rede Emancipa na promoção do acesso ao Ensino Superior a partir de dados empíricos e com destaque à percepção de estudantes da Rede Emancipa do Cursinho Popular Darcy Ribeiro sediado na cidade de Montes Claros - Minas Gerais. O texto se encontra organizado em duas partes. A primeira se dedica à descrição, interpretação e análise dos dados obtidos por meio do formulário interno de inscrições para o Cursinho Popular Darcy Ribeiro em 2019, de modo a traçar um perfil dos estudantes que buscam o CP. A segunda parte do texto se ocupa da discussão de dados obtidos por meio de questionário aplicado aos estudantes do citado CP, e direcionado para levantar a percepção dos ex-estudantes da Rede Emancipa em Montes Claros sobre o papel da Rede para sua formação e inserção no Ensino Superior.

3.1. O perfil dos estudantes inscritos no Cursinho Popular Darcy Ribeiro em 2019

Como já mencionado, no ano de 2019 o Cursinho Popular Darcy Ribeiro recebeu um número recorde de matrículas – ao total foram 416 inscritos. Com base nos dados coletados pela ficha de inscrição foi possível, conforme esperado, traçar um perfil desses estudantes. Para tal, consideramos as seguintes variáveis: gênero, raça, idade, bairro em que mora, tipo de escola em que cursou o ensino fundamental e médio, renda média familiar, ocupação e relação de trabalho, escolaridade do pai e escolaridade da mãe, escolha do curso e preferência de instituição.

Os dados obtidos foram tabulados, analisados e são abordados adiante. Para facilitar a visualização dos mesmos, optamos por sua organização em gráficos. Deste modo, em relação ao gênero, constata-se que 73% dos matriculados no CP Darcy Ribeiro se reconhecem do gênero feminino, percentual que corresponde a 303 estudantes, enquanto o gênero masculino corresponde a 26% do perfil dos estudantes inscritos, sendo 108 estudantes. Apenas 03 estudantes se reconheceram com outro gênero, mas não especificaram qual. O Gráfico 1, a seguir, ilustra esses percentuais:

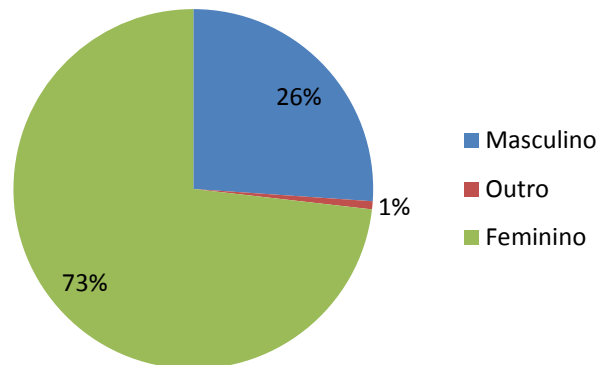


Gráfico nº 01: Gênero.

Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

Em relação à raça, os dados do Gráfico 2 mostram que 56% dos estudantes se autodeclararam como pardos, percentual que representa 234 estudantes do total. 78 estudantes se reconheceram como pretos e, 78 como brancos, correspondendo, respectivamente, a 19%. Entre os inscritos, 7 estudantes se declararam indígenas, 12 estudantes se autodeclararam como amarelo e 4 estudantes optaram por marcar “outro”, não especificando qual raça se autodeclararam. O exame dos números revela um percentual de 75% de negros (resultante do somatório dos autodeclarados pretos e pardos).

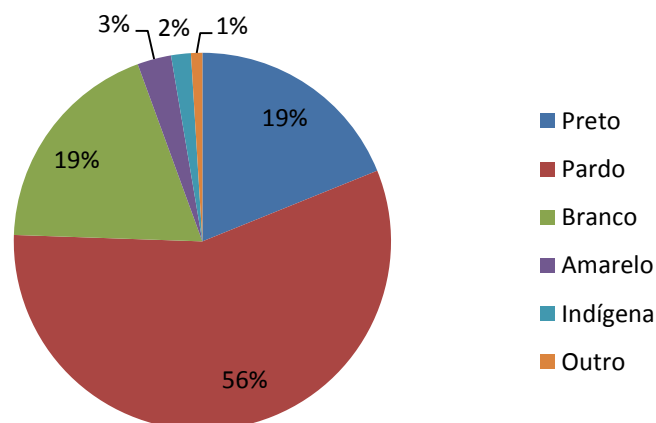


Gráfico nº 02: Raça.

Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

No que concerne à idade, a maior parte dos estudantes matriculados, conforme ilustra o Gráfico 3, tem entre 16 e 18 anos – sendo 80 estudantes de 16 anos, 93 estudantes de 17 anos e 77 estudantes de 18 anos. Entende-se que esta é

a idade em que os estudantes estão em sua maioria ainda cursando o Ensino Médio. Os estudantes matriculados com mais de 25 anos foram agrupados em uma única linha uma vez que a partir dessa faixa etária os dados variavam entre 1 ou 2 estudantes.

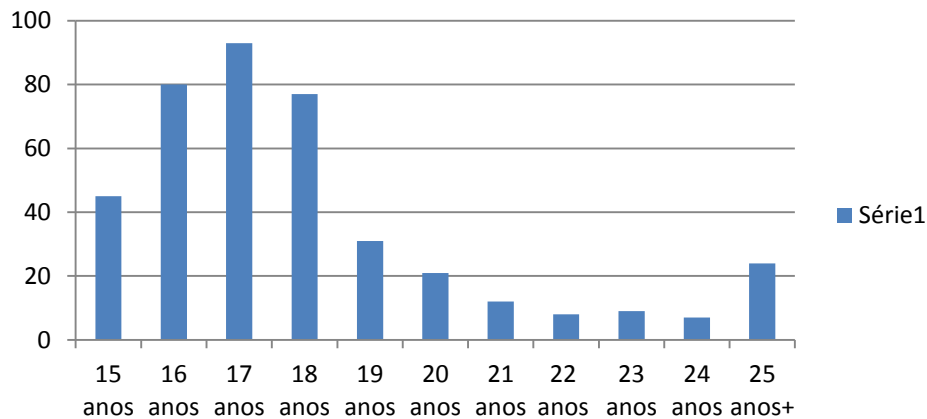


Gráfico nº 03: Idade.

Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

No gráfico 04 é possível observar os bairros de origem dos matriculados. Importante assinalar que este gráfico privilegiou a apresentação dos 13 bairros que registram maior número de estudantes matriculados. Conforme se nota, os bairros com maior índice de matriculados foram: Delfino Magalhães, Lourdes, Alterosa, Jardim Palmeiras e Independência – todos periféricos e distantes da escola onde funciona o CP.

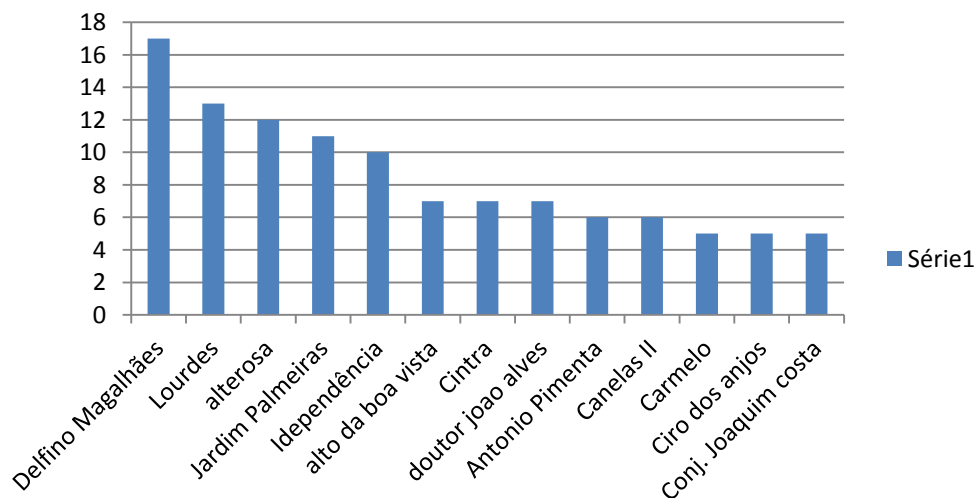


Gráfico nº 04: Bairros de residência dos estudantes

Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

Em relação ao tipo de escola onde cursaram o ensino fundamental, 92% dos estudantes matriculados responderam que estudaram somente em escola pública, percentual que representa 380 estudantes. Apenas 2% dos matriculados se declararam egressos da rede privada, percentual que representa 8 estudantes e ainda, 6% dos matriculados responderam que cursaram parte do ensino fundamental em escola pública e parte em escola privada.

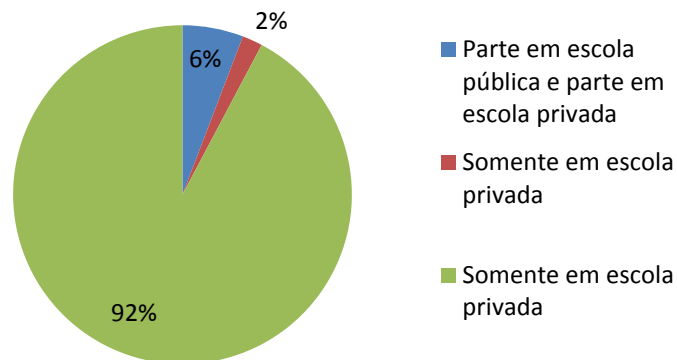


Gráfico nº 05: Tipo de escola que frequentou no Ensino Fundamental.
Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

Na mesma direção, o Gráfico 6 indica que a maior parte dos estudantes cursam ou cursaram o ensino médio em escola pública. Abaixo se detecta que 97% dos estudantes matriculados afirmaram ter cursado o Ensino Médio somente na rede pública, 1% declarou ter cursado o Ensino Médio na rede privada e 2% dos estudantes disseram ter frequentado parte do ensino em rede pública e parte em rede privada.

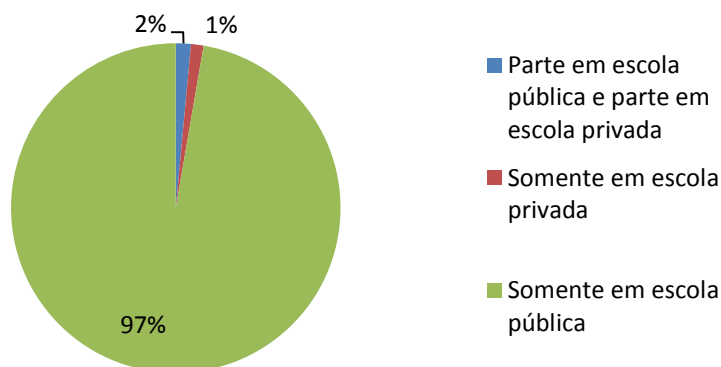


Gráfico nº 06: Tipo de escola que frequentou no Ensino Médio.
Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

Com base nos dados referentes à escolaridade da mãe é possível observar um predomínio de estudantes cujas mães têm ensino médio completo. Vê-se, pelo Gráfico 07, que 150 mães concluíram o Ensino Médio, 67 pararam os estudos nos anos finais do ensino fundamental, 59 interromperam os estudos nos anos iniciais do ensino fundamental. A escolaridade referente ao ensino médio incompleto e ensino superior completo representam 38 mães, respectivamente. 35 estudantes declararam não conhecer a escolaridade da mãe e somente 11 mães, segundo informam os estudantes, possuem pós-graduação. Apenas 03 estudantes declararam que a mãe não estudou e outros 7 estudantes não responderam à questão. 8 estudantes informaram que suas mães “não concluíram o Ensino Superior”.

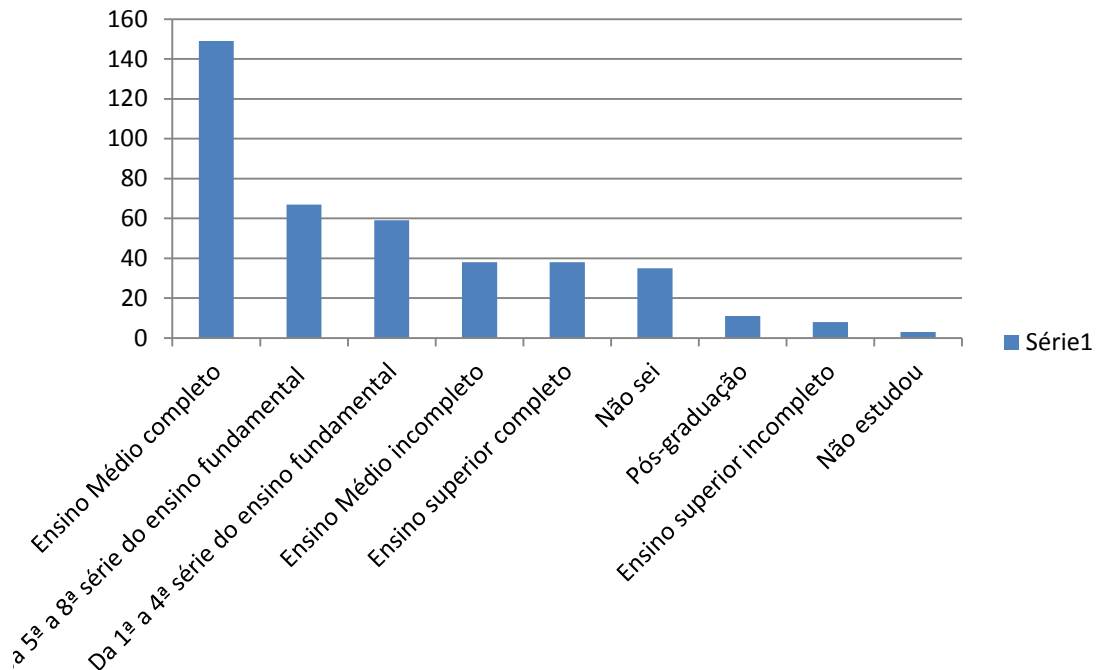


Gráfico nº 07: Escolaridade da Mãe.

Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

No que concerne à escolaridade do pai, conforme ilustra o Gráfico 08, a seguir, há predominância de pais com ensino médio completo, assim como no caso das mães. Contudo, há uma distribuição mais equilibrada entre os números, a saber: 105 estudantes declararam que o pai concluiu o Ensino Médio, 91 disseram que o pai interrompeu os estudos nos anos finais do Ensino Fundamental, 72 afirmaram que o pai estudou apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 55 estudantes desconhecem a escolaridade do pai, 22 estudantes declararam que o pai possui

Ensino Médio incompleto e Ensino Superior completo, respectivamente. 8 estudantes afirmaram que o pai não estudou e apenas 2 estudantes declararam que o pai possui Pós-Graduação. A análise comparativa com o grupo de mães mostra que os pais têm menor escolaridade superior que as mães – somados os números de graduados e pós graduados, os pais contam 24 e as mães 49.

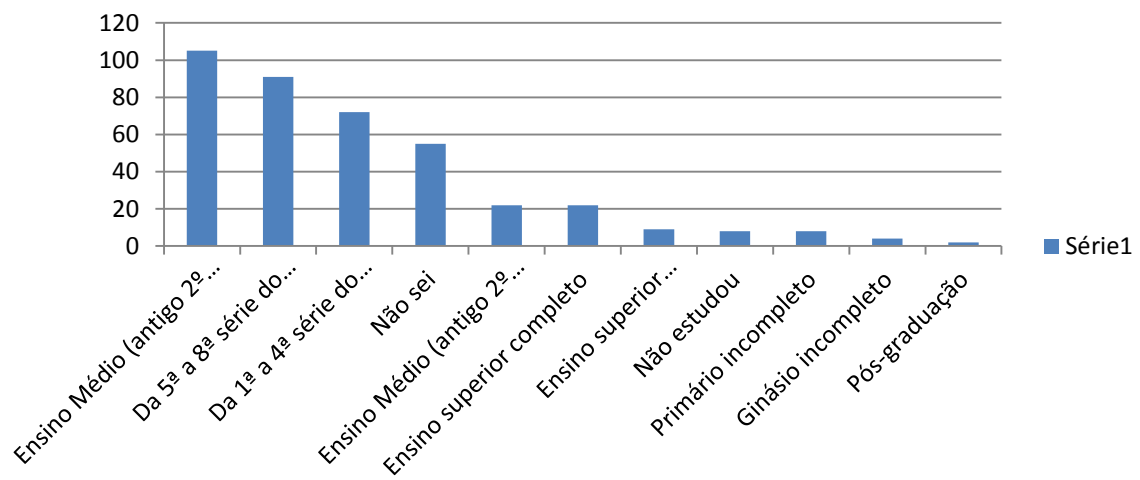


Gráfico nº 08: Escolaridade do Pai

Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

Em relação à renda familiar, um número maior de estudantes informa ser esta de R\$501,00 a R\$1000,00 reais (160 estudantes), mas aqueles com renda entre R\$1001,00 a R\$2000,00 registram número aproximado (149 estudantes). Apenas 03 estudantes declararam que a renda familiar ultrapassa o valor de R\$5001,00, mas a maioria não conta com renda familiar maior que R\$2000,00.

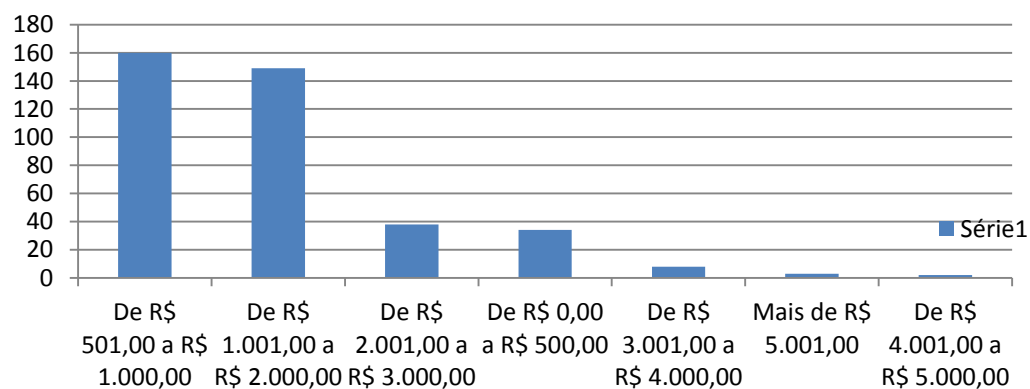


Gráfico nº 09: Renda familiar.

Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

Os dados referentes à ocupação profissional dos estudantes do CP Darcy Ribeiro foram organizados em dois gráficos. O primeiro apresenta a posição do estudante em relação ao mercado de trabalho e o segundo expõe a relação de trabalho que possuem os estudantes que estão trabalhando. Desse modo, entre os estudantes matriculados em 2019, 63% declararam estar procurando trabalho, outros 15% afirmaram estar trabalhando e 22% alegaram que não estão trabalhando e nem procurando trabalho.

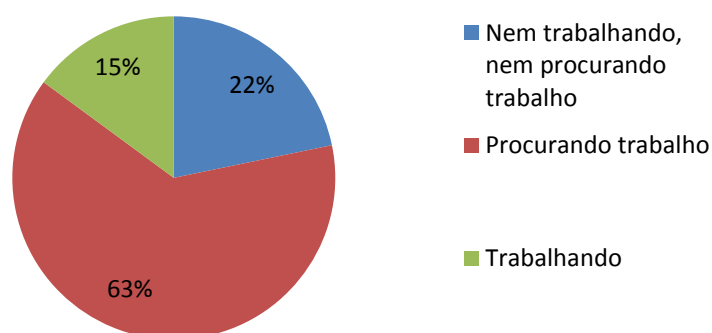


Gráfico nº 10: Posição do estudante em relação ao mercado de trabalho.
Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

O próximo gráfico foi elaborado com base nos 15% dos estudantes que afirmaram estar trabalhando, ou seja, 61 estudantes. Deste total, 53% dos estudantes estavam empregados em um estabelecimento com carteira assinada, outros 20% se declararam autônomos. 8% afirmaram exercer função não remunerada auxiliando no negócio da própria família. 16% desses estudantes atuavam no mercado de trabalho sem carteira assinada e outros 3% atuavam como voluntário ou estagiário exercendo uma atividade sem remuneração. Os Gráficos 10 e 11 permitem depreender que os estudantes do CP são em maioria jovens buscando trabalho e, dentre os que trabalham, um percentual significativo conta com carteira assinada.

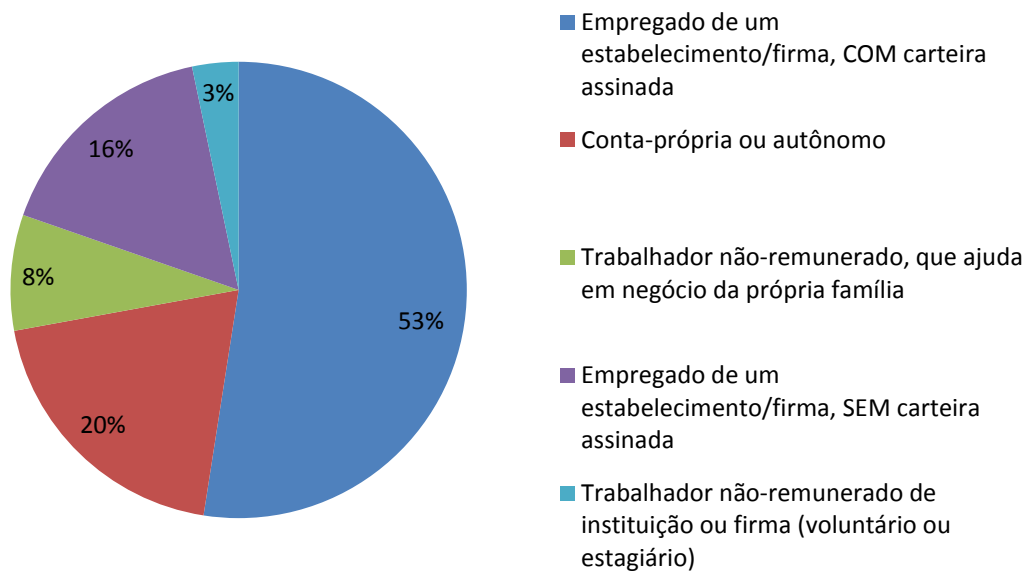


Gráfico nº 11: Relação de trabalho.

Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

Considerando a variável escolha do curso, também trabalhamos com dois gráficos – o Gráfico 12, em que apresentamos dados relativos aos estudantes que decidiram ou não em qual curso pretendem ingressar, e o Gráfico 13, em que organizamos as opções de curso escolhidas por aqueles que já se decidiram. No que diz respeito às decisões, 48% dos estudantes afirmaram estar decididos quanto ao curso em que pretendem ingressar, 37% declararam estar em dúvida entre dois ou mais cursos e 14% disseram que não fizeram a escolha do curso ainda. Esses percentuais indicam um número significativo de estudantes indecisos, conforme se visualiza a seguir.

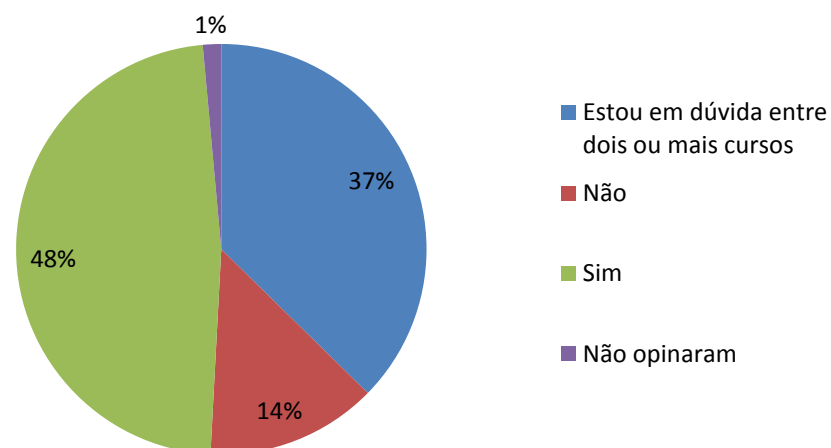


Gráfico nº 12: Escolha do curso.

Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

O seguinte gráfico foi elaborado para ilustrar a preferência entre os cursos daqueles estudantes que afirmaram ter decidido a opção de curso (48%), bem como daqueles estudantes que afirmaram estar na dúvida entre dois ou mais cursos (37%). Pode-se notar que entre os cursos de maior preferência encontram-se: Direito (21%), Medicina (16%) e Engenharias (9%). Os cursos com menor percentual de escolha foram: Ciências Sociais, Arquitetura, Fisioterapia, Educação Física, Artes, Biologia, História, Pedagogia e Enfermagem.

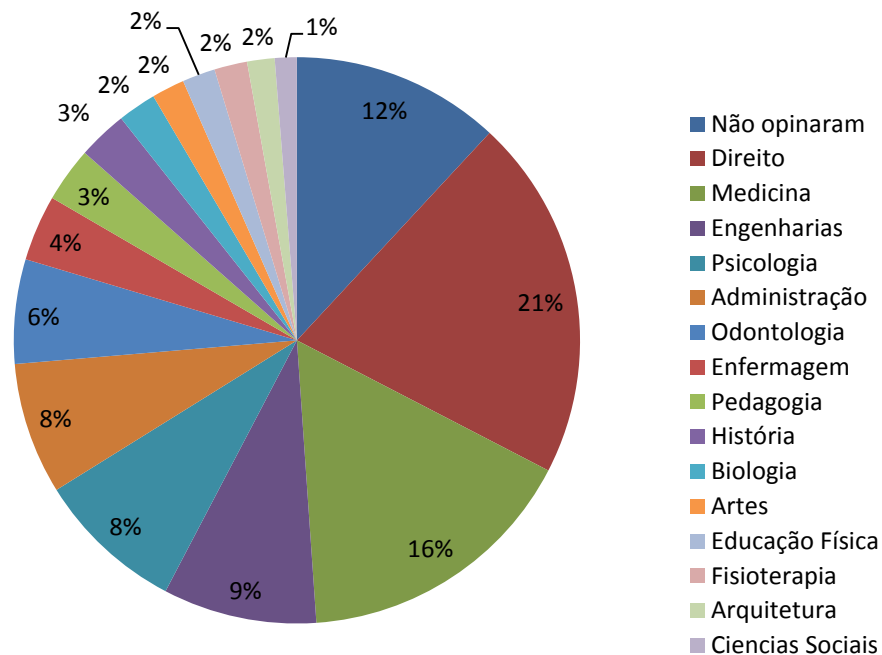


Gráfico nº 13: Preferência entre os cursos.

Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

Quanto à instituição superior de preferência há uma prevalência por escolha de Instituições públicas – o Gráfico nº 14, adiante, ilustra isso. Observa-se que 228 estudantes afirmaram priorizar o ingresso na Unimontes e 35 estudantes declararam ter como foco a UFMG. Apesar da cidade contar com um considerável número de IES privadas, elas não ganharam a preferência desses respondentes. Importante observar que há um número significativo de estudantes (87) que não responderam à questão. Nesse bojo, importante se faz que o CP trabalhe na divulgação de instituições que ofertam ensino superior público explorando, inclusive, a presença do IFNMG na cidade e região – que constitui importante espaço de oferta pública de educação superior.

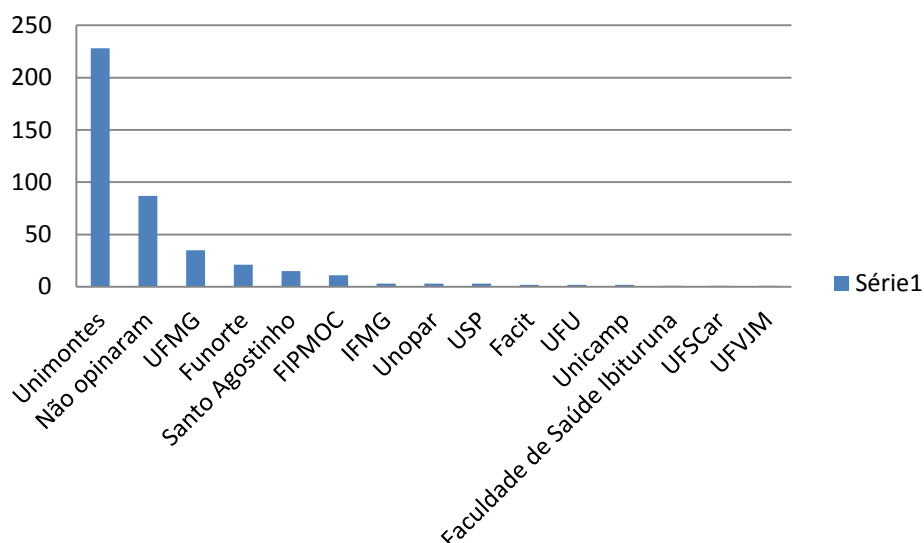


Gráfico nº 14: Preferência de instituição Superior.

Fonte: Dados dos estudantes inscritos no CP Darcy Ribeiro em 2019.

O conjunto de dados tabulados e analisados nos permite traçar um perfil dos ingressantes de 2019 da Rede Emancipa em Montes Claros – CP Darcy Ribeiro. De modo sumário podemos afirmar que os estudantes são majoritariamente mulheres, negras e negros, jovens entre 16 e 18 anos, residentes em sua maioria em bairros periféricos que ficam distantes da escola onde funciona o CP. A maior parte desses estudantes é egressa de ensino fundamental e médio da rede pública, a maioria é constituída de filhas e filhos de pais com ensino médio completo, com baixo percentual de pais graduados. São estudantes em sua maioria com renda familiar de R\$501,00 a R\$1000,00 reais; são em maior número jovens buscando trabalho e, dentre os que trabalham, um percentual significativo conta com carteira assinada. No que tange ao curso superior são um grupo que manifesta interesse prevalente de estudar em IES públicas, mas que registra considerável percentual de indecisos na escolha de curso e, cujas preferências de curso superior indicam Direito, Medicina e Engenharias.

Consideramos que esse perfil merece ser observado pelo CP como referência para pensar suas intervenções, tendo como horizonte o papel da Rede Emancipa na promoção do acesso ao ensino superior. A título de exemplo podemos destacar, como recomendações, a realização de círculos de diálogos que promovam a

divulgação de IES públicas, o debate sobre políticas de cotas, a discussão sobre carreiras diversas e sobre “escolha profissional”⁶¹, entre outras. Nessa direção, as avaliações que os estudantes fazem agregam importantes elementos para o CP melhor refletir o seu papel na promoção do acesso ao Ensino Superior. Abordamos esse ponto, a seguir.

3.2. As percepções de estudantes da Rede Emancipa sobre o papel da Rede para sua formação e inserção no Ensino Superior

Conforme aludimos previamente, para captar as percepções dos estudantes da Rede Emancipa – Montes Claros, sobre o papel do CP na promoção do acesso ao ensino superior, encaminhamos um questionário para estudantes da Rede. O instrumento foi elaborado utilizando a ferramenta *Google Forms*. Optamos por divulgar o questionário nas redes sociais do cursinho porque entendemos, pelos limites de tempo e facilidade de acesso esse seria um caminho pertinente para cumprir o propósito do estudo. Obtivemos um retorno de 43 questionários.

Informações levantadas junto à coordenação permitem estimar a média de estudantes do CP nesses sete anos de funcionamento. O número de estudantes do cursinho é muito volátil. Como explicado, as atividades ocorrem todo sábado pela manhã e tem um horário previsto de trabalho com diferentes disciplinas do currículo do ensino médio, incluindo: Português, Redação, Literatura, Matemática, História, entre outras. Todo início de ano ocorre a aula inaugural que conta com um grande número de estudantes. No último ano, de 2019, foram em torno de 300 estudantes na aula inaugural e o CP montou seis turmas. Contudo, ao longo do ano, há uma evasão considerável e as turmas acabam ficando com uma média de estudantes mais assíduos, ou fixos. Essa volatilidade dificulta a precisão do número de estudantes atendidos, mas permite estimar a média de frequentes.

Nos anos de 2013 e 2014 o CP funcionou na E. E. Francisco Peres, no bairro São Geraldo 2, com uma média de 30 estudantes mais assíduos (15 por ano). Em 2015, o cursinho foi oferecido na E. E. Cristina Guimarães, no bairro Augusta Mota, com média de 30 estudantes. Em 2016 e 2017 o CP contou com turmas na E. E. P.

⁶¹ Essa questão vem sendo trabalhada no CP, mas pode ser intensificada.

Dulce Sarmiento, no bairro Santo Expedito, e na E. E. Monsenhor Gustavo, no bairro Santo Inácio, com média de 55 estudantes, a cada ano, somando as 2 escolas. Já nos anos de 2018 e 2019 o CP estava funcionando apenas na E. E. P. Dulce Sarmiento, com atendimento médio de 80 estudantes por ano. Com essa estimativa da coordenação do CP, nesses setes anos de funcionamento, o cursinho atendeu cerca de 330 estudantes.

Do ponto de vista quantitativo, o retorno de 43 questionários representa um percentual de 13% do número total dos estudantes atendidos nesses sete anos, (330, conforme estimativa). Contudo, em se tratando de uma pesquisa que privilegia a natureza qualitativa, consideramos que os dados obtidos, apesar de não permitirem generalização para a Rede e para o CP, nos trazem um conjunto de aspectos para reflexão. O questionário contemplou questões alusivas a ingresso no ensino superior e avaliação do CP. O instrumento dirigido compunha de 4 questões, sendo que duas se desdobravam em outras perguntas que solicitavam justificativa. As questões de justificativa, abertas, se preocuparam em não dirigir as avaliações dos sujeitos com opções, mas deixar que os mesmos se expressassem livremente.

Na primeira pergunta, os estudantes foram questionados se já haviam ingressado no ensino superior. Como se pode visualizar no Gráfico 15, abaixo, 53,5% dos estudantes afirmaram que ainda não estão inseridos no ensino superior e 46,5% dos estudantes responderam ter obtido êxito nos exames vestibulares.

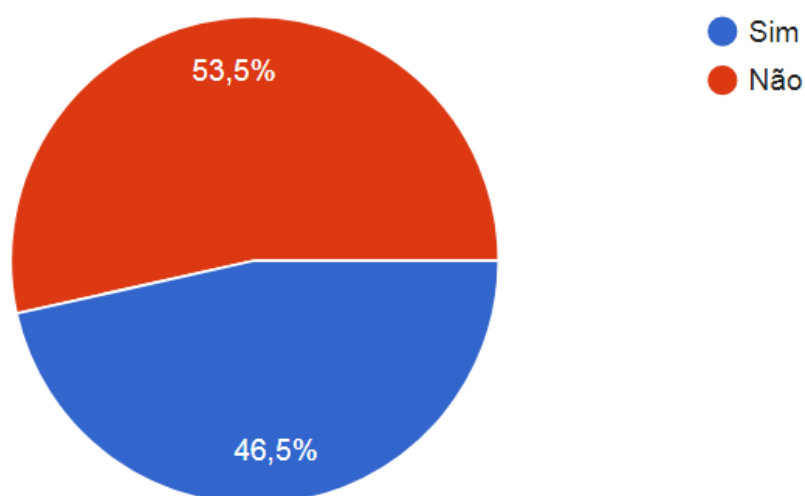


Gráfico nº 15 – Percentual de estudantes que ingressaram no Ensino Superior.
Fonte: Dados dos questionários aplicados em 2020.

Entre os estudantes que foram inseridos no ensino superior, questionamos sobre o curso e a instituição na qual ingressaram. As respostas obtidas foram organizadas na tabela nº 02, na sequência. Os dados revelam que a Unimontes figura como a instituição superior que mais recebeu estudantes do CP - dos 20 estudantes inseridos no ensino superior, 14 ingressaram nesta universidade. A posição de destaque ocupada pela Unimontes se alinha com o lugar que a mesma ocupa no quadro de interesse dos estudantes – como revelaram anteriormente as fichas de inscrição, a Unimontes era a predileta dos estudantes.

Tabela 2
Cursos e instituições que os ex-estudantes do CP Darcy Ribeiro ingressaram

Curso	Instituição
-	Unimontes
Agronomia	UFMG
Serviço Social	Unimontes
Enfermagem	Unimontes
Direito	Funorte
Administração	Unimontes
Engenharia de Sistemas	Unimontes
Pedagogia	Unimontes
Direito	Unimontes
Geografia (Licenciatura)	Unimontes
-	Unimontes
Letras Português	Unimontes
Relações Públicas	PUCPR
Ciências Sociais	Unimontes
Artes/Teatro	Unimontes
Engenharia Civil	IFNMG
Engenharia Civil	UNIFIPMOC
História	Unimontes
Artes/Música	Unimontes
Letras	USP

Fonte: Dados dos questionários aplicados em 2020.

A aprovação nos exames vestibulares conforme se nota na Tabela 2, se deu em cursos variados, com maior ocorrência em Direito e nas Engenharias – novamente se alinhando com o quadro de interesse dos estudantes apontado nas fichas de inscrição que citamos. Há que se destacar que a aprovação nos exames vestibulares representa para a Rede Emancipa, apenas parte de seu propósito de inserção dos estudantes na educação superior, mas um resultado insuficiente para analisar o papel da Rede na formação dos estudantes, uma vez que a proposta de construção do cursinho não se resume ao resultado do exame, pois inclui formação do pensamento crítico, tal qual assevera Cardoso (2012).

Nesse sentido, procuramos averiguar a avaliação dos estudantes sobre a contribuição do CP Darcy Ribeiro para a formação dos mesmos. Como resposta a essa segunda questão, 74,4% dos estudantes afirmaram que o cursinho foi muito importante, 20,9% avaliaram como importante e apenas 2,3% classificaram como pouco importante ou sem importância, respectivamente. O Gráfico 16 ilustra essas posições.

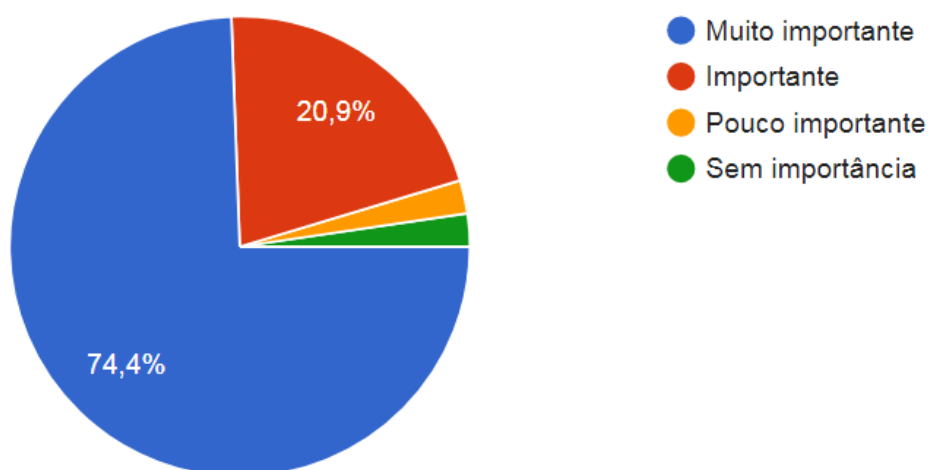


Gráfico nº 16 – Avaliação do CP Darcy Ribeiro pelos estudantes.
Fonte: Dados dos questionários aplicados em 2020.

Ao solicitarmos uma justificativa para a resposta dada na questão anterior, os estudantes expressaram, em detalhes, as contribuições que o CP Darcy Ribeiro trouxe para os mesmos. As respostas indicam essas contribuições em termos de formação crítica, de interação e formação humana, de promoção da autoestima,

promoção da autoconfiança, suporte material, apoio psicológico. Selecionamos alguns registros que sintetizam as respostas emitidas.

A contribuição relacionada a questão material, financeira, foi a que mais se repetiu, ressaltando que o CP é uma alternativa importante, já que muitos estudantes não podem pagar um cursinho.

Acredito que o cursinho popular Darcy Ribeiro é de grande importância para a formação dos indivíduos que nele estão inseridos, pelo fato de ser um curso gratuito, que visa a igualdade de oportunidades entre as classes econômicas, possibilitando um ensino mais avançado sobre tais matérias vistas na escola, buscando ajudar os alunos de escolas públicas que talvez não tenha condições financeiras de pagar um curso pré-vestibular. (Questionário 04)

O Emancipa foi muito importante no meu processo de preparação para o vestibular, pois eu era de escola pública e não tinha condições de pagar um cursinho preparatório. Com a ajuda do Emancipa fui capaz de conseguir a tão sonhada vaga na Unimontes, no curso que eu desejava. (Questionário 15)

A maior nota possível. Foi muito importante para minha formação, pois na época não tinha renda suficiente para pagar um curso de pré-vestibular. (Questionário 24)

De acordo com o perfil dos estudantes que procuram o cursinho, conforme observamos previamente nas inscrições, há presença significativa de jovens de baixa renda e de escola pública. E como se nota aqui, a gratuidade foi descrita como característica marcante que possibilita aos estudantes frequentarem tal espaço. Combinada com a questão da gratuidade, a relação humanizada, o diálogo, a interação entre sujeitos, a metodologia dinâmica, são ressaltadas.

A rede emancipa é um curso de extrema importância para mim, pois eu não tenho condições de pagar um curso privado, e mesmo se tivesse não pagaria, pois a dinâmica de ensino e o cuidado com os alunos são o que eles têm de diferente. Todos os coordenadores não fazem por dinheiro ou por status, eles são mais do que professores ou estagiários, eles se tornam amigos, amigos estes que chamam a atenção e que se preocupa com o nosso bem estar dentro e fora do curso. A rede emancipa eh MA-RA-VI-LHO-SA. Por isso eu super indico pra galera... (Questionário 22)

A experiência dos círculos e demais espaços de formação também é citada como diferencial do cursinho.

O aprendizado dentro do curso não é só referente a matérias escolares, assuntos cotidianos e experiências são compartilhadas a cada dia de curso. (Questionário 12)

O trabalho alinhado de professores e voluntários resulta em um vínculo com os estudantes, criando uma rede de apoio que promove a autoestima e resulta em autoconfiança para enfrentar os exames vestibulares. Dizem os estudantes, que a contribuição do CP foi:

Muito importante, pois além de trazer a essência da educação trouxe pra mim o diferencial da companhia de todos os membros da Rede Emancipa. Colaborou imensamente com a minha socialização e autoestima e junto com a base pedagógica me possibilitou a entrada na universidade. (Questionário 03)

Foi muito importante para mim. Adquiri muito conhecimento estando preparada pra fazer qualquer vestibular na minha vida. (Questionário 09)

Aliada ao apoio material, à promoção da autoestima e o apoio psicológico, a contribuição do CP se dirige, igualmente, para a formação do pensamento crítico e a formação humana, e não se limita ao “conteudismo” voltado para a inserção no mercado de trabalho.

Mais do que o ensino dos conteúdos curriculares, o cursinho trouxe também uma aproximação do estudante com a realidade acadêmica, o incentivo, ajuda neste momento de escolha de um curso, de entendimento desses processos que são os vestibulares, pois muitos não sabiam como se inserir numa universidade, achavam isto uma realidade muito distante etc. Enfim, a oportunidade foi muito boa pra mim já que eu não podia pagar um cursinho, além disso as aulas voltadas para que os alunos tivessem pensamento crítico se tornavam ainda mais diferenciadas, e o que me marcou mais além do conhecimento repassado foi ver despertar em nós a vontade, a esperança, de perceber nós também somos capazes, nós temos uma oportunidade também. (Questionário 33).

O Emancipa transforma a vida das pessoas. Desde quando entrei, sempre tive o apoio necessário para tudo, desde os estudos, roda de conversa e apoio psicológico. O Emancipa tem uma missão muito maior do que ajudar os alunos a entrar na Universidade, que vem sendo desenvolvida muito bem, que é a formação de senso crítico e de pessoas pensantes e questionadoras. (Questionário 21)

Além de proporcionar educação no âmbito intelectual, com gratuidade, professores unidos e comprometidos em atender a missão proposta, o Cursinho Popular Darcy Ribeiro teve participação no meu processo de existir enquanto humana. Considerando os momentos de diálogo, a fala democrática, a liberdade e possibilidade de participação ativa com sugestões para o cursinho, ações colaborativas em nosso favor (Frida haha), os saraus, onde conheci vários artistas locais, e também tive a oportunidade de compartilhar meus escritos num evento público pela primeira vez, não poderia deixar de citá-los. Somando ao que já disse, fiz amizades e conexões com pessoas incríveis, que levarei para a vida. Por fim, super recomendo o Emancipa, sou muito grata pela missão do Cursinho e por conseguirem executá-la nas condições que têm, e sei, buscando melhorias sempre. Agradeço pela participação de vocês em um momento

tão importante e delicado na vida de nós estudantes. Darcy Ribeiro se orgulharia, sem dúvida alguma! (Questionário 31)

Um curso que nos ensina pensar melhor sobre assuntos sociais que possivelmente pode cair na redação. O curso é maravilhoso e nos prepara muito para ingressar na faculdade. (Questionário 38)

Mas em que pese às contribuições, alguns estudantes indicam dificuldades vividas e situações relacionadas à organização do CP que contribuem para sua evasão.

Particpei do projeto por pouco tempo devido à contratempos particulares. Durante o tempo em que estive posso avaliar excelentemente o projeto. O cursinho contribuiu grandemente para minha formação estudantil e principalmente para a formação humana e senso crítico. (Questionário 16)

Infelizmente o curso não é acessível pra todos. Tentei fazer as aulas, mas no sábado pela manhã fica impossível pois trabalho. E como não tem em outros horários não pude comparecer às aulas. (Questionário 18)

O perfil de ingressantes que levantamos demonstra um significativo percentual de estudantes que não trabalham e que moram longe da escola – e esses são dificultadores do acesso e permanência dos estudantes. Mas a colocação no questionário 18 indica que a demanda existente para o CP exige muito mais que aulas concentradas num único dia da semana. Contudo, a parceria da rede com a escola permite o uso do espaço apenas aos sábados, já que na semana o prédio da escola é utilizado para suas atividades regulares. O histórico do CP demonstra que a parceria com o DEMC pode caminhar para o uso de espaço do Diretório. Contudo, utilizar alguma sala do prédio do DEMC implicará em necessidade de ampliar a equipe de professores e voluntários. Assim, para além de dificuldades financeiras dos estudantes, e do próprio CP para se manter, evidenciados aqui e no estudo de Mendes (2011), a oferta precisa ser ampliada, como sugere também o balanço feito sobre 10 anos da Rede Emancipa⁶² (2017, p.10-11), que a Rede não pare de crescer, que siga expandindo, oferecendo alternativa de estudo à juventude, e que fortaleça a luta em defesa da escola pública.

Sobre a luta em defesa da escola pública, os dados aqui levantados sugerem que o CP Darcy Ribeiro instiga a conscientização dos estudantes, a discussão sobre

⁶² Disponível em: https://issuu.com/redeemancipa/docs/revista_final_novembro_online Acesso em: 02/04/2019.

direitos. Contudo a ínfima procura de nossos estudantes por carreiras relacionadas à docência, sugerem que o CP deva intensificar a discussão sobre escolha de carreira com os jovens e, ainda, possa buscar maior articulação com a escola básica pública, com sua luta, sua importância. A exemplo do que sugere Cardoso (2012) é preciso cuidar para que o estudante que frequenta o CP não incorra numa avaliação meramente moral da escola básica em que estuda, realizando um julgamento que desqualifique professores e escolas, sem uma leitura crítica do modelo de escola e das condições de trabalho e de desvalorização docente que caracterizam nosso sistema educacional.

Se na questão 2, inquirimos de modo geral sobre a contribuição do CP para a formação dos estudantes, na questão 3 nos dirigimos especificamente aos pesquisados para indaga-los acerca de qual avaliação fazem do CP Darcy Ribeiro em termos de contribuição para a sua inserção no ensino superior. Obtivemos as seguintes respostas: 60,5% dos estudantes declararam que o cursinho foi muito importante, 37,2% julgaram como importante e 2,3% avaliaram como sem importância. Não houve nenhuma resposta para a opção pouco importante.

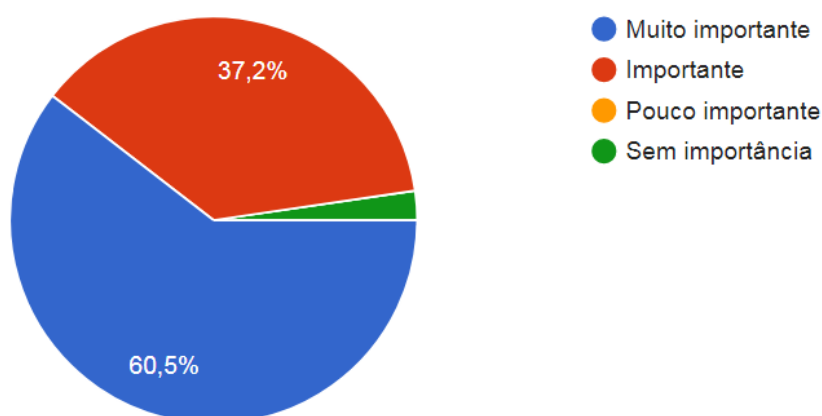


Gráfico nº 17 – Contribuição do CP Darcy Ribeiro para a inserção dos estudantes no Ensino Superior
Fonte: Dados dos questionários aplicados em 2020.

Igualmente, solicitamos que justificassem tal avaliação. Sendo assim, registramos algumas respostas que ilustram o posicionamento dos respondentes.

Muito importante! Foi crucial para a minha aprovação. (Questionário 2)

Me deu uma base para fazer o vestibular. (Questionário 8)

O auxílio dos professores do Emancipa foi primordial na minha aprovação no vestibular. O apoio dos professores em sala e o apoio dos acadêmicos de Psicologia fizeram toda a diferença. (Questionário 9)

Novamente, alguns estudantes relataram dificuldades de conciliar os estudos com outras demandas da vida, o que resulta em evasão do projeto.

Infelizmente não consegui prosseguir no cursinho e não estou inserida no ensino superior. Mas tenho total certeza de que, se tivesse continuado, teria sido aprovada. Aproveito para parabenizar a iniciativa e agradecer pelo tempo de contribuição. (Questionário 10)

É legal a ideia, mas a princípio pra mim não deu certo devido a incompatibilidade de horário e aos dias das aulas. (Questionário 12)

A gratuidade é novamente apontada como característica que possibilita aos participantes terem acesso à educação.

Eu acredito que não é apenas cursos particulares que ajudam, o cursinho popular também nos ajuda muito. (Questionário 4)

Excelente. O curso realmente me ajudou em um período onde não teria condições de arcar com um cursinho particular. (Questionário 7)

Na percepção dos estudantes o CP cooperou com seu ingresso no ensino superior também em função do suporte que possibilitou em termos de conteúdos que são cobrados pelos exames vestibulares.

Acredito que o curso Darcy Ribeiro é importante para minha inserção no ensino superior, pelo fato de me ajudar com os conteúdos cobrados nos vestibulares me tornando apto a concorrer por determinada vaga no ensino superior, e possibilitando uma melhor absorção dos conteúdos. (Questionário 3)

Porque com o conhecimento que eu tive/vou obter no curso, é de real importância para as matérias do Ensino Superior. (Questionário 14)

Os registros deixam claro que os estudantes percebem o desafiador papel do CP, conforme aponta Cardoso (2012) para promover, ao mesmo tempo, a formação crítica dos jovens em articulação com sua preparação para ingressar na universidade. Nesse sentido, julgam que o CP tem cumprido esse papel, reiterando as avaliações dos estudos na área, quanto ao importante papel que os cursinhos têm para inserção dos estudantes no ensino superior (MENDES, 2011), quanto à importância política do Emancipa (CARDOSO, 2012), e ao fato de a Rede Emancipa se constituir em “instrumento de luta e resistência contra projetos de sociedade

caracterizados pela exclusão da maioria da população trabalhadora”. (CASTRO, 2011, p.205).

Na quarta questão solicitamos que os respondentes acrescentassem outras observações, ou comentários. Os registros reforçam a compreensão de que os estudantes percebem que o CP para além de contribuir com sua inserção no vestibular, concorrem para sua formação crítica. Nesse sentido reiteram a importância do CP.

Foi muito importante pra mim, já que a universidade parecia algo distante para mim. Também as dicas e direcionamentos por exemplo até para fazer uma inscrição para vestibular tínhamos dúvidas, para escolher o curso, muitos queriam fazer um curso achando que se tratava de uma coisa, e depois com as conversas esclareceram suas dúvidas. Eu mesma tirei dúvidas sobre o curso que eu queria fazer. Também coisas como macetes para as provas de vestibular, matérias que são cobradas que as vezes eu nunca tinha estudado foram trabalhadas no cursinho e isso me deixou mais preparada. (Questionário 24)

Muitos temas ensinados foram abordados no Enem e Paes. (Questionário 25)

Importante, porque tem ótimos professores que nos ajudam a estudar de forma organizada. (Questionário 26)

Para tentar outro curso superior e nivelar conhecimento. (Questionário 27)

Para ter uma carreira profissional bem sucedida e com vários aprendizados. (Questionário 28)

Salientam sua importância para a formação do pensamento crítico.

Foi de fundamental importância para minha inserção na faculdade. Foi com as aulas do Cursinho que eu desenvolvi técnicas de estudo, com as rodas de conversa eu conheci os meus direitos, e me tornei questionador de tudo que há ao meu redor. E foi com a Orientação Profissional que eu descobri qual profissão quero levar pra vida. (Questionário 15)

Auxiliando na sedimentação do conhecimento adquirido nos anos de escola e na construção de novos conhecimentos, aliados também a incentivos para a persistência em busca dos sonhos e a descoberta da capacidade que está em nós, o Cursinho Popular Darcy Ribeiro teve papel fundamental para que eu conseguisse realizar um dos meus maiores sonhos: passar na universidade em Curitiba/PR. Como melhor do que esperado, em vez de UFPR, consegui bolsa integral pelo Prouni na PUCPR, instituição privada que ocupa a primeira posição de melhor universidade do Paraná, levando em conta as públicas e privadas, 3º melhor instituição privada do Brasil, e 13º posição entre as nacionais, segundo o ranking Times Higher Education, de melhores universidades do mundo, novamente considerando instituições públicas e privadas. PUCPR <3 (Questionário 22)

Novamente ressaltam a metodologia dinâmica:

Como eu disse anteriormente, é muito importante, pois possui uma dinâmica de ensino fácil e divertida de entender o que os professores explicam de formas prazerosas de se ouvir. E isso me fez lembrar da matéria quando fui fazer o Paes ano passado. (Questionário 16)

Um dos registros reforça o alcance social do Emancipa, afirmando que dá nota máxima ao trabalho e reforçando que iniciativas como essas promovem inserção social.

A maior nota possível. O Emancipa foi muito importante para a minha formação. Particpei do curso como estudante em 2018, e na época não tinha renda suficiente para pagar um curso de pré-vestibular. (Questionário 18)

Por fim, uma colocação nos lembra a necessidade de seguir na luta, porque é certo que os cursinhos populares se destinam a promover “inclusão” e “emancipação”, como lembra Mendes (2011, p,12), mas essa luta requer ampliar oferta para possibilitar que mais pessoas sejam inseridas.

Eu estou há 5 anos tentando fazer o ensino superior, mas além de problemas pessoais e financeiros, me sinto pouco confiante e a falta de um cursinho acessível é parte do problema. Quando uma amiga me disse sobre o Emancipa fiquei muito animada e confiante. Fiz Enem todos os anos depois que me formei, mas não entrei em nenhum curso por insegurança e por me sentir despreparada. Minhas notas não eram ruins, mas eu sentia que eu podia ser melhor, por isso preciso muito desse cursinho... (Questionário 29)

Ampliar oferta não constitui tarefa fácil porque um dos desafios do CP passa pelo financiamento, mas passa também, pela ampliação do espaço físico, dos temas e debates, do número de voluntários, da reflexão crítica sobre voluntariado, pelo diálogo com a escola e com a sociedade, por maior espaço nas políticas públicas, entre outros tantos desafios que emergem dos dados, tanto teóricos, documentais, quanto empíricos. Contudo, pode-se destacar, como lembra Arroyo (2003), o papel dos movimentos sociais para vincular a educação a questões humanas, à promoção de direitos e formação de consciência – e nesse âmbito se coloca o papel do CP Darcy Ribeiro.

Considerações Finais

Ao longo dessa investigação nos orientamos pelo propósito de analisar o papel da Rede Emancipa na promoção do acesso ao ensino superior para jovens das camadas populares. Buscamos, especificamente:

- Discutir dados de acesso ao Ensino Superior na última década no Brasil bem como Políticas Públicas para promoção do acesso à Educação Superior com recorte na história brasileira recente (2003-2016) e foco no SISU/ENEM e na sua contribuição para promoção do acesso de jovens de camadas populares à Educação Superior no Brasil.
- Analisar qual o papel de cursinhos populares no processo de democratização do acesso à educação superior dos filhos das camadas populares.
- Traçar um perfil dos ingressantes de 2019 da Rede Emancipa em Montes Claros – Cursinho Popular Darcy Ribeiro.
- Levantar a percepção dos ex-estudantes da Rede Emancipa em Montes Claros-Minas Gerais sobre o papel da Rede para sua formação e inserção no Ensino Superior.

Retomando nossos propósitos acreditamos tê-los cumprido, na certeza de que muitas respostas foram encontradas, algumas lacunas se apresentam e novas questões se levantam. Entre as certezas estão a clareza da importância do tema e dos dados levantados porque nos trazem uma contribuição para a reflexão sobre um objeto ainda pouco investigado no país. Entre as lacunas, o nosso limite para realizar um estudo mais amplo, que alcançasse mais jovens.

Entre as respostas, retomando cada objetivo levantado podemos inferir:

- Os dados sobre acesso ao ensino superior na última década no Brasil indicam que houve um crescimento do ingresso de jovens de camadas populares nesse nível escolar, e que políticas públicas recentes, entre as quais o SISU/ENEM, articuladas com políticas afirmativas, incluindo a política de cotas, concorreram para isso. Contudo, são políticas com forte influência neoliberal que impulsionam, entre outras questões, um aumento da oferta privada e da educação a distância, com aligeiramento da formação. Embora importantes para ampliar o acesso, políticas de permanência, como a política de assistência estudantil, também implantada, são

necessárias para promover a democratização do ensino. Quando tratamos de democratização nos referimos à promoção do acesso a educação superior de boa qualidade para todas as classes sociais. Destacamos o desafio de tal tarefa histórica, mas a entendemos como horizonte para promoção do direito à educação e, por conseguinte, à vida mais digna. Nesse sentido, exploramos a educação no conjunto de direitos humanos, porquanto um direito garantido na forma de lei e essencial ao desenvolvimento e emancipação dos brasileiros para o exercício da cidadania. Como já mencionado, a despeito do caráter neoliberal, as políticas educacionais dos governos petistas, aqui examinadas, favoreceram o combate às desigualdades educacionais por meio da ampliação da oferta de cursos superiores, de oportunidades de formação de trabalhadores e promoveram inclusão educacional e social. A inclusão educacional promovida tem, na Lei de Cotas, aporte considerável. Estatísticas aqui indicadas, apontam, como resultados dessas políticas, um aumento do número de negros e de estudantes de família de baixa renda na educação superior. Os dados referentes às desigualdades sociais nos permitem depreender que o Brasil é um país de profundas diferenças sociais e econômicas entre pessoas, de abismos enormes no que se refere ao acesso a bens sociais, culturais, econômicos, com enorme distância entre pobres e ricos no que concerne à qualidade de vida. Igualmente no quesito educacional essa diferença se expressa e é demonstrada nos dados alusivos ao acesso à educação superior. As estatísticas corroboram o que muitos de nós somos incapazes de perceber em nossos cotidianos, mas que precisamos considerar como um problema a ser enfrentado de modo a construir um país mais justo e democrático. Em um país tão desigual como o Brasil, fortalecer e ampliar políticas de inclusão social e educacional revela-se fundamental para democratizar o acesso à educação superior, devendo-se não apenas investir no reconhecimento, mas no enfrentamento das desigualdades sociais. Todavia, essa não parece ser a direção que é tomada no atual contexto, que ameaça, entre outras, as conquistas adquiridas em termos de políticas de ampliação do acesso ao ensino superior com cortes expressivos de gastos destinados à educação.

- Acerca da análise do papel de cursinhos populares no processo de democratização do acesso à educação superior dos filhos das camadas populares, pode-se inferir, a partir de dados teóricos, documentais e empíricos levantados, nos limites desse

estudo, que se trata de um importante, mas restringido papel. O alcance da democratização, como aludimos, constitui tarefa desafiadora porque o seu conceito comporta promoção do acesso universal e implica reversão do quadro no qual a universidade é espaço acessado majoritariamente pelas camadas mais abastadas da população. O alcance dos cursinhos é dificultado pela limitação de recursos, mas ampliado pelo compromisso político dos movimentos sociais e pelo crescimento de projetos como a Rede Emancipa, que tem se espalhado pelo país e oportunizado a muitos jovens filhos das camadas populares um espaço pré-universitário que contribui para sua inserção na educação superior. Os dados permitem reiterar o importante papel de resistência que têm os movimentos sociais como o Emancipa na luta por direitos humanos e democracia. Nesse sentido, como observa Arroyo (2003), a pedagogia dos movimentos sociais tem muito a nos ensinar porque esses movimentos agem como pedagogos, nos apontando possibilidades de resistência à desumanização e de promoção de uma educação mais inclusiva. Como nossas hipóteses iniciais sugeriam, a Rede Emancipa de Cursinhos populares representa uma alternativa importante em termos de atuação voltada para uma educação emancipatória e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e humana. Seu papel tem sido importante, mas, obviamente, não substitui o papel fundamental de políticas de inclusão social e educacional.

- No que concerne ao perfil dos estudantes da Rede Emancipa em Montes Claros – Cursinho Popular Darcy Ribeiro, ingressantes de 2019, podemos de modo sumário afirmar que estes estudantes são majoritariamente mulheres, negras e negros, jovens entre 16 e 18 anos, residentes em sua maioria em bairros periféricos que ficam distantes da escola onde funciona o CP. A maioria é egressa de escola pública, filhas e filhos de pais com baixo percentual de acesso à universidade, com renda familiar de R\$501,00 a R\$1000,00 reais, ou seja, famílias de baixa renda. Em maior número são jovens buscando trabalho, com interesse prevalente de estudar em IES públicas, indecisos quanto à escolha profissional e com predileção por estudar Direito, Medicina e Engenharias. Pode-se depreender que o perfil dos candidatos do CP espelha a composição do Brasil: o Cursinho Popular Darcy Ribeiro é popular, negro e feminino.

- Em relação à percepção dos ex-estudantes da Rede Emancipa em Montes Claros-Minas Gerais sobre o papel da Rede para sua formação e inserção no Ensino Superior, podemos concluir que, na aceção dos estudantes que participaram do

estudo, este CP tem cumprido o papel a que se propõe de contribuir não apenas com a preparação dos estudantes para ingressarem no ensino superior como também para possibilitar a estes sujeitos uma formação mais crítica. O papel do CP Darcy Ribeiro se dirige para vinculação da educação a questões humanas, para a promoção de direitos e formação de consciência. Nesse sentido, as colocações dos pesquisados, que consideram o CP muito importante para sua formação e inserção na educação superior, trazem aspectos como a gratuidade do cursinho, a formação crítica, a interação entre as pessoas, a formação humana, a metodologia empregada, a promoção da autoestima, a promoção da autoconfiança, o apoio psicológico, como aspectos significativos na experiência vivida. As percepções dos sujeitos também suscitam pontos que merecem reflexão do CP, a saber: a ampliação do atendimento, dos temas, debates e número de voluntários, do diálogo com a escola, com a sociedade e com as políticas públicas.

O cruzamento de dados teóricos, documentais e empíricos nos possibilitam analisar e deduzir que o papel da Rede Emancipa na promoção do acesso ao ensino superior para jovens das camadas populares tem se efetivado na direção de contribuir para “mudar a cara” da universidade, na medida em que, a exemplo do CP Darcy Ribeiro, onde se observa que o perfil dos candidatos que buscam o cursinho é “popular, negro e feminino, também se nota que a composição do ensino superior no país está mudando, que a universidade, como então sugeria o MEC (FONAPRACE, 2016 citado por GOELLNER, 2017, p. 14) está caminhando na direção de espelhar a composição social do país, sendo hoje mais feminina, popular e negra.

Contudo, o projeto neoliberal em curso, além de apropriar da educação e fazê-la mercadoria, utiliza da mesma como instrumento para formar força de trabalho acrítica. Ademais, e não por acaso, a baixa qualidade da educação pública faz parte de um discurso para promover a privatização do ensino e de um projeto para o desmonte da oferta pública de escolarização, efetivado através de cortes nos investimentos destinados a esse setor, entre outras ações que hoje nos preocupam. É nessa perspectiva que emergem as novas questões, que se dirigem, entre outros intentos e temas, para discutir novas políticas hoje em curso e seus impactos para a educação brasileira, políticas que ao efetuarem corte significativo de gastos podem comprometer o processo de democratização do acesso do ensino superior. Nos interessa, igualmente, analisar os caminhos determinados para o ensino médio com

a reforma que se encontra em implantação, assim como ampliar nossas compreensões sobre Educação Popular, sobre a Rede Emancipa e o CP Darcy Ribeiro.

Por fim, insistimos no importante papel que tem os movimentos sociais na resistência e edificação de uma outra lógica possível – pautada no compromisso com a redução das desigualdades educacionais e construção de uma sociedade mais justa. Apostamos que a Rede Emancipa pode ser entendida como uma expressão de luta pela promoção da democratização do acesso à educação de qualidade e, apesar dos seus limites de ação, constitui um movimento que merece maior atenção de educadores e pesquisadores pela experiência acumulada de trabalho com educação popular.

Referências

- ARAGÃO, R. C; *et al.* *Cursinho Popular Emancipa: movimento de educação popular*. Cursinho Popular Emancipa: movimento de educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 14, n. 2, p. 83-92, 7 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/29589>> Acesso em: 04/05/2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-v14n22015-art07>
- ARAÚJO, C. V. B. *Ensino Superior Brasileiro: expansão e transformação a partir dos anos 1990*. Dissertação, Mestrado em Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS, Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, 2014.
- ARANTES, J. T. *Agência FAPESP, 2018*. Livro investiga os três modelos mais influentes de educação superior. Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br/livro-investiga-os-tres-modelos-mais-influentes-de-educacao-superior/27840/>> Acesso em: 05/08/2019.
- ARIOVALDO, T. C. de C. e NOGUEIRA, C. M. M. *Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o Sistema de Seleção Unificada – SISU*. In: Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas, SP v.4 n.1 p.152-174 jan./abr. 2018. Disponível em:<[file:///C:/Users/M%C3%B4nica/Downloads/8650683-32625-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/M%C3%B4nica/Downloads/8650683-32625-2-PB%20(1).pdf)> Acesso em 28/10/2018.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In: *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1R8q4y_F6jvBozEjBqhLU-6XcuhSzMibk/view Acesso em 08/05/2019.
- BALSA, C. *et al.* *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior: desigualdades e diferenciação*. Edições Colibri, Portugal, 2001. ISBN: 972-772-296-2.
- BARBOSA, J. L; BRANDÃO, A. *Conectando saberes: jovens de origem popular e o difícil caminho para a Universidade*. IN: BARBOSA, J. L; BRANDÃO, A; PINTO, G. (orgs.) *Jovens de camadas populares e universidade*. Rio de Janeiro, UFF, 2007. p. 09-22.
- BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura Rebelde**: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora. São Paulo, SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRANDÃO, A; MARINS, M. T. A. *Desigualdades entre mulheres e homens no acesso à universidade*. IN: BARBOSA, J. L; BRANDÃO, A; PINTO, G. (orgs.) *Jovens de camadas populares e universidade*. Rio de Janeiro, UFF, 2007. p. 197-224.
- BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e a partir da América Latina. In: **Pesquisa Participante: O saber da partilha**. Org.: BRANDÃO, C. R; STRECK, D. R. 2º ed. Aparecida, São Paulo: Ideias e Letras, 2006. p. 21-54.

_____. *O que é Educação Popular*. 1ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012. 122 p. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL, *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 18/04/2019.

_____. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Anexo. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo > Acesso em: 18/04/2019.

_____. Ministério da Educação. *Balanco Social Sesu*. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192> Acesso em 29/02/2019.

_____. Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais. *As 15 maiores economias do mundo*. Disponível em: < <http://www.funag.gov.br/ipri/index.php/teses-e-dissertacoes/47-estatisticas/94-as-15-maiores-economias-do-mundo-em-pib-e-pib-ppp>> Acesso em 29/04/2019.

_____. *Lei 10.861, de 14 de Abril de 2004*, Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso em: 02/07/2019.

_____. *Medida Provisória nº 213, de 20 de Setembro de 2004*. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Disponível em: < <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2004/7-medida-provisoria-n-213-de-10-de-setembro-de-2004>> Acesso em 02/07/2019.

_____. *Lei nº 12.530, de 07 de Dezembro de 2017*. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de Julho de 2001 [...] e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm> Acesso em: 02/07/2019.

_____. *Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm > Acesso em: 02/07/2019.

_____. *Decreto nº 9.432, de 29 de Junho de 2018*. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm> Acesso em: 02/07/2019.

_____. *Portaria Normativa nº 21, de 05 de Novembro de 2012*. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SISU. Disponível em: < http://sisu.ufes.br/sites/sisu.ufes.br/files/field/anexo/portaria_normativa_nao_21_de_5

[de novembro de 2012 alterada pela portaria nao 1.117-2018.pdf](#)> Acesso em: 02/07/2019.

_____. *Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm> Acesso em: 02/07/2019.

_____. *35% dos formandos são os primeiros na família a chegar à universidade*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2015/12/35-dos-formandos-sao-os-primeiros-na-familia-a-chegar-a-universidade>> Acesso em: 05/07/2019.

_____. *Sistema de Seleção Unificada, 2019*. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#vagas_ofertadas> Acesso em: 05/08/2019.

_____. *Instituto Federal Farroupilha, 2016*. Qualidade da educação da Rede Feral é superior a de países de primeiro mundo. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/ultimas-noticias/item/3186-qualidade-da-educa%C3%A7%C3%A3o-da-rede-federal-%C3%A9-superior-a-de-pa%C3%ADses-de-primeiro-mundo>> Acesso em: 05/06/2019.

_____. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em 10/10/2018.

_____. *Projeto de Lei de Reforma Universitária*. Revoga o Decreto-Lei nº 842, de 1969, e as Leis nºs 5.540, de 1968, 6.625, de 1979, e 9.192, de 1995. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>> Acesso em: 07/08/2019.

BROCCO, A. K; ZAGO, N. *Condição do Estudante de Camadas Populares no Ensino Superior*. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php> Acesso em: 05/07/2019.

CARDOSO, M. Desafios da prática pedagógica nos cursinhos populares. *In: Às portas da universidade: alternativas de acesso ao ensino superior*. Org.: ARELARO, L. G; FRANCA, G. C; MENDES, M. T. – São Paulo: Xamã, 2012. p. 121-128.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *“Democratização do ensino” revisitado*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 327-334, maio/ago. 2004.

CASTRO, M. H. G. de; *O fim da obrigatoriedade do vestibular*. Portal INEP. Dez. 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-fim-da-obrigatoriedade-do-vestibular/21206> Acesso em: 29/09/2018.

CASTRO, C. A. *Cursinhos alternativos e populares: Movimentos Territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil*. 2005. Dissertação de Mestrado.

Programa de Pós-Graduação em Geografia. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

_____. *Educação Popular, Movimentos Sociais e Cursinhos Populares: Uma análise pelo espaço*. Cadernos CIMEAC – v. 2, n. 2, 2012. Ribeirão Preto/SP. ISSN: 2178-9770.

_____. *Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade*. Tese de doutorado. Instituto de Geociências da UNICAMP. Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/287082/1/Castro_ClovesAlexandre_D.pdf> Acesso em: 05/09/2019

CATTANI, A. D. *Desigualdades Socioeconômicas: conceitos e problemas de pesquisa*. Sociologias [online], Porto Alegre, ano 9, n 18, jul./dez. 2007, p.74-99. ISSN: 1517-4522. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222007000200005&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em 18/04/2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222007000200005>.

COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. *Definição do alcance da pesquisa a ser realizada: exploratória, descritiva, correlacional ou explicativa*. 5ed. Porto Alegre: Penso, 2013, v. 1, p. 99-110.

DAMASCENO, M. N. *Movimentos sociais: contextualização e práticas organizativas*. In; FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque; VERAS, Clédia Inês Matos; e LINS, L. T. *Educação Popular e Movimentos Sociais: experiências e desafios*. Fortaleza: IMPRECE, 2016, p.34-59.

DIAS SOBRINHO, J. D. *Educação superior: democratização, acesso e permanência com qualidade*. IN: PAULA, M. F. C; LAMARRA, N. F. (orgs.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. Editora Ideais e Letras, Aparecida/SP, 2011. p. 121-152.

_____. *Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público*. In: DOURADO et al. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo, Xamã, 2001, p. 97-116.

EISENBACH NETO, F. J; CAMPOS, G. R. de. *O impacto do neoliberalismo na educação brasileira*. XII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. ISSN 2176-1396. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf> Acesso em: 31/08/2018.

FERNANDES, L. TINOCO, D. *Acesso de jovens de baixa renda a universidades públicas no país é 4 vezes maior que em 2004*. O Globo. Dez. 2014. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/acesso-de-jovens-de-baixa-renda-universidades-publicas-no-pais-4-vezes-maior-que-em-2004-14851674>> Acesso em 01/10/2018.

FERREIRA, S. *As políticas de expansão para educação superior dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016): inclusão e democratização?* Educação Unisinos, v. 23, n. 2. 2019. ISSN: 2177-6210.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e Educação*. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 144 p.

FREIRE, P. NOGUEIRA, A. *Que fazer – teoria e prática em Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRIGOTTO, G. *Política e gestão educacional na contemporaneidade*. IN: FERREIRA, E.B; OLIVEIRA, D. A. (orgs). *Crises da escola e políticas educativas*. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2009. p.65-84.

GADOTTI, M. *Estado e Educação Popular: Desafios de uma Política Nacional*. 1992. Disponível em: <http://www.participa.br/articles/public/0006/3700/Estado_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Popular_-_Gadotti.pdf> Acesso em 24/06/2019.

_____. *Paulo Freire e Educação Popular*. Revista Trimestral de Debate da FASE, proposta nº 113. 2017. Disponível em: <<http://formacaocontinuada.net.br/wp-content/uploads/2015/06/paulo-freire-por-moacir-gadotti.pdf>> Acesso em: 09/01/2020.

GEORGES, R. *País estagnado: Um retrato das desigualdades brasileiras 2018*. Oxfam (org.). p.69. 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf> Acesso em? 16/04/2018.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, I. de A. *Política pública de acesso ao ensino superior: Um estudo de caso sobre a utilização do ENEM/SISU na Universidade de Brasília de 2012 a 2016*. 2017. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília.

GOIS, A. *Mais ricos dominam universidade pública*. Folha de São Paulo. Jun. 2003. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1306200323.htm>> Acesso em: 01/10/2018.

GOMES, A.M. *As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos*. In: MACEDO, D.; SILVA Jr, J.R.; OLIVEIRA, J.F.(org). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2008, p.23-51.

GÓMES, M. R. F; TORRES, J. C. *Discutindo o Acesso e a Permanência no Ensino Superior no contexto do SISU (Sistema de Seleção Unificada)*. ORG & DEMO, Marília, v 16, n 1, p. 69-88, Jan/Jun, 2015.

HILL, D. *O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação*. In: Currículo sem Fronteiras, v. 03, no. 02, pp.24-59. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>> Acesso em: 31/08/2018.

KANE, L. A Educação Popular Discutida “Há Muito Tempo”. In: *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Org.: PONTUAL, P; IRELAND, T. Coleção Educação para Todos; v. 4 – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 195-203.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos da metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LELIS, Ú. A. de. *Políticas e Práticas do “terceiro setor” na educação, no processo de reconfiguração do Estado*. 2006. 333 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

LENIN, V. I. *O estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução*. 2º ed. São Paulo – Editora Expressão Popular. 2010. 184

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; e TOSCHI, M. S. *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, K.R.S. *Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração*. In: NEVES, L.M.W. (org.) *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002, p.41-63.

LOPES; E. C. P. M; CAPRIO, M. *As influências do modelo neoliberal na educação*. Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, SP, Brasil, 2008, p. 01-16. ISSN: 1519-9029 Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>> Acesso em: 24/01/2019.

LOPES, L. C. *Entrevista Cibele Lima – Rede Emancipa*. Revista Crioula USP – No 16. Dezembro de 2015.

LUZ, J. N. N. da. *O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na Universidade Federal de Mato Grosso – campus Cuiabá – e a relação com a democratização do acesso*. Cuiabá, Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013 186 f. (Dissertação de mestrado).

MACHADO, S. X. *Os desafios de realizar uma Educação Popular: A experiência vivenciada no Cursinho Darcy Ribeiro em Montes Claros – MG*. Monografia. Curso Licenciatura em Geografia. Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES. Montes Claros, 2015.

MATSUSHIGUE, L.H.; HELENE, O. *Brasil: olhar o futuro, sem esquecer o retrovisor*. IN: *As portas abertas da Universidade: alternativas de acesso ao ensino superior*. ARELARO, L. G.; FRANCA, G. C.; MENDES, M. T. (org.). São Paulo: Xamã, 2012.

MENEZES, R. G. *O movimento pelo resgate social do Cursinho da Poli e a criação da Rede Emancipa*. In: *Às portas da universidade: alternativas de acesso ao ensino superior*. Org.: ARELARO, L. G; FRANCA, G. C; MENDES, M. T. – São Paulo: Xamã, 2012. p. 109-120.

MENDES, M. T. *Cursinhos populares pré-universitários e educação popular: uma relação possível?* Disponível em: <https://redeemancipa.org.br/wp-content/uploads/2011/05/Cursinhos-populares-pre-universitarios-e-educacao-popular.pdf> Acesso em: 09/09/2018

_____. *Inclusão ou emancipação? Dialética da educação em cursinhos populares*. In: *Às portas da universidade: alternativas de acesso ao ensino superior*. Org.: ARELARO, L. G; FRANCA, G. C; MENDES, M. T. – São Paulo: Xamã, 2012. p. 129-142.

_____. *Inclusão ou Emancipação? Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MENDES, M. T. RUFATO, M. A. *Por que não passam? Cursinhos curriculares e tempo curricular: Uma problematização a partir de experiências da Rede Emancipa*. VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação. Jun/2015.

MINAYO, M. C. de S. e SANCHES, O. *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?* In: *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3):239-262, jul./set., 1993.

NEVES, C. E. B; RAIZER, L; FACHINETTO, R.F. *Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira*. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 124-157. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100006> Acesso em 28/03/2019.

NIEROTKA. R. L.; TREVISOL, J. V. *Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência*. Revista Katál, Florianópolis, v. 19, n.1, p.22-32, jan./jun. 2016.

NOGUEIRA, C. M. M. et al. *Promessas e limites: O SISU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100116#fn2 Acesso em 28/05/2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Indicadores. Metas do PNE*. 2018 Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/12-ensino-superior/indicadores/porcentagem-de-matriculas-da-populacao-de-18-a-24-anos-na-educacao-superior/#indicadores>> Acesso em: 18/04/2019.

OLIVEIRA, D. A. *Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social*. IN: FERREIRA, E.B; OLIVEIRA, D. A. (orgs). *Crises da escola e políticas educativas*. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2009. p. 17-32.

OLIVEIRA, J. F. de. *A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas*. IN: FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A; (orgs.) *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 237-252.

OLIVEIRA, A. B. C. de. *O ENEM como processo seletivo para o ensino superior: algumas considerações sobre a democratização do acesso e sobre o construto do exame*. *Jornal de Políticas Educacionais*. V.9, N. 17 e 18. Jan/Jun e Ago/Dez de 2015. p.156-167. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40721> > Acesso em: 30/09/2018.

OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PALUDO, C. Educação Popular. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro e São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 282-287.

PAULA, A.S.N. O Programa REUNI em foco: intensificação e precarização do trabalho docente. *Revista Espaço Acadêmico*, n.170, julho 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/monic/Downloads/27088-Texto%20do%20artigo-122537-1-10-20150709.pdf> Acesso em: 22/04/2019.

PEREIRA, D. de F. F; PEREIRA, E. T. *Revistando a história da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível*. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.40, p. 72-89, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639807/7370> > Acesso em 31/03/2019.

PEREIRA, T. N. *A contribuição da Geografia dos Cursinhos Populares para a democratização do Ensino Superior*. 2018. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PINI, F. R. de O. *Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua prisional, campo*. Congresso Internacional de Pedagogia Social. Julho, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000100032&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 25/04/2019.

PORTAL G1. *Desigualdade de renda para de cair no Brasil após 15 anos, e número de pobres cresce, aponta ONG*. 26/nov/2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/11/26/desigualdade-de-renda-para-de-cair-no-brasil-apos-15-anos-e-numero-de-pobres-cresce-aponta-ong.ghtml>> Acesso em 16/04/2018.

PRAGMATISMO POLÍTICO. *Ranking aponta o Brasil como o país mais desigual do mundo*. 12/jun/2018. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/06/brasil-pais-mais-desigual-do-mundo.html>> Acesso em: 16/04/2018.

RISTOFF, D. *A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios*. IN: PAULA, M. F. C.; LAMARRA, N. F. (orgs.). Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Editora Ideais e Letras, Aparecida/SP, 2011. p. 191-216.

Rede Emancipa. Quem somos. Disponível em: <<https://redeemancipa.org.br/institucional/quem-somos/>> Acesso em: 04/08/2019.

ROPAÍN, J. D. C. *A experiência do Cursinho Popular Mirna Elisa Bonazzi, da Rede Emancipa: reflexões em torno da educação popular como pedagogia descolonial*. Dissertação de Mestrado. Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. 2019. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-31012019-181310/pt-br.php>> Acesso em: 08/05/2019.

SALATA, A. *Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: Redução nas desigualdades de acesso?* Tempo Social, revista de sociologia da USP. [online] 2018, v. 30, n. 2. pp. 219-253. ISSN 0103-2070. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-20702018000200219&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 10/04/2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>.

SALGADO, J.A. *Desigualdade social*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=127> Acesso em 20/02/2019.

SANTOS, E. M. *O elo possível entre os indicadores sociais e as Políticas de Ações afirmativas*. IN: BARBOSA, J. L; BRANDÃO, A; PINTO, G. (orgs.) Jovens de camadas populares e universidade. Rio de Janeiro, UFF, 2007. p. 163-178.

SANTOS, J. dos. *Acesso à educação superior: a utilização do ENEM/SISU na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*. Salvador: UFBA, 2013. 126 p. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, J. M. C. T. *Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/15968/16289>> Acesso em: 30/09/2018.

SARGISSON, L. *Fool's gold: utopianism in the twenty-first century*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2012.

SILVA, I. M. da; e LUZ, J. N. N. da. *Seleção para ingresso na Educação Superior: Adesão ao ENEM e SISU*. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/M%C3%B4nica/Downloads/-arquivos-04df4d434d481c5bb723be1b6df1ee65-isabelle-martins-da-silva-jackeline-nascimento-noronha-da-luz.pdf> Acesso em 28/05/2017.

SILVA, P. A. *Inclusão Étnico-Racial e meritocracia no acesso à universidade*. IN: BARBOSA, J. L.; BRANDÃO, A.; PINTO, G. (orgs.) *Jovens de camadas populares e universidade*. Rio de Janeiro, UFF, 2007. p. 179-196.

SILVA, M. A. da. *O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira*. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun. 2005. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517360006> > Acesso em 31/03/2019.

SILVA, A. V. U da. *Uma reflexão sobre a educação brasileira*. **Revista Pandora Brasil**, n. 34, 2011, p. 278-292. ISSN 2175-3318.

SILVA, D. L. dos S. *Portal Educação*. s.d. Universalização do ensino médio. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/universalizacao-do-ensino-medio/20588>> Acesso em: 05/08/2019.

SOUSA, A. de. *Algumas reflexões sobre a democratização do Ensino Superior*. Porto editora, Lisboa, 1996.

SOUZA, P. H. G. F; *A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013*. 2016. Tese. (Departamento de Sociologia). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília.

SOUZA SANTOS, B. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

TOKARNIA, M. *Agência Brasil, 2019*. Enem tem 5,1 milhões de inscritos confirmados. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-05/enem-tem-51-milhoes-de-inscritos-confirmados>> Acesso em: 05/08/2019.

WALDOW, C. *As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: Reflexões iniciais*. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. p. 1-18. Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1765-0.pdf > Acesso em: 25/06/2019.

WHITAKER, D. C. A. *Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 2010, v. 11, n. 2, p. 289-297. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a13.pdf> > Acesso em 09/01/2020.

ZAGO, N. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. *Revista Brasileira de Educação*, v 11, n 32. Maio/ago. 2006. p. 226-370.

ZENFARI, T.; ALMEIDA, M. de L. P.; *As metas do PNE (2001-2010 e 2014-2024) que discutem a Educação Superior: (Des)continuidades e perspectivas*. XII Congresso Nacional de Educação – Educere. 2015. p. 3459-3470. ISSN: 2176-1396 Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24575_13818.pdf> Acesso em: 18/04/2019.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Pesquisa: A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E OS CURSINHOS POPULARES DA REDE EMANCIPA

Responsável: Samira Xavier Machado

ENTREVISTA FOCALIZADA COM COORDENADORES DA REDE EMANCIPA – CP DARCY RIBEIRO

GUIA DE TÓPICOS

- História/Início do CP
- Número de estudantes atendidos
- Escolha das escolas
- Eventos realizados
- Outras ações
- Financiamento
- Desafios e Conquistas

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Pesquisa: A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E OS CURSINHOS POPULARES DA REDE EMANCIPA

Responsável: Samira Xavier Machado

QUESTIONÁRIOS PARA EX-ESTUDANTES DA REDE EMANCIPA – CP DARCY RIBEIRO

Prezado Estudante,

Estamos realizando uma pesquisa sobre as contribuições do Cursinho Popular Darcy Ribeiro - Rede Emancipa para a formação e inserção no Ensino Superior de seus estudantes. Esperamos contar com sua colaboração respondendo a este breve questionário.

Lembramos que a sua participação nesse processo é muito importante!

Desde já agradecemos seu apoio!

Atenciosamente,

Samira Xavier Machado

Coordenadora da Pesquisa e Professora da Rede Emancipa

QUESTÕES

- 1) Você já ingressou no Ensino Superior? ()SIM ()Não
Caso afirmativo, em qual instituição e curso?
- 2) Qual a contribuição do Cursinho Popular Darcy Ribeiro para sua formação?
Justifique.
- 3) Qual avaliação você faz do Cursinho Popular Darcy Ribeiro em termos de contribuição para a sua inserção no ensino superior?
Justifique.
- 4) Outras Observações e comentários.