

Cursinhos populares: história, desafios e contradições

Welber Barros Pinheiro¹, Marcelo Ricardo Pereira²

Resumo

Este artigo aborda o surgimento e a consolidação dos cursinhos populares, contextualizando-os dentro do processo de modernização do Ensino Superior e da origem dos vestibulares. O estudo destaca a importância desses cursinhos populares na democratização do acesso ao Ensino Superior e seus desafios. O artigo, baseado em análise de referencial teórico, identifica os cursinhos populares como resultado de movimentos estudantis contrários a um sistema educacional de herança excludente, oferecendo preparação acadêmica e apoio socioemocional a estudantes de baixa renda. Os principais desafios encontrados foram a escassez de recursos financeiros, a defasagem de capital educacional, a polêmica em relação ao comprometimento dos professores, entre outros. Apesar desses desafios, os cursinhos populares contribuíram para conquistas como a isenção de taxa em vestibulares e a implementação de cotas sociais nas universidades públicas. Ao compreender o surgimento dos cursinhos populares, é possível evidenciar seu impacto na formação da consciência crítica dos jovens e destacar a necessidade de apoio institucional e investimentos que fortaleçam e expandam essas iniciativas. No entanto, foi observada uma possível contradição em alguns cursinhos populares. Existe a preocupação de que alguns cursinhos possam reproduzir a educação excludente e precária que tentam combater.

Palavras-chave

Cursinho popular. Acesso ao Ensino Superior. Reforma universitária. Vestibular.

¹Mestrando em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. E-mail: welberbarros@hotmail.com.

²Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil; período sanduíche pela *Université Paris 13*, França; estágio pós-doutoral pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; professor na Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. E-mail: marcelorip@hotmail.com.

Popular Preparatory Courses: history, challenges, and contradictions

Welber Barros Pinheiro³, Marcelo Ricardo Pereira⁴

Abstract

This article addresses the emergence and consolidation of popular preparatory courses, contextualizing them within the process of modernization of higher education and the origin of college entrance examinations. The study highlights the importance of these popular preparatory courses in the democratization of access to higher education, and its challenges. The research, based on theoretical analysis and clinical interviews, identifies popular preparatory courses as a result of student movements against an exclusionary educational system, offering academic preparation and socio-emotional support to low-income students. The main challenges encountered were the scarcity of financial resources, educational capital gaps, controversy regarding teacher commitment, among others. Despite these challenges, popular preparatory courses have contributed to achievements such as fee exemptions in college entrance exams and the implementation of social quotas in public universities. By understanding the emergence of popular preparatory courses, it is possible to highlight their impact on the formation of critical consciousness among young people and emphasize the need for institutional support and investments that strengthen and expand these initiatives. However, a possible contradiction was found in some of the popular preparatory courses. There is the concern that some of them may reproduce the excluding and precarious education that they try to counteract.

Keywords

Popular preparatory courses. Access to higher education. University reform. College entrance examination.

³Master's student in Education at the Federal University of Minas Gerais, Brazil. E-mail: welberbarros@hotmail.com.

⁴PhD in Education from the University of São Paulo, Brazil; sandwich period at Université Paris 13, France; post-doctoral internship at the Federal University of Rio de Janeiro, Brazil; professor at the Federal University of Minas Gerais, Brazil. E-mail: marcelorip@hotmail.com.

Introdução

Os cursinhos populares são resultado de uma luta pela ampliação do acesso à educação superior. Essas iniciativas surgem como uma alternativa para atender à demanda por inclusão educacional das classes trabalhadoras como resposta à exclusão e às desigualdades socioeconômicas. A luta das classes trabalhadoras pela universalização do ensino enfrentou desafios estruturais e pedagógicos, formação docente inadequada e apoio institucional.

Os cursinhos populares representam a busca por educação de qualidade e igualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior. O presente artigo busca compreender os motivos que influenciaram o surgimento e o desenvolvimento do campo dos cursinhos populares na realidade educacional brasileira, por meio de uma digressão histórica que situa a origem da universidade e dos exames vestibulares no país. As universidades brasileiras possuem histórico atrelado aos interesses da burguesia, muitas vezes relacionados ao capital internacional. Como os desenvolvimentos econômico e sociocultural foram temas desconsiderados pelas universidades, conseqüentemente, o acesso ao Ensino Superior permaneceu restrito a uma pequena parcela da sociedade, excluindo uma maioria significativa de analfabetos e trabalhadores braçais.

No entanto, é importante ressaltar que as conquistas alcançadas pela parcela excluída da sociedade ao longo da história da educação no Brasil foram fruto de intensas lutas políticas, uma vez que raramente se deram como resultado de políticas direcionadas e pensadas especificamente para essa população marginalizada que, desde o Brasil Colônia, permanece à margem do Estado. Portanto, a população brasileira enfrentou diversos desafios na busca por justiça social e equidade para proporcionar acesso ao Ensino Superior.

A fim de embasar a compreensão acerca da origem e da importância dos cursinhos populares, é imprescindível abordar a relação deles com os vestibulares e com o acesso à educação superior. Para tanto, é relevante explorar as seguintes discussões teórico-conceituais, que destacam o impacto dessas iniciativas no contexto educacional brasileiro: o surgimento e a consolidação do Ensino Superior no Brasil; o processo de modernização do Ensino Superior após o golpe militar de 1964; a origem dos vestibulares no Brasil; e o campo dos cursinhos populares.

Surgimento e consolidação do Ensino Superior no Brasil

A experiência do Ensino Superior no Brasil surgiu após a transferência do Reino de Portugal para o Brasil Colônia, em 1808. Antes da vinda da corte ao Brasil, as experiências do Ensino Superior na colônia brasileira buscavam a formação de agentes administrativos da colônia, além da formação de padres pelas missões jesuíticas (Castro, 2019). As intenções de Portugal ao implantar o sistema educacional burguês-português no Brasil Colônia ancoravam-se na tentativa de reproduzir a educação desfrutada pela corte na metrópole até a invasão de Napoleão Bonaparte.

Influenciado pelos ideais da Revolução Francesa, sobretudo pelas reformas educacionais napoleônicas, D. João criou instituições de Ensino Superior isoladas, com o objetivo principal de formar profissionais, que contemplavam cursos como o de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808, além dos cursos de

Engenharias, embutidos na Academia militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois. Em 1827, dom Pedro I acrescentou os cursos jurídicos de Olinda e de São Paulo, com o que se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do nosso ensino superior (Cunha, 2007, p. 19).

Filosofia, Teologia e Artes foram os primeiros cursos superiores no Brasil a surgirem no século 16. No entanto, esses cursos constituíam um sistema educacional que servia à exploração da colônia pela metrópole, sendo conduzidos pelos padres da Companhia de Jesus (Castro, 2019). Esse conglomerado de faculdades isoladas só seria superado em 1930, com a criação das primeiras universidades brasileiras. Desde o princípio, as universidades eram instrumentalizadas pela crescente burguesia brasileira, direcionando seu foco para além das fronteiras do território nacional. Isso implicou em desconsiderar pautas que incluíssem a maioria dos brasileiros ou um projeto de desenvolvimento sociocultural e econômico, como ocorrera na Europa e nos Estados Unidos. Assim como o Estado brasileiro, as universidades nunca estiveram alinhadas a projetos de desenvolvimento que considerassem a diversidade do território brasileiro, além de não terem exercido um papel de liderança capaz de representar uma unidade do seu povo.

O processo de implementação e desenvolvimento das universidades brasileiras, liderado pela emergente elite oligárquica, excluiu a possibilidade de inclusão das camadas mais pobres, resultando em um sistema universitário fechado, excludente e indiferente aos interesses e às necessidades das camadas mais desfavorecidas da população (Castro, 2019).

Tal concepção reflete uma perspectiva notadamente liberal, em que essas instituições se voltaram para a reprodução da ideologia da classe dominante e para a formação gerencial de uma elite destinada a ocupar os cargos administrativos e políticos de maior destaque (Mendes, 2011).

Tendo em vista que uma maioria significativa da população brasileira era constituída de analfabetos e trabalhadores braçais, fica evidente como o Ensino Superior era restrito a uma pequena parcela da população. “Foi com Getúlio Vargas, em 1931, que se formou o primeiro Ministério da Educação e Saúde e aprovada a lei que exigia, como escolaridade obrigatória mínima, o primário” (Mendes, 2011, p. 24). Antes disso, apenas a maioria dos filhos da elite possuía condições de acesso ao ginásio e ao colegial, a mesma parcela que agora teria a oportunidade de acessar as recém-criadas universidades em solo brasileiro.

No entanto, a demanda pelo acesso à educação foi oriunda das classes trabalhadoras, que começavam a se organizar para além dos discursos políticos, e foi impulsionada pelo crescimento desordenado das cidades (Castro, 2019). A luta pela universalização do ensino no Brasil veio de contradições e embates liderados pelo movimento da escola pública em 1950. Os líderes foram ilustres pensadores e educadores, como Florestan Fernandes, Paulo Freire e demais militantes da educação. Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Posteriormente, esse movimento impulsionou uma massa de alunos, antes excluídos do ensino formal, a pleitear uma vaga no Ensino Superior (Cunha, 2007).

Durante a terceira década do século 20, o Ensino Superior passou por um processo de desenvolvimento, com a formação de universidades a partir de faculdades isoladas. No entanto, essas instituições foram criticadas por sua fragmentação e foco excessivo na formação profissional. Somente na década de 1960, com o apoio do Conselho Federal de Educação e do regime autoritário decorrente do golpe de Estado em 1964, ocorreu uma proposta de reforma que buscou a modernização do Ensino Superior, adotando um modelo organizacional norte-americano baseado na racionalização do trabalho e nas linhas de comando. Essa transformação representou uma mudança significativa na estrutura do Ensino Superior brasileiro (Cunha, 2007).

O processo de modernização do Ensino Superior após o golpe militar de 1964

A modernização do Ensino Superior no Brasil, amparada pela Lei de Reforma Universitária, tem sido atrelada ao golpe militar de 1964 devido à ausência de um projeto consistente para o Ensino Superior vigente. Essa modernização teria ocorrido por intermédio

de consultores estrangeiros. Mas por que, então, essa reforma começa a tomar corpo apenas cinco anos após o golpe militar? Cunha (2007) afirma que os militares já possuíam um projeto de educação superior, mas sua implementação não foi imediata, uma vez que já havia uma implementação parcial prévia. O autor adverte acerca das raízes desse processo de modernização:

Conforme exposto em *A universidade crítica*, as raízes do processo de modernização do ensino superior encontram-se na década de 1940, quando os serviços de um consultor norte-americano foram solicitados pelo Ministério da Aeronáutica (do Brasil) para ajudar a traçar os planos de criação de um instituto tecnológico (Cunha, 2007, p. 23).

Segundo Cunha (2007), o modelo norte-americano não foi imposto pelo acordo MEC-Usaid⁵ realizado pelo governo militar. Ao invés disso, esse modelo foi buscado desde o final da década de 1940 por muitos profissionais de educação, estudantes e professores ávidos por uma modernização da universidade brasileira. Dessa forma, o governo proveniente do golpe de 1964 encontrou condições oportunas para a concretização de uma modernização do Ensino Superior que já havia sido iniciada há pelo menos vinte anos. Para essa modernização, foi promovida uma série de medidas autoritárias e de cerceamento da democracia, iniciando com a desarticulação dos movimentos estudantis pelo golpe militar. Uma breve portaria emitida por Gama e Silva removeu toda a representação estudantil do Fórum Universitário, incluindo a da União Nacional dos Estudantes (UNE) e a dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE), duas semanas após o golpe de Estado. Apesar da forte repressão sofrida da parte do governo golpista, os estudantes e suas organizações tiveram papel fundamental nas reivindicações da modernização do Ensino Superior brasileiro (Cunha, 2007). Para o governo militar, a modernização possuía um propósito específico:

No geral, procurou-se engajar as universidades brasileiras no esforço de modernização do capitalismo, nem que fosse apenas pela integração empresa-escola [...] A política Educacional do Governo visava transformar todas as universidades em complementos das empresas capitalistas, em organismos regidos basicamente pelas necessidades imediatas e a longo prazo, das empresas (Cunha, 2007, p. 102).

O Ministério da Educação contratou norte-americanos para organizar e planejar o Ensino Superior. Esses consultores tiveram papel fundamental no processo de construção da universidade brasileira. O acordo MEC-Usaid foi reorientado a focar no Ensino Superior,

⁵Esse acordo objetiva uma cooperação técnica e financeira entre a United States Agency for International Development (Usaid) e o Ministério da Educação brasileiro (MEC).

pois, anteriormente, “Era o ensino primário que recebia maiores atenções, por ser dirigido diretamente para as massas, que a Aliança para o Progresso queria retirar da influência comunista” (Cunha, 2007, p. 155). No contexto de Guerra Fria, a Usaid possuía razões político-ideológicas que justificavam um maior envolvimento desta agência para o Ensino Superior brasileiro, uma vez que se acreditava que as gerações futuras seriam influenciadas pelos professores universitários que formavam os dirigentes do país e os próprios mestres (Cunha, 2007).

A maior parte da classe média que apoiou o golpe militar de 1964 provavelmente era composta por participantes da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”. Entretanto, esses apoiadores perceberam posteriormente que o governo instituído não estava tão interessado em atender às suas demandas. Houve uma crescente falência de pequenos e médios negócios, resultado de uma política de governo que incentivava o monopólio industrial, sobretudo das grandes multinacionais. Essa classe média desamparada, ressentida e empobrecida resgatou a crença de que o futuro de seus filhos dependia da diplomação em grau superior. Com isso, a procura pelo Ensino Superior teve um crescimento acelerado, enquanto a oferta de vagas não era suficiente para atender à demanda (Cunha, 2007).

A reforma universitária se empenhava em atender à demanda da classe média por prestígio e ascensão social. Contudo, o sucesso da reforma em ampliar o acesso à universidade foi construído sob uma base de racionalização do trabalho, tratando a universidade como uma empresa, desconsiderando o caráter técnico-científico dela. A educação tornou-se um negócio do Ministério do Planejamento, em vez de ser tratada pelo Ministério da Educação e Cultura (Chauí, 2001). A reforma propiciou a entrada de um grande número de alunos no Ensino Superior a um custo reduzido, resultado da racionalização do trabalho docente e da estrutura administrativa das instituições superiores. Entretanto, aparentemente, o crescimento proporcional de infraestrutura, como bibliotecas, salas de aula, laboratórios e refeitórios não fazia parte da reforma, pois,

Desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra a mão de obra e fornece força de trabalho (Chauí, 2001, p. 52).

Essa contundente crítica de Chauí (2001) ao caráter de adestramento da mão de obra, resultado da reforma universitária, está em consonância com um dos pilares teóricos e políticos de sustentação dos cursinhos populares: a importância da politização dos alunos em

detrimento do sucesso na busca por uma vaga no Ensino Superior. Assim como uma empresa, a universidade produz incompetentes sociais, vulneráveis à dominação e à influência de autoridades. Dessa forma, os cursinhos populares almejam propiciar aos seus alunos uma alternativa para lidar com as questões levantadas pela autora.

Esse crescimento na procura pelo Ensino Superior, não apenas dessa classe média que apoiou o golpe, mas também de uma classe trabalhadora, que vinha lutando e conquistando o acesso à educação, enfrentou importantes impasses devido ao processo de transformação e modernização do Ensino Superior fomentado pelo governo militar. Para lidar com o processo de modernização, o Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966) trouxe a educação como um item no plano de ação econômica, sob responsabilidade do Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica. Conforme aponta Cunha (2007, p. 68), revela-se a intenção que essa suposta modernização do Ensino Superior pretendia:

No que se refere ao ensino superior, a orientação economicista do plano é marcante. Dizia ser necessário refrear o ritmo de “multiplicação desordenada no setor de formação profissional sistemática”. Seria necessário abandonar o critério da demanda social, que teria precedido a expansão do ensino superior, por um critério econômico regionalizado que levasse em conta a demanda dos três setores da produção; as condições de eficácia das instituições de ensino; e, principalmente, as condições mínimas do fator da organização, compreendendo estruturação, sistema de financiamento e recursos financeiros.

A política econômica adotada pelo governo golpista contribuiu para a intensificação da procura pelo Ensino Superior. Além do crescente processo de urbanização das cidades, houve uma redefinição do papel feminino no mercado de trabalho e uma crescente exigência de maiores níveis de escolaridade para preencher novos cargos, tanto no setor público burocrático quanto nos novos empregos no setor privado. O fortalecimento econômico de grandes empresas estatais e multinacionais trouxe a exigência de qualificações acadêmicas cada vez mais elevadas. O efeito das grandes empresas monopolistas industriais estendeu-se aos setores de comércio e serviços, envolvendo uma ampla e complexa burocracia, na qual os títulos acadêmicos passaram a exercer um papel crescente e discriminatório (Cunha, 2007).

O crescente acesso ao Ensino Superior, que vinha se intensificando desde meados da década de 1940, resultou em um número de “excedentes”, principalmente nos cursos de Medicina e Engenharia. Entre os anos de 1964 e 1968, a relação candidato por vaga variou entre 6,3 e 8,3 para as escolas de Medicina, e 3,6 e 4,7 para as escolas de Engenharia. Com o “excedente”, uma nova situação jurídico-política se estabeleceu, na qual alguns juízes

acatavam os mandados de segurança em favor de grupos de candidatos aprovados. Entretanto, não eram efetivamente matriculados devido à falta de vagas disponíveis. Isso obrigava a escola a acolher esses estudantes, encontrando soluções na improvisação de recursos materiais e humanos (Cunha, 2007).

Para acompanhar a crescente demanda por Ensino Superior, o governo ditatorial deveria aumentar a oferta de vagas e as verbas constantes do orçamento. Todavia, devido à política estatal voltada aos interesses do monopólio do capital, o governo federal cortou as verbas das universidades para direcionar os recursos à modernização da sua burocracia, além de subsidiar o setor privado e investir em acumulação de capital. A ausência de vagas e o excesso de vagas sem candidatos, como no caso do estabelecimento de ensino agrícola, foram problemas enfrentados no Ensino Superior. A frustração de uma classe média ávida pelo acesso ao Ensino Superior era agravada pela precariedade, ampliando a desigualdade de acesso às vagas do Ensino Superior entre as classes economicamente menos favorecidas (Cunha, 2007).

As principais críticas ao Ensino Superior referiam-se à baixa qualidade do ensino, à escassez de vagas, à liberação insuficiente de verbas e à forte repressão policial ao movimento estudantil. Por sua vez, o movimento estudantil conquistou um papel de destaque nas discussões e problematizações dessa política de Ensino Superior implementada pelos militares. Por meio de manifestações e protestos em todo o Brasil, o movimento estudantil conseguiu chamar a atenção do governo federal por meio de um grupo de trabalho constituído em julho de 1968. Além desse grupo de trabalho, o longo processo de reforma teve início com a promulgação dos decretos-leis n. 53/1966 e 252/1967 e continuou com a elaboração do anteprojeto da Lei da Reforma do Ensino Superior organizado por aquele grupo de trabalho de 1968 (Cunha, 2007).

Portanto, durante os primeiros anos do regime militar, a universidade em reforma seguiu dois rumos diferentes: uma modernização no estilo norte-americano e a escalada autoritária de um rígido controle das universidades. Esse processo ambivalente de modernização e controle culminou numa série de mudanças estruturais. As mais evidentes foram as administrativas:

Estavam neste caso, entre outros, os exames vestibulares, a diplomação, o orçamento. A eliminação da “duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” foi um dos principais vetores da reforma universitária no período, buscando-se aumentar a produtividade dos recursos humanos e materiais existentes, bem como interligar as ilhas acadêmicas que a estrutura atomizada de faculdades/escolas/institutos definia como unidade quase independentes (Cunha, 2007, p. 289).

A universidade brasileira é resultado desse contexto de contradições e segregações históricas que continuam marginalizando uma grande parte da população brasileira. Essa realidade é evidenciada pela negação do direito constitucional à educação e pela promoção de uma formação superior baseada em adestramento e treinamento. A concepção de que uma formação superior de qualidade deveria permanecer restrita a uma pequena parcela da sociedade reflete uma herança problemática enraizada nas origens do Ensino Superior no Brasil. Essa mentalidade ainda prevalece na universidade contemporânea, a qual passa a ser estruturada como uma grande empresa voltada para o lucro, que tem a burocracia como método e as leis do mercado como condições necessárias. A abordagem taylorista se torna a regra fundamental, com a premissa de dividir para conquistar (Chauí, 2001).

Segundo Schwarcz e Starling (2018), o conceito de “bovarismo”, inspirado pela personagem Madame Bovary, de Gustave Flaubert, é importante para compreender a distorção da realidade que leva uma pessoa a se considerar algo que não é. Conforme Lima Barreto e Sérgio Buarque de Holanda, o bovarismo serve como um mecanismo coletivo de recusa à realidade presente, afastando-nos daquilo que é mais genuíno para a constituição de uma nação que se orgulhe e reconheça suas raízes. Os efeitos dessa alienação coletiva de uma consciência nacional resultam em apatia social e impedem a modificação do que não nos agrada como nação. Nas universidades, as consequências do bovarismo deixaram marcas de exclusão ainda presentes na atualidade. O projeto educacional raramente se concentrou na realidade do país, privilegiando a segregação em vez da inclusão. A imagem predominante é a de um país construído e mantido por uma pequena e excludente parcela de nossa sociedade, em vez de refletir verdadeiramente o Brasil.

A origem dos vestibulares no Brasil

O vestibular no Brasil surgiu por meio da Reforma Rivadávia Correia, em 1911. A partir de 1915, esse mecanismo passou a ser considerado critério de ingresso ao Ensino Superior, e os exames preparatórios foram oficialmente denominados vestibulares, com o objetivo de assegurar a entrada nas faculdades após a conclusão do Ensino Médio (Mendes, 2011). Contudo, a obrigatoriedade do vestibular para ingresso em cursos superiores apenas passou a vigorar na década de 1920, quando o número de candidatos superou o número de vagas disponíveis (Guimarães, 1984).

Já em 1925, a Reforma do Ensino Rocha Vaz determinou a oferta de um curso de revisão e aprofundamento em matemática para os candidatos da Escola Politécnica, conforme

as exigências do exame vestibular da referida instituição. Tais determinações de um curso de revisão ou mesmo de preparação, adotado por várias instituições na época, já demonstravam a ineficiência da preparação do atual Ensino Médio para os cursos superiores. Essas determinações contribuíram para o surgimento dos pré-vestibulares (Guimarães, 1984). A partir da década de 1950 e início dos anos 1960, já ocorria a realização de vestibulares preparados individualmente pelas faculdades isoladas. Cada área da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) elaborava seu vestibular, com provas diferentes daquelas aplicadas aos candidatos de Geologia e Física, por exemplo (Pezzi, 2002).

Até 1966, os cursinhos pré-vestibulares eram oriundos de grêmios das faculdades e os professores eram, na maioria, estudantes universitários que aproveitavam essa experiência docente provisória para obter uma renda extra (Pezzi, 2002). A partir da década de 1970, o “efeito cursinho” influenciou os principais processos seletivos de ingresso ao Ensino Superior. Foi um período de rápida expansão de grandes redes empresariais de pré-vestibulares, que aproveitaram o crescimento na demanda pelo Ensino Superior público das classes média e média-alta. Concomitantemente, os cursinhos populares emergiram para atender os alunos concluintes do Ensino Médio público e historicamente excluídos do acesso ao Ensino Superior. A maioria desses alunos, que vinham de escolas públicas, necessitava trabalhar para contribuir na constituição da renda familiar e não possuía condições financeiras de arcar com os elevados custos dos cursinhos pré-vestibulares (Whitaker, 2010).

Impulsionados pelo “efeito cursinho”, os cursinhos pré-vestibulares se destacaram na busca desigual pelo Ensino Superior, enquanto os cursinhos populares surgiram como alternativa crítica a esse modelo excludente. Por meio da junção das práticas pedagógicas e práticas políticas, os cursinhos populares buscam promover não apenas a inclusão no Ensino Superior, mas também a emancipação política e social dos alunos (Mendes, 2011).

O que Whitaker (2010) demonstra como o “efeito cursinho”⁶ e Guimarães (1984) problematiza como a “indústria do vestibular” têm um ponto em comum destacado por Santos (1988): a Lei da Reforma Universitária, mais especificamente os artigos 17 e 21, que tratam das diretrizes para a estruturação do atual concurso vestibular em vez de exame vestibular. Segundo Santos (1988, p. 18),

⁶Termo criado por Whitaker (1989) e utilizado para descrever quando há uma maior entrada de estudantes no Ensino Superior quando estes passam por um ou dois anos de cursinhos pré-vestibulares. “Ou seja, com métodos de ensino que as ciências da educação condenariam, os cursinhos são fatores, senão de sucesso, no mínimo de eficiência, para aprovação no vestibular, o que se constitui no paradoxo que se tenta equacionar” (Whitaker, 2010, p. 291).

Pode parecer aos menos avisados que significam a mesma coisa, mas não. O exame é ou deve ser diagnóstico, verificando se o indivíduo possui isso ou aquilo, essas ou aquelas características. O concurso não. O concurso apenas põe em ordem segundo certos elementos, de um posto mais alto para um posto mais baixo. O exame diagnóstico fixa critérios mínimos, o concurso não, apenas ordena, de preferência um indivíduo em cada posto, mas, na impossibilidade, um indivíduo em cada classe que ocupa um posto. Por isso concurso classificatório.

A transição do exame vestibular para o concurso vestibular trouxe consequências negativas para o ensino em todos os níveis, mas solucionou a questão dos excedentes, um dos principais problemas enfrentados pelo governo ditatorial de 1968. Ao eliminar a exigência de uma nota mínima, o concurso suprimiu o problema dos candidatos excedentes enfrentado pelo governo. As vagas disponíveis são direcionadas para os candidatos que atingem a nota mínima. De acordo com o limite de vagas determinado pelo *numerus clausus*, o concurso classifica os candidatos de cada curso ou carreira, independentemente do desempenho (Santos, 1988).

O principal motivo que impulsionou a rápida ascensão comercial dos cursinhos pré-vestibulares a partir de 1968 foi o descompasso entre o conteúdo exigido no vestibular e o promovido nas escolas, associado ao caráter classificatório do vestibular (Mendes, 2011). Guimarães (1984) enfatiza o perfil dos aprovados nos concursos vestibulares mais concorridos. A maioria dos alunos oriundos de boas escolas particulares mora em bairros de classe média e média-alta, tem renda familiar elevada e possui pelo menos um carro na garagem. É muito evidente a influência do fator econômico nas chances de aprovação, permitindo prever, com certa assertividade, os números dos aprovados e reprovados. Os alunos, sobretudo de classe média e média-alta, ainda recorrem aos cursinhos pré-vestibulares devido à ausência de alinhamento entre os requisitos exigidos nos vestibulares e o que é efetivamente ensinado nas escolas. À medida que o número de vagas diminui, essa falta de alinhamento tende a se agravar (Guimarães, 1984).

Esse contexto forma as condições ideais para o sucesso econômico das grandes redes de cursinhos pré-vestibulares e o crescente abismo entre educação pública e privada. A comissão liderada pelo general Meira Matos em 1967 já apontava abusos que necessitavam ser corrigidos, como as cobranças de anuidades elevadas pelos cursinhos aos candidatos aos exames vestibulares (Cunha, 2007). A importância histórica do Ensino Superior foi explorada de forma eficiente pelo mercado recente dos cursinhos pré-vestibulares. Essa nova proposta educacional estimulava todos a buscar ingressar na universidade, uma vez que a obtenção de um diploma universitário estava associada ao sucesso pessoal (Pezzi, 2002).

Guimarães (1984, p. 21) destaca que, ao longo dos anos, o vestibular passou a ser adotado como a principal estratégia de ensino por várias escolas, que gradualmente adquiriram características de cursinhos, especialmente no último ano do Ensino Médio. A autora denuncia a existência da “indústria de preparação dos candidatos: os cursinhos”, um negócio altamente lucrativo que perpetua a exclusão das classes menos favorecidas na disputa por cursos superiores concorridos. Segundo ela, o vestibular premia os que já possuem vantagens econômicas e sociais. Santos (1988) ressalta outro efeito calamitoso do vestibular, afirmando que suas consequências degradantes para o ensino de todos os níveis são difíceis de mensurar. O impacto dessa política na educação é extremamente prejudicial e paradoxal, pois revela a falha do sistema em preparar os jovens para o vestibular. Além disso, faz uso de práticas pedagógicas ineficazes, pautadas em memorização pura e simples, desconsiderando debates, reflexões e desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos (Whitaker, 2010).

Durante a ditadura militar, as políticas educacionais visavam a atender aos interesses dos proprietários das escolas privadas, levando à precarização das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. A escola pública adquiriu a função de alfabetizar e formar mão de obra barata para o mercado de trabalho. Aqueles que buscavam pleitear uma vaga no Ensino Superior enfrentavam desafios consideráveis, devido à falta de condições pedagógicas nas escolas públicas, para se prepararem para os concorridos vestibulares. Esses estudantes tinham duas opções: desistir da formação universitária ou buscar instituições particulares, muitas vezes de qualidade de ensino inferior em relação às universidades públicas. Por outro lado, os estudantes oriundos da alta classe média e da burguesia, formados em renomadas escolas particulares, eram os principais beneficiários da universidade pública e gratuita (Chauí, 2001).

O acesso limitado às vagas no Ensino Superior brasileiro traz uma reflexão acerca da intenção do Estado em distinguir trabalhos manuais e intelectuais por meio de suas políticas. Mendes (2011) problematiza essa distinção, arraigada na estrutura social. As origens desse cenário remontam ao impacto da escravidão no Brasil Colônia, que influenciou na consolidação da segregação entre trabalho manual e intelectual. Nesse aspecto, as ocupações intelectuais são valorizadas, enquanto as universidades se tornaram restritas às elites, proporcionando *status* privilegiado aos doutores formados (Mendes, 2011). A universidade, ainda atualmente, reflete uma sociedade e um sistema educacional extremamente desigual. Os cursinhos pré-vestibulares têm desempenhado um papel importante na perpetuação dessa segregação no acesso ao Ensino Superior. Contudo, os cursinhos populares surgem como uma

resposta ao sistema neoliberal e à realidade de manipulação, uma vez que buscam combater a segregação educacional presente no Brasil.

O campo dos cursinhos populares

A primeira experiência documentada de um curso preparatório para o vestibular fora do contexto mercadológico foi o Cursinho da Poli, na década de 1950, estabelecido pelo Grêmio da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP), tornando-se um marco histórico na luta pela democratização da universidade (Castro, 2019). O Cursinho da Poli foi fundado por uma associação de alunos dos cursos de Engenharia da USP, que compunham o Grêmio da Politécnica. A partir de 1987, o Cursinho da Poli buscava atender um perfil de alunos sem recursos financeiros para arcar com as mensalidades dos cursinhos tradicionais e que desejavam ingressar no Ensino Superior. Entretanto, ao longo dos anos, o Cursinho da Poli tornou-se um modelo comercial e tradicional de cursinho pré-vestibular. Mendes (2011) e Castro (2019) são unânimes ao afirmarem a importância e a influência da experiência do Cursinho da Poli na disseminação de outras iniciativas de cursinhos populares.

Os cursinhos populares são iniciativas sem fins lucrativos que contam com a participação de instituições religiosas, sindicatos, universidades públicas e privadas, egressos do Ensino Superior e demais interessados na temática da educação popular. Além de ampliarem o acesso ao Ensino Superior, os cursinhos populares almejam promover uma formação político-pedagógica dos professores envolvidos no projeto, destacando o elevado compromisso social como parte integrante dessa formação. A maioria dos professores dos cursinhos são ex-alunos de escolas públicas, possuem passagem por cursinhos populares e são estudantes de universidades públicas. Há uma identificação social proporcionada pela mesma formação entre professor e aluno (Zago, 2009).

Os cursinhos populares surgiram em algumas universidades públicas impulsionados pelos diretórios acadêmicos. As aulas eram ministradas por alunos de graduação e tinham como público estudantes sem recursos financeiros para frequentar um cursinho pré-vestibular tradicional (Whitaker, 2010). Baseados na educação popular de Freire (2018), os cursinhos populares buscavam suprir a carência de preparação educacional para o Ensino Superior e proporcionar uma reflexão crítica e transformadora da realidade em que os alunos estavam inseridos.

O campo dos cursinhos populares foi consolidado durante as décadas de 1990 e início do século 21. Diferentemente dos cursinhos tradicionais, os cursinhos populares buscavam

unir práticas pedagógicas ao contexto político, formando uma consciência crítica da juventude popular e negra e com estímulo às lutas sociais. As práticas pedagógicas visam a auxiliar jovens anteriormente excluídos do acesso ao Ensino Superior público a alcançar bons resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por sua vez, as pautas políticas objetivam problematizar principalmente a democratização do Ensino Superior e seus impasses históricos (Groppo; Oliveira; Oliveira, 2019). A grande expansão dos cursinhos populares na década de 1990 teve como cenário subjacente a ampliação da oferta do Ensino Médio e o aumento substancial do Ensino Superior privado, impulsionado por políticas de incentivo do Ministério da Educação (MEC) durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (Mendes, 2011). Atualmente, muitos desses cursinhos populares estão sendo transformados em projetos de extensão universitária e iniciativas governamentais, ofertando preparação de forma gratuita para indivíduos de baixa renda (Castro, 2019).

No entanto, o compromisso de uma parcela expressiva dos professores com o projeto e com os alunos é permeado por grandes contradições e conflitos. Muitos cursinhos apenas reproduzem a lógica de um cursinho pré-vestibular tradicional. Isso ocorre devido a um acúmulo de atraso pedagógico ao longo dos anos pelos alunos, e alguns professores acabam recorrendo a métodos não alinhados à abordagem de Paulo Freire para tentar resolver essa defasagem (Aragão *et al.*, 2015). Alguns professores utilizam a educação bancária⁷ como uma tentativa de sanar a defasagem educacional dos alunos. A defasagem de capital cultural desses grupos marginalizados tem origem nas escolas, que priorizam a cultura hegemônica, dificultando o processo de ensino-aprendizagem desses alunos e pode levar a altas taxas de evasão em cursinhos populares (Vitorino, 2009).

Por meio de uma pesquisa qualitativa realizada para compreender os altos índices de evasão de alunos em um cursinho popular da Universidade Estadual Paulista (Unesp), foi possível identificar os principais motivos para a evasão escolar: a heterogeneidade das turmas; a necessidade de contribuir com a renda familiar; a falta de incentivo dos pais; a dificuldade dos alunos em projetar o sucesso próprio a longo prazo; a falta de preparo da equipe pedagógica para lidar com turmas heterogêneas; a escassez de preparo didático-pedagógico dos alunos (Silva *et al.*, 2010). Levando esses fatores em consideração, a taxa de evasão ao longo do ano pode ultrapassar 50% (Mendes, 2011). Além disso, outras questões devem ser consideradas:

⁷Segundo Paulo Freire (2018), educação bancária é o ato do educador de depositar todo o seu conhecimento em seu aluno, e este, por sua vez, deverá aceitá-lo, armazená-lo e arquivá-lo.

Em muitos casos o conteúdo apresentado nas aulas é uma novidade, e não uma revisão. A insegurança em realizar uma prova com alta concorrência em que muitos dos conteúdos são novos, a auto-responsabilização pelo insucesso nas provas, baixa autoestima internalizada nas trajetórias escolares são fatores que não podem ser considerados secundários. Eles representam a inculcação da ótica do dominador no plano subjetivo, que faz as classes populares acreditarem que a universidade não é seu lugar. Romper com esta lógica é um dos maiores desafios dos cursinhos populares, pois é o primeiro passo no sentido de que as classes populares ocupem a universidade, entendendo-a como coisa pública (Mendes, 2011, p. 48).

Os cursinhos populares ainda enfrentam um controverso comprometimento dos professores. Como são professores voluntários e dependem de trabalhos remunerados para sobreviver, a exigência de preparar aulas e incluir a elaboração de materiais didáticos, além de participar de reuniões, fica comprometida. Além disso, a maioria dos professores está em processo de formação e tem o cursinho como a primeira experiência docente, o que leva muitos a abandonarem o projeto devido à necessidade de melhores condições financeiras ou por não se alinharem à proposta ideológica do cursinho (Mendes, 2011).

Essa situação gera uma composição heterogênea de professores nos cursinhos, desde aqueles engajados como militantes, seguidos por aqueles que se veem como voluntários ou que veem a própria participação como uma oportunidade passageira para adquirir experiência. Para lidar com essa complexa situação, alguns cursinhos buscam profissionalizar seus professores, enquanto outros tentam substituir o voluntariado pela militância. Ademais, ainda há aqueles que buscam estabelecer uma estrutura administrativa mais hierarquizada dentro do projeto (Mendes, 2011).

Outro desafio dos cursinhos populares é lidar com a constante tensão entre o aspecto político e pedagógico. Essa tensão surge de um dilema não resolvido entre a intenção de romper com uma abordagem educacional tradicional, conteudista e focada exclusivamente na aprovação dos alunos (como ocorre nos cursinhos tradicionais), e a necessidade de oferecer aos alunos uma chance real de ingresso no Ensino Superior utilizando essas mesmas práticas (Groppo; Oliveira; Oliveira, 2019). Esse conflito é evidenciado pela demanda de uma massa de alunos em busca de uma oportunidade de ingresso no Ensino Superior e alguns cursinhos populares que priorizam uma abordagem crítica e reflexiva em detrimento do mero objetivo de conquistar uma vaga na universidade (Costa; Aragão, 2018).

Alguns cursinhos enfatizam suas práticas em relação à igualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior. Contudo, essa abordagem pode incorrer na armadilha da meritocracia ao sugerir que todo esforço e mérito dependem unicamente do aluno. Nesse sentido, a ênfase na igualdade de oportunidades pode ocultar os reais problemas de acesso ao

Ensino Superior, colocando a responsabilidade unicamente sobre o estudante e mascarando as verdadeiras condições de desigualdade no acesso ao Ensino Superior (Mendes, 2011).

Outro grande desafio enfrentado pelos cursinhos populares é a seleção dos alunos participantes. O aumento de ingressantes no Ensino Superior e a oferta limitada de vagas disponíveis levaram à necessidade de realizar processos seletivos. No entanto, surge a contradição quanto aos critérios de seleção de alunos, uma vez que os próprios projetos questionam o sistema meritocrático do vestibular. Para mitigar essa contradição, alguns projetos priorizam uma avaliação socioeconômica; outros utilizam provas no modelo do vestibular e alguns outros combinam a avaliação de conteúdo a uma avaliação socioeconômica (Mendes, 2011).

Há ainda o impasse quanto à cobrança de mensalidades em cursinhos populares, levantando uma série de questionamentos e críticas. Alguns projetos buscam resolver esse impasse cobrando valores significativamente inferiores aos do mercado e oferecendo bolsas de isenção total, embora sejam conscientes das limitações dessa isenção; enquanto outros disponibilizam as mensalidades e matrículas gratuitamente. No entanto, isso gera uma precarização do trabalho docente, uma vez que os professores recebem apenas uma bolsa de ajuda de custo e a disponibilidade desta está condicionada a um orçamento geralmente limitado. Nessas condições, os professores encaram o cursinho como uma renda complementar ou trabalho voluntário, já que dependem de outra fonte de renda para garantir sua subsistência. Embora a solução fosse que os professores voluntários exercessem seu trabalho como uma forma de militância para transformar uma realidade específica, dificilmente é viável implementar essa solução (Mendes, 2011).

Os cursinhos populares foram construídos a partir de experiências dentro das universidades e foram liderados pelo movimento estudantil (Castro, 2019). O principal desafio dos cursinhos populares é encontrar um equilíbrio entre inclusão e emancipação por meio da educação popular, a fim de promover uma transformação real nas estruturas de classes que ainda sustentam o Ensino Superior (Castro, 2019; Mendes, 2011). Entretanto, oferecer um cursinho gratuito ou de baixo custo não é suficiente para sustentar um cursinho popular. Mendes (2011) destaca que os cursinhos populares buscam minimizar as desigualdades educacionais, mas, ao mesmo tempo, a superação dessas desigualdades resultaria em sua própria extinção.

Apesar dos desafios, os cursinhos tiveram conquistas históricas em prol da democratização do Ensino Superior. Antes dos anos 2000, não havia isenção de taxa para alunos de escolas públicas nos vestibulares, como o da Fuvest, ou mesmo no Enem (Mendes,

2011). Foi por meio de muita luta e pressão que os cursinhos e outras entidades envolvidas conseguiram viabilizar a participação de estudantes de origem pobre nos exames. Outra conquista relevante alcançada pelos cursinhos, especialmente em decorrência do movimento negro e demais ações afirmativas, foi a implementação das cotas sociais e/ou raciais nas universidades públicas. Além disso,

Em meio a este contexto, o governo Lula realiza a compra de vagas em universidades privadas por meio do financiamento público, salvando diversas Instituições de Ensino Superior - IES privadas da falência, e as destinando aos jovens das classes populares, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), apropriando-se de demandas destes movimentos na medida em que concedia gordas isenções fiscais aos proprietários das grandes empresas educacionais (Mendes, 2011, p. 50).

Considerações finais

A partir da análise do desenvolvimento e da consolidação desses cursinhos desde os anos 1990, foram abordados os desafios, as contradições e as conquistas deles ao longo do tempo. Apesar dos avanços e das discussões levantadas para fortalecer e desenvolver o campo dos cursinhos populares, reconhecemos que a concretização do ideal de democratização do Ensino Superior ainda está distante da nossa realidade. No entanto, também foi observada uma possível contradição presente em alguns cursinhos populares.

Em nossa análise do referencial estudado, identificamos a possibilidade da presença de um discurso hegemônico que define e orienta as premissas teóricas e práticas de um cursinho popular. Acreditamos que dentro desse discurso hegemônico exista a construção de um ideal de aluno e de um ideal de professor para o cursinho popular. Surgem receios de que o aluno idealizado seja retratado como alguém a quem está faltando algo, um sujeito com a autoestima abalada pelas adversidades sociais sofridas ao longo da vida dele, e que deva ser protegido e cuidado pelo cursinho popular. Quanto ao ideal de professor, ele parece manifestar-se como alguém que não apenas leciona, mas também deve trabalhar para resgatar a autoestima dos alunos, engajar-se em causas sociais e assumir uma posição de modelo a ser seguido pelos discentes.

A expectativa em relação ao perfil do professor de um cursinho pré-vestibular comercial é geralmente associada a um modelo de professor considerado “superior” ao professor convencional. Entretanto, esse modelo de professor, conhecido como *showman*, não é encontrado nos cursinhos populares, uma vez que sua proposta é muito diferente. No cursinho tradicional, o professor *showman* parece atender diretamente ao desejo dos alunos de

ingressarem no Ensino Superior, independentemente das implicações pedagógicas e institucionais que isso possa acarretar, conforme discutido. Por outro lado, o professor do cursinho popular, que deveria assumir o papel freiriano de despertar o aluno do sono profundo da opressão de classes, poderia representar um entrave ao desejo dos alunos de acessar o tão almejado Ensino Superior. Suspeitamos que o alto índice de evasão, amplamente reconhecido e tolerado nos cursinhos populares, poderia representar uma resposta ao imperativo de emancipação trabalhada nos cursinhos populares. Nesse sentido, os cursinhos populares, ao defenderem uma educação popular emancipatória e libertadora em detrimento do foco na conquista de vagas no Ensino Superior, podem estar reproduzindo a exclusão que desejam combater.

Logo, é possível que haja um discurso hegemônico nesse campo que poderia influenciar as práticas e estabelecer um ideal institucional tanto para os alunos como para os professores desses cursinhos. Além disso, os efeitos da exclusão não se limitam apenas ao aluno em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas também afetam o professor, que busca desempenhar o papel de agente transformador da realidade dos alunos por meio da educação.

Referências

- ARAGÃO, R. C. *et al.* Cursinho Popular Emancipa: movimento de educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 83-92, 2015. DOI 10.14393/rep-v14n22015-art07. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/29589>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- CASTRO, C. A. **Cursinhos alternativos e populares: geografias das lutas**. Curitiba: Appris, 2019.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- COSTA, L. S.; ARAGÃO, R. C. Movimento social ou reprodução dos cursinhos pré-vestibulares convencionais?: um estudo do Cursinho Popular Emancipa em Marabá, Pará. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 10-20, 2018. DOI 10.14393/rep-v17n12018-art01. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/40961>. Acesso em: 15 fev. 2023..
- CUNHA, L. A. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GROPPO, L. A.; OLIVEIRA, A. R. G.; OLIVEIRA, F. M. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-24, 2019. DOI 10.1590/S1413-24782019240031.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WCL98kd9VJkHktFSTKwxcmP/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

GUIMARÃES, S. **Como se faz a indústria do vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984. (Coleção Fazer/Ibase).

MENDES, M. T. **Inclusão ou emancipação? Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/33673>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PEZZI, A. C. Cursinhos – um rito de passagem. *In*: ANDRADE, R. M. T.; FONSECA, E. F. (org.). **Aprovados: cursinho pré-vestibular e população negra**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002. p. 63-74.

SANTOS, W. **A verdade sobre o vestibular**. São Paulo: Ática, 1988.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, R. B. G. *et al.* Evasão no cursinho pré-vestibular da FCA/Unesp: a interpretação do aluno evadido. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 67-82, 2010. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/160/338. Acesso em: 15 fev. 2023.

VITORINO, D. C. **O cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG Fonte (Araraquara-SP) à luz dos debates sobre racismo e cultura negra**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_b95e7f3bf11724c871923aef2d81b87b. Acesso em: 15 fev. 2023.

WHITAKER, D. C. A. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 289-297, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902010000200013&script=sci_abstract&lng=en. Acesso em: 15 fev. 2023.

ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 1-22, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1585/1433>. Acesso em: 15 fev. 2023.

Submetido em 08 de julho de 2023.

Aprovado em 31 de outubro de 2023.