



UFRR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**DARLENE MORAES DOS SANTOS**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS  
EXPERIÊNCIAS DO CURSINHO POPULAR MARCOS BRAGA**

**BOA VISTA, RR**

**2024**

**DARLENE MORAES DOS SANTOS**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS  
EXPERIÊNCIAS DO CURSINHO POPULAR MARCOS BRAGA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima, como requisito para obtenção do título de Mestra pela Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Adrián José Padilla  
Fernández

**BOA VISTA, RR**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)  
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S237m Santos, Darlene Moraes dos.

Movimentos sociais e o acesso à educação superior: as experiências do cursinho popular Marcos Braga / Darlene Moraes dos Santos. – Boa Vista, 2024.

217 f. : il. Inclui Apêndices e Anexos.

Orientador: Prof. Dr. Adrián José Padilha Fernández.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Roraima. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Movimentos Sociais. 2. Educação Superior. 3. Cursinho Popular. 4. Educação Popular. 5. Formação de educadores(as). I. Título. II. Fernández, Adrián José Padilha (orientador).

CDU (2. ed.) 392.6:378

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista (UFRR):  
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

**DARLENE MORAES DOS SANTOS**

**MOVIMENTOS SOCIAIS E O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: AS  
EXPERIÊNCIAS DO CURSINHO POPULAR MARCOS BRAGA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Roraima, como requisito para obtenção do título de Mestra pela Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas.



---

Prof.º Dr. Adrián José Padilla Fernández

Orientador/Presidente da Banca

---

Prof.º Dr. Sergio Luiz Lopes

Membro interno - PPGE/UFRR

---

Prof.ª Drª Mariana Cunha Pereira

Membro externo - PPGSOF/UFRR

Aos voluntários do Cursinho Popular Marcos Braga, que  
são faróis de esperança e mobilização em prol da  
democratização do acesso à educação superior em  
Roraima. A vocês, estudantes e educadores e  
educadoras, que lutam incansavelmente por um ensino  
mais justo e igualitário, dedico este trabalho. Que suas  
práticas continuem inspirando e transformando vidas e  
abrindo caminhos para um futuro mais inclusivo e  
consciente.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a ancestralidade por todos os dias fortalecer meu ser e a espiritualidade por nunca me deixar desanimar, me conduzindo diariamente rumo ao conhecimento e a evolução profissional e pessoal. Agradeço amorosamente ao meu querido orientador Professor Doutor Adrián José Padilla Fernández, pelo seu jeito único de me ensinar e por me orientar com paciência e sabedoria durante o processo de escrita desta dissertação. Sem dúvidas, ter como parceiro de escrita alguém tão inteligente, sábio e amoroso fez toda a diferença e me ajudou a crescer muito como educadora e como ser humano. Agradeço imensamente aos professores (as) do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima, em especial os docentes da Linha de Pesquisa I, pelos conhecimentos compartilhados e por todo aprendizado construído em sala de aula e fora dela.

Meu agradecimento especial às minhas colegas de turma que foram sempre o alívio e o conforto nos momentos difíceis, trazendo companheirismo, confiança e segurança no processo de escrita deste texto. Quero agradecer imensamente ao Núcleo de Coordenação Política Pedagógica e ao Núcleo de Educadores e Educadoras do Cursinho Popular Marcos Braga por trazer inspiração, força e determinação para os meus dias e assim me apoiar no desenvolvimento desta pesquisa. Nunca me esquecerei de todo empenho e sacrifício que fizemos juntos para realizar esse projeto, dedico a vocês este trabalho e desejo que esta iniciativa continue fazendo os sonhos acontecerem.

Agradeço especialmente a minha mãe Evanila Moraes dos Santos por me apoiar em tudo e cuidar de mim com todo amor e carinho, ao meu Pai (*in memoria*) Raimundo Pereira dos Santos por sempre me incentivar a estudar e por ser meu maior motivador. Agradeço a minha amada irmã Dinayr por estar ao meu lado e sempre me levantar quando eu achava que não ia conseguir, ela é um exemplo de mulher e de amiga que enche meu coração de paz e alegria. Agradeço ao meu filho Mateus e ao meu sobrinho Kauã por me darem muito amor neste processo longo e difícil que é ser uma mulher preta pesquisadora, mãe solo e da classe trabalhadora. Sou grata pela paciência e compreensão com a minha presença-ausente, ao longo desses dois anos, e pelo amor que me fez acreditar mais e mais na minha capacidade de concluir esta etapa. Agradeço também aos companheiros e companheiras do Levante Popular da Juventude de Roraima (Célula Davi Kopenawa) por estarem sempre comigo na luta cotidiana por direitos e igualdade e por nunca me deixarem desanimar. Por fim, agradeço ao Grande Mestre Paulo Freire por se fazer presente sempre, seja através das minhas práticas cotidianas no cursinho ou nas minhas leituras e escritas sobre educação.

**Que a universidade se pinte de povo!**

E o que temos a dizer sobre a universidade?

Que a universidade se pinte de negro,

Se pinte de migrante, se pinte de indígena,

Não só entre os estudantes, mas também entre os educadores.

Que se pinte de operária, camponesa, trabalhadora,

Que se pinte de povo!

Porque o conhecimento não é propriedade de ninguém e pertence ao povo!

A este povo que persiste, como uma muralha.

Famintos, Nus, Provocadores,

Declamando poemas,

**NÓS SOMOS ESTE POVO!**

Os guardiões das sombras, das sementes e das germinações,

Semeamos ideias, como fermento nas massas,

Nossos nervos são de gelo,

Mas nossos corações vomitam fogo!

Se tivermos sede:

Espremeremos pedras.

E comeremos terra

Quando estivermos famintos,

Mas não iremos embora!

E nem seremos avarentos com o nosso sangue! Aqui temos um passado e um presente

E na luta está o nosso futuro!

E se ainda querem saber o que temos a dizer sobre a universidade:

Que a universidade se pinte de negro,

Se pinte de migrante, se pinte de indígena,

Não só entre os estudantes, mas também entre os educadores.

Que se pinte de operário, camponês,

Trabalhador, que se pinte de povo!

Porque o conhecimento não é propriedade de ninguém e pertence ao povo!

*(Adaptação livre realizada pela Coordenação Política Pedagógica do Cursinho Popular  
Marcos Braga, da poesia palestina “Persistiremos” e frase do Che “que a universidade se  
pinte de povo”.)*

## RESUMO

O Cursinho Popular Marcos Braga é um projeto do Levante Popular da Juventude de Roraima que nasceu em 2021 com o objetivo de fortalecer a luta pela democratização da educação superior no Brasil. Trata-se de um cursinho gratuito para preparar a juventude da periferia para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para as provas dos vestibulares das universidades locais. O interesse em pesquisar esse tema nasce das minhas experiências como coordenadora pedagógica e educadora voluntária na Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais, projeto gratuito idealizado e executado pelo Levante Popular da Juventude, durante os anos de 2021 a 2024. O objetivo principal da pesquisa é analisar as experiências educativas e compreender como elas dialogam com a formação dos (as) educadores (as) populares voluntários (as) do projeto. A pesquisa assume uma abordagem de natureza qualitativa, porém para além do pensamento qualitativo aplicado à pesquisa educacional, propõe-se a utilização de metodologias participativas, como a pesquisa participante, por considerá-las adequadas para viabilizar o estudo em questão e gerar reflexões cabíveis neste campo de análise. No tocante aos métodos, optou-se pela sistematização de experiências por se tratar de uma proposta cujos princípios estão fortemente enraizados na história e nas lutas sociais da América Latina, numa busca por decolonizar o pensamento científico e filosófico contemporâneo sobre educação. A presente pesquisa coloca os movimentos sociais, a Educação Popular e os Cursinhos Populares no centro da discussão por considerar que estas categorias de análise trazem ao mesmo tempo, o debate sobre o acesso à formação de nível superior para a classe trabalhadora e a discussão sobre a democratização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Concluiu-se com este estudo que o cursinho Popular Marcos Braga não se limita apenas a fornecer conteúdos e uma estrutura para que as aulas se desenvolvam. Ele proporciona, mais que tudo, uma base sólida para o exercício da docência e imprime sua origem epistemológica decolonial, dotada de possibilidades e que incentiva a utilização de metodologias colaborativas e participativas de ensino, bem como planeja e desenvolve coletivamente estratégias de aprendizagem e práticas pedagógicas próprias da Educação Popular.

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais. Educação Superior. Cursinho Popular. Educação Popular. Formação de educadores (as).

## RESUMEN

El Cursinho Popular Marcos Braga es un proyecto del Levante Popular da Juventude de Roraima que nació en 2021 con el propósito de fortalecer la lucha por la democratización de la educación superior en Brasil. Se trata de un curso gratuito para preparar a jóvenes de la periferia para el Examen Nacional de Bachillerato (ENEM) y para los exámenes de ingreso a universidades locales. El interés por investigar este tema surge de mis experiencias como coordinadora pedagógica y educadora voluntaria en la *Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais*, un proyecto diseñado y ejecutado por *Levante Popular da Juventude*, durante los años 2021 a 2024. El objetivo principal de la investigación fue analizar experiencias educativas y comprender cómo dialogan con la formación de educadores populares voluntarios en el proyecto. La investigación adopta un enfoque de naturaleza cualitativa, sin embargo, además del pensamiento cualitativo aplicado a la investigación educativa, se propone utilizar metodologías participativas, como la investigación participativa, ya que las consideramos adecuadas para posibilitar el estudio en cuestión y generar reflexiones apropiadas en este contexto. En cuanto a los métodos, optamos por la sistematización de experiencias porque es una propuesta cuyos principios están fuertemente arraigados en la historia y las luchas sociales de América Latina, en una búsqueda por descolonizar el pensamiento científico y filosófico contemporáneo sobre la educación. Esta investigación coloca a los movimientos sociales, la Educación Popular y los Cursos Populares en el centro de la discusión, considerando que estas categorías de análisis traen al mismo tiempo, el debate sobre el acceso a la educación superior de la clase trabajadora y la discusión sobre la democratización del conocimiento históricamente acumulado por la humanidad. De este estudio se concluyó que el *Curso Popular Marcos Braga* no se limita sólo a brindar contenidos y una estructura para el desarrollo de las clases. Proporciona, más que nada, una base sólida para la enseñanza e imprime su origen epistemológico decolonial, dotada de posibilidades y fomentando el uso de metodologías de enseñanza colaborativas y participativas, así como la planificación y desarrollo colectivo de estrategias de aprendizaje y prácticas pedagógicas propias de la Educación Popular.

**Palabras clave:** Movimientos sociales. Educación universitaria. Curso Popular. Educación Popular. Formación de educadores.

## ABSTRACT

The Marcos Braga Popular Preparatory Course is a project by Levante Popular da Juventude de Roraima, created in 2021 with the aim of strengthening the fight for the democratization of higher education in Brazil. It is a free preparatory course designed to prepare young people from the outskirts of the city for the National High School Exam (ENEM) and local university entrance exams. My interest in researching this topic stems from my experiences as a pedagogical coordinator and volunteer educator in the Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais, a free project designed and implemented by Levante Popular da Juventude from 2021 to 2024. The main objective of the research is to analyze educational experiences and understand how they interact with the training of the project's volunteer popular educators. The research adopts a qualitative approach and proposes the use of participatory methodologies, such as participatory research, which are considered appropriate for enabling the study and generating relevant reflections in this field of analysis. Regarding the methods, the systematization of experiences was chosen due to its principles being strongly rooted in the history and social struggles of Latin America, in a quest to decolonize contemporary scientific and philosophical thought on education. This research places social movements, Popular Education, and Popular Preparatory Courses at the center of the discussion, considering that these categories simultaneously bring up debates on access to higher education for the working class and the democratization of knowledge historically accumulated by humanity. This study concluded that the Marcos Braga Popular Preparatory Course is not limited to providing content and class structures. Above all, it provides a solid foundation for teaching and demonstrates its decolonial epistemological origin, which is endowed with possibilities and encourages the use of collaborative and participatory teaching methodologies. It also emphasizes collectively planning and developing learning strategies and pedagogical practices specific to Popular Education.

**Keywords:** Social Movements, Higher Education, Popular Preparatory Course, Popular Education, Teacher Training.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1: Encerramento do Curso de Formação de Agentes da Comissão Pastoral da Terra-CPT/RR. .... | 112 |
| Figura 2: Chapa Cruviana (Eleições do DCE-UFRR, 2019).....  | 114 |
| Figura 3: Ato em Defesa da Educação - 30/05/2019. ....  | 115 |
| Figura 4: Ato em Defesa da Educação - 14/06/2019. ....  | 116 |
| Figura 5: Ato contra a reforma da Previdência - 06/03/2020. ....                                  | 117 |
| Figura 6: Campanha “Nós por nós” .....  | 117 |
| Figura 7: Formação realizada em 05/03/2020.....   | 118 |
| Figura 8: sala de aula presencial, 2021. ....   | 118 |
| Figura 9: Aula de Redação, turma de 2021 - DCE.....   | 119 |
| Figura 10: Chamada para Educadores (as) – 2022.....   | 121 |
| Figura 11: Chamada para Educandos (as) - 2022.....  | 120 |
| Figura 12: 1ª Formação para Educadores Populares - 2022. ....                                     | 121 |
| Figura 13: Participantes da 1ª Formação para Educadores Populares - 2022. ....                    | 121 |
| Figura 14: Recepção dos educandos (as) da turma de 2022. ....                                     | 122 |
| Figura 15: Sala de aula da turma de 2022 - Bloco IV da UFRR .....                                 | 123 |
| Figura 16: Card de Divulgação da Formação.....  | 128 |
| Figura 17: Card de divulgação da Sessão de Cineclubes.....  | 128 |
| Figura 18: Coordenação do Cursinho.....   | 128 |
| Figura 19: Debate sobre o filme.....  | 128 |
| Figura 20: Card de Divulgação da Formação.....  | 132 |
| Figura 21: Coordenação do Cursinho .....  | 133 |
| Figura 22: Mística “Varal de Saberes.....   | 132 |
| Figura 23: Mesa de Abertura da Jornada.....   | 136 |
| Figura 25: Palestra: Educação Popular no Século XXI.....  | 137 |
| Figura 27: Oficina de Ferramentas digitais.....   | 138 |
| Figura 29: Oficina de Teatro com Luan Alex, Educador Popular e Coordenador do cursinho. ....      | 139 |
| Figura 30: Palestra “Educação, Direitos Humanos e Migração em Roraima”.....                       | 140 |
| Figura 31: Confecção do estandarte.....   | 140 |
| Figura 33: Card de divulgação da Jornada de Formação.....   | 144 |
| Figura 35: Banner do projeto e quadro de planejamento.....  | 144 |
| Figura 37: Mística de abertura: poesia.....   | 150 |
| Figura 39: Debate sobre planejamento.....   | 150 |

## LISTA DE QUADRO E GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Dissertações Seleccionadas para a Amostra.....                       | 23  |
| <b>Gráfico 1</b> - Avaliação da estrutura física do Cursinho Popular Marcos Braga..... | 179 |
| <b>Gráfico 2</b> - Avaliação do Calendário Letivo.....                                 | 180 |
| <b>Gráfico 3</b> - Avaliação do processo de formação docente.....                      | 180 |

## **LISTA DE SIGLAS**

CF - Constituição Federal

DCE - Diretório Central dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PROUNI - Programa “Universidade Para Todos”

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

UFRR - Universidade Federal de Roraima

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>14</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>   | <b>20</b>  |
| 1.1 ESTADO DA ARTE .....   | 21         |
| 1.2 EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA .....   | 29         |
| 1.2.1 Pensamento Decolonial: Uma Crítica ao Paradigma Vigente.....                             | 30         |
| 1.2.2 Políticas Educacionais na América Latina: Alguns Desafios Contemporâneos .....           | 33         |
| 1.2.3 A construção de “Novos Paradigmas Educacionais”: A Educação Problematicadora .....       | 38         |
| 1.3 MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR.....   | 46         |
| 1.3.1 Teoria dos Movimentos Sociais .....  | 46         |
| 1.3.2 Movimentos Sociais Latino-americanos: o papel da Educação Popular.....                   | 51         |
| 1.4 ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....  | 56         |
| 1.4.1 História da Educação Superior no Brasil .....  | 58         |
| 1.4.2 A Educação como direito .....  | 75         |
| 1.4.3 Formação Docente e Transformação Social.....   | 79         |
| 1.5 CURSINHOS POPULARES NO BRASIL.....   | 85         |
| 1.5.1 Contexto e surgimento dos cursinhos populares no Brasil .....                            | 86         |
| 1.5.2 Cursinhos Populares e a democratização da Educação Superior .....                        | 89         |
| <b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>   | <b>93</b>  |
| 2.1.1 A Sistematização de Experiências enquanto perspectiva teórico-metodológica .....         | 98         |
| 2.1.2 Instrumentos de Coleta de Dados: Registros e Procedimentos .....                         | 100        |
| <b>CAPÍTULO 3: AS EXPERIÊNCIAS DO CURSINHO POPULAR MARCOS BRAGA .....</b>                      | <b>104</b> |
| 3.1 O LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE E A REDE DE CURSINHOS POPULARES PODEMOS MAIS .....          | 104        |
| 3.2 O LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE DE RORAIMA E O CURSINHO POPULAR MARCOS BRAGA .....          | 112        |
| 3.3 SISTEMATIZANDO AS EXPERIÊNCIAS DO CURSINHO.....  | 125        |
| 3.3.1. As experiências da Coordenação Política Pedagógica: Formação em Educação Popular .....  | 125        |
| 3.3.2 Jornada de Formação de Educadores e Educadoras.....                                      | 133        |
| 3.3.3 Oficina de Planejamento e Encontro Pedagógico do Núcleo de Educadores e Educadoras ..... | 141        |
| 3.3.4 Resultados do Encontro de avaliação do Núcleo de Coordenação Política-Pedagógica .....   | 150        |

|   |            |
|---|------------|
| 3.3.5 Resultados do Encontro de avaliação com o Núcleo de Educadores e Educadoras ..... | 159        |
| 3.3.6 Resultados do Formulário online de Avaliação das Atividades do Cursinho .....     | 168        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>181</b> |
| <b>REFERÊNCIAS. ....</b>  | <b>185</b> |
| <b>APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE REGISTRO DE ATIVIDADES.....</b>                           | <b>192</b> |
| <b>APÊNDICE B - PORTFÓLIO DO CURSINHO POPULAR MARCOS BRAGA.....</b>                     | <b>199</b> |
| <b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>                     | <b>216</b> |
| <b>ANEXO A- FORMULÁRIO DE PROPOSTA DE AÇÃO DE EXTENSÃO EM CONSTRUÇÃO.....</b>           | <b>217</b> |

## INTRODUÇÃO

A Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais, a qual pertence o Cursinho Popular Marcos Braga, é um projeto educacional idealizado pelo Levante Popular da Juventude<sup>1</sup> e tem como objetivo fortalecer a luta dos Movimentos Sociais pela democratização do acesso à Educação Superior. A Rede tem como meta a inserção da juventude periférica e da classe trabalhadora nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. A iniciativa existe nacionalmente desde 2017 e tem como premissa preparar essa juventude para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) através de processos educativos fundamentados na educação popular.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as experiências educativas desenvolvidas pela Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais em Roraima através do Cursinho Popular Marcos Braga, buscando compreender como estas experiências incidem na formação dos (das) educadores (as) voluntários (as) do projeto. Assim, a pesquisa propõe um olhar para as experiências do cursinho e para a presença da Educação Popular no cotidiano da formação superior em Roraima.

No tocante aos objetivos específicos, este estudo se propõe a discutir o papel dos movimentos sociais nas lutas por acesso à educação superior na América Latina, bem como identificar os principais elementos da Educação Popular e o contexto de surgimento dos cursinhos populares no Brasil; e por fim, objetiva-se investigar a relação existente entre as experiências educativas promovidas e o processo de formação dos (das) educadores (as) voluntários (as) do Cursinho Popular Marcos Braga.

É importante destacar minha atuação como militante co-fundadora do Movimento Levante Popular da Juventude de Roraima - Célula Davi Kopenawa - faço parte da Coordenação Política Pedagógica do Cursinho Popular Marcos Braga e sou educadora do projeto no município de Boa Vista-RR. O interesse em pesquisar esta temática nasce das experiências que vivenciei como coordenadora e educadora voluntária na Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais em Roraima, no período de 2021 a 2024.

Esta pesquisa tem suas raízes fincadas em um trabalho social, político, intelectual e formativo que, tanto meu Orientador Dr Adrián Padilla quanto eu, estamos desenvolvendo ao longo de nossas trajetórias como professores e sujeitos políticos ativos nos movimentos sociais,

---

<sup>1</sup>O Levante Popular da Juventude (LPJ) é uma organização de jovens militantes brasileira, fundada em 2006 no Rio Grande do Sul, sua atuação nacional é voltada para a luta de massas em busca da transformação estrutural da sociedade. Fonte: <https://levante.org.br/>

pois a escolha do tema é reflexo de dois percursos formativos graduais que convergiram e transpassam nossas vivências na América Latina atual.

Foi a partir da minha formação acadêmica no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR-UFRR) que a educação popular, o engajamento político e a pesquisa acadêmica encontraram solo fértil para a construção de conhecimento e para a reflexão acerca do meu fazer docente. Cabe salientar que a própria Licenciatura em Educação do Campo, da qual sou egressa, representa uma conquista dos movimentos sociais e uma política pública resultante das lutas históricas e políticas dos povos do campo, que vem ampliando de modo significativo o acesso dos estudantes camponeses às universidades, favorecendo o debate sobre formação de professores na perspectiva intercultural e estreitando o diálogo entre os diferentes atores que lutam por educação pública, gratuita e de qualidade no país.

O interesse por essa temática foi reafirmado ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGE/UFRR), pois ao iniciar minha jornada no curso de Mestrado como discente da linha de pesquisa I (Formação de Professores e Práticas Educativas), passei a questionar qual o meu papel enquanto uma pesquisadora que é militante e também educadora popular. Este fator influenciou uma busca reflexiva por problemas concretos e desafiadores que transpassam meu cotidiano no cursinho, espaço onde desenvolvo um trabalho de educação, formação política, gestão e coordenação pedagógica.

Essas elucubrações foram o ponto de partida para chegar a delimitação do tema, visto que as experiências que tive no cursinho popular, no período da graduação, foram complementares aos estágios obrigatórios da licenciatura e trouxeram para minha formação outra dimensão da docência, principalmente a questão da educação em espaços não formais e a educação emancipadora na perspectiva freireana.

Estes apontamentos se relacionam intrinsecamente com a formação de professores e os temas que foram discutidos nos estudos de mestrado do PPGE-UFRR. Foi por meio das aulas do programa, mas especificamente na disciplina “Formação de Professores e Práticas Educativas” (semestre 2022.2), que o objeto de estudo foi definido e a questão norteadora foi delimitada, tendo como base teórica as leituras recomendadas e os debates promovidos em sala de aula pela professora Dr.<sup>a</sup> Sheila Mangoli e pelo Professor Dr. Adrián Padilla.

Nestes termos, considero que recebi durante esse período um alicerce teórico fundamental para construção desta pesquisa, constituindo-se como um verdadeiro divisor de águas na minha formação profissional, levando-me ao entendimento desta etapa como a

possibilidade de construir uma ponte entre a universidade e a comunidade, na perspectiva de contribuição da academia para a transformação social, pensando a diminuição das desigualdades e a democratização da educação, pautas pelas quais sempre lutamos.

A luta pela democratização da educação no nosso continente é antiga, porém segue como uma importante pauta de reivindicação dos movimentos sociais na atualidade. Desde o período colonial a educação esteve limitada a uma pequena parcela da elite privilegiada e com o acesso ao ensino superior não é muito diferente, visto que as desigualdades sociais e econômicas que existiam no passado colonial continuam existindo e se tornaram abissais no século XXI.

Por sua vez, a história da Educação na América Latina mostra uma realidade de defasagem, além da exclusão e abandono das populações menos favorecidas econômica e socialmente nas políticas públicas educacionais. É perceptível que nos últimos anos a educação tem enfrentado novos desafios, como o caso do ensino remoto durante a pandemia de covid-19 (2019-2022), atrelado a drástica redução de investimentos públicos na área educacional, somado a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação e a tentativa de privatização do ensino público, são alguns dos fatores que caracterizam o modelo de educação no sistema capitalista neoliberal.

Entretanto, as reivindicações dos movimentos sociais em defesa da educação continuam presentes e abrangem desde a ampliação do acesso em todas as etapas, a valorização dos profissionais, a melhoria da infraestrutura escolar, o aumento dos investimentos públicos e a promoção de uma educação mais inclusiva e democrática.

A adoção de políticas neoliberais na América Latina acirrou as desigualdades históricas e teve impacto significativo no modelo das políticas públicas em educação no continente, onde o acesso à educação superior tornou-se cada vez mais distante para as famílias mais pobres, o que levou a uma exclusão dos jovens das camadas populares das universidades. Em contraponto a essa realidade excludente é que surgem os cursinhos populares ou comunitários, numa perspectiva de auxiliar na democratização do acesso à educação superior e contribuir para a redução das desigualdades sociais, focados na inserção dos estudantes de baixa renda nas universidades.

Estas iniciativas são idealizadas por grupos de voluntários, por vezes ligados aos movimentos sociais, que buscam atender a juventude oriunda das camadas populares com aulas, aulões, revisões, exercícios e simulados com foco em provas como do Exame Nacional do Ensino Médio e vestibulares locais. Tais espaços de educação não formal se configuram como alternativas que visam apoiar estudantes que não têm condições financeiras para pagar um curso

preparatório particular e que muitas vezes não tiveram uma formação de qualidade na educação básica, possuindo um déficit educacional que impede a sua inserção no ensino superior.

Dito isto, é imprescindível apresentar brevemente quais os caminhos teóricos, metodológicos e epistemológicos que esta pesquisa pretende seguir, assim como expor a estrutura organizativa que dá sustentação ao estudo, a análise dos dados e a seleção de informações, dando corpo, rigor e relevância científica à escrita desta dissertação. Destarte, a pesquisa está estruturada da seguinte forma:

No capítulo I apresenta-se a fundamentação teórica, com destaque para o Estado da Arte que buscou aprofundar o olhar sobre o tema e ampliou a discussão para outras áreas além da educação. Este capítulo está subdividido em três subcapítulos, distribuídas da seguinte maneira: Educação na América Latina, que dá ênfase a discussão sobre decolonialidade e políticas públicas educacionais numa perspectiva de crítica ao paradigma vigente e a construção de novos paradigmas; a teorização acerca dos movimentos sociais a partir dos conflitos e tensões existentes no capitalismo; o surgimento dos novos movimentos sociais populares e por fim o debate sobre os movimentos sociais latino-americanos e o papel preponderante da Educação Popular.

Na segunda parte da fundamentação discutiu-se o acesso e o histórico da Educação Superior no Brasil, bem como uma análise da educação como direito e da formação docente e sua relação com a transformação social. A última seção deste capítulo versa sobre os cursinhos populares no Brasil e tem como intuito expor o contexto de surgimento dos cursinhos, assim como o papel desses projetos frente a crescente necessidade de democratização da educação superior no Brasil.

O Capítulo II trata da metodologia da pesquisa, direciona a discussão para as metodologias participativas e transformadoras de pesquisa em Educação, bem como a pesquisa participante, tendo na sistematização de experiência o principal referencial teórico-metodológico utilizado, pois esta abordagem nos oferece significativas ferramentas de coleta e registro de informações de carácter relevante para a pesquisa com movimentos sociais. Nesta perspectiva, o uso de tais metodologias combinadas tem como intenção demonstrar a importância do acúmulo de saberes e experiências educativas na América Latina, tanto no que diz respeito à relação entre a universidade e a educação popular, quanto no cerne dos próprios movimentos sociais surgidos em nosso continente.

É mister destacar que para desenvolver uma pesquisa que utilize a sistematização de experiência, enquanto método científico eficaz, se faz indispensável estar inserida no contexto em que se dá a experiência pesquisada, o que justifica a escolha de tal método, levando em consideração minha atuação no Cursinho Popular Marcos Braga.

No Capítulo III, focaliza-se o debate inicial no surgimento do movimento Levante Popular da Juventude e a criação da Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais, bem como sua chegada em Roraima. Apresenta-se neste capítulo os resultados da sistematização das experiências educativas realizadas no bojo das atividades do cursinho, resgatando e ordenando os acontecimentos e atividades que demarcam a presença da Rede Podemos Mais em Roraima, com destaque para as experiências da Coordenação Política Pedagógica e do Núcleo de educadores (as) voluntários (as).

Nestes termos, é imprescindível demonstrar criteriosamente as possíveis (in) conclusões e com isso elabora-se as considerações finais de modo a contemplar as principais questões observadas ao longo do estudo, os resultados e contribuições importantes para o campo pesquisado e, sobretudo, produzir reflexões, bem como resposta aos anseios dos sujeitos envolvidos no processo de sistematização. Por fim, tem-se o propósito de tecer algumas considerações acerca do papel dos movimentos sociais que tem nos cursinhos populares suas principais ferramentas de emancipação e participação da juventude, como é o caso do Levante Popular da Juventude de Roraima.

A presente pesquisa coloca os movimentos sociais, a Educação Popular e os Cursinhos Populares no centro da discussão por considerar que estas categorias de análise trazem o debate sobre o acesso à formação de nível superior para as camadas mais empobrecidas da sociedade e a discussão sobre a democratização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Desse modo, entende-se que para refletir sobre a democratização e o acesso à educação é necessário se debruçar sobre um novo paradigma, um que seja capaz de desmontar e, ao mesmo tempo associar outras teorias e campos de estudo, no intuito de reconfigurar o pensamento vigente em educação na América Latina, e para tanto recorre-se ao pensamento decolonial e sua influência epistêmica na contemporaneidade

O Cursinho Popular Marcos Braga é algo recente no estado de Roraima, com apenas três anos de existência, sendo um tema sobre o qual ainda não existem pesquisas acadêmicas. A partir das reflexões teóricas iniciais, com base no estudo da temática e nas experiências pessoais como coordenadora e educadora do projeto, busca-se situar o cursinho na realidade material com o intuito de compreendê-lo mais profundamente. Sendo assim, é fundamental

destacar que o projeto está inserido no contexto geopolítico amazônico, transfronteiriço, em um estado que enfrenta as consequências do agravamento da emergência migratória na Venezuela e da crise humanitária que vivem os povos indígenas de Roraima, devido a garimpagem ilegal em seus territórios e a exploração predatória e desenfreada dos recursos naturais da região.

Neste sentido, a partir do reconhecimento das problemáticas sociais e econômicas, surgem inúmeros questionamentos, pois trata-se de um fenômeno educacional que ainda é pouco conhecido e por isso mesmo desponta como sendo uma temática importante para estudos científicos. Alguns dos questionamentos que surgiram em etapas anteriores à delimitação do problema desta pesquisa foram: Quais os limites e possibilidades do cursinho popular Marcos Braga em promover o engajamento político dos jovens? Qual a relação entre os movimentos sociais locais e o cursinho? Quais as experiências dos jovens estudantes de cursinhos populares, em um contexto de crescentes desigualdades sociais e de pós pandemia de Covid-19? Qual a relação entre o cursinho e a educação popular em Roraima?

Estas perguntas foram fundamentais no decorrer do processo de elaboração desta pesquisa e serviram como indicativos da existência de um amplo campo de estudo, com diferentes potencialidades a serem exploradas por pesquisadores da educação. Todavia, a problemática central desta discussão está relacionada com o processo de formação dos/das educadores (as) voluntários (as), questão que se apresenta da seguinte forma: Como as experiências educativas desenvolvidas pelo Cursinho Popular Marcos Braga incidem na formação dos Educadores (as) voluntários (as)?

É com base nesta questão que nos propomos a investigar o fenômeno dos cursinhos populares ou comunitários no Brasil, em caráter macro, e a atuação da Rede Podemos Mais em Roraima, em caráter micro, tendo como recorte específico para a sistematização das experiências e a atuação da Coordenação Política Pedagógica e do Núcleo de Educadores (as) do Cursinho Popular Marcos Braga. Nesta perspectiva, pretende-se contribuir para a discussão acerca das lutas dos movimentos sociais para garantir o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, bem como refletir sobre a relevância do cursinho para a formação de educadores e educadoras na perspectiva da Educação Popular em Roraima.

## CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O início do estudo se deu com a revisão sistemática da bibliografia em plataformas e fontes de dados confiáveis, a saber: Scientific Electronic Library Online (SciELO-Brazil), Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES, Agência de Bibliotecas e Coleções Digitais da Universidade de São Paulo (ABCD-USP) e em livros físicos e eletrônicos disponíveis na biblioteca da UFRR. Nesta etapa foi selecionado o referencial teórico, com foco nas seguintes temáticas: (I) Educação na América Latina; (II) Teoria dos Movimentos Sociais, (III) Educação Popular; (IV) Educação Superior no Brasil; (V) Cursinhos Populares (VI) Sistematização de Experiência.

Uma categoria referencial importante para esta pesquisa é a Educação na América Latina, a partir das abordagens de Oliveira e Lucini (2021), Quijano (2005) e Severino (2020) adentrando nos aspectos e implicações do pensamento decolonial, numa perspectiva de crítica ao paradigma vigente e de construção de novos paradigmas educacionais, utilizando-se de autores como Freire (1979, 2012; 2019), Saviani (2009) e Gadotti (2003).

Para discutir as teorias que versam sobre os Movimentos Sociais e os conflitos e tensões existentes no capitalismo, nossa reflexão inicial se ateve aos estudos de Gohn (1997; 2007), Garcés (2009), Blumer (2018) e Pontes (2015), que nos fornecem subsídios para compreender como as concepções teóricas sobre este tema fazem parte do legado de contribuições intelectuais presentes na América Latina, e por isso mesmo, nos fornecem elementos para uma melhor interpretação da realidade pesquisada.

É imprescindível pautar a relação existente entre as categorias de análise Movimentos Sociais e Educação Popular, enquanto conceitos e práticas que se interligam e retroalimentam, sendo a segunda um elemento vivo, ativo e estrategicamente utilizado pelas camadas populares para fomentar processos de tomada de consciência e leitura crítica do mundo, a partir da qual se torna possível pensar na construção de processos educativos transformadores e significativos e que considerem as vivências e lutas das populações menos favorecidas econômica e socialmente.

Pretende-se embasar as reflexões sobre educação popular a partir das ideias propostas por Paulo Freire (2019; 2005), Brandão (2006), Esteban e Streck (2013), Gadotti (1992), Torres (1994) Pontual e Ireland (2009), Streck *et al.*, (2014), pois estes autores veem a Educação Popular como prática educacional e como teoria pedagógica, tendo na concepção libertadora e emancipadora de educação sua principal característica fundante.

Para pensar a Educação Superior no Brasil iremos abordar estudos como o de Almeida, Mesquita e Mohn (2022), Teixeira (1968), Viana (2021), Saviani (2009; 2010) dentre outros, que contribuem com uma análise ampla da questão trazendo o debate para o campo das políticas públicas e dos direitos sociais essenciais para um pleno exercício da cidadania.

A sistematização de experiências, principal metodologia adotada nesta pesquisa, não se limita apenas a uma mera alternativa de levantamento de dados ou mesmo uma despreziosa escolha metodológica, ela é entendida por seus principais expoentes como uma estratégia político-pedagógica. Autores como Jara (2006) e Brandão (2006) que discutem as questões diretamente ligadas à Sistematização de Experiências, dentro das chamadas metodologias participativas de pesquisa, apresentando às distintas formas de construção de conhecimento possíveis dentro e fora dos espaços formais de ensino.

Por fim, apresenta-se as concepções teóricas sobre o que são os cursinhos populares ou comunitários e o contexto de surgimento desses espaços de educação não formal no Brasil, pegando como referências dissertações de mestrado sobre a temática, trabalhos que foram organizados e catalogados em um estudo criterioso acerca do estado da arte dos Cursinhos Populares no Brasil.

## 1.1 ESTADO DA ARTE

Esta seção está dedicada ao conhecimento e à compreensão do tema em âmbito nacional, de forma a propiciar a reflexão acerca das pesquisas relacionadas ao campo de estudo dos cursinhos populares no Brasil. Ao todo foram analisadas quinze dissertações de mestrado, sendo dez trabalhos oriundos de Programas de Pós-Graduação em Educação, uma pesquisa originada a partir do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, um estudo fruto do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, além de uma dissertação resultante do Programa de Pós-Graduação em Geografia, outra do Programa de Pós-Graduação em Administração e ainda um trabalho advindo do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social.

As plataformas utilizadas na busca foram o Portal de Periódicos da CAPES e o Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES. Os textos selecionados para esta amostragem remontam a um período recente da história da educação no país, correspondendo a um recorte temporal de pouco mais de uma década de pesquisas (2003 a 2022), estando 66,73% dos estudos concentrados nos Programas de Pós-Graduação em Educação em diferentes linhas de pesquisa. Com base no levantamento feito, obteve-se uma amostra da produção acadêmica diversa e multidisciplinar que acompanha esta temática, e os diferentes tipos de métodos e concepções

teóricas que podem ser utilizadas em pesquisas como esta.

As nomenclaturas utilizadas para designar esse campo de pesquisa em algumas dissertações mudam, porém, com base na leitura observa-se que o teor dos conceitos são muitas vezes sinônimos ou similares, ou seja, trata-se do mesmo tipo de iniciativa, porém com nuances e especificidades conforme o contexto e com os atores envolvidos, assim como de acordo com os teóricos utilizados pelos pesquisadores, como, por exemplo, alguns autores nomeiam o fenômeno como “Cursinhos Pré-vestibulares”, outros como “Cursinhos Pré-ENEM”, “Cursinhos Solidários” ou mesmo “Cursinhos Preparatórios”.

No entanto, pela proximidade com o que propõe o Cursinho Podemos Mais, é preferível adotar o termo Cursinho Popular para designar o campo de estudo desta pesquisa. Portanto, para uma melhor compreensão da variedade de termos utilizados e dos distintos caminhos que os pesquisadores (as) da área percorreram na produção de suas dissertações, é fundamental expor e analisar alguns trabalhos para conceber uma percepção mais detalhada, conforme quadro demonstrativo.

De acordo com o que está demonstrado no quadro abaixo, há uma considerável gama de pesquisas científicas dedicadas ao tema dos Cursinhos Populares no país, apesar deste levantamento trazer apenas quinze textos para discussão, que foram escolhidos pelos critérios de aproximação com o objetivo/problema desta pesquisa, contabilizou-se um número superior a trinta (30) trabalhos cujo título, objetivo ou o problema contém o termo “cursinho (s) popular (es)”. Estes dados demonstram a relevância científica e social desta pesquisa e apontam para algumas convergências teóricas e metodológicas entre as pesquisas catalogadas.

Todas as pesquisas selecionadas para esta amostra apresentam uma natureza qualitativa, sendo a maioria delas bibliográficas e documentais, mas aparecem pesquisas de campo com abordagem exploratória, além de trabalhos que podem ser caracterizados como estudo de caso. Com relação aos métodos de pesquisa, estes também variam, duas se utilizam do Materialismo Histórico Dialético, uma adere a pesquisa observação-participante, uma a Narrativa Autobiográfica, outra desenvolve-se por meio do método de grupos de discussão e as demais utilizam-se de entrevistas abertas e fechadas, assim como de questionários semiestruturados e estruturados para levantamento de dados.

**Quadro 1** - Dissertações Seleccionadas para a Amostra

| <b>Nº</b> | <b>CARACTERIZAÇÃO</b>   | <b>BASE DE DADOS</b>                      | <b>OBJETIVO</b>  | <b>MÉTODOS</b>   | <b>RELAÇÃO COM A PESQUISA</b>  |
|-----------|---|---|--|--|--|
| 1         | <p>Democratização da Educação Superior e Juventude: reflexões sobre o Cursinho Popular Darcy Ribeiro da Rede Emancipa.</p> <p>Autora: Bárbara Sanara Silveira, 2022.</p>    | <p>CAPES, Plataforma Sucupira</p>         | <p>Compreender como as ações do Cursinho Popular Darcy Ribeiro da Rede Emancipa em Montes Claros – MG têm contribuído com o processo de democratização da Educação Superior para os seus alunos.</p> | <p>Pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, conduzida por pesquisas documental e de campo, fundamentadas, teórica e metodologicamente no materialismo histórico-dialético.</p> | <p>Aborda temas como democratização da educação, políticas públicas educacionais, Juventude e projetos de educação popular em Rede.</p>                          |
| 2         | <p>Engajamento Político no Levante Popular da Juventude: Uma Análise Sobre Os Jovens do Cursinho Podemos Mais Heliópolis/Sp.</p> <p>Autor: Rafael Márcio Kretzer, 2021.</p> | <p>Repositório Institucional da UFSC.</p> | <p>Analisar os limites e possibilidades do Cursinho Podemos Mais Heliópolis em promover o engajamento político dos jovens que o compõem.</p>   | <p>Pesquisa Bibliográfica, documental e entrevistas.</p>   | <p>Têm como sujeitos da pesquisa os jovens militantes do Levante que fazem parte da Rede de Cursinhos Podemos Mais, bem como os educadores (as) do cursinho.</p> |
| 3         | <p>“Fazendo o Impossível”: o sobre-esforço juvenil diante das desigualdades e a potência dos cursinhos populares</p> <p>Autora: Daniella Almeida Pereira, 2021.</p>         | <p>Repositório Institucional da UFMG.</p> | <p>Compreender as vivências de jovens estudantes de cursinhos populares preparatórios para o Enem em um contexto de crescentes desigualdades sociais e de pandemia</p>                               | <p>Pesquisa qualitativa. Método de Grupos de discussão.</p>  | <p>Debate sobre Cursinhos Populares; Juventude; Ensino Superior; Desigualdade Social.</p>  |

|   |  |   |  |  |   |
|---|--|---|--|--|---|
| 4 | <p>Performances de Reexistência em Aprendizagem Cooperativa: As Narrativas Autobiográficas dos(as) Participantes do Cursinho Popular Viva a Palavra.</p> <p>Autora: Naara Lima Ripardo, 2021.</p>                    | Repositório Institucional da UECE         | <p>Cartografar as vivências em Aprendizagem Cooperativa dos(as) participantes do Cursinho Popular Viva a Palavra, a partir de suas narrativas autobiográficas.</p> | Narrativas autobiográficas   | <p>Tem como objeto de estudo o cursinho e seus participantes, além de utilizar metodologias de pesquisa inovadoras e diferenciadas.</p> |
| 5 | <p>A Democratização do Acesso ao Ensino Superior no Brasil e os Cursinhos Populares da Rede Emancipa.</p> <p>Autora: Samira Xavier Machado, 2020.</p>  | Repositório Institucional da UNIMONTES    | <p>Analisar qual o papel de cursinhos populares no processo de democratização do acesso à educação superior dos filhos das camadas populares.</p>                  | <p>Pesquisa qualitativa, estudo bibliográfico, análise documental, entrevistas informais não estruturadas.</p> | <p>Teoriza sobre os Movimentos Sociais; o Ensino Superior; a Educação Popular; e os cursinhos em Rede.</p>                              |
| 6 | <p>Educação Para Além do Mercado: a produção do espaço social a partir de um cursinho de educação popular.</p> <p>Autora: Letícia Cardoso Prata, 2020.</p>   | Lume - Repositório Digital da UFRGS.      | <p>Investigar as potencialidades e os limites da produção de um espaço alternativo ao espaço de acumulação que trata a educação como mercadoria.</p>               | <p>Pesquisa de campo. Método de observação participante.</p>   | <p>Debate a Educação popular e a criação de espaços alternativos de educação, com foco em um Coletivo de Educação Popular.</p>          |
| 7 | <p>Expressões da Desigualdade: Perspectivas de Formação Intelectual da Classe Trabalhadora a partir da Experiência do Cursinho Popular Nova Viçosa (Viçosa-MG)</p> <p>Autora: Júlia Fitaroni Moreira Dias, 2020.</p> | Locus - Repositório Institucional da UFV. | <p>Compreender as perspectivas, os fatores de estímulo e os limites em relação à formação intelectual da classe trabalhadora.</p>                                  | <p>Materialista histórico e dialético</p>  | <p>Teoriza sobre o Ensino Superior e as Políticas Públicas. Tem como objeto de estudo um cursinho popular.</p>                          |

|    |   |   |   |   |  |
|----|---|---|---|---|--|
| 8  | <p>Cursinhos populares no Brasil: experiência e educação popular na perspectiva da luta de classes.</p> <p>Autora: Marianna Di Giovanni Pinheiro Serrano, 2020.</p>                   | Repositório aberto da Universidad e do Porto. | Investigar como vem constituindo-se o campo de cursinhos populares (CPs) no Brasil  | Pesquisa Bibliográfica e entrevistas.                       | Discute os Cursinhos Populares, a Educação Popular e a Luta de Classes.                                    |
| 9  | <p>Cursinhos Populares e o Acesso ao Ensino Superior: Contribuições para além do Conteúdo.</p> <p>Autora: Ana Thereza Reis Magalhães, 2018.</p>                                       | CAPES, Plataforma Sucupira.                   | Compreender como os cursinhos populares contribuem na formação de seus estudantes, para além dos conteúdos cobrados nos exames de seleção para o ensino superior.   | Pesquisa de Campo, questionário, observações e entrevistas. | Foco na formação docente. Tem como objeto de estudo o cursinho e seus sujeitos.                            |
| 10 | <p>Experiências ao Réis do Chão – Uma visão para a Educação Popular: estudo de caso sobre o cursinho popular Florestan Fernandes.</p> <p>Autora: Stella Verzolla Tangerino, 2018.</p> | Repositório Institucional da USP.             | Possibilitar a compreensão do universo simbólico de um coletivo autônomo, informal, voluntário e heterogêneo dedicado à realização de atividades de caráter preparatório para os exames de ingresso no ensino superior. | Abordagem qualitativa: estudo de caso.                      | Temáticas como: Movimentos sociais; Educação popular; cursinho popular; política educacional; emancipação; |
| 11 | <p>Pré-Vestibulares Populares: estratégia de acesso dos excedentes à educação superior</p> <p>Autor: Leandro Viana de Almeida, 2016.</p>  | Repositório Institucional da UFG.             | Investigar a emergência, constituição e reconfiguração dos cursos preparatórios populares de acesso ao ensino superior.   | Pesquisa Documental.  | Tem como discussão central um Curso Pré-vestibular Popular; e o acesso à Educação superior                 |

|    |  |  |   |   |   |
|----|--|--|---|---|---|
| 12 | <p>Paradoxos e Desafios do Ensino Superior no Brasil:<br/>A Experiência dos Cursinhos Populares.</p> <p>Autor: Leandro Silva de Oliveira, 2013.</p>                          | Repositório Institucional UNESP.           | <p>Problematizar a luta por acesso ao ensino superior e a experiência dos cursinhos populares no Brasil; Refletir criticamente sobre as ações dos movimentos sociais denominados cursinhos pré-vestibulares.</p>  | Estudo de caso.                                     | <p>Temas como Ensino Superior, Cursinhos Populares, Educação Não Formal, Movimentos Sociais, Cidadania.</p>           |
| 13 | <p>Inclusão ou Emancipação?<br/>um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo.<br/>Autora: Maíra Tavares Mendes, 2011.</p>                    | Lume - Repositório Institucional da UFRGS. | <p>Contribuir com o conhecimento das experiências desenvolvidas nos cursinhos populares da Rede Emancipa. O trabalho busca discutir a relação entre os cursinhos pré-vestibulares populares e a educação popular, a partir das categorias “inclusão” e “emancipação”.</p> | Estudo de caso, com base no Materialismo dialético. | <p>Discussão de temas como Cursinho vestibular. Educação popular. Inclusão escolar. Inclusão social. Emancipação.</p> |
| 14 | <p>Cursinhos Alternativos e Populares: Movimentos Territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil.</p> <p>Autor: Cloves Alexandre de Castro, 2005.</p> | Repositório Institucional da UNESP.        | <p>Identificar as causas primeiras das contradições que fizeram emergir os Pré-Vestibulares em geral no Brasil e apresentar o histórico dos Cursinhos Alternativos e Populares e das políticas para a educação.</p>   | Pesquisa Bibliográfica e documental.                | <p>Temas como Cursinhos alternativos e populares; Estado; hegemonia.</p>  |

|    |   |                                     |  |                                      |   |
|----|---|-------------------------------------|--|--------------------------------------|---|
| 15 | Cursinhos Pré-Vestibulares Alternativos no Município de São Paulo (1991-2000): A Luta Pela Igualdade no Acesso ao Ensino Superior.<br><br>Autor: João Galvão Bacchetto, 2003. | Repositório Institucional da UNESP. | Analisar os estudos e pesquisas sobre Cursinhos pré-vestibulares existentes no Município de São Paulo na década de 1990. | Pesquisa bibliográfica e documental. | debates relacionados com Cursinho, vestibular, Ensino Superior, igualdade, direito à educação, política educacional, reserva de vagas, ação afirmativa, ENEM. |
|----|---|-------------------------------------|--|--------------------------------------|---|

FONTE: Elaboração da autora (2023)

No que tange ao referencial teórico presentes nestas quinze pesquisas de mestrado, o levantamento realizado aponta que 53% das dissertações selecionadas tem em Paulo Freire (1921-1997) um importante expoente, enquanto 13% fazem menção ao autor sem necessariamente utilizar suas obras como referencial citado. Neste sentido, percebe-se que o pensamento freiriano se destacou como sendo presente e influente nas discussões da maior parte dos pesquisadores e isso se deve ao fato dessas pesquisas terem como enfoque os conceitos de educação libertadora, educação emancipadora e a relação oprimido-opressor, temas profundamente discutidos nas principais obras de Freire, como por exemplo os livros *Pedagogia do Oprimido* (1989), *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Educação como Prática da Liberdade* (1969) que aparecem de forma recorrente.

Pierre Bourdieu (1930-2002) é citado em sete trabalhos com as obras: *Os Herdeiros, os Estudantes e a Cultura* (2015) e *Escritos da Educação* (2015), que abordam o tema do sistema de ensino e a contribuição da cultura e da escola para a reprodução social. Theodor Adorno (1903-1969) contribui com o referencial de quatro dos estudos, numa discussão sobre a apreensão do sujeito no mundo, o coletivo e o individual e o sujeito cognoscente a partir de sua obra *Sobre sujeito e Objeto* (1995), além da discussão sobre os conceitos de cultura e capitalismo no texto *Indústria Cultural e Sociedade* (2002). Outro nome que aparece com frequência no referencial destas dissertações é Bobbio (1909-2004) e seu livro *A era dos Direitos* (2004) onde se debate a questão da constituição dos direitos ao longo da história, passando pelo debate sobre cidadania e democracia na atualidade.

A discussão sobre as teorias da Educação e os debates sobre a Educação Brasileira ficam a cargo de Brandão (1984; 2009;), Teixeira (1978), Vianna (1987), Saviani (2008), Arroyo (2003; 2012;2020), Gentili (2007), Mészáros (2008), Santos (2003), Gadotti (2007; 2009), Frigotto (2009), Libâneo (2017) e Furtado (2003), dentre outros expoentes não listados que surgem em apenas alguns dos trabalhos analisados. Já o tema da Educação Popular é desenvolvido por Brandão (1984), Batista (2005), Streck (2010), Torres (2011), Kanne (2006),

Machado (2015), Paludo (2012) e outros. No concernente ao ensino superior e a questão das universidades no Brasil os autores mais referenciados pelos pesquisadores foram: Cunha (1988; 1989; 1999), Martins (1993; 1988), Nascimento (2012), Araújo (2004), Gois (2003), Gomes (2015) e Neves (2007).

Quando a discussão passa pela questão específica dos vestibulares e o acesso ao ensino superior, os autores mais recorrentes são: Beisiegel (1995), Durham (1998), Peixoto (2001), Schwartzman (1998) e Catani (2006). Entre os autores mais citados quando o assunto são os cursinhos estão: Bacchetto (2003) aparece como o mais citado estando presente em dez trabalhos, seguido por Castro (2005), Mendes (2011), Zago (2008), Freitas (1984), Corrêia (2011) e Aragão (2016). Na teorização sobre a questão do estado, luta de classe no sistema capitalista, podemos nomear Marx e Engel (2013) como os mais citados pelos pesquisadores, já no debate sobre movimentos sociais aparecem escritos principalmente de Gohn (1997), Ricci (2004) e Damasceno (2016). Com relação aos aspectos filosóficos e sociológicos das problemáticas apresentadas nas dissertações, surgiram nomes de pensadores como Bauman (2009), Foucault (2006), Gallo (2002), Nietzsche (2005), Nunes (2010), Weber (2004), Thompson (1995), Chauí (2000), Hooks (2013), Fernandes (1975) Gramsci (1999), dentre outros.

Este apanhado geral das teorias que foram utilizadas na fundamentação destas pesquisas serve para elucidar a abrangência dos estudos nesta área e as inúmeras possibilidades de discussão acerca da temática, que podem tomar formas e dimensões variadas, construídas a partir de diferentes categorias de análises, podendo propiciar reflexões teóricas complexas e ao mesmo tempo discutir questões inerentes a Educação com base em diferentes autores consagrados no Brasil e no Mundo.

Com base nas informações descritas no Estado da Arte, elaborado especificamente para esta dissertação, percebeu-se que assim como as teorias e categorias de análises advindas destes trabalhos, as metodologias são múltiplas, pois os pesquisadores percorrem diferentes caminhos para chegar aos dados e aos resultados almejados, ao passo que oferecem aos novos pesquisadores fontes de informações fidedignas e referenciais teóricos que possuem credibilidade e rigor científico. Dito isto, percebe-se que esta etapa inicial do trabalho de pesquisa foi fundamental para a escolha do referencial teórico e dos métodos que fundamentam este estudo, visto que a partir deste ponto tem-se clareza das inúmeras possibilidades de conceber o tema por meio das bases epistemológicas pré-existentes e dos indicadores já mapeados por outros pesquisadores do país e da América Latina.

## 1.2 EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

A América Latina está inserida em uma realidade neocolonial onde a ciência e a tecnologia têm sido empregadas para fortalecer e ampliar a produtividade e, por conseguinte, a exploração dos recursos naturais e da força de trabalho das populações historicamente subalternizadas. Ao mesmo tempo, para corresponder às necessidades de mão de obra técnica e científica que o capitalismo requer, surgem outras demandas formativas e movimentos contraditórios são impulsionados, o que nos leva a colocar a educação no centro da discussão, enquanto território em disputa por projetos antagônicos de sociedade.

A história da Educação na América Latina ao longo do tempo sofreu influências políticas, econômicas, sociais e culturais, geralmente impulsionadas pela conjuntura na qual está inserida e pelos desdobramentos inerentes à estrutura vigente na sociedade de cada época. Destarte, o capitalismo enquanto sistema dominante na atualidade, tem cada vez mais buscado fazer da educação um instrumento que o auxilie a atingir seus objetivos, por vezes, tornando-a um mecanismo que lhe dá suporte e concretude.

Nesta perspectiva, é fundamental destacar que no contexto mundial, marcado pela política econômica globalizada e hegemônica, a educação recebe duramente os impactos do capitalismo, visto que a sociedade em que vivemos é antes de tudo capitalista e tem no elemento econômico um fator que determina todas as demais dimensões da existência, incluindo a dimensão epistemológica.

Nestes termos, é essencial iniciar estas reflexões tecendo uma crítica a visão eurocêntrica adotada pelas ciências, bem como desenvolvendo a exposição teórica a partir do pensamento decolonial cunhado no território latino-americano. Destarte, a crítica ao paradigma educacional hegemônico que se faz a seguir é apenas o plano de fundo para as reflexões que se sucedem, agregando novos sentidos e respondendo aos anseios dos movimentos sociais populares por mudanças na forma de pensar e fazer educação na América Latina.

### 1.2.1 Pensamento Decolonial: Uma Crítica ao Paradigma Vigente

Na contemporaneidade a discussão sobre decolonialidade ganha espaço em pesquisas e estudos acadêmicos e aparece na pauta dos movimentos sociais populares, assim como nos discursos de intelectuais e políticos, tendo como fio condutor o objetivo comum de questionar as estruturas de poder colonialistas e eurocêntricas predominantes no mundo globalizado. Para uma melhor compreensão do conceito de decolonialidade recorremos a Oliveira e Lucini (2021, p.98) quando afirmam:

A decolonialidade é um termo que emergiu da necessidade de ir além da ideia de que a colonização foi um evento acabado, pois entende-se que este foi um processo que teve/tem continuidade, mesmo tendo adquirido outras formas. Por esse motivo, os estudiosos entenderam a necessidade de ampliar categorias e conceitos adequados à América Latina como uma iniciativa de desenvolver estudos acadêmicos dedicados a esta problematização.

Entretanto, a decolonialidade busca construir novas formas de pensar as estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, delineando outras visões que considerem relevante as especificidades e questione as desigualdades sociais nos países colonizados, e que sejam capazes de tecer a crítica ao capitalismo neoliberal e aos processos de exploração e de concentração de riquezas. Segundo Oliveira e Lucini (2021, p.99):

O entendimento da decolonialidade como meio de denúncia, de luta, mas também como teoria, conceitos e categorias no desenvolvimento da experiência histórica tem origem nos fins do século XX, quando um grupo de estudiosos percebeu que para estudar o colonialismo na América Latina e no Caribe havia a necessidade de se ter conceituações e categorias próprias, como apontamos. Isto porque se entendeu que as formas de colonização se deram de maneiras diferentes em determinados territórios.

Entende-se que a decolonialidade em sua essência promove uma forte resistência intelectual e epistemológica ao pensamento ocidental hegemônico, buscando valorizar e incorporar às ciências as perspectivas, cosmovisões e saberes dos povos da América Latina. “Em outras palavras, a decolonialidade como conceito constitui-se pela existência da colonialidade, e ambas estão ocultadas pela modernidade, que exerce um poder ilusório dentro de um sistema-mundo moderno capitalista”. (Oliveira & Lucini; 2021, p.108)

A partir da ideia de decolonialidade, enquanto um movimento filosófico e político, é perceptível a busca de pensadores e estudiosos pela superação da dominação intelectual e científica exercida pela Europa (e mais tarde pelos Estados Unidos), sob a égide de única detentora e produtora do conhecimento, bem como pela compreensão da dependência econômica e cultural e de seus mecanismos de controle nos países colonizados, como disposto por Quijano (2005, p.121):

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural,

intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências históricas, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento.

Todavia, muito além de questionar a imposição do *status quo* de superioridade da Europa e dos Estados Unidos diante da mundialização do capitalismo, a decolonialidade provém de um olhar epistemológico eticamente situado que busca alternativas para a construção de novas formas de pensar e agir, levando em conta as problemáticas sociais presentes no mundo globalizado.

Para Quijano (2005, p.117) “A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial.” Sob a tônica da dominação e subalternização dos colonizados e da visão de superioridade inata aos colonizadores, Quijano (2005, p.122) discorre:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas.

Desse modo, observa-se que a visão de mundo do colonizador, está pautada nas questões raciais, geopolíticas e no fortalecimento da Europa e dos Estados Unidos enquanto centro da modernidade, visão que justifica e orienta a invasão e dominação cultural, econômica e política de outros continentes. De acordo com Quijano (2005, p.126):

Na América a escravidão foi deliberadamente estabelecida e organizada para produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo. Do mesmo modo, a servidão imposta aos índios, inclusive a redefinição das instituições da reciprocidade, para servir os mesmos fins, isto é, para produzir mercadorias para o mercado mundial. E enfim, a produção mercantil independente foi estabelecida e expandida para os mesmos propósitos.

Sendo assim, a violenta e contínua subjugação dos povos indígenas e de seus territórios pelos colonizadores, assim como a escravização e marginalização dos povos africanos dentro e fora do continente africano, configuram-se como práticas de exploração e violência que acompanharam os ciclos econômicos de apropriação privada das novas terras colonizadas,

deixando marcas profundas nas sociedades latino-americanas. Nestes termos, Severino (2020, p.21) afirma:

Depois de 500 anos de vivência cultural sob o impacto do processo colonizador, vem ganhando corpo, no contexto latino-americano, uma nova perspectiva epistemológica, decorrente da tomada de consciência de que nossa forma de pensar, de exercer o conhecimento, tem sido um tanto alheio à nossa condição existencial histórica específica.

Segundo o autor, o despontar do pensamento decolonial latino-americano se contrapõe ao conjunto de ideias, teorias e práticas formatadas no espaço “euro-norte-americano” e que foram implantadas na América Latina durante o processo de colonização (Severino; 2020, p.21). Cabe ressaltar que uma grande contribuição do pensamento decolonial reside na crítica à educação eurocêntrica e na busca por uma educação que valorize e incorpore as perspectivas e saberes dos povos indígenas e afrodescendentes em uma perspectiva contra-hegemônica de construção do conhecimento.

Outrossim, novas formas de pensar a educação foram ganhando espaço ao longo do século XX em países da América Latina em decorrência de um significativo processo de tomada de consciência emergente, como destaca Severino (2020, p.21):

Trata-se, então, de uma tomada de consciência de que, imanente ao processo de colonização econômica, política e cultural, o colonizador praticou igualmente uma repressão e até mesmo um genocídio epistêmico, impondo um modo alheio de pensar, que não levou em conta, em sua constituição, as especificidades existenciais da sociedade em formação. E dada a profundidade dessa impregnação, mesmo depois das independências política e até mesmo econômica, a dependência epistêmica, fundamento de toda expressão cultural possível, continuou presente e hegemônica.

Vale destacar que esse movimento de questionamento do eurocentrismo também se desenvolveu em outras partes do mundo, como resposta direta às condições socioeconômicas e políticas dos povos colonizados, conforme aponta Severino (2020, p.22):

Vem ocorrendo, então, um amplo movimento filosófico e cultural que põe em questão o paradigma epistemológico euro-norte-americano que acabou se impondo e se tornando hegemônico em todo o território geo-cultural da América Latina. Na realidade, essa tomada de consciência e sua explicitação mediante o questionamento do eurocentrismo, já vinham emergindo desde a segunda metade do século XX, em países colonizados da Ásia e da África e mesmo na própria Europa, onde alguns pensadores se tornaram sensíveis a essa situação de alienação e de dependência em que viviam os povos colonizados.

Com base neste argumento, adentramos em um campo de discussão intelectual e política que questiona a herança do colonialismo e se contrapõe às teorias e práticas eurocêntricas enraizadas na cultura, na ciência e na educação latino-americana, promovendo uma crítica estruturada ao pensamento ocidental hegemônico, implicando na rejeição dos papéis sociais,

das hierarquias de gênero, etnia, raça e cultura que foram historicamente estabelecidas desde a colonização até os nossos dias.

Desse modo, observa-se que para qualificar a discussão sobre educação no continente latino-americano é crucial compreender histórica, social e economicamente as questões que incidem sobre a realidade multicultural da região, dando amplitude e novas perspectivas ao debate filosófico. Neste sentido, é fundamental pensar a educação a partir do pensamento decolonial, visto que ele tem influenciado a produção de conhecimento em diversas áreas como a filosofia, sociologia, antropologia, história, geografia e literatura.

Neste cenário, a educação desponta como uma importante ferramentas para decolonizar o pensamento e para promover a diversidade epistêmica e cultural na produção do conhecimento científico. Entretanto, para dialogar sobre decolonialidade da educação é preciso o entendimento de que se trata de um processo complexo e multifacetado, que implica em uma série de mudanças de carácter estrutural e na forma como as políticas educacionais são concebidas, planejadas e implementadas no contexto latino-americano.

Para tanto, pretende-se apresentar brevemente uma articulação de ideias que apontam para a convergência de forças políticas e econômicas contraditórias no âmbito do Estado, que evidenciam os jogos de interesses financeiros como sendo um dos grandes desafios para a educação na América Latina, passando ainda pela questão da consolidação e do fortalecimento das democracias, além da superação das desigualdades sociais.

No tópico a seguir, busca-se discutir as questões ligadas à pressão que as políticas educacionais sofrem na América Latina, avaliando as disputas e os projetos de poder em curso no continente, numa perspectiva de entender os desafios para implementação dessas políticas nos países latino-americanos e a correlação de forças presentes neste contexto, avaliando tanto a influência do capitalismo quanto dos movimentos sociais de luta por direitos e cidadania.

### 1.2.2 Políticas Educacionais na América Latina: Alguns Desafios Contemporâneos

A educação na América Latina apresenta desafios relacionados, principalmente, com as desigualdades socioeconômicas existentes em seu vasto território, problemáticas que têm raízes profundas no colonialismo e no eurocentrismo, como já explicitado anteriormente, historicamente deflagrados em todos os países que compõem o continente. No cerne desta discussão está a materialidade histórica dos processos de colonização ao longo dos séculos, conforme destacado por Lopes e Cabral Neto (2020, p.02):

O continente latino-americano possui mais de três séculos de exploração direta de seus recursos minerais e de espoliação intensiva de suas terras, costas, solos e de seu

potencial humano possível para o desenvolvimento. Nesta porção territorial do novo mundo – pelos longos três primeiros séculos de colonização européia na América Latina – foram geradas relações oligárquicas, despolitizadas e alienantes, de subserviência cultural de grupos sociais aqui constituídos com diretas, indiretas ou nenhuma composição étnica interna para com os colonizadores que aqui adentraram.

Nestes termos, o autor dispõe de seus argumentos para explicar que durante o processo de colonização européia na América Latina, os territórios colonizados foram e são constante e incessantemente explorados em seus recursos naturais e humanos, têm suas riquezas minerais, a fauna, a flora e as terras usurpadas, sem obtenção de bônus algum, apenas restando aos povos latino-americanos o ônus deste processo exploratório. Portanto, todo lucro e enriquecimento não foram/são investidos na implementação de políticas públicas no próprio continente, o que leva a um maior empobrecimento e graves problemas socioambientais.

Assim, tem-se como resultado direto desta etapa histórica o enriquecimento de uma pequena parcela privilegiada, o que levou à formação de grupos que têm relações oligárquicas de poder e consolidam espaços onde os povos colonizados devem subserviência cultural aos colonizadores. Neste sentido, Lopes e Cabral Neto (2020, p.02) afirmam:

Quer pela dependência cultural, quer pelo extermínio empreendido de sociedades nativas ou pelas deliberadas políticas de colonização para a espoliação, grandes contingentes populacionais foram se constituindo à margem dos processos de territorialização e de produção, ainda que deles participassem. Sem acesso à terra e/ou ao reconhecimento do colonizador em relação ao uso e posse do solo que habitavam e laboravam, os povos indígenas e escravos (e os seus descendentes) foram sendo envolvidos em dinâmicas estruturais de miséria, contínua espoliação generalizada e de desigualdade social.

Tais relações de poder foram responsáveis por moldar significativamente a realidade socioeconômica e política da América Latina, tendo como legado as desigualdades que afetam as estruturas sociais hoje, gerando também uma dependência cultural que provoca paulatinamente o extermínio dos povos originários e das populações negras através de políticas coloniais e da ausência de políticas públicas específicas para estas populações. Para Lopes e Cabral Neto (2020, p.03):

Entender conceitualmente as políticas educacionais e suas imbricações no continente é uma condição necessária para o situacionamento das relações entre fins educativos, desenvolvimento, democracia e sistêmicos projetos de poder na América Latina.

Nesta perspectiva, compreende-se que a herança colonial é responsável por consolidar uma dinâmica estrutural de pobreza e extrema pobreza, espoliação e desigualdade social, pois os processos de expropriação e desterritorialização, bem como o não acesso à terra e aos recursos naturais serviram e servem como mecanismos de manutenção da subalternização e reprodução da pobreza entre o povo latino-americano.

É importante destacar as experiências dos movimentos sociais no campo educativo e o pensamento que as sustentam em diferentes épocas. Nesse contexto, podemos identificar a força do Movimento da Educação de Base (MEB) promovido por Paulo Freire (1987), no nordeste brasileiro na década dos anos 60 do século XX, assim como outras importantes iniciativas de educação popular de coletivos urbanos e rurais em diferentes países da América Latina, passando por experiências como a educação radiofônica, televisão educativa e outros suportes tecnológicos mais recentes utilizados para a ação educativa.

No pensamento crítico de Paulo Freire, visualiza-se a denúncia das condições de discriminação, violência e desigualdades sociais que tornam indispensável para uma reflexão teórica que propõe a transformação da realidade por meio das práxis educativas entendidas como ações para a transformação do mundo. Por sua vez, o educador venezuelano Simón Rodríguez, já no século XIX antecipava um olhar crítico em *Luces y Virtudes Sociales* [1840], quando falava de “educação do povo”. Para Rodríguez (2016) era importante a relação entre a educação e a comunicação ao colocar a linguagem como preocupação fundamental da ação educativa. Para o *Maestro* Rodríguez, o discurso de quem ensina deve promover a apropriação da linguagem pelo aprendiz para que ele possa expressar seu pensamento. Reivindica assim a dialética entre educação e comunicação como configuradora de uma educação transformadora do pensamento colonial, uma educação capaz de promover o pensamento crítico, um pensamento próprio, necessário para o surgimento de novas e novos republicanos.

Simón Rodríguez também defende a educação popular para a formação geral de toda a população e como meio de alcançar o bem-estar social, o qual é conquistado pela harmonização dos sujeitos na sua relação com a natureza; destaca a importância do lugar onde o natural é encontrado e o social acontece; confronta a escola europeia com um modelo original americano que ele chama de escola social, lugar de outras Luzes. Nesse espaço, além de promover a aprendizagem de filosofia, ciências naturais e línguas, inclusive as línguas originais das populações indígenas, em detrimento do latim, que, segundo ele, deveria ser do interesse de quem quisesse se ordenar como clérigo. Foi assim que propôs essas ideias para as políticas públicas educativas de sua época e, também, na sua prática como educador, enquanto as condições o permitissem. Na sua concepção de maestranzas encontramos referências importantes para escolas de artes e ofícios e escolas técnicas que surgiram posteriormente (Fernández, 2022).

Quando Catherine Walsh (2009) problematiza sobre a racionalidade neoliberal do multiculturalismo que está presente nas políticas públicas educativas, em tempos de globalização hegemônica, destaca que com a efetivação de certas políticas públicas educativas

se faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. No entanto, mais que desvanecer-se, a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de acomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade”.

Por isso, ressalta a autora estadunidense, a necessidade de entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver que permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural. Trata-se de assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos numa ordem e lógica que, ao mesmo tempo, e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes.

Para debater o conceito das políticas educacionais neste contexto, é mister iniciar demarcando que elas se referem ao conjunto de ações e diretrizes, geralmente adotadas por governos, para orientar as decisões relacionadas com o sistema educacional de um país. Sendo assim, para uma melhor compreensão da temática é fundamental discutir as políticas públicas e o acesso à educação na América Latina, visto que pensar as políticas de educação na América Latina requer um exercício de remontar a história do continente, partindo de um olhar eticamente situado, conforme demonstra Lopes e Cabral Neto (2020, p.04):

As políticas públicas em seus núcleos duros, etimologicamente, estão imbricadas em projetos políticos que decorrem de expressões de representação direta do Povo; de um todo territorial. Eticamente, estão relacionadas às articulações que lhes materializaram, advindas de esferas constituídas com o povo, para o povo e pelo povo.

As políticas educacionais, diretamente inseridas nas estruturas do Estado vão conformando a educação da classe trabalhadora influenciando as tomadas de decisão, como, por exemplo quem tem acesso à educação, qual a finalidade dela, quais conhecimentos devem ser valorizados e quais não tem importância, e por fim como esses conhecimentos são transmitidos de modo a servir aos interesses do capitalismo vigente. A partir desta dimensão de análise, Lopes e Cabral Neto (2020, p.04) afirmam:

De igual modo, as políticas educacionais – em contexto de América Latina – estão profundamente implicadas nas relações entre Estado, Sociedade e os meios pelos quais o sistema educativo institui as configurações que, no geral, são desejadas para o modo de ser, agir, comportar-se e constituir-se dos sujeitos que tal sistema educativo escolariza. As configurações pelas quais podem operar e operam os sistemas educativos encontram-se necessariamente sob disputas. A tensão pelas quais tais disputas envidam-se no continente latino-americano é um elemento de complexidade e distinção de natureza essencial.

Em conformidade com estas considerações percebe-se que existe uma intencionalidade na adoção e implantação das políticas educacionais e que essa intencionalidade é passível de

compreensão, tais questionamentos trazem à tona a discussão sobre a existência (ou não) de alguma neutralidade das políticas educacionais implementadas na América Latina ontem e hoje.

Entretanto, é necessária a compreensão de que as políticas educacionais fazem parte das políticas públicas, e por isso estão intimamente relacionadas à influência de contraditórios e divergentes interesses do capital e do mercado financeiro. Historicamente tais questões relativas à educação são influenciadas por interesses econômicos, e por isso mesmo a compreensão dessas questões é essencial para uma análise crítica da Educação na América Latina.

Esta discussão é relevante no sentido de evidenciar o entendimento de que as políticas educacionais não são neutras e, além disso, podem servir como ferramentas para a reprodução das desigualdades e alargamentos dos abismos sociais existentes, sendo espaço constante de disputa e gerando impactos diretos na realidade social.

Neste sentido, percebe-se que as políticas educacionais refletem essas tensões de classes existentes no continente, ao mesmo tempo, buscam conciliar os interesses e as demandas conflitantes. É fundamental destacar que as políticas educacionais variam de acordo com a realidade e têm dinâmicas complexas a depender dos contextos e períodos, pois elas são o resultado de longos e fragmentados processos políticos dos países.

Deve-se levar em consideração também que quando falamos em América Latina, estamos nos referindo a uma população de mais de 600 milhões de habitantes e que possui uma área de mais de 21.000 quilômetros quadrados, sendo formada por 33 países, nos quais estão incluídos ainda os territórios em áreas marítimas e setentrionais do Caribe.<sup>2</sup> Ao discutir políticas educacionais neste contexto é preciso olhar para a diversidade continental e a amplitude do papel da Educação na América Latina, nesta ótica Lopes e Cabral Neto (2020, p.20) expõe:

As possibilidades de construção de uma sociedade justa e menos desigual passam necessariamente por disputas em relação ao Estado, tendo em vista a elaboração e implementação de matrizes pedagógicas de políticas educacionais inclusivas, comprometidas com o direito inalienável da educação de qualidade e que apóiem dinâmicas duradouras e sustentáveis de trabalho e geração de renda e de diminuição da desigualdade social. Isso se torna imperativo, sobretudo, em um espaço continental tão diverso e culturalmente necessitado de projetos políticos que envidem relações de pertença e de defesa por condições materiais de vida, como é na América Latina.

Assim, para uma análise crítica das políticas educacionais no continente é necessária uma compreensão aprofundada das dinâmicas de poder e da influência do capital estrangeiro e financeiro assim como dos arranjos institucionais com agências multilaterais e das diversas, divergentes e contraditórias perspectivas que estão imbricadas nos processos de formulação e implementação de políticas públicas na América Latina. No caso das políticas educacionais,

---

<sup>2</sup> Informações disponíveis em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/america-latina-1.htm>

essa influência pode ter uma variedade de aspectos e ganha materialidade no bojo do Estado, se manifestando nos currículos, na estrutura das escolas, na formação de professores (as), na avaliação, no financiamento educacional, no controle da escola e do próprio ato de educar. Para Pereira e Rocha (2017, p. 05):

Vivemos em uma realidade educacional onde fatores exógenos são os norteadores do ato de educar. Isso é decorrente da dependência de capital externo por parte dos países latino-americanos, o que transformou o processo ensino-aprendizagem em uma garantia para empréstimos feitos por fundos monetários internacionais. O desenvolvimento da educação desde a década de 1990 se tornou uma espécie de “garantia” para investimentos econômicos por parte da Europa e dos Estados Unidos em países considerados de economia subalterna. Logo, surgiram formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem de forma mais objetiva, desprezando as particularidades de cada grupo escolar. Foram, então, criados índices de aprovação e o alargamento do conceito de alfabetização. Assim, para atender os índices impostos, a educação passou a fazer parte do “campo da colonialidade”.

Neste sentido, percebe-se que existe uma enorme complexidade nestas disputas, que por vezes remetem às características geopolíticas e a historicidade próprias do contexto latino-americano, no qual há uma profusão multifacetada de realidades sociais, econômicas e culturais. Para entender essas complexidades faz-se fundamental tecer novos caminhos para a Educação, e isso implica em pensar políticas educacionais que sejam capazes de promover equidade, qualidade e inclusão social, atendendo as necessidades dos povos latino-americanos, o que perpassa a discussão sobre o papel dos movimentos sociais frente a luta por acesso à educação no continente e se apoia na construção de novos paradigmas educacionais propostos por pensadores latino-americanos.

### 1.2.3 A construção de “Novos Paradigmas Educacionais”: A Educação Problematizadora

Deste ponto em diante propõe-se uma reflexão acerca de paradigmas educacionais surgidos na América Latina que são fundamentais para o desenvolvimento deste estudo, em especial aqueles ligados à educação problematizadora e emancipadora na perspectiva Freiriana. Tais paradigmas são centrais, visto que fundamentam a concepção teórico-metodológica adotada pelo Cursinho Popular Marcos Braga, campo empírico no qual se desenvolve esta pesquisa.

O debate sobre a possibilidade de uma educação emancipadora se dá à luz do pensamento de Freire (2012), Gadotti (2003) e Saviani (2009), cujas ideias são essenciais para a análise da educação e para pensar seu potencial de transformação social na América Latina. Dialogar sobre mudanças na sociedade na perspectiva da educação é um desafio e precisa ser

um compromisso, principalmente pensando em uma sociedade em transição, em um mundo globalizado em crise humanitária, climática, política e econômica.

De acordo com Freire (1979, p.16): “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. Nestes termos, não basta apenas agir mecanicamente sobre a realidade, é preciso problematizar a ação, a fim de transformar a si mesmo, transformar a prática e por consequência transformar a realidade. Para o autor (1979) cada época histórica é definida por seus próprios valores, formas de ser, pensar e agir socialmente. No entanto, à medida que novas concepções surgem, outros valores emergem e são adotados pelos indivíduos, sendo posteriormente assimilados ou não pela sociedade, que também está constantemente em transformação.

Este fenômeno é descrito por Freire (1979) a partir do conceito da sociedade em transição, na qual a evolução em si é sinônimo de mudança, porém nem toda mudança pode ser considerada uma evolução. Dito isto, compreende-se que é fundamental para a sociedade reconhecer a importância de entender o passado, compreender e questionar o presente, para poder moldar de alguma forma as perspectivas de futuro. De acordo com Freire (1979, p.33):

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Falar de uma sociedade em transição não é apenas identificar que existem mudanças ocorrendo de forma desconexa e aleatória, mas perceber a existência de um processo dotado de intencionalidade e de transformação, que ocorre a partir das vivências dos próprios sujeitos e tem reflexos no contexto educacional, político, cultural e social de cada povo. Sobre a educação almejada neste contexto de transição, Freire (2009, p. 106) afirma:

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. [...]

A medida que as massas adquirem consciência de sua condição e desejam participar do processo político, elas percebem que a educação lhes oferece uma perspectiva possível de mudança, porém uma mudança que não virá sem luta social e embates ideológicos, e tem como

ponto de partida o papel que a educação exerce na sociedade de classes. Sob esta ótica, Freire (1979, p.37) discorre:

Existe uma série de fenômenos sociológicos que têm ligação com o papel do educador. Nesta etapa da sociedade existem, primeiramente, as massas populares espectadoras passivas. Quando a sociedade se incorpora nelas, começa um processo chamado democratização fundamental. É um crescente ímpeto para participar. As massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico. Com a ruptura da sociedade, as massas começam a emergir e esta emergência se traduz numa exigência das massas por participar: é a sua presença no processo.

O autor aponta para uma relação entre o papel do educador e os fenômenos sociais, visto que a partir dos processos de conscientização acontece uma ruptura com os paradigmas educacionais tradicionalistas e conservadores, indicando a importância do acesso à educação e elucidando a emergência da participação das massas na sua construção. Nesta perspectiva, Saviani (2009, p.03) pontua:

Considerando-se que "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica", cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. [...]

Segundo Saviani (2009) para a classe trabalhadora a educação configura-se como um instrumento capaz de elevar o nível cultural e também de posicionar as massas no centro do protagonismo social. Mesmo que a educação, em determinados aspectos e contextos, esteja a serviço da classe dominante e do projeto neoliberal de dominação e exploração do proletariado, ela é considerada um espaço em disputa e por isso está suscetível às mudanças. De acordo com Freire (1979, p.50):

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles.

Para o autor a visão de mundo se altera a partir do momento que os indivíduos passam a agir e refletir, conseguindo por si mesmos reconhecer os condicionantes da estrutura social, porém a real mudança na forma como cada um percebe o mundo ao seu redor não implica diretamente em uma transformação na estrutura em si. No entanto, o que realmente muda na consciência é a compreensão de que a realidade, anteriormente considerada impossível de mudar, passa a ser vista como algo mutável por ser parte de um processo histórico-cultural

continuamente criado, recriado, moldado e remodelado pelos seres humanos e, conseqüentemente está sujeito às transformações ocasionadas por eles mesmos.

Ao refletir sobre a conscientização das massas populares acerca da sua própria realidade, chegamos a um importante paradigma proposto por Freire (2012) na obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada originalmente em 1968, onde o autor apresenta e contrapõe dois tipos de educação: a educação bancária e a educação problematizadora, correntes educacionais com objetivos claramente distintos. Enquanto a educação bancária tem como principal objetivo manter a hegemonia da classe opressora (dominante), a educação problematizadora tem o intuito de promover a emancipação da classe oprimida (dominada), possibilitando que ela alcance a sua libertação por meio do pensamento crítico e da compreensão da real condição social, econômica, cultural e política em que vive, posicionando-se de maneira reflexiva e ativa frente a materialidade do mundo na qual está inserida.

Freire (2012, p. 81) afirma que “Enquanto a concepção ‘bancária’ dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança”. Esta afirmação demonstra a importância da construção de novos paradigmas educacionais e a urgência de consolidar uma educação problematizadora na América Latina, que tenha como premissa básica a educação enquanto um ato político, esvaziado de neutralidade e dotado de potencialidade transformadora. A educação problematizadora considera fundamental envolver os educandos de modo crítico na sua própria aprendizagem, visto que acredita ser imprescindível encorajá-los a questionar e até mesmo subverter as ditas estruturas de poder vigentes.

Segundo Freire (2012), o ato de educar não é apenas depositar conhecimentos e valores nos educandos, e sim um ato cognoscente<sup>3</sup>, em que o objeto cognoscível<sup>4</sup> revela-se em uma outra relação entre educador e educandos. Nestes termos, o educador assume o compromisso da busca por promover a emancipação humana, incentivando com seu mover-se no mundo a construção do pensamento crítico e a ação-reflexão para decifrar o mundo. De acordo com Gadotti (2003, p. 40) “Decifrar o mundo significa que o acesso a nossa realidade é problemático, é preciso ir além das aparências, atrás das máscaras e das ilusões. É este o papel da conscientização da qual nos fala Paulo Freire”. Essa é uma construção que emerge das

---

<sup>3</sup> O cognoscente é o ser pensante, a pessoa que tem a capacidade cognitiva para aprender, saber e conhecer algo ou alguma coisa.

<sup>4</sup> O cognoscível consiste no conhecimento em si, ou seja, a coisa que é passível de ser conhecida pelo sujeito cognoscente.

massas e das lutas populares e a elas se direciona, tendo como objetivo uma educação verdadeiramente revolucionária.

Merece destaque entre os paradigmas educacionais emergentes aqui referenciados, a concepção de pedagogia revolucionária discutida por Gadotti (2003) enquanto elemento que exerce importante papel no desvendar o mundo e, por isso mesmo, precisa estar aliada ao princípio da dúvida, da mudança e da transformação da sociedade, o que estabelece um oportuno diálogo epistêmico com a pedagogia do oprimido. Esta contextualização aponta para o que Gadotti (2003) nomeia de *pedagogia do conflito*, cuja dinâmica dá visibilidade às contradições e incongruências presentes na sociedade e conseqüentemente na educação.

Para Gadotti (2003, p. 59): “Uma pedagogia do conflito é essencialmente crítica e revolucionária. Isso significa que ela não esconde as relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder, ou seja, ela não esconde o papel ideológico, político, da educação”. A fricção, o atrito e o conflito entre tendências filosóficas e epistemológicas distintas, por vezes, resultam em novos processos de construção do conhecimento e pode propiciar uma quebra de paradigma e até mesmo gerar rupturas com dogmatismos historicamente enraizados, consolidando um movimento evolutivo em direção a transformações reais na estrutura social. De acordo com Gadotti (2003, p.64):

Se amanhã uma educação revolucionária for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora e reacionária, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, se formaram dentro de uma educação conservadora e reacionária. Essa mudança de espaço dominado para espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso, é necessária uma verdadeira *pedagogia do conflito* que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que historicamente é possível fazer, mas sem se omitir. [...]

Existe na sociedade capitalista uma dicotomia entre projetos antagônicos de educação, com destaque para as contradições próprias do neoliberalismo vigente e a presença da educação em um contexto permanente de disputa ideológica e de luta de classes. Nota-se que em contraposição ao movimento dos oprimidos de buscar conscientização e mudanças paradigmáticas na sociedade, temos o movimento dos opressores, das elites, que buscam a manutenção do *status quo* social e cerceiam a liberdade dos oprimidos, o que gera conflitos constantes.

Vale destacar, ainda, que se defende aqui a educação como sendo um fenômeno que ocorre dentro de um processo histórico complexo, ou seja, está sujeito ao conflito e as

contradições socioculturais próprias de cada época. Seja a partir da ideia de uma pedagogia do oprimido ou de uma pedagogia do conflito, fica nítido o poder e o potencial da educação para a transformação, porém ambas apontam para a necessidade de uma análise mais aprofundada do contexto sócio histórico, enfatizando a importância de problematizar a educação tradicional, duvidar dos modelos educacionais pré-estabelecido e propor uma ação pedagógica transformadora, fundamentada na dialogicidade e na coletividade. Segundo Gadotti (2003, p.68):

A ação transformadora só pode ser eficiente quando fundada nas relações entre a teoria e a prática, isto é, na vinculação de qualquer idéia com suas raízes sociais. Tomar a ideologia como dimensão básica de toda ação transformadora significa reconhecer que não é o homem ao singular (embora seja o único que exista) que irá operar a transformação. É o homem tomado coletivamente. A ideologia não suprime a individualidade mas lhe dá força, cimentando-a à massa, aos outros. Pelo sentido que damos à ideologia, não é o homem que transforma, que faz a história, mas a massa de homens, isto é, os homens juntos.

As práticas pedagógicas emancipadoras, aquelas que visam a emancipação humana por meio da ação-reflexão e da prática educativa contextualizada, assim como do compromisso individual e coletivo com a transformação social, devem estar aliadas com o desejo de superação das desigualdades, baseadas na ética e no diálogo como princípios fundamentais do fazer pedagógico. Neste caso, não é somente o ato de dialogar sobre algo enquanto conteúdo puro e simples e sim de enxergá-lo como ferramenta inata de humanização e conscientização dos sujeitos. De acordo com Freire (2012):

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (p.86)

O diálogo é como uma ponte epistemológica, criando meios de existir, resistir e manter acesa a chama da esperança nas massas populares, no povo. A possibilidade da mudança, assim como o diálogo e o esperar são os alicerces da prática social cunhada por Freire (2012) e reafirmada neste trabalho.

Freire (2012) aponta que "O esforço revolucionário de transformação radical destas estruturas não pode ter, na liderança, homens do que fazer e, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro fazer". Nessa visão, cabe à educação formal e não formal capacitá-los e prepará-los para atuar e participar ativamente na transformação de suas próprias realidades. Neste sentido, Freire (2012, 131) afirma:

[...] Este é um ponto que deveria estar exigindo de todos quantos realmente se comprometem com os oprimidos, com a causa de sua libertação, uma permanente e corajosa reflexão. Se o compromisso verdadeiro com eles, implicando a transformação da realidade em que se acham oprimidos, reclama uma teoria da ação transformadora, esta não pode deixar de reconhecer-lhes um papel fundamental no processo da transformação.

Os oprimidos não podem e nem devem ser percebidos apenas como aqueles que fazem, que executam, mas sim como indivíduos pensantes, reflexivos e ativos de sua libertação, capazes de atuar para emancipação das massas e de liderar não somente a sua libertação, mas a de toda sociedade, catalisando um movimento que perpassa o estudo das raízes históricas da educação contemporânea e culmina na dimensão da consciência de si.

Esta afirmação coaduna com o pensamento de Saviani (2009, p. 46) especialmente quando destaca que: “O estudo das raízes históricas da educação contemporânea mostra a estreita relação entre educação e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência essa que vem evoluindo progressivamente de época para época”. O que evidencia a necessidade da busca por entender os processos históricos vivenciados coletivamente e assim repensar a educação.

Na concepção de educação defendida pelos autores supracitados, o ato de educar vai muito além de mera transmissão de conhecimento, pois busca-se promover uma verdadeira conscientização, visando potencializar os educandos (as) enquanto agentes de transformação, fomentando a leitura crítica do mundo, levando em consideração o contexto e a prática social desses indivíduos no exercício da docência. Segundo Saviani (2009, p. 131):

É preciso deixar claro, desde logo, que os problemas educacionais não podem ser compreendidos a não ser na medida em que são referidos ao contexto em que se situam. Educação será entendida, aqui, como um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Têm-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada.

É mister voltar-se para os problemas educacionais a partir do olhar situado no contexto, visto que a educação não pode ser compreendida plenamente de maneira isolada, pois ela é parte de um todo bem mais amplo e multifacetado.

De acordo com Freire (2009, p. 93) “Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação [...]”. Isso implica em dizer que tanto as políticas educacionais, quanto o ato pedagógico em si devem considerar as características e necessidades específicas da sociedade em que estão inseridas,

com vistas a encontrar soluções para as problemáticas da realidade concreta, por meio de uma educação que figure como prática da liberdade e do diálogo democrático.

É a partir da vivência com o outro e com o mundo concreto que se constroem os alicerces para a emergência da consciência de si e da realidade, evidenciando que a educação por si só não transforma o mundo (Freire, 2012), mas a educação problematizadora e emancipadora se configura como um caminho para pensar a liberdade e autonomia humana, tendo em vista que ela começa com o desenvolvimento do pensamento crítico e com a desconstrução do pensamento ingênuo e vai ganhando contornos e formas maiores nas massas populares, para só então operar mudanças concretas e necessárias na estrutura social.

Trata-se, portanto, de uma mudança de paradigma que surge da crítica ao paradigma vigente e se configura como uma educação que visa instigar nas massas populares a construção da consciência crítica e a ação-reflexão sobre a realidade vivida. As ideias de Paulo Freire, estiveram e ainda hoje estão presentes em diversos segmentos da sociedade, porém nos movimentos sociais populares encontraram solo fértil, sendo paulatinamente incorporados no cotidiano da educação formal e não formal, gerando processos educativos transformadores, fortalecendo a luta por direitos e cidadania e protagonizando coletivamente uma educação notadamente revolucionária e decolonial.

Assim, destacamos a importância do aprofundamento teórico, feito a seguir, sobre os movimentos sociais e suas interconexões com a educação, com vistas a proporcionar uma melhor compreensão do seu papel na perspectiva problematizadora e emancipadora apresentada até aqui.

## 1.3 MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR

### 1.3.1 Teoria dos Movimentos Sociais

Inicia-se esta parte do estudo evidenciando que as teorias que versam sobre os movimentos sociais têm se modificado ao longo do tempo, o que reflete as principais mudanças que ocorreram nas dinâmicas sociais no início do século XX. Segundo Pontes (2015, p. 47): “Sob a ótica das Ciências Sociais, os movimentos sociais são vistos como estudos sociopolíticos que apresentam o propósito de analisá-los no âmbito da ação coletiva. Surgiram como objeto de estudo, simultaneamente, com o advento da própria sociologia”. Na perspectiva da sociologia, os movimentos são estudados a partir de distintas óticas e mensurados em dimensões complexas ou simplistas, a depender da corrente teórica utilizada.

Entende-se que a análise dos movimentos é fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais, políticas e culturais de uma sociedade, considerando a conjuntura e suas especificidades, por isso nesta pesquisa nos apoiamos no pensamento de Gohn (1997, p. 251):

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. [...]

As teorias dos movimentos sociais representam um campo fértil para o estudo da sociedade, das lutas por direitos e da busca por transformações na estrutura. Para tratar dessa temática de modo mais aprofundado, é preciso conhecer a origem e evolução dos estudos sobre os movimentos sociais, tendo a clareza de que este é um fenômeno analisado e classificado por diferentes correntes teóricas, passando por profundas modificações conceituais e de viés ao longo do século XX. Para Gohn (1997, p.24):

Os autores clássicos analisavam os movimentos em termos de ciclos evolutivos em que seu surgimento, crescimento e propagação ocorriam por intermédio de um processo de comunicação que abrangia contatos, rumores, reações circulares, difusão das idéias etc. As insatisfações que geravam as reivindicações eram vistas como respostas às rápidas mudanças sociais e à desorganização social subsequente. A adesão aos movimentos seriam respostas cegas e irracionais de indivíduos desorientados pelo processo de mudança que a sociedade industrial gerava. Nessas abordagens, dava-se, portanto, grande importância à reação psicológica dos indivíduos diante das mudanças, reação considerada como comportamento não-racional ou irracional.

Para alguns autores clássicos, a ideia de movimento era vista como uma questão mais relacionada com fatores psicossociais, onde a participação das pessoas era considerada como ações irracionais em resposta às mudanças que ocorreram no período de industrialização. Estas ditas reações eram consideradas geradoras de desordem e caos social e deveriam ser desestimuladas, pois de acordo com Gohn (1997, p.25) “Toda ação coletiva extra-institucional,

motivada por fortes crenças ideológicas, parecia ser antidemocrática e ameaçadora para o consenso que deveria existir na sociedade civil”. Neste período, os movimentos sociais eram tidos somente como fatores de conflitos e sinônimos de problemas sociais, bem como reflexos causais das desigualdades e contradições existentes na sociedade da época. Conforme afirma Pontes (2015, p. 47):

No século XX, a temática passou a ser vista no universo dos processos de interação social, dentro da teoria do conflito e da mudança social. Foi denominada abordagem clássica. As doutrinas do interacionismo simbólico norte-americano viram nos movimentos sociais um fator de disfunção da ordem. Essas doutrinas se preocuparam com o entendimento do que seriam os grupos sociais.

A teoria da ação coletiva analisa os movimentos enquanto um fenômeno que visa promover mudanças paradigmáticas na sociedade, gerando conflitos e tensões, sendo considerados e rotulados pelos estudiosos clássicos como anomalias sociais. De acordo com Pontes (2015, p.47):

Nos anos 50 e parte dos 60, do século XX, os estudos na esfera das Ciências Sociais, além do enfoque dos estudos específicos abordaram os movimentos no contexto das mudanças sociais, vendo-os como fontes de conflitos e tensões, fomentadores de revoluções, revoltas e atos considerados anômalos, no contexto dos comportamentos coletivos vigentes.

Era um período embrionário dos estudos e estes conceitos foram se alterando conforme novos movimentos surgiam e diferentes situações eram evidenciadas neste campo de pesquisa, especialmente no contexto latino-americano tais correntes teóricas interacionistas e suas concepções foram pouco difundidas ou tiveram pouca influência.

Inicialmente, iremos nos ater a algumas concepções clássicas e sua perspectiva fundamentada pela Escola de Chicago, o que remete a um importante período de efervescência de ideias e de surgimento da sociologia enquanto ciência, sendo considerada por Gohn (1997) como uma das importantes matrizes de produção teórica sobre os movimentos sociais, tendo como enfoque a interação entre indivíduo e sociedade.

Nesta perspectiva, “Do ponto de vista metodológico, a Escola de Chicago forneceu elementos para a pesquisa sobre movimentos sociais - a partir de dados históricos e documentais”. (Gohn; 1997, p.30). Contudo, não se pretende aqui tecer reflexões aprofundadas sobre todas as correntes teóricas clássicas e sim apresentar de modo resumido aquela cuja influência ainda é percebida nas discussões atuais e que, de alguma forma, explicam o desenvolvimento do pensamento sociológico no que se refere a teoria dos movimentos e sua relação com a teoria da mudança social.

Neste caso, torna-se imperativo falar dos estudos dos movimentos sociais e começar pelas ideias dos interacionistas da Escola de Chicago, cujos estudos abrangem um importante período da história recente da sociologia e dão contribuições relevantes a boa parte das pesquisas sobre estes fenômenos no final do século XX. De acordo com Gohn (1997, p. 26):

Resgatar a produção teórica existente sobre os movimentos sociais passa, necessariamente por um momento fundamental de constituição da sociologia como disciplina de investigação científica: a Escola americana de Chicago. Sabemos que a Escola de Chicago durante quarenta anos (1910 - 1950) teve grande importância na valorização da sociologia como campo autônomo de investigação.

Este resgate é necessário para compreender como o processo de evolução do tema no campo das ciências sociais se deu, com destaque para os estudos de Blumer (2018) e sua produção teórica sobre a sociedade, que continua relevante apesar das diversas mudanças e das contradições que emergiram no decorrer do tempo. O principal expoente clássico que iremos nos apoiar nesta explanação é o sociólogo estadunidense Herbert Blumer (1900-1987), cuja definição dos movimentos sociais apresenta-os como empreendimentos coletivos que surgem para a mudança da sociedade, a partir de situações que geram demonstração coletiva de insatisfação e reações conflituosas na estrutura social.

Sob esta ótica, em concordância com os estudos de Blumer a respeito do surgimento dos movimentos sociais, Gohn (1997, p. 30) afirma que: “[..] Eles surgem de uma situação de inquietação social, derivando suas ações dos seguintes pontos: insatisfação com a vida atual, desejo e esperança de novos sistemas e programas de vida.[...]” Tal pensamento, influenciado pelo *interacionismo simbólico*<sup>5</sup>, corrobora para o entendimento das motivações que poderiam levar ao surgimento de um movimento social naquela época. Levando em consideração a concepção de sociedade e de homem adotada pela Escola de Chicago, os movimentos são fruto de uma tensão causada pelas ações humanas e tem como plano de fundo uma tessitura social conflitante e em transição. Segundo Blumer no texto *Sociedade como interação simbólica* (2018, p.289):

A sociedade humana deve ser vista como consistindo de pessoas atuantes, e a vida da sociedade deve ser vista como consistindo de suas ações. As unidades atuantes podem ser indivíduos separados, coletividades cujos membros estão agindo juntos numa busca comum, ou organizações agindo em prol de uma comunidade. [...]

Blumer (2018) contribui para a ideia de que os movimentos são compostos por sujeitos (unidades atuantes) com forte senso de comunidade e são uma expressão da coletividade

---

<sup>5</sup> Interacionismo simbólico é uma perspectiva teórica da sociologia, voltada para a compreensão das maneiras como os sujeitos sociais percebem e interpretam a realidade, incluindo objetos, instituições e pessoas, e como essa interpretação molda os comportamentos humanos.

humana na busca de objetivos comuns, processo que se dá através de organizações sociais, analisadas pelo autor do ponto de vista da interação simbólica. Para Blumer (2018):

Do ponto de vista da interação simbólica, a organização social é uma moldura dentro da qual as unidades atuantes desenvolvem as suas ações. Elementos estruturais tais como “cultura”, “sistemas sociais”, “estratificação social” ou “papéis sociais” estabelecem condições para a ação de tais unidades, mas não as determinam. Pessoas – isto é, unidades atuantes – não agem em relação à cultura, à estrutura social ou a algo semelhante; elas agem em relação a situações.

Isto implica em dizer que na visão de Blumer (2018) o determinante para o surgimento dos movimentos sociais é a situação específica que acomete as chamadas “unidades atuantes” e reflete na ação das organizações sociais, cujos consensos passam a mover a ação coletiva na direção da mudança, numa tentativa de sanar as problemáticas, crescer e se organizar enquanto grupo. Segundo Gohn (1997, p.33):

A grande preocupação de Blumer era entender os mecanismos e significados por meio dos quais os movimentos tornam-se aptos para crescer e se organizar. Ele identifica cinco mecanismos neste processo, a saber: a agitação, o desenvolvimento de um espírito de corps, de uma moral, a formação de uma ideologia e, finalmente, o desenvolvimento de operações táticas.

Sob este prisma, tais mecanismos são necessários para que um movimento se consolide e expanda sua participação na sociedade, cada um dos mecanismos cumpre um papel de fortalecimento coletivo, dando sentido de unidade às organizações, porém a ideologia se destaca como um catalisador de preceitos e princípios e um captador de indivíduos que se tornam ativamente envolvidos nas ações dos movimentos.

Para Gohn (1997, p. 258) “A ideologia de um movimento corresponde ao conjunto de crenças, valores e ideais que fundamentam suas reivindicações”. Neste sentido, ao comentar sobre essa questão especificamente a autora (1997, p. 34) pontua que “A ideologia tem papel essencial na permanência e desenvolvimento do movimento. Ela se compõe de um corpo de doutrinas, crenças e mitos e é elaborada pelos intelectuais dos movimentos”. Isto significa que dos mecanismos identificados por Blumer (2018), a ideologia é considerada uma peça fundamental para a existência e permanência de um movimento, visto que antecede as estratégias de ação coletiva e rege o desenvolvimento da organização/instituição.

Desde as sociedades mais antigas até as mais modernas, os seres humanos sempre se uniram para buscar melhorias nas condições de vida, seja por razões individuais ou coletivas, de diferentes modos o anseio por mudança esteve presente no cotidiano social. Segundo Gohn (2011, p. 336):

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e

experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. [...]

A presença dos movimentos sociais na história é percebida também na antiguidade, desde a China até a Europa é possível encontrar registros de revoltas e revoluções camponesas contra opressões, houveram ainda lutas contra a escravidão e as injustiças em diversas partes do planeta, pois as pessoas afligidas por estas questões criavam seus próprios movimentos, realizavam o diagnóstico da realidade e construía estratégias de enfrentamento das situações que estavam latentes no âmago dos grupos sociais. Para Gohn (2011, p. 336):

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado empowerment de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas.

Ao longo da história, antiga e recente, surgiram inúmeros movimentos sociais cujas representações simbólicas se deram por meio de discursos e práticas que tinham o intuito de reivindicar direitos, promover mudanças, construir espaços de conscientização, educação e troca de conhecimento, além de combater diferentes opressões e problemas comuns aos grupos. Segundo Gohn (1997, p.252):

Os movimentos participam portanto da mudança social histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados, em suas densas redes; e dos projetos políticos que constroem com suas ações. Eles têm como base de suporte entidades e organizações da sociedade civil e política, com agendas de atuação construídas ao redor de demandas socioeconômicas ou político-culturais que abrangem as problemáticas conflituosas da sociedade onde atuam.

Os movimentos se mobilizam para defender e promover interesses específicos de acordo com o caráter que adotam, por vezes buscam incidir sobre a vida pública com vistas a promover mudanças sociais, políticas e até mesmo culturais ao seu redor.

Neste caso, é correto dizer que as organizações da sociedade civil ou entidades são fundamentais para esse processo de mobilização, organização e articulação dos indivíduos, pois a partir dessa base de suporte são fornecidos recursos (humanos e materiais) indispensáveis para que os movimentos possam de fato agir de forma estratégica e coordenada, ampliando assim sua atuação, conquistando espaço e força política para impulsionar mudanças concretas na sociedade.

### 1.3.2 Movimentos Sociais Latino-americanos: o papel da Educação Popular

Nossa discussão inicial traz uma reflexão a partir do pensamento de Garcés (2009, p.78) acerca da história, ressaltando-a como sendo feita de mudança, transformação e emergência do novo, porém, afirmando que a história também é continuidade e permanência no tempo. Garcés (2009) analisa a constituição histórica dos sistemas sociais da América Latina da seguinte maneira:

Nossos “sistemas sociais” têm de-monstrado uma impressionante capacidade de adaptação às novas lógicas de desenvolvimento mundial, sem modificar – e até mesmo, em alguns sentidos, acentuando – as desigualdades sociais e as diversas formas de opressão e domínio sobre os pobres de nosso Continente. Essa continuidade, assim como as novas realidades da dominação, por sua vez, influem no desenvolvimento e na configuração da “ação coletiva”, ou seja, dos movimentos sociais, tanto nos grupos populares quanto na classe média de nosso continente. (p.78)

Isso implica em dizer que a capacidade das sociedades latino-americanas de adaptar-se ao modelo de desenvolvimento vigente, sem incidir sobre os problemas que atingem os mais pobres e a classe trabalhadora do campo e da cidade, tornam os movimentos sociais populares latino-americanos um contraponto necessário e capaz de propor e também de construir novos paradigmas. De acordo com Garcés (2009), os movimentos de caráter popular também estão em constante transformação, suas atuações frente às questões sociais vêm acompanhando as mudanças da contemporaneidade, que acirram as desigualdades conforme o avanço do capitalismo, influenciando diretamente nas configurações e no desenvolvimento da atuação coletiva no cerne dos movimentos.

Nesta perspectiva, o autor faz alguns apontamentos fundamentais sobre os novos movimentos. Os novos movimentos expressam mudanças nos discursos e nas práticas que organizam as relações sociais nas bases da sociedade; o potencial transformador dos novos movimentos sociais não é político, mas sociocultural; a maior novidade dos novos movimentos sociais diz respeito ao desenvolvimento de novas lógicas emancipatórias, assim como à ampliação e reformulação da política; os novos movimentos representam uma guinada de muita coragem, a crítica ao estado centrismo e a afirmação de novas territorialidades.

Consequente, Garcés (2009) apresenta as “escolas” ou correntes de pensamento social que influenciaram os conceitos de cientistas sociais e educadores populares na América Latina nas últimas décadas nos apresentando uma multiplicidade de “horizontes teóricos” a partir dos quais podemos refletir. Cada uma dessas correntes teóricas contribuiu para a compreensão das dinâmicas e transformações dos movimentos sociais, de acordo com o espaço geográfico e o tempo histórico, bem como para o avanço dos processos de interpretação dos fenômenos

sociais, políticos e econômicos decorrentes da aceleração da globalização e da mundialização do capitalismo. Para Garcés (2009, p. 86):

Certamente, o debate em torno dos movimentos sociais tiveram que ir reconhecendo as mudanças que aconteciam não somente no campo das iniciativas populares, mas também as profundas transformações que estavam acontecendo na economia e no “sistema político” mundial, como produto da revolução tecnológica, da progressiva desregulação das economias nacionais, da queda da União Soviética, do predomínio do capital financeiro, da globalização e do neoliberalismo, fenômenos que se aprofundaram na década de noventa.

Neste sentido, compreende-se que o desenvolvimento dos movimentos sociais populares perpassa questões estruturantes complexas que precisam ser consideradas, em particular a questão política e a questão educativa são apontadas por Garcés (2009) como fundamentais para essas discussões. No âmbito da questão política o autor parte do ponto de vista histórico para afirmar que nós, os latino-americanos, temos um passado comum, marcado pelo autoritarismo monárquico de um passado colonial, sucedidos de regimes oligárquicos, e mais recentemente por democracias populistas e de sistemas de partidos, frágeis e suscetíveis a governos e regimes ditatoriais, que predominaram e ainda predominam na América Latina.

Assim, levando em conta a historicidade, Garcés (2009) propõe uma reflexão sobre o papel dos movimentos sociais populares frente aos processos de democratização dos países latino-americanos e das transformações dos sistemas políticos ocorridas no século XX, dando exemplo das revoluções que tiveram grande expressão em países como México, Chile, Bolívia, Cuba e Argentina. Contudo, é preciso dar ênfase a importância do fortalecimento da sociedade civil para a construção de democracias mais fortes e participativas na América Latina, sobre essa questão o autor afirma:

A atual fase de democratização que percorre muitas das sociedades latinoamericanas requer um fortalecimento da sociedade civil, tradicionalmente precária e com escassos graus de autonomia do Estado. Mas esse desenvolvimento não se expandirá se não for estimulado pela ação dos movimentos sociais que se constituem, se não no único, em uma das principais formas pelas quais nossos povos têm ingressado no campo público, ou seja, na política em sentido amplo, ainda que também estrito, quando são capazes de modificar relações de poder preexistentes.

Nesta perspectiva, os movimentos sociais populares se configuram como sendo uma importante força motriz que impulsiona a participação política dos sujeitos e, assim, fomenta ações no sentido de questionar coletivamente as relações de poder existentes. No entanto, para uma melhor compreensão dessa dinâmica na América Latina, vejamos um pouco sobre os chamados novos movimentos sociais, considerando suas origens e os desdobramentos posteriores no continente.

Deste ponto em diante, propomos algumas reflexões sobre as problemáticas e conceitos envolvendo a Educação Popular na América Latina, suas multiplicidades frente às mudanças

próprias do nosso tempo e frente a consolidação do neoliberalismo globalizado como fator predominante nas sociedades contemporâneas. No tocante a Educação Popular e seu marco epistêmico, Hurtado (2006) afirma:

Assumimos um marco epistemológico de caráter dialético. Rechaçamos o enfoque positivista, que converte o educando em mero objeto de re-cepção passiva de conhecimentos pré-elaborados – o que Freire chama educação bancária. Para a Educação Popular, a realidade é uma verdadeira fonte de conhecimento que não podemos simplificar isolando-o das dinâmicas reais socioeconômicas, culturais e políticas do contexto. “O conhecimento é, portanto, o processo que resulta da práxis permanente dos seres humanos sobre a realidade”, nos lembra Paulo Freire. (p. 151)

É com base nesse pensamento que partimos mais uma vez da materialidade histórica inerente ao processo de constituição da América Latina para evidenciar o papel da educação, embasada pela Educação Popular, centrada numa pedagogia libertadora, e construída pelas comunidades em seus debates cotidianos sobre educação e direitos. De acordo com Jara (2009, p. 234):

São necessárias uma busca e uma reflexão em torno dos fundamentos filosóficos, políticos e pedagógicos de um paradigma educacional que oriente as perspectivas de transformação social e a formação plena das pessoas para a construção de novas estruturas e relações sociais baseadas na justiça, equidade, solidariedade, paz, tolerância e respeito ao meio ambiente.

Jara (2009) enfatiza que o contexto social, histórico e político latino-americano exige o esforço de repensar nossa visão sobre a educação para caminhar na direção de uma nova proposta que seja de fato alternativa e integral e rompa com o paradigma educacional vigente. Ao defender esse tipo de educação Jara (2009) afirma:

[...] A Educação Popular latino-americana é, ao mesmo tempo, um fenômeno sociocultural e uma concepção de educação. Como fenômeno sociocultural, a Educação Popular faz referência a uma multiplicidade de práticas com características diversas e complexas, que têm em comum uma intencionalidade transformadora. Essas práticas nem sempre são coerentes, nem foram avaliadas suficientemente. Expressam diferentes modalidades e tipos de ação que podem ir desde uma maior informalidade até ser parte de uma política pública oficial. Em muitas ocasiões, passam despercebidas e, inclusive, algumas não são reconhecidas pelos seus praticantes como ações educacionais. [...] (p. 235)

Neste sentido, para compreender esse fenômeno denominado pelo autor não somente como prática, mas como concepção filosófica oriunda das vivências das populações, é fundamental perceber a intencionalidade da Educação Popular e seu potencial transformador da sociedade. Sobre as possíveis definições de Educação, Jara (2009) enfatiza:

Como concepção educacional, a Educação Popular não possui um corpo de categorias sistematizado, em todos os seus extremos. Entretanto, podemos afirmar que aponta à construção de um novo paradigma educacional, que se opõe a um modelo de educação

autoritário, de reprodução, predominantemente escolarizado e que desassocia a teoria da prática. (p.236)

Assim, entende-se que apesar de não haver uma única percepção e categorização acerca das concepções inerente a Educação Popular, existe o pressuposto de que ela se contrapõe ao modelo educacional imposto pela sociedade capitalista e que busca romper com os paradigmas homogeneizantes que predominam na educação tradicional. O autor afirma que existem inúmeras correntes teóricas que contribuem com a reflexão conceitual do que é a Educação Popular e delinea a seguir os princípios fundamentais que simbolizam a ruptura com os paradigmas educacionais arcaicos e alienantes que imperam em nosso continente. De acordo com Jara (2009):

Nesta busca conceitual confluem diversas contribuições e correntes teóricas. Está apoiada em uma filosofia da práxis educacional entendida como um processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico transformador, que se constitui socialmente nas relações com os outros seres humanos e com o mundo. Por isso, esta concepção educacional está baseada em princípios políticos que apostam na construção de relações de poder equitativas e justas nos diferentes âmbitos da vida e em uma pedagogia crítica e criadora, que busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas: cognitivas, psicomotoras, emocionais, in-telectuais e valorativa. (p. 236)

O autor acima citado é categórico ao afirmar que a Educação Popular precisa ser entendida como produto da história latino-americana e dos esforços dos movimentos sociais e políticos que lutam pela redução das desigualdades sociais no continente, na busca por melhorias na vida das populações oprimidas e historicamente excluídas, os pobres da América Latina. Jara (2009, p. 237) entende que é essencial ressignificar a Educação Popular latino-americana, recriando seus sentidos utópicos e concretos para responder aos dilemas e inquietudes reais, tanto nos contextos particulares dos diferentes setores, países e regiões, como em relação ao contexto global, planetário.

Assim, tendo claro o papel e a importância dos movimentos sociais populares para a obtenção e garantia de direitos e avanços nas questões sociais, entramos no campo de discussão da questão educativa e suas interconexões com os movimentos populares, a começar pela Educação Popular. Nas palavras de Garcés (2009):

A partir desta perspectiva, me parece necessário indicar que tem havido uma relação germinal entre Educação Popular e movimentos sociais, já que, reconhecendo-se criticamente o fato de que a Educação Popular participou do paradigma da “revolução” na América Latina dos anos 1960 até os anos 1980, deve-se também admitir que isso se fez potencializando o desenvolvimento a partir da educação de uma diversidade de sujeitos coletivos populares (dos movimentos populares e dos movimentos sociais). (p. 88)

A presença da Educação Popular e sua relação com a formação política e emancipatória, oriunda dos movimentos sociais populares, foi fundamental para a concretização do paradigma

da “revolução” que permeou a América Latina em um período recente de sua história. No entanto, Garcés (2009, p.88) é categórico ao afirmar que a dinâmica atual dos movimentos sociais na América Latina indica a persistência e o desenvolvimento de novas “energias emancipatórias”, novos sujeitos e novas orientações para a ação coletiva, via de regra, envolvendo práticas e experiências em Educação Popular. Para finalizar suas considerações a respeito da Educação Popular, o autor a concebe da seguinte maneira:

Desse modo, a Educação Popular deve ser concebida como um componente das dinâmicas dos movimentos sociais, componente que colabora nos processos de autoconsciência individual e coletiva; reforça os processos de autonomia e criação cultural; favorece o desenvolvimento de inici-ativas que formulam e recriam permanentemente “o público” e, no meio destes processos, favorece também “o salto” da diversidade em direção aos processos inéditos e democráticos da unidade de nossos povos. (p.89)

Desse modo, percebe-se que a relação entre a Educação Popular e os Movimentos Sociais se retroalimenta, sendo elemento vivo, ativa e estrategicamente utilizado pela classe trabalhadora para fomentar processos de tomada de consciência e leitura crítica do mundo, a partir da qual se torna possível pensar na construção de processos educativos transformadores e significativos e que considerem as vivências e lutas das populações menos favorecidas econômica e socialmente. Conforme nos aponta Hurtado (2015)

A Educação Popular manteve seus pilares fundadores (ético, político, epistemológico, metodológico e pedagógico), porém seu caráter dialético, sua inerente flexibilidade e seu compromisso ético e político não abandonam as atuais demandas da sociedade. Reconhece, certamente, e assume novos desafios e previsões. Aceita a superação de análises esgotadas. Trabalha na construção de componentes paradigmáticos renovados. Inclui tudo, desde cenários velhos e novos, a sujeitos e espaços. Sua visão dialética não permite construir o novo a menos que seja a partir da sistematização e reflexão crítica de sua prática histórica. (p. 148)

Assim sendo, entende-se que a Educação Popular exige dos pesquisadores e pensadores contemporâneos a capacidade de transformar-se e transformar a realidade, a partir de um olhar crítico, contextualizado, plural e inclusivo, que leve em consideração a diversidade e a confluência dos múltiplos olhares que compõe o pensamento educacional latino-americano. Sendo assim, a Educação Popular é esse chamado a transformação da realidade, cujos princípios perpassam a implementação de uma abordagem crítica e contextualizada e opera enquanto elemento ativo da mudança social, reconhecendo e discutindo os problemas educacionais brasileiros, dentre eles a questão do acesso da classe trabalhadora à educação superior.

#### 1.4 ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O processo de colonização do Brasil deixou fortes marcas na realidade educacional, relegando principalmente aos indígenas e aos negros escravizados a uma vida à margem da educação, gerando um cenário de exclusão histórica dos mais pobres, fato que tem consequências diretas na sociedade atual. Nesse contexto, os movimentos sociais evidenciam a necessidade de lutar pelo direito dos excluídos ao acesso a todos os níveis da educação, com vista a democratizar tanto a Educação Básica quanto a Educação Superior.

“A desigualdade no Brasil em relação ao acesso à Educação Superior é histórica e a superação dessa questão social passa pela compreensão e interpretação das contradições que estão postas nas políticas neoliberais”. (Almeida; Mesquita; Mohn. 2022, p. 679). A partir desta ótica, como já afirmado neste estudo, uma das motivações principais para a criação do Cursinho Popular Marcos Braga foi a necessidade que a juventude percebeu de democratização do acesso ao ensino superior, meta que permeia cada iniciativa de cursinho organizada pelo Levante Popular da Juventude através da Rede Podemos Mais.

A educação no sistema capitalista, especialmente a de nível superior, é vista como um meio de ascensão social e econômica, pois além da possibilidade de aumento salarial, a formação superior pode trazer prestígio profissional e pessoal, pode gerar uma maior empregabilidade e auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências técnicas e epistemológicas valorizadas, em maior ou menor escala, no mundo do trabalho. Em consonância com esse pensamento, Almeida, Mesquita e Mohn (2022, p. 683) advertem que:

O acesso ao trabalho está diretamente relacionado ao nível de instrução. Quanto melhor o nível instrucional, menor a taxa de desocupação. Os que conseguem a conclusão do Ensino Superior têm melhores possibilidades de ocupação no mundo do trabalho, além de terem uma formação que os prepara para o exercício da cidadania, assim como o acesso ao conhecimento socialmente e historicamente construído.

Nestes termos, resta para as populações sem formação superior, as camadas sociais empobrecidas e marginalizadas do país, o subemprego e o desemprego, condições essas que aliadas ao processo de exclusão histórica dos trabalhadores e trabalhadoras de muitos direitos, incluída a educação como um todo, inviabiliza ainda mais as possibilidades desses indivíduos de fazer um percurso ascendente na estratificação social hierárquica que caracteriza a realidade de nossa sociedade.

Os autores entendem que “A educação como processo histórico se desenvolve sob o fundamento do processo econômico da sociedade. Como tal, passa a determinar as possibilidades e as condições concretas de cada tempo histórico e de cada classe social”. (Almeida; Mesquita; Mohn. 2022, p. 688). Nota-se, ao refletir sobre o acesso ao ensino superior

no Brasil que predomina, na realidade dos que vivem às margens da sociedade, a falta de oportunidades de formação profissional, situação imposta muitas vezes pelas barreiras econômicas e/ou pela falta de acesso à educação básica de qualidade.

É importante lembrar que a oferta de oportunidades de estudo para a classe trabalhadora é escassa e dificultosa, o que acaba limitando esses indivíduos no acesso à escola e à universidade, distanciando-os da liberdade de escolher por ingressar ou não em um curso de nível superior.

Desse modo, em conformidade com essas ideias, os autores afirmam categoricamente que “Os indivíduos não são livres para determinarem o que querem, pois aquilo que pensam que querem já está delimitado historicamente, uma vez que todo um quadro mental e conceitual de uma sociedade já está definido”. (Almeida; Mesquita; Mohn. 2022, p. 688). Estes são fatores que podem, inclusive, determinar as opções de carreira e as formas de acesso às políticas educacionais que garantam o ingresso em uma instituição de ensino superior (IES). Para Almeida, Mesquita e Mohn (2022, p. 689):

O Brasil enfrenta enormes desafios quando a realidade a ser considerada é a educação. O acesso ao Ensino Superior e a permanência, com sucesso, em cursos de graduação presencial ou, ainda, a eliminação da desigualdade histórica são desafios não superados, do ponto de vista quantitativo e qualitativo. Falamos fundamentalmente das condições concretas que a classe menos favorecida economicamente enfrenta para ter acesso a um curso superior.

Neste sentido, entende-se que existem problemas estruturais que colaboram para que haja grandes desafios no que se refere a democratização da Educação Superior, desde o processo de ingresso em uma IES, passando pelas condições reais de permanência nos cursos, e o acesso a oportunidades de trabalho e renda, posteriormente. Portanto, para contextualizar a questão do acesso à educação superior no Brasil, é preciso considerar o acesso da classe trabalhadora ao conjunto de políticas públicas educacionais, desde a educação primária até o nível superior, almejando identificar na estrutura social quais os desafios enfrentados pelas populações menos favorecidas do nosso país para concluir o ensino fundamental e médio e entrar numa universidade.

De acordo com Almeida, Mesquita e Mohn (2022, p. 689) “A constatação de que é necessário um redimensionamento das políticas públicas para a educação envolvendo toda a Educação Básica e objetivando uma educação de qualidade é fato”. Ao analisar o acesso à educação superior no Brasil, é preciso considerar as políticas públicas educacionais em sua origem histórica, para depois apontar quais os problemas enfrentados pelas populações menos favorecidas econômica e socialmente na atualidade.

Nesta perspectiva, pretende-se apresentar, a seguir, um histórico da Educação Superior no Brasil, com vistas a contribuir com uma análise mais ampla da questão, trazendo posteriormente o debate para o campo da educação como um dos direitos sociais essenciais ao exercício da cidadania e a formação docente para a transformação.

#### 1.4.1 História da Educação Superior no Brasil

Desde a educação existente no período colonial, passando pela educação no império e nas repúblicas, o público atendido foi majoritariamente formado pela elite e pela aristocracia branca e privilegiada, enquanto a maior parte da população não tinha acesso à educação. Para Viana (2021, p. 02):

O início da formação social brasileira não promovia a educação pública para todos os cidadãos, com a finalidade de continuarem a usufruir da mão-de-obra barata e serviços braçais, servindo apenas como “meros trabalhadores” para os homens bons e agraciados pelo poder religioso e barões políticos locais e regionais.

Nestes termos, para problematizar como se dá o acesso à educação superior no Brasil hoje é fundamental remontar e interpretar a educação a partir de sua historicidade. De acordo com Viana (2021, p. 03):

Com o intuito de compreendermos sobre a Educação Superior brasileira na conjuntura que estamos vivenciando, é necessário analisarmos desde seus primórdios, elucidando as condições e fatores do contexto histórico-político que determinaram sua origem, consolidação e expansão até os dias atuais.

Para analisar o processo histórico de criação das Instituições de Ensino Superior no Brasil, até chegar ao modelo de universidade que temos hoje, é imprescindível refletir sobre o enraizamento das políticas educacionais no capitalismo vigente, e considerar a própria construção social e cultural do que compreendemos como universidade. Segundo Saviani (2009, p.02):

Pode-se, pois, dizer que a universidade, tal como a conhecemos atualmente, teve a sua configuração institucional definida na primeira metade do século XIX. Daí emanam os três modelos clássicos de universidade, a saber, o modelo napoleônico, o anglo-saxônico e o prussiano. Este último teve sua configuração definida com a fundação da Universidade de Berlim por Humboldt, em 1810. Por isso é também chamado de “humboldtiano”. A origem desses modelos se assenta nos elementos básicos constitutivos das universidades contemporâneas: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição.

Essa estrutura da universidade como a conhecemos foi constituída ainda no século XIX, originada na Europa e centrada nos três modelos clássicos apontados pelo autor (2009). O modelo Napoleônico, oriundo da França, é caracterizado por um forte controle do estado sobre as instituições de ensino superior, submissas ao estado, focado no funcionalismo público e na

gestão estatal; o modelo anglo-saxônico que segue um sistema que valoriza a liberdade acadêmica e preza pela autonomia universitária; e por fim, temos o modelo Prussiano, de origem alemã, que defende a pesquisa científica como sendo a principal função da universidade (Saviani; 2009).

Estes três modelos tiveram um forte impacto no surgimento e consolidação das principais universidades criadas mundo afora, continuando a influenciar a maneira como o ensino superior está estruturado e como ele é administrado na contemporaneidade. No entanto, foi o modelo napoleônico que prevaleceu no início da institucionalização das universidades em nosso país, o que só foi alterado na reforma universitária de 1968, conforme afirma Saviani (2009, p.02):

No Brasil, desde a criação dos cursos superiores por D. João VI a partir de 1808 e, especialmente, com a instituição do regime universitário por ocasião da reforma Francisco Campos em 1931, prevaleceu o modelo napoleônico, reiterado sucessivamente até a reforma instituída pela Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968.

As reformas universitárias no Brasil se dividem em duas fases distintas conforme enfatizado pelo autor (2009), uma reforma durante a ditadura militar (1968) e outra sob o governo do presidente Lula (2003), reformas estas que moldaram o ensino superior e impactaram desde a estrutura até o acesso, tema que abordaremos mais adiante.

Por ora, iremos nos ater ao fato de que a educação brasileira no período colonial foi profundamente moldada pela influência dos jesuítas, uma ordem religiosa católica que desempenhou o papel de implementar as primeiras iniciativas educacionais em nosso país. Os primeiros colégios jesuítas no Brasil tinham como objetivo catequizar e converter os povos indígenas, exercendo sua influência na educação para o domínio religioso e cultural sob as terras invadidas. Tal modelo era voltado para a manutenção dos privilégios das oligarquias e estava diretamente relacionado com o processo de catequização e escravização dos povos indígenas, como mecanismo para garantir a continuidade do sistema colonialista de exploração.

Cabe enfatizar que no caso das populações negras originárias do continente africano, que foram traficadas e comercializadas como mão-de-obra escrava, o processo de exclusão educacional foi ainda mais intenso, pois não eram consideradas como humanas e dessa forma por longos séculos não foram alvo de nenhuma política educacional por parte do Estado brasileiro.

Todavia, a aristocracia brasileira do período colonial também precisava educar os seus filhos para gerir as terras recém colonizadas, neste ponto a educação dos jesuítas desempenhou um forte papel na formação das futuras elites e na garantia do controle das terras e das riquezas usurpadas dos povos indígenas. Para a jovem aristocracia brasileira era muito importante educar seus filhos para que pudessem herdar e administrar estes vastos territórios, conforme afirma

Teixeira (1968, p. 22):

[...] A educação era para a elite e de tipo aristocrático. O colégio dos jesuítas na Bahia chegou, mediante solicitações repetidas, a graduar bacharéis. Seus alunos graduados eram recebidos na Universidade de Coimbra para o último ano do Colégio de Artes, reconhecidos os três primeiros feitos na Bahia. O que desejamos sublinhar é que, a despeito de não ter universidade, o Brasil considerava os colégios dos jesuítas como vestibulos da universidade, cuja formação em letras clássicas lhe parecia a mais perfeita formação do homem. [...]

Nesse período, em que ainda não havia universidades no Brasil, a referência e principal influência da elite da época vinha da Universidade de Coimbra, em Portugal, que também era dirigida pelos jesuítas, seguindo o padrão medieval de ensino vigente na Europa e recebendo estudantes estrangeiros de famílias aristocráticas das colônias de Portugal.

Houve algumas investidas na direção de criar uma universidade no Brasil que remontam ao período colonial e se estendem até o início da República, porém muitas dessas tentativas não tiveram êxito. Segundo Fávero (2006, p. 20):

Entre as tentativas de criação de universidade no Brasil, ao longo dos anos, registra-se, no nível das intenções, a que constava da agenda da Inconfidência Mineira. Tentativas, sem êxito, continuam por mais de um século. Uma delas coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil. Portanto, não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites.

Foram apresentadas em diferentes momentos históricos as demandas para a criação de universidades no Brasil, propostas que enfrentaram a resistência de diferentes grupos conservadores da sociedade, o que levou a tardia efetivação do Ensino Superior no país. A despeito dos primeiros cursos de nível superior, Saviani (2010, p. 05) destaca:

Embora alguns dos colégios jesuítas no período colonial mantivessem cursos de filosofia e teologia, o que dá respaldo à tese de que já existia ensino superior nessa época no Brasil, os cursos superiores propriamente ditos começaram a ser instalados no Brasil a partir de 1808 com a chegada de D. João VI. Surgiram, então, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818). Vê-se que se tratava de cursos superiores isolados, isto é, não articulados no âmbito de universidades.

Como observado pelo professor, filósofo e pedagogo paulista, o Ensino Superior no Brasil teve uma evolução marcada por diferentes fases e transformações, muito embora alguns colégios jesuítas no período colonial já oferecessem alguns cursos profissionalizantes, porém o ensino superior propriamente dito começou a se estabelecer a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa. Foi nesse contexto que surgiram os primeiros cursos superiores, conforme aponta Saviani (2010, p. 05):

De modo geral aos cursos criados por D. João VI e às duas mencionadas faculdades se resume o ensino superior no Brasil até o final do Império. Duas características são comuns a todos eles: trata-se de cursos ou faculdades isoladas e são todos eles públicos mantidos, portanto, pelo Estado.

São essas duas características marcantes que definem o carácter das faculdades criadas por D. João VI, merecem destaque porque ambas se tratavam de cursos superiores isolados, ou seja, não eram vinculados a uma universidade múltipla e ampla e todos estes cursos também tinham um carácter público, por serem mantidos pelo Estado. Com relação ao primeiro curso oficialmente instituído durante o Império, Fávero (2006, p. 20) discorre:

Nesse contexto, no ano da transmigração da Família Real para o Brasil é criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica.

Pode-se afirmar que a Escola de Cirurgia da Bahia é considerada a precursora do ensino de medicina em nosso país, pois desempenhou um importante papel na institucionalização da medicina no Brasil imperial, seguida pela Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro. A proposta para a criação da Escola na Bahia partiu do médico José Correia Picanço, cirurgião-mor do Reino, e a instituição foi instalada no Hospital Real Militar da Bahia, localizado no antigo Colégio dos Jesuítas, no Terreiro de Jesus, Salvador. (Fávero; 2006).

É correto afirmar, ainda, que o ensino superior no Brasil teve um desenvolvimento tardio em comparação com o restante da América Latina, pois as primeiras universidades latino-americanas surgiram nos séculos XVI e XVII. Para Saviani (2010, p. 07):

Esboçando uma visão de conjunto podemos dizer que no Brasil o ensino superior teve origem a partir de 1808 na forma dos cursos avulsos criados por iniciativa de D. João VI, sendo somente no primeiro quartel do século XX que aparecem algumas iniciativas, ainda isoladas e pouco exitosas de organização de universidades. Estas só começaram a se caracterizar mais claramente a partir do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, seguido do Decreto n.19.852, da mesma data, dispendo sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Conforme apontado pelo autor, foi somente em 1920, no período republicano, que o governo reuniu as já citadas escolas politécnicas, as faculdades de Direito e de Medicina no Rio de Janeiro e criou a Universidade do Rio de Janeiro. Segundo afirma Fávero (2006, p. 22): “Todavia, apesar das restrições feitas à criação dessa Universidade, cabe assinalar que, na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal [...]”. A Educação Superior no Brasil no período republicano também teve uma evolução lenta e gradual, pois seu propósito

era principalmente garantir a obtenção de diplomas profissionais para os membros de famílias abastadas, conforme Viana (2021, p. 04):

Até o momento da Proclamação da República em 1889, a Educação Superior vinha apresentando uma evolução bastante lenta, e tinha como finalidade apenas a aquisição de um diploma profissional para aqueles membros de famílias com posses financeiras que almejava ocupar cargos e funções privilegiadas no mercado de trabalho, que ainda era muito restrito, além de garantir status perante a sociedade.

Após a instalação da República (1889) deu-se início às primeiras ideias de elaboração de um plano nacional de educação e a partir da década de 30, depois do golpe do Estado Novo e das mudanças que ocorreram no cenário social e político brasileiro, surgiram movimentos de reforma no modelo de ensino vigente que foram caracterizados pela busca por acesso e igualdade na educação. Ainda sob o governo de Dom Pedro II houve um aumento no número de instituições educacionais no país, no entanto o ensino superior permanecia restrito às profissões liberais e havia poucas instituições públicas, conforme destacado por Viana (2021, p. 04):

A partir de 1850 percebeu-se um pequeno aumento no quantitativo de instituições educacionais com consolidação de alguns centros científicos, como por exemplo, o Museu Nacional e o Observatório Nacional. No entanto, a Educação Superior continuava restrita às profissões liberais e em poucas instituições públicas, pois dependia da vontade política e dos investimentos do governo.

O período após 1850 marcou um início tímido dessa expansão, mas ainda estava longe de atingir a amplitude e diversidade necessária para atender um país com as dimensões e as problemáticas estruturais do Brasil, realidade que perdura em maior ou menor escala até o tempo presente, mesmo com os avanços concretos ocorridas nas décadas posteriores.

Foi a partir desse período que a iniciativa privada intensificou a criação de seus próprios estabelecimentos de ensino superior, graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República (1891). As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas e expandiram-se consideravelmente nas três décadas seguintes. Nesta perspectiva, percebe-se que o processo de desenvolvimento e expansão da Educação Superior apresenta um aumento no número de instituições, em sua grande maioria privadas e fortemente ligadas à formação profissional da elite e ao controle estatal das instituições, o que só veio se alterar minimamente a partir de 1920. Para Viana (2021, p. 04):

E finalmente na década de 1920, as universidades começaram a ser criadas não apenas como meras instituições de ensino de caráter político, e sim com a finalidade de formar profissionais de nível superior capazes de auxiliar no desenvolvimento da sociedade através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, o tripé da Educação Superior.

Aqui é possível perceber que as universidades deixam de ser apenas instituições de ensino com foco político e esboçam novos horizontes que incluem a preparação de profissionais das mais variadas especialidades para contribuir ativamente no desenvolvimento da sociedade, tendo como base no tripé universitário, o mesmo que continua a sustentar as atribuições das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) na atualidade.

A partir de 1931, com o decreto Nº 19.851, de 11 de abril, tem-se a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras estabelecendo critérios para a fundação e organização de novas universidades e a oficialização de universidades públicas e privadas estaduais que já haviam sido criadas em anos anteriores. No entanto, ainda não se falava de autonomia universitária, segundo Fávero (2006, p. 28) foi somente “No final dos anos 1940, como no início dos anos 50, começam a esboçar-se nas universidades algumas tentativas de luta por uma autonomia universitária, tanto externa como interna. Todavia, a situação é complexa”. Neste período foram surgindo dentro das universidades brasileiras um processo paulatino de busca por uma maior independência e autoridade das Instituições de Ensino Superior (IES), moldando no âmbito universitário uma consciência crescente sobre o papel e a importância das universidades para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Os anos de 1950 foram marcados por intensas transformações socioeconômicas e avanços significativos em diversos setores do país, período em que o Brasil passou por um desenvolvimento econômico acelerado que foi impulsionado pela industrialização e pela abertura da economia para o capital estrangeiro. De acordo com Fávero (2006, p. 29):

A partir da década de 50, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico. Simultaneamente às várias transformações que ocorrem, tanto no campo econômico quanto no sociocultural, surge, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil. [...]

Nesta década, o nosso país experimentou um desenvolvimento econômico acelerado que foi impulsionado por essa industrialização tardia, havendo também a expansão significativa da rede federal de Ensino Superior em diversas regiões do Brasil, desencadeando um movimento pela modernização deste importante setor. Segundo Fávero (2006, p. 29):

O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, embora se faça sentir a partir de então, vai atingir seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos

anos 30.

Nestes termos, o autor afirma que a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961 representa o avanço do movimento de modernização que o Ensino Superior passou neste período da história brasileira, demarcando o importante papel do ensino público para a sociedade, debate que entraria na pauta dos movimentos de luta pela reforma e pela democratização da educação no Brasil pré ditadura empresarial-militar iniciada em 1964.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é aprovada em 1961 e a partir desse momento o estado brasileiro passa a reconhecer oficialmente a educação como um direito universal e regulamentar seus objetivos e funcionamento enquanto atribuição dos governos. A primeira versão da LDB, promulgada pelo então presidente João Goulart representou um marco importante para a autonomia dos órgãos estaduais de educação, o que significa dizer que cada estado passou a ter uma liberdade maior para decidir sobre as políticas e o próprio sistema educacional. Houve ainda a regulamentação dos Conselhos Estaduais e Federal de Educação que desempenham um papel fundamental na formulação de políticas educacionais e na supervisão das atividades escolares.

Contudo, a própria LDB apresentava influências da iniciativa privada e abria espaço para a forte presença do capital internacional nas universidades, para Viana (2021, p. 05):

Paralelamente a reforma do sistema de ensino brasileiro, o Congresso em 1961, aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, atualmente denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Ldben, que defendia a iniciativa privada das universidades, acenando assim a “liberdade” do ensino.

Neste sentido, a LDB é vista como um instrumento fundamental para a garantia de acesso à educação, sendo um marco regulatório importantíssimo para a história do ensino público no país, porém é necessário considerar as inúmeras revisões e alterações feitas ao longo do tempo até chegarmos a versão que temos hoje. O advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9394/96, (BRASIL, 1996), posteriormente, também representou uma conquista significativa no concernente às políticas educacionais no país, porém entendemos que a luta por acesso à educação vai muito além do que afirma a constituição de 1988 e a própria LDB 9394/96.

Cabe evidenciar que com o golpe de 1964 foi resultante de uma manobra política, econômica e militar idealizada e perpetrada por grupos conservadores da sociedade brasileira, deu-se início ao período da ditadura militar, fato que subverteu a ordem social vigente no país e instaurou um poder militar antidemocrático e com viés fundamentado no autoritarismo. Importante frisar que esse período (1964-1985) foi fortemente marcado pela censura,

perseguição e prisão de adversários políticos e militantes de movimentos sociais, que eram por vezes privados de seus direitos e submetidos a sequestros, torturas e execuções por parte de agentes do Estado brasileiro, muitos desses crimes até hoje seguem impunes. Contudo, para Saviani (2010, p. 08):

O advento do golpe militar em 1964, por um lado, procurou cercear as manifestações transformadoras mas, por outro, provocou no movimento estudantil o aguçamento dos mecanismos de pressão pela reforma universitária. O movimento pela reforma ganhou as ruas impulsionado pela bandeira “mais verbas e mais vagas” e culminou com a ocupação, em 1968, das principais universidades pelos estudantes que instalaram comissões paritárias e cursos piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo semestre. Nesse contexto resultou necessário efetuar o ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar.

Sem dúvidas, trata-se de um período marcado por tensões e confrontos na área educacional, mas também pela resistência e mobilização dos estudantes e professores em busca de mudanças que intensificaram a luta por acesso à educação no país. A ditadura militar teve um impacto assombroso na realidade social e política e ao mesmo tempo instigou a juventude a se organizar para ir às ruas por direitos. Como exemplo de organização e resistência podemos citar a criminalização da União Nacional dos Estudantes (UNE) que foi declarada ilegal pelos militares, mas mesmo assim continuou a promover movimentos para discutir questões educacionais nacionais, apesar das perseguições infligidas pelos agentes do Estado.

Dito isto, adentramos no tema já mencionado anteriormente da reforma universitária de 1968 que foi movida pelas forças contraditórias em confronto na sociedade brasileira da época, conforme destaca Saviani (2010, p. 09):

O projeto de reforma universitária (Lei n.5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

A demanda apresentada pelo movimento dos estudantes e professores para a reforma visava a abolição da cátedra e o estabelecimento da autonomia universitária, assim como reivindicava mais verbas e mais vagas para o ensino e a pesquisa científica, como explicitado no próprio slogan das manifestações que eclodiram na época.

A reforma universitária de 1968 conciliou minimamente os interesses dos movimentos sociais e buscou atender prioritariamente às demandas dos empresários e militares que dominavam o governo e as instituições do estado, estreitando a relação entre o ensino superior

e o capital internacional através do livre mercado atrelado ao processo de industrialização do país. Nesta perspectiva, tal reforma universitária (1968) é entendida como uma resposta a esse contexto político e social instaurado após o golpe militar de 1964, onde o regime autoritário prevalecia e o movimento estudantil reivindicava abertamente melhorias nas universidades por meio de manifestações de rua.

Havia, por parte dos militares, um temor de que os professores ditos de esquerda, ou “comunistas”, se tornassem uma ameaça ao governo ao exercerem cargos e posições de relevância dentro das IES e assim ampliar a influência ideológica e política sobre os estudantes. Um dos efeitos dessa reforma foi uma maior ênfase em uma estrutura acadêmica excludente que permitia o ingresso ao ensino superior de forma seletiva, reforçando as desigualdades, o que influenciou o aumento do acesso ao ensino superior através do setor privado. Isso não representou uma real democratização do acesso, muito pelo contrário, evidenciou a necessidade de expandir e estruturar as universidades públicas, especialmente as instituições federais, o que permaneceu latente até final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990.

Avançando no tempo chegamos aos anos de 1980, onde a questão universitária ainda exigia um esforço enorme de conscientização do caráter multifacetado das IES, trazendo à tona a necessidade apontada por professores de promover mudanças significativas no ambiente universitário que iam além de questões de estrutura e sim passava por um viés político específico ligado ao contexto social de exclusão educacional no Brasil. Segundo Fávero (2006, p. 34):

No limiar da década de 80, observa-se, da parte de significativo número de professores, a consciência de que o problema da universidade envolve não apenas aspectos técnicos, mas também um caráter marcadamente acadêmico e político, exigindo análise e tratamento específicos.

Houve uma intensificação do debate sobre a autonomia universitária, a importância da democratização do ensino superior e o papel das instituições públicas, visto que professores e estudantes estavam cada vez mais envolvidos em discussões complexas sobre a finalidade e os objetivos do ensino público em nível superior e pautando questões relativas ao financiamento das IES, centrais no processo de expansão do ensino superior no Brasil. Para Viana (2021, p. 06):

Tendo em vista que as instituições públicas dependiam apenas do financiamento público, o que antes era suficiente para o total de aluno, passou a não conseguir mais custear os gastos crescentes; o que ocasionou a expansão das instituições privadas, uma vez que estas dependem das mensalidades e com isso custeiam as despesas.

O baixo financiamento público das universidades passa a gerar questões estruturais, visto que as IES mantidas pelo Estado cresceram e com esse crescimento aumentaram também as

necessidades de investimentos, ou seja, o aumento da demanda por educação superior esbarrava nas limitações orçamentárias, afetando suas capacidades de ofertar uma educação de qualidade para o maior número de brasileiros.

Com o fim da ditadura militar (1985) inicia-se um período de novas reformas na educação brasileira, pois havia um enorme déficit e uma lacuna nos investimentos em escolas e universidades públicas, os movimentos sociais clamavam por mudanças que fossem capazes de responder às demandas da população e ao mesmo tempo o mercado visava acompanhar as transformações tecnológicas e científicas do cenário global. Todavia, diante das limitações das instituições públicas, as instituições privadas viram nas mazelas do ensino público uma ótima oportunidade de crescimento financeiro, oferecendo infraestrutura atrativa em um mercado em crescente expansão. Contudo, segundo Viana (2021, p. 06):

No entanto, vale ressaltar que não foi apenas a incapacidade de oferta de cursos de graduações gratuitos que fez crescer o quantitativo de instituições públicas, e sim o mercado capitalista, que nesta época estava mais preocupado com a expansão das vagas na rede privada com o intuito de promover um número maior de mão-de-obra qualificada, e consequentemente expandir o mercado da educação.

Desse modo, é fundamental destacar que o crescimento das instituições privadas de ensino superior nesse período não se deve apenas à falta de cursos de graduação gratuitos e sim aos interesses do mercado internacional que dominava a política e a administração pública no país. Em suma, o mercado capitalista tinha seu foco na expansão das vagas nas instituições de ensino superior privadas com o objetivo de formar uma mão de obra especializada para atender às demandas crescentes da economia.

Sob esta ótica, compreende-se que a educação superior tem sido cada vez mais vista como um negócio lucrativo, onde instituições de ensino funcionam como empresas que buscam atrair investidores nacionais e internacionais e interferir direta ou indiretamente nas decisões governamentais sobre as políticas públicas educacionais brasileiras.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a autonomia universitária enfim se consagra enquanto uma conquista no campo da educação superior, tornando-se um princípio essencial para o funcionamento das instituições de ensino superior no Brasil. De acordo com Saviani (2010, p. 10):

A Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o

exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas.

Isso significa dizer que as universidades passam a ter o direito de escolher o que será ensinado em suas salas de aula e quais pesquisas serão conduzidas em seus laboratórios, assim como garantiu, ainda, que as universidades pudessem contratar quem desejasse e serem administradas sem interferência governamental, inclusive tendo liberdade de escolher ou eleger seus reitores e diretores. Ao mesmo tempo, a mercantilização da educação no Brasil reflete uma situação que explicita a tendência global do capitalismo, pois cada vez mais, as instituições universitárias estão se tornando parte integrante do mercado, oferecendo cursos variados em colaboração com mecanismos de controle financeiro e empresas privadas. Para Saviani (2009, p. 03):

É nesse quadro que se configura a tendência atual de subordinação da educação superior aos mecanismos e demandas do mercado. Tal tendência, de caráter mundial, vem se manifestando fortemente também no Brasil, configurando o primeiro futuro possível da universidade.

A Educação Superior, assim como a Educação Básica, a partir dos anos 90 é explicitamente tratada como uma mercadoria que é entregue aos cuidados de empresas de ensino, que muitas vezes estão preocupadas principalmente com o lucro e não com a qualidade do ensino ou a equidade no acesso à educação e a formação profissional (Saviani; 2010, p. 11).

As reformas neoliberais empreendidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC, (1995-2003), que tiveram como foco central as privatizações e incentivou ainda mais uma política de diversificação e expansão do ensino superior privado, mais uma vez mostraram-se como iniciativas ditadas pelas premissas do Banco Mundial que visavam o fortalecimento do setor empresarial em detrimento das políticas públicas de educação. De acordo com Saviani (2010, p. 13):

A partir da década de 1990 num processo que está em curso nos dias atuais emerge nova mudança caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior, alterando -se o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana. Em consequência dessa mudança freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais [...].

Nesta nova fase houve uma maior abertura para a participação de instituições privadas no setor educacional, além da privatização de algumas IES e o aumento do poder exercido pelas empresas privadas na gestão e financiamento das instituições públicas, utilizando-se de uma lógica de mercado que objetivava tornar o setor mais competitivo e alinhado com as

recomendações internacionais, gerando grandes debates sobre os modelos de privatização das universidades implementados no governo FHC e o acesso à Educação Superior no país.

As reformas ultraliberais na economia e a reestruturação do Estado observadas deste período em diante impactaram diretamente a Educação Superior, visto que para forçar a privatização, gradualmente, o Estado foi reduzindo o compromisso com o financiamento e a manutenção das instituições, porém mantendo um controle crescente sobre elas. Até mesmo a qualidade acadêmica passou a ser valorizada sob uma perspectiva administrativa e empresarial, ao mesmo tempo, para suprir a falta de investimentos públicos, as IES recorriam a outras fontes de financiamento, como por exemplo a cobrança de mensalidade, contratos de pesquisa com empresas, vendas de serviços e doações da iniciativa privada.

Destarte, ao final do governo FHC o setor privado não se retirou ou retraiu frente à expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) promovida pelos governos Lula e Dilma. Na verdade, durante esse período, houve um crescimento significativo tanto nas IES públicas quanto nas privadas, conforme destaca Saviani (2010, p. 14):

Ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi no âmbito do Programa “REUNI”, por outro lado deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o Programa “Universidade para todos”, o PROUNI, um programa destinado à compra de vagas em instituições superiores privadas, o que veio a calhar diante do problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições.

É importante frisar que os governos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) investiram na criação e expansão de universidades públicas, com a criação de novas instituições federais e a ampliação de vagas em cursos superiores, inclusive com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que posteriormente se espalharam pelo país. No entanto, as instituições privadas também continuaram a crescer e o setor se beneficiou amplamente da demanda por Educação Superior e do aumento na busca por vagas em cursos de graduação, principalmente através do Programa “Universidade Para Todos” - PROUNI que estabelece uma intrincada Parceria Público-Privada (PPP) com as instituições de ensino particulares.

Um ponto positivo que merece destaque do governo Lula é com relação à política de cotas para estudantes de escolas públicas nas universidades. As cotas têm como objetivo promover a inclusão social e reduzir as disparidades educacionais, além de aumentar a representatividade de grupos historicamente marginalizados, porém apesar disso ainda estamos distantes de ter

uma Educação Superior acessível e democrática que contemple e promova a diversidade multicultural brasileira.

Também não podemos esquecer que os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, apesar de sua orientação progressista, também refletiram um modelo de Estado que é profundamente influenciado pelo neoliberalismo e vinculado aos interesses do capital financeiro internacional. Essa relação muitas vezes resultou em uma notável subserviência, com decisões políticas frequentemente alinhadas aos interesses da classe dominante e às pressões econômicas inerentes ao sistema capitalista.

Como por exemplo podemos citar a expansão proposta pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, que somada a outras medidas neoliberais no setor educacional, precarizando ainda mais o funcionamento das instituições, como aponta Melo e Vale (2023, p. 08):

Na educação superior pública, Dilma promoveu a expansão por meio do REUNI que acarretou o aprofundamento da precarização do trabalho docente e do ensino. O REUNI, somado a medidas anteriores, engendrou uma das maiores greves dos professores das IFES no Brasil, em 2012. [...]

Apesar da importância desse programa no sentido de expandir o alcance e o número de vagas nas universidades e institutos federais, segundo os autores, o aumento rápido no número de vagas e a expansão das universidades sobrecarregou os professores e desencadeou movimentos grevistas que reivindicavam melhores condições de trabalho e reajuste salarial.

Já o governo de Michel Temer (2016-2019), consumado após o impeachment de Dilma Rousseff, implementou medidas ainda mais desastrosas em diferentes setores da sociedade, principalmente saúde e educação. Além das polêmicas com relação ao envolvimento de seus aliados, ministros e do próprio presidente em escândalos de corrupção, houveram outros retrocessos em áreas sociais, ambientais e indígenas. De acordo com Melo e Vale (2023, p. 10):

Temer (2016-2018) assume o governo dando sequência aos planos de ajuste estrutural, expressos em dois documentos: “Uma ponte para o futuro” (2015) e seu substituto “Travessia Social”. Priorizou medidas de ajuste fiscal na área econômica, promoveu contingenciamentos e cortes nos orçamentos da IFES. Aprovou com celeridade e, sob uma onda greves de ocupação em universidades e escolas de ensino médio do país, a draconiana EC n.º 95/2016 que alterou o regime fiscal, impondo o congelamento dos recursos destinados às áreas sociais—saúde e educação, entre outras—, despesa com pessoal e infraestrutura por um período de vinte anos e a reforma do Ensino médio.

Em pouco mais de dois anos de seu governo, Temer conseguiu sucatear ainda mais a máquina pública com a justificativa de diminuição de gastos em saúde e educação, preconizado pela Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55/2016, a “PEC do teto de gastos” ou como denominada pelos movimentos sociais: a famosa “PEC da Morte”, congelou os investimentos nestes setores por 20 anos. De acordo com Melo e Vale (2023, p. 10):

Em seu governo, Temer fez avançar significativamente o projeto neoliberal sobre a área trabalhista e social e atingiu fortemente a educação superior e o trabalho nela exercido. Com a ampliação para 40% da carga horária a distância em cursos presenciais, o EaD deu um salto espetacular, o que incrementou mais o setor privado mercantil na educação superior.

Ainda no bojo dos desmantelamentos das políticas públicas durante o curto governo Temer, podemos citar o avanço da reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017 que introduziu mudanças na forma e na estrutura do Ensino Médio no Brasil sem estabelecer diálogo com as entidades representativas dos trabalhadores (as) da educação e com a população de modo geral. Houve ainda nesse período a reforma trabalhista, que tem implicações profundas na sociedade brasileira, afetando a vida dos trabalhadores e trabalhadoras de um modo geral, com destaque para ataques à proteção dos direitos trabalhistas e apoio à flexibilização das regras de contratação e demissão de pessoal.

Apesar da grave crise social, econômica e política desencadeada durante a gestão de Dilma Rousseff e agravada pelas medidas nefastas tomadas pelo governo de Michel Temer, o futuro reservava desafios ainda maiores para a educação brasileira com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência da República em 2018, fato que levaria ao desmonte das principais políticas educacionais e a desestabilização das estruturas de governança e autonomia das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) brasileiras, conforme afirma Araújo e Macedo (2022, p. 02):

Reconhecendo a importância estratégica da educação superior que, na realidade do Brasil, é o elemento-chave para a produção do conhecimento na perspectiva da ciência e da tecnologia, é importante verificar como esse desmonte se deu durante os primeiros três anos do Governo Bolsonaro sob a ótica das lentes teóricas do desmantelamento das políticas públicas.

Na visão do autor (2022) o governo Bolsonaro (2019-2023) promoveu a ampliação do desmantelamento das políticas públicas, principalmente a saúde e a educação foram os principais alvos de ataques durante os primeiros três anos de seu mandato. Perpetrou um desmonte na área educacional promovendo cortes e contingenciamentos de recursos destinados ao setor, ampliando a desvalorização dos profissionais e causando mudanças drásticas na gestão de programas sociais como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES e o PROUNI.

Apesar do cenário nada favorável que já vinha se impondo à educação desde as gestões anteriores do país, os cortes e contingenciamentos orçamentários realizados pelo governo Bolsonaro trouxeram ainda mais complicações para o funcionamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Segundo Araújo e Macedo (2022, p. 07):

Os cortes orçamentários têm implicações imediatas no funcionamento das IFES uma vez que dificulta a reposição e manutenção de prédios, laboratórios e equipamentos destinados à atividade de ensino, pesquisa e extensão. Igualmente, dificulta a política de expansão de vagas públicas na medida em que os cortes orçamentários impedem que as instituições tenham políticas de apoio aos estudantes mais necessitados.

Estes impactos foram imediatos, mas também são duradouros, comprometendo a capacidade dessas instituições de oferecer ensino de qualidade, a infraestrutura de pesquisa, por exemplo, foi afetada com a falta de recursos para a manutenção de prédios, laboratórios e equipamentos utilizados nos estudos. Tais medidas afetam o cotidiano dos docentes, que muitas vezes precisam tocar projetos sem insumos nos laboratórios, com estudantes sem bolsas e apoio estudantil e com os salários dos servidores congelados e corroídos pela inflação.

Os cortes e contingenciamentos dos recursos destinados ao setor educacional impediram que as instituições desenvolvessem novas políticas de assistência estudantil com implicações sérias no acesso e na permanência dos estudantes nas IFES. Outro ponto de atenção está na administração das IFES, que vivem um período de preocupação com as dificuldades crescentes para pagar contas básicas, como água, luz e segurança que se estende até o momento presente e transpassam as questões meramente materiais e orçamentárias. De acordo com Araújo e Macedo (2022, p. 13):

O conjunto de iniciativas do governo Bolsonaro podem ser vistas como um processo sistemático de desmonte das políticas públicas de educação superior pública. Os cortes expressivos de orçamento implicando em dificuldades para o funcionamento das instituições, os cortes nas agências de fomento à pesquisa e pós-graduação impactando fortemente todo o sistema de produção do conhecimento e de formação associados aos ataques às políticas de inclusão acentuando as históricas desigualdades de acesso e de oportunidades educacionais, o desrespeito ao processo democrático das IFES, o discurso permanente de desqualificação das instituições apresentando-as como perdulárias e de baixa produtividade (temas não tratados neste artigo mas que fazem parte da agenda de desmonte) consolidam um cenário de contínua degradação das atividades.

Neste sentido, é fundamental observar estas questões para contextualizar o cenário da Educação Pública no Brasil de hoje, principalmente visando compreender a Educação Superior e o acesso às vagas nas universidades. Assim, compreende-se a partir da explanação feita até aqui a complexidade dos desafios encontrados pela juventude da classe trabalhadora do campo e da cidade. Além disso, identificamos enormes obstáculos que os jovens enfrentam no acesso às vagas nas Instituições Públicas de Educação Superior, especialmente com relação à concorrência desigual nos vestibulares e no ENEM entre os estudantes oriundos do ensino público e os que vêm do ensino privado e de cursinhos preparatórios particulares.

Para falar de políticas de acesso à Educação Superior no Brasil nos últimos anos é essencial falar sobre as políticas públicas voltadas para a promoção da inclusão e permanência dos jovens de baixa renda e da juventude da classe trabalhadora nas IES, como por exemplo o próprio ENEM, o PROUNI, o FIES, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a Lei de Cotas. Entretanto, não basta apenas incluir, é preciso destinar recursos para o apoio à permanência estudantil e desburocratizar as formas de ingresso nos cursos de graduação, buscando romper com a lógica colonialista, combatendo as desigualdades educacionais e promovendo a inclusão social.

Nestes termos, acreditamos que toda essa análise conjuntural da realidade da Educação Superior brasileira não poderia ser encerrada sem antes citar brevemente o atual momento do governo Lula em seu terceiro mandato (2023- 2026), onde há uma intensificação da luta organizada pelas entidades representativas dos docentes e estudantes em defesa das universidades e institutos federais. Como algumas medidas contraditórias, para não dizer omissas e irresponsáveis, tomadas pelo atual governo Lula/Alckmin, nos apoiamos no pensamento de Melo e Vale (2023, p. 14) para exemplificar:

Todavia, sob um espaço muito pequeno de manobra política, o governo fez aprovar um novo arcabouço fiscal que não é muito diferente do teto de gastos imposto por Temer, seguindo a mesma lógica de ajuste fiscal, cuja meta é garantir superávits primários e o pagamento da Dívida Pública, privilegiando o capital financeiro e o setor agroexportador. Ademais, não revogou as medidas mais deletérias dos governos Temer e Bolsonaro no campo educacional, em especial o Novo Ensino Médio (NEM); caminha na direção do fortalecimento do EaD e do teletrabalho; realizou uma transição problemática no MEC e executou contingenciamento, em agosto de 2023, de parcela do orçamento supostamente recomposto e consulta o TCU para não cumprir os mínimos constitucionais em saúde e educação em 2023.

Estas tendências liberais e neoliberais, presentes nas já citadas medidas do atual governo, são compreendidas como reflexos das alianças políticas de conciliação dentro de uma realidade polarizada do país, que tem levado ao aprofundamento da precarização do trabalho e aumento das desigualdades sociais e educacionais.

Na atualidade, assim como em tempos passados, as instituições públicas enfrentam desafios de caráter estrutural, como a burocratização das formas de ingresso nas universidades, a falta de investimento em pesquisa, ensino e extensão, falta de infraestrutura adequada e grande defasagem salarial para os profissionais da educação. De acordo com Melo e Vale (2023, p. 16):

Pode-se constatar que o quadro de precarização do trabalho e de mercantilização das IPES tende a seguir se aprofundando, como de resto ocorre em outros setores, como resultado da busca dos capitais por ampliação de suas taxas de lucratividade. Com efeito, a luta existente nas IPES e em outros espaços, embora presente, está

fragmentada, latente, mas pode se revelar potencialmente forte, a depender das circunstâncias. O devir pode surpreender as melhores previsões.

Ao observar a atual conjuntura do governo Lula é possível perceber que tais medidas e posicionamentos governamentais levaram ao agravamento das tensões com as entidades sindicais, o que ocasionou uma nova greve dos docentes deflagrada nas IFES desde abril de 2024. Desse modo, mesmo o cenário não sendo muito otimista para os defensores da educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos e todas, percebemos que a necessidade da luta coletiva contra as tendências econômicas neoliberais e conservadoras está latente nos movimentos sociais e se reflete nas paralisações grevistas em todo país. A greve atual mobiliza docentes e técnico-administrativos em Educação (TAE) sendo ao todo, segundo o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior - ANDES-SN, 65 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em greve até meados de junho de 2024.<sup>6</sup>

É certo que a Educação Superior pública desempenha um importante papel na formação de cidadãos e cidadãs, bem como no desenvolvimento do país, pois oferece oportunidades para aprofundar conhecimentos e promove habilidades capazes de ampliar os horizontes dos mais diversos sujeitos sociais, com vistas a transformar a realidade injusta e desigual vivida pelas populações mais pobres do Brasil. “Pode-se concluir que o projeto para a educação superior no país, assim como para toda a área social, penaliza a população pobre, que vem perdendo o acesso aos direitos sociais e ao trabalho com proteção social”. (Melo; Vale; 2023, p. 14).

Para além do acesso é preciso considerar a permanência, a continuidade e o sucesso nos estudos em todos os níveis, sendo primordial criar estratégias e iniciativas de políticas públicas para fomentar a inserção da juventude nas universidades e institutos, visualizando e implementando uma melhoria da educação básica e a estruturação dessas políticas educacionais nos diversos territórios do país.

Os movimentos sociais populares reivindicam constantemente o acesso à educação, historicamente negado para as populações empobrecidas e marginalizadas no Brasil, as minorias sociais esquecidas pelo poder público, e com a luta coletiva vão ampliando a discussão sobre a educação como um direito essencial e universal, temática que iremos apresentar brevemente a seguir.

---

<sup>6</sup> Fonte: Brasil de Fato, disponível em: <<https://www.brasildefatodf.com.br/2024/06/11/a-greve-em-momento-decisivo-fortalecer-a-mobilizacao>>.

#### 1.4.2 A Educação como direito

Neste estudo nos baseamos na definição de educação enquanto parte de uma experiência endoculturativa, ou seja, parte de um constante processos de aprendizagem e de assimilação do conhecimento, em que o indivíduo aprende o modo de vida, valores, preceitos, crenças, e saberes da cultura e da sociedade em que nasceu, seja no espaço escolar ou não, conforme Brandão (1991, p.10):

Vista em seu vôo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos "modelar" a criança, para conduzi-la a ser o "modelo" social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, domar, polir, criar, como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima.

Cada povo desenvolve formas diversas de expressar e transmitir seus conhecimentos como uma maneira de manter viva e perpetuar sua cultura, transmitindo-a de geração para geração e até mesmo modificando-a conforme as dinâmicas sociais se transformam e as relações de poder se modificam ou se consolidam na sociedade em questão. Para o autor, a educação é colocada em pauta quando uma sociedade avança para um estágio mais complexo de organização social, como por exemplo na sociedade capitalista que vivemos onde surgem constantemente demandas por mão-de-obra especializada e uma crescente necessidade de fomentar novos processos de capacitação que se requerem para atuar no mundo do trabalho. Nesse sentido, Brandão (1991, p. 07) ressalta que:

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar-e-aprender.

A educação é um processo dotado de intencionalidade, a depender do contexto, o que nos lembra que o ato de educar sempre esteve presente na vida comunitária e que, assim como a educação escolar e formal, tem como objetivo transmitir conhecimentos e moldar as pessoas de acordo com a cultura e a sociedade em que elas estão inseridas. De acordo com Brandão (1991) a educação, que durante um tempo foi um ato do cotidiano das famílias e comunidades, passou a ser uma preocupação do Estado e da sociedade e cuja efetivação requer espaços, sistemas, regras e profissionais que compreendam e se dediquem aos processos de ensino e aprendizado.

O tema da educação como um direito essencial ao pleno desenvolvimento humano é constantemente alvo de estudos e pesquisas científicas, ao mesmo tempo, o direito à educação é um dos pilares fundamentais de defesa dos direitos humanos, sendo constantemente abordado por estudiosos das mais variadas áreas. Para Dias (2007, p. 441):

O direito à educação enquanto direito humano fundamental tem sido tematizado, ao longo da história, por inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana.

Nesse caso, a temática não poderia ficar de fora quando o debate central desta pesquisa é a luta por acesso à Educação Superior no Brasil. Essa luta não é algo novo, pois desde sua origem os movimentos sociais e os pensadores da educação continuam a defender o acesso a esse direito universal, tema especialmente importante em regiões do planeta onde a educação ainda é um privilégio para poucos, caso de muitos países da América Latina como o Brasil, onde historicamente diversos grupos foram privados desse direito fundamental.

O reconhecimento do direito à educação, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1948), também foi precedido por debates e pressões de movimentos sociais e intelectuais da época até se chegar ao que diz o artigo 26 do referido documento: “toda pessoa tem direito à educação”, destacando que essa educação precisa ser gratuita e visar o pleno desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Neste sentido, Dias (2007, p. 443) destaca:

É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e à garantia do direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação. Todavia, não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais.

Nestes termos, afirmamos que apesar dos inúmeros documentos, nacionais e internacionais, que podemos citar como referências para situar a educação enquanto um direito humano, vale lembrar que a educação brasileira, historicamente, buscou atender um público muito restrito e privilegiado, oportunizando o acesso à educação de forma ampla e massiva aos filhos das elites, contribuindo para aprofundar as enormes desigualdades existentes e que se perpetuam até os nossos dias.

Como já amplamente referenciado ao longo deste estudo, os movimentos sociais populares se configuram como espaços de formação e emancipação e se constituem na

sociedade como agentes de mudança e transformação social. Neste sentido, observa-se que os movimentos sociais populares reivindicam incansavelmente que a educação seja acessível, inclusiva e de qualidade para todos, o que com o passar do tempo vai cada vez mais se tornando uma realidade utópica ou um vislumbre distante de um futuro possível.

No Brasil, a educação é preconizada na Constituição Federal (CF) de 1988, onde está expressamente escrito que o ensino deve ser garantido a todos de forma obrigatória e gratuita, sendo uma responsabilidade do Estado e da família, conforme aponta Macedo (2016, p. 55):

O direito à educação como parte dos direitos sociais, reafirmamos, tem o princípio de igualdade entre as pessoas. Foi apenas na Constituição de 1988 que este direito foi reconhecido, porque antes disto o Estado não tinha a obrigação de garantir tal direito porque o ensino público era tratado como assistência ou amparo dado aos que não podiam pagar. Durante a constituinte de 1988, as responsabilidades do Estado concernentes à educação foram alteradas no sentido de romper com a dívida educacional voltada à classe trabalhadora.

A Constituição Federal é um marco para o direito à educação no Brasil, enquanto parte de um conjunto de direitos sociais, o que não significa propriamente que ele está garantido totalmente de forma ampla e integral na CF. Existem lacunas e debilidades, e por isso surgem outras leis e documentos que buscam regulamentar e complementar a legislação sobre o direito à educação, como por exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Compreendemos que estes são mecanismos jurídicos que visam garantir o acesso à educação pública para todos, contudo, sabemos que somente a regulação legal é insuficiente para que esse e outros direitos sejam de fato exercidos por todos os brasileiros e as brasileiras. Ao mesmo tempo, é preciso evidenciar que a lei regulamenta e assegura somente ao ensino de nível fundamental como sendo obrigatório e gratuito, conforme Dias (2007, p. 447):

A Constituição de 1988 e a LDB dela decorrente consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Esse direito de acesso é qualificado pela Constituição como sendo público subjetivo. Dessa forma, o acesso à educação é plenamente eficaz e exigível da esfera judicial caso haja omissão do Estado ou das famílias na consecução de sua obrigação constitucionalmente estabelecida. Localizamos, pois, nos referidos dispositivos legislativos, uma exposição ambígua da responsabilidade do Estado para com a educação de todos, na medida em que propugna a expressão “Direito de todos e Dever do Estado”, e elege apenas um nível de ensino – o ensino fundamental – como direito público subjetivo. Isto significa que a educação é um direito de todos, mas só é obrigatória para o ensino fundamental.

Dessa forma, ao constatar essa ambiguidade nos termos da lei que rege a obrigatoriedade da educação no Brasil, o que em um primeiro momento parece algo banal ou mesmo casual, percebemos que apesar da educação está assegurada como um direito fundamental de caráter social na CF e na LDB, ela depende da atuação estatal para acontecer e, mesmo transcendendo

os direitos que comumente são conferidos ao ser humano por estes documentos, não asseguram a continuidade dos estudos até a Educação Superior, criando uma lacuna para a formação da classe trabalhadora. Assim, reafirmamos que mesmo com avanços significativos, ainda existem enormes desafios para a efetivação do direito à educação no Brasil, como afirma Dias (2007, p. 447):

Não obstante, tenhamos avançado, a partir da segunda metade do Século XX, em termos de definição da educação como direito do homem, a educação como direito está longe de ser efetivada em termos de direito de toda e qualquer pessoa em nosso país. A legitimidade e o reconhecimento do direito humano à educação têm sido objeto de longos debates e acirradas disputas no campo político, social e educacional, advindos da luta pela democratização da educação pública, em termos de acesso, permanência e qualidade da educação.

A autora busca evidenciar a importância do debate sobre a democratização da educação pública no Brasil, tema extremamente relevante para esta pesquisa cujos objetivos discutem o acesso à educação enquanto um direito básico e fundamental de todos, levando em consideração os paradoxos e as fragmentações da lei e de sua frágil operacionalização na realidade complexa em que vivemos.

A partir desta ótica, observando os limites e as possibilidades das políticas públicas e dos posicionamentos e medidas de governos, os movimentos sociais tencionam e pressionam constantemente para que tais políticas sejam capazes de ter um maior alcance e, principalmente, visando o acesso à educação das populações historicamente excluídas. Destarte, ao apontar para os dispositivos legais, não podemos nos distanciar da crítica ao sistema capitalista neoliberal e aos mecanismos históricos de exclusão em voga em nosso país, cujos desdobramentos se refletem no cenário da educação nacional e convergem para a continuidade de processos de exclusão e negação de direitos, dentre eles o direito à educação.

Apesar dos avanços, existem inúmeras situações que demarcam as vulnerabilidades sociais presente no cotidiano do povo brasileiro, como por exemplo as altas taxas de analfabetismo e evasão escolar, além do fechamento de escolas e a precarização do trabalho docente, porém a negação do direito à educação em todos os níveis é um reflexo direto das desigualdades sociais e imprime as dificuldades enfrentadas por milhões de pessoas para acessar os seus direitos legalmente constituídos no país e no mundo. De acordo com Macedo (2016, p. 54):

Embora não possamos negar os avanços experimentados no Brasil quanto ao direito à educação, principalmente a partir da segunda metade do século XX, não podemos negligenciar que a educação como um direito ainda está longe de atingir toda e qualquer pessoa em nosso país. É problemático o acesso à educação infantil, ao ensino médio, à educação de jovens e adultos, ao ensino profissional e ao ensino superior.

Assim, entendemos que a educação como um direito é inalienável e está assegurada pela legislação em vigor no país, porém para que ela transpasse as letras impressas na forma da lei e seja implementada de fato e de direito, passando a fazer parte da realidade de milhares de pessoas que hoje vivem à margem da educação, é preciso ter como metas a serem alcançadas no âmbito da educação pública a criação de iniciativas de caráter popular e contra colonialista que promovam a formação para a transformação social, para a ação coletiva e para o exercício pleno da cidadania, conforme destaca Macedo (2016, p. 56):

Nossa expectativa é de que a organização e luta dos trabalhadores elejam como meta a construção de um novo tipo de política para a educação que contribua para formação de pessoas livres e emancipadas, que vá além da ideia de cidadania prevista nas políticas públicas educacionais em curso.

Para tanto, não basta esperar por iniciativas governamentais e/ou políticas pontuais de governo que tragam soluções para as inúmeras problemáticas que decorrem da ausência da educação. É urgente a auto-organização popular para pressionar os entes federativos a executar as políticas públicas com compromisso e implementar novas políticas públicas que amparem os menos favorecidos.

Entrementes, esta discussão conduz nosso olhar para o papel dos movimentos sociais em defesa da educação, enfatizando que são os profissionais da educação os que devem pautar o poder público e não os empresários e seus interesses neoliberais, dito isto emerge a questão da formação de educadores (as) para a emancipação e transformação social enquanto ponto de inferência deste estudo e no qual nos debruçamos a seguir.

#### 1.4.3 Formação Docente e Transformação Social

Na complexidade das sociedades capitalistas e na amplitude das dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais em que vivemos, é urgente pensar a formação docente a partir de matrizes e conceitos capazes de dialogar com as múltiplas problemáticas que envolvem a questão educacional hoje. Esta complexidade (subjetividades e objetividades da realidade concreta) perpassa os indivíduos e precisa ser pensada dentro de perspectivas educacionais que visem a formação de educadores e educadoras para a mudança e a transformação social.

Historicamente a formação de professores foi excluída das prioridades das universidades, levando a profissão a ser relegada a uma categoria de formação acadêmica secundária, cujos cursos e escolas de formação foram negligenciados e esquecidos da agenda pública por longos períodos. Segundo Nóvoa (2022, p. 64):

No decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito,

medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária.

Nesta perspectiva, não é possível pensar a transformação da educação sem antes pensar a redefinição e transformação da própria formação de educadores (as), pois neste tempo de mudanças e incertezas que a sociedade está passando, na dimensão da formação docente se precisa desenvolver dinâmicas complexas que vão além do conhecimento teórico e fragmentado comumente difundido nos cursos universitários. Para Imbernón (2006, p.12):

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requer uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

O arcabouço epistemológico do educador (a) na atualidade precisa não só dar conta do domínio do conteúdo, mas também ir além das práticas educativas tradicionalistas. A formação dos educadores deve compreender as práticas de ensino diferenciadas e contextualizadas, bem como as metodologias ativas e participativas, assim como das estratégias de ensino-aprendizagem que tenham sentido real para a ação pedagógica transformadora.

Deste modo, compreendemos que a formação docente deve promover a reflexão crítica e colaborativa, desenvolver habilidades reflexivas, discutir práticas pedagógicas inovadoras, compartilhar experiências didáticas e práticas e aprender no diálogo com os pares. Para Imbernón (2006, p.18):

Em uma sociedade democrática, é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

A formação do educador (a) deve prepará-lo para compartilhar e adaptar seus conhecimentos ao contexto específico onde se dá a sua prática docente, o que envolve compreender as necessidades do contexto cultural global e local, assim como conhecer os desafios enfrentados pelos educandos (as) em suas vidas cotidianas. Para debater a formação docente para a transformação social é preciso tirar o foco somente das dimensões acadêmicas e trazê-lo também para as dimensões profissionais dos educadores (as).

Sob esta ótica, apontamos que a formação docente precisa estar ancorada no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional dos docentes, para consolidar esse processo somos convidados a repensar a formação de educadores (as), considerando neste exercício não apenas os aspectos acadêmicos e institucionais, mas as suas dimensões políticas e experienciais da profissão docente. De acordo com Paz (2023, p. 46):

É preciso que o processo de formação inicial de professores nas universidades busque um caráter reflexivo e crítico, o primeiro porque leva o professor a refletir sobre o seu papel na formação de sujeitos, assumindo-se como mediador de transformações sociais, e o segundo porque o instiga a propor aos sujeitos que questionem, indaguem, argumentem, tornem-se sujeitos ativos no meio em que vivem.

Neste sentido, propõe-se uma reflexão sobre a crescente necessidade de compreender a amplitude da profissão docente e a complexidade de suas dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas, bem como o seu caráter reflexivo e o papel da formação de formadores para a emancipação. Em tempos de incertezas e precarização do ensino público não devemos nos distanciar da reflexão crítica sobre os modelos de formação em vigor no país, muito menos nos eximir de pautar as urgências de reconfiguração das políticas de formação de educadores (as) no Brasil.

Diante dos retrocessos e desmontes da educação vistos nos últimos anos, já evidenciados nesta pesquisa, compreendemos que estamos posicionados em um momento histórico que exige de educadores (as) e movimento sociais de luta pela democratização da educação, uma ação coletiva coordenada para reestruturar e consolidar novas propostas formativas para o contexto brasileiro. Em conformidade com Nóvoa (2022, p. 78) afirmamos:

Estamos perante um momento crucial da história da escola e dos professores. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e modelos de formação de professores. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de privatização e de tecnologia da educação.

A ascendente tecnologização da educação vem se tornando cada vez mais presente no cotidiano educacional, assim como a privatização, militarização e a queda da qualidade do ensino público, fortalecendo a meritocracia e a exclusão em detrimento de valores como equidade, inclusão e responsabilidade social. Repensar e operar mudanças na formação docente se faz indispensável para que haja avanços significativos no campo educacional, fomentando transformações concretas que reflitam as necessidades reais dos educadores (as) e dos educandos (as) para que dialoguem com o desenvolvimento tecnológico, mas também político e social do país e com a defesa do ensino público. Sobre a centralidade da formação docente na defesa da escola, assim como da universidade pública, Nóvoa (2022, p. 88) discorre:

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

É nos cursos universitários de formação docente, especialmente nas licenciaturas, que se moldam os futuros educadores (as) que ocuparam as escolas e universidades públicas, aqueles

que irão guiar as crianças, jovens e adultos pela escola e quiçá pela universidade, porém não é possível atingir uma qualidade no ensino infantil, fundamental, médio ou superior se não atingimos uma qualidade na formação dos profissionais da educação para atuar em todos esses espaços e níveis do sistema educativo.

Diante disso, é necessário reconhecer a importância de uma formação docente que seja abrangente e capaz de englobar não somente forma e conteúdo, mas também que valorize e fomente o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, principalmente, valorizando a reflexão crítica sobre a prática educativa com vistas a fortalecer a qualidade do ensino oferecido aos estudantes e a educação como um todo. Desse modo, é importante estabelecer quais são os fundamentos dessa reformulação e em que se baseia a formação docente para a transformação, amplamente defendida neste estudo. Para Imbernón (2006, p.39):

Trata-se de formar um professor como um profissional prático reflexivo que se defronta com situações de incertezas contextualizadas e únicas que recorrem à investigação para uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Nesse contexto, o autor evidencia que o educador (a) é desafiado constantemente pela realidade que está posta, destacando o seu papel de analisar criticamente a própria prática, considerando as situações de incerteza e singularidade que surgem no dia a dia, como por exemplo situações para as quais ele não tem respostas ou soluções definitivas. Segundo enfatiza Imbernón (2006, p.55):

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente de modo a lhe permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

É imperativo para uma nova sociedade, promover uma formação docente que possibilite ao educador (a) o contato com elementos que o ajudem a lidar com questões sociais e culturais que transpassam sua profissão, sendo imprescindível promover uma formação docente onde o educador (a) tenha contato com experiências onde ele, ao mesmo tempo, investiga, analisa evidências e considera diferentes abordagens antes de tomar decisões pedagógicas. Nestes casos, a reflexão crítica sobre a docência, geralmente, leva à emergência de novos discursos teóricos e a elaboração de novas práticas pedagógicas à medida que o educador (a) reflete sobre sua ação, podendo a partir daí questionar concepções tradicionais e propor abordagens alternativas baseadas em sua experiência prática e observações. De acordo com Paz (2023, p. 49):

Percebendo o professor como profissional, entende-se que seu processo de formação exige saberes específicos, dado a singularidade da tarefa de ensinar. Entende-se ainda que esses saberes não podem se resumir apenas a aprender a ensinar o conteúdo, é preciso oportunizar ao futuro professor momentos de reflexão e compreensão a partir de situações complexas, características do ambiente escolar, para que se desenvolva um processo de investigação na própria ação de ensino.

Nesta perspectiva, compreende-se que a formação docente por se tratar de um processo multifacetado, vai além da mera transmissão de conteúdo e treinamento técnico operacional, visto que o educador (a) em formação, enquanto profissional, requer reconhecer e moldar os conhecimentos e saberes específicos apreendidos na universidade, bem como criar estratégias de ensino, metodologias, avaliação, planejamento de aulas e gestão da sala de aula, para responder às demandas que surgem em sala de aula. Trata-se de um espaço educativo que é um ambiente complexo, repleto de singularidades e especificidades próprias da realidade em que o educador (a) atua e que dão subsídios para o desabrochar de uma prática docente emancipadora e contextualizada. Em síntese, Imbernón (2006, p.40) pontua:

Enfim, a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e a interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social com a qual deve manter estreitas e relações.

Por isso, a formação de educadores (a) deve possibilitar a construção de saberes teóricos e práticos, seja por vivências ou por meio de diálogo e troca de experiências com colegas de profissão, para lidar com situações reais, como a diversidade de educandos (as), com os conflitos socioemocionais e interpessoais, elaborar motivação e adaptação dos conteúdos às necessidades individuais e coletivas, buscando identificar o que funciona e o que precisa ser ajustado dentro da sua prática educativa. Defendemos aqui o ponto de vista que considera que a relação entre teoria e prática é indispensável para a formação docente, visto que cria um movimento integrativo que oportuniza a construção de uma base sólida para a atuação profissional e deve estar articulada de forma plena na formação inicial e na formação continuada. De acordo com o pensamento de Paz (2023, p. 51):

A relação entre teoria e prática no processo de formação inicial docente é fundamental para a construção de uma base teórica no processo formativo que explique a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora.

Falamos de uma relação interdependente, pois a teoria fornece o arcabouço conceitual necessário, enquanto a prática consolida um terreno onde os conceitos ganham vida e são experimentados pelos docentes, sejam eles formados ou em formação. Partimos do pressuposto

de que não existe teoria sem prática, nem prática sem teoria e ambas em harmonia constroem a práxis docente transformadora, por meio de uma integração dinâmica que envolve a reflexão constante e ressignificação das abordagens pedagógicas com base nas experiências vivenciadas em grupos heterogêneos de educadores (as).

Para Nóvoa (2022, p. 72): “Trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente”. É na busca constante pela qualificação profissional e pelo conhecimento pedagógico significativo que percebemos o quanto é importante que haja espaços formativos que fomentem o contato com a docência, sejam em espaços formais ou não formais, possibilitando aos educadores, experientes ou inexperientes, constituir e lapidar sua identidade de educador (a) com base na prática de sala de aula em articulação com as teorias estudadas nos bancos das universidades. Segundo Imbernón (2006, p.65):

Na formação para aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança e não temos que temer a utopia. Muitas coisas que hoje são realidade pareciam utópicas há apenas alguns anos. A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se proponha uma prática, uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornam impossível uma melhoria da profissão.

Desse modo, compreendemos que a formação de educadores (as) não pode ser limitada por tradicionalismos e práticas mecanicistas que se desenrolam somente no interior das universidades, é preciso estar disposto a olhar para o coletivo, revisar os currículos e as metodologias que estão postas no campo acadêmico e científico e se abrir para o novo, o que pode ser, o que está por vir, pois ser um profissional da educação requer um constante e permanente processo formativo.

Em concordância com Imbernón (2006, p.28) afirmamos que: “Ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”. Destarte, mostra-se indispensável construir durante a formação acadêmica espaços direcionados para uma prática educacional contextualizada e crítica, onde o diálogo com a coletividade, a partilha de saberes e a experimentação prática orientada por teorias inovadoras podem levar ao aperfeiçoamento do fazer docente, desde que indivíduos e instituições estejam abertos para às mudanças que decorrem da reflexão crítica sobre o cotidiano da educação.

## 1.5 CURSINHOS POPULARES NO BRASIL

Antes de iniciar esta discussão é necessário conceituar de maneira objetiva o que fazem os cursinhos e quais as motivações que levam a criação de um projeto desta natureza. Para tanto, recorreremos ao pensamento de Pereira (2021, p. 59) que afirma:

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

Apesar de existirem diferentes nomenclaturas para se referir ao fenômeno dos cursos preparatórios gratuitos para o ENEM e vestibulares no Brasil, o termo em uso neste trabalho de pesquisa é “cursinho popular”. Esta escolha está em alinhamento com a denominação dada pelo próprio movimento que constrói a Rede Podemos Mais, onde convencionou-se que em cada localidade as coordenações têm liberdade para nomear a iniciativa de maneira a gerar uma identificação entre a comunidade e o projeto, porém preservando o caráter popular.

Geralmente, na Rede Podemos Mais, homenageia-se alguma personalidade reconhecidamente importante para o grupo, como por exemplo o Cursinho Popular Dora Priante (Manaus-Amazonas) recebeu este nome em homenagem à líder da comunidade Portelinha, Maria das Dores Salvador Priante, liderança comunitária assassinada na periferia de Manaus. Na mesma lógica, os militantes do Levante no Rio Grande do Sul criaram o Cursinho Popular Guilherme Soares em homenagem ao renomado médico mineiro. Outro exemplo desta prática dentro da Rede Podemos Mais é o Cursinho Popular Edson Luís em São João Del Rei - Minas Gerais, que leva esse nome em homenagem a um estudante assassinado por policiais durante a ditadura militar brasileira.

Esta exemplificação serve para demarcar que dentre diferentes termos utilizados para iniciativas similares, o Levante por meio da Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais unifica-se na apropriação coletiva e consciente do termo “cursinho popular”, fazendo sua escolha de forma política articulada com o Projeto Popular que defendem (em sentido amplo) e intrinsecamente imbricado pelo conceito de Educação Popular que a rede tem como princípio (em sentido específico). Para que fique explícito qual modelo e formato de iniciativa educacional estamos nos referindo nesta pesquisa, nos apoiamos mais uma vez na explicação de Pereira (2021, p. 120):

Os cursinhos populares, apesar da heterogeneidade existente, podem ser caracterizados como iniciativas que visam à democratização do Ensino Superior e buscam atender a grupos mais vulneráveis, sendo a nomenclatura popular decorrente dessa característica e também das aproximações com os princípios de educação popular. Os cursinhos, além da atuação como educação compensatória, suprimindo as deficiências da

escolarização básica pública, buscam promover espaços de reflexão sobre as questões sociais, a politização, sendo caracterizados como um movimento social.

Dito isto, é fundamental destacar que este termo é utilizado para frisar que a iniciativa é um espaço construído por movimentos sociais populares, está situada ou atende um público de periferia e minorias sociais vulnerabilizadas e identificar-se com os princípios da Educação Popular. Desse modo, nossa contextualização a respeito do fenômeno dos cursinhos preparatórios para ingresso em um curso superior irá se guiar por autores cuja nomenclatura adotada seja a mais próxima possível do termo que é utilizado na realidade pesquisada, a saber: “cursinho popular”, “cursinho pré-vestibular popular” ou “pré-vestibular popular”.

O objetivo desta exposição é trazer uma breve contextualização histórica do fenômeno e abordar alguns fatores de convergência entre diferentes perspectivas de cursinho surgidos no Brasil. O referencial adotado baseia-se no estado da arte realizado em etapas anteriores deste estudo, focalizando em dissertações que apresentam uma maior consonância com os objetivos geral e específicos desta pesquisa de mestrado.

Sob esta ótica, nos propomos a realizar uma exposição, de forma sintetizada com foco no contexto do surgimento dos primeiros cursinhos no Brasil, bem como discutir as motivações e atores que levaram estas iniciativas a serem criadas e, por fim, um tecer um diálogo sobre os cursinhos populares e a luta pela democratização da Educação Superior em nosso país.

### 1.5.1 Contexto e surgimento dos cursinhos populares no Brasil

Pode-se dizer que a história dos cursinhos preparatórios para exames de seleção para uma vaga em curso de graduação no Brasil está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do próprio ensino superior, conforme aponta Magalhães (2018, p. 16):

A história dos cursos preparatórios para exames de seleção ao ensino superior, no Brasil, acompanha a história do próprio desenvolvimento dessa etapa de ensino no país. Os primeiros cursinhos foram criados, no início do século XX- 1910/1920-, com a proposta de preparar os estudantes não apenas para as provas escritas, mas também para as arguições orais destinadas, naquele momento, a avaliar os conhecimentos de seus candidatos em relação à língua e aos conhecimentos específicos exigidos a cada curso. p. 16

Desde esse período já se pensava sobre a necessidade de iniciativas que pudessem oferecer suporte aos jovens para os exames e provas de seleção das IES, porém não especificamente se tratavam de cursinhos populares voltados para atender o público carente de um modo geral. Vale lembrar que nem ao menos o ensino básico era uma realidade em todas as regiões do país, pois o sistema de educação pública ainda carecia de capilaridade e estruturação em diversas localidades, o que distanciou ainda mais as populações economicamente carentes das

universidades.

Mais adiante no tempo, com o avanço de algumas políticas educacionais e a elaboração das legislações e diretrizes operativas para a educação básica, houve um crescimento da procura por formação superior (conforme já explicitado neste estudo), mas também cresceu as disparidades entre a procura, a oferta e o acesso da classe trabalhadora às vagas nas instituições, o que ampliou as desigualdades educacionais e deu impulso para a criação de novos cursinhos populares pelo país. De acordo com Zago (2008, p. 151):

As primeiras experiências dos núcleos de pré-vestibulares populares surgem no Brasil na segunda metade dos anos 80, consolidam-se na década de 90 do século XX e têm como principal objetivo a democratização do ensino. Esses cursos surgem em um contexto contraditório do sistema educacional que, conforme observações acima, se por um lado ampliou consideravelmente o número de vagas de outro mantém profundas desigualdades no acesso ao ensino superior. Fazem parte de grupos sociais tradicionalmente excluídos do ensino superior (negros, moradores de bairros populares, egressos de escolas públicas), cuja problemática originou movimentos sociais que reivindicam seu acesso, bem como o fortalecimento da universidade pública.

Neste sentido, algumas experiências pioneiras de cursinhos populares surgiram nesse momento, como uma resposta às problemáticas locais envolvendo o acesso das pessoas historicamente excluídas da Educação Superior brasileira. Mesmo com a ampliação do sistema educacional ocorrido nos anos de 1990 e 2000, é notório as profundas desigualdades enfrentadas por determinadas parcelas da população quando o tema é a formação de nível superior. Segundo Almeida (2016, p. 13):

Pré-Vestibulares Populares ganham expressão no cenário político e social brasileiro somente como estratégia dos movimentos populares de acesso à educação superior. Constituem-se, na origem, por oposição às lógicas de exclusão, elitização e mercantilização da educação. São diversas iniciativas em todo o país organizadas pelos movimentos negro, estudantil, sindical, Igreja e Organizações Não Governamentais - ONGs.

Diante desta realidade, os movimentos sociais, organizações de caráter filantrópico e entidades de base comunitária deram origem a diversos cursinhos gratuitos pelo Brasil. Estes projetos, em sua maioria, partiram da reflexão coletiva acerca da crescente exclusão e elitização da Educação Superior e se materializaram enquanto respostas imediatas às demandas por acesso à formação e qualificação profissional para os oprimidos.

Tais experiências refletem os anseios por democratização do acesso percebido nesse período principalmente pelo movimento negro e pelo movimento estudantil brasileiro, como aponta Magalhães (2018, p. 16):

Em resposta a essa realidade, na década e 1990, foram criados, sobretudo pelo movimento estudantil e pelo movimento negro, iniciativas populares de cursinhos voltados para estudantes de camadas populares. Esses cursinhos tinham como objetivo não apenas auxiliar esses estudantes diante do vestibular, mas prepará-los para a vida

universitária, além de lutar pela democratização do ensino superior brasileiro. Essas iniciativas chamadas de cursinhos populares, tanto pela literatura a respeito do tema, como por seus integrantes, se desenvolveram nas últimas décadas e atualmente estão presentes em diversas cidades do país.

Neste contexto, os movimentos sociais citados percebem que esse cenário onde o acesso ao ensino superior era restrito a elite precisava ser pautado por iniciativas que tivessem como objetivo inserir novos sujeitos nas universidades. Era urgente oportunizar formação profissional aos que sempre tiveram seus direitos cerceados e suas vidas subjugadas pelo colonialismo e eurocentrismo presentes na gênese da sociedade brasileira. A respeito da origem dos primeiros cursinhos populares, Magalhães (2018, p. 38) destaca:

Em relação à origem, os cursinhos populares surgem de iniciativas, tanto de movimentos sociais, como de Organizações Não Governamentais (ONGS) e do movimento estudantil. As instituições que surgiram junto aos movimentos sociais são aquelas ligadas, sobretudo ao movimento negro, e possuem recorte racial ao reivindicarem o acesso da população negra aos bancos da universidade. Já os cursinhos ligados às ONGS e associações de bairro possuem caráter de voluntariado agindo mais como redes de solidariedade do que pautados pela militância.

O surgimento desses primeiros cursinhos é anterior a Lei de Ações Afirmativas N.º 11.096 (PROUNI) e a Lei de Cotas N.º 12.711 que reserva vagas para estudantes oriundo da escola pública, negros e indígenas, o que implica dizer que era ainda mais difícil para essas populações e outras minorias sociais conseguirem ocupar vagas nas universidades.

Comumente a disputa dessas vagas é com os filhos da classe média e da elite advindos do ensino privado, ao mesmo tempo em que para muitos estudantes da rede pública a realidade é ter que conciliar os estudos com o trabalho para garantir o seu sustento. Neste aspecto, seja por falta de oportunidade de acesso ou por ter que escolher entre estudar ou trabalhar, predominam lacunas entre a conclusão do ensino básico e a tentativa de ingresso no ensino superior. Entrementes, os cursinhos representam para essas pessoas uma oportunidade de retomar os estudos e atualizar seus conhecimentos antes de encarar uma prova como o ENEM ou o vestibular, conforme destaca Zago (2008, p. 161):

Um dos maiores problemas que enfrentam os candidatos ao vestibular reside na qualidade do ensino obtido para enfrentar o exame de seleção em vestibulares concorridos, normalmente em instituições públicas, da qual dependem para prosseguir os estudos." Os cursos populares representam uma oportunidade de retomar os estudos e suprir algumas defasagens da escolaridade básica. [...]

Frente a estas questões, compreendemos que um cursinho popular é fruto de um processo de auto-organização coletiva e surge para tentar responder a uma demanda social identificada pelo grupo, com o objetivo de aglutinar pessoas, saberes, ideais e sonhos, para juntos se contraporem a desigualdade e injustiça social que priva a juventude de acessar um curso

superior. Neste sentido, Almeida (2016, p. 65) afirma que “Os cursinhos populares são, portanto, respostas do social frente à ausência do Estado”. Essa constatação nos leva a perceber a importância desse tipo de iniciativa, mas também demonstra a insatisfação histórica dos movimentos sociais e coletivos diversos com relação à democratização da educação em nosso país.

De acordo com Zago (2008, p. 150): “Os cursos pré-vestibulares populares (PVP) ou também chamados comunitários surgem nesse contexto contraditório do sistema educacional, com profundas desigualdades no que diz respeito ao acesso ao ensino superior”. Acrescenta-se a isso a perspectiva da necessidade da criação de espaços de Educação Popular para a formação visando a ação política organizada, que é uma das premissas de movimentos sociais populares como o Levante Popular da Juventude.

### 1.5.2 Cursinhos Populares e a democratização da Educação Superior

Como dito anteriormente, a existência dos cursinhos está intrinsecamente relacionada aos desafios e limitações que perduram no sistema educacional brasileiro desde a colonização até a atualidade, ou seja, mais de 524 anos em que a presença marcante da desigualdade educacional assola as populações marginalizadas e empobrecidas do que hoje chamamos de República Federativa do Brasil. Nesta perspectiva, Pereira (2021, p. 26) destaca sobre a universalização da educação:

Mesmo para aqueles jovens que têm a oportunidade de acesso e se mantêm dentro do sistema até a conclusão do Ensino Básico, a escolarização ofertada é, muitas vezes, inferior aos objetivos pedagógicos e não atende às expectativas dos jovens de preparação para os processos seletivos (vestibulares e Enem) e de qualificação para uma inserção não precarizada no mercado de trabalho.

Estas organizações coletivas ou movimentos sociais populares que constroem os cursinhos desempenham uma função fundamental para a preparação dos jovens para os exames de ingresso nas universidades. No entanto, sua existência transpassa as provas em si e alcança outro nível de aproximação entre os cursinhos e a democratização dos espaços universitários. Sobre o contexto e abrangência destas iniciativas, Zago (2008, p. 159) enfatiza:

Os pré-vestibulares populares, como já observamos, fazem parte de iniciativas que vêm crescendo numericamente e ganhando visibilidade num momento de grande discussão sobre o ensino superior brasileiro e suas grandes contradições. Apesar de não dispormos de dados precisos sobre os seus resultados, os indicadores existentes permitem concluir que esses cursos vêm exercendo um papel importante na demanda e também no acesso ao ensino superior. Além disso, exercem uma função política ao denunciar a discriminação racial e desigualdades escolares e sociais. [...]

Como já referido neste trabalho, têm ocorrido nas últimas décadas um significativo esforço de expansão da Educação Superior, o que beneficiou direta ou indiretamente milhares de pessoas, especialmente os jovens oriundos das camadas populares. Todavia, a realidade da inserção da juventude periférica, negra e indígena nas IES ainda está distante de ser o ideal e essa necessidade de apoio nos estudos complementares reflete o contexto problemático do país onde os cursinhos populares buscam intervir.

Neste sentido, os cursinhos surgem como uma alternativa para preencher lacunas deixadas pela precariedade, exclusão, evasão e negligenciamento presentes nas políticas públicas de educação. Destarte, trata-se de um campo que não está afirmado ou assegurado pelas políticas compensatórias ou incluídos nas ações afirmativas sob responsabilidade do Estado. Segundo Almeida (2016, p. 79):

Mesmo sendo uma prática social desconsiderada pelas políticas educacionais, entende-se que os pré-vestibulares são um dos condicionantes para o acesso ao ensino superior. São uma dentre as estratégias possíveis para as diferentes classes sociais, o cursinho privado para os que podem pagar e o cursinho popular para os que não podem pagar um curso preparatório para o vestibular.

Contudo, é perceptível que iniciativas como essas não são capazes sozinhas de suprir totalmente a defasagem educacional existente ou mesmo de garantir o acesso a vaga no ensino superior para todos que buscam os projetos no intuito de ingressar em uma universidade. O que buscamos elucidar com estas afirmações é que para além de pensar a possibilidade de se debater a criação de cursinhos preparatórios e a implementação da Educação Popular enquanto política pública de Estado, é necessário melhorar a qualidade da Educação Básica no país, investindo em escolas de todos os níveis e fornecendo a essas escolas infraestrutura, formação de professores e programas de combate à evasão e ao analfabetismo. De acordo com Pereira (2021, p. 120):

As deficiências apresentadas pelos jovens em suas trajetórias escolares ultrapassam o aspecto dos conhecimentos escolares e formas de estudo, apontando a ausência de espaços na escola para a construção de projetos de futuro e na definição de estratégias para lidar com um cenário cada vez mais fluido e menos previsível. Os cursinhos populares atuam de modo a possibilitar aos jovens estudantes a ampliação de possibilidades de carreiras e de instituições, a partir de um trabalho de fortalecimento da autoestima para sentirem-se capazes e portadores do direito de usufruírem da qualidade de uma IES pública federal, por exemplo, e construir projetos antes vistos como inalcançáveis.

Mesmo se tratando de projetos que são uma resposta à necessidade de preparação específica para os exames de ingresso no ensino superior, fica evidente que tais iniciativas buscam realizar um trabalho para ampliar o acesso da juventude às IES, porém abrem um leque

de discussões sobre os desafios mais amplos enfrentados pela juventude brasileira em relação à educação como um todo.

Sob esta questão, os principais autores consultados apontam que os cursinhos populares possuem uma abordagem pedagógica voltada para uma aprendizagem diferenciada que vai além de repassar conteúdos específicos que caem nos exames de seleção como o ENEM. Para Magalhães (2018, p. 40):

A abordagem pedagógica dos cursinhos é, em sua maioria, direcionada a uma aprendizagem que não se limite aos conteúdos pertinentes aos exames de seleção, mas que permita uma formação integral. A proposta é desenvolver, seja em disciplinas direcionadas- disciplinas de cidadania, atualidades e círculo de debates- seja ao longo do processo pedagógico, o pensamento crítico de seus estudantes, como também a promoção de cidadania. É fazer com que os estudantes se sintam sujeitos de direito e conheçam de perto o universo da universidade.

No âmbito destas iniciativas uma das prioridades é proporcionar aos coordenadores, educadores (as) e educandos (as) um processo de ensino-aprendizagem dentro de uma formação integral que não desconsidere o contexto e a materialidade da vida em sociedade destes indivíduos. Em conformidade com o pensamento de Magalhães (2018, p. 45) afirmamos:

Isto posto, é presumível apontar que a atuação dos cursinhos populares está para além da transmissão dos conteúdos específicos cobrados nos exames de seleção ao ensino superior, sobretudo o Enem. Essa atuação precisa dar conta, nem que seja minimamente, de questões que cercam as desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil como, acesso à informação, capital cultural, capital social, apoio entre outras, para que assim consiga auxiliar os estudantes nos processos de seleção ao ensino superior.

Além de objetivarem o contato com os conhecimentos científicos e técnicas de estudos acadêmicos, os cursinhos visam o desenvolvimento da consciência crítica e de valores humanísticos essenciais para a transformação da realidade, criando também uma rede de apoio em sentido mais amplo, que acolhe as vulnerabilidades e incentiva o sucesso da juventude frente aos desafios impostos pelo sistema capitalista, enquanto uma forma de organização social que exclui e explora a classe trabalhadora de seus direitos mais básicos e fundamentais. Essa identificação com a classe trabalhadora e com os princípios humanísticos da Educação Popular geram um sentimento de solidariedade entre os participantes, conforme destaca Magalhães (2018, p. 42):

Outra contribuição dos cursinhos populares, que de certa forma os diferencia dos cursinhos comerciais, é a rede de solidariedade construída entre seus integrantes (professores, gestores e colaboradores em geral) e os estudantes, assim como entre os próprios estudantes.

Nesta perspectiva, os cursinhos são entendidos não somente como uma preparação para as provas de vestibulares, são espaços de aprendizado colaborativo, conscientização sobre questões sociais importantes e sobretudo como lugares em que se pratica a solidariedade por meio do voluntariado, da afetividade e do compromisso com a transformação social, sentimentos, atitudes e posturas urgentes e necessárias no Brasil e no mundo.

É inegável a importância destes projetos para a democratização da Educação Superior, principalmente quando compreendemos que se tratam de jovens estudantes provenientes de contextos sociais desfavorecidos e de escolas públicas com graves problemas estruturais. Ao mesmo tempo, não devemos esquecer que essas pessoas enfrentam, e enquanto não houver mudanças estruturais no sistema educacional continuaram enfrentando, uma série de desafios e obstáculos ao buscar o acesso à universidade.

Contudo, para alguns que adentram no mundo universitário por meio de um cursinho popular essa será uma oportunidade de estudar, mas além disso será uma possibilidade de despertar a consciência social e política e do papel de cada cidadão e cidadã na mudança social que os movimentos sociais populares almejam ver em nosso país.

## CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, cujas abordagens assumem um importante papel nos estudos voltados para a educação, pois segundo Minayo (1994, p. 21) a pesquisa qualitativa se preocupa com questões que pertencem a uma realidade que não pode ser definida quantitativamente e opera no universo dos símbolos, crenças, valores, comportamentos que não podem ser reduzidos a suas variabilidades. De acordo com Minayo (1994), a abordagem qualitativa permite trabalhar com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, em que os fenômenos não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, entende-se que é fundamental demarcar o caráter qualitativo da pesquisa, de modo que seja possível analisar por diferentes pontos de vista os processos educativos e formativos que envolvem as atividades do Cursinho Popular Marcos Braga, bem como a relação entre as práticas e experiências com a formação dos educadores (as) voluntários.

No entanto, para além do pensamento qualitativo aplicado à pesquisa educacional, propõe-se a utilização de metodologias participativas, como a pesquisa participante, por considerá-las adequadas para viabilizar o estudo em questão e gerar reflexões cabíveis neste campo de análise. Trata-se, ainda, de uma pesquisa de cunho documental, visando analisar registros e memórias produzidas no âmbito destas atividades. Neste sentido, nos apoiamos no pensamento de Gil (2002, p. 45) quando afirma:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser re-elaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A partir desta ótica, compreende-se que a pesquisa documental é capaz de oferecer algumas vantagens para esta investigação, especialmente devido à riqueza das informações contidas nos documentos disponíveis na base de dados e arquivos do cursinho. Todavia, é fundamental adotar uma abordagem cuidadosa ao usar documentos como fonte de dados, pois é primordial reconhecer as limitações e a natureza interpretativa dos documentos, já que eles podem fornecer perspectivas, visões e hipóteses, mas não necessariamente respostas definitivas. Nesta perspectiva, Gil (2002, p. 46) aponta:

É claro que a pesquisa documental também apresenta limitações. As críticas mais frequentes a esse tipo de pesquisa referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos. São críticas sérias; todavia, o pesquisador experiente tem condições para, ao menos em parte, contornar essas dificuldades

Sendo assim, a pesquisa documental no contexto deste estudo surge como um passo inicial da investigação que levará a etapas de verificação posterior por meio de outras fontes e utilizando-se dos métodos/procedimentos propostos pela pesquisa participante e pela sistematização de experiência. Conforme pontuado por Gil (2002), apesar dos passos metodológicos da pesquisa documental serem semelhantes aos da pesquisa bibliográfica, trata-se de fontes e abordagens distintas, visto que a pesquisa bibliográfica se concentra principalmente em material digital e impresso disponível em acervos e bibliotecas, a pesquisa documental utiliza-se de fontes variadas.

O objetivo da seção a seguir é apresentar o percurso metodológico realizado durante a investigação da problemática da pesquisa, assim como as interconexões existentes entre teoria e método ao longo do estudo. Do ponto de vista teórico-metodológico, este trabalho pretende adotar abordagens caracterizadas conceitualmente como de uma pesquisa participante. Segundo Gil (2002, p.56) “A pesquisa participante, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. Neste sentido, é importante ter em mente que a escolha por este tipo de pesquisa levou em consideração tanto o objeto de estudo, como o objetivo da pesquisa e até mesmo as tendências, contextos e características particulares dos sujeitos inseridos no processo de investigação científica, sujeitos estes imbricados pela multiplicidade e multiculturalidade existente nos movimentos sociais na América Latina.

## 2.1 A PESQUISA PARTICIPANTE

É imprescindível demarcar que o ponto de partida conceitual para o uso desta metodologia se apoia na ideia de que a pesquisa científica e as formas de construção do conhecimento estão em contínua e permanente transformação, sendo constantemente atravessadas pela materialidade da vida e pela emergência de novos paradigmas que acompanhem as mudanças e (in) permanências históricas. Estes pensamentos coadunam com o que foi cunhado por Brandão (2006, p.05) ao refletir sobre a pesquisa participante na América Latina, pois de acordo com o autor:

A pesquisa participante não cria, mas responde a desafios e incorporar-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação e, de maneira especial, de educação de jovens e adultos; de dinâmicas de grupos e de reorganização da atividade comunitária em seus processos de organização e desenvolvimento; de formação, participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais antes postas à margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico, ou recolonizadas ao longo de seus processos.

Para o autor, a pesquisa participante traz uma abordagem que busca a participação ativa dos sujeitos sociais que estão envolvidos no campo pesquisado, numa perspectiva de construção coletiva e reflexiva do saber, com vistas a transformar a sociedade e interagir com as distintas realidades através do conhecimento e da experiência científica. Desse modo, entende-se que a pesquisa participante é uma alternativa metodológica viável para o trabalho com os movimentos sociais, pois cria oportunidades e, até mesmo, soluções para questões que impactam diretamente a atuação desses sujeitos coletivos na sociedade.

Para compreender melhor a escolha da metodologia é preciso conhecer as origens e os desdobramentos das concepções que sustentam a pesquisa participante. De acordo com Brandão (2006, p.08):

Ao nos perguntarmos sobre os reais contextos de origem da pesquisa participante no Terceiro Mundo e, de maneira especial, na América Latina, poderíamos deixar em segundo plano por um momento as questões epistemológicas de cientistas da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte. E deveríamos evocar, então, a realidade social concreta de experiências como: a ação não-violenta, a resistência étnica e popular à colonização, os movimentos populares, a educação popular e a teologia da libertação. Pois é na esteira do pensamento e da ação de pessoas como o Mahatma Gandhi, Franz Fanon, Paulo Freire, Camilo Torres, Gustavo Gutierrez, João Bosco Pinto, Leonardo Boff e Orlando Fals Borda, que em pelo menos três continentes o Terceiro Mundo difunde algumas práticas de participação popular como formas originais e contestatórias, diante das diferentes propostas de desenvolvimento social agenciadas desde a Europa e os Estados Unidos da América do Norte, vistas, no mais das vezes, como novas versões de antigas práticas sociais de vocação neo-colonizadora.

A partir desta visão fica evidente que a escolha metodológica defendida para esta pesquisa está em consonância direta com a desconstrução e reconstrução de paradigmas intelectuais, sociais e políticos já discutidos anteriormente. Sabe-se que existe um movimento epistêmico que vem questionando o pensamento científico eurocêntrico e a adoção de metodologias de pesquisa que se embasam em novos olhares, gestados, concebidos e experienciados no contexto latino-americano e que são resultados dos processos de libertação intelectual e cultural preconizados pelos autores acima citados por Brandão (2006).

Este tipo de pesquisa emergiu a partir dos movimentos sociais populares, historicamente posicionados à margem do universo acadêmico, sendo incorporada gradualmente ao meio científico, graças ao trabalho e esforço de pesquisadores e estudiosos que desenvolveram suas atividades de investigação nas universidades. Neste sentido, Brandão (2006, p.08) afirma:

E a pesquisa participante surge no bojo destes acontecimentos e quase sempre à margem das universidades e de seu universo científico, embora parte de seus principais teóricos e praticantes provenha delas e nelas trabalhem. Apenas alguns anos mais tarde, e com resistências, algumas teorias e práticas da pesquisa participante ingressam no mundo universitário latino-americano e de modo geral, mais pelo trabalho de estudantes e raros professores também ativistas de causas sociais, do que pelo de docentes e pesquisadores de carreira.

É factível que esta forma de pesquisa se faça presente hoje no meio científico graças aos próprios pesquisadores/ativistas que foram rompendo com ideias pré-concebidas sobre a pesquisa participante e galgando com seus estudos o status de metodologia cientificamente reconhecida.

No entanto, nota-se que a inserção da pesquisa participante e seu posterior reconhecimento foi possível a partir da atuação dos movimentos sociais de caráter transformador e emancipador na América Latina, movimentos estes que ocuparam espaços nas universidades e instituições de pesquisa, o que exigiu adequações estruturais, além da revisão epistemológica do papel da ciência na contemporaneidade, conforme aponta Brandão (2006, p.09):

A pesquisa de origens epistemológicas ou metodológicas da pesquisa participante na América Latina logra um olhar mais abrangente e completo, quando leva em conta a emergência das inúmeras unidades sociais e movimentos populares, de vocação transformadora e emancipatória, quando eles instauram algumas novas alternativas de investigação empírica e de uma conseqüente outra compreensão científica e ideológica da vida e da realidade social, assim como dos fundamentos e do papel da própria ciência na sociedade.

Seguindo a busca por explicar a origem deste tipo de pesquisa Brandão (2006, p.16) destaca:

Em estudos mais abrangentes sobre as origens da pesquisa participante entre nós, o que vemos é um apagamento de uma antiga teia de iniciativas de trabalho popular, como experiências que geraram na América Latina os diferentes estilos de pesquisa participante. Diferentes e plurais sem dúvida. Mas de algum modo convergentes em se proporem como um instrumento de conhecimento e de compreensão crítica de eixos e esferas da realidade social da vida cotidiana.

Nestes termos, entende-se que as formas, conceitos, métodos, teorias e estilos de se fazer pesquisa participante variam, a depender do contexto e da vertente teórico-metodológica utilizada, porém as distintas abordagens convergem em alguns pontos que lhes são fundamentais, como a necessidade de construção de ferramentas específicas para coleta dos dados que sejam alinhadas com a realidade, assim como a importância da visão crítica de mundo enquanto potencial de transformar e emancipar os sujeitos nela inseridos. De acordo com Brandão (2006, p.21):

No que as aproxima, as alternativas de pesquisa participante da tradição latino-americana, sonharam inovar, no todo ou em parte, as abordagens conhecidas e de há muito praticadas como ações sociais com base em conhecimentos científicos, através do aporte de novas alternativas de trabalho junto a grupos e a comunidades populares. Seus ganhos teóricos e ideológicos possivelmente foram e seguem sendo maiores do que as suas realizações práticas. Estas novas abordagens motivavam-se a serem algo mais do que outras metodologias de acumulação e de aplicação de conhecimentos oriundos de investigações sociais voltadas a processos de promoção e/ou desenvolvimento social.

Pensar as diferentes abordagens que existem na pesquisa participante é fundamental ao optar por esta metodologia, pois a partir do movimento de contestação da dominação cultural, intelectual e epistemológica presente na América Latina, busca-se estabelecer novas bases para o conhecimento científico, aproximando as comunidades e grupos marginalizados da ciência e de seus usos no cotidiano humano, com foco no desenvolvimento social e na promoção da equidade. Para Brandão (2006, p.25):

Não existe uma tendência dominante em qualquer campo e em qualquer esfera de prática da pesquisa participante. Mesmo nas experiências realizadas junto a e a serviço dos movimentos populares, o que se vê são diferentes alternativas de fundamentação teórica, de procedimentos metodológicos, de leituras de dados e de textos de pesquisa e, finalmente, de aplicações práticas de seus resultados.

A partir desta ótica, percebe-se que existe de fato uma diversidade e multiplicidade de abordagens dentro da pesquisa participante e que mesmo as experiências que surgem dos movimentos sociais abarcam uma grande complexidade de teorias e métodos, seja na etapa de coleta ou interpretação dos dados, seja no processo de apresentação dos resultados, o que demonstra essa ausência de uma única tendência teórico-metodológica na pesquisa participante.

Dito isto, é fundamental discorrer sobre metodologias transformadoras e inovadoras que aparecem na relação entre a universidade e os movimentos sociais populares, principalmente tendo como elo a Educação Popular, levando em consideração que a Sistematização de Experiência (cujas bases surgem a partir dos movimentos) será o principal método/procedimento adotado, figurando como a abordagem selecionada para viabilizar parte da coleta e análise dos dados desta pesquisa, bem como a análise dos resultados obtidos.

A sistematização de experiência intenciona o aprofundamento das relações entre a teoria e a prática na atuação dos sujeitos individuais ou coletivos, podendo ser entendido também como um exercício coletivo de reflexão crítica acerca da realidade material concreta, que se dá dentro dos movimentos sociais, em especial os movimentos de caráter popular. Sendo assim, a seguir, pretende-se demonstrar o que é a Sistematização de Experiência, apresentando suas origens, especificidades e potencialidades enquanto ferramenta teórico-metodológica de pesquisa.

### 2.1.1 A Sistematização de Experiências enquanto perspectiva teórico-metodológica

No tocante aos métodos de coleta e tratamento de dados, bem como aos procedimentos analíticos, optou-se pela sistematização de experiências por se tratar de uma proposta cujos princípios estão fortemente enraizados na história e nas lutas sociais da América Latina, numa busca por participar do processo de descolonização do pensamento científico e filosófico contemporâneo em um movimento local e de dentro para fora.

De acordo com Jara (2006) a sistematização de experiências busca fomentar novas formas de pensar, próprias dos movimentos sociais que visam combater o colonialismo e o eurocentrismo e que sejam capazes de trazer novas perspectivas para as pesquisas científicas latino-americanas.

Para além disso, é um tipo de pesquisa em que o pesquisador estabelece um comprometimento com a formação e a reflexão crítica dos sujeitos, buscando identificar, conhecer e reconhecer quais experiências foram significativas para que tais sujeitos pudessem compreender melhor a realidade na qual estão inseridos e assim incidir sobre ela. Para Jara (2006, p. 25):

A sistematização põe em ordem conhecimentos desordenados e percepções dispersas que surgiram no transcorrer da experiência. Assim, explicita intuições, intenções e vivências acumuladas ao longo do processo. Ao sistematizar, as pessoas recuperam de maneira ordenada o que já sabem sobre sua experiência, descobrem o que ainda não sabem sobre ela, mas também revela-se o que “ainda não sabiam que já sabiam”.

Esta abordagem metodológica precisa de intencionalidade, objetividade e uma função pedagógica para fazer jus ao seu uso, conforme aponta Jara (2006, p. 26):

Uma primeira afirmação elementar é que sempre sistematizamos para algo. Não tem sentido sistematizar por sistematizar, só para “fazer uma sistematização” e ponto. A sistematização é sempre um meio em função de determinados objetivos que a orientam e lhe dão sentido. Quer dizer, em função de uma utilidade concreta que vamos lhe dar, em relação com as experiências que estamos realizando.

Neste sentido, entende-se que a sistematização nos permite compreender de modo mais profundo uma determinada experiência a partir do estudo sobre os acontecimentos e das percepções objetivas e subjetivas que ocorreram, colocando o sujeito no centro da pesquisa e a relação teoria e prática como sendo vetor de reflexão e aprofundamento dos sentidos que atribuímos às vivências.

No campo da educação, a sistematização de experiência dialoga com o princípio da transformação da realidade em um sentido amplo partindo do âmbito individual de aperfeiçoamento da formação humana para a esfera coletiva, oriunda da reflexão sistematizadora, que se materializa ao projetar mudanças sociais concretas na sociedade a partir

da reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas e sistematizadas. Nesta ótica, Jara (2006, p.27) afirma:

Parece que o mais característico e próprio da reflexão sistematizadora é que ela busca penetrar no interior da dinâmica das experiências. Algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria.

A partir da reordenação dos dados sobre as experiências do cursinho, no contexto das lutas do povo, pelo direito à educação, e, refletir criticamente com o arcabouço teórico escolhido, chega-se ao coração desta pesquisa. Trata-se de realizar um exercício teórico-metodológico que visibiliza o sujeito-povo (movimentos sociais) na luta por um de seus direitos, num contexto histórico concreto. Esse processo tem implicações políticas e educativas relevante, principalmente quando se pretende percorrer o caminho apontado por Jara (2006, p. 57), sintetizado da seguinte maneira:

A proposta metodológica pode ser resumida nos seguintes passos: (1) o ponto de partida, que deve ser a ação que o pesquisador deseja analisar; (2) as perguntas iniciais sobre a ação; (3) a recuperação do processo vivido; (4) a reflexão de fundo; (5) o ponto de chegada. A sistematização de experiências permite que se construa um saber a partir da experiência estudada, em contextos que vão desde projetos de educação popular até movimentos sociais.

O objetivo da sistematização de experiência, enquanto um processo teórico metodológico, implica em reconstrução histórica, contextualização, reflexão teórica e contribuições para melhorar as práticas dos movimentos sociais, neste caso com ênfase na dimensão formativa. Importante entender que a sistematização tem um objetivo e uma intenção que se apresenta de diferentes formas de acordo com o contexto, sendo assim pontuada por Jara (2006, p.29):

De maneira muito sintética poderíamos resumir as múltiplas possibilidades e utilidades da sistematização do seguinte modo: Ter uma compreensão mais profunda das experiências que realizamos, com o fim de melhorar nossa própria prática; Compartilhar com outras práticas semelhantes os ensinamentos surgidos com a experiência; Conduzir à reflexão teórica (e em geral à construção de teoria) os conhecimentos surgidos de práticas sociais concretas.

Finalmente, quando falamos em sistematização de experiências, a entendemos como um processo de reordenação de um processo vivido com base em determinados parâmetros ou eixos de interesse; esse processo permite a descrição sistemática, a análise crítica e a elaboração teórica para incidir nas práticas individuais e coletivas. Segundo Jara (2006, p. 35):

Para transformar a realidade é preciso conhecê-la. Isso nos propõe o objetivo de produzir conhecimentos a partir de nossa inserção concreta e cotidiana em processos sociais específicos que fazem parte dessa realidade. Se nossa inserção se dá principalmente por meio de processos de educação, animação e organização popular, temos aí um excelente ponto de partida precisamente pela riqueza e multidimensionalidade dessas experiências.

Trata-se de uma narrativa transdisciplinar de reconstrução do que foi vivenciado, aproveitando as contribuições que foram feitas na dinâmica da sociedade do conhecimento da qual fazemos parte. É, sobretudo, alimentar o processo de aprendizagem, pesquisa e produção intelectual, a partir da experiência em diálogo, que pode ser de confronto ou síntese, com diversos referenciais epistemológicos.

### 2.1.2 Instrumentos de Coleta de Dados: Registros e Procedimentos

Apresentamos a seguir o caminho metodológico proposto nesta pesquisa, evidenciando os tempos e estratégias de levantamento e análise de dados para a sistematização das experiências. Seguindo o esquema proposto e exemplificado por Jara (2006) chegamos às ferramentas de registros de atividades e aos chamados tempos do processo de sistematização, que são as etapas da pesquisa de campo propriamente ditas.

Para tanto, foi necessário definir algumas questões norteadoras e elaborar um roteiro de ação, cuja premissa baseia-se nos cinco tempos apontado por Jara (2006, p .73) a começar pelo ponto de partida: para dar início ao processo de sistematiza é indispensável ter participado da referida experiência e possuir os devidos registros. No segundo tempo surgem as perguntas iniciais onde é necessário responder às seguintes perguntas: para que queremos sistematizar? (Definir o objetivo); que experiência (s) queremos sistematizar? (Delimitar o objeto a ser sistematizado); e que aspectos centrais dessa experiência interessa sistematizar? (Definir um eixo de sistematização). O terceiro tempo é a etapa de recuperação do processo vivido: é hora de reconstruir a história além de ordenar e classificar a informação. O quarto tempo é o espaço da reflexão de fundo: por que aconteceu o que aconteceu? É o tempo de analisar, sintetizar e interpretar criticamente o processo. O quinto e último tempo são os pontos de chegada para formular conclusões e comunicar a aprendizagem.

A necessidade de condução de um processo de sistematização se apresentou quando os núcleos reunidos se percebem enquanto sujeito coletivo, entendendo-se como um corpo empírico que realiza e também compreende a importância de registrar e sistematizar suas

ações, refletindo criticamente sobre suas práticas para transformá-las a partir de uma investigação-ação-participativa. Sob este prisma, Falkembach e Jara (2013, p. 158) destacam:

Definitivamente, as propostas de investigação-ação-participativa em suas diversas variantes, assim como a investigação temática, têm como característica comum a preocupação com a transformação da realidade, mesmo que essa preocupação assuma ênfase ou nomes distintos. Nesse sentido, coincidem, como temos assinalado, com os propósitos centrais da sistematização de experiências, razão pela qual seria coerente que as experiências de educação, organização e participação popular se assumam como alternativas para realizar processos de investigação.

Para além de ser espaço onde se dá a pesquisa e o campo de estudo científico no qual se desenvolve a coleta dos dados primários, essa coletividade criada a partir do cursinho vislumbra com o percurso da sistematização o aprimoramento do projeto e a elaboração de subsídios para o trabalho das futuras coordenações e núcleos de educadores (as).

O processo de sistematização foi conduzido por mim, educadora e coordenadora do projeto, que vivenciei as experiências do cursinho desde sua fundação em 2021 e que também vivencio tal experiência enquanto pesquisadora do PPGE-UFRR desde 2022. Neste sentido, a sistematização partiu da minha própria experiência, conforme Falkembach e Jara (2013, p. 163) destacam:

A experiência é sempre vivencial: implica uma vinculação física, emocional e também intelectual com o conjunto de elementos da trama imediata com a qual o sujeito se relaciona. As experiências são lugares vivos de criação e produção de saberes. Uma experiência é marcada fundamentalmente pelas características dos seus protagonistas, os homens e/ou as mulheres que a vivenciam. Vivemos as experiências com expectativas, sonhos, temores, esperanças, ilusões, ideias e intuições. Fazemos com que esses processos complexos e dinâmicos ocorram e eles, por sua vez, nos marcam, nos impactam, nos condicionam ou impõem demandas, nos fazem ser. As experiências são individuais e coletivas e, ao mesmo tempo em que as vivemos, elas nos fazem viver. Somos seres humanos enquanto vivemos cotidiana e socialmente experiências das quais somos sujeitos e objetos ao mesmo tempo.

Em conformidade com os autores, observa-se que vivenciar as experiências que são o lócus desta análise moldou e influenciou diretamente as escolhas teórico-metodológicas feitas, visto que a abordagem dos temas que emergiram neste estudo reflete principalmente o posicionamento concreto da pesquisa na realidade, além de sua trajetória dinâmica frente a investigação-ação-participativa estabelecida no decorrer do levantamento de dados.

Pertencer ao contexto da pesquisa teve papel preponderante na escolha pela adoção da sistematização de experiências, levando em consideração que estão no centro desta análise a vivência das experiências educativas do cursinho do qual faço parte, estabelecendo uma conexão com a realidade concreta e favorecendo uma análise integrativa dos dados coletados. De acordo com Jara (2006, p. 76):

O importante para a sistematização da experiência é contar com o registro de tudo isso, que tenha sido feito o mais perto possível do momento no qual ocorreu cada fato. Não é possível fazer uma boa sistematização se não se contar com uma informação clara e precisa do acontecido. Este é um requisito fundamental; diríamos quase indispensável...

Para a coleta de dados relevantes, visando a sistematização dos processos educativos vivenciados, realizou-se uma pesquisa documental em materiais produzidos pelo próprio cursinho, bem como relatórios, memórias, anotações, imagens e vídeos, atas de reunião, cronograma letivo e documentos de planejamento das atividades realizadas pela coordenação e pelo núcleo de educadores (as).

Tem-se como eixo da sistematização o cursinho enquanto uma ferramenta de luta por acesso à educação superior em diálogo com os processos formativos da educação popular, construídos a partir das experiências realizadas na cidade de Boa Vista-RR. A partir da análise documental foi possível realizar uma reconstrução histórica das atividades que aconteceram desde a fundação do cursinho, dando ênfase ao período que vai de fevereiro de 2023 a maio de 2024, englobando as experiências mais recentes da coordenação e do núcleo de educadores (as). Participaram da sistematização os coordenadores (as) (10 pessoas) e os educadores e educadoras (22 pessoas), foram utilizados para documentar as atividades os formulários de registro elaborados para esta finalidade<sup>7</sup>. O intuito foi observar os aprendizados construídos e a ocorrência de processos de formação, seja nas etapas de planejamento ou execução de atividades educativas, com vistas a gerar uma reflexão crítica e o aprimoramento da prática.

Pretendeu-se com essa etapa chegar a identificação dos avanços e entraves vividos por estes atores, ordenando e classificando as experiências a partir dos aspectos relacionados aos objetivos previstos pelo cursinho; as necessidades colocadas pelos coordenadores (as) e educadores; os avanços e dificuldades nas atividades pedagógicas, as ações geradas pelo cursinho que impactaram a experiência dos envolvidos, incluindo seus aprendizados e a vinculação entre movimento social e comunidade acadêmica.

Para formular reflexões em torno do processo de formação dos sujeitos/sujeitas envolvidos na pesquisa, assim como em torno da capacidade do cursinho de gerar processos formativos e experiências educativas transformadoras e comunitárias, objetivou-se construir uma retrospectiva histórica que seja capaz de dar subsídios para a realização das atividades do cursinho, incluindo o legado de contribuições dos coordenadores e educadores que atuaram em 2023 e uma síntese das aprendizagens mais significativas realizadas no decorrer do período letivo. Em suma, espera-se que o resultado concreto desta sistematização vá além de um

---

<sup>7</sup> Ver apêndice.

trabalho de carácter científico e acadêmico, mesmo reconhecendo-o como um marco referencial para os sujeitos que constroem o projeto. Propõe-se coletivamente que a sistematização dê origem a um material gráfico, o chamado “Portfólio do Cursinho Popular Marcos Braga” (caderno com fotos, textos e ilustrações em formato impresso e digital) que contém o histórico do projeto e uma síntese das atividades desenvolvidas no ano letivo de 2023. Este é um material que foi elaborado no decorrer da pesquisa e configura-se como um instrumento que pode gerar impactos na atuação do cursinho e de seus participantes, podendo ser utilizado como ferramenta de divulgação da iniciativa em diferentes espaços.

Além do uso dos registros da pesquisa e de documentos elaborados pelo próprio cursinho, foi necessário utilizar-se de outros dois instrumentos para auxiliar na coleta de dados, em especial na etapa de avaliação que envolveu o núcleo de educadores e educadoras, pois devido a diferentes questões particulares (alguns estavam viajando e outros estavam com a agenda muito cheia) não conseguiram realizar o encontro de forma presencial, optando por fazer um encontro pedagógico remoto. O primeiro instrumento trata-se de uma sala de reunião digital e online realizada através da plataforma do *Google Meet* onde foi possível desenvolver um diálogo com uma parte do grupo (08 pessoas), cuja síntese foi devidamente documentada em um formulário de registro.

O segundo instrumento elaborado para a finalidade desta pesquisa foi o Formulário de Avaliação das Atividades do Cursinho Popular Marcos Braga - Período Letivo de 2023. Este questionário foi respondido por 14 (quatorze) educadores (as) e forneceu elementos avaliativos cruciais para cumprir com o objetivo desta pesquisa, bem como particularizar as opiniões e dar voz aos educadores e educadoras que não conseguiram participar da etapa anterior de maneira remota.

O intuito desta sistematização é, portanto, não apenas produzir um trabalho de carácter científico e acadêmico, mas também gerar resultados concretos que beneficiem diretamente o cursinho e seus participantes, alinhado com a visão de Paulo Freire sobre a educação como um meio de transformação, onde a reflexão e a ação se unem para criar mudanças significativas na realidade, além de colaborar para a construção das identidades dos envolvidos no processo de sistematização de experiências. No tocante aos aspectos mais subjetivos da sistematização, pode-se afirmar, em conformidade com Jara (2006, p. 57) que:

Assim, a sistematização contribui para criar identidades e para que nos valorizemos como pessoas, contribui para qualificar todas as dimensões de nossa vida e para que consigamos cada vez mais coerência entre o que pensamos, dizemos, sentimos, queremos e fazemos.

Neste sentido, é fundamental realizar uma contextualização sobre o universo da pesquisa, abordando-o de forma ilustrativa e reconstrutiva os aspectos histórico, sociais e políticos que permeiam a realidade vivenciada por coordenadores (as), educadores (as) e educando (as) do Cursinho Popular Marcos Braga.

### **CAPÍTULO 3: AS EXPERIÊNCIAS DO CURSINHO POPULAR MARCOS BRAGA**

#### **3.1 O LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE E A REDE DE CURSINHOS POPULARES PODEMOS MAIS**

O Levante Popular da Juventude, ou simplesmente Levante, é um movimento social surgido no Brasil em meados de 2006 que consolida-se incorporando aspectos dos novos movimentos sociais e também dos movimentos sociais clássicos/tradicionais (Kretzer, 2021). A referida organização de jovens tem em seu arcabouço ideológico a centralidade da luta de classes e a construção e defesa de um projeto popular de sociedade que se contrapõe ao sistema capitalista neoliberal.

Neste âmbito, o Levante compreende que as juventudes são plurais e que abarcam uma multiplicidade de vivências e realidades e refletem a diversidade das experiências humanas em sociedade. Ao designar-se como um movimento de jovens o Levante vislumbra abarcar a pluralidade de sujeitos sociais existentes hoje. Para Ferreira (2023, p.59):

O Levante Popular da Juventude é um movimento social de caráter popular, que organiza jovens brasileiros a partir de pautas sociais que promovam melhores condições de vida para as juventudes da cidade e do campo. Juventude (S) grafada no plural, pois esta categoria social abarca uma pluralidade de questões relacionadas à raça, gênero, sexualidade, condições sociais entre outras, que configuram este período etário da vida humana e, portanto, não há como nominá-la como uma categoria única e singular como juventude. [...]

Neste sentido, o trata-se de um movimento que reconhece e valoriza as distintas manifestações e identidades das juventudes, visto que surge na perspectiva de construir um projeto coletivo para a sociedade, levando em consideração a pluralidade de juventudes e adotando abordagens inclusivas e sensíveis às diferentes pautas, de forma a promover a equidade e a justiça social entre os jovens, respondendo a anseios coletivos de tornar a sociedade mais justa, tanto para as gerações presentes quanto futuras. Referente ao surgimento do Levante, Ferreira (2023, p. 60) discorre:

A organização nasce em 2006, no Rio Grande do Sul, mas passou por um longo período gestacional, no qual contou com a participação dos movimentos sociais de esquerda, mais especificamente da Consulta Popular e a Via Campesina como seu propulsor. Segundo a própria cartilha do movimento que socializa a sua construção

histórica, muitas foram as influências para a construção do Levante Popular da Juventude e muitos elementos contribuíram para a sua atual configuração.

As influências e contribuições de tais movimentos colaboraram para que o Levante consolidasse uma configuração que representasse uma ampla gama de perspectivas e experiências de juventude, considerando todo seu protagonismo social. A compreensão dessas influências é fundamental para entender como surge o movimento, assim como para promover discussões sobre a atuação destes jovens na defesa dos seus direitos e na luta pelas causas que emergem dos anseios das juventudes de cada lugar. De acordo com Ferreira (2023, p.61):

As principais influências, em termos de direcionamento político, vieram dos movimentos camponeses que constroem a Via Campesina e a defesa do projeto democrático e popular como estratégia para a transformação social do Brasil, fundamentada pela ruptura com o modelo econômico vigente, tendo o socialismo como horizonte de sua práxis. Dessa maneira, o Levante se coloca como movimento social organizativo vinculado ao campo do Projeto Popular com a perspectiva de auxiliar a organização das juventudes em torno da luta social comprometida para e com o povo.

O Levante promove em seu cotidiano a participação ativa e consciente dos jovens nas questões políticas, econômicas e sociais, incentivando a sua mobilização e engajamento em causas que visem a transformação da realidade, buscando também contribuir para o fortalecimento e organização dos movimentos sociais populares já existentes e que se alinham com o projeto de sociedade que defende. Para Ferreira (2023, p.63):

Ainda que o batismo do Levante tenha se dado no estado do Rio Grande do Sul, o processo de conformação de uma organização das juventudes com este determinado projeto político não se restringiu ao estado, e se capilarizou pelo Brasil. A organização se nacionaliza em 2012 mantendo como uma de suas principais bandeiras políticas a defesa e a luta por uma educação pública universal, gratuita e de qualidade para toda a juventude pobre e marginalizada, que historicamente, foi negligenciada pelas políticas sociais do Brasil.

Dessa forma, o Levante se coloca como um importante agente de mobilização e organização das juventudes, contribuindo e defendendo a construção de um projeto popular e transformador para o país, pautado pela solidariedade, pela justiça social e pela emancipação do povo pelo povo. Nesta ótica, Ferreira (2023, p.64) aponta:

Nesta significação, as bandeiras de luta do Levante perpassam pela conquista dos direitos sociais básicos que sempre foram negados às juventudes da classe trabalhadora, como educação, saúde, transporte, cultura, esporte e lazer. Além das pautas de cunho marxista, o Levante se apropria das pautas que atravessam as juventudes e que ganharam maior relevância na sociedade brasileira durante a contemporaneidade, como as demandas das pautas identitárias, estabelecendo fortes críticas ao racismo, a LGBTfobia e ao machismo. Sendo assim, a identidade do movimento se constitui através da resistência não só à exploração econômica de uma classe sobre a outra, mas também quanto às culturas e identidades que são constantemente ameaçadas no cenário da organização social.

O Levante atua em diversas frentes, como a luta por direitos, contra a desigualdade social, o racismo, o machismo, a homofobia, a violência policial, entre outras pautas que impactam diretamente a vida da juventude e do povo brasileiro em geral. Nesta ótica, para o Levante existe a necessidade de organização da juventude, especialmente os filhos e filhas da classe trabalhadora e as populações empobrecidas e marginalizadas, entendendo a participação dos jovens como fundamental para a construção de um projeto social contra hegemônico, que almeja superar as desigualdades e injustiças.

Neste sentido, percebe-se que o Levante tem influências diretas dos movimentos de base camponesa e das mobilizações populares em efervescência na América Latina das décadas de 1990 e nos anos 2000 (Paludo *et al.*, 2016, p. 559). A juventude da classe trabalhadora, em especial as que vivem nas periferias e no campo, enfrenta desafios e condições desiguais em relação ao acesso a direitos básicos, como educação, saúde, moradia e trabalho digno. Através da sua organização, os jovens podem se tornar agentes da tão sonhada transformação social, contribuindo para a efetivação de um projeto de sociedade que seja de fato emancipador e contra hegemônico. Segundo Galvão (2015, p. 160):

A juventude do levante lançou-se ao País, mostrando de onde veio e de que lado está no jogo de interesses da sociedade. São jovens da classe trabalhadora do campo e das cidades, das periferias e dos centros, mulheres e homens, negras e negros, gays, lésbicas, transexuais, estudantes ou não, na luta pela construção do Projeto Popular para o Brasil.

A organização desses jovens, por sua vez, é importante para que eles possam se fortalecer suas identidades e criar estratégias de ação coletiva na luta por seus direitos, visto que a juventude da classe trabalhadora é impactada de forma mais intensa pelas políticas neoliberais, que precarizam o mercado de trabalho, reduzem investimentos em áreas sociais e aumentam as desigualdades. Em síntese, a juventude se organiza no Levante como forma de resistência e de luta contra as problemáticas sociais e ambientais que os afetam diretamente. Segundo Paludo *et al.*, (2016, p. 564):

Com uma maior ênfase nas pautas culturais, principalmente educação e lazer, o Levante passa a se preocupar com as questões de gênero, as questões raciais e questões relativas à mídia e a cultura de massas, e assim se caracteriza pela concomitância de várias pautas que não necessariamente são abordadas a partir de seu vínculo com o mundo do trabalho.

Ao ampliar suas pautas para incluir questões de gênero, raça e mídia, o Levante demonstra uma compreensão abrangente da interseccionalidade das opressões e desigualdades sociais, o que permite que o movimento represente e abrace diferentes experiências e lutas, incorporando demandas que são fundamentais para a construção de uma sociedade melhor. Além disso, ao abordar as questões de gênero, raça, mídia e cultura de massas, o Levante

reconhece que a luta por justiça social e igualdade vai além das questões trabalhistas, abrangendo as diversas áreas em que as desigualdades se manifestam em forma de opressão, violência e exclusão. De acordo com Ferreira (2023, p. 65):

Nessa leitura que o movimento faz, o Levante se fundamenta a partir da ótica dos oprimidos. Assim, se compromete, desde o momento em que se torna nacional, com as pautas que atravessam a vida dos sujeitos que são constantemente oprimidos pelo sistema capitalista-patriarcal-racista.

O Levante desde sua fundação buscou construir espaços de debate, formação e organização para que os jovens se engajem nas lutas, pautando principalmente a necessidade de enfrentar os problemas sociais e combater as desigualdades que afligem a juventude, numa perspectiva de propor mudanças e alcançar transformações concretas através da atuação do movimento em diversas frentes e setores da sociedade. Segundo Ferreira (2023, p. 66):

Neste sentido, o Levante Popular da Juventude se fundamenta nessa concepção de jovem como sujeito contestador e se propõe a organizar as juventudes para lutar por uma vida mais digna que contemple todas as juventudes brasileiras a partir de um outro modelo de sociedade, construída a partir do Projeto Popular para o Brasil (PPB).

A juventude historicamente carrega características dotadas de rebeldia e contestação, fato que colabora para que o Levante seja ativo na proposição dos debates que visam a construção da sociedade, pautado na defesa dos direitos humanos, da democracia e da justiça social. Este projeto vislumbra uma sociedade igualitária, inclusiva e solidária, onde todos tenham acesso a condições dignas de vida e oportunidades de desenvolvimento e dessa forma possam usufruir de seus direitos básicos e complementares. Sobre o papel do Levante, Ferreira (2023, p. 72) pontua:

Nesse sentido, o papel do Levante Popular da Juventude é canalizar e disputar as Juventudes, organizando o seu potencial revolucionário como sujeito contestador, mobilizando-o para a construção do Projeto Popular para o Brasil. Para isso se coloca contra as práticas de governo neoliberais, o individualismo, os preconceitos de gênero, raça e classe, visando a afrontar as contradições que tocam as juventudes, transformando-as. Para isso, aposta na Educação Popular, uma vez que as bases epistemológicas do pensamento freireano confluem com a perspectiva de trabalho de base, horizonte das ações político-pedagógicas do movimento.

O movimento tem seu foco na formação política e ideológica dos jovens, fomentando a construção de uma consciência crítica e a ampla reflexão sobre a realidade em que estão inseridos, o que ocorre quase sempre através da Educação Popular que se dá em espaços formais e não formais de educação.

Percebe-se ao analisar a trajetória de lutas do Levante que a educação é um pilar central para a transformação social, e a inclusão de pautas culturais e de lazer permitiu a abordagem das questões relativas ao acesso a esse direito fundamental, que são princípios que

fundamentam o chamado Projeto Popular para o Brasil, descrito por Galvão (2015, p. 143) da seguinte maneira:

O Projeto Popular para o Brasil (PPB) é um projeto político de um conjunto de forças sociais do campo e das cidades, construindo-se desde o fim da década de 1990, ganhando corpo na primeira década dos anos 2000, tendo como principais expressões uma série de organizações que, na atualidade, formam o que vem sendo denominado por “Campo Popular”. Sem esgotar essas organizações, poderíamos mencionar, a título de ilustração: a Via Campesina, o MST, a Consulta Popular, o LPJ, a MMM, o MTST, o MAB. Este projeto congrega um acúmulo teórico-político de lutas sociais desses últimos anos, com diretrizes estratégicas e táticas, intencionando mobilizar o povo para a Revolução Brasileira.

É com base neste projeto que o Levante busca articular os diversos segmentos da juventude brasileira, colocando em prática uma atuação descentralizada e horizontal, envolvendo jovens de diferentes origens e realidades, com o explícito propósito de fortalecer a luta por direitos, escutar as vozes dos jovens e garantir sua participação nas decisões políticas do Brasil, partindo das bases. Neste sentido, Ferreira (2023, p. 74) destaca:

O movimento compreende que é através do trabalho de base aglutinando formação, organização e luta, em um vínculo permanente com as massas, que o projeto popular de sociedade será edificado. A construção deste projeto revolucionário se dá através da canalização das bandeiras de luta que unificam e aglutinam os jovens do campo popular, envolvendo esses sujeitos da classe trabalhadora, da cidade e do campo, a partir de suas potencialidades individuais, em prol da organização coletiva.

Essa atuação se dá por meio de uma agenda focada em questões como educação, emprego, direitos humanos, igualdade de gênero, raça e etnia, e o combate à opressão, ampliando o debate sobre esses temas e viabilizando a participação social e política através de ações concretas e propositivas como, por exemplo, os cursinhos populares. Outrossim, o Levante abrange também as contradições próprias do seu tempo, por vezes trazendo novas forças emancipatórias e vitalidade aos movimentos de caráter popular aos quais estão umbilicalmente ligadas, como a Consulta Popular, a Via Campesina e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para Galvão (2015, p. 154):

A criação do Levante propõe uma novidade para a juventude brasileira, um movimento de jovens, organizado por jovens e com o jeito jovem de fazer política e se organizar. Cientes de que a juventude do País esteve, nos últimos anos, transitando entre um e outro movimento social e/ou partido político, sem conseguir articular uma pauta suficientemente ampla em defesa de seus propósitos, os jovens que deram início ao Levante queriam inovar, na perspectiva de dar respostas aos seus próprios anseios, aos anseios de uma juventude inconformada com o sistema.

Nesse sentido, o Levante configura-se como uma alternativa organizativa que está alicerçada na inovação, na criatividade e na contestação própria dos jovens, cuja visão de mundo reflete a necessidade de se consolidar, a médio e longo prazo, uma postura crítica em relação ao sistema capitalista, representando uma juventude que compreende a importância de se organizar e mobilizar coletivamente junto a outros movimentos do campo popular, para a

superação das desigualdades sociais, políticas e econômicas existentes. No entanto, de acordo com Galvão (2015, p. 175):

Não basta sentir-se parte da organização que luta por transformação social, é preciso fazer-se parte da luta – em si e para si – e isto exige conhecimento a fim de desmistificar as múltiplas complexidades que envolvem a realidade social. Neste sentido, soa-nos acertada a estratégia do Levante de pautar em todas as suas atividades/tarefas a necessidade do caráter político com direcionamento de classe (trabalhadora) e em defesa do Projeto Popular.

Com a finalidade de dar seguimento às lutas e defender o Projeto Popular para o Brasil, os membros do Levante buscam constantemente estudar e debater temas relacionados à luta social, a desigualdade de gênero, ao racismo, aos direitos humanos e a defesa da democracia. Partindo do pressuposto de que as diferentes formas de opressão se interseccionam, ou seja, se conectam e/ou até mesmo se misturam na realidade social, o movimento entende que é através da prática política que se constrói a consciência de classe e se fortalece a luta por transformação social, numa perspectiva de futuro para a Juventude. Para Ferreira (2023, p. 74):

A ausência de uma proposta para o futuro da juventude, que integre formação, trabalho e renda, prejudica direta e indiretamente a permanência de muitos jovens na escola - em especial no Ensino Médio, e até mesmo na Universidade. Tal cenário tem nos deixado distantes da promessa de democratização do acesso, permanência e da garantia da educação como direito social da classe trabalhadora, assegurado e amparado pelo Estado e pela sociedade. O Levante, nesse sentido, compreende que para que ocorra uma transformação profunda na vida das juventudes brasileiras, é indispensável que haja mudanças estruturais no sistema educacional do país.

Sob a tônica das mudanças na estrutura, pautadas pelo Levante, os jovens percebem que deve haver uma maior democratização da educação, entendida como fator fundamental para fomentar a autonomia e independência da juventude, discussão que envolve a relação entre educação e trabalho e o acesso a oportunidades de formação profissional e perpassa o debate sobre as políticas públicas de educação, mas também pelos processos educativos não formais que se apresentam no cotidiano dos movimentos sociais.

Nestes termos, o Levante desde sua criação defende a implementação de uma educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis, que promova a formação integral dos jovens e os prepare para os desafios do mundo globalizado e suas contradições. Foi pensando nas problemáticas que envolvem o acesso da juventude da classe trabalhadora ao ensino superior, que a partir de 2013 o movimento iniciou algumas experiências de Cursinhos Populares espalhados pelo país. De acordo com Ferreira (2023, p. 76):

A partir de 2013, o Levante inicia diferentes experiências de Cursinhos Populares, fundamentado na pauta de democratização de acesso ao ensino superior público. Estas foram: Pará, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul, tendo como o território de São João Del Rei - MG uma de suas primeiras experiências concretas. Em 2016, o movimento compreende a necessidade da articulação de uma rede que orientasse e trouxesse coesão para as

diversas experiências que iam se forjando nas cinco regiões do país. Sendo assim, em 2017, houve a construção da Rede de Cursos Populares, fruto das experiências político-pedagógicas desenvolvidas pelo Levante Popular da Juventude, a Rede Podemos +.

Ao perceberem que muitos jovens das comunidades e periferias não tinham condições de pagar por cursos particulares e careciam de uma formação básica de qualidade que os possibilitasse ascender ao ensino superior público, deu-se início ao processo de organização dos cursos. É importante destacar a relação entre a auto-organização da juventude e as práticas da Educação Popular presente nas iniciativas embrionárias de cursos, visto que foi com base nestas experiências que os jovens organizados no Levante construíram a Rede de Cursos Populares Podemos Mais.

Neste sentido, a Educação Popular potencializou o protagonismo dos jovens, pois a Rede foi demandada por iniciativas de diferentes células do Levante que decidiram criar seus próprios cursos populares, com o objetivo de ajudar outros estudantes de baixa renda a se prepararem para o Enem e vestibulares. A rede nasceu como um espaço de mobilização e articulação dos sujeitos que constroem o movimento dos cursos nos estados, efetivando um trabalho de base essencial para o fortalecimento das células do movimento, conforme destaca Kretzer (2021, p. 78):

A Rede Podemos Mais, por sua vez, foi lançada em 2017 no esforço de dar maior coesão entre os diversos cursos populares que eram realizados ao longo dos estados. Até então construídos conforme a demanda de cada localidade onde estavam atuando as células do Movimento. Sem embargo, conforme os trabalhos se desenvolveram, o Levante avaliou que essas experiências poderiam ser uma potencial ferramenta de inserção do trabalho de base nas periferias.

Para o Levante a iniciativa de consolidar uma rede de cursos vai além do ato de oferecer aulas gratuitas, por se consolidar como esse lugar de formação política do movimento em diversas regiões do país, gerando novos impulsos de crescimento e atuação nos estados brasileiros. Segundo Kretzer (2021, p. 86):

O acesso ao ensino superior e à educação como um todo são encarados como uma arena de luta e disputa hegemônica, assim, as pautas imediatas são vistas como um meio para expor as contradições da estrutura social em voga. Os cursos então se apresentam como um espaço para o trabalho de base e para a disputa ideológica.

Através dos cursos, a Rede tem ajudado muitos jovens de comunidades carentes a conquistarem vagas em universidades públicas e privadas, tornando o acesso ao ensino superior um pouco mais democrático, reforçando nestes jovens o senso de comunidade e solidariedade, pois no dia-a-dia eles que se unem em busca de um futuro melhor através da educação, para si e para outros jovens. Quando um curso da Rede Podemos Mais se forma, criam-se dois núcleos: o núcleo de Coordenação Política Pedagógica e o núcleo de Educadores

e Educadoras. Tanto o núcleo de coordenação, quanto o núcleo de educadores/as são formados por voluntários que dedicam seu tempo para ajudar jovens de baixa renda a alcançarem seus objetivos educacionais. Por vezes, os mesmos voluntários atuam nos dois núcleos, cumprindo dupla função.

O núcleo de coordenação é formado por militantes do Levante que são os responsáveis por operacionalizar o projeto, se articulando para garantir o planejamento, execução e bom funcionamento do cursinho, conforme afirma Kretzer (2021, p. 91):

No processo de construção de um cursinho o núcleo político pedagógico deve ser o primeiro a ser formado. Nessa fase inicial é importante que esse grupo seja composto por pelo menos dois ou três militantes com tempo e disposição para dar cabo das tarefas necessárias para impulsionar seu crescimento e manter suas atividades com regularidade.

A função de coordenação exige do jovem uma grande responsabilidade e empenho, pois os planejamentos precisam acontecer, trata-se de um compromisso que precisa ser executado com eficiência e pontualidade e todo funcionamento das atividades depende dessa função. Os cursinhos populares da Rede Podemos Mais oferecem aulas de todas as disciplinas exigidas no ENEM e nos vestibulares, além de aulões, simulados e orientações sobre técnicas de estudo e organização. Para tanto, cria-se o núcleo de Educadores/as que é formado por pessoas de diferentes áreas, que se dispõem a dar aulas de forma gratuita, respondendo a um chamamento público feito pelo núcleo de Coordenação Política Pedagógica, com foco em estudantes de licenciatura, mas também aceitando diferentes perfis de profissionais. Segundo Kretzer (2021, p. 88):

O Levante prioriza a participação de professores que estejam cursando licenciatura, ao invés daqueles já formados, buscando ampliar as possibilidades de agregar novos militantes. Nesse caso, a atuação nos cursinhos se coloca como uma alternativa para os acadêmicos que não se interessam pelas formas de engajamento vigentes no movimento estudantil. (p.88)

Conforme afirma Kretzer (2021), por vezes estes voluntários são estudantes de graduação em processo formativo nas universidades e que se interessam em contribuir voluntariamente com o projeto, participando ativamente das atividades formativas e pedagógicas, ou até mesmo se envolvendo em outras ações do movimento posteriormente, sendo muitas vezes o espaço para o primeiro contato dos estudantes universitários com a docência.

Em síntese, estas iniciativas se configuram como espaços de educação pensados pela juventude e para a juventude, tendo como princípios comuns a educação popular e o voluntariado, trabalhando de forma a integrar a ação social e a formação política, assim como aliando as demandas dos jovens por direitos às necessidades de consolidação de uma base

sólida e forte para o movimento. O surgimento de um cursinho representa para o Levante e para a Rede Podemos Mais a criação de uma ferramenta de luta, formação e emancipação, capaz de promover acesso a oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional para os jovens.

### 3.2 O LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE DE RORAIMA E O CURSINHO POPULAR MARCOS BRAGA

A partir da nacionalização do Levante em 2012, o movimento se expande em todo país e de forma exponencial na região norte, porém chega a Roraima somente em março de 2019 através da fundação da Célula<sup>8</sup> Davi Kopenawa, criada por três estudantes da Universidade Federal de Roraima<sup>9</sup> durante o Curso de Formação de Agentes da Comissão Pastoral da Terra - CPT/RR, realizado no Sítio da Diocese de Roraima.

Figura 1: Encerramento do Curso de Formação de Agentes da Comissão Pastoral da Terra - CPT/RR.



Fonte: Arquivos da CPT/RR.

O Levante em Roraima surgiu da iniciativa de jovens estudantes universitários que a partir de suas vivências e anseios por organizar a juventude roraimense em torno de um projeto popular passaram a articular e mobilizar outros sujeitos. Essa juventude, moradora da periferia de Boa Vista-RR e pertencente à classe trabalhadora, se identificou com as lutas sociais e participou ativamente na construção de outros movimentos de caráter popular e a partir de então criou seus próprios espaços políticos e formativos em Roraima.

Propõe-se a partir desta discussão uma sistematização das experiências vivenciadas no bojo do Cursinho Popular Marcos Braga, parte integrante da Rede de Cursinhos Populares

<sup>8</sup> As células do Levante são núcleos organizativos.

<sup>9</sup> Elton Carvalho e Fabiana de Sousa do Curso de Ciências Sociais e Darlene Moraes dos Santos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Podemos Mais. Inicialmente o projeto chamava-se Cursinho Popular Podemos + Roraima, porém em 2023 passou por uma reestruturação e decidiu-se por homenagear o educador, antropólogo e indigenista Marcos Braga (*in memoria*).

A homenagem a Marcos Braga se deu por sua trajetória e pelas importantes contribuições que ele deixou nas áreas de antropologia e educação superior, com ênfase em etnologia indígena, educação escolar indígena, manifestações artísticas e culturais e direitos humanos. Marcos Antônio Braga de Freitas, morreu aos 51 anos em decorrência da Covid-19, deixando-nos um legado de esperança e seu exemplo é uma inspiração para aqueles que seguem na luta pela democratização da educação e por uma sociedade mais justa, diversa e fraterna.

O educador Marcos Braga nasceu na cidade de Pacajus, no Ceará, se formou em Ciências Sociais e era Doutor em Sociedade e Cultura da Amazônia, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Se tornou professor do magistério superior no Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR, em 2004. Lecionou na área das Ciências Sociais e colaborou com os cursos de Gestão em Saúde Coletiva Indígena, Gestão Territorial Indígena, Psicologia, História, Antropologia e Ciências Sociais. Para além da vida acadêmica, Braga também atuava em diversos movimentos sociais, em defesa de causas como a socioambiental e a LGBTQIAPN+.

Tocados por essa trajetória de vida e luta foi que a coordenação do cursinho mudou o nome e o projeto passou a ser chamado de Cursinho Popular Marcos Braga. Para uma melhor compreensão da realidade pesquisada neste trabalho é fundamental realizar um breve histórico contextualizando a criação do Levante em Roraima e traçando uma linha do tempo do seu surgimento até a criação do cursinho em 2021, com ênfase na reestruturação ocorrida em 2023. No centro da discussão estão as atividades que foram registradas e são objeto desta sistematização, que serão expostas mais adiante numa perspectiva de refletir e compreender como se dá na prática o desenvolvimento desta iniciativa e quais suas contribuições para a formação docente em Roraima.

Foi a partir da criação da célula Davi Kopenawa que se deu início uma intensa atuação e crescimento do Levante em Roraima, principalmente dentro do movimento estudantil, agregando rapidamente novos sujeitos e participando ativamente de ações em parceria com outros movimentos sociais populares como a Frente Brasil Popular, o MST-RR e o Núcleo de Mulheres de Roraima (Numur). As células do Levante são núcleos organizativos que demarcam a presença e atuação política do movimento em diferentes cidades do país, segundo Galvão (2015, p. 169):

A célula é, portanto, lócus privilegiado do processo organizativo do Movimento, onde é possível experienciar a efetivação do método que é a organização da juventude para a juventude, as formações mantendo as características de ser um espaço de trocas de conhecimento, e as lutas das quais a célula é/será protagonista que surgem das vivências e demandas do coletivo.

Conforme a célula se expandia dentro do movimento estudantil, os militantes iam ocupando os Centros Acadêmicos da UFRR. Além disso, em seu primeiro ano de existência em Roraima o movimento já participou ativamente das eleições para o Diretório Central dos Estudantes (DCE), concorrendo a cargos de destaque (vice-presidência, diretoria de Finanças e a secretária adjunta) e ganhando as disputas nas urnas com a “Chapa Cruviana”, fruto de alianças com outros movimentos estudantis.

Figura 2: Chapa Cruviana (Eleições do DCE-UFRR, 2019).



Fonte: página do Levante Roraima no Facebook

Esta etapa inicial foi marcada pelas mobilizações de rua e pela participação de novos militantes advindos das lutas estudantis, aglutinando forças e formando, no cotidiano universitário, a base necessária para organizar a juventude na cidade de Boa Vista-RR.

Segundo Galvão (2015, p. 169): “Para o levante popular, a formação política destaca-se como elemento central, integrando o cotidiano das células”. A formação de militantes se deu inicialmente por meio de atos de rua, rodas de conversas e outras manifestações em que os jovens passaram a conhecer o Levante e em seguida a participar ativamente das ações coordenadas localmente pelas lideranças, como os ensaios da batucada e os protestos em defesa da educação que tomaram as ruas de todo país em 2019.

Figura 3: Ato em Defesa da Educação - 30/05/2019.



Fonte: página do Levante Roraima no Facebook.

O dia 30 de maio de 2019 ficou marcado como um dia de luta pela educação em diversas cidades brasileiras, incluindo Boa Vista-RR que teve a primeira participação do Levante em um ato de rua, unificando as bandeiras com outros movimentos como a Frente Brasil Popular, o MST, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Núcleo de Mulheres de Roraima. A atuação frente essas lutas demonstram que o movimento compreende a importância de se engajar em defesa da educação e da cidadania, conforme aponta Gohn (2011, p.336):

[...] Lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania. O tema dos direitos é fundamental, porque dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório.

Com essa premissa, o Levante nacionalmente aderiu aos atos em defesa da educação pública e contra os cortes anunciados pelo então governo federal. A participação dos jovens do Levante de Roraima nas manifestações e atos de rua desde 2019, demonstra que o movimento está contribuindo para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel social e político frente à luta por direito à educação e a cidadania. Nestes termos, quando versa sobre a relação entre educação e cidadania Gohn (2012, p. 21) afirma:

A educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isso porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos, as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano, através do processo de identidade política e cultural que as lutas cotidianas geram.

Conforme apontado pela autora, a educação está diretamente relacionada com a ideia de cidadania coletiva, ou seja, ela estabelece um elo conceitual entre as lutas por educação e o exercício da cidadania coletiva, pois é a partir dos processos educativos que acontecem no cotidiano, como, por exemplo, as marchas e manifestações nas quais o Levante está inserido desde sua fundação até os dias de hoje.

As mobilizações de massa exercem um papel fundamental na definição dos processos indenitários dos movimentos, imbricados nas lutas por direitos básicos a qualquer cidadão ou cidadã. As manifestações em defesa da educação ocorreram em todo Brasil e finalizou-se o ato do dia 30 de maio com o indicativo de greve geral no dia 14 de junho de 2019.

Figura 4: Ato em Defesa da Educação - 14/06/2019.



Fonte: página do Levante Roraima no Facebook.

No dia 14 de junho, o Levante foi para a rua novamente em protesto contra a precarização das universidades e escolas públicas, somando-se à mobilização estudantil e à luta dos sindicatos contra a reforma da previdência, que era uma pauta urgente desse período.

A atuação do Levante nesse momento inicial de criação da célula demonstra a importância de uma práxis significativa para a formação crítica no cotidiano dos movimentos sociais, conforme afirma Pontes (2015, p.72): “A práxis significativa refere-se à práxis transformadora do social, que se realiza em conexão com a atividade teórica, por meio da atividade produtiva e/ou da atividade política”. O fato dessas mobilizações ocorrerem a partir do movimento estudantil evidenciam a interconexão entre a luta por educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil e a participação ativa da juventude.

Figura 5: Ato contra a reforma da Previdência - 06/03/2020.



Fonte: página do Levante Roraima no Facebook.

Em Roraima, os jovens do Levante mantêm-se desde esse período mobilizados e atuantes, cobrando dos governantes e das instituições ações efetivas para a garantia de direitos e a efetivação das políticas públicas. A partir de 2020, com a pandemia de Covid-19 (2020-2023) e o intenso período de sucateamento e desmonte da educação pública operacionalizado durante o governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), o Levante em Roraima passou a realizar atos públicos, protestos e atuar em campanhas de solidariedade como a “NÓS POR NÓS”, que arrecadou alimentos para apoiar pessoas em situação de vulnerabilidade social na quarentena ocasionada pela pandemia.

Figura 6: Campanha “Nós por nós”



Fonte: página do facebook do Levante Roraima.

Além disso, realizou-se em 2020 a primeira formação interna do movimento com o estudo da cartilha “o que é o Levante? ”. Esta iniciativa teve como objetivo formar novos quadros de militantes e contou com estudantes universitários (as) de diversos cursos da UFRR.

Figura 7: Formação realizada em 05/03/2020.



Foto da página do Levante Roraima no Facebook

Nesta perspectiva, de crescimento e formação da base do movimento, é que surge o Cursinho Popular Podemos Mais - Roraima, uma ferramenta de mobilização do Levante no estado. Fundado em 2021 como uma alternativa educativa para os jovens de baixa renda de Boa Vista durante a pandemia de Covid-19, a principal meta neste momento era apoiar estudantes que não tinham condições financeiras para pagar um curso preparatório particular, ofertando aulas para o ENEM de forma presencial e online.

O primeiro Edital de chamamento de Educadores e Educadoras saiu em 18 de agosto e as aulas da primeira turma de educandos e educandas da Rede Podemos Mais em Roraima iniciaram em setembro de 2021, com aulas no prédio do DCE-UFRR, localizado no Campus Paricarana.

Figura 8: sala de aula presencial, 2021.



Fonte: página do Levante Roraima no Facebook.

Devido à pandemia de Covid-19 era necessário haver distanciamento social, uso de máscara e cuidados redobrados para evitar a proliferação da doença, por isso a turma era composta por 15 (quinze) estudantes presencialmente e mais 10 (dez) de forma remota com transmissão ao vivo pelo Google Meet.

Figura 9: Aula de Redação, turma de 2021 - DCE.



Fonte: página do Levante Roraima no Facebook.

Neste primeiro momento o projeto contou com a inscrição de 30 educadores/as voluntários/as, cujas atividades aconteceram de forma presencial de agosto a novembro de 2021, porém para essa primeira turma de educadores/as não houve uma formação específica e os educadores fizeram seus planejamentos individuais contemplando os temas e assuntos do ENEM do ano anterior.

Houve somente uma reunião antes do início das aulas com os/as educadores/as no dia 11 (onze) de setembro para esclarecimentos e informações sobre o funcionamento das aulas, tratou-se ainda de questões de estrutura física e cuidados por conta da Covid-19. Neste momento, os educadores/as explicaram seus planos de aula, foi realizada também uma apresentação do plano de ensino de cada matéria. Quanto ao contato entre educandos e educadores para sanar dúvidas, exercícios e outros assuntos, foi criado um grupo geral no WhatsApp com todos os educadores/as e educandos/as, e cada disciplina criou seu grupo específico.

Na primeira turma foram aprovados seis educandos em diferentes cursos de nível superior, incluindo algumas graduações em universidades públicas e outras em instituições privadas com bolsa integral e parcial. Com base em informações extraídas da relatoria da última reunião do ano, realizada no dia 17/12/2021, a coordenação do cursinho avaliou que a condução das aulas, assim como das tarefas práticas do projeto naquele ano foram um

verdadeiro sucesso, com destaque para a arrecadação e distribuição de materiais didáticos para cada educando/a, todos os dias havia lanches, e mesmo com os desencontros de ideias durante o processo, foi um grande aprendizado.

Concluiu-se que no próximo ano seria necessário ampliar a coordenação para garantir que a Rede Podemos Mais continuasse existindo enquanto ferramenta de luta pela democratização da educação em Roraima. No ano seguinte, os preparativos para o cursinho iniciaram logo no início de julho com a abertura das inscrições para educadores/as.

Figura 10: Chamada para Educadores (as) - 2022

**Seja um educador popular!!**

**Cursinho pré-vestibular do PODEMOS+**

**FAÇA SUA INSCRIÇÃO**

Matemática    Português  
Física    Geografia  
Biologia    Química  
Sociologia    Inglês  
História    Espanhol    Redação

Informações  
Instagram: @levantepopularroraima  
Email: podemosmaisoraima@gmail.com  
Telefone: (95) 99130-0802

**PODEMOS**  
REDE DE CURSINHOS POPULARES

Figura 11: Chamada para Educandos (as) - 2022.

**VEM AÍ!**

**Cursinho pré-vestibular do PODEMOS+**

**Início das Inscrições**  
100% Gratuito

**15 de julho**  
Início das aulas: 8 de Agosto

**Vestibulares e ENEM**

Informações  
Instagram: @levantepopularroraima  
Email: podemosmaisoraima@gmail.com  
Telefone: (95) 99130-0802

**PODEMOS**  
REDE DE CURSINHOS POPULARES

Fonte: página do Levante Roraima no Facebook.

Na ocasião se inscreveram para dar aulas no projeto 32 educadores/as, dos quais 22 participaram da primeira formação para educadores populares. A formação foi idealizada como uma forma de conhecer melhor os/as educadores/as voluntários e proporcionar a eles e elas o contato com a realidade do cursinho, seus princípios filosóficos e as condições materiais existentes, além do contato com quem constrói a iniciativa dentro da UFRR e o conhecimento sobre quem são os educando e educandas, público-alvo do projeto.

Figura 12: 1ª Formação para Educadores Populares - 2022.



Fonte: página do Levante Roraima no Facebook.

A palestra intitulada “Afinal, o que é Educação Popular? ”, fez parte de uma formação proposta pela coordenação e que serviu para conectar os educadores/as e a coordenação em torno do debate da educação na perspectiva da mudança social postulado por Freire.

Para Freire (1979, p. 30) “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. Sob esta ótica, essa formação alcançou o objetivo de apresentar o cursinho para o corpo docente e incorporar a essa discussão o debate sobre o papel da educação popular no processo de transformação social.

Figura 13: Participantes da 1ª Formação para Educadores Populares - 2022.



Fonte: página do Levante Roraima no Facebook

A formação em si já caracterizou-se como uma prática própria da educação popular, principalmente quando oportuniza aos educadores/as o contato com a realidade, incluindo suas problemáticas e seus protagonismos na análise do contexto cultural no qual está inserido o cursinho, levando-os a refletir de forma crítica sobre o que pontua Freire (1979, p.61) ao afirmar que: “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais. [...]”. Ao discutir este tema na formação, os educadores puderam entender melhor o contexto de origem do cursinho, auxiliando-os na compreensão do papel de cada voluntário na realidade dos educandos/as.

A apresentação do cursinho para os educadores/as foi uma etapa importante para incorporar ao debate os princípios da Educação Popular. Na oportunidade, houve pela primeira vez essa integração entre o núcleo de coordenação e o núcleo de educadores/as, na perspectiva de fortalecer o projeto e agregar novas perspectivas teóricas ao arcabouço dos participantes, facilitando um espaço onde eles/elas compreendessem o compromisso e os impactos das práticas fundamentadas na educação popular para o conjunto das lutas por educação e direitos.

Seguindo a cronologia dos acontecimentos, após a formação aconteceu a entrega dos materiais didáticos aos educandos e educandas do cursinho, este material foi fruto de doação e era composto por cadernos, canetas, lápis e borracha.

Figura 14: Recepção dos educandos (as) da turma de 2022.



Fonte: página do Levante Roraima no Facebook.

Foi uma ocasião que possibilitou o primeiro contato com a nova turma, composta majoritariamente por mulheres jovens, estudantes de escola pública. A partir de 2022, com o retorno das atividades presenciais, a coordenação conseguiu utilizar uma sala de aula da

UFRR, localizada no Bloco VI do Campus Paricarana, cedida pela administração superior da instituição. Em 2022 o projeto teve dois estudantes aprovados para cursar graduação.

Figura 15: Sala de aula da turma de 2022 - Bloco IV da UFRR



Foto da página do Levante Roraima no Facebook.

Neste período (2022) as aulas aconteciam somente em três dias da semana alternados e tinha a duração de três horas, com direito a intervalo para o lanche fornecido gratuitamente pelo projeto. Foi somente em 2023 que as aulas passaram a acontecer de segunda a sexta, de agosto a novembro, das 19h às 21:30h, no Bloco I da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAR) na Universidade Federal de Roraima.

Os fatos acima descritos foram registrados em arquivos de texto (relatórios e memórias) que estão armazenados no drive da coordenação e/ou nas redes sociais do projeto. O acesso às informações foi cedido de forma colaborativa, mediante assinatura do termo de anuência da pesquisa, configurando-se como a base de dados sob a qual apoiou-se o resgate histórico até aqui apresentado.

Com esta breve cronologia, feita a partir de levantamento dos dados fornecidos pela coordenação do cursinho popular, pretendeu-se elucidar como o projeto atuou nos anos anteriores e quais as mudanças ocorridas ao longo do tempo que impactaram a realidade social na qual são desenvolvidas as atividades educativas. Tais ações foram devidamente descritas conforme os registros feitos pela própria equipe de comunicação do cursinho no intuito de comunicar ao público em geral sobre as ações desenvolvidas no âmbito do projeto.

É fundamental destacar que os protagonistas desta sistematização de experiência são o Núcleo de Educadores (as) do Cursinho Popular Marcos Braga e o Núcleo de Coordenação Política Pedagógica, cuja atuação e expansão em 2023 teve relação direta com a luta do Levante Popular da Juventude pela democratização do acesso à educação superior em

Roraima. Para Jara (2010, p. 41) “O conceito de Sistematização de Experiências foi criado historicamente na América Latina como produto do esforço de construir nossos próprios marcos de interpretação teórica a partir das condições particulares de nossa realidade”. Assim, o foco desta sistematização está em descrever, reordenar e analisar toda a gama de informações relevantes que foram produzidas pelo projeto a partir dos registros da pesquisa, acontecimentos de uma realidade que serão expostos e discutidos à luz das teorias no tópico a seguir.

### 3.3 SISTEMATIZANDO AS EXPERIÊNCIAS DO CURSINHO

Propõe-se deste ponto em diante a exposição e análise de seis (06) momentos formativos vivenciados pelos grupos ao longo de 2023/2024, cujos debates e reflexões coletivas foram devidamente documentadas pelo formulário de registro de atividades, sendo eles: a formação em Educação Popular voltada para a coordenação e que foi dividida em duas partes; a I Jornada de Formação de Educadores/as do Cursinho Popular Marcos Braga; a oficina de planejamento pedagógico para os educadores/as; o I Encontro Pedagógico com Educadores e Educadoras do cursinho; dois encontros de avaliação, um com o núcleo de coordenação e outro com o núcleo de educadores/as, além da análise das respostas ao formulário de avaliação.

#### 3.3.1. As experiências da Coordenação Política Pedagógica: Formação em Educação Popular

Esta análise debruçou-se sobre os formulários de registro da Formação em Educação Popular para a coordenação do cursinho, realizada no Sindicato dos Servidores Públicos Federais no Estado de Roraima- SINDSEP-RR, em Boa Vista - RR. Ocorreu nos dias 25 de fevereiro e 04 de março de 2023, das 14:00h às 18:00h, a primeira e a segunda parte da formação, respectivamente. A programação foi dividida em duas partes: a primeira consistiu na exibição e debate sobre o filme (documentário) “Educação em Movimento” e a segunda parte, na semana seguinte, foi a palestra intitulada “Movimentos sociais e Educação Popular na América Latina”, ambas etapas idealizadas pelo Núcleo de Coordenação.

A ideia de exibir o documentário na formação surgiu a partir da disciplina “Formação de Professores e Práticas Educativas”, ministrada pelo professor Dr. Adrián Padilla e pela professora Dr<sup>a</sup> Sheila Mangoli e cursada durante o primeiro semestre (2022.2) no mestrado em educação da UFRR. Esta ação se sustenta no pensamento de Streck *et al.*, (2014, p. 173) quando diz que “O saber fazer é uma premissa importante no horizonte daqueles que se aventuram a trilhar os caminhos da educação popular”. Esse saber certamente foi adquirido nos diálogos com autores e professores no decorrer da minha formação no mestrado.

Ao ter contato com o filme e com a literatura envolvida nesse debate, emergiu o interesse em replicar a formação recebida (de maneira mais reduzida) e apresentar alguns conteúdos estudados no PPGE aos coordenadores e coordenadoras do cursinho, utilizando-se primeiramente o formato de cine-debate e posteriormente, em formato de uma palestra preparada a partir de um artigo produzido na referida disciplina.

O documentário encerra um período de quase três anos de trabalho, histórias e andanças

pela América Latina, onde os professores Malena Noguer e Martín Ferrari se dedicaram a conhecer e registrar diferentes projetos de educação popular. É um filme que representa uma síntese dessa viagem, com foco em apresentar os projetos educacionais por eles mapeados, pertencentes a iniciativas dos movimentos sociais dentro de sete comunidades distintas, nas quais eles passaram um tempo com a finalidade de estudar esses projetos, aprender com eles e, finalmente, registrá-los em formato de documentário<sup>10</sup>.

Para tanto, eles viajaram 40 mil km durante 500 dias, obtendo 300 horas de filmagens, que depois de mais de 7 meses de edição transformou-se neste documentário, distribuído gratuitamente através do youtube<sup>11</sup>. O material representa um produto audiovisual de excelente qualidade e foi relevante para a formação da coordenação do cursinho, visto que o filme tem o objetivo de problematizar o sentido da educação a partir do recorte de sete histórias diferentes, dando voz às experiências em educação popular na América Latina, o que gerou uma identificação entre o que mostra a linguagem audiovisual e as ações concretas do cursinho em Roraima.

Enquanto a educação tradicional segue perpetuando preconceitos e estereótipos enraizados na cultura dominante eurocêntrica, observou-se que a educação popular e os movimentos sociais, cada vez mais, vêm propondo alternativas para criar uma forma de educação que vise a integração da educação à vida das comunidades latino-americanas. Sob esta ótica, Streck (2013, p. 363) afirma:

A educação popular está umbilicalmente vinculada com os movimentos sociais populares. Ela é uma pedagogia do movimento no sentido de se integrar às lutas de quem busca construir novos territórios para viver e conviver. Por isso a educação popular é cada vez mais uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem terra e sem teto. Mas ela é também uma pedagogia em movimento na medida em que dificilmente se deixa enquadrar em esquemas teóricos clássicos. Ela corresponde à diversidade de tempos e de culturas que constituem o campo das práticas educativas.

Nestes termos, partimos da ideia decolonial de que o conhecimento é vivo e dinâmico e não é pertencente a uma elite intelectual privilegiada, para afirmar que a educação popular é uma ferramenta de emancipação, de resistência e de luta contra toda forma de opressão e exploração vividas pelas populações socialmente vulneráveis. Ao falar sobre educação na perspectiva dos movimentos sociais populares é fundamental fazer a crítica ao modelo tradicionalista, porém para além da crítica é preciso propor novas formas de pensar a educação.

Observou-se durante o debate do grupo que o modelo de educação que aparece no filme

---

<sup>10</sup> Documentário argentino ‘La educación en movimiento’ mostra outra educação na América Latina.

<sup>11</sup> Disponível em: [https://youtu.be/VGY3S\\_Va680?si=EWwt5S0s\\_8I1MumN](https://youtu.be/VGY3S_Va680?si=EWwt5S0s_8I1MumN)

rompe com as normas e formatos estabelecidos e assume um papel transformador na sociedade. Para que isso aconteça, a prática e a teoria precisam dialogar diretamente com a ação transformadora, considerando que “A ação transformadora só pode ser eficiente quando fundada nas relações entre a teoria e a prática, isto é, na vinculação de qualquer ideia com suas raízes sociais”. (Gadotti, 2003, p.68).

Destarte, para valorizar e partilhar os conhecimentos (teóricos e práticos) e as experiências adquiridas na universidade, coloquei-me como um ponto de interlocução entre a academia e o movimento social do qual faço parte, buscando promover um diálogo horizontal e uma interação entre os saberes científicos e os saberes populares de forma orgânica e organizada.

Assistir este filme gerou uma identificação do grupo com a realidade, pois mostrou que existem inúmeras iniciativas como a nossa que buscam através da educação popular fazer a mudança social, esses projetos estão espalhados por toda América Latina, sejam em escolas de comunidades, projetos de organizações sem fins lucrativos, iniciativas apoiadas por sindicatos, cooperativas, associações e por outros grupos interessados na construção e difusão de paradigmas educacionais emancipatórias. Para Streck (2013, p. 367)

As recentes discussões sobre paradigmas emancipatórios sinalizam que as teorias deverão dar conta da multiplicidade de práticas buscando o enraizamento na realidade de vida das pessoas e na história do povo. A unidade na diversidade da qual falava Paulo Freire respeita as diferenças, mas também as transcende na busca de comunhão com o outro e com o mundo. Não se trata de inventar teorias, mas de compreendê-las como momentos da prática que procura-se reinventar diante da consciência de incompletude do ser humano. E a prática na educação popular continua sendo aquela que assume a sua não-neutralidade em favor da criação de um outro mundo, que tenha lugar para o bem viver de todos.

Na contracorrente da educação tradicional, que costuma ser hierárquica, a Educação Popular visa a construção coletiva do conhecimento, levando em consideração a realidade das comunidades e suas necessidades concretas identificadas por elas mesmas. A Educação Popular está mais próxima da realidade local, por estar em uma relação funcional com os diferentes modelos de vida, economia e geografia das comunidades, empoderando-as e ajudando-as a crescer ao mesmo tempo em que protegem o ambiente e preservam a cultura.

Ao planejar e executar esta formação com os coordenadores/as evidenciou-se a importância das teorias advindas dos estudos científicos e pesquisas acadêmicas que pude compartilhar para subsidiar o aprimoramento e reflexão do grupo sobre as práticas educativas próprias da educação popular.

Planejou-se trazer para a formação da coordenação as reflexões profundas de Freire (2012, p. 100) quando diz que “Através de sua permanente ação transformadora da realidade

objetiva, os homens simultaneamente criam a história e se fazem seres histórico-sociais”. Inaugurou-se no cursinho uma trajetória formativa que buscou incluir, valorizar e integrar os saberes constituídos a partir das ações educativas dos movimentos sociais populares a esta pesquisa de pós-graduação.

Figura 16: Card de Divulgação da Formação



Figura 18: Coordenação do Cursinho

Figura 17: Card de divulgação da Sessão de Cineclube

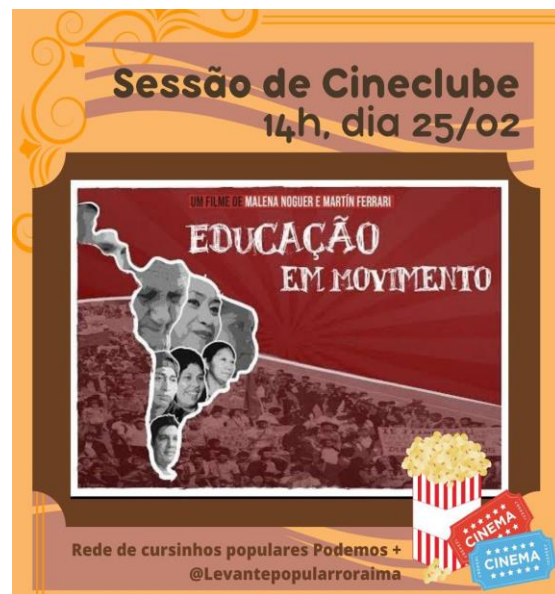


Figura 19: Debate sobre o filme



Fonte: página do cursinho no facebook.

Nesse caso específico, estava em discussão a relação entre o filme e o movimento educacional encabeçado e liderado pelo Levante em Roraima, entendendo que estas são experiências que dialogam com outras iniciativas de Educação Popular que ocorrem em nosso continente. Nesta visão, “Isto representa que a Educação Popular é um pensamento vivo que

flui e flui no entremeio social e utópico da América Latina do século XXI”. (Casillas, 2009, p. 184).

Na segunda parte da Formação em Educação Popular para coordenadores (as), aprofundou-se o tema com a palestra intitulada “Movimentos sociais e Educação Popular na América Latina”. Os objetivos que tinham sido planejados eram a exposição do tema, a partir da ótica do Materialismo Histórico Dialético, e em seguida uma leitura coletiva do primeiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire.

A formação começou com a mística<sup>12</sup> denominada de varal de saberes. Neste momento, cada pessoa escolheu um livro que estava na decoração do espaço, observou a capa e em seguida foi convidado a abrir em uma página aleatória e ler um parágrafo. Em seguida, cada um escreveu uma palavra importante que surgiu dessa leitura, falou sobre ela e pendurou a palavra no varal feito com barbante. Houve na sequência a explanação da palestra acompanhada pela exibição dos slides previamente preparados.

Destacam-se a seguir os principais apontamentos e eixos apresentados na palestra, que deu ênfase aos movimentos sociais e a educação na América Latina na perspectiva marxista, vista pela concepção do materialismo histórico dialético. O objetivo foi discutir as relações existentes entre os movimentos sociais e a Educação Popular, no intuito de evidenciar a ligação e as aproximações existentes entre estes dois conceitos e o potencial transformador da educação quando é pensada a partir da luta de classes e das organizações da classe trabalhadora.

Optou-se por esta abordagem por entender que nos movimentos sociais populares é a partir dos postulados marxistas, que compreendem-se o funcionamento e os processos históricos que permeiam a sociedade de classes no capitalismo e, assim, situa-se a Educação Popular enquanto representação e concretude da luta de classes. Refletiu-se inicialmente sobre a atualidade do pensamento marxista e do Materialismo Histórico Dialético, bem como sua influência nos debates sobre educação na atualidade. Na segunda parte da palestra a proposta foi trazer uma abordagem do conceito de movimentos sociais, expondo as interconexões entre os movimentos e a Educação Popular.

Neste tópico da palestra tratou-se dos conceitos em torno da Educação Popular e de sua relação com os movimentos sociais na América Latina, levando o grupo a reflexão de que é um compromisso que exige de coordenadores (as) e educadores (as) a capacidade de transformar-se e transformar a realidade, a partir de um olhar crítico, contextualizado, plural e inclusivo, que leve em consideração a diversidade e a confluência dos múltiplos olhares que

---

<sup>12</sup> A mística é uma expressão própria dos movimentos e representa o cotidiano da luta de forma simbólica através da arte e da emoção que geram o pertencimento ao grupo.

compõem o continente.

Nesta perspectiva, foi essencial discutir o pensamento marxista a partir de Gramsci (2004), pensador que percebe a educação como sendo parte indissolúvel da cultura e um aparato responsável por formar uma massa de intelectuais que possam encaminhar os interesses de determinados grupos sociais, historicamente marginalizados e excluídos das tomadas de decisão política. Conforme Morrow e Torres (2004, p. 44):

Finalmente, a recepção de Gramsci na educação popular inclui não só experiências de educação não-formal (governamentais, originárias em organizações não-governamentais ou movimentos populares; para adultos, jovens ou crianças), mas também influencia o debate do ensino público na América latina. O debate acerca de Gramsci não está apenas presente na educação brasileira, ele introduziu-se em muitos dos debates educativos na América Latina.

A opção de falar sobre o pensamento de Gramsci na formação se deu justamente por ele ser reconhecidamente um dos responsáveis pela evolução do pensamento marxista, exercendo influência em diferentes áreas da ciência em decorrência da relevância de sua obra, especialmente no que diz respeito à educação e a cultura no sistema capitalista. Gramsci (2004) aponta que, tendo o trabalho como princípio educativo, a educação pode tornar-se um instrumento do processo de humanização.

Para continuar as reflexões sobre a relevância do marxismo para as experiências educacionais e para o entendimento dos movimentos sociais, sob as perspectivas deste legado teórico na contemporaneidade, os presentes na formação foram convidados a observar a educação sob o viés revolucionário da leitura de mundo proposta por Marx e Engels. Dentro desta análise, levou-se em consideração a construção histórica dos movimentos sociais e da educação.

Neste sentido, o Materialismo Histórico Dialético, enquanto referencial teórico-metodológico e teoria social, apresentou-se como uma abordagem capaz de atender aos objetivos desta proposta formativa voltada para os militantes do Levante que constroem o cursinho. De acordo com Moraes (2021, p.11) o Materialismo Histórico Dialético é fundamental para revelar as contradições que estão por trás das aparências, pois para sair do abstrato e alcançar o concreto pensado, ou seja, a essência do fenômeno, é indispensável a mediação teórica.

Dada a natureza complexa do tema e as características filosóficas, epistemológicas e políticas que constituem a educação, foi fundamental que os indivíduos e o coletivo percebessem a educação contemporânea enquanto resultado das relações humanas existentes no capitalismo. Desse modo, considera-se que o pensamento marxista foi apresentado nesta

formação como um mecanismo de análise da realidade na qual se desenrolam as práticas educativas dos movimentos sociais e os processos formativos em Educação Popular, tendo em vista o olhar para a totalidade e a crítica, a partir desta perspectiva, para alcançar uma pedagogia marxista.

Ao falar sobre uma pedagogia marxista, Lombardi (2008, p. 04) parte do pressuposto de que não se pode falar de educação (enquanto dimensão da vida social) sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, ao mesmo tempo, em que a situa enquanto um movimento contraditório no cerne da sociedade capitalista e de classes. O autor destaca que os trabalhos publicados sob a tónica de uma pedagogia marxista contribuem para o entendimento de que existe um direcionamento no legado de Marx e Engels que possibilitou a constituição e a evolução de uma teoria pedagógica própria do pensamento marxista.

Para Lombardi (2008) apesar de Marx e Engels não terem tratado direta e profundamente da questão educacional, ao longo de toda sua obra a temática aparece indissociável da luta de classes, enquanto um espaço de disputa entre projetos de sociedades contraditórios, o da burguesia e o do proletariado. Neste mesmo caminho, percebe-se que os movimentos sociais são ativos no processo de disputa e demarcam um alinhamento filosófico e prático pautado pelo viés marxista. De acordo com Gohn (1997, p. 171):

A análise dos movimentos sociais sob o prisma do marxismo refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural. Não se trata do estudo das revoluções em si, também tratado por Marx e alguns marxistas, mas do processo de luta histórica das classes e camadas sociais em situação de subordinação. As revoluções são pontos deste processo, quando há ruptura da "ordem" dominante, quebra da hegemonia do poder das elites e confrontação das forças sociopolíticas em luta, ofensivas ou defensivas.

Para a autora, o marxismo se propõe a explicar a sociedade a partir da amplitude da historiografia humana, sendo um importante ponto de partida para uma discussão que mantém-se atual apesar da passagem do tempo. Por suas características revolucionárias, passou a ser a concepção teórica adotada pelos principais movimentos sociais dos séculos XIX e XX, visto que a evolução do marxismo acompanhou as transformações pelas quais o mundo passou nos últimos dois séculos de domínio do sistema capitalista.

De acordo com Lombardi (2008) enquanto não forem superados os problemas estruturais das sociedades, o marxismo, enquanto teoria revolucionária não terá sido ultrapassada, visto que as questões levantadas por ele continuam vivas e latentes na

superestrutura do capitalismo hegemônico.

Segundo Gohn (1997, p.171): “A análise dos movimentos sociais sob o prisma do marxismo refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural”. Referenciou-se na formação da coordenação a questão do Marxismo, do Materialismo Histórico Dialético e da luta de classes para fomentar no grupo a discussão teórica sobre a possibilidade de se construir novos paradigmas sociais e vislumbrar outros mundos possíveis para a classe trabalhadora por meio da educação. Através destes apontamentos teóricos, buscou-se situar os movimentos sociais populares, enquanto um fenômeno próprio do nosso tempo e que por isso mesmo despertam o interesse científico, mas também enquanto importante categoria de análise da realidade que possibilita a construção de relevantes instrumentos teóricos para a compreensão da Educação Popular no contexto em que ela ocorre.

Figura 20: Card de Divulgação da Formação



Figura 21: Card de divulgação da Palestra



Figura 21: Coordenação do Cursinho



Figura 22: Mística “Varal de Saberes”



Neste sentido, a formação acima descrita buscou desenhar um paralelo entre as concepções de movimentos sociais e de Educação Popular a partir das teorias marxistas e assim aproximar os coordenadores (as) do cursinho do debate sobre a importância da reflexão crítica e dialética para a educação.

Partindo dos pressupostos apresentados, é possível afirmar que os processos que envolvem a Educação Popular na América Latina estiveram e, de modo geral, estão ligados a algum processo de organização e de luta popular, seja no sentido de participar e ocupar espaços de construção coletiva, ou mesmo na construção direta de processos de educação representativos das correntes emancipatórias, como a I Jornada de Formação de Educadores e Educadoras que será descrita a seguir.

### 3.3.2 Jornada de Formação de Educadores e Educadoras

A I Jornada de Formação de Educadores e Educadoras do Cursinho Popular Marcos Braga teve como tema “O Esperançar de um Novo Alvorecer: ensinar aprendendo e aprender ensinando com arte e tecnologia” foi um evento que aconteceu nas primeiras semanas de agosto (02 a 11/08/2024) e buscou envolver o núcleo de Educadores (as) voluntários, a coordenação político-pedagógica do cursinho e professores universitários convidados.

Nesta perspectiva integrativa, a jornada se constituiu como um espaço onde aconteceram práticas pedagógicas da Educação Popular ao mesmo tempo em que produziu-se uma troca de saberes fundamentais para o exercício da cidadania que, aliada a outros processos da educação não formal, foram essenciais para o sucesso do projeto. Entende-se nesta abordagem como educação não formal o que aponta Gohn (2010, p.33):

[...]. É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes que envolvem organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como a multiplicidade de programas e projetos sociais.

A partir do diálogo com a ideia de Educação Popular ou educação não formal, faz-se necessário situar a proposta da jornada de formação enquanto elemento aglutinador e dinâmico, imbuído de potencial para a problematização e para a construção da cidadania. A programação da jornada teve o intuito de integrar os participantes e, ao mesmo tempo fornecer ferramentas aos educadores (as) que ajudem no processo de ensino aprendizagem (tecnologias e recursos didáticos), agregando nas palestras e oficinas os saberes dos coordenadores (as),

dos educadores (as), das instituições de ensino superior e das organizações da sociedade civil que contribuíram nas etapas formativas realizadas.

Vivemos um momento histórico de mudanças e inovações tecnológicas aceleradas, em uma sociedade capitalista, patriarcal, racista e classista. Sob esta ótica, observa-se que os movimentos sociais populares organizados e a Educação Popular, de modo geral, são como propulsores de respostas concretas às problemáticas que existem nessa sociedade, evidenciando que cada vez mais os projetos sociais precisam acompanhar, analisar e refletir sobre as transformações aceleradas de um mundo extremamente globalizado. De acordo com Mahmías (2009, p. 129):

As novas demandas da Educação Popular relacionam-se com a atualização de seu sentido e método, considerando as vertiginosas mudanças no campo das comunicações, da política, dos Estados, das economias, dos direitos trabalhistas, entre outros. A globalização tem trazido consigo a hegemonia do capitalismo, a redução do Estado, a flexibilização trabalhista, um aumento substancial dos canais de informação e conhecimento para quem tem acesso a eles, o analfabetismo tecnológico etc. Além disso, está se configurando uma nova noção de cidadania que transcende as fronteiras nacionais.

Considerando as dimensões que a tecnologia alcançou mundialmente, estimulou-se os educadores (as) a se apropriarem das ferramentas de comunicação e informação enquanto instrumentos educacionais viáveis. Optou-se por trazer o tema da tecnologia e da arte para a formação em Educação Popular, mesmo compreendendo que a lógica capitalista hegemônica permeia e molda a dinâmica da sociedade, cujas forças são adversas e contraditórias e exercem enorme pressão na educação, pois entende-se que por meio da tecnologia pode acontecer a democratização do conhecimento, principalmente favorecendo o acesso aos meios e recursos tecnológicos existentes.

Foi pensando em impulsionar o uso consciente e coerente da tecnologia na educação, que a jornada optou por focar nessa temática, considerando-a indispensável no cotidiano da prática pedagógica do educador (a) popular na atualidade. Neste sentido, a jornada de formação se propôs a ser um lugar de construção da autonomia docente ao capacitar os educadores e educadoras do cursinho para a utilização dessas tecnologias, cada vez mais presentes no cotidiano social, visando a realização de um trabalho pedagógico inovador, contextualizado e relevante, para aproximar a teoria e a prática, construindo ferramentas didáticas e pedagógicas diferenciadas e fomentando a construção de conhecimentos que possam auxiliar no trabalho dos educadores e educadoras do cursinho.

O objetivo principal foi apresentar a educação popular, seus conceitos, metodologias e ferramentas para educadores (as) voluntários (as) do cursinho, intencionando consolidar um espaço de educação não formal capaz de dialogar com a formação de educadores/as em

diferentes dimensões epistemológicas e práticas, visando a autonomia e o fortalecimento da cidadania ativa por meio da educação. Nesta perspectiva, Gohn (2010, p.58) discorre:

A cidadania ativa requer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da história de seu tempo. A educação entra nesse processo de formação como um direito humano para o desenvolvimento do ser humano. A educação contribui para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, fortalecimento aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, desenvolvimento de sua personalidade, respeito às diferenças, atitudes de tolerância, amizade, solidariedade e fraternidade com o semelhante.

Foi a partir desse entendimento que a coordenação do cursinho vislumbrou uma semana de formação que fosse capaz de discutir o papel do educador (a) frente aos avanços tecnológicos e os diferentes usos da arte e da tecnologia para o fortalecimento da cidadania, além de fornecer elementos para que os/as educadores (as) pudessem aprimorar e dinamizar suas aulas, assim como se apropriar das ferramentas de comunicação e informação, fazendo delas instrumentos de ensino, pesquisa e ação.

Apesar do foco das atividades serem a capacitação, preparação e o planejamento pedagógico para os educadores e educadoras voluntários/as, tanto na teoria por meio de palestras e debates, quanto na prática através de oficinas, o cursinho não se limitou a fornecer uma formação técnica e expandiu sua abordagem metodológica ao integrar na programação as diferentes organizações da sociedade civil para colaborarem com os processos educativos da jornada, debatendo temas e replicando práticas da educação não formal como um caminho para gerar uma experiência de emancipação. Nestes termos, Gohn (2010, p.58) afirma:

A educação para a emancipação deve ser vista não apenas como uma meta futura, um desenho, mas também como uma prática social que deve ser iniciada hoje, aqui e agora. A educação (formal, não formal e informal), pelo seu papel formador, é o campo prioritário para o desenvolvimento de valores. É um dos valores importantes que a emancipação necessita é o da resistência, visto como capacidade de força, de resistir e enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas.

Assim, percebe-se a educação, em suas diferentes formas, apresenta-se como um mecanismo que desempenha um papel essencial na promoção da cidadania e na emancipação individual e coletiva, tendo na resistência epistêmica, intelectual e causal um instrumento capaz de transformar as distintas realidades e propor a construção de uma sociedade mais justa, solidária e fraternal.

Como a educação popular visa a integração do conhecimento e realidade, a arte e a tecnologia são temas importantes e precisam ser incluídos nas formações. A arte, por exemplo, é uma ferramenta sensível que une seres humanos em suas essências múltiplas e diversas, além de ser uma forma de resgate da sabedoria popular repassada através dos saberes e ofícios

manuais. Esta temática surgiu a partir do entendimento coletivo de que a arte e a tecnologia não são opostas, necessariamente, mas enquanto a arte nos leva ao passado e reconecta com as nossas ancestralidades, como a arte milenar da dança e da gravura, por exemplo, a tecnologia nos conduz ao futuro cada dia mais presente, das inovações e descobertas de usos de inteligência artificial dentre outros recursos.

Neste sentido, a jornada formativa mostrou como as tecnologias podem impactar na prática docente, caso sejam atribuídas a elas o papel de ferramenta para a democratização dos saberes e instrumento de trabalho para os (as) educadores (as) populares desenvolverem suas práticas. Com isso, observou-se que o planejamento desse ciclo de formação atingiu o objetivo de socializar conhecimentos entre coordenação e educadores (as) voluntários (as) do cursinho, instrumentalizar os educadores (as) com o uso da tecnologia e da arte na Educação Popular e, concomitantemente, realizar o planejamento das atividades para o período letivo de 2023.

Figura 23: Mesa de Abertura da Jornada



Figura 24: Encerramento do 1º dia.



Fonte: página do cursinho no Instagram.

A primeira atividade da jornada foi a palestra “Educação Popular no século XXI”, proferida pelos professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Dr. Paulo Maroti e Dr. Sérgio Luiz Lopes, ambos membros do grupo de pesquisa FPEC.

O tema da palestra foi escolhido na perspectiva de fornecer aos educadores (as) voluntários (as) uma formação com carácter científico e também político, alicerçado no pensamento crítico e na autonomia como elementos fundamentais para uma prática docente emancipadora.

Figura 25: Palestra: Educação Popular



Figura 26: Atividade Prática de Educação Popular



Fonte: página do cursinho no Instagram.

Esta teorização atendeu aos anseios do Levante por diálogos com intelectuais que promovam a educação popular dentro e fora da universidade, fortalecendo com seus conhecimentos a capacidade dos educadores (as) de trabalhar coletivamente para o sucesso do cursinho.

No decorrer da palestra os professores debateram sobre a possibilidade de desenvolver processos educativos inclusivos e transformadores no cerne das massas populares, reafirmando a ideia de Freire (2012, p.44) de que “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente”.

Na visão apresentada pelos palestrantes, a educação popular se propõe a despertar nos indivíduos um profundo respeito pelo potencial do povo para operar mudanças, buscando enxergar na realidade as conexões que existem entre o cultural, o social, o político e o econômico e, a partir dessa matriz de pensamento, deslocou-se o centro das discussões para o ser e o fazer docente.

No dia seguinte, 03/08/2023, ocorreu a oficina de Ferramentas digitais na Educação Popular conduzida pelos educadores/coordenadores do cursinho e convidados. Esta foi uma oficina de iniciação ao uso de ferramentas digitais para educadores (as) do cursinho, com o objetivo de instrumentalizar educadores (as) e futuros educadores (as) com as tecnologias disponíveis para edição e criação de imagem, vídeo e texto, além de levantar o debate acerca das questões relacionadas ao avanço da inteligência artificial e seus impactos na educação.

Figura 27: Oficina de Ferramentas digitais.



Figura 28: Workshop de CANVA, Capcut e In Shot.



Fonte: página do cursinho no Instagram.

Esta atividade aconteceu no laboratório de informática da LEDUCAR e foi dividida em dois momentos distintos, no primeiro encontro foi realizado o Workshop de CANVA<sup>13</sup>, Capcut e In Shot<sup>14</sup>. Nesse primeiro encontro foi passada uma “tarefa de casa” para os educadores (as): a construção de uma publicação didática, cada participante escolhe o tema e os oficinairos auxiliam na construção da publicação, que poderia ser em imagem ou vídeo. O segundo momento da oficina foi espaço para a realização do Workshop sobre o chat GPT<sup>15</sup> e as ferramentas do Google, encerrando com uma roda de conversa sobre os impactos da inteligência artificial na educação.

Na sequência da programação ocorreu a “Oficina de Teatro para Educadores: o corpo que brinca, comunica e transforma”, com o objetivo de apresentar algumas ferramentas e práticas que o saber teatral tem para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Outros objetivos identificados foram a socialização de saberes de teatro úteis ao educador, tais como respiração e projeção vocal, assim como posturas e cuidados com o corpo, entre outros. Além disso, a oficina proporcionou uma prática de teatro do oprimido temático acerca da escola e demais espaços de ensino.

Este espaço foi idealizado e liderado pelo educador/coordenador do cursinho Luan Alex, arte educador popular, que estuda e trabalha com arte de rua, tendo realizado trabalhos

<sup>13</sup> O Canva é uma ferramenta online usada para criar designs para publicar em qualquer lugar.

<sup>14</sup> São aplicativos para edição de vídeos que tem a opção de uso gratuito.

<sup>15</sup> É um aplicativo (algoritmo) baseado em inteligência artificial que simula a linguagem humana, foi criado por um laboratório de pesquisas em inteligência artificial dos Estados.

relevantes como a Jornada de Teatro Físico na Cia Luis Louis de São Paulo, frequentou oficinas livres de teatro do oprimido na Escola de Teatro da Universidade Federal do Pará (UFPA) entre outros cursos e oficinas de circo, dança e performance. Hoje se dedica aos estudos da Medicina Veterinária na UFRR e faz parte do Levante Popular da Juventude de Roraima.

Figura 29: Oficina de Teatro com Luan Alex, Educador Popular e Coordenador do cursinho.



Fonte: página do cursinho no instagram.

O Teatro historicamente é usado como ferramenta coletiva de contar histórias e transmitir ensinamentos. Augusto Boal, teatrólogo brasileiro referência internacional, nos propõe o Teatro do Oprimido, que em muito se assemelha, em princípios, ao conceito de Paulo Freire. Estamos vivendo um momento bem conturbado no Brasil com relação aos espaços de ensino e enxergou-se na arte uma ferramenta para resgatar os valores humanos que o sistema capitalista nos impele a negar e reaver valores como o respeito às diferenças, noções de grupo e cooperação que são tão importantes para nossa sobrevivência e bem-estar.

É importante destacar que o cursinho, além de atender os jovens brasileiros em situação de vulnerabilidade social, tem apoiado e incentivado os estudos da juventude migrante e indígena venezuelana que se inscreveram nas últimas turmas (2021, 2022 e 2023). Neste sentido, o projeto buscou ao longo de 2023 dialogar com outras organizações e estabelecer parcerias que pudessem ajudar a ampliar o alcance entre a população migrante, auxiliando na identificação, integração e até mesmo na permanência desses estudantes nas nossas ações educacionais.

Visando a inclusão e acolhimento destas populações, foi idealizada dentro da jornada a palestra “Educação, Direitos Humanos e Migração em Roraima” que foi conduzida por funcionários do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), que é uma

agência da Organização das Nações Unidas - ONU, e pela Cáritas Brasileira, ambas organizações que atuam para proteger e garantir os direitos das pessoas em situação de refúgio em Roraima e desenvolvem um trabalho humanitário voltado para o apoio aos migrantes venezuelanos.

Figura 30: Palestra “Educação, Direitos Humanos e Migração em Roraima”.



Fonte: página do cursinho no Instagram.

Neste âmbito, humanitário e socioeducativo, o Cursinho Popular Marcos Braga tem um importante papel frente a construção de uma nova realidade para a juventude periférica, migrante e de baixa renda de Boa Vista, visto que é uma ferramenta que tem como fundamento a Educação Popular e está consolidando uma prática educativa crítica, transformadora e libertadora em Roraima, promovendo, a partir do exercício democrático do diálogo e da reflexão, experiências e práticas educativas de formação de educadores (as).

Houve ainda a oficina de construção do estandarte do cursinho (objeto que simboliza a luta, como uma bandeira só que de dimensões menores) conduzida pela educadora/coordenadora Alexia Lucarlla.

Figura 31: Confeção do estandarte



Figura 32: Saberes e fazeres da Educação Popular



Fonte: página do cursinho no Instagram.

Foi por meio de um processo coletivo de costurar e confeccionar o estandarte que se deu a roda de conversa intitulada: “Saberes e fazeres da Educação Popular”, ponto de partida de um momento formativo descontraído repleto de diálogos sobre o fazer docente e percepções a respeito da jornada de formação realizada.

Na busca por dar continuidade à formação proposta pela jornada, realizou-se também uma oficina de planejamento e um encontro pedagógico com os educadores e educadoras do cursinho. Dada a importância e a conexão entre estes dois momentos formativos, tais atividades serão descritas, sistematizadas e analisadas com maior profundidade a seguir.

### 3.3.3 Oficina de Planejamento e Encontro Pedagógico do Núcleo de Educadores e Educadoras

Estas duas atividades também são parte da I Jornada de Formação de Educadores/as Populares, mas por se tratar de encontros com foco no planejamento e no fazer docente, merecem destaque enquanto ações dotadas de intencionalidade pedagógica. Para Gohn (2010, p.16): “O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que produz tem intencionalidade e propostas [...]”. Estes processos se estendem para as relações sociais, culturais e políticas, refletindo os aprendizados construídos na práxis de cada grupo.

Foram momentos formativos planejados e discutidos no núcleo de coordenação, onde buscou-se integrar as instâncias do pensar, do sentir, do agir e do comunicar em um anseio de criar um espaço formativo favorável para a reflexão e a construção de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentados na perspectiva freiriana do diálogo como uma ferramenta pedagógica. Segundo Freire (2012, p. 85):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Esse não foi um lugar apenas para se fazer algo pré-definido, mas para pensar, sentir, problematizar, ouvir, revelar e assim criar coletivamente um ambiente onde todos devem respeitar-se, pensar de forma cooperativa e buscar resolver os problemas propostos em conjunto, dando voz aos anseios de cada educador e educadora.

Em conformidade com Freire (2012, p. 85) compreendemos, enquanto movimento social popular organizado, que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e reflexão”. pois o processo educativo na educação popular envolve uma

abordagem participativa, inclusiva e dialógica, que valoriza os saberes e experiências de cada um e promove a reflexão e a ação, gerando autonomia e consciência crítica.

Vale lembrar que a educação popular não está limitada a ser apenas um método de ensino-aprendizagem ou uma filosofia educacional, mas se propõe a ser um instrumento de conscientização e de mobilização social permanente, onde os coletivos dão origem a experiências que mostram que a educação não se restringe ao espaço escolar.

O objetivo principal da oficina foi criar esse espaço de reflexão, de aprendizagem e de troca de experiências, assim como iniciar o planejamento pedagógico do núcleo de Educadores (as) do cursinho e definir o calendário de aulas. Entrementes, este também foi um momento de apresentar de forma mais profunda o cursinho e os princípios da Educação Popular em que baseia-se o projeto, integrando os educadores (as) voluntários (as) entre si e com a coordenação, promovendo um diálogo sobre a proposta metodológica, definindo as equipes de trabalho docente e orientando o planejamento pedagógico.

A partir da interação, observação e escuta dos educadores (as) tivemos a convicção de que os reunir para se conhecerem, dialogarem entre si e se organizarem coletivamente era parte de algo revolucionário, em total alinhamento com o pensamento de Freire (2012, p. 134) quando afirma que “A nossa convicção é a de que quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será”. É para honrar este posicionamento freireano que iniciou-se a oficina destacando a importância do diálogo entre os grupos, coordenadores (as), educadores (as) e educandos (as), que compõem o cursinho. Para Freire (2012, p. 20)

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. [...]

Neste sentido, os resultados esperados estavam relacionados com a questão da ampliação e do impacto do diálogo e da capacidade dos educadores (as) de se colocarem enquanto sujeitos ativos, em permanente construção, abertos para aprender-ensinar-aprender em comunhão com os outros e na interação com o meio.

Os participantes da oficina foram recebidos com acolhimento e atenção pela coordenação, assinaram os termos de uso de imagem, a lista de presença e receberam os materiais da oficina (lápiz, caneta, papel e a programação), em seguida foi informado aos presentes o tema da oficina, os objetivos, os resultados esperados e as etapas previstas.

A oficina foi dividida em dois momentos: no primeiro momento houve espaço para que cada educador (a) pudesse se apresentar (nome e formação) e fazer um breve relato da sua experiência com educação; e no segundo momento puderam se organizar em grupos menores,

por área do conhecimento, para definir os seus horários, verificando a disponibilidade de dias da semana e como organizar os planejamentos em conjunto para a realização das aulas.

A partir das apresentações e das respostas ao formulário de inscrição da oficina, obteve-se um panorama do perfil destes educadores (as). Dos 30 (trinta) voluntários do projeto, apenas 04 (quatro) responderam que não possuíam nenhum tipo de contato com a sala de aula e que iriam encarar este desafio pela primeira vez. Nesta perspectiva, Magalhães (2008, p. 57) afirma que “Os cursinhos populares, sobretudo os que estão localizados no interior das universidades, se revelam como uma oportunidade para muitos estudantes universitários terem contato com a docência. [...]”, realidade constatada no Cursinho Popular Marcos Braga.

Um total de 26 (vinte e seis) educadores (as) disseram que já haviam atuado como professores em projetos de educação popular, em escolas públicas, em projetos de extensão e outros espaços educativos de educação formal e não formal, até mesmo em cursinhos preparatórios para o ENEM e vestibulares, incluindo projetos comunitários e particulares. Desse total de pessoas com experiência, havia 05 (cinco) educadores (as) que já atuavam na Rede Podemos Mais em Roraima nos anos anteriores e se inscreveram novamente em 2023.

Ao serem questionados sobre a formação acadêmica, identificou-se que 47% dos educadores (as) voluntários (as) são estudantes da UFRR, alguns em cursos de licenciatura e outros em cursos de bacharelado, enquanto 53% dos voluntários (as) já são professores formados em diferentes áreas. Além disso, o núcleo conta com 02 (dois) educadores com mestrado, 02 (dois) mestrandos e um cursando doutorado, dados que evidenciam a relevância do cursinho enquanto espaço de troca de experiência entre educadores formados e em formação, cujas qualificações e as vivências refletem diretamente na qualidade do projeto e no nível de alcance das formações propostas pelo cursinho.

Após esse período de apresentações, que foi essencial para o entrosamento do núcleo de educadores (as), iniciou-se a divisão dos grupos por área do conhecimento, em seguida, foi entregue para cada um desses grupos uma cópia do esboço do cronograma das aulas para que pudessem observar, discutir, organizar e definir os horários de cada um.

Disponibilizou-se cerca de uma hora para cada grupo definir e montar o seu cronograma, de acordo com a área do conhecimento, levando em consideração o calendário que já havia sido pré-elaborado pela coordenação. Por fim, definiu-se o cronograma letivo, que após a oficina, incorporado às alterações, foi enviado a cada um dos educadores (as) para revisão e confirmação e depois disponibilizado aos núcleos.

Como material pedagógico da oficina, foi compartilhado com os educadores um arquivo intitulado como “Raio X do ENEM”. Esse material traz de forma sintética os principais

conteúdos de todas as áreas que serão abordadas durante o período letivo pelos educadores (as) das disciplinas, um material que foi construído pela Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais, a nível nacional e é utilizado pelo corpo docente dos cursinhos Brasil a fora.

A Oficina de Planejamento Pedagógico cumpriu todos os objetivos que haviam sido propostos, principalmente a elaboração e definição do cronograma letivo, que é uma ferramenta de organização essencial para o bom funcionamento do projeto, visando garantir os meios para que cada educador e cada educadora consiga realizar suas atividades, contando com apoio didático e pedagógico da coordenação, com vistas a garantir a qualidade e a continuidade das aulas. Houve ainda espaço para a criação dos grupos virtuais por área do conhecimento e a definição da data e horário do próximo encontro pedagógico voltado à avaliação do primeiro mês de atividades e definição sobre os aulões e simulados, ficando agendado para o dia 09 (nove) de setembro de 2023.

Figura 33: Card de divulgação da Jornada de Formação



Figura 35: Banner do projeto e quadro de planejamento



Figura 34: Card da Oficina de Planejamento



Figura 36: Participantes da Oficina



Dando continuidade às formações e iniciando o acompanhamento do trabalho feito pelos educadores e educadoras populares no primeiro mês, realizou-se o I Encontro Pedagógico do Núcleo de Educadores/as, no Bloco I da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAR), sala 07 - Campus Paricarana - UFRR, bairro Aeroporto, Boa Vista-RR.

Esta atividade objetivou criar um novo espaço de reflexão, de aprendizagem e de troca de experiências, assim como dar continuidade ao diálogo sobre o planejamento pedagógico. Segundo Freire (2012, p.18) “Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. [...]”. Nesta percepção, essa foi uma importante reunião com o núcleo de educadores (as) após um mês de início das aulas, com o intuito de avaliar o andamento das atividades do projeto e planejar os aulões e simulados.

Iniciou-se com uma apresentação de música popular brasileira (MPB) ao vivo, por conta dos educadores que também são artistas: Mago Heweri e Luan Alex. Logo em seguida tivemos a oportunidade de fazer uma apresentação do nosso projeto de mestrado intitulado: “Movimentos Sociais e o acesso ao ensino superior: as experiências educativas do Cursinho Popular Marcos Braga” que investiga o cursinho e as contribuições das atividades do projeto para a formação dos educadores (as) e dá origem a esta dissertação.

Após esse momento foram passadas algumas informações sobre uma possível falha na coleta de fotos do primeiro mês, destacando que houveram poucos registros e fotos com baixa qualidade, a coordenação assumiu o erro e garantiu dar mais atenção a essa etapa. Foi proposto também criar postagem com os perfis dos educadores (as), por isso solicitou-se de cada pessoa uma foto de perfil e as seguintes informações: nome, equipe disciplinar que faz parte (área do conhecimento), idade, área de formação, cidade de origem, uma informação aleatória sobre si e uma frase que você gosta ou que você se sente representado (a).

Houve um momento de falar sobre os educandos e educandas, por meio de uma análise de dados do prontuário de anamnese. Foi apresentado aos educadores (as) uma síntese do perfil dos educandos e educandas do cursinho, aqueles que responderam às entrevistas feitas pela coordenação ao longo do primeiro mês de atividade.

Fez-se a exposição de algumas informações preliminares emitindo o resultado parcial do prontuário de anamnese, enfatizando que em 3 (três) semanas de aulas entrevistamos 22 (vinte e duas) pessoas das 30 (trinta) inscritas na turma de 2023. As informações coletadas são confidenciais, mas destacamos anonimamente aquelas que consideramos mais relevantes para o melhor exercício da prática educadora, traçando um panorama do perfil dos educandos e educandas atendidos/as pelo cursinho.

Um dado que precisa ser destacado é que do total de educandos e educandas matriculadas no cursinho, 34% são venezuelanos e 66% são brasileiras. Com relação ao pertencimento a grupo étnico-racial autodeclarado, dos 22 (vinte dois) educandos/as entrevistados até a data do I Encontro Pedagógico (09/09/2023), temos 41% de pessoas pardas; 32% de pessoas que se reconhecem como pretas, negras ou morenas; 18% se identificam como brancas e 9% como pessoas indígenas.

A maior porcentagem das pessoas matriculadas está na faixa etária entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um) anos, somando um total de 9 (nove) educandos/as, seguida pela faixa de 22 (vinte e dois) a 40 (quarenta) anos, que contabiliza 6 (seis) pessoas neste grupo. As menores porcentagens estão nas faixas de menores de 18 (dezoito) anos, contando com a presença de 4 (quatro) adolescentes, e por fim a faixa etária de pessoas maiores de 40 anos, sendo 3 (três) pessoas no total.

Sobre a diversidade de gênero e orientação sexual do grupo: são 7 (sete) pessoas que se identificam como LGBTQ+, 2 (duas) pessoas se identificam como não binárias, 1 (uma) pessoa que está em questionamento sobre sua identidade de gênero, 1 (uma) pessoa que usa nome social e 11 pessoas que se identificaram como heterossexuais ou optaram por não responder esta pergunta. No tocante a trajetória destes educandos/as na educação básica, constatou-se que 2 (dois) concluíram os estudos em escolas da rede privada e 15 (quinze) em escolas da rede pública de ensino. Além disso, 4 (quatro) ainda estão cursando o ensino médio em escolas públicas e 1 (uma) não concluiu os estudos e está estudando somente no cursinho.

As principais dificuldades apontadas pelos educandos (as) que responderam a entrevista nesse primeiro mês foram: dificuldade com o aprendizado de matemática, física e química; dificuldade com o aprendizado de língua portuguesa e redação; déficit de atenção; raciocínio lento; e dificuldade de falar. Os demais não identificaram suas dificuldades ou não quiseram responder.

Para um melhor acompanhamento destes educandos (as) procurou-se identificar quais estavam inscritos para as provas dos vestibulares e na prova do ENEM. Neste quesito, constatou-se que 10 (dez) estavam inscritos no vestibular oficial da UFRR e 8 (oito) se inscreveram para o ENEM, 2 (dois) se inscreveram para prestar o vestibular da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e 2 (duas) pessoas vão concorrer a vagas para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto Insikiran-UFRR (vestibular específico e diferenciado).

Com relação a condições socioeconômicas, apenas 4 (quatro) pessoas têm uma renda familiar maior que um salário mínimo e 18 (dezoito) pessoas têm renda familiar de um salário

mínimo ou menos. No que se refere a transporte, 7 (sete) possuem transporte próprio ou vão de carona e 8 (oito) vivem em um bairro muito distante que não possui transporte público e por isso dependem do apoio do cursinho para garantir o transporte. Do total de respondentes, 7 (sete) afirmaram que dependem de transporte público para se locomover até o local das aulas.

Já no item que investiga as condições de moradia desses educandos/as, identificou-se que 13 (treze) pessoas vivem em casas de até 3 cômodos, 7 (sete) pessoas moram em casas com muitos moradores (seis ou mais) e 4 (quatro) vivem sem água encanada em casa.

Em suma, identificou-se que temos um público diverso e de baixa renda, que necessita de apoio financeiro e emocional para frequentar as aulas. Isso aponta para a essencialidade de se desenvolver estratégias que possam atender a essas necessidades, incluindo pensar em parcerias para garantir bolsas, assistência financeira, serviços de aconselhamento e apoio emocional.

A partir deste panorama, os educadores (as) compreenderam que é fundamental criar um ambiente acolhedor e inclusivo que respeite e valorize a diversidade desse público, majoritariamente de jovens moradores de periferia, buscando garantir que tenham a oportunidade de frequentar as aulas e ter sucesso nas provas, podendo ter oportunidade de acesso ao ensino superior.

Neste sentido, o cursinho é um espaço de resistência, pois não apenas visa preparar os educandos (as) para adentrar no ensino superior, mas também servem como uma plataforma de formação e emancipação para os coordenadores (as), educadores (as) e para os próprios educandos (as). O cursinho colaborou para que os indivíduos inseridos nesta formação pudessem planejar, executar, refletir, avaliar e questionar suas práticas e se desafiar, por meio da Educação Popular, a superar as contradições existentes no cotidiano do educador (a), consolidando um trabalho educativo contundente e contextualizado.

Ao fazer a leitura de mundo com base na realidade dos educandos (as), apresentada pela coordenação, os educadores (as) podem ajudar a fortalecer o projeto e combater as desigualdades presentes na estrutura social, no intuito de juntos promovermos uma maior equidade através da Educação Popular.

Sob esta ótica, reafirmamos coletivamente que o projeto se inspira na ideia da educação como um ato de amor e coragem, postulado por Freire (2019), e por isso seguimos com a campanha de financiamento do cursinho para tentar oferecer melhor suporte e combater a evasão. Sobre o financeiro, a coordenação repassou para os educadores (as) que os recursos estão escassos, precisando intensificar a campanha de arrecadação, pois o cursinho se mantém

através de doações tanto de pessoas físicas que doam através da campanha de arrecadação permanente, quanto de pessoas jurídicas e organizações da sociedade civil que fazem doações de materiais ou de recursos financeiros, principalmente para garantir o lanche e o transporte dos estudantes.

A campanha de arrecadação financeira de 2023 até teve uma boa adesão, mas tivemos uma grande dificuldade com a questão do transporte dos alunos, porque inicialmente tínhamos uma parceria entre a ACNUR e a Uber<sup>16</sup>, onde nós ganhamos os vouchers, que são como vales para poder chamar a carro no aplicativo e já ser descontado diretamente da ACNUR. Isso funcionou bem durante um mês, mas no mês seguinte a Uber cancelou esse tipo de apoio e a ACNUR teve que cancelar os pagamentos das passagens dos educandos migrantes moradores do João de Barro. Então, passamos a arrecadar recursos financeiros via vaquinha para pagar todos os dias o transporte dos educandos (as) que vinham do João de Barro, que é essa população migrante que mora na periferia mais distante da universidade. Ainda sobre a campanha de arrecadação foi sugerido que a coordenação repassasse para os educadores (as) o material de divulgação da campanha de doações para eles postarem nas suas redes sociais, o que se mostrou bem eficaz no decorrer do período letivo.

Por fim, organizou-se o cronograma dos simulados e a definição de quem iria elaborar as questões das provas. Em seguida criou-se um momento para os educadores (as) falarem como estava sendo a experiência de participar do cursinho. Em síntese, os educadores disseram que se sentem muito realizados e que esse trabalho voluntário é para muitos uma forma de retribuir as coisas boas que conseguiram através dos estudos, sendo uma satisfação contribuir com o futuro dessas pessoas que tanto precisam alcançar sua autonomia.

Foi algo realmente inspirador ouvir dos educadores (as) que ao participarem do projeto eles e elas encontram realização pessoal no trabalho voluntário, nas suas falas afirmaram que veem a educação como algo que tem o poder de mudar a vida das pessoas, sendo o voluntariado uma forma que encontraram de retribuir à comunidade tudo que já receberam através da educação, posicionando-se como uma peça chave no processo de mudança da realidade. Para Streck *et al.*, (2014, p. 87):

O educador popular pode ser compreendido como a chave do processo, a qual lhe permite potencializar a possibilidade de uma mudança na realidade, provocando as rupturas necessárias e aglutinando as forças que garantem a sustentação de espaços nos quais o novo seja procurado, construído e refletido, não apenas permitindo o acesso ao conhecimento ou a participação, mas propiciando condições para que o sujeito construa sua cidadania.

---

<sup>16</sup> Empresa privada de transporte que tem carros disponíveis em seu aplicativo.

Nesta perspectiva, compreendemos que o educador e a educadora popular do cursinho desempenharam um papel fundamental na facilitação do processo de aprendizagem, não apenas fornecendo acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, mas também criando um ambiente propício para que educandos e as educandas, educadores e educadoras, coordenadores e coordenadoras exerçam sua cidadania e explorem suas potencialidades enquanto seres em construção.

Neste sentido, não podemos esquecer ou perder de vista, a importância dos espaços de educação não formal que os movimentos sociais populares constroem coletivamente, reconhecendo-os como locais de produção de conhecimento, conforme aponta Streck *et al.*, (2014, p. 91):

Reconhecendo a importância dos movimentos como instituintes de práticas educativas que constroem novas sociabilidades, buscamos e afirmamos a cidadania para os setores excluídos da sociedade, defendemos que, no seio dessas práticas, há uma criatividade metodológica importante que precisa ser destacada. A vivência dos educadores populares revela uma ampla e diversificada tela de experiências empreendidas pelas ações coletivas dos movimentos, cuja riqueza epistemológica nem sempre é evidenciada e devidamente explorada.

Cabe enfatizar que nos relatos sobre as atividades pedagógicas, ficou nítido a existência de uma enorme criatividade metodológica por parte dos educadores (as), seja no uso de tecnologias digitais em sala de aula ou mesmo na simplificação de conceitos científicos, ou no uso de exemplos do cotidiano com objetivo de democratizar o conhecimento e mediar o processo de aprendizagem, gerando um ciclo de ensino-aprendizagem alinhado com a proposta pedagógica da educação Popular. Neste sentido, apoiamos nossos argumentos no pensamento de Streck *et al.*, (2014, p. 157):

Argumentamos que o saber e o conhecimento que se constituem por meio da própria prática da educação popular concretizados em processos de reflexão-ação, tornam-se elementos formativos fundamentais. A reflexão sobre o processo educativo e seu quefazer, entendidos aqui como uma forma de conceber o mundo e de inventar caminhos para a organização da sociedade, constituem o modo de conhecimento e compreensão do pedagógico na educação popular.

As práticas adotadas no encontro pedagógico, fundamentadas na educação popular, constituem-se como poderosas ferramentas de formação para os (as) educadores (as) se tornarem cada vez mais conscientes de seu papel na sociedade. Ao propormos que os educadores (as) reflitam sobre os processos educativos desenvolvidos ao longo do primeiro mês de atividades, orientados por suas concepções do mundo, eles e elas se percebem enquanto indivíduos capazes de encontrar novas formas de atuar com vistas a fomentar mudanças na sociedade.

Esta etapa corroborou para delinear a existência de uma riqueza epistemológica que

encontra no núcleo de educadores (as) uma gama de recursos diversos, levando a conclusão que as práticas educativas utilizadas em sala de aula neste primeiro mês refletem o empenho do grupo em desenvolver um trabalho de excelência, comprometido e emancipador.

Figura 37: Mística de abertura: poesia



Figura 38: Roda de avaliação



Figura 39: Debate sobre planejamento



Fonte: Arquivos do cursinho.

A diversidade de recursos humanos e didáticos foi, sem dúvida, um elemento que enriqueceu enormemente o processo de ensino-aprendizagem, visto que as práticas educativas empregadas foram heterogêneas, refletindo a criatividade dos educadores (as) em atender às necessidades apresentadas pelos educandos (as) ao longo deste primeiro mês de atividades.

### 3.3.4 Resultados do Encontro de avaliação do Núcleo de Coordenação Política-Pedagógica

Esta atividade foi a primeira ação do Cursinho Popular em 2024, tratou-se de uma reunião da Coordenação Política Pedagógica para avaliar as atividades do período letivo de 2023, discutindo o roteiro de *Roteiro de Sistematização das Experiências Educativas do*

*Cursinho Popular Marcos Braga*<sup>17</sup>, proposto pela pesquisa de Mestrado (PPGE-UFRR) “Movimentos Sociais e o acesso ao ensino superior: as experiências educativas do Cursinho Popular Marcos Braga”, sob minha responsabilidade.

A avaliação foi feita com base nas informações contidas no roteiro de sistematização, consistindo em uma série de perguntas norteadoras que foram feitas ao grupo no intuito de avaliar e analisar a realidade vivenciada. O entendimento do grupo é que o cursinho cumpriu com os principais objetivos propostos: compor e formar a coordenação e o núcleo de educadores/as; alcançar um público significativo entre a juventude periférica; executar o planejamento das formações e realizar as atividades do cronograma letivo.

Houveram obstáculos em algumas áreas, no geral, dificuldades práticas, mas o cursinho conseguiu construir um corpo docente robusto, com várias pessoas comprometidas, que proporcionaram inúmeros aprendizados aos educandos (as), dando grandes contribuições para o processo educativo com destaque para o compromisso dos educadores e educadoras, inclusive aqueles que saíram durante o processo, mas antes deram tudo de si e contribuíram bastante com as atividades iniciais. Tamanho comprometimento, nos remete ao pensamento de Freire (1979, p.17) quando afirma:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Nesta visão, é primordial exaltar a capacidade dos educadores e educadoras de se distanciar de seu contexto de sala de aula, para refletir e avaliar na perspectiva de transformar sua prática, demonstrando que o núcleo, compreendendo sua atuação, percebem-se enquanto seres alicerçados na essência do compromisso, que trabalham no sentido de aprimoramento e construção da consciência crítica sobre a realidade, muitas vezes reorientando suas ações e quase sempre colocando-as a serviço do bem comum.

Esta etapa evidenciou a percepção de que a docência é bem mais que apenas um exercício prático ou um conjunto de teorias aglutinadas que auxiliam no fazer educativo, sendo vista como uma verdadeira jornada de autodescoberta e engajamento social para o núcleo de educadores (as). Nestes termos, nos apoiamos em Gadotti (2003, p. 37) quando afirma:

Mas essa vontade e intenção de reorientar com maior firmeza o processo educativo, colocando-o de maneira mais apropriada ao serviço dos homens, de todos os homens, aproveitando das brechas abertas por uma sociedade e uma educação em transição, significam que o exercício da reflexão crítica não é suficiente, que a reflexão e o pensamento devem traduzir uma atitude, uma maneira de ser, um engajamento, uma

---

<sup>17</sup> Ver apêndice.

luta, uma presença efetiva e resoluta do mundo. É necessário, pois, que esta reflexão, que este pensamento, resolvam habitar o mundo, viver neste mundo, encarnar-se, aceitando os riscos de práxis, de caminhar verdadeiramente com os homens, o povo, e de fazer com ele e a favor dele a aventura da educação.

Sob esta ótica, compreendemos que a reflexão, o pensamento crítico e autocrítico deve ir além de meras considerações filosóficas, devendo se transformar em elementos dinâmicos incorporados cotidianamente às nossas ações educativas. Sendo assim, de acordo com a avaliação da coordenação política pedagógica, merece destaque o engajamento e a dedicação dos (das) educadores (as), porque mesmo com poucos alunos no final do período letivo, não faltavam e ministravam suas aulas de forma contextualizada e com compromisso social.

Observa-se pelos documentos consultados que em 2022 ocorreram uma série de problemas envolvendo os educadores (as), como a falta de comprometimento e a escassez de voluntários ao longo do período letivo. Já em 2023, houve um avanço nos processos que envolviam seleção e formação dos educadores (as), pois investiu-se muito mais tempo e trabalho com o núcleo de educadores (as), o que garantiu bons resultados e uma equipe docente bem estruturada. No tocante à formação dos educadores (as), em consonância com o que postula Streck et al (2014, p. 159), afirmamos que “A priori, a formação é permanente e o educador ou educadora, acima de tudo, forma-se desde o seu lugar de atuação, de militância”.

Considera-se que houveram algumas falhas, seja no acompanhamento dos educandos (as) ou com relação a comunicação interna, porém manteve-se a constância e a qualidade das ações, a postura dos grupos foi de permanente aprendizado e reflexão sobre a prática, buscou-se conceber processos educativos libertadores e conciliar docência, formação e pesquisa participativa. Nestes termos, Streck *et al.*, (2014, p. 149) destaca:

O contexto e a história não se limitam a simples constatações de problemas ou de heranças do passado, assim como a leitura da realidade que está sendo não está encerrada em esforços intelectuais individuais que possam ser simplesmente transmitidos para outras pessoas. Nos processos educativos libertadores e nas práticas de pesquisas participativas, a leitura do mundo é sobretudo coletiva e feita com aqueles e aquelas que a vivenciam. [...]

Neste âmbito, é importante salientar que a formação dos educadores (as) e a elaboração desta pesquisa participativa não se configuraram como processos separados ou isolados, mas sim como atividades concomitantes e coletivas que envolveram a participação ativa de toda coordenação e do núcleo de educadores (as) que constroem o cursinho.

O combate à evasão foi um outro objetivo que tínhamos, porém não conseguimos cumprir totalmente, pois a questão da frequência e permanência dos educandos foi um problema complexo que tivemos que enfrentar durante todo o período letivo. Não

conseguimos garantir um bom quantitativo de educandos (as) até o final, apesar de no início haver um quantitativo de 30 (trinta) pessoas, visto que as inscrições foram um verdadeiro sucesso, porém em meados de outubro já havia uma turma reduzida. Neste sentido, no futuro tem-se que pensar em formas e estratégias para conseguir manter pelo menos um contingente de 15 (quinze) a 20 (vinte) educandos (as) até o final, levando em consideração as problemáticas que aparecem, em especial a questão socioeconômica dos educandos (as).

Apesar das dificuldades, principalmente financeiras, o projeto investiu tempo e dedicação na permanência dos nossos educandos e educandas, principalmente com a escuta qualificada e individualizada através das entrevistas anamneses que foram realizadas durante todo o período das aulas. Uma sugestão que surgiu para colocar em prática em 2024 é fazer uma pré-entrevista anamnese, antes do início das aulas, com os educandos (as) selecionados para que possamos desde antes das aulas conhecer melhor cada um para pensar estratégias de acompanhamento e combate à evasão.

Foi construído um plano de ação com base nos problemas apresentados nas entrevistas, no entanto, faltou fortalecimento da equipe de acompanhamento dos educandos (as) e recursos financeiros para resolver as questões de transporte, inclusive para os próprios membros da coordenação. Apesar disso, conseguiu-se cumprir diversos dos objetivos propostos pelo projeto no início de 2023, o principal deles foi fazer o cursinho acontecer, garantindo seu funcionamento do início ao fim do período letivo.

A meta principal do projeto, era organizar e estruturar o cursinho, no qual construiu-se um arcabouço de documentos e criou-se uma base mais sólida para as atuações futuras do projeto em 2023, deixando um legado de registros e modelos de atuação que são fundamentais para a continuidade do trabalho voluntário. Construiu-se ainda um Projeto Político Pedagógico, um Calendário Letivo e uma escala de trabalho, acumulando experiências que irão ajudar a coordenação nessa nova etapa que se inicia em 2024.

No quesito de estrutura física e pedagógica também considerou-se como um êxito, pois garantiu-se o bom funcionamento das aulas, a alimentação e os materiais didáticos para os educandos/as através de doações e articulações com movimentos e organizações parceiras. Avançou-se bastante, em comparação com o ano 2022 onde tínhamos várias inseguranças com relação ao prédio e as salas de aulas. Em 2023 o projeto teve um maior suporte didático, como por exemplo, pincel, projetor (apesar de que em algumas vezes houveram dificuldades com o projetor) xerox, sala de aula, sala de reunião, espaço para o lanche e uma copa para preparar o alimento.

Apresentou-se a necessidade de construir o projeto institucional do Cursinho para

submeter a seleção de projetos de extensão da UFRR, e assim garantir infraestrutura e logística, contemplando bolsistas remunerados e voluntários para dar o suporte cotidiano ao projeto. Sobre esta questão, foi consenso no grupo que esses bolsistas precisam estar dentro de um perfil que contemple a diversidade de sujeitos que constroem o cursinho e também outros atores de áreas específicas que podem auxiliar o bom funcionamento do projeto, sejam em questões administrativas, jurídicas e/ou psicossociais.

Portanto, foi consenso que o ato de sistematizar, além do portfólio, também produzirá um projeto de extensão registrado junto a Universidade Federal de Roraima-UFRR que visa dar sustentabilidade e permanência a iniciativa no contexto universitário, demandas que surgiram do próprio grupo que constroem o cursinho. Tal proposta é fruto de construção coletiva e de um trabalho em conjunto que objetivou a inclusão do cursinho no bojo dos projetos de extensão da UFRR em 2024, em parceria com o curso de Licenciatura e Educação do Campo (LEDUCAR/-UFRR), o Grupo de Pesquisa Formação de professores, práticas e epistemologias do Professor do Campo (FPEC) e o Curso de Letras - LIBRAS (UFRR).

Além disso, através desse projeto de extensão, pretende-se solicitar um aporte maior de equipamentos e materiais didáticos por parte da UFRR e assim garantir o bom funcionamento das atividades pedagógicas. O grupo reconhece que existem limitações e necessidades, avalia-se que por meio do projeto institucionalizado aumentam-se as chances de ampliar o trabalho que já está sendo desenvolvido, aprimorando ainda mais a questão da estrutura, da logística e da didática.

Ao construir o projeto de extensão buscamos deixar muito bem destacado o caráter político dessa iniciativa, porque compreendemos que a tendência dentro da institucionalidade e da burocracia é engessar a ação pedagógica revolucionária dentro dos processos institucionais, ao passo que dentro do movimento social é tudo muito dinâmico. Coletivamente, não podemos deixar que os procedimentos e os formatos que o projeto de extensão da universidade nos dá, nos paralise e, de certa forma, nos coloque num lugar que é esse de não movimento e de cristalização burocratizada, não podemos nos desviar da formação com caráter político, com caráter crítico e com esse foco na educação popular.

Temos que ter esse cuidado no momento de escrever o projeto para não ser algo solto, para evitar que em um outro momento futuro, tenhamos dentro da nossa equipe pessoas que vão totalmente contra o que acreditamos e para o que criamos esta ferramenta formativa. Apesar de sabermos da importância do diálogo com os contrastes e contradições intelectuais e ideológicas, a preservação dos nossos princípios e diretrizes que vem das lutas sociais é indissociável da prática educativa transformadora.

Uma necessidade da coordenação que foi apontada é um maior comprometimento dos coordenadores e dos apoiadores com as escalas semanais, porque algumas pessoas ficaram um pouco mais sobrecarregadas do que outras. Sabe-se que cada um estava dando o que podia naquele momento, mas acredita-se que se existe um compromisso e uma prioridade com as atribuições de coordenação, elas devem ser respeitadas. É fundamental a presença da figura da coordenação, tanto para receber os educandos (as), quanto para receber os educadores/as, mas também para resolver os problemas que surgem no percurso do cotidiano.

Na auto avaliação, percebe-se que há uma equipe que ajudou bastante, todos deram o máximo que podiam, mas houveram pessoas que não conseguiram cumprir o que se comprometeram e isso afetou de certa forma o trabalho coletivo, como por exemplo: quando a pessoa está marcado na escala do dia e não aparece, nem colabora em nada ou não dá qualquer explicação para o grupo.

No entanto, em contraposição a essa realidade, outras pessoas que não estavam na escala, estavam disponíveis sempre que podiam e apoiaram muito o funcionamento do cursinho. As pessoas da coordenação que realmente coordenam contribuíram bastante, porém temos a necessidade maior de assumir com responsabilidade esse compromisso, não somente de comparecer, mas realmente de estar atentos/as, porque às vezes acontecia de até ter pessoas de apoio, porém elas não estavam atentas às necessidades dos educandos (as) ou dos/das educadores (as).

Existe a necessidade de fazer as reuniões ordinárias da coordenação, mas ano passado surgiram muitas dificuldades de cumprir o calendário de reuniões. Sabe-se que foi difícil para todos conciliar o projeto com todas as outras atividades, porém essa ausência de continuidade das reuniões atrapalharam o entrosamento da equipe e dificultaram a divisão das tarefas, assim como a execução de alguns planejamentos. Identificou-se a necessidade de subdividir a coordenação em dois grupos, pois percebeu-se que existem pessoas que de fato coordenam e exercem essa liderança das funções e a prática de dar o suporte necessário, e tem pessoas que são como pessoal de apoio, que dão suporte diário nas atividades práticas dirigidas, mas não assumem outros papéis de liderança.

Assim, o grupo tirou um indicativo de ter a Coordenação Geral e a Equipe de apoio, ambos dentro da Coordenação Política Pedagógica do Cursinho. Observou-se também a necessidade de recompor a coordenação com outras pessoas que estejam interessadas em ser voluntárias. Uma outra necessidade da coordenação é a questão do transporte, pois ocorreram inúmeros problemas com relação a isso, inclusive de pessoas que estavam na escala semanal e não conseguiram comparecer por falta de recursos, então é preciso levar em conta a pauta

do transporte de modo geral e específico.

Apontou-se também que houveram falhas na comunicação interna, o que leva ao entendimento de que é preciso melhorar essa comunicação para garantir o bom funcionamento do projeto no futuro. Existe a necessidade de estruturar a equipe do financeiro e da comunicação, peças-chaves na organização e na sustentabilidade do projeto.

Um dos principais avanços que foram apontados nas atividades pedagógicas foi de fato a estrutura física, pois conseguiu-se garantir uma ótima estrutura física, em um prédio novo, com ar-condicionado funcionando, boa iluminação e bem centralizado no campus Paricarana. Então, nesse aspecto foi um avanço, porém uma dificuldade que foi identificada é com relação a questão das xerox (fotocópias) e impressões dos exercícios e atividades enviadas pelos educadores (as) diariamente. Percebeu-se que não era suficiente a quantidade de recursos para esta finalidade, o que acabava limitando os educadores (as), pois não haviam condições financeiras para abarcar um volume maior de materiais desse tipo. Essa parte da xerox e impressão acredita-se que a universidade é capaz de garantir, pois é algo que o projeto de extensão precisará desse benefício de poder imprimir e tirar cópias em algum setor da universidade, custeado pela própria instituição.

Certamente a solução dessa questão passa pela reestruturação da parte financeira do projeto, pois mesmo se tornando um projeto de extensão em 2024, precisa-se ter outras fontes de recursos para garantir, o que a universidade não garante, como por exemplo, os cadernos para todos os alunos, itens que conseguimos no ano passado através das doações e parcerias. Com base nestas percepções entende-se que é preciso pensar em estratégias de sustentabilidade do cursinho, porque tanto o transporte para a coordenação quanto para os educandos (as) é fundamental, pois a equipe deve se antecipar e já ir articulando a questão financeira, para quando chegar no momento das aulas estarmos mais preparados, porque no meio do caminho surgem muitos imprevistos e o grupo precisa lidar com eles.

Tivemos que adequar a realidade e fazer novos planos de ação imediata, se organizar de outra forma para realizar as atividades. Contudo, todo o trabalho que fizemos, de organizar o calendário e o Projeto Político Pedagógico foi muito importante e esse ano já temos uma base de como fazer, vimos que funcionou bem, que não ficou maçante as aulas, que era uma coisa que dava para os alunos aproveitarem o máximo aquilo que era ofertado todos os dias, chegamos a conclusão que fizemos um planejamento pedagógico bem dinâmico e inteligente.

Foram elencadas pela coordenação as ações geradas pelo Cursinho que mais impactaram suas experiências, sendo elas: a participação na Jornada de Formação, as experiências em sala de aula e dar oportunidade a pessoas de periferia de se prepararem gratuitamente para o Enem e vestibulares locais; ensinar e aprender em sala de aula e fora dela. A aula inaugural, primeira aula do ano, também foi considerada como parte de um momento marcante, pois foi a primeira vez de muitos dos nossos educandos (as) dentro da UFRR, sendo possível testemunhar o sonho dos/das educandos (as) de pertencer a uma universidade, vislumbrando a oportunidade de cursar uma graduação em uma universidade pública.

Destaque para o acolhimento com os educandos (as) mais vulneráveis, para a participação dos educandos (as) migrantes venezuelanos e para a capacidade do projeto de gerar esperança nos jovens e multiplicar os sonhos deles de um dia alcançar seus objetivos acadêmicos e profissionais. Foram citadas também as atividades de júri simulado, a prova do Simulado Popular (SIPOP), a oficina de Teatro para Educadores (as), as aulas de atualidades, os relatos dos educandos (as) sobre suas experiências e sobre suas conquistas, o incentivo ao voluntariado e, por fim, o comprometimento de todos com as causas sociais, em especial a causa da educação para a emancipação.

No tocante à educação para a emancipação dos indivíduos e grupos, Gohn (20110, p. 58) afirma:

A educação para a emancipação deve ser vista não apenas como uma meta futura, um desenho, mas também como uma prática social que deve ser iniciada hoje, aqui e agora. A educação (formal, não formal e informal), pelo seu papel formador, é o campo prioritário para o desenvolvimento de valores. É um dos valores importantes que a emancipação necessita é o da resistência, visto como a capacidade de força de resistir e enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir e ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana, a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas.

Para nós, enquanto movimento social organizado, que construímos o cursinho desde 2021, o ano de 2023 foi uma oportunidade de demarcar mais uma vez a presença política do Levante Popular da Juventude dentro da universidade, pois enquanto movimento social que organiza o cursinho, mostramos para os educadores (as), educandos (as) e para a comunidade acadêmica em geral que somos capazes de realizar projetos revolucionários com responsabilidade e dedicação.

Outro ponto elencado é que na mobilização do cursinho em 2023, principalmente com relação ao apoio no financiamento, conseguimos aglutinar diferentes forças políticas, diversas vertentes e correntes, principalmente da esquerda, nos apoiaram. Neste sentido,

compreendemos que conseguimos unir movimentos que historicamente não estavam juntos, mas que financeiramente apoiaram o projeto e destinaram recursos para a sua execução. Construimos uma boa imagem perante os movimentos sociais e outras organizações locais de interesse, diálogos que devemos retomar o quanto antes e que talvez precise ser feito de uma forma mais incisiva.

Nestes termos, entendemos que a construção de uma imagem positiva foi um passo importante para a continuidade do projeto, mas a manutenção dessa imagem requer um esforço contínuo, principalmente no que se refere a comunicação assertiva e antecipada que pode se tornar uma estratégia para fortalecer essas relações a curto, médio e longo prazo. Esta proposta envolve a organização de reuniões regulares, a participação ativa em eventos da comunidade e até mesmo a colaboração em projetos de interesse mútuo, entendendo que a chave para o engajamento genuíno é a disposição para ouvir e aprender uns com os outros.

Acreditamos que o impacto do nosso projeto na comunidade acadêmica foi muito positivo, porque, apesar de tudo que o Levante já faz, essa iniciativa foi um diferencial que alcançou outros atores, rompendo as bolhas e acessando outros lugares para além dos que tínhamos planejado. Inclusive, esse diálogo com as organizações também fortaleceu a iniciativa tanto do cursinho quanto do próprio Levante e a tendência é expandir cada vez mais, até chegar em um ponto em que todos saibam que existe o Cursinho Popular Marcos Braga. É importante pontuar que fomos assertivos ao escolher o nome do cursinho e homenagear o professor Marcos Braga, pois com isso alcançamos notoriedade dentro da universidade e nos movimentos sociais onde ele era bem estimado e conhecido.

É consenso que alcançamos visibilidade e prestígio dentro da comunidade acadêmica e entre outros movimentos sociais locais, mantendo as portas abertas para a realização das atividades futuras, inclusive com destaque para a nossa parceria com Grupos de Pesquisa dentro da UFRR, como o FPEC, o LAB História e o Grupo de Recepção de Literatura Infanto-juvenil, com os quais desenvolvemos atividades conjuntas em sala de aula.

A realização de atividades conjuntas em sala de aula com esses grupos de pesquisa demonstra a integração e colaboração efetiva entre movimentos sociais e as diferentes entidades acadêmicas, fator que não só enriquece o ambiente de aprendizado para os educandos (as), mas também fortalece a rede de apoio acadêmico e social disponível para eles. Estas atividades criam uma estratégia de ação que contribui para o desenvolvimento dos educandos (as) e para a construção de uma comunidade acadêmica mais inclusiva e engajada.

### 3.3.5 Resultados do Encontro de avaliação com o Núcleo de Educadores e Educadoras

Nesta primeira etapa de avaliação o núcleo de educadores (as) foi chamado para um encontro presencial, porém foi impossível realizar por conta da agenda dos educadores (as), então decidimos fazer um encontro virtual através do Google Meet, mediante uma gravação autorizada pelos educadores (as) e também o preenchimento de formulários de registro, igual aos que foram feitos nas atividades anteriores, do qual iremos extrair o conteúdo em formato de relatório síntese da avaliação coletiva das experiências.

Contamos com a presença de 08 (oito) educadores (as) na sala de reunião online, cujo objetivo era fazer a avaliação seguindo o roteiro de sistematização de experiência que foi apresentado, contendo 05 (cinco) perguntas orientadoras utilizadas para impulsionar o diálogo entre os pares. Essa forma de planejar e executar a coleta de dados da pesquisa participante, ou pesquisa ação, revela um alinhamento entre o ato de sistematizar e os princípios, origens e fundamentos da educação popular, enquanto fenômeno com fortes influências brasileiras, conforme aponta Jara (2010, p. 52):

As origens de uma nova noção de educação popular são gestadas no Brasil nas experiências do Movimento de Educação Popular e dos Centros Populares de Cultura, a partir de cuja prática e proposta, Paulo Freire formula uma filosofia educativa que propõe uma forma renovadora de estabelecer as relações entre ser humano – sociedade – cultura e educação; com o conceito de “conscientização” como símbolo principal e contra uma “educação bancária e domesticadora”, surge a noção de uma “pedagogia libertadora”.

O pensamento educacional de Freire apresenta-se como um parâmetro fundamental para a compreensão de projetos que se fundamentam na educação popular, pois sua abordagem revolucionária preconiza um processo educativo pelo qual os indivíduos se tornam questionadores da realidade social, cultural, econômica e política em que vivem e são, a partir da conscientização, capazes de refletir e agir para transformá-la.

Desse modo, não podemos nesta análise nos distanciar das contribuições de Freire para os estudos e pesquisas em educação popular, especialmente em contextos como o do cursinho, no qual a educação torna-se uma ferramenta para a emancipação social e política, promovida por um movimento social popular e sistematizada a partir da ótica dos próprios indivíduos que constroem tais experiências. Neste sentido, nos apoiamos em Jara (2010, p. 64) para afirmar que “O objeto concreto que será sistematizado: isto é, se o que se deseja sistematizar é fundamentalmente: a prática dos educadores e educadoras; a prática de grupos populares; a relação entre educadores/as e alunos/as”.

O uso do roteiro de sistematização de experiência foi a estratégia aplicada para impulsionar o diálogo e promover uma discussão avaliativa, tal abordagem não só facilitou a

troca de ideias, mas também garantiu que os pontos mais importantes fossem abordados e resgatados durante a avaliação. A reflexão sistematizadora que orientou esta etapa da pesquisa de campo intencionou adentrar no universo particular das experiências dos educadores (as), visando extrair delas um material que desse subsídio ao aperfeiçoamento das práticas e das teorias adotadas no cursinho. Segundo Jara (2006, p.24):

Parece que o mais característico e próprio da reflexão sistematizadora é que ela busca penetrar no interior da dinâmica das experiências. Algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria.

Através do roteiro de sistematização de experiências propõe-se discutir os processos formativos mais amplos, bem como aprofundar-se nas múltiplas percepções das experiências realizadas, com ênfase nas relações existentes entre os elementos e eixos delimitados nas diferentes etapas propostas. Assim, optou-se por dedicar um tempo a refletir sobre as contradições e rupturas presentes nesta realidade, a partir do ato de sistematizar, visto que para Jara (2006, p. 25):

Ao sistematizar não só se atenta aos acontecimentos, seu comportamento e evolução, como também às interpretações que os sujeitos tem sobre eles. Cria-se assim um espaço para que essas interpretações sejam discutidas, compartilhadas e confrontadas.

Parte do núcleo de educadores (as), compartilhou nesta ocasião a percepção uníssona que o cursinho cumpriu com os seus objetivos, tanto na questão específica do trabalho dos educadores (as), como no desempenho do projeto como um todo. A turma de educandos (as) que tínhamos esse ano estava com muita vontade de aprender, fizeram as provas e alguns passaram, conquistas individuais e coletivas que deixaram os/as educadores (as) muito orgulhosos, tanto pelo cursinho, por ele existir e desempenhar este papel, e pelos jovens que se dedicaram, dando seu máximo e conseguiram ingressar em uma universidade pública.

A conquista deles é um reflexo do trabalho árduo e do compromisso do grupo, pois o fato de alguns estudantes terem passado nas provas e conseguido ingressar em uma graduação é uma realização significativa que reflete a potencialidade do projeto e o empenho dos coordenadores (as), educadores (as) e educandos (as) pelo aprendizado.

Para os educadores (as) foi inspirador saber sobre o sucesso do cursinho analisado através das aprovações dos educandos (as) que passaram no ENEM ou no vestibular, apontando para a importância da construção do conhecimento sobre a práxis e para a possibilidade de transformação da realidade a partir da reflexão-ação, contemplada dentro dos processos

educativos promovidos pelo projeto e sistematizados a partir desta pesquisa. De acordo com Jara (2006, p. 35):

Para transformar a realidade é preciso conhecê-la. Isso nos propõe o objetivo de produzir conhecimentos a partir de nossa inserção concreta e cotidiana em processos sociais específicos que fazem parte dessa realidade. Se nossa inserção se dá principalmente por meio de processos de educação, animação e organização popular, temos aí um excelente ponto de partida precisamente pela riqueza e multidimensionalidade dessas experiências. [...]

Nesta perspectiva, entendemos que a transformação da realidade que o cursinho preconiza tem origem na leitura crítica e profunda da sociedade, o que implica na produção e sistematização de conhecimento e de experiências que foram significativas para os processos de aprendizagem ocorridos no bojo do projeto e podem servir como base para o aperfeiçoamento dessa prática educativa transformadora.

Merece destaque a importância de avaliar as iniciativas educacionais para fornecer oportunidades de aprendizado e desenvolvimento prático, metodológico e filosófico para os envolvidos. Em relação a estrutura organizativa do cursinho, que foi avaliada como sendo boa, houve uma preocupação com o tempo disponível para cobrir todos os conteúdos importantes em cada disciplina. Espaços de avaliação como este são valiosos e podem ser usados para fomentar ajustes e melhorias no futuro, como por exemplo, uma revisão do cronograma ou do currículo para garantir que mais temas e conteúdos sejam adequadamente incluídos.

É notável nas falas dos/das educadores (as) que o cursinho cumpriu seu objetivo, principalmente considerando que não há outro cursinho popular em Roraima, o que torna este trabalho ainda mais relevante. O Cursinho Popular Marcos Braga, sendo o único cursinho popular em Roraima, desempenha um papel crucial no acesso das populações menos favorecidas economicamente ao ensino superior e nos processos de auto-organização da juventude.

Apesar das dificuldades enfrentadas ao longo do percurso, a relevância do cursinho dentro da universidade e para a comunidade em geral se materializa no ingresso desses jovens na Educação Superior. Desse modo, percebemos que o cursinho não apenas proporciona um espaço de aprendizagem, mas também se orienta pelos princípios da educação popular, promovendo a inclusão e a equidade no acesso à educação. O que implica em um impacto significativo desta iniciativa na formação de jovens e de educadores (as) e na transformação da sociedade.

A coordenação sempre esteve presente, quando os educadores precisavam de ajuda com o Datashow ou qualquer outra coisa relacionada com a aula, estavam sempre disponíveis. Avaliamos que foi realizado um trabalho com muita atenção e cuidado por parte da

Coordenação, sempre dando esse suporte didático e pedagógico para os educadores e educadoras. A presença constante e o suporte didático e pedagógico fornecido aos educadores (as) foram fundamentais para o sucesso do projeto e o bom andamento das aulas.

O que é particularmente notável é o compromisso do grupo em apoiar os educandos (as) que enfrentam desafios de mobilidade urbana, garantindo que eles possam se deslocar de suas residências até a Universidade Federal, local das aulas. Este é um exemplo claro de como o cursinho está verdadeiramente empenhado na luta pela justiça social e pela educação.

Observou-se também que a liderança e a motivação dos membros da coordenação do cursinho, ficou evidente o engajamento político em todos os aspectos, desde os planejamentos, as formações, o preparo da alimentação e até mesmo a gestão financeira. Com essas ações, não apenas criaram um ambiente de aprendizagem harmonioso e funcional, mas também cultivaram uma comunidade solidária e inclusiva dentro da UFRR. Esta é uma prova do poder da educação como uma ferramenta para a mudança social e seu potencial para a ação coletiva transformadora.

Na avaliação do grupo a coordenação cumpriu com o seu papel, não deixando que eventos externos e adversos atrapalhasse as aulas ou prejudicasse o aprendizado dos educandos (as). A equipe manteve uma ótima comunicação, mandavam mensagem antecipadamente, dialogando permanentemente com os professores, tinham proatividade e não esperavam somente pela iniciativa dos educadores (as), entravam em contato e buscavam sanar as questões que surgiam no cotidiano das aulas. Foi uma vivência marcante, pois ver esse grupo de pessoas unidas em prol de um bom motivo, de um bem comum, em prol da educação, em prol do próximo inspira a permanência dos educadores nas turmas que virão.

Deste modo, durante a auto avaliação do grupo sobre o Cursinho, afirmam que se houvesse mais ações educativas como essa, voltadas realmente à educação popular, buscando resgatar os jovens e seus talentos, seria muito bom para Roraima. Toda a equipe deu um grande apoio antes, durante e depois das aulas, sempre tinha alguém mandando mensagem perguntando se íamos precisar de alguma coisa, esse apoio foi muito importante, pois quando chegávamos na sala, já estava o material, às vezes ocorriam alguns problemas técnicos, mas buscavam sempre solucionar da melhor forma.

Outro ponto muito positivo foi a questão da divisão e organização das aulas entre os educadores (as), pois graças a essa divisão não ficou cansativo conciliar a agenda de cada pessoa com a sua atuação voluntária no projeto. É uma ideia que precisa ser mantida, pois o educador

(a) em sala de aula está na correria de planejamentos e tem outras atividades para dar conta, ao mesmo tempo queremos ajudar, mas às vezes falta tempo para dedicar ao trabalho voluntário. Esse formato de organização e divisão, tendo pelo menos 03 (três) educadores (as) para cada disciplina, tornou possível um maior número de pessoas participarem, cada um dedicando-se em tempos alternados e apoiando-se em equipe.

Uma preocupação de todos foi a questão do transporte dos educandos (as), considerando a alta evasão nos últimos dias de aula, sendo necessário pensar em estratégias para evitar que isso ocorra em 2024, levando em consideração as questões materiais concretas e os mecanismos para evitar a evasão e o baixo envolvimento dos educandos (as) no projeto. Para Kretzer (2021, p. 89):

A pauta econômica, ou melhor, a demanda concreta, é a chave para o vínculo entre o Movimento e os jovens do território e, dessa forma, é considerada imprescindível na estratégia do Levante e um dos pontos fulcrais dos objetivos políticos da Rede Podemos Mais. O engajamento nas pautas imediatas abre caminho para o enraizamento e também dá margem para a luta política, traduzida na relação entre mobilização, conscientização e organização dos jovens.

Sem dúvidas, essa questão econômica não é apenas parte de uma lista de demandas e metas a serem atingidas, ela é um elo vital entre o Movimento e os jovens que aparece em diferentes discursos e momentos do processo avaliativo. A materialidade da vida exige que haja recursos que minimamente garantam a presença dos educandos (as), visto que essa presença impulsiona o engajamento do projeto, fortalece as vozes das juventudes e contribui para a construção de uma sociedade mais participativa.

Uma das dificuldades apresentadas veio de educadores e educadoras que tinham menos experiência em sala de aula, principalmente ministrando aulas para jovens e adultos. Neste aspecto, foi bem importante os subgrupos por disciplina, pois essa divisão das aulas entre os educadores (as) beneficiou muito a troca de saberes e dicas de quem tinha mais experiência para quem ainda não se sentia totalmente seguro e confortável dando aulas, visto que muitos estão em formação e outros estão fora da sala de aula da educação formal.

A insegurança dos menos experientes foi sanada com a interação com os educandos (as) e com outros educadores (as) com mais experiência, além disso o grupo parte da ideia freireana de que os educandos (as) têm seus conhecimentos e múltiplas inteligências e que o papel do educador (a) é proporcionar um ambiente que favoreça o aprendizado, fazendo essa mediação entre os indivíduos e os conhecimentos científicos.

Segundo os educadores (as), havia jovens ali que possuíam explicitamente uma boa bagagem de conhecimentos em algumas áreas e posteriormente alcançaram uma vaga na universidade pública através do ENEM ou dos vestibulares da UFRR e da UERR. Foi significativo para os educadores (as) a promoção e condução desse espaço com seu caráter dialógico e colaborativo, avaliando que a estratégia pedagógica de trabalhar com mais de dois educadores por disciplina foi um progresso, pois foram ajudando uns aos outros a superar os desafios, enfrentando conjuntamente a falta de prática e o medo da sala de aula, olhando para o processo construído de uma forma diferente e enriquecedora.

Durante esse diálogo, houveram demonstrações de satisfação e de apreço mútuo entre os educadores (as) e suas respectivas equipes de trabalho, demonstrando que este formato de auto-organização e gestão compartilhada funciona e pode ser replicado futuramente por outros grupos que venham compor o projeto.

Um desafio, apontado especificamente pelas educadoras da área de códigos e linguagens do componente de Língua Espanhola, foi compreender que mesmo os educandos e educandas sendo migrantes venezuelanos (falantes de espanhol como língua materna), o espanhol que aprendemos e ensinamos na escola e, por conseguinte no cursinho, aquele que aparece nas provas do ENEM e vestibulares em geral, é o espanhol da Espanha e não o da Venezuela. Então devemos partir do princípio de que nós, os brasileiros, estudamos a Língua Portuguesa em diferentes níveis de ensino, portanto entende-se que mesmo eles e elas sendo falantes de espanhol, precisam estudar também a língua espanhola que é tema das provas, principalmente a parte de gramática da língua.

O mesmo ocorreu com relação ao estudo da Geografia, pois os temas geralmente são sobre a geografia brasileira, alguns temas mais globais, porém abordamos muitos conteúdos voltados para a geografia brasileira, onde os estudantes migrantes tinham certas limitações e dificuldades, principalmente pelo fato de sempre estudarem na escola a geografia de seu país de origem e agora ter o contato com os estudos geográficos de um outro país na condição de migrante. Em compensação, foi enfatizado que esses educandos (as) sempre participavam muito da aula, buscavam saber mais do que o que estávamos ensinando, eles sempre faziam muitas perguntas, anotavam, e era muito bom ver que eles estavam interessados mesmo em aprender, e nós como educadores (as) nos sentimos gratificados quando encontramos jovens assim, com sede de conhecimento.

Para alguns educadores o projeto foi uma forma de se desafiar, testar suas habilidades em outras áreas que antes não havia explorado, como o caso do educador de português, que mesmo sem experiência nessa área, se propôs a substituir outros colegas que não conseguiram permanecer no projeto. Foi destacado que em alguns momentos a falta de tempo para preparar a aula prejudicou um pouco, principalmente tentando conciliar trabalho, voluntariado e outras coisas da vida, trazendo algumas dificuldades no planejamento das aulas.

O núcleo acredita que 60 (sessenta) dias letivos são pouco tempo para abranger várias matérias e conteúdos diversos, aumentando mais ainda o desafio do educador (a) de escolher qual tema trabalhar nas aulas, o que gerou certa apreensão, porém foram avaliando cautelosamente que temas abordar, quais assuntos, questionando individual e coletivamente se esse assunto escolhido faz sentido para as provas. Foi necessário balancear o cronograma, estava muito enxuto devido às condições, então o conteúdo também teve que ser reduzido ao longo do processo, sendo importante verificar estes conteúdos com maior antecedência.

Com relação aos conteúdos, um ponto importante é que ficou acordado que precisamos definir isso antecipadamente, e ter um planejamento coletivo dos conteúdos, também para otimizar o tempo, manter o foco nas questões do ENEM e do vestibular, elaborando um material próprio para trabalhar no cursinho em 2024, contendo exercícios em formato de apostila.

A principal contribuição apontada foi uma formação humanística e humanitária, especialmente pelo fato de ser um cursinho popular gratuito e ser um espaço que atende o público de pessoas migrantes venezuelanas e jovens da periferia de Boa Vista-RR. Foi dito por educadores (as) que estão em formação na universidade que eles têm consciência de suas limitações e por isso se colocaram em uma posição de aprender junto com os educandos (as), não se posicionando como detentores de todo saber, mas adotando uma postura de pesquisador (a) da realidade, sempre buscando aprender e conciliar os conhecimentos adquiridos na academia com aqueles oriundos das práticas educativas da educação popular. Neste sentido, sobre os processos formativos na educação popular, Streck et al (2014, p. 176) enfatiza:

Sobre os processos formativos, destacamos o desafio da universidade no sentido de reconfigurar sua proposta de formação para encontrar-se com as dinâmicas dos educadores e educadoras populares em uma relação recíproca de ensinar e aprender. Reiteramos que formar nesta perspectiva é transformar as universidades, as práticas pedagógicas e os educadores e educadoras, alimentando-se do movimento da praxe que tem um caráter permanente para toda a vida.

Segundo os relatos do grupo, o cursinho demonstrou ter uma relação direta com o processo de formação docente e o desenvolvimento das habilidades dos educadores (as) no exercício do fazer do educador (a), seja dos que já se formaram ou daqueles que ainda estão em formação, pois para muitos estes espaços funcionou como uma espécie de laboratório permanente de aprendizagens.

Foi um campo onde conseguiram fazer experimentações de metodologias, adotando novos recursos didáticos, colocando em execução os planejamentos e conciliando a realidade vivida com os temas que aparecem nas provas do ENEM e vestibulares. Dessa forma, o cursinho proporcionou espaços não formais para o exercício intencional da docência, adicionando experiência e segurança pessoal à formação acadêmica, facilitando a experimentação, a aplicação de metodologias inovadoras e estimulando o uso de abordagens específicas e diferenciadas, necessárias no contexto da educação popular. Para Streck et al (2014, p. 164):

A dimensão do coletivo necessariamente implica em processos de participação, sendo um elemento fundante da ação do educador e educadora popular, inclusive o da produção do conhecimento que também se dá de forma coletiva. Podemos dizer então que um processo de formação e autoformação ou ainda autoformação recíproca deve se preocupar de educar o educador e a educadora para participação. Um educador, ciente de que um processo de formação implica em estar aberto para alterar conceitos, por vezes nunca questionados, sugere que precisamos estar pré-dispostos à mudança para alterar aquilo que a gente tem, entre aspas, “como algo certo”.

Os encontros de formação ajudaram a superar a insegurança e a se conectar com os demais, no sentido de dividir as experiências, compartilhar os conhecimentos e somar as ideias, principalmente criando elos de amizade e companheirismo entre os educadores. Na avaliação dos educadores (as), os espaços de formação foram considerados fundamentais para o bom entrosamento do grupo e o êxito nas atividades propostas para a sala de aula, sendo considerados momentos necessários para o bom desempenho do trabalho docente.

A I Jornada de Formação trouxe para os educadores (as) uma sequência de informações e conhecimentos, chamando atenção a formação sobre recursos digitais, pois alguns educadores não tinham o hábito de utilizar as ferramentas digitais em seu cotidiano e puderam ter esse contato e aprender a utilizar alguns recursos, como o Canva por exemplo. A oficina de planejamento foi bem importante para dividir as aulas e organizar o calendário, dando espaço também para os professores se conhecerem. Houve um destaque para a oficina de teatro para educadores, que ajudou no entendimento do papel e da postura do educador popular, além de ampliar a percepção sobre a consciência corporal necessária para ter domínio e desenvoltura em sala de aula.

Estas experiências geraram espaços muito importantes de aprendizado, seja para os educadores (as) ou para os educandos (as). A contribuição dessa experiência para os educadores (as) é no que se refere a prática de sala de aula, ao planejamento pedagógico e ao exercício da solidariedade, já para os educandos (as) trata-se de uma oportunidade de futuro, uma chance de ter uma carreira profissional e de mudar a realidade de exclusão que muitos jovens vivem em Roraima.

Essa é a educação que transforma, aquela que se dá a partir da realidade, aquela que é feita pelo povo, para o povo e com o povo. A bagagem humanística agregada à formação acadêmica e a experiência da prática do cotidiano tornam as experiências educativas transformadoras, não só para os educandos, mas acrescenta novos conhecimentos à formação dos educadores (as), mesmo aqueles que já tem nível superior completo e anos de experiência.

Para Streck et al (2014, p. 161): “Um educador ou educadora popular reconhecendo-se como inacabado acredita que a sua ação educadora ou educativa tem um movimento próprio da lógica da vida”. Assim, os educadores (as) compreendem que o aprendizado é contínuo e constante, seja no contato com pessoas novas, instrumentos tecnológicos inovadores ou metodologias transformadoras de educação, por isso participar do cursinho por si só já imputa uma etapa da formação continuada, e as etapas formativas propostas foram cheias de intencionalidade, sendo fruto do anseio humano de querer ser mais, que todo educador (a) popular deveria ter. Nestes termos, Jara (2006, p. 65) discorre sobre o papel da sistematização para os movimentos sociais e projetos de educação popular:

Assim, a sistematização que propomos, pode desempenhar um papel importantíssimo, justamente porque é a forma de “tomar pulso” no trabalho, de intercambiar e retroalimentar as aprendizagens que os distintos projetos ou programas vão obtendo e, sobretudo, porque - na medida em que seja um exercício coletivo que envolva de alguma maneira o conjunto da equipe - permite ir encontrando as pistas, vazios, continuidades e descontinuidades no trajeto percorrido. Desse modo, é possível descobrir as incoerências de nossa prática, reorientar o rumo em busca de uma maior coerência como equipe e de uma maior articulação entre as distintas áreas de trabalho.

Foi unanimidade entre os educadores (as) presentes na sala que o Cursinho se apresenta como uma importante plataforma de transformação social. Cada educando (a) e cada educador (a) que foi selecionado contribuiu de alguma forma no aprendizado coletivo e trouxe para o diálogo posições e construções sociais diversas que dão novas perspectivas ao fazer docente, transformando a sistematização em um elemento que aglutina e alimenta a prática educadora e que tem no diálogo seu pilar central. Para Jara (2006, p. 37):

Definitivamente, a sistematização permite incentivar um diálogo entre saberes: uma articulação criadora entre o saber cotidiano e os conhecimentos teóricos, que se alimentam mutuamente. Esta é talvez uma das tarefas privilegiadas da educação popular, o que reafirma a importância fundamental de sistematizar nossas experiências, não só pelas possibilidades que têm, mas pela responsabilidade que implica para nós, educadores e educadoras populares.

Neste caso, estamos falando da sistematização de processos formativos e experiências educativas transformadoras, porém não estamos nos referindo somente ao fato dos jovens estudantes do cursinho alcançarem vagas nas universidades, fato importante, porém não se trata de números, e sim de vivências significativas que impactam a vida das pessoas envolvidas.

Importante frisar que mesmo tratando-se de um encontro virtual, para alguns educadores (as) não foi possível participar deste espaço de avaliação. Devido às dificuldades que se apresentaram ao longo da pesquisa para realizar o processo de avaliação das atividades formativas de 2023 de forma presencial e online, criou-se também um formulário do Google Forms para registrar a avaliação do maior número de educadores (as) que não conseguiram participar anteriormente.

### 3.3.6 Resultados do Formulário online de Avaliação das Atividades do Cursinho

Através deste formulário<sup>18</sup> foi possível coletar alguns pontos de vistas individuais e diversas opiniões dos educadores (as) envolvidos (as) no projeto. As respostas forneceram dados essenciais que ajudam a atingir o objetivo da pesquisa e são fundamentais para a análise realizada nesta etapa do estudo. A partir das respostas registradas neste formulário obtivemos relatos individuais importantes dos quais foram extraídos parte dos conteúdos analisados nesta reta final da pesquisa de campo.

Cabe enfatizar que tais relatos servem para subsidiar outros debates já iniciados e fornecer uma gama variada de perspectivas e informações essenciais para uma compreensão mais aprofundada do contexto da pesquisa, na perspectiva de elucidar e evidenciar como os indivíduos percebem as próprias experiências. É fundamental destacar, também, que cada opinião e cada observação feita por estes educadores contribui para um entendimento mais amplo dos desafios, necessidades, inquietações e anseios do núcleo docente do projeto. Estes dados complementam e agregam diferentes visões do processo de ensino aprendizagem, gerado no âmbito das atividades do cursinho, que pode ser de grande valor nas tomadas de decisões e nos planejamentos de ações futuras do projeto.

---

<sup>18</sup> Link de acesso ao “Formulário de Avaliação das Atividades do Cursinho - 2023:<<https://forms.gle/qcw7sZmUynBB7UMK9>>

Com o intuito de preservar a identidade dos educadores e educadoras que responderam ao formulário de avaliação das atividades do cursinho 2023, iremos nomear cada participante apenas com um correspondente numérico. Ao atribuir números, que correspondem a ordem cronológica de resposta dos participantes ao formulário, visamos garantir a confidencialidade da identidade dos respondentes, fator primordial quando pensamos na liberdade com que os participantes da pesquisa expressam seus pontos de vista, abordando os temas solicitados de maneira direta e aberta. A adoção desta prática objetivou, ainda, evitar possíveis repercussões negativas sobre falas e/ou posicionamentos feitos pelos educadores (as) durante a pesquisa, dada a natureza subjetiva e objetiva das perspectivas e percepções individuais e/ou coletivas.

Iniciamos a análise das informações fornecidas pelo grupo traçando um perfil dos educadores (as) que responderam ao formulário, com destaque para as respostas das perguntas mais relevantes para o objetivo da pesquisa, buscando esboçar um panorama fidedigno dos relatos dos participantes. Neste sentido, entendemos que trata-se de um conjunto de informações indispensáveis para uma melhor compreensão da realidade experienciada e, assim, facilitar a identificação da existência ou não de tendências e/ou padrões nas respostas fornecidas por eles.

O questionário foi respondido por 14 (quatorze) educadores (as) e forneceu elementos avaliativos cruciais para esta pesquisa, bem como trouxe à tona reflexões fundamentais para particularizar alguns pontos de vista e opiniões dos educadores e das educadoras do projeto. Desse número total de respondentes, 05 (cinco) são do gênero feminino e 09 (nove) do gênero masculino. Nota-se que se trata de um grupo predominantemente masculino, porém que inclui uma representação significativa do gênero feminino. É um grupo composto por 08 (oito) pessoas com ensino superior completo e 06 (seis) estudantes de graduação, uma composição que apresenta um misto de educadores (as) formados e estudantes em formação, o que pode trazer perspectivas diferentes para a análise em questão, permitindo que com esses dados possamos avançar para uma análise criteriosa das experiências, identificando os pontos de destaque e áreas de interesse para esta pesquisa.

A partir das respostas dos/das educadores (as), foi possível identificar os principais desafios e avanços encontrados por eles/elas ao longo do cumprimento do calendário letivo 2023, como por exemplo: dificuldades no ensino, no planejamento, na realização das aulas, questões comportamentais e socioeconômicas dos educandos (as), dentre outras questões

pertinentes que surgiram e foram descritas através do formulário. Neste sentido, nosso intuito foi construir uma síntese dos comentários, sugestões e recomendações feitas pelos educadores (as), com o objetivo de fomentar o aprimoramento do cursinho, incluindo ideias para novas atividades, mudanças na metodologia e até mesmo investimento em outros recursos e materiais adicionais.

Esta análise também pretende ater-se aos pontos positivos e negativos, as limitações e possibilidades que os respondentes perceberam no cursinho, considerando aspectos da metodologia e do cronograma, avaliando questões práticas ou situações específicas observadas pelo grupo. Como já mencionamos, nossa interpretação dos dados coletados está focada nas tendências e padrões comuns nas respostas dos educadores (as), mas também nas especificidades apontadas por cada participante, com vistas a colaborar com uma visão mais global dos fenômenos e com as possíveis melhorias e ajustes no projeto.

A seguir, selecionamos algumas respostas relacionadas à satisfação geral dos educadores com o cursinho, destacando opiniões positivas, neutras e negativas, com ênfase nas considerações dos/das educadores (as) em relação à metodologia de ensino utilizada, incluindo aspectos como eficácia, engajamento e participação dos educandos (as), além da estrutura física e suporte didático-pedagógica ofertado no decorrer do projeto. É fundamental evidenciar que esta primeira parte das questões que aparecem no formulário nos ajuda a compreender o contexto e capturar as percepções dos respondentes sobre a experiência docente em si, porém as questões mais relevantes para alcançar os objetivos da pesquisa são aquelas que versam sobre o processo de formação docente, levando em consideração os aprendizados e conhecimentos adquiridos, além das potencialidades e habilidades exploradas por esta experiência.

Quando questionados se acreditavam que o Cursinho Popular Marcos Braga cumpriu com os objetivos previstos para 2023, a grande maioria dos respondentes afirmaram que os objetivos planejados foram cumpridos, exceto uma pessoa que teceu uma opinião diferente e que mais adiante será apresentada e levada em consideração por ser entendida como um contraponto que traz um olhar situado a partir da criticidade, tão discutida nas formações realizadas ao longo do projeto.

De acordo com a Educadora 01 (um), o projeto teve um êxito que se reflete nos resultados obtidos, pois *“Conseguiu oferecer as aulas todos os dias, tinha um corpo docente bem*

*estruturado e teve êxito com relação aos educandos que participaram e conseguiram entrar na universidade por meio do vestibular ou do Enem*”. Nota-se que estes são marcos significativos para a educadora, o que de certo modo demonstra o compromisso do projeto em fornecer uma educação popular e acessível aos educandos (as) e ser uma alternativa viável para acessar oportunidades de formação superior.

Neste mesmo sentido, o Educador 03 (três) afirma: *“Acredito que sim. Houve organização de horários, lugar, divulgação do cursinho, compromisso dos professores, e isso tornou possível atingir os objetivos propostos”*. Esta percepção vai de encontro com os demais participantes e evidencia a relevância desta iniciativa. No entanto, apesar da grande maioria das respostas enfatizarem que o projeto alcançou seus objetivos, merece destaque as observações críticas com relação a permanência e a evasão dos educandos (as), como na fala da Educadora 02 (dois): *“Acredito que houve muito esforço, mas a grande maioria dos alunos desistiu. Então isso é uma questão a ser pensada”*. Com relação a essa questão, a preocupação da educadora demonstra que existe um ponto sensível e que é preciso avaliar criticamente o tema.

A evasão dos/das educandos (as) também foi assunto recorrente nas etapas avaliativas anteriores e sua recorrência entre os respondentes sugere que, apesar dos esforços coletivos e do cumprimento dos objetivos gerais do cursinho, existem outros desafios que precisam ser pautados e enfrentados, especialmente a participação e o engajamento dos educandos (as). Tal consideração, é um alerta e ao mesmo tempo um lembrete de que o sucesso de um projeto educacional não pode ser medido apenas pelo cumprimento de seus objetivos, mas também pela capacidade de atender às necessidades dos educandos (as) e educadores (as), minimizando a evasão e garantindo a permanência deles/delas até o final do período letivo.

O cursinho, apesar de desempenharem um papel extremamente significativo e ter um impacto real na vida da juventude, principalmente observando o aspecto relacionado ao ingresso no ensino superior, cotidianamente enfrenta grandes desafios para se manter funcionando. Para Zago (2008, p. 161):

Entre os impasses da proposta pedagógica e os benefícios assinalados, os pré-vestibulares têm lacunas decorrentes das condições reais de funcionamento (trabalho voluntário, estrutura física e financeira) tornando sua existência instável. Mas os limites são também de ordem mais global, relacionados à própria estrutura do sistema de ensino brasileiro. Eles fazem parte de iniciativas de setores organizados da sociedade que têm uma proposta política para a democratização do acesso ao ensino superior e lutam no interior de um quadro estrutural com profundas contradições.

Alguns desses desafios passam pelos recursos limitados e restrições financeiras que afetam diretamente o apoio disponível para garantir a permanência dos educandos (as), à sustentabilidade deste tipo de iniciativa enfrenta lacunas reais, mas também são sintomáticos dos desafios estruturais mais amplos do sistema de ensino brasileiro. Segundo Zago (2008, p. 162): “As principais razões pelas quais desistem de frequentar o pré-vestibular estão relacionadas às difíceis condições econômicas e às dificuldades em acompanhar os conteúdos requisitados no vestibular [...]”.

Já o Educador 08 (oito) transmite em sua fala uma consciência política sobre o papel do projeto que resume da seguinte forma: “*Sim, qualquer movimento popular que dê voz e vez às pessoas que necessitam, cumpre com o seu dever*”. Tal posicionamento, que enfatiza o papel dos movimentos sociais populares na construção da sociedade, se apresenta como um chamado à inclusão e à justiça social, demonstrando que o cursinho está alinhado com os princípios democráticos e com o ideário de equidade, igualdade e de participação social e política dos oprimidos.

O cursinho enfrentou em 2023 alguns desafios significativos, sejam aqueles relacionados à questão da sustentabilidade financeira ou outros relacionados à carga horária reduzida, até mesmo dificuldades no planejamento e elaboração de materiais didáticos próprios, porém a iniciativa ofereceu apoio aos estudantes mais vulneráveis, especialmente jovens migrantes do bairro João de Barro, fornecendo diariamente apoio financeiro para o transporte, o que levou ao êxito do grupo que permaneceu frequentando as aulas até o final do calendário letivo. Nesta perspectiva, a Educadora 13 (treze) destacou:

*O cursinho é uma iniciativa muito importante e necessária. No ano de 2023 o cursinho teve uma carga horária curta, tendo em vista a quantidade de conteúdos a serem abordados em pouquíssimas aulas, o que pode ter prejudicado algum aprendizado, mas não deixou de ser valioso do ponto de vista da iniciativa e apoio a estudantes que almejavam uma oportunidade no ensino superior, alguns deles venezuelanos esperançosos em busca de outros rumos na vida.*

A partir desta visão, é relevante observar que a quantidade de conteúdo a serem abordados em poucas aulas aparece como um obstáculo para o processo de ensino-aprendizado. No entanto, mesmo com o tempo restrito e um calendário apertado, a Educadora afirma que o cursinho conseguiu desempenhar um papel valioso, pois ao oferecer preparação para o vestibular e possibilitar o acesso a conhecimentos essenciais para obter sucesso nas provas, o

projeto transcende suas limitações e se tornou exemplo de sucesso e um farol de esperança para muitos, incluindo aqueles jovens migrantes que cruzaram a fronteira do Brasil com a Venezuela em busca de oportunidades de vida e estudo.

Ao serem questionados sobre quais as principais necessidades que eles perceberam enquanto educadores e educadoras do Cursinho, apareceram questões como: apoio para transporte e materiais didáticos para educandos (as) e educadores (as); maior apoio pedagógico; mais trabalhos em conjunto entre os professores das disciplinas; maior incentivo para os alunos participarem das aulas e permanecerem no curso; mais tempo para trabalhar os conteúdos programáticos; contemplar a formação de módulos por disciplina; estratégias de divulgação do cursinho; remuneração para os profissionais; mais exercícios para os alunos realizarem em casa; maior carga horária de aulas; e maior número de impressão de apostilas e materiais de apoio.

Percebemos, ao abordar as necessidades dos educadores e educadoras, que estas questões são essenciais para entendermos a variedade de fatores que surgem das práxis pedagógicas e que trazem reflexões que visam garantir um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficiente. A preocupação dos respondentes com o acesso a materiais didáticos adequados e recursos disponíveis para que possam preparar melhor suas aulas, é uma constatação legítima e deve ser considerada nos planejamentos futuros, inclusive enfatizaram a importância de estabelecer uma maior sinergia entre educadores formados e experientes e os educadores novatos e em formação.

Ao avaliar a carga horária e a distribuição das disciplinas, o projeto precisa atentar-se para que haja tempo suficiente para aprofundar os conteúdos, até mesmo pensando em um calendário organizado por módulo, ou seja, cada disciplina concentrar os conteúdos em um período seguido de aulas e realizar simulados por área do conhecimento. Para além das necessidades já observadas, foi perguntado sobre os avanços e as dificuldades encontradas na realização das atividades pedagógicas. Sob esta ótica, os educadores (as) compreendem que a educação popular está em constante evolução e que cotidianamente enfrentamos situações nas quais precisamos avaliar os avanços e os desafios, com vistas a proporcionar uma experiência de aprendizado significativa para todos e todas. Conforme apontado pelo Educador 08 (oito):

*Avanços são sempre os de ordem social, aqueles que transformam o aluno em um cidadão capaz de interagir com seus pares. Encontrei dificuldades quando tive que ficar um longo tempo sem poder ministrar aulas para os alunos.*

Neste caso, o intervalo a que ele se refere diz respeito ao calendário de aulas que foi organizado de maneira a deixar um espaço de tempo grande entre uma aula e outra da mesma disciplina, porém na visão deste educador o mais significativo enquanto avanço está atrelado ao papel e função da educação popular e o exercício da cidadania dos educandos (as). Desse modo, para o Educador acima citado, os verdadeiros avanços estão na possibilidade de transformação da realidade, principalmente promovendo a conscientização social, a participação cívica e a capacidade de engajamento dos educandos e educandas do cursinho.

Com relação à participação nas formações propostas pela coordenação do cursinho, a maior parte conseguiu estar presente em pelo menos algumas das diferentes atividades realizadas, apenas 4 (quatro) educadores não conseguiram participar de nenhuma das atividades de formação, indicando um bom envolvimento do grupo nos processos formativos desenvolvidos antes e durante as aulas.

A pergunta seguinte diz respeito especificamente ao processo de formação docente, foi solicitado aos respondentes que compartilhassem os aprendizados e conhecimentos adquiridos ou potencializados por esta experiência. Para a Educadora 13 (treze) a participação no projeto foi de extrema importância, principalmente com relação ao crescimento profissional, enquanto docente em formação, visto que a experiência de interagir com pessoas de diferentes idades e objetivos de vida proporcionou uma perspectiva única da experiência educativa, pois afastando-se do ambiente tradicional de sala de aula, aproximou-se de uma oportunidade não apenas de ensinar, mas também de aprender e crescer como educadora. De acordo com a Educadora 13 (treze):

*Participar dessa iniciativa foi de muita importância para meu desenvolvimento como futura docente. Pude desenvolver melhor minha confiança ao estudar, desenvolver materiais de ensino e, principalmente, ao me comunicar com os estudantes. Foi uma pegada diferente de uma sala de aula dos ensinamentos escolares convencionais, eram pessoas de diversas idades, com diferentes objetivos de vida e sonhos. Para mim, o maior desafio foi lecionar para estudantes venezuelanos que estavam na turma, visto que, não me comuniquei na língua deles, mas pude conversar com eles sobre isso e obtive um feedback muito positivo, o que me deixou muito feliz e realizada quanto a essa insegurança, pois elogiaram bastante minha explicação. Sendo assim, pude ficar mais tranquila e confiante para prosseguir e contribuir com o aprendizado deles.*

Esse entendimento, apresenta uma abordagem mais ampla da experiência educativa que certamente contribuiu para o crescimento pessoal e profissional da educadora. Segundo ela, ao enfrentar os desafios, como por exemplo a comunicação com os estudantes migrantes

venezuelanos, ajudou no desenvolvimento de habilidades fundamentais para uma educadora, como a empatia, adaptabilidade e resolução de problemas, que são características essenciais para qualquer profissional da educação, independentemente do ambiente em que atuam. Neste sentido, ao vivenciar tais experiências, a Educadora 13 (treze) se percebe em uma constante preparação para atuar profissionalmente de maneira consistente e socialmente comprometida com a educação.

A experiência da Educadora 01 (um), por exemplo, com o júri simulado sobre a reforma do Ensino Médio serve como referência de práticas educativas fundamentadas na educação popular que são aplicadas no cotidiano do cursinho. Segundo a Educadora 01 (um):

*Um aprendizado muito importante que tive foi na organização do júri simulado sobre a Reforma do Ensino Médio. Nunca tinha participado de uma atividade assim e pensar esta experiência pedagógica me ajudou a desenvolver algo que saísse do convencional e movimentasse a sala de aula, auxiliando na reflexão crítica dos educandos e colocando eles em seus lugares de protagonistas da construção do conhecimento. Aprendi mais sobre o uso das metodologias ativas na educação e tive a oportunidade de planejar e executar uma atividade baseada na educação popular e no protagonismo juvenil.*

Ao adotar uma abordagem participativa e centrada no educando (a) a experiência, acima citada, contribui para criar um ambiente de aprendizagem estimulante e não convencional, que enriquece o processo formativo de educadores (as) e educandos (as). Desse modo, o júri simulado envolveu os educandos (as) de forma ativa, estimulando o debate e a argumentação e colocando-os como protagonistas na construção do conhecimento e da capacidade de dissertar. Além disso, durante o júri, a educadora colocou em prática os conhecimentos adquiridos na graduação, principalmente aqueles que versam sobre o uso das metodologias ativas na educação.

Ao propor essa atividade pedagógica de caráter inovador ela teve a oportunidade de desenvolver atividades utilizando novas metodologias de ensino e explorando abordagens educacionais mais participativas, com vistas a promover a reflexão crítica e o protagonismo dos educandos (as) em sala de aula. Nestes termos, participar do Cursinho foi uma experiência formativa importante, pois cada interação com os educandos (as) ofereceu oportunidades de crescimento e aprendizado mútuo, aprimorando habilidades didáticas e práticas relacionadas ao exercício constante de explicar conceitos complexos da melhor forma possível, além de

estimular as habilidades de planejamento pedagógico e comunicação assertiva. De acordo com o Educador 03 (três):

*Toda experiência é um aprendizado. Ministrando aulas no cursinho contribuí para meu aperfeiçoamento profissional, elevando minhas habilidades como educador, verificando o que pode ser melhorado no quesito de auxílio/suporte de absorção do conhecimento repassado.*

Percebemos que, na visão deste educador, ministrar aulas no cursinho contribuiu para o seu aperfeiçoamento profissional e fortaleceu sua jornada como educador popular, sendo um espaço para reafirmar o seu compromisso com a melhoria da qualidade da educação e o sucesso dos educandos (as). Quando um educador ou educadora se propõe a ensinar, também se propõe a aprender com seus educandos e com seus pares, criando um espaço de troca mútua de conhecimento que torna a interação um fator fundamental para o crescimento de ambos.

Esta mesma percepção emerge da fala do Educador 04 (quatro) quando afirma que participar de projetos como esse: “Sempre ajuda, é um processo de reciprocidade, quem ensina aprende ensinando”. Em outras palavras, a educação não é uma via de mão única, onde apenas o/a educador (a) transmite conhecimento ao educando (a). Pelo contrário, é um processo dinâmico e interativo. Foi mencionado por alguns educadores que o trabalho de planejamento e a elaboração dos planos de aula também foram decisivos na aquisição de novas habilidades e conhecimentos didáticos. No cotidiano do/da educador (a) é preciso considerar não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também a melhor forma de apresentar os recursos necessários e como adaptar o ensino para atender às necessidades individuais dos educandos (as), isso requer competências e habilidades de planejamento, organização e criatividade, temas essenciais para o sucesso de projetos de educação popular.

A questão do contato direto com os alunos e do processo de planejamento e execução das aulas, são percebidas como sendo ricas oportunidades de aprendizado que contribuem tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o aprimoramento profissional de cada educador (a). Neste sentido, o Educador 05 (cinco) afirma:

*Sim, por estar de frente com uma turma e encarar a realidade de cada um deles é um aprendizado que não tenho em minha formação. Acredito também ser um aprendizado o fato de preparar o plano de aula e o tempo para aplicar o plano.*

Essas experiências práticas fornecidas através do Cursinho Popular foram complementares à formação teórica e acadêmica, capacitando-o para enfrentar os desafios da

educação em diferentes âmbitos, com confiança e segurança que a prática é capaz de oferecer. Ao responder à pergunta “*Você acredita que as ações do cursinho auxiliaram no seu processo de formação docente?*”, Educador 10 (dez) afirma:

*Sim, com total certeza. Levarei essa experiência para minha vida. O cursinho Marcos Braga me ofereceu a oportunidade de ter meu primeiro contato direto com a sala de aula. O que contribuiu bastante para o meu processo de formação enquanto Educador. Ganhei mais confiança, ao tomar uma turma e seguir dando aulas é uma baita responsabilidade, transmitir os conhecimentos geográficos e instigar discussões críticas a respeito da ciência fez com que eu tivesse noção e dimensão do espaço de aprendizado naquela turma.*

Essa afirmação reflete a importância da experiência prática e do contato direto com a sala de aula, ainda na condição de estudante de graduação, destacando como essa vivência no Cursinho Popular Marcos Braga foi fundamental para sua formação como educador, aumentando sua autoconfiança e conscientizando-o sobre a responsabilidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem. No seu entendimento essa experiência incide na formação do educador ampliando os conhecimentos adquiridos na graduação e estimulando importantes discussões críticas em sala de aula, levando-o a compreender sua participação no projeto como um marco significativo em sua jornada profissional, proporcionando não apenas o primeiro contato com a docência, mas também a chance de assumir o compromisso e a responsabilidade que recai sobre o educador de guiar e inspirar outros estudantes em busca de formação superior.

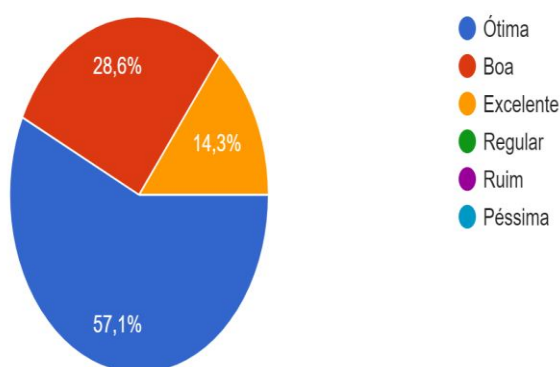
Ao mencionar a noção e a dimensão do espaço de aprendizado com a turma, o Educador evidencia sua reflexão sobre o ambiente educacional e sua percepção do impacto que suas ações têm sobre os educandos (as). Essa consciência do papel do educador na formação dos estudantes é fundamental para uma prática pedagógica transformadora e emancipadora, ficando evidente a relevância do nosso projeto para a formação docente dos participantes desta pesquisa.

A paixão que a Educadora 13 (treze) demonstra pelo ensino e por ajudar os outros com os seus conhecimentos é percebida em sua resposta, principalmente quando exercita sua capacidade de facilitar o espaço da sala de aula, mediando o ensino e desenvolvendo ao mesmo tempo sua liderança e confiança pessoal. Nesta perspectiva, a Educadora 13 (treze) enfatiza que durante sua experiência, ela não apenas ministrou aulas, mas também criou materiais educativos, como apresentações em slides e cronogramas de conteúdo, colaborando com outros professores de biologia. Citando sua iniciativa de compilar os principais tópicos de biologia

para vestibulares e Enem e compartilhar materiais de leitura com os educandos (as), demonstra seu comprometimento genuíno com a educação popular e o trabalho voluntário.

Para finalizar o formulário de avaliação das atividades do cursinho em 2023, questionamos os educadores sobre a estrutura física, o calendário letivo e o processo de formação docente. Esses medidores foram feitos através de questões de múltipla escolha, a avaliação da estrutura física continha as opções: ótima, boa, excelente, regular, ruim ou péssima.

Gráfico 1: avaliação da estrutura física do cursinho

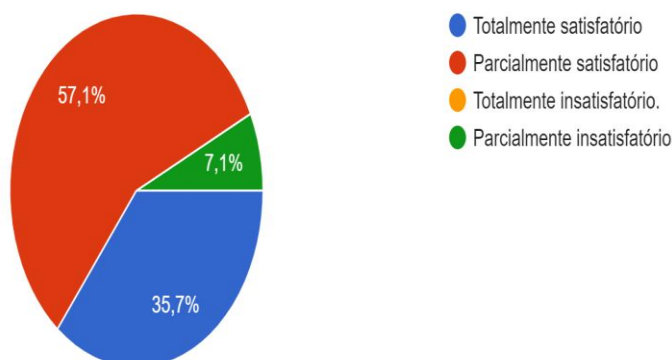


Fonte: Extraído do formulário do Google forms elaborado pela autora

Quanto à estrutura física fornecida pelo Cursinho foi avaliado por 57,1% dos respondentes como sendo ótima, para 28,6% foi considerada boa e para 14,3% como sendo excelente. Estes dados colaboram para atestar o nível de satisfação do núcleo de educadores (as) com a estrutura, ou seja, as salas de aula, os materiais de apoio, a alimentação, o suporte tecnológico e etc.

No que se refere a organização do calendário letivo, proposto pela coordenação e estruturado nos encontros pedagógicos de planejamento com os educadores, 57,1% afirmaram ter sido parcialmente satisfatório, 35,7% afirmaram ser totalmente satisfatório e 7,1% parcialmente insatisfatório. São dados que alertam para uma considerável quantidade de pessoas que avaliaram o calendário como insatisfatório em partes, conforme aponta o gráfico abaixo:

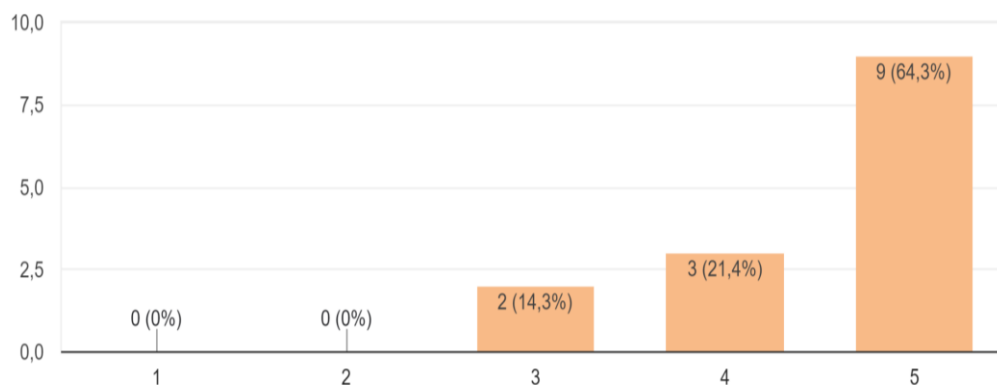
Gráfico 2: avaliação do Calendário Letivo



Fonte: Extraído do formulário do Google forms elaborado pela autora.

Por fim, foi solicitado para que cada educador (a) atribuisse uma nota para o processo de formação docente gerado por meio desta experiência de educação popular, onde a avaliação se deu por escala linear, abordando a questão central da investigação que se relaciona diretamente com o objetivo desta pesquisa. De acordo com o gráfico o nível de satisfação com os aprendizados vivenciados, as formações realizadas e os conhecimentos trabalhados ao longo desta experiência foram altos e expressam um cenário já identificado na primeira etapa de avaliação e reafirmado pelo gráfico 3:

Gráfico 3: Avaliação do processo de formação docente



Fonte: Extraído do formulário do Google forms elaborado pela autora.

A nota atribuída ao processo de formação docente gerado por meio dessa experiência de Educação Popular em Roraima representa que de fato os educadores (as) percebem a

importância do projeto, não somente para os educandos, mas também para eles mesmos. Para esse grupo, o cursinho tem suas contribuições práticas e teóricas, que vão além da oportunidade para a juventude acessar ao ensino superior, abrangendo o aperfeiçoamento constante, o pertencimento a educação popular, a identificação com as ideias democráticas e por fim reflete nos conhecimentos e habilidades educacionais desenvolvidos e/ou aprimorados neste percurso, experienciado coletivamente e individualmente.

Essas experiências tornam-se extremamente valiosas para aqueles que desejam tornar-se educadores e educadoras verdadeiramente comprometidos (as) e socialmente conscientes de seu papel frente aos desafios e problemáticas próprios da América Latina. Assim, é imprescindível salientar que estes processos formativos não apenas moldam o fazer docente, como também ajudam a criar repertório para enfrentar desafios profissionais futuros, construindo e fortalecendo suas identidades como educadores e educadoras populares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar as experiências educativas desenvolvidas pela Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais em Roraima através do Cursinho Popular Marcos Braga, buscando compreender como estas experiências incidem na formação dos (das) educadores (as) voluntários (as) do projeto.

Esta dissertação apresentou a partir dos referenciais teóricos selecionados, em diálogo com os objetivos específicos da pesquisa, uma considerável gama de argumentos que evidenciam o contexto latino-americano e suas políticas educacionais difusas, fragmentadas e carregadas de influências da lógica mercantil na educação, com destaque para o histórico de exclusão educacional e precarização do ensino público no Brasil.

A escolha da metodologia da pesquisa foi essencial, pois conduz a discussão para o uso de metodologias participativas de pesquisa em Educação, como a pesquisa participante e a sistematização de experiências, tendo nestas perspectivas teórico-metodológicas elementos epistemológicos e suporte para a coleta apropriada dos dados em campo. Esta abordagem nos ofereceu significativas ferramentas para a coleta e registro de informações relevantes para a pesquisa com movimentos sociais populares em Roraima.

O uso de tais metodologias combinadas teve como intenção demonstrar a importância do acúmulo de saberes e experiências educativas na América Latina, tanto no que diz respeito à relação entre a universidade e a Educação Popular, quanto no cerne dos próprios movimentos sociais populares em suas práticas cotidianas. No intuito de refletir sobre as questões ligadas aos processos de formação dos/das educadores (as) voluntários (as) gerados por esta iniciativa, nos propomos a registrar, analisar, descrever e refletir sobre as experiências formativas desenvolvidas pelo Cursinho Popular Marcos Braga ao longo de 2023, com vista a identificar aspectos da formação dos educadores (as) a partir da visão dos próprios voluntários do projeto.

No contexto nacional, demonstrou-se que os cursinhos populares são objeto de estudo de inúmeras pesquisas acadêmicas, com destaque para os apontamentos advindos do campo da educação, cujos resultados se fazem presentes nas dissertações referenciadas ao longo desta pesquisa. Contudo, constatamos que foram localizados poucos estudos sistemáticos que tenham como foco a compreensão da dimensão dos processos formativos dos educadores (as) e até mesmo estudos que discutem a democratização do acesso às universidades através deles, especialmente quando falamos em dados quantitativos e qualitativos de âmbito nacional e estadual.

Nesse sentido, com a análise da realidade feita através de pesquisa bibliográfica e documental, assim como o recorte da realidade local feito por meio da pesquisa participante e

da sistematização de experiências, acreditamos que nosso estudo contribui para uma compreensão das experiências do Cursinho Popular Marcos Braga no estado de Roraima, com vistas a elaborar um panorama da formação docente desenvolvida pelo projeto.

Atingimos nossos objetivos iniciais e alcançamos novos objetivos surgidos no decorrer da pesquisa, como por exemplo a escrita do projeto de extensão e a elaboração do portfólio do cursinho. Aprofundamos a investigação sobre decolonialidade e políticas públicas na América Latina, descrevemos como e porque os cursinhos surgiram e se organizaram no Brasil e exploramos diferentes perspectivas para elucidar o que são e o que fazem os cursinhos populares. Avaliamos as abordagens pedagógicas adotadas por estes projetos e nos debruçamos sobre a democratização do acesso à Educação Superior no Brasil.

Os resultados obtidos por meio desta pesquisa demonstram uma satisfação dos educadores (as) com sua participação no projeto, apesar de algumas ressalvas e adaptações que projetam para o futuro. A respeito da criação assim como do funcionamento do Cursinho Popular Marcos Braga se constatou que partiu da iniciativa de jovens universitários organizados no Levante Popular da Juventude e que objetivavam intervir na realidade social e contribuir no acesso de outros jovens de camadas populares ao ensino superior em Roraima.

Nesta perspectiva, pretendeu-se contribuir para a discussão acerca das lutas dos movimentos sociais para garantir o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, bem como atestar a relevância do cursinho para a formação de educadores e educadoras na perspectiva da Educação Popular em Roraima. Como observado nos encontros de avaliação e nas respostas dadas às perguntas do formulário de avaliação percebemos que a motivação desses educadores (as), que os leva a participarem de forma totalmente voluntária destas experiências é a identificação com o caráter popular do projeto e com a possibilidade de adquirir experiência com a docência.

Ficou nítido que a interação entre professores com diferentes níveis de experiência foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades profissionais e o aprimoramento da prática docente. No contexto do Cursinho Popular Marcos Braga, essa colaboração gerou benefícios significativos para os envolvidos, pois sabemos que educadores (as) experientes trazem conhecimentos consolidados e estratégias pedagógicas já testadas. Por outro lado, os educadores (as) menos experientes podem oferecer perspectivas frescas, entusiasmo e abertura do grupo para inovações.

A relação de apoio mútuo construída pelo grupo fortaleceu o trabalho em equipe e promoveu o crescimento profissional, estimulou a reflexão sobre práticas pedagógicas e constituiu um núcleo estruturado, onde se percebe a combinação de experiência e novidade. Esta mistura heterogênea permitiu que o grupo se adaptasse melhor às necessidades específicas dos educandos (as) do Cursinho Popular Marcos Braga, demonstrando uma flexibilidade essencial para enfrentar desafios futuros da carreira docente e promover um processo de troca de saberes de forma ampla e enriquecedora para todos.

Compreendemos que a identidade coletiva dos educadores (as) também está sendo construída através do processo de formação, pois à medida que os indivíduos interagem entre si, eles internalizam valores e narrativas comuns, criando uma identidade compartilhada que beneficia os movimentos sociais e especialmente o trabalho colaborativo dentro do grupo, o que determinou o sucesso do projeto em 2023.

Outro ponto que merece destaque é o suporte oferecido pela coordenação do Cursinho, núcleo que desempenhou um papel crucial na facilitação da prática dos docentes e, conseqüentemente, influenciando no sucesso dos educandos (as). A disponibilidade de materiais didáticos, impressões, apagadores, pincel, computador e Datashow, por exemplo, contribuíram para uma experiência docente eficiente, criativa e complementar. Já a sala de aula ampla e climatizada proporcionou um ambiente agradável para o aprendizado e a presença de espaços como copa, banheiro e sala específica para lanche foi essencial para o bem-estar dos educadores (as) e dos educandos durante todo o período letivo, demonstrando o compromisso da coordenação com o conforto e a funcionalidade do cursinho.

O sucesso dos educandos (as), no vestibular ou no ENEM, é compreendido como um testemunho da eficiência do trabalho docente e da capacidade do cursinho em promover a inclusão da juventude nas universidades. Esse destaque é ainda mais significativo quando se trata de educandos (as) migrantes que enfrentaram todos os dias grandes desafios logísticos para frequentar as aulas. O apoio oferecido aos educandos (as) venezuelanos, como o caso do transporte diário que o cursinho forneceu, foi fundamental para o sucesso nas provas de dois desses estudantes que passaram no vestibular e agora estão cursando graduação em uma Instituição Pública de Ensino Superior.

Para boa parte dos educadores (as) voluntários (as), exercer a docência no cursinho é uma maneira de retribuir à sociedade as oportunidades que receberam através dos estudos. Ao

participarem voluntariamente do cursinho, eles oferecem seu tempo, conhecimento e experiência para ajudar jovens a alcançar seus sonhos de ingressar no ensino superior e construir carreiras dignas. Esses educadores (as), muitas vezes, se veem nos jovens que buscam oportunidades educacionais, pois entendem a importância de sonhar alto e trabalhar duro para alcançar uma formação superior onde possam realizar-se pessoal e profissionalmente.

A dedicação desses profissionais é fundamental para o desenvolvimento educacional e social de nossa sociedade, visto que através do voluntariado eles se capacitam e capacitam os jovens para exercer a cidadania e vislumbrar melhorias em suas condições de vida, abrindo portas para um futuro mais promissor. Além disso, o voluntariado fortalece os laços com a comunidade, gerando movimentos de solidariedade e redes de apoio que promovem o bem-estar coletivo e valores como empatia, altruísmo e comprometimento.

Desse modo, à guisa de conclusão podemos afirmar que o cursinho não se limita apenas a fornecer conteúdos e uma estrutura para que as aulas se desenvolvam. Ele proporciona, mais que tudo, uma base sólida para o exercício da docência e imprime sua origem epistemológica decolonial, dotada de possibilidades e que incentiva a utilização de metodologias colaborativas e participativas de ensino, bem como planeja e desenvolve coletivamente estratégias de aprendizagem e práticas pedagógicas próprias da Educação Popular.

Dessa forma, compreendeu-se a partir deste trabalho de pesquisa que todas as atividades desenvolvidas, bem como o compromisso e a dedicação dos voluntários (as) com o cursinho, configuram-se como temas de suma importância para a formação de educadores (as) e abre novos horizontes para a pesquisa acadêmica sobre Educação Popular e movimentos sociais em Roraima.

As experiências formativas do cursinho, demarcam a presença da Educação Popular no cotidiano da formação de educadores e educadoras em Roraima e evidenciam a relevância social de vivências como esta para o processo de democratização do acesso à Educação Superior. Esperamos que o repertório teórico-metodológico utilizado ao longo desta dissertação possa servir para instigar outros pesquisadores e pesquisadoras a realizarem novos estudos nessa área e colaborar com o aprimoramento de outros projetos educacionais no futuro.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. B.; MESQUITA, M. D.; MOHN, R. F. F. Acesso à Educação Superior no Brasil: uma desigualdade ainda a ser superada. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 32, n. 4 p. 678-691, 2022. Disponível em: <<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13420/6326>>. Acesso em: 16/04/2024.

ALMEIDA, L. V. **Pré-Vestibulares Populares: estratégia de acesso dos excedentes à educação superior**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação -PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. 2026. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7072/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Leandro%20Viana%20de%20Almeida%20-%202016.pdf>>. Acesso em: 23/06/2024.

ARAÚJO, M. A. D.; MACEDO, M. N. O desmonte da educação superior no governo Bolsonaro. **Encontro Brasileiro de Administração Pública**, 2022. Disponível em: <https://sbap.org.br/ebap/index.php/home/article/view/358>. Acesso em: 12/05/2024.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

BRANDÃO, C. R. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4541406/mod\\_resource/content/0/BRANDAO.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4541406/mod_resource/content/0/BRANDAO.pdf)>. Acesso em: 16/04/2024.

CASTRO, C. A. (2005) **Alternativos e Populares - Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ES público no Brasil**. Presidente Prudente, UNESP. (Dissertação de Mestrado).

CASILLAS, C. A. L. Processo de Reflexão Coletiva sobre a Vigência e Desafios da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=654-vol4americatlatina-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americatlatina-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16/04/2024.

CARVALHO, J. C.; COSTA, R. P.; FILHO, H. A. (orgs.) **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2005. Disponível em: <[http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook\\_pre-vestibulares.pdf](http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_pre-vestibulares.pdf)> Acesso em: 16/04/2024.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo60\\_EduccomoDireitoHumano\\_DHcomoPrincipioEducat\\_cap3artigo4.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo60_EduccomoDireitoHumano_DHcomoPrincipioEducat_cap3artigo4.pdf). Acesso em 14/06/2024.

FALKEMBACH, E.M.F; JARA, O. H. Educação Popular e Sistematização de Experiências. In: STRECK, D. R. ESTEBAN, M. T. (Org.). **Educação popular: Lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Editora Vozes, Brasil, 2013.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, nº 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJcmLSPfp8r/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 16/04/2024.

FERNÁNDEZ, A. J. P. Simón Rodríguez, educador do século XIX: leitura histórica de uma experiência tecnocultural em Comunicação & Educação. **Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo**. — 2022 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2022.

FERREIRA, L. N. **Vivências Formativas em Educação Popular: Um Olhar Sobre a Práxis Político-Pedagógica do Cursinho Popular Edson Luís**. 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade Federal de São João del-Rei. 2023.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

GADOTTI, M. **Educação e poder** - introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/items/04a407d4-a7da-4b89-95db-3f608e19f8de>>. Acesso em: 16/04/2024.

GALVÃO, F. S. **“Ousar lutar, organizando a juventude pro Projeto Popular”**: resistência, luta e organização da juventude proletária, o Levante Popular da Juventude em foco. 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2105. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23711/1/FelipeDosSantosGalvao\\_DISERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23711/1/FelipeDosSantosGalvao_DISERT.pdf)>. Acesso em: 16/04/2024.

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

GOHN, M. G. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2016/10/120184012-Maria-da-Gloria-Gohn-TEORIA-DOS-MOVIMENTOS-SOCIAIS-PARADIGMAS-CLASSICOS-E-CONTEMPORANEOS-1.pdf>>. Acesso em: 16/04/2024.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social. Atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. 104p.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Disponível em: <<https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Gramsci.pdf>>. Acesso em: 16/04/2024.

HURTADO, C. N. Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2009 (Educação para todos, 4). p. 147-156. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16/04/2024.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 6.ed. Coleção questões da nossa época, volume 77. São Paulo: Cortez, 2006.

JARA, O. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: <<http://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3aancias1.pdf>>. Acesso em: 16/04/2024.

JARA, O. **Manual de Orientações para sistematizar experiências**. 1996. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/orientacoes.pdf>>. Acesso em: 16/04/2024.

JARA, O. Sistematização de Experiência. **Revista Estudos do Sul Global**. N° 2. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. 2010. Disponível em: <<https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/article/view/55/60>>. Acesso em: 16/04/2024.

JARA, O. Ressignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular perante os Desafios Históricos Contemporâneos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2009 (Educação para todos, 4). p. 233-239. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 11 jan. 2023.

KRETZER, R. M. **Engajamento Político no Levante Popular da Juventude: Uma Análise Sobre os Jovens do Cursinho Podemos Mais Heliópolis/SP**. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/221320>>. Acesso em: 16/04/2024.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

LOPES, W. J. F; CABRAL NETO, A. Políticas educacionais na América Latina: uma reflexão sobre as suas diretrizes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 56, p. 1-25, e- 21017, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/501957168/LOPES-Wiama-de-Jesus-Freitas-CABRAL-NETO-Antonio-Políticas-educacionais-na-America-Latina-uma-reflexao-sobre-as-suas-diretrizes>>. Acesso em: 16/04/2024.

MACEDO, J. M. Direito à Educação no Brasil: avanços e retrocessos na política educacional. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. I, nº 01, p. 41-60, Jul.-Dez./2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/322824588\\_DIREITO\\_A\\_EDUCACAO\\_NO\\_BRASIL\\_avancos\\_e\\_retrocessos\\_na\\_politica\\_educacional](https://www.researchgate.net/publication/322824588_DIREITO_A_EDUCACAO_NO_BRASIL_avancos_e_retrocessos_na_politica_educacional)>. Acesso em: 14/06/2024.

MAHMÍAS, M. T. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In: In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (org.). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2009. p. 129-134. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=654-vol4americalatina-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16/04/2024.

MORAES, R. A. **Materialismo dialético e educação comparada**. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 12, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8656677>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MINAYO, M. C. S. A pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 16/04/2024.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf> . Acesso em 17/06/2024.

OLIVEIRA, E. S. LUCINI, Marizete. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021, p. 97-115. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/15456>>. Acesso em: 16/04/2024.

PALUDO, C. [et al]. A educação popular no Levante Popular da Juventude do Rio Grande do Sul: renovações e permanências. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 545-571, abr./jun. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/27525/20353>>. Acesso em: 16/04/2024.

PAZ, C. F. Por uma formação inicial de professores centrada na indissociabilidade entre teoria e prática: uma revisão de literatura. **Revista Leia Escola**, vol 23, n.2. Agosto de 2023. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/issue/view/46>. Acesso em: 17 jun. 2024.

PEREIRA, D. A. **“Fazendo o Impossível”: o sobre-esforço juvenil diante das desigualdades e a potência dos cursinhos populares**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência – Promestre – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38252>>. Acesso em: 23/06/2024.

PEREIRA, W. K; ROCHA, A. F. C. Práticas e Políticas Educacionais na América Latina. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, p. 3-11, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.clacso.org/index.php/relacult/article/view/653/346>>. Acesso em: 16/04/2024.

PONTES, B. M. S. Movimentos sociais na América Latina: da teoria à realidade. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 04, n. 01, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/article/view/229872>>. Acesso em: 16/04/2024.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2015. Disponível em: <[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf)>. Acesso em: 16/04/2024.

RODRÍGUEZ, S. **Obras Completas**. Ediciones del Rectorado. UNESR, Caracas, 2016.

SAVIANI, D. **A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. Poíesis Pedagógica**. V.8, N.2 ago/dez. de 2010, p. 4-17. Disponível em: <<https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em: 16/04/2024.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, D. O futuro da universidade entre o possível e o desejável. **Fórum Sabedoria Universitária**. Unicamp, Campinas, 2009. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1qXSQbxozzgOaGOwLtsysF62kfl7FwgXI/view>>. Acesso em: 16/04/2024.

SEVERINO, A. J. Pensamento decolonizante, prática intercultural e emancipação: novas perspectivas para a Filosofia da Educação no contexto latino-americano. *In: BROCANELLI, C. R.; CARVALHO, A. B.; SANTOS, G. S. (orgs.) Pensamento latino-americano e educação: por uma ética situada*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. **Educação popular: Lugar de construção social coletiva**. Brasil: Editora Vozes, 2013. Disponível em: <[https://www.socioeco.org/bdf\\_fiche-publication-1729\\_pt.html](https://www.socioeco.org/bdf_fiche-publication-1729_pt.html)>. Acesso em: 16/04/2024.

STRECK, D. R. et al. (Org.). **Educação popular e docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.v. 1. 216 p. (Coleção docência em formação: Educação de Jovens e Adultos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16572/2/HistoricoEducacaoSuperiorBrasil.pdf>>. Acesso em: 18/04/2024.

MAGALHÃES, A. T. R. **Cursinhos Populares e o Acesso ao Ensino Superior: Contribuições para além do Conteúdo**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. 2018. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6397546#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6397546#)>. Acesso em: 23/06/2024.

MELO, S. D. G; VALE, A. A. A Educação Superior pública brasileira: uma análise dos governos de Lula a Bolsonaro. **RTPS - Revista Trabalho, Política E Sociedade**, 8 (13), e-864. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/864>>. Acesso em: 18/04/2024.

VIANA, S. A. A. Histórico da Educação Superior no Brasil. **Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, Anais, Volume XVI, n. 10, setembro de 2021. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/16572/2/HistoricoEducacaoSuperiorBrasil.pdf>>. Acesso em: 18/04/2024.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver em CANDAU, Vera Maria (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Editora 7 Letras, Rio de Janeiro: 2009.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p149>>. Acesso em 20/06/2024.

**APÊNDICE – A: FORMULÁRIO DE REGISTRO DE ATIVIDADES****FORMULÁRIO DE REGISTRO DE ATIVIDADES****I - Instrumentos de apoio: Registo de atividades**

Nome(s) : \_\_\_\_\_ Data : \_/\_\_\_\_\_/

\_\_\_\_\_ Projeto: \_\_\_\_\_

O que foi realizado (título, tipo de atividade):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1. Onde:

\_\_\_\_\_

2. Quem e quantas pessoas participaram:

\_\_\_\_\_

3. Duração: \_\_\_\_\_

4. Descrição da atividade (uma página no máximo):

\_\_\_\_\_

Se a atividade foi programada:

5. Objetivos que tenham sido planejados:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Resultados alcançados

a. Em relação aos objetivos previstos:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

a. Resultados não previstos:

\_\_\_\_\_

2. Se a atividade não foi programada:

1. Como e porquê decidimos realizar / participar nesta atividade:

\_\_\_\_\_

2. Resultados alcançados:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Impressões e observações sobre a atividade:

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - PORTFÓLIO DO CURSINHO POPULAR MARCOS BRAGA

# Cursinho Popular Marcos Braga

Rede de Cursinho Populares Podemos +



**Conheça o nosso  
Projeto!**

## O que é a Rede de Cursinhos Populares Podemos+?

A Podemos+ é uma rede de cursinhos populares que visa preparar a juventude para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). É um projeto do Levante Popular da Juventude para fortalecer a luta pela democratização da educação no Brasil.

A Rede Podemos+ afirma a necessidade da luta coletiva e a construção de novas relações de ensino-aprendizagem, nas quais coordenadores (as), educadores (as) e educandos (as) são sujeitos ativos e críticos na construção do conhecimento.

Inicialmente o nosso projeto chamava-se Cursinho Popular Podemos + Roraima, porém em 2023 passou por uma reestruturação e decidiu-se por homenagear o Educador Marcos Braga (*in memoria*).



## O que é o Cursinho Popular Marcos Braga ?

O Cursinho Popular Marcos Braga é uma ferramenta de ação do Levante Popular da Juventude de Roraima - Célula Davi Kopenawa.

Em Roraima, a iniciativa surge no ano de 2021, durante a pandemia de COVID-19, como uma alternativa educativa para que os jovens de baixa renda de Boa Vista-RR pudessem se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Nosso objetivo com este projeto é apoiar estudantes que não tem condições financeiras para pagar um cursinho preparatório particular, ofertando aulas, aulões, simulados e suporte pedagógico de forma gratuita.

A atuação básica de cada cursinho popular passa pela organização dos sujeitos em espaços coletivos de decisão. Diversos Cursinhos populares são organizados pelo levante desde 2012. Toda equipe que coordena o cursinho e todo corpo docente é composto por voluntários/as



## Quem foi Marcos Braga?

Cearense, antropólogo e indigenista, foi coordenador e professor do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena - UFRR. Marcos recebeu das lideranças a alcunha de "Ipunen", que em Macuxi significa "o sábio".



Nascido na cidade de Pacajus, no Ceará, ele se formou em Ciências Sociais e era Doutor em Sociedade e Cultura da Amazônia, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

## Marcos Braga: Educador

Se tornou professor do magistério superior na coordenação do Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR, em 2004.



Lecionou na área das Ciências Sociais e colaborou com os cursos de Gestão em Saúde Coletiva Indígena, Gestão Territorial Indígena, Psicologia, História, Antropologia e Ciências Sociais.

## Marcos Braga: Ativista

Para além da vida acadêmica, Braga também atuava em diversos movimentos sociais, em defesa de causas como a socioambiental e a LGBTQIAPN+.



Ele deixou importantes contribuições nas áreas de antropologia e educação superior, com ênfase em etnologia indígena, educação escolar indígena, manifestações artísticas e culturais e direitos humanos.

## **Marcos Braga, Presente!**

O Educador Marcos Antônio Braga de Freitas, morreu aos 51 anos em decorrência da Covid-19. Deixou-nos um legado de esperança e seu exemplo continuará sendo uma inspiração para aqueles que seguem na luta por uma sociedade mais justa, diversa e fraterna.



Nos últimos anos de sua vida se dedicou à política, se tornando porta-voz e um dos fundadores do partido REDE Sustentabilidade em Roraima, onde esteve à frente da campanha vitoriosa da primeira deputada federal indígena: Joênia Wapichana.

## Quem constrói o Núcleo de Coordenação Política Pedagógica ?

O Cursinho tem como meta a inserção da juventude da classe trabalhadora nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Para isso contamos com uma equipe de coordenadores (as) empenhados na tarefa de realizar as atividades do projeto, desde o planejamento, a execução e a avaliação das ações. Conheça nossa equipe de Coordenação!

As aulas e demais atividades (reuniões, encontros pedagógicos e etc) acontecem de agosto a novembro, de segunda a sexta, das 19h às 21:30h, no Bloco I da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAR) Universidade Federal de Roraima

**O CURSINHO É REALIZADO POR GRUPOS DE COORDENADORES(AS) E EDUCADORES(AS) VOLUNTÁRIOS(AS), QUE SÃO RESPONSÁVEIS POR PLANEJAR E EXECUTAR AS AULAS, REVISÕES, RODAS DE CONVERSAS, PALESTRAS, EXERCÍCIOS E SIMULADOS.**



# Núcleo de Coordenação Política Pedagógica

Conheça o Núcleo de  
Coordenação Política Pedagógica



Maria  
Luiza



Carla



Aléxia



Wanessa



Luan



Elton



Riva



Jéssica



Darlene



Wagner



Nazareno



Suyuka



Conheça as pessoas que fazem o Cursinho  
Popular Marcos Braga acontecer!



## Quem constrói o Núcleo de Educadoras e Educadores voluntários (as) ?

Nossa meta é preparar essa juventude para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares através de processos educativos fundamentados na educação popular.

Para cumprir nossa meta contamos com o apoio de 31 educadores e educadoras voluntários (as) das mais diferentes áreas. Conheça nossa equipe de Educadores(as)!



## Núcleo de Educadoras e Educadores voluntários (as)

### Conheça a Equipe de Educadores(as)2023



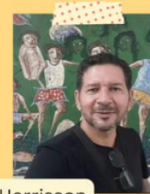
Kaio



Victorio



Riva



Harrisson



Marcelo



Éverton



Maria



Wagner

### Conheça a Equipe de Educadores(as)2023



Fábio



Rajá



Luan



Anderson



Jeliel



Joana



José



Alik

## Núcleo de Educadoras e Educadores voluntários (as)

### Conheça a Equipe de Educadores(as) 2023



Luiz



Tathiana



Mar



Dinayr



Jhessica



Jéssica



Darlene



Manoel

### Conheça a Equipe de Educadores(as) 2023



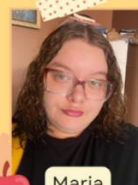
Eduarda



Tamires



Carla



Maria Luiza



Aléxia



Moema



Hérica

## **A Juventude periférica e migrante quer estudar!**

Para além de atender os jovens brasileiros em situação de vulnerabilidade social, o cursinho também tem apoiado os estudos da juventude migrante e indígena venezuelana que se inscreveram nas últimas turmas (2021, 2022 e 2023) e estiveram presentes nas nossas atividades.

Neste sentido, buscamos sempre organizações parceiras que ajudem a ampliar o nosso alcance entre a população migrante, auxiliando na identificação, integração e na permanência desses estudantes nas ações educacionais do Cursinho Popular Marcos Braga.



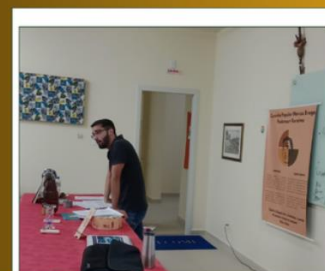
Turma 2023 - Estudantes Migrantes

## ALGUNS REGISTROS DAS ATIVIDADES DE 2023

**Turma  
2023**



**Turma  
2023**



# ALGUNS REGISTROS DAS ATIVIDADES DE 2023



# Confira algumas das nossas conquistas!

**CALOUROS, CALOURAS  
E CALOURES 2024**

**CURSINHO POPULAR  
MARCOS BRAGA**



**Luciane,**  
conhecida como  
Tagarella

Nunca é tarde para se realizar um sonho.

História  
UFRR

Caloura 2024

@Luciane\_frazão

**Emanuel**

Não procure estudar mais, procure aprender mais!

Matemática  
IFRR

Calouro 2024

@esdcar\_xz

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MARCOS BRUNO  
Podcast

**Maria**

Ciências Biológicas UERR

Caloura 2024

@marijo442

É melhor você tentar algo, vê-lo não funcionar e aprender com isso do que não fazer nada.

**Maximus**

Agronomia UFRR

Calouro 2024

@maximus\_lobo

CURSINHO POPULAR MARCOS BRAGA

**Arara**

Estudar não é fácil, mas quando a gente vê que o nosso esforço vale a pena, é uma sensação de orgulho e de felicidade.

**Teatro UFRN**

1.443

**Caloure 2024**

**@apenasarara**

**PODEMOS**  
REDE DE CURSINHOS POPULARES



**APOIE O CURSINHO POPULAR**

**Marcos Braga**

*Nos ajude a custear nossas  
atividades!*



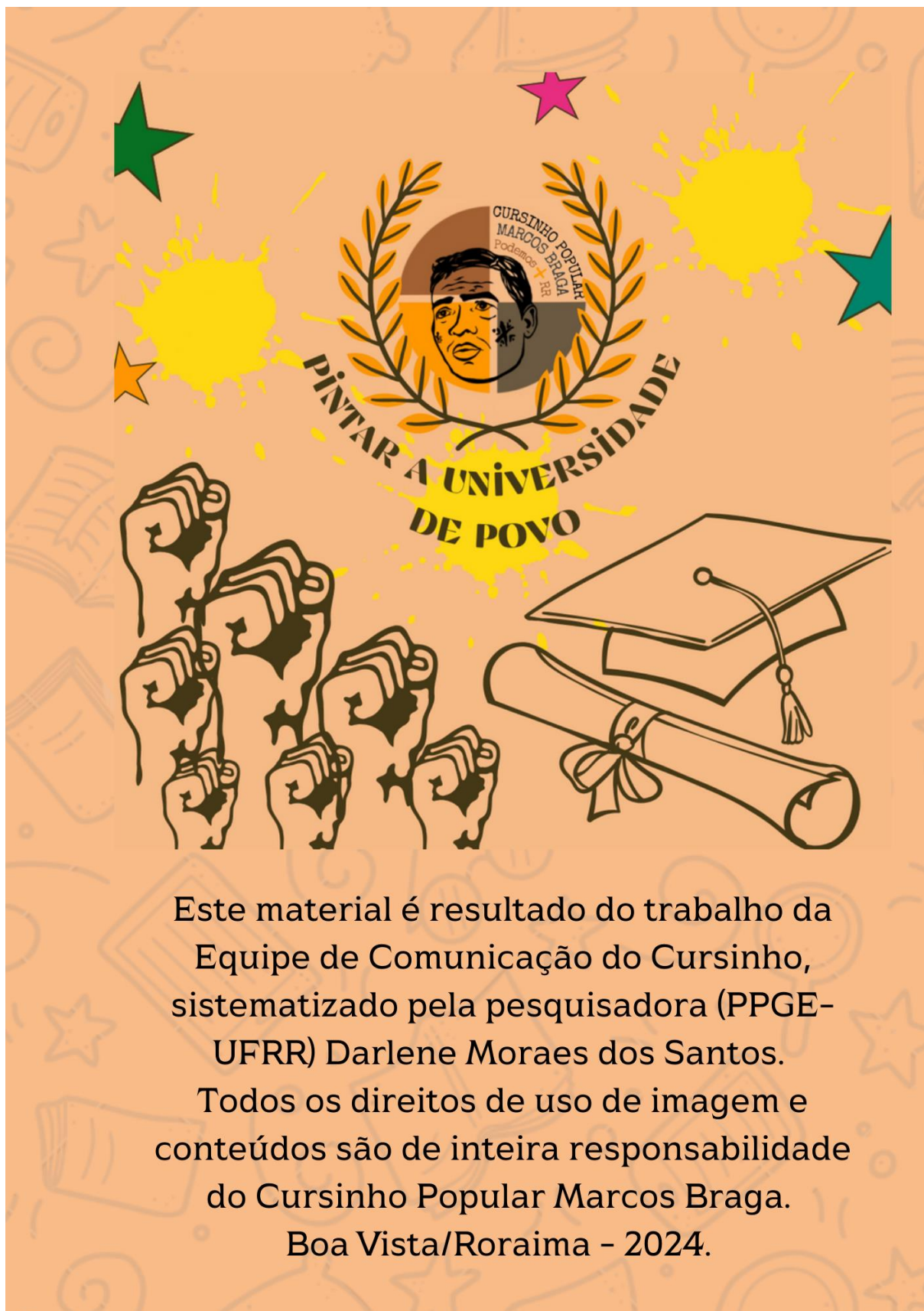
*Seja um apoiador (a)  
dessa iniciativa  
revolucionária!*



*Doe pela chave pix abaixo ou Scaneie aqui*

**[cursinhopopularmarcosbraga@gmail.com](mailto:cursinhopopularmarcosbraga@gmail.com)**

**PODEMOS**  
REDE DE CURSINHOS POPULARES



Este material é resultado do trabalho da Equipe de Comunicação do Cursinho, sistematizado pela pesquisadora (PPGE-UFRR) Darlene Moraes dos Santos.

Todos os direitos de uso de imagem e conteúdos são de inteira responsabilidade do Cursinho Popular Marcos Braga.

Boa Vista/Roraima - 2024.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Movimentos Sociais e o acesso à Educação Superior: as experiências do Cursinho Popular Marcos Braga” sob a responsabilidade dos pesquisadores: Darlene Moraes dos Santos, da Universidade Federal de Roraima, sob orientação do Prof. Dr. Adrián José Padilla Fernández, e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para o pesquisador.

**1. O objetivo deste estudo é:** analisar as experiências educativas desenvolvidas pelo Cursinho Popular Marcos Braga e compreender como elas incidem na formação dos (das) Educadores (as) voluntários (as) do projeto.

**2. Sua participação nesta pesquisa será:** você receberá, por meio deste termo, os devidos esclarecimentos sobre a pesquisa para decidir se participará ou não. Após o seu consentimento, a sua participação será por meio de entrevista individual e em grupo, relatos de experiência escritos e gravados, participação nas atividades do Cursinhos Popular Marcos Braga em Boa Vista-RR.

**3. O principal benefício relacionado com a sua participação será:**

Espera-se que a partir da sistematização dos resultados da pesquisa, que tais informações possam contribuir para a compreensão dos processos formativos que ocorrem nos espaços de educação popular idealizados pelo Cursinho Popular Marcos Braga. Além disso, a participação na pesquisa poderá proporcionar a possibilidade de reflexão sobre o papel dos movimentos sociais no acesso à educação superior, bem como sobre as experiências educativas e a formação docente na perspectiva da Educação Popular.

**4. O principal risco relacionado com a sua participação será:**

Os riscos de desconfortos ou riscos são mínimos, tais como ficar emocionado ao participar de entrevistas ou ao relatar suas experiências, demonstrando choro, tristeza, cansaço, ansiedade. Caso ocorram, esclarecemos, que: - no caso de desconfortos você dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida. Caso venha a sentir constrangimento ou alguma outra alteração, poderá se retirar-se da pesquisa; - caso seja avaliado que você sentiu-se muito desconfortável ao participar desta pesquisa, e se houver a necessidade, poderemos oferecer encaminhamento e/ou indicação de profissionais para acompanhamento e assistência gratuita, em caso de ocorrência dos riscos ou desconfortos.

**5. Serão incluídos nesta pesquisa:**

Educadores/as e coordenadores/as do Cursinho Popular Marcos Braga. Acompanham este documento um Termo de Uso de Imagem. As informações desta pesquisa serão confidenciais e garantimos que somente o pesquisador saberá sobre sua participação.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Você poderá entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através do telefone da pesquisadora responsável, Darlene Moraes dos Santos, pelo número (95) 991336874, caso tenha alguma dúvida.

---

Pesquisador

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Concordo com a captação e uso de imagem ou voz para fins de pesquisa e publicação.**

---

Participante da Pesquisa

**Endereço da pesquisadora:** Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco I da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR/UFRR), sala 7 (Sala do Grupo de Pesquisa FPEC).

**Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa:** Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita)

E-mail: coep@ufr.br

## ANEXO A - FORMULÁRIO DE PROPOSTA DE AÇÃO DE EXTENSÃO EM CONSTRUÇÃO

|                    |
|--------------------|
| Código de cadastro |
|--------------------|

### Formulário de Proposta de Ação de Extensão

#### Identificação

|  |              |        |             |                      |                       |
|--|--------------|--------|-------------|----------------------|-----------------------|
| Título da ação: Cursinho Popular Marcos Braga: Curso Preparatório Solidário para o ENEM e Vestibulares |              |        |             |                      |                       |
| Categoria:   |              |        |             |                      |                       |
| Programa   | Projeto      | Evento | Curso       | Prestação de Serviço | Produção e Publicação |
| [ ]  | [ ]          | [ ]    | [ ]         | [ ]                  | [ ]                   |
| Vinculação:  | Programa [ ] |        | Projeto [ ] |                      |                       |
| Obs.:  |              |        |             |                      |                       |

#### Palavras chaves (máximo cinco)

Educação Popular. Cursinho solidário. Pré ENEM. Pré Vestibular. Formação de professores. LIBRAS.

#### Unidade proponente

Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEDUCAR-UFRR e Curso de Letras Libras - UFRR

#### Dados do coordenador geral

Nome: Sérgio Luiz Lopes  
 Regime de trabalho: \_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_  
 Telefone: \_\_\_\_\_ Celular: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_  
 Dados bancários – Banco: \_\_\_\_\_ Ag.: \_\_\_\_\_ Cc.: \_\_\_\_\_

#### Equipe de trabalho

| Membros* (categoria)                 | Instituição                  | Horas dedicadas à ação | Função/Atividade       | Remunerado pela ação? |
|--------------------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------------|
| Darlene Moraes dos Santos            | UFRR                         | 15 horas semanais      | Coordenação Pedagógica | não                   |
| Luan Alex Medeiros Weyl              | UFRR                         | 15 horas semanais      | Coordenação Pedagógica | não                   |
| Wagner Augusto Pinho Barbosa         | UFRR                         | 15 horas semanais      | Coordenação Pedagógica | não                   |
| Elton Jhony Silva de Carvalho        | Levante Popular da Juventude | 15 horas semanais      | Coordenação Pedagógica | não                   |
| Rivaldo fideles Militão              | UFRR                         | 15 horas semanais      | Coordenação Pedagógica | não                   |
| Alexia lucarlla de Souza Menezes     | UFRR                         | 15 horas semanais      | Coordenação Pedagógica | não                   |
| Jessica Greyciane dos Santos Cardoso | UFRR                         | 15 horas semanais      | Coordenação Pedagógica | não                   |
| Wanessa Maria Magalhães Gomes        | Levante Popular da Juventude | 15 horas semanais      | Coordenação Pedagógica | não                   |
| Maria Luiza Epifanio Marciniak       | UFRR                         | 15 horas semanais      | Coordenação Pedagógica | não                   |

|                                 |      |                   |                        |     |
|---------------------------------|------|-------------------|------------------------|-----|
| Suellem Morais Lorentino Sagica | UFRR | 15 horas semanais | Coordenação Pedagógica | não |
| Carla Beatriz Moura Barreto     | UFRR | 15 horas semanais | Coordenação Pedagógica | não |
| Nazareno da Silva Pereira       | UFRR | 15 horas semanais | Coordenação Pedagógica | não |

Áreas temáticas da ação - Principal (P) e Secundária (S)

|                          |             |                                |              |
|--------------------------|-------------|--------------------------------|--------------|
| Comunicação [ ]<br>x ]   | Cultura [ ] | Direitos Humanos e Justiça [ ] | Educação [ ] |
| Meio Ambiente [ ]<br>x ] | Saúde [ ]   | Tecnologia e Produção [ ]      | Trabalho [ ] |

Linha(s) de Extensão

30. Jovens e adultos: Processos de atenção (saúde, assistência social, etc), de emancipação e inclusão; educação formal e não formal; promoção, defesa e garantia de direitos; desenvolvimento de metodologias de intervenção, tendo como objeto a juventude e/ou a idade adulta.

Período

Data de Início: 13 de julho de 2024  
Data de Término: \* 15 de dezembro de 2024  
Carga horária: 15 horas semanais, 20 semanas.  
Obs.:

Abrangência da ação

|   |           |                  |                   |
|---|-----------|------------------|-------------------|
| Urbano [ X ]                              | Rural [ ] | Urbano-Rural [ ] | Área Indígena [ ] |
| Município(s)/comunidade(s):*Boa Vista -RR |           |                  |                   |

Justificativa

**Contextualização da ação:**

A Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais, a qual pertence o Cursinho Popular Marcos Braga, é um projeto educacional idealizado pelo Levante Popular da Juventude e tem como objetivo fortalecer a luta dos Movimentos Sociais pela democratização do acesso à Educação Superior. A Rede tem como meta a inserção da juventude da classe trabalhadora, pessoas de periferia e minorias sociais nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. A iniciativa existe nacionalmente desde 2017 e tem como premissa preparar a juventude para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) através de processos educativos fundamentados na educação popular.

Na perspectiva de preparação e formação da juventude é que surge o Cursinho Popular Marcos Braga, uma ferramenta de mobilização do Levante Popular da Juventude no estado de Roraima, fundado em 2021 como uma alternativa educativa para os jovens de baixa renda de Boa Vista durante a pandemia de Covid-19, a principal meta neste momento era apoiar estudantes que não tinham condições financeiras para pagar um curso preparatório particular, oferecendo aulas para o ENEM de forma presencial e online. O primeiro Edital de chamamento de Educadores e Educadoras saiu em 18 de agosto e as aulas da primeira turma de educandos e educandas da Rede Podemos Mais em Roraima iniciaram em setembro de 2021, com aulas no prédio do DCE-UFRR, localizado no Campus Paricarana. A luta pela democratização da educação no nosso continente é antiga, porém segue como uma importante pauta de reivindicação dos movimentos sociais na atualidade. Desde o período colonial a educação esteve limitada a uma pequena parcela da elite

privilegiada e com o acesso ao ensino superior não é muito diferente, visto que as desigualdades sociais e econômicas que existiam no passado colonial continuam existindo e se tornaram abissais no século XXI.

Esta iniciativa é idealizada por um grupo de estudantes universitários voluntários, ligados ao movimento social Levante Popular da Juventude de Roraima, que busca atender a juventude oriunda das camadas populares com aulas, aulões, revisões, exercícios e simulados com foco em provas como do Exame Nacional do Ensino Médio e vestibulares locais. Tal espaço de educação não formal se configurou como uma alternativa que visa apoiar estudantes que não têm condições financeiras para pagar um curso preparatório particular e que muitas vezes não tiveram uma formação de qualidade na educação básica, possuindo um déficit educacional que impede a sua inserção no ensino superior.

**Relevância acadêmica:**

A presente proposta de projeto de extensão coloca os movimentos sociais, a Educação Popular e o Cursinho Popular Marcos Braga no centro da discussão por considerar que estas categorias de análise trazem o debate sobre o acesso à formação de nível superior para as camadas mais empobrecidas da sociedade e a discussão sobre a democratização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. O Cursinho Popular Marcos Braga é algo recente no estado de Roraima, com apenas três anos de existência, sendo um tema sobre o qual ainda não existem pesquisas acadêmicas, apesar de representar um conjunto de ações significativas no contexto da UFRR, incluindo o ingresso de novos estudantes na universidade. Neste sentido, a partir do reconhecimento das problemáticas sociais e econômicas dos jovens, surgem inúmeros questionamentos passíveis de investigação científica, pois trata-se de um fenômeno educacional que ainda é pouco conhecido e por isso mesmo desponta como sendo uma temática importante para estudos futuros, dialogando diretamente com temas como inclusão, educação popular, formação de professores e acesso à educação superior.

**Relevância social:** A organização coletiva que constrói o cursinho desempenha uma função fundamental para a preparação dos jovens para os exames de ingresso nas universidades. No entanto, sua existência transpassa as provas em si e alcança outro nível de aproximação entre os cursinhos e a democratização dos espaços universitários. O cursinho surge como uma alternativa para preencher lacunas deixadas pela precariedade, exclusão, evasão e negligenciamento presentes nas políticas públicas de educação brasileiras. Para além de atender os jovens brasileiros em situação de vulnerabilidade social, o cursinho também tem apoiado os estudos da juventude migrante e indígena venezuelana que se inscreveram nas últimas turmas (2021, 2022 e 2023) e estiveram presentes nas nossas atividades. Neste sentido, buscamos sempre organizações parceiras que ajudem a ampliar o nosso alcance entre a população migrante, auxiliando na identificação, integração e na permanência desses estudantes nas ações educacionais do Cursinho Popular Marcos Braga.

**Viabilidade técnica:** O Cursinho tem como meta a inserção da juventude nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, para isso contamos com uma equipe de coordenadores (as) voluntários empenhados na tarefa de realizar as atividades do projeto, desde o planejamento, a execução e a avaliação das ações. As aulas e demais atividades (reuniões, encontros pedagógicos e etc) acontecem de julho a novembro, de segunda a sexta, das 19h às 21:30h, no Bloco I da Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCAR) Universidade Federal de Roraima. Contamos com o apoio de 12 coordenadores (as) e mais de 30 educadores e educadoras voluntários (as) das mais diferentes áreas o que torna o projeto extremamente viável.