



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

MARIANA ARANTES MESQUITA DOS SANTOS

**PELAS LENTES DA GEOGRAFIA: INVESTIGANDO OS CAMINHOS DA
EDUCAÇÃO EM CURSINHOS POPULARES EM GOIÂNIA, GOIÁS**

**GOIÂNIA
2026**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Mariana Arantes Mesquita dos Santos

3. Título do trabalho

“PELAS LENTES DA GEOGRAFIA: INVESTIGANDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM CURSINHOS POPULARES EM GOIÂNIA”.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Arantes Mesquita Dos Santos, Discente**, em 06/05/2026, às 08:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alecsandro Jose Prudencio Ratts, Professor do Magistério Superior**, em 07/05/2026, às 12:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6175876** e o código CRC **047E4A8C**.

MARIANA ARANTES MESQUITA DOS SANTOS

**PELAS LENTES DA GEOGRAFIA: INVESTIGANDO OS CAMINHOS DA
EDUCAÇÃO EM CURSINHOS POPULARES EM GOIÂNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Ensino-Aprendizagem de Geografia (EA)

Linha de pesquisa: Formação inicial e continuada de professores em Geografia

Orientador: Prof. Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts

GOIÂNIA

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Mariana Arantes Mesquita Dos
PELAS LENTES DA GEOGRAFIA [manuscrito]: INVESTIGANDO OS
CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM CURSINHOS POPULARES EM GOIÂNIA /
Mariana Arantes Mesquita Dos Santos. - 2026.
CXVII, 117 f.: 2026

Orientador: Prof. Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de
Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia,
Goiânia, 2026.

1. Educação Popular. 2. Cursos Populares. 3. Geografia Crítica. 4.
Formação Cidadã. 5. Movimentos Sociais.

I. Ratts, Alecsandro José Prudêncio , orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 57/2025 da sessão de Defesa de Dissertação de **Mariana Arantes Mesquita dos Santos**, que confere o título de Mestra em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos três dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e cinco, a partir das 09:00 horas, por meio de **videoconferência**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“PELAS LENTES DA GEOGRAFIA: INVESTIGANDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM CURSINHOS POPULARES EM GOIÂNIA”**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor **Alecsandro Jose Prudencio Ratts (PPGEO/IESA)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Kênia Gonçalves Costa (UFNT)**, membro titular externo; Professora Doutora **Juliana Ramalho Barros (PPGEO/IESA)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Alecsandro Jose Prudencio Ratts (PPGEO/IESA)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, **aos três dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alecsandro Jose Prudencio Ratts, Professor do Magistério Superior**, em 15/10/2025, às 10:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kênia Gonçalves Costa, Usuário Externo**, em 15/10/2025, às 13:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Ramalho Barros, Professora do Magistério Superior**, em 20/10/2025, às 20:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5680019** e o código CRC **763645CF**.

Referência: Processo nº 23070.049936/2025-77

SEI nº 5680019

Dedicatória

Ao meu amado avô, Luiz Gonzaga dos Santos.

Agradecimentos

A escrita desta dissertação foi atravessada por muitos desafios pessoais e coletivos, e não poderia deixar de registrar a minha gratidão às pessoas e espaços que foram fundamentais para que este trabalho se tornasse possível.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, que sempre acreditou na educação como caminho de transformação. Aos meus pais, que me ensinaram, com suas lutas e esforços cotidianos, que o estudo é uma ferramenta de emancipação. Trago em meu coração, de forma especial, a memória do meu avô, Luiz Gonzaga dos Santos, que infelizmente partiu durante este processo. Sua força, resiliência e coragem diante da vida foram a minha maior inspiração. Foi ele quem me deu condições de acreditar e seguir, mesmo no momento mais doloroso, para que eu pudesse concluir este mestrado. Este trabalho é, também, uma homenagem à sua história e à sua vida.

Agradeço profundamente ao Cursinho Popular Comunidade FazArte, espaço que me formou enquanto pessoa e educadora. Foi nele que aprendi a enxergar as contradições do mundo e a compreender a educação como prática de resistência e de transformação. O FazArte me ensinou a valorizar a coletividade, a luta e a esperança, e me mostrou que é possível construir caminhos para que meus estudantes reconheçam o lugar onde estão e possam, também, transformar suas realidades.

Aos amigos e amigas, agradeço pela companhia, pelas conversas, pelas escutas atentas e pelos abraços nos momentos de desespero. Vocês me ajudaram a continuar quando pensei em desistir, e a presença de cada um foi essencial nesta caminhada.

Registro ainda minha gratidão aos professores e professoras que me acompanharam neste percurso, com destaque especial à professora Adriana Olivia Alves, ao meu orientador Alex Ratts e à um dos fundadores do Cursinho Popular Comunidade FazArte, Fernando Viana. Suas palavras de incentivo, orientações e contribuições acadêmicas foram fundamentais para que eu pudesse amadurecer minhas reflexões e seguir com firmeza até o final deste trabalho.

A todas essas pessoas e espaços, deixo o meu mais sincero agradecimento. Este mestrado é fruto de muitas mãos, histórias e afetos, e por isso carrega em si a força da coletividade.

Luiz Gonzaga dos Santos, teu nome ecoa
Nos ventos de São Raimundo Nonato,
De um menino órfão, batalhador,
Crescido na poeira, nos campos semi-áridos,
Com a força de quem nunca se curva.

A fome conheceste, a dor também,
Mas sua vontade de viver,
Essa, nunca te abandonou.
Cada passo teu foi uma batalha,
Cada dia, um grito de esperança.

Sempre desejei que tivesse uma vida longa,
Pois depois de tudo que viveu,
Você merecia a paz que tanto buscava.
Um guerreiro, trabalhador incansável,
Construiu sua história com as mãos,
Carregou o peso do mundo nos ombros
E nunca deixou de lutar.

Teu coração, avô querido,
Era grande como o céu do Piauí,
Teu abraço, um lar seguro,
E para mim, o senhor foi mais que um grande amigo,
Foi meu segundo pai.

Hoje, o vento traz a tua partida,
Mas teu legado fica, eterno, em nossos corações.
Te amo, e para sempre te amarei,
Fica em paz, meu véinho.

SANTOS, Mariana Arantes Mesquita dos. *Pelas lentes da geografia: investigando os caminhos da educação em cursinhos populares em Goiânia, Goiás*. 2026. 117f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

Resumo

Esta dissertação investiga como os cursinhos populares no município de Goiânia, Goiás, promovem a formação cidadã de seus estudantes por meio da educação geográfica, avaliando suas práticas pedagógicas e os desafios que enfrentam. A pesquisa se fundamenta na perspectiva da educação popular, que se contrapõe ao modelo tradicional e mercantilizado de ensino, e da geografia crítica, que transcende a mera descrição do espaço para analisar as relações sociais e as desigualdades nele impressas. O trabalho destaca a importância social dos cursinhos populares, como iniciativas extragovernamentais que surgem desde a década de 1950 para facilitar o acesso de jovens e adultos de classes populares à universidade. A partir da análise de dois cursinhos, o Cursinho Popular Comunidade FazArte, vinculado à Universidade Federal de Goiás, e o Cursinho TrilhaUni Cajueiro, ligado a um centro cultural e a movimentos sociais de Goiânia, a pesquisa demonstra a coerência entre a teoria da educação popular e a prática pedagógica desses projetos. Por meio de uma entrevista com cinco perguntas a professores de Geografia, foi possível identificar que a disciplina é um componente curricular fundamental, pois conecta seus conteúdos à realidade social e política dos estudantes. Temas como urbanização, migração, segregação socioespacial e questões ambientais são abordados de forma a estimular o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. A dissertação conclui que a formação cidadã nesses espaços vai além da preparação técnica para exames como o ENEM, consolidando-se em metodologias dialógicas, rodas de conversa e em momentos informais de acolhida. Os desafios, contudo, são inúmeros, incluindo a tensão entre o modelo crítico e as exigências do vestibular, a falta de recursos financeiros, a evasão de estudantes e a necessidade de fortalecer a formação contínua dos educadores. Em suma, os cursinhos populares se consolidam como movimentos sociais de caráter educativo e instrumentos de resistência que, ao aliarem a educação geográfica aos princípios da educação popular, contribuem de forma significativa para a emancipação de sujeitos e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chaves: Educação Popular. Cursinhos Populares. Geografia Crítica. Formação Cidadã. Acesso à Universidade. Movimentos Sociais.

SANTOS, Mariana Arantes Mesquita dos. *A través de las lentes de la geografía: investigando los caminos de la educación en cursillos populares en Goiânia, Goiás.* 2026. 117f. Disertación (Maestría en Geografía). Instituto de Estudios Socioambientales, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

Resumen

Esta disertación investiga cómo los cursillos populares en el municipio de Goiânia, Goiás, promueven la formación ciudadana de sus alumnos a través de la educación geográfica, evaluando sus prácticas pedagógicas y los desafíos que enfrentan. La investigación se basa en la perspectiva de la educación popular, que se contrapone al modelo tradicional y mercantilizado de la enseñanza, y de la geografía crítica, que trasciende la mera descripción del espacio para analizar las relaciones sociales y las desigualdades impresas en él. El trabajo destaca la importancia social de los cursillos populares, como iniciativas extragubernamentales que surgen desde la década de 1950 para facilitar el acceso de jóvenes y adultos de clases populares a la universidad. A partir del análisis de dos cursillos, el Cursillo Popular Comunidade FazArte, vinculado a la Universidad Federal de Goiás, y el Cursillo TrilhaUni Cajueiro, asociado a un centro cultural y a movimientos sociales de Goiânia, la investigación demuestra la coherencia entre la teoría de la educación popular y la práctica pedagógica de estos proyectos. Mediante la entrevista con cinco preguntas a profesores de Geografía, fue posible identificar que la disciplina es un componente curricular fundamental, ya que conecta sus contenidos con la realidad social y política de los alumnos. Temas como la urbanización, la migración, la segregación socioespacial y las cuestiones ambientales se abordan de manera que estimulan el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes. La disertación concluye que la formación ciudadana en estos espacios va más allá de la preparación técnica para exámenes como el ENEM, consolidándose en metodologías dialógicas, ruedas de conversación y en momentos informales de acogida. Los desafíos, sin embargo, son innumerables, incluyendo la tensión entre el modelo crítico y las exigencias del examen de ingreso, la falta de recursos financieros, la deserción de alumnos y la necesidad de fortalecer la formación continua de los educadores. En resumen, los cursillos populares se consolidan como movimientos sociales de carácter educativo e instrumentos de resistencia que, al aliar la educación geográfica con los principios de la educación popular, contribuyen de forma significativa a la emancipación de los sujetos y a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Palabras clave: Educación Popular. Cursillos Populares. Geografía Crítica. Formación Ciudadana. Acceso a la Universidad. Movimientos Sociales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Localização dos Cursinhos Populares FazArte e TrilhaUni Cajueiro e Terminais de Transporte em Goiânia	66
------------	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Linha do tempo dos cursinho populares	54
Tabela 2 –	Tabela com respostas do Professor B.V	68
Tabela 3 –	Tabela com respostas do Professor B.V e Professora H	68
Tabela 4 –	Tabela com respostas do Professor B.V e Professora H	69
Tabela 5 –	Tabela com respostas do Professor B.H e Professora A	71
Tabela 6 –	Tabela com respostas do Professor B.H	72

LISTA DE ABREVIações

CPs	Cursinhos Populares
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Popular
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MSU	Movimento dos Sem Universidade
MUP	Movimento por uma Universidade Popular
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
PVPs	Pré-vestibulares Populares
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFG	Universidade Federal de Goiás

Sumário

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I EDUCAÇÃO POPULAR: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	24
1.1 A Educação Popular como caminho para emancipação.....	31
1.2 A Educação Popular como estratégia dos movimentos sociais	38
Capítulo II Geografia e movimentos sociais	45
2.1. Geografia, Movimentos Sociais e Ensino.....	46
2.2. O ensino de Geografia a partir da educação popular	55
Capítulo III Cursinhos Populares, acesso à universidade	59
3.1 Os Cursinhos Populares no Brasil	60
3.2. Os Cursinhos Populares, acesso à universidade e ações afirmativas	68
3.3. Cursinho Popular Comunidade FazArte (UFG) e Trilhas Uni Cajueiro	75
3.3.1 Cursinho Comunidade FazArte: A Extensão Universitária como Vanguarda da Educação Popular.....	79
3.3.2 Cursinho TrilhaUni Cajueiro: Recorte Social, Cultural e Suporte Integral	85
CONCLUSÃO	90
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICE	104
ANEXOS	111
ANEXO A Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG	112
ANEXO B Carta de Princípios do Cursinho Popular Comunidade FazArte.....	116
ANEXO B Diretrizes do Cajueiro	117

INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior tem se tornado, cada vez mais, um dos principais objetivos para muitos jovens, sendo uma das principais vias para a inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para a melhoria das condições de vida. No entanto, apesar de sua crescente importância, o acesso à educação superior no Brasil ainda é marcado por desigualdades estruturais, especialmente para estudantes oriundos de escolas públicas e de comunidades periféricas. A globalização e a rápida evolução do conhecimento e da ciência colocam o ensino superior como uma porta crucial para o desenvolvimento pessoal e profissional, mas as barreiras de acesso são inúmeras.

Essas desigualdades são perpassadas por uma "ideologia geográfica" que naturaliza um mito de formação harmônica da nação, ocultando as assimetrias raciais e étnicas. Conforme Ratts (2010) aponta, o debate sobre as relações étnico-raciais no país tem ganhado visibilidade e impulsionado políticas de ações afirmativas:

O mito de um país formado harmonicamente por três raças - indígena, branca e negra é uma "ideologia geográfica" (MORAES, 1993) que permeia as interpretações da nação e do território brasileiros, desde aos anos 1930. Tal mito que parece inclusivo, mas que não abriga ciganos, asiáticos, árabes e latino-americanos que também formam a sociedade brasileira, corresponde a uma explicação de mundo para determinada coletividade (HISSA, 2002). É narrado de maneira fragmentada e é "acionado" quando alguém expõe as diferenciações e desigualdades étnico-raciais seja no plano local, regional ou nacional. Para alguns essa narrativa nos tranquiliza face a outras formações socioespaciais em que o racismo ou o etnocentrismo parecem mais rígidos na vida e no espaço social. (Ratts, 2010, p. 126)

Nesse segmento, o debate sobre as relações étnico-raciais no país tem ganhado visibilidade e impulsionado políticas de ações afirmativas, embora a ideologia de uma nação harmoniosa ainda seja acionada quando as desigualdades étnico-raciais são expostas no plano local, regional ou nacional. Esse mito, que parece inclusivo, na verdade não abrange diversos grupos que formam a sociedade brasileira, como ciganos, asiáticos e árabes.

Nesse cenário, os cursinhos populares emergem como uma resposta à exclusão educacional, proporcionando uma formação preparatória e uma

oportunidade de superação das dificuldades de acesso ao ensino superior. Esses cursos, alicerçados na educação popular, têm o objetivo de formar não apenas acadêmicos, mas cidadãos críticos e conscientes, que possam se engajar ativamente nas transformações de suas comunidades. A geografia, nesse contexto, desempenha um papel fundamental, pois a compreensão crítica da dinâmica do espaço geográfico e das relações sociais, econômicas e políticas é essencial para que os estudantes se apropriem do conhecimento de maneira contextualizada e transformadora. Ao integrar a formação acadêmica à conscientização geográfica e à educação popular, os cursinhos populares contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva e libertadora, que vai além da preparação para o vestibular, formando cidadãos capazes de compreender e interagir com as realidades locais e globais de forma crítica e transformadora.

Os Cursinhos Populares (CPs), ou pré-vestibulares populares (PVPs), configuram-se como iniciativas extragovernamentais que, desde a década de 1950, atuam como facilitadores no acesso à universidade para as camadas mais vulneráveis da população. A compreensão da juventude, nesse contexto, vai além de uma mera categoria biológica, abrangendo as dimensões temporais e as potencialidades de intervenção dos indivíduos nos rumos coletivos da sociedade. A formação social brasileira, marcada por sua condição dependente, produziu historicamente um sistema de educação profundamente desigual, especialmente no Ensino Superior, tornando as trajetórias educacionais das juventudes um campo fundamental para análise das desigualdades. Conforme Vicente (2022) destaca,

Mesmo entre os cursinhos populares podem existir concepções pedagógicas focalizadas por uma lógica mercantilista de aprovações no vestibular, ou seja, elas podem reproduzir os modelos de cursinhos privados, mas com público-alvo específico para uma população mais vulnerável, o que limita uma busca real de transformação social (Vicente, 2022, p. 149)

A luz da ciência geográfica, essa pesquisa busca identificar os caminhos que a educação percorre dentro de iniciativas populares de acesso ao ensino superior no município de Goiânia, capital de Goiás. Tais iniciativas tratam-se dos CPs que desempenham uma função estratégica no que tange a formação da juventude periférica para a realização de vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Foram selecionados dois CPs para a realização da pesquisa, sendo

estes 1. o Cursinho Popular Comunidade FazArte, com 20 anos de história é um projeto de extensão vinculado a Universidade Federal de Goiás e 2. o Cursinho TrilhaUni, um projeto do Centro de Juventude Cajueiro que oferece formação para jovens de baixa renda.

Assim sendo, o foco da pesquisa é compreender de que forma a Geografia escolar pode contribuir na oferta de uma formação crítica e cidadã para os sujeitos que compõem os cursinhos populares. Para isso será necessário compreender os CPs como instrumentos de resistência das classes populares.

Nesse sentido, os CPs são reconhecidos como movimentos sociais de caráter educativo, surgidos a partir da década de 1990, com o duplo objetivo de preparar a classe trabalhadora para exames vestibulares e de tensionar a luta pelo acesso ao ensino superior público, historicamente destinado às classes privilegiadas. Conforme Marianna Serrano (2020) descreve, esses núcleos buscam incorporar a formação crítica como um componente indispensável:

Os cursinhos populares são núcleos autônomos ou configurados em redes que buscam: 1) preparar os/as filhos/as da classe trabalhadora para os exames vestibulares mais concorridos do país e 2) tensionar a luta por acesso ao ensino superior público, o qual foi historicamente destinado às classes privilegiadas do país. Deste modo, desde a década de 1990, os CPs consolidam-se como um movimento social de caráter educativo e, inspirados no campo da educação popular, buscam incorporar nos núcleos a formação crítica como componente indispensável. (Mariana Serrano, 2020, p. 3)

Nesse cenário, os Cursinhos Populares se destacam como iniciativas que buscam democratizar o conhecimento e ampliar as oportunidades para estudantes que, de outra forma, poderiam ser excluídos do sistema educacional. Essas iniciativas que se desenvolveram no Brasil na década de 1980, surgem de um processo de lutas políticas travadas por movimentos sociais e de cultura em defesa da democratização do acesso ao Ensino Superior público e gratuito.

Assim, os CPs, possuem formas de organização antagônicas à tecnocracia meritocrática expressa nos Cursinhos Comerciais. O foco desses projetos nem sempre está voltado para a exclusiva aprovação no ENEM e em vestibulares. Evidentemente o foco mais amplo dessas escolas de formação não desconsidera a importância da aprovação de estudantes, mas as eleva a um nível mais amplo de diversificação do capital cultural formativo, vide as significativas aprovações em

alguns cursinhos analisados, como o Cursinho Popular Comunidade FazArte, criado em 2005 e institucionalizado como projeto de extensão histórico vinculado a Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2007 e o Cursinho Popular Trilhas vinculado ao projeto Cajueiro, iniciativa de trabalhadores da educação e cultura localizados em Goiânia, criado no ano de 2013.

A partir da análise aprofundada desses cursinhos percebe-se que há uma tentativa, apesar das dificuldades majoritariamente financeiras, de tornar o ambiente de ensino e aprendizagem um ambiente mais atrativo a fim de facilitar a apropriação dos conteúdos debatidos em sala de aula. Por serem projetos que, originalmente, surgiram a partir de demandas culturais, os elementos de ludicidade acabam por se imbricar no ambiente de sala de aula, evidenciando uma contraposição a lógica educacional formal, conteudista e pouco atrativa.

Nos CPs, a formação cidadã é um aspecto fundamental da educação, especialmente em contextos onde as desigualdades sociais e econômicas se fazem mais evidentes. Nos últimos anos, os Cursinhos Populares emergiram como uma alternativa significativa à educação formal, oferecendo oportunidades de aprendizagem a jovens e adultos que buscam melhorar suas condições de vida ao acessar o ensino superior. Este cenário se torna essencialmente relevante em Goiânia, onde a diversidade cultural e as disparidades socioeconômicas exigem uma abordagem educacional que não apenas transmita conhecimento, mas também promova a conscientização social e política.

Neste contexto, a presente dissertação tem como objetivo geral investigar como esses cursinhos populares em Goiânia promovem a formação cidadã dos estudantes por meio da educação geográfica, avaliando práticas pedagógicas e seus impactos na conscientização social e política. A geografia, com seu enfoque nas relações espaciais e nas interações entre sociedade e natureza, oferece uma base sólida para discutir questões relacionadas à cidadania, à justiça social e ao desenvolvimento sustentável. Assim, a educação geográfica pode servir como um veículo para o empoderamento dos estudantes, permitindo que compreendam melhor seu papel na sociedade e a importância de sua participação ativa em processos sociais e políticos. Assim, ao investigar como os cursinhos populares abordam essa educação geográfica, buscamos evidenciar como essas instituições contribuem para o empoderamento dos estudantes, equipando-os com as ferramentas necessárias para se tornarem cidadãos ativos e conscientes.

Para aprofundar essa investigação, foram delineados quatro objetivos específicos que guiarão a análise ao longo da dissertação. O primeiro objetivo consiste em avaliar o impacto dos cursinhos populares na construção de uma cultura de cidadania ativa. Este aspecto é essencial para entender como a formação recebida nos cursinhos influencia a trajetória dos estudantes e sua capacidade de se envolver em ações comunitárias e sociais após sua formação. A pesquisa buscará evidências de como esses cursos fomentam não apenas o conhecimento acadêmico, mas também habilidades e atitudes que incentivam a participação cidadã. A construção de uma cultura de cidadania ativa pode ser analisada no contexto da geografia urbana e da organização das cidades. A participação cidadã é muitas vezes influenciada pelo espaço onde os indivíduos vivem, as dinâmicas sociais locais e o acesso a serviços públicos e direitos. Cursinhos populares apresentam grande impacto em residentes de áreas periféricas ou marginalizadas, onde a cidadania ativa é mais difícil de ser fomentada. A análise pode investigar como fatores geográficos e sociais influenciam a capacidade de engajamento crítico dos estudantes.

Em seguida, o segundo objetivo visa analisar as metodologias pedagógicas adotadas pelos Cursinhos Populares Comunidade FazArte e Trilhas do Cajueiro em Goiânia, identificando como essas abordagens tratam da formação cidadã e da conscientização geográfica dos estudantes. É fundamental compreender quais estratégias educativas são utilizadas para tornar os conteúdos mais relevantes e aplicáveis à realidade dos estudantes, promovendo um ensino que dialogue com sua realidade e experiências. A conscientização geográfica mencionada pode ser entendida como o desenvolvimento de uma percepção crítica do espaço, das relações socioespaciais e do contexto socioambiental local e até mesmo global. Ao tratar da formação cidadã e da conscientização geográfica, devemos investigar como os cursinhos abordam temas como o uso do espaço urbano, as desigualdades socioespaciais, o meio ambiente e a mobilidade urbana. Isso implica refletir sobre como os métodos pedagógicos adotados se conectam com as realidades geográficas de Goiânia, como os estudantes percebem e se relacionam com o espaço ao seu redor, e como as metodologias permitem a construção de uma visão crítica sobre o território.

O terceiro objetivo centra-se na investigação da formação e da atuação dos educadores que ministram aulas nos cursinhos populares. A prática docente é

crucial para a formação transformadora e libertadora. Educadores populares comprometidos que possuem uma formação e atuação crítica são agentes de transformação social, capazes de inspirar e motivar seus estudantes a se engajarem em ações que promovam mudanças em suas comunidades bem como ajudá-los a perceber e interagir com o mundo ao seu redor. A atuação desses educadores pode ser analisada sob a ótica da geografia quando reflete-se como os educadores se envolvem com as comunidades locais e como suas práticas pedagógicas refletem as necessidades sociais e espaciais dos estudantes. A pesquisa buscará entender como essas práticas pedagógicas contribuem para a construção de uma educação que não apenas instrua, mas também transforma.

O quarto objetivo busca identificar os desafios enfrentados pelos cursinhos populares na promoção de uma formação cidadã que dialogue com as realidades locais e as demandas sociais. Muitas vezes, esses cursos operam em condições adversas, com recursos limitados e pouca valorização, o que pode impactar a qualidade da formação oferecida. Identificar esses desafios é essencial para propor soluções que possam fortalecer a atuação dos cursinhos e ampliar seu alcance social.

Nesse sentido, a presente pesquisa adota o Materialismo Histórico Dialético como base teórico-metodológica para a compreensão da realidade concreta investigada. Tal escolha justifica-se por entender que os cursinhos populares, enquanto práticas educativas e movimentos sociais de caráter contra-hegemônico, não podem ser analisados de forma fragmentada ou descolada das determinações históricas, sociais e econômicas que os produzem. O Materialismo Histórico-Dialético possibilita apreender esses espaços como expressões das contradições do modo de produção capitalista, especialmente no que se refere à desigualdade de acesso à educação superior, à mercantilização do ensino e à reprodução das desigualdades socioespaciais. Ao partir da totalidade social, esse referencial permite compreender os cursinhos populares como mediações concretas da luta de classes no campo educacional, articulando as dimensões estruturais da sociedade com as práticas cotidianas de educadores e estudantes. Assim, o método de Marx orienta a análise das relações entre educação popular, geografia crítica e formação cidadã, reconhecendo o espaço geográfico como produto histórico das relações sociais e como campo de disputa política, no qual se inscrevem as possibilidades de resistência, organização coletiva e emancipação dos sujeitos.

Diante disso, este trabalho busca oferecer uma análise crítica e abrangente das práticas pedagógicas e dos impactos dos cursinhos populares na formação cidadã, contribuindo para um entendimento mais profundo sobre seu papel na educação contemporânea. Ao investigar esses aspectos, a dissertação pretende não apenas reconhecer a importância dos cursinhos populares, mas também valorizar a geografia como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por isso, a principal motivação que sustenta a presente pesquisa está na importância social que o tema possui para a sociedade, pensando, principalmente, nos problemas referentes ao acesso à educação pública, gratuita, de qualidade e popular no Brasil. Parto do entendimento de que a produção científica dentro das instituições públicas de ensino superior devem ter função social, ou seja, devem gerar um retorno para a classe trabalhadora, que é a parcela da sociedade que mantém essas instituições.

Minha própria trajetória pessoal é um reflexo direto dessas questões: sou a terceira pessoa na minha família a se formar em uma universidade pública, o que demonstra a dificuldade e a relevância desse acesso. Além disso, minha experiência no Cursinho Popular Comunidade FazArte, onde atuei como monitora em 2015 e, posteriormente, como professora, foi fundamental para a escolha do tema e para a compreensão da profundidade do trabalho desses espaços. Os anos dedicados a essa iniciativa me proporcionaram um aprendizado inestimável sobre a educação popular e a força de um movimento que, ao aliar a preparação para o vestibular à formação cidadã, transforma a vida de jovens e adultos.

Parto do entendimento de que a produção científica dentro das instituições públicas de ensino superior deve ter função social, ou seja, deve gerar um retorno para a classe trabalhadora, que é a parcela da sociedade que mantém essas instituições. Portanto, faço coro com o discurso de Che Guevara (1959) ao receber o título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Las Villas, em Cuba, segundo o qual é preciso que a universidade "se pinte de negro, que se pinte de mulato; não só entre os estudantes, mas também entre os professores; que se pinte de operários e de camponeses, que se pinte de povo, porque a Universidade não é patrimônio de ninguém e pertence ao povo".

Em suma, a presente dissertação justifica-se pela necessidade urgente de promover uma formação transformadora e libertadora, especialmente em um país

marcado por desigualdades profundas. Sob a perspectiva de análise da realidade pautada, nessa pesquisa, pelo Materialismo Histórico Dialético, ao investigar esses cursinhos populares em Goiânia e suas contribuições para a educação geográfica, esperamos fornecer contribuições valiosas que possam enriquecer o campo educacional. Assim, será possível perceber como a educação geográfica, aliada à educação popular e os movimentos sociais e populares, podem transformar vidas, fortalecer a cidadania e estimular novas práticas de sociabilidade que promovam a cidadania com efetividade contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados em suas comunidades.

A escolha dos cursinhos populares Comunidade FazArte e TrilhaUni Cajueiro para esta pesquisa justifica-se pela relevância desses programas na formação crítica de jovens e adultos em Goiânia e seus vínculos com a Universidade Federal de Goiás. Essas iniciativas têm grande expressão na realidade da juventude que tem expectativas de ingressar no ensino superior, assim justifica-se a escolha destes cursinhos pelo reconhecimento de seu trabalho ininterrupto, pela formação contínua de seus educadores voltados à educação popular e pelo retorno de seus estudantes ao projeto após o ingresso na universidade.

A seleção dos docentes foi feita com base em sua experiência de pelo menos 2 anos em cursinhos populares e comprometimento com a educação popular, privilegiando profissionais que compartilhem uma prática pedagógica voltada para a transformação social e que atuem de maneira integrada com a realidade local dos estudantes. Foi dada preferência a educadores que possuam formação na área de Geografia, além de demonstrar experiência em ambientes de ensino não-formal e em contextos de vulnerabilidade social.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando técnicas como entrevistas semiestruturadas com dois professores do CP TrilhaUni e dois professores do CP Comunidade FazArte, além de observação participante das aulas e da dinâmica dos cursinhos bem como a análise de textos e artigos científicos voltados a essa temática. A pesquisa também buscou uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e pedagógicos nos cursinhos populares de Goiânia. A metodologia adotada na pesquisa foi a qualitativa, buscando uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e pedagógicos nos cursinhos populares de Goiânia. Para aprofundar a

análise, o trabalho focou em duas iniciativas: o Cursinho Popular Comunidade FazArte, projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás (UFG), e o Cursinho TrilhaUni Cajueiro, vinculado a um centro cultural e a movimentos sociais.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas:

Entrevistas semiestruturadas: Foram realizadas entrevistas com quatro professores de Geografia. Para garantir a representatividade e a relevância das contribuições, os critérios de seleção dos docentes incluíram pelo menos dois anos de experiência em cursinhos populares e um comprometimento com a educação popular. A formação em Geografia também foi um fator privilegiado. As entrevistas buscaram compreender as metodologias pedagógicas, os desafios enfrentados e a percepção dos educadores sobre a formação cidadã por meio da educação geográfica.

Observação participante: A pesquisadora realizou observações das aulas e da dinâmica geral dos cursinhos. Essa técnica permitiu registrar as interações em sala de aula, a aplicação de metodologias dialogadas (como rodas de conversa e cine-debates) e a forma como os educadores e estudantes se relacionam com o espaço físico e social dos projetos. O objetivo foi capturar a práxis educativa no cotidiano dos cursinhos, identificando momentos de acolhida e de mediação de conflitos que complementam a formação acadêmica.

Análise documental e bibliográfica: O estudo incluiu a análise de textos, artigos científicos e documentos relacionados à temática dos cursinhos populares, da educação popular e da geografia crítica, que serviram como base para a construção do referencial teórico.

Todos os procedimentos metodológicos foram realizados com o devido parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG e com os termos de anuência das instituições envolvidas, garantindo a proteção dos participantes e a integridade da pesquisa.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO POPULAR: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A educação, em sua essência mais profunda, transcende o mero acúmulo de informações para se revelar como um processo inerente à existência humana e à dinâmica social. Ela permeia o cotidiano, molda identidades e se manifesta de múltiplas formas, a depender dos contextos culturais e sociais em que se desenvolve. Longe de ser uma prerrogativa exclusiva da escola, a educação ocorre em cada troca de saberes, em cada experiência compartilhada, constituindo-se em um aprendizado contínuo que abarca o conhecer, o conviver e, fundamentalmente, o aprender a aprender.

Essa concepção plural da educação, ou "educações" como defende Brandão (1981), desloca a responsabilidade do processo educacional de uma única instituição para a totalidade da vida social. No entanto, a realidade brasileira e latino-americana revela que o acesso à educação de qualidade é, paradoxalmente, um espelho das profundas desigualdades estruturais que marcam essas sociedades. A promessa de uma educação "para todos" colide com um sistema educacional que não apenas reflete, mas perpetua a divisão social, destinando às elites um ensino de alta qualidade e relegando grande parte da população a uma formação inferior, muitas vezes preparatória para trabalhos subalternos. Fatores como baixa escolaridade familiar, carência de recursos e a ausência de infraestrutura educacional adequada, especialmente em periferias urbanas e áreas rurais, acentuam esse processo de exclusão. O fracasso escolar, a repetência e a evasão se configuram como fenômenos socialmente determinados, onde a origem social se torna um fator determinante no desempenho dos estudantes, limitando as oportunidades de ascensão para as classes subalternas.

É nesse cenário de profundas contradições que emerge a Educação Popular (EP). Distanciando-se do modelo tradicional e "bancário" de ensino, criticado por Paulo Freire (1970), a Educação Popular se propõe como uma alternativa de transformação social. Freire, um dos maiores expoentes dessa pedagogia, descreve a educação tradicional como um processo em que o professor detém o

conhecimento e o estudante é um mero "receptor" passivo, resultando em uma "deposição de informações" sem a promoção de reflexão crítica.

Para entender essa crítica, é fundamental compreender o que Freire (1970), em sua obra seminal *Pedagogia do Oprimido*, cunhou como Educação Bancária. Nesse modelo pedagógico, que ele considerava opressor e desumanizador, a educação é tratada como um ato de depositar conhecimentos: o professor é o depositante, o único detentor do saber, e os estudantes são meros depositários, vistos como receptáculos passivos a serem preenchidos. Freire argumenta que essa metáfora bancária reflete uma relação social desigual e verticalizada, onde a autonomia, a criatividade e o potencial crítico do estudante são cerceados. A Educação Bancária valoriza a memorização mecânica e a reprodução acrítica de conteúdos, preparando os indivíduos para a conformidade com as estruturas sociais e econômicas existentes. Ao invés de promover a libertação, ela contribui para a anestesia das consciências, impedindo que os sujeitos percebam as contradições de sua própria realidade e, conseqüentemente, ajam para transformá-la. Este modelo, portanto, não apenas reproduz as desigualdades educacionais, mas também as aprofunda, ao desconsiderar os saberes prévios dos estudantes e os contextualizar em uma realidade que lhes é imposta, sem lhes conceder voz ou capacidade de intervenção.

O conceito de libertação de Freire é o oposto disso. Para ele, a libertação é o processo pelo qual os oprimidos, por meio da conscientização, se tornam sujeitos de sua própria história, agindo para transformar sua realidade. Ou seja, não é algo dado de fora, mas sim construído por quem está oprimido.

A luz da Pedagogia Histórico-Crítica, de Demerval Saviani, a educação assume um papel estratégico na luta pela emancipação. Saviani (1997) defende que o acesso à cultura erudita e ao conhecimento sistematizado é um direito da classe trabalhadora, pois o domínio desse saber é fundamental para que os indivíduos possam compreender criticamente a sociedade e agir sobre ela. A escola, nesse sentido, não é apenas um espaço de socialização, mas um local de mediação entre o saber popular e o saber científico, permitindo que os estudantes se apropriem das ferramentas intelectuais necessárias para a transformação de suas vidas. Essa perspectiva dialoga diretamente com a Educação Popular de Freire, ao propor que a educação deve ir além da mera transmissão de conteúdo, para se tornar uma prática social que tem como objetivo a formação de sujeitos capazes de romper com

a lógica da dominação. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica oferece um arcabouço teórico para a atuação dos cursinhos populares, que buscam, precisamente, oferecer esse conhecimento sistematizado como forma de empoderamento e de luta pela democratização do ensino superior, que é historicamente negado às classes populares.

Em contraste, a Educação Popular busca possibilitar que os indivíduos reconheçam e valorizem seus próprios saberes, desenvolvam o pensamento autônomo e se tornem protagonistas de suas trajetórias. O objetivo central é promover mudanças em suas mentes e atitudes em relação ao mundo, e, sobretudo, organizá-los para transformar a realidade ao seu redor. Nesse sentido, a Educação Popular se afirma como uma proposta contra-hegemônica e humanizada, voltada para as classes trabalhadoras historicamente excluídas, configurando-se como um ato político de questionamento e resistência às estruturas de dominação. Como enfatiza a intelectual Conceição Paludo (2015), a EP se constitui em um campo de conhecimento e uma prática que emerge como crítica ao sistema social, buscando a emancipação humana e a construção de projetos culturais e pedagógicos alternativos (Paludo, 2015).

A emergência da Educação Popular também se dá como uma resposta contundente ao ensino mercadológico, que trata a educação como uma mercadoria e a instrumentaliza para a formação de trabalhadores alienados, servindo aos interesses do capital. Nesse modelo, a formação humanista e crítica é negligenciada em favor da competitividade e eficiência produtiva. A privatização dos serviços públicos, a desobrigação do Estado em garantir educação gratuita de qualidade, e a consequente expansão de instituições privadas acentuam a segregação, onde apenas aqueles com poder aquisitivo têm acesso a uma "boa formação". A marginalização das ciências humanas e a criminalização dos movimentos sociais que lutam por uma educação pública, gratuita, crítica e emancipadora são sintomas dessa lógica mercadológica que busca manter o *status quo* e reprimir qualquer forma de resistência. A geografia tem um papel central nessa discussão, especialmente na educação popular. André Tinoco de Vasconcelos (2015) aponta para a importância de um ensino de geografia que vá além da simples memorização de mapas e conceitos. Ele defende que a disciplina deve ser um instrumento de análise crítica do espaço geográfico, ajudando os estudantes a entenderem como as desigualdades e as injustiças se manifestam no território em que vivem.

Uma abordagem geográfica na educação popular possibilita:

- Compreender a produção do espaço: Analisar como as paisagens urbanas e rurais são criadas e transformadas pelas relações de poder e pelos interesses econômicos. Por que algumas áreas têm infraestrutura completa, enquanto outras carecem de serviços básicos?
- Identificar as desigualdades: Mapear e discutir as diferenças de acesso à moradia, saneamento, transporte e lazer entre os bairros. Isso permite que os estudantes entendam a raiz da cidadania mutilada em sua própria cidade.
- Reconhecer o lugar de luta: O espaço não é apenas um cenário, mas um campo de batalha. A geografia ajuda a perceber as lutas sociais por moradia, por acesso à água, por transporte público de qualidade, e como essas lutas buscam superar a cidadania mutilada.

A partir dessa perspectiva, a educação popular com viés geográfico empodera os estudantes para que leiam e transformem seu próprio território, tornando-os protagonistas da luta por uma cidadania plena (VASCONCELOS, 2018).

O neoliberalismo, como modelo econômico hegemônico, não se limita ao campo da economia, mas também se desdobra em políticas sociais e culturais, como a educação. Segundo Medeiros (2024), este "novo liberalismo" mantém a máxima de "menos Estado e de política possível", buscando a despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos capitais privados. O discurso da "igualdade de oportunidades" mascara a intransigência do individualismo, onde as condições iniciais são, na verdade, um mito, e o fracasso ou sucesso se tornam responsabilidade do próprio indivíduo.

Medeiros (2024) aponta que esse ideário neoliberal se tornou hegemônico, em parte, pela derrota do comunismo e pela sua "pretensão de cientificidade". As teorias econômicas neoclássicas, com conceitos como eficiência e produtividade, influenciaram outras ciências sociais e foram amplamente exportadas para a periferia capitalista. Na educação, essa lógica se traduz no controle dos sistemas de ensino por meio da padronização curricular, como a BNCC, e na precarização do trabalho docente. O objetivo é formar empreendedores e trabalhadores subalternizados, reforçando ideologias de meritocracia e competição.

Essa reforma neoliberal na educação, como o "Novo Ensino Médio", é comandada por fundações e institutos privados, que atuam em parceria com governos para intensificar a mercantilização do ensino. Tarlau e Moeller (2020)

denominam essa prática de "consenso por filantropia", onde fundações privadas, como a Fundação Lemann, usam recursos e influência para obter apoio para políticas públicas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso transforma a educação pública à imagem e semelhança do setor privado, com o intuito de expandir a lógica de mercado e aumentar os lucros corporativos.

Assim, a reforma do Ensino Médio, ao reduzir a carga horária e eliminar disciplinas como Geografia, História e Sociologia, atende a esse projeto de desvalorização da formação crítica. A desobrigação dessas disciplinas contribui para a formação de sujeitos incapazes de compreender as complexas relações de poder e as desigualdades sociais. Isso se alinha a um modelo que destrói a formação integral, universal e omnilateral que possibilite aos estudantes uma leitura crítica e transformadora do mundo.

Nesse contexto de enfrentamento ao ensino mercadológico e à reprodução das desigualdades, a pedagogia popular promove uma educação crítica e dialógica, onde o saber é uma construção coletiva, orientada para a transformação da realidade e a superação das desigualdades sociais. Para Paulo Freire, essa perspectiva é indissociável da conscientização da capacidade de os indivíduos perceberem criticamente sua realidade e as contradições sociais e da organização popular, que converte essa consciência em ação coletiva transformadora (Freire, 1970). Em suma, a Educação Popular busca "despertar" os indivíduos, promovendo a reflexão crítica, a conscientização e a politização dos sujeitos oprimidos, capacitando-os a lutar por sua autonomia e pela transformação da sociedade.

A história da América Latina, marcada por processos de apropriação e exploração de suas riquezas em benefício de países europeus, deixou um legado duradouro de problemas sociais, miséria e pobreza. O subdesenvolvimento da região é uma consequência direta da exploração capitalista dos países centrais, que configuraram as economias latino-americanas para atender às suas próprias necessidades. A cultura da privatização e a centralização de patrimônios e serviços nas mãos da iniciativa privada, reflexo de uma herança conservadora e neoliberal, explicam a ausência ou ineficiência de políticas públicas voltadas para a inclusão social e a garantia de direitos básicos para a população. Diante desse panorama, a Educação Popular emerge como uma alternativa crucial, nascendo fora dos muros da escola, como uma proposta comprometida com a construção de cidadania, consciência e autonomia para aqueles historicamente impedidos de ter acesso a

uma formação gratuita, de qualidade e transformadora. Ainda, a relevância da Educação Popular, como argumenta Conceição Paludo (2015), reside precisamente em sua capacidade de articular-se com os movimentos sociais, servindo como um instrumento para a resistência e a busca por emancipação, combatendo as relações de poder desiguais e o caráter hegemônico do capital na educação.

Para que a transformação social ocorra, é preciso que haja um grupo social que compreenda as contradições da sociedade e que defenda um programa político que proponha novas formas de relações sociais. Nesse sentido, a Educação Popular é o vínculo orgânico necessário entre o grupo social, o programa político e a realidade. Sindicatos, associações de bairro e os próprios cursinhos populares se tornam espaços onde a classe trabalhadora aprende a transformar a realidade e suas práticas. Essa modalidade de educação, ao romper com o modelo institucionalizado que serve à manutenção do *status quo*, se direciona às classes trabalhadoras, oferecendo uma proposta que vai além da transmissão de conteúdos técnicos, englobando uma formação humanizada e coletiva. Ela promove uma educação crítica e dialógica, que vê o saber como uma construção coletiva, orientada para a transformação da realidade e a superação das desigualdades sociais. Milton Santos, ao refletir sobre a realidade brasileira, descreveu a fragmentação da cidadania que é negada a uma parte significativa da população, a qual ele denomina de 'cidadania mutilada'. Conforme o autor:

Poderíamos traçar a lista das cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns do que para outros. [...] Cidadania mutilada também na localização dos homens, na sua moradia. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso direito de ir e vir, que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido para uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação. (Santos, 1996-1997, p. 55)

A relação entre a cidadania mutilada de Milton Santos e a educação popular revela um profundo compromisso com a superação das desigualdades socioespaciais. Milton Santos argumentava que a cidadania plena não se restringe apenas aos direitos formais, como o voto, mas se completa com o acesso a direitos fundamentais como saúde, moradia, emprego e, principalmente, educação. A ausência ou precariedade desses direitos "mutila" a cidadania, impedindo que os

indivíduos e grupos sociais mais vulneráveis exerçam seu pleno potencial e transformem sua realidade.

É nesse contexto que a educação popular emerge como uma ferramenta de luta e resistência. Ela se distancia do modelo tradicional de ensino, focado na transmissão de conteúdos, para se tornar um processo de conscientização e empoderamento. Seu objetivo é ajudar os sujeitos oprimidos a compreender as causas de sua exclusão e a se organizar para construir um projeto de sociedade mais justo e igualitário. A educação popular, portanto, atua diretamente no combate à cidadania mutilada, fornecendo as ferramentas necessárias para que as classes populares se reconheçam como agentes de mudança e lutem por seus direitos.

A importância da Educação Popular como ferramenta político-pedagógica é confirmada por Ranulfo Peloso (2009), que a descreve como um instrumento que contribui para a divulgação e recriação do conhecimento, a construção de estratégias de organização popular, a qualificação de militantes para a luta de classes, a elevação do nível de consciência da classe oprimida e a incorporação do povo como protagonista. Para Peloso, o conhecimento libertador deve ser articulado com a luta popular, o que exige formação e organização da militância.

Nesse sentido, a luta popular é o conjunto de ações e estratégias que as classes sociais subalternas (trabalhadores, camponeses, povos indígenas, comunidades periféricas, etc.) usam para reivindicar seus direitos e confrontar as desigualdades. Essa luta pode se manifestar de várias formas, como manifestações e protestos, comunitária, movimentos sociais, greves e paralisações, etc.

Essa luta busca uma transformação social, econômica e política, ou seja, uma mudança na estrutura que perpetua a exclusão. Para Peloso, o conhecimento só é realmente libertador se for usado para fortalecer essas lutas, e não apenas para reflexão acadêmica.

Para que a luta popular seja possível, a militância a que o autor se refere a sujeitos e grupos engajados nas lutas populares. São aquelas pessoas que, movidas pela conscientização e compromisso, dedicam seu tempo e energia à organização de suas comunidades e à defesa de seus direitos.

Essa militância, para Peloso (2009), não é um simples ativismo. Ela exige formação para entender as causas das desigualdades e organização para agir de forma estratégica e coletiva. A militância é o braço prático da luta popular, a força-

tarefa que articula o conhecimento libertador em ações concretas para a transformação social.

Em resumo, a tese de Peloso é que o conhecimento deve servir como uma ferramenta para a ação. Ele só se torna "libertador" quando é usado para fortalecer a organização da militância e as lutas populares, capacitando os oprimidos a se tornarem protagonistas de sua própria história.

A Educação Popular, nesse sentido, não é um processo neutro, mas uma prática política de contestação e transformação. A autora Marianna Serrano (2020) reforça a necessidade de uma educação anticapitalista, que se manifeste na práxis e no cotidiano dos indivíduos:

Isto quer dizer, que a luta por superar a dialética classe dominante e classe dominada deve estar diretamente implicada no cotidiano e no que os autores compreendem como práxis. Em um primeiro sentido fundamental à prática educativa, essa luta deve estar no cotidiano no sentido de evocar as vivências como matéria-prima para o processo de conhecimento no mundo uma vez que "a exploração não é algo que ocorre fora da sociedade humana, é o vínculo real entre a natureza opressiva do capital e a realidade material dos indivíduos", como anteriormente dito por Adorno (1995) sobre a experiência no mundo. Em um segundo sentido, a práxis como uma "atividade do ser inscrita na dialética do processo reflexivo da ação e da ação ensejada por reflexão, vislumbrando "combater o desalinhamento entre o pensamento e a prática, que estão sujeitos à consciência, ao reconhecimento e a agência". (Serrano, 2020, p. 24)

Em suma, a Educação Popular é um "trabalho de base", uma ação política transformadora realizada por militantes para a luta popular, permitindo que as pessoas não apenas busquem satisfazer suas necessidades, mas compreendam as raízes da exploração e se organizem para a transformação.

1.1 A Educação Popular como caminho para emancipação

A educação é parte de um processo que envolve intimamente a vida cotidiana da sociedade. Segundo Brandão (1981), ninguém escapa da educação, a qual se faz presente em nosso dia a dia. Para ele, a educação deve ser compreendida sob a ótica da pluralidade, como educações. A educação é uma parte integrante da vida dos grupos sociais, surgindo a partir de suas próprias práticas e culturas em sociedade; ou seja, conforme o contexto em que se desenvolve, a educação se manifesta de maneiras distintas.

Ela é fundamental para a continuidade da vida humana em sociedade. Dessa forma, a partir da transformação da natureza, os indivíduos vão criando diferentes maneiras de ensinar e aprender. Mesmo sem a escola, ocorrem trocas de saberes e práticas entre os sujeitos. Conceber a educação, ou melhor, as educações, dessa maneira, permite deslocar a responsabilidade do processo educacional apenas para a escola. Educar, na realidade, é um processo de aprender a conhecer, aprender a conviver e, essencialmente, aprender a aprender. Assim, a educação se configura como um processo de socialização dos sujeitos.

Brandão (2006), em sua obra, realiza uma crítica contundente à ideia de uma educação "para todos", evidenciando as profundas desigualdades estruturais que persistem no sistema educacional. Embora a retórica oficial proclame a educação como um direito universal, a realidade demonstra que o acesso e a qualidade do ensino estão intrinsecamente relacionados às condições sociais e econômicas dos indivíduos. O autor argumenta que, em uma sociedade desigual, o sistema educacional não apenas reflete, mas também perpetua a divisão social, produzindo um ensino que traça destinos desiguais: enquanto a elite social acessa uma formação de alta qualidade, a maioria da população é relegada a uma educação inferior, muitas vezes preparatória para trabalhos subalternos.

Esse processo de exclusão é acentuado por fatores socioeconômicos, como a baixa escolaridade familiar, a carência de recursos e a ausência de infraestrutura educacional adequada em áreas periféricas e rurais. Brandão (2006) destaca que, apesar dos avanços na expansão do ensino, o sistema educacional brasileiro ainda apresenta forte segregação. Pesquisas, conforme apontado pelo autor, evidenciam que crianças de classes mais pobres têm maior probabilidade de serem excluídas da escola, em parte devido à falta de apoio e às carências materiais. O fracasso escolar, portanto, é um fenômeno socialmente determinado, com a origem social dos estudantes sendo um fator determinante em seu desempenho, o que fica ilustrado pelas elevadas taxas de repetência e exclusão das camadas populares. Diante disso, fica evidente que o sistema educacional, longe de ser um espaço de igualdade e ascensão social, acaba por reproduzir as desigualdades existentes, limitando as oportunidades de mudança para os indivíduos das classes subalternas.

No entanto, Brandão (2006) afirma que existe uma educação voltada para o povo, que atua não somente enquanto povo mas também enquanto classe social marginalizada. Para o autor, os princípios fundamentais da educação popular

consistem em possibilitar que as pessoas reconheçam e valorizem seus próprios saberes, desenvolvam o pensamento autônomo, se tornem protagonistas de suas trajetórias, promovam mudanças em suas mentes e atitudes em relação ao mundo, e se organizem para transformar a realidade ao seu redor.

Nesse cenário, a educação tradicional, para Freire, não valoriza a participação ativa do aluno, e sim a passividade e a absorção mecânica de informações. A essa crítica, acrescenta-se a perspectiva de outras pensadoras, como Bell Hooks (2017), que, dialogando com Freire, sublinha a importância de uma pedagogia engajada, que questione as estruturas de poder e promova a liberdade e o pensamento crítico, indo além da simples transmissão de conhecimentos.

A educação popular, em contraste, busca não apenas a transmissão de conteúdo, mas a criação de experiências que possibilitem a formação crítica e a autonomia. Serrano (2020, p.3) destaca a capacidade dessas experiências de questionar a ideologia dominante, afirmando que:

É neste contexto que nasce o presente trabalho, quando a riqueza experiencial nos CPs é contraposta ao diagnóstico da pobreza da experiência atestada por autores/as críticos à modernidade. Nesta lógica, penso que a experiência, a princípio rica no contexto dos cursinhos populares, poderá conter pistas de uma prática social de caráter educativo capaz de criar rachaduras na ideologia hegemônica.

A educação tradicional, embora hegemônica pela lógica em que o professor é visto como o detentor do conhecimento e o estudante é apenas uma folha em branco pronta para absorver todo o conhecimento de seu mestre sem questionar ou, efetivamente, refletir criticamente, tem desempenhado um papel relevante ao longo da história do Brasil no que se refere a identificar e refletir sobre os desafios presentes no sistema educacional assim, esta nos proporcionou a base sobre a qual podemos repensar os problemas estruturais que persistem.

O ensino mercadológico, centrado na lógica do capital, revela uma visão distorcida do papel da educação, que passa a ser tratada como mercadoria. Esse modelo está diretamente ligado à estrutura econômica capitalista, que busca transformar todos os aspectos da vida social em oportunidades de lucro. No campo educacional, essa mercantilização se reflete em um sistema voltado para a formação de trabalhadores alienados, com habilidades técnicas para servir ao mercado, mas sem condições de compreender criticamente a realidade. Como

afirma Karl Marx (2011), "a educação no capitalismo é instrumentalizada para manter a classe trabalhadora submissa, privando-a de uma formação crítica que poderia levar à sua emancipação". (Marx, 2011, p. 237).

Sob essa ótica, a educação mercadológica tem como principal função a reprodução das relações de produção capitalistas, preparando os indivíduos para ocuparem posições predeterminadas dentro do sistema, seja como força de trabalho ou como gestores do capital. A formação humanista e crítica, que deveria ser central para o desenvolvimento pleno do ser humano, é deixada de lado, uma vez que o foco está na competitividade e na eficiência produtiva. Para Louis Althusser (1970), "os aparelhos ideológicos de Estado, incluindo a escola, têm o papel de inculcar as ideologias dominantes, perpetuando as relações de dominação e exploração" (Althusser, 1970, p. 51). Essa visão demonstra como a educação, dentro de uma sociedade capitalista, opera para manter intactas as estruturas de poder e evitar questionamentos sobre as desigualdades.

Além disso, o ensino mercadológico reflete a tendência neoliberal de privatização dos serviços públicos, transferindo a responsabilidade da formação educacional do Estado para o indivíduo. O Estado, ao desobrigar-se de garantir educação pública e gratuita de qualidade, abre caminho para a expansão de instituições privadas, que tratam o conhecimento como um bem de consumo. Nesse cenário, apenas os que podem pagar por uma educação superior têm acesso ao que se considera "boa formação", enquanto a maioria da população recebe uma educação pública sucateada, carente de recursos e pautada por uma lógica de resultados mínimos. Como afirma István Mészáros (2005), "o sistema capitalista busca transformar a educação em um serviço, controlado pelos interesses do mercado, desumanizando os sujeitos e condicionando-os ao consumo e à alienação" (Mészáros, 2005, p. 112).

A ausência de uma educação humanizada e crítica no sistema capitalista é mais um reflexo da alienação imposta às massas, que são formadas para reproduzir o sistema, e não para transformá-lo. A educação que deveria promover a emancipação dos indivíduos, ajudando-os a entender suas condições de vida e a lutar contra a opressão, é reduzida a um treinamento técnico. Como exposto por Antonio Gramsci (1986), "a educação crítica é a ferramenta fundamental para a construção de uma nova hegemonia, que rompa com as ideologias burguesas e permita a construção de uma sociedade socialista" (Gramsci, 1986, p. 125). Gramsci

defende que a educação deve ser um instrumento de luta política, uma ferramenta que permita às classes subalternas se apropriarem do conhecimento para subverter a ordem social vigente.

Dentro do ensino mercadológico, a marginalização das disciplinas que promovem o pensamento crítico é um ponto central. As áreas de ciências humanas, que historicamente alimentam debates sobre desigualdade, exploração e justiça social, são sistematicamente desvalorizadas. O foco recai sobre as áreas tecnológicas e gerenciais, vistas como mais rentáveis e úteis para o mercado. Ao mesmo tempo, disciplinas que promovem o pensamento crítico, como filosofia e sociologia, são relegadas a um segundo plano ou até eliminadas dos currículos. Segundo Lev Vygotsky (2009), "a educação que prioriza unicamente o desenvolvimento técnico ignora a dimensão mais fundamental do aprendizado: a consciência crítica e a capacidade de reflexão sobre as condições sociais" (Vigotski, 2009, p. 61).

Esse cenário é ainda mais grave quando observamos a criminalização dos movimentos sociais que, historicamente, têm lutado por uma educação pública, gratuita, crítica e emancipadora. Movimentos de estudantes, professores e trabalhadores que se opõem à mercantilização da educação e defendem uma escola democrática e popular são frequentemente retratados pela mídia e pelo Estado como "radicais" ou "vândalos". Essa criminalização tem como objetivo não apenas deslegitimar suas demandas, mas também silenciar qualquer forma de resistência ao avanço das políticas neoliberais. Conforme aponta David Harvey (2005), "o neoliberalismo precisa reprimir e criminalizar os movimentos populares porque eles expõem as contradições do sistema e oferecem alternativas que ameaçam o status quo" (Harvey, 2005, p. 182).

A repressão aos movimentos sociais e estudantis é, portanto, uma estratégia essencial para manter o controle sobre o sistema educacional, garantindo que ele continue servindo aos interesses do capital. No Brasil, por exemplo, movimentos como o dos trabalhadores sem-terra (MST) e os movimentos estudantis têm sido alvo de intensa repressão por parte do Estado, que utiliza a força policial e os meios judiciais para impedir que suas ações se expandam e questionem a estrutura de poder vigente. Esses movimentos, ao reivindicarem uma educação popular, estão na vanguarda da luta contra a privatização e a mercantilização do ensino. Como afirma Florestan Fernandes (1975), "os movimentos sociais são

fundamentais para o processo de democratização da educação, pois denunciam as contradições do sistema capitalista e lutam por uma educação emancipatória e popular" (Fernandes, 1975, p. 89).

A afirmação de Florestan Fernandes sobre a repressão como estratégia para manter o sistema educacional a serviço do capital continua extremamente relevante na atualidade brasileira. Embora as táticas tenham se tornado mais complexas e diversificadas, o objetivo de silenciar as vozes críticas e desmobilizar a luta popular por uma educação emancipatória permanece. O processo de repressão hoje ocorre de várias maneiras, indo muito além do uso direto da força policial. Uma das principais estratégias na atualidade é a criminalização da luta popular.

O Estado e setores do Capital, como o rural e o urbano, frequentemente usam o aparato judicial para deslegitimar movimentos sociais. Movimentos como o dos trabalhadores sem-terra (MST) e os movimentos estudantis têm sido alvo de intensa repressão por parte do Estado, que utiliza a força policial e os meios judiciais para impedir que suas ações se expandam e questionem a estrutura de poder vigente. Essa repressão se manifesta diretamente no ambiente urbano e educacional. O controle sobre o sistema educacional também é exercido por meio de ataques simbólicos e físicos. A tentativa de impor projetos como a "Escola Sem Partido" e a reforma do "Novo Ensino Médio", que reduz a carga horária e elimina disciplinas como Geografia, História e Sociologia, alinha-se a esse projeto de desvalorização da formação crítica. Essas iniciativas, muitas vezes comandadas por fundações privadas, visam intensificar a mercantilização do ensino e garantir que a educação continue servindo aos interesses do capital.

Em síntese, a repressão na atualidade se baseia em uma combinação de estratégias: a criminalização judicial dos movimentos e o controle ideológico dentro das instituições de ensino. Essa repressão visa garantir que a educação não se torne um espaço de conscientização e luta, mas sim um local de reprodução da ordem social, tal como analisado por Florestan Fernandes (1975).

Desse modo, o ensino mercadológico, ao desumanizar a educação e submeter o processo de ensino-aprendizagem às exigências do capital, se opõe a qualquer forma de emancipação social. A ausência de uma educação humanizada e crítica reforça a alienação dos indivíduos, privando-os de ferramentas essenciais para compreender e transformar suas realidades. A criminalização dos movimentos sociais, por sua vez, busca suprimir qualquer contestação a esse modelo,

garantindo a manutenção das estruturas de poder que sustentam a exploração capitalista. Conforme sugere José Carlos Libâneo (1994), "a luta por uma educação crítica é inseparável da luta pela emancipação social. Somente uma educação que promova o questionamento e a reflexão pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária" (Libâneo, 1994, p. 45).

Esse cenário reflete desafios marcantes enfrentados pela população no que diz respeito à inclusão social e ao acesso à educação de qualidade, especialmente ao acesso à educação por parte das classes populares. Entre os mais afetados estão os jovens das periferias urbanas, provenientes de famílias de baixa renda, que frequentemente encontram diversas barreiras para acessar oportunidades educacionais de qualidade. Embora existam políticas públicas federais como cotas sociais, étnico-raciais e o próprio Programa Universidade para Todos (PROUNI), estas são insuficientes para atender essa população apesar de ser justamente a parcela da sociedade que mais necessita de uma educação que a capacite e liberte.

A efetividade dessas políticas deve ser vista com um olhar crítico, pois as barreiras para o acesso efetivo ainda são muitas e complexas. Embora as cotas e o PROUNI tenham ampliado o acesso ao ensino superior, autores como Daflon, Feres Júnior e Campos (2018) destacam que a democratização da entrada não garante a permanência e o sucesso acadêmico. As altas taxas de evasão entre estudantes cotistas, como demonstram pesquisas de Corbari (2018), revelam que a falta de apoio financeiro e pedagógico inviabiliza a permanência de muitos.

Além disso, a simples presença de estudantes de origem popular nas universidades não elimina a discriminação e a falta de pertencimento. É nesse sentido que a crítica de pesquisadores como Alex Ratts (2022) ganha força ao expor a existência do racismo acadêmico, que se manifesta na desvalorização dos saberes, na invisibilidade de pautas raciais e na segregação simbólica de estudantes negros e indígenas dentro da própria universidade. O acesso, portanto, é apenas o primeiro passo; a verdadeira democratização do ensino superior exige uma mudança estrutural que garanta a inclusão plena e a valorização da diversidade.

Seguindo a linha de pensamento de Paulo Freire, a educação deve ser um instrumento de libertação. "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Pedagogia da Autonomia, Freire, 1996.

Para ele, a educação popular, crítica e voltada para o desenvolvimento da autonomia é a chave para uma sociedade mais justa. Assim sendo, a educação deve permitir a construção de um pensamento crítico que seja capaz de promover a transformação social.

1.2 A Educação Popular como estratégia dos movimentos sociais

A história da América Latina, marcada por um processo de apropriação e exploração de suas riquezas pelos países centrais, resultou em profundas e duradouras desigualdades sociais. É nesse contexto de miséria e pobreza, atribuível ao legado histórico da dependência e à ausência de políticas públicas eficazes, que se torna imperativo pensar a Educação Popular (EP) como uma alternativa contra-hegemônica. A EP surge fora dos muros da escola formal como uma proposta comprometida com a construção de cidadania, consciência e autonomia para aqueles historicamente impedidos de ter acesso a uma formação gratuita e de qualidade

Os problemas sociais dos países latino-americanos resultam principalmente da dinâmica do desenvolvimento capitalista que, para seu benefício e acúmulo de riquezas, necessita conduzir nações inteiras à miséria e pobreza. Assim o desenvolvimento do capitalismo mundial está diretamente ligado ao subdesenvolvimento latino-americano.

Segundo Frank (1966), o subdesenvolvimento dos países da América Latina é uma consequência direta da exploração capitalista exercida pelos países centrais. Seguindo a lógica da Divisão Internacional do Trabalho (DIT), os países centrais ficaram responsáveis pela produção industrial e tecnológica de alto valor agregado, concentrando capital, conhecimento científico e poder político. Já os países periféricos foram historicamente destinados a fornecer matérias-primas, produtos agrícolas e mão de obra barata, ficando presos a uma posição de dependência econômica.

Essa relação desigual gerou um padrão centro-periferia, no qual o desenvolvimento de uns ocorre às custas do subdesenvolvimento de outros. Enquanto os países centrais acumulam riqueza e avançam em inovação, os periféricos permanecem com economias dependentes, pouco diversificadas e vulneráveis às oscilações do mercado internacional. Frank observa que as

economias latino-americanas foram configuradas para atender às necessidades dos países desenvolvidos, o que tem resultado em um processo de empobrecimento e desigualdade social estrutural. Nesse sentido, o subdesenvolvimento é fruto de um processo histórico de exploração e dependência estrutural. A combinação da dependência externa com a falta de políticas públicas voltadas para a equidade e o bem-estar social reforça o quadro de miséria e pobreza, que continua a desafiar os países da região até os dias de hoje.

Outro aspecto que merece consideração é a cultura da privatização e a centralização de patrimônios e serviços pela iniciativa privada. Assim, os recursos e setores da prestação de serviços públicos, ou seja, pertencentes à sociedade e, sobretudo, devem atender às classes populares, tornam-se privados sob o controle de grandes empresários. Isso reflete uma herança conservadora e neoliberal que permeia a sociedade latino-americana. Essa estrutura é um dos fatores que explicam a ausência e/ou ineficiência de políticas voltadas para a inclusão social e a garantia de direitos básicos para a população que mais necessita.

Dessa forma, se faz necessário pensar a Educação Popular como uma alternativa que se contrapõe a tais questões histórico-sociais vivenciadas pela América Latina. A Educação Popular (EP) surge fora dos muros da escola como uma proposta comprometida com a construção de cidadania, consciência e autonomia para aqueles historicamente impedidos de ter acesso a uma formação gratuita, de qualidade e transformadora. A EP se preocupa que o sujeito seja ativo no processo de aprendizagem e possa “reconhecer a ele mesmo e aos outros, enquanto homem e enquanto cidadão, como parte integrante deste, e indispensável na dinâmica das relações sócio, político-culturais existentes nele” (Freire, 1981, p.220).

Conforme Paludo (2015, p. 220) afirma,

A Concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de

processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja regida pelo capital.

A Educação Popular se desenvolve a partir de uma concepção educacional que diverge dos modelos institucionalizados propostos pelo estado brasileiro. Em primeiro lugar, porque se opõe às concepções tecnocráticas de formação de uma força de trabalho pouco qualificada para o mercado de trabalho, muitas vezes gerando propositadamente um exército industrial de reserva e, em segundo, porque surge fora do âmbito escolar e se propõe, objetivamente, a ser práxis educativa e social, isto é, direciona seus esforços para a formação crítica e emancipadora dos sujeitos ativos no processo educativo.

É possível observar, que a educação tradicional não tem dado respostas necessárias e eficazes para o combate às relações de alienação e dominação das classes populares. Além de seu enfoque crítico em relação ao ensino tradicional, a Educação Popular se destaca por seu caráter extraescolar. Essa modalidade de educação não se restringe ao ambiente formal, mas se desenvolve em espaços comunitários, onde a práxis educativa se entrelaça com a ação social.

O Cursinho TrilhaUni Cajueiro, por exemplo, embora se reafirme como laico, mantém fortes laços com a sua origem ligada a uma igreja católica e a um centro de juventude, o que se traduz na realização de ações sociais e no apoio integral aos estudantes. Essa rede de suporte, que oferece inclusive ajuda de custo para a mobilidade dos estudantes, demonstra um compromisso com a superação das adversidades socioeconômicas, indo além da sala de aula.

O Cursinho Popular Comunidade FazArte, por sua vez, opera como um projeto de extensão universitária da Universidade Federal de Goiás (UFG) e se posiciona como um espaço de mediação entre o conhecimento acadêmico e a classe trabalhadora. Conforme sua carta de princípios, o projeto se opõe “frontalmente contra todo e qualquer processo que perpetue formas de exploração econômica, alienação política e opressão sócio-cultural”, atuando como um movimento que contribui e incentiva projetos de formação inicial para jovens carentes, com o objetivo de construir uma educação que seja, de fato, do povo e para o povo.

Essa proposta se alinha ao que Paulo Freire defende em suas obras, onde enfatiza a importância da educação como um ato de liberdade e

conscientização. Freire (1992) argumenta que a educação deve ser um processo dialético, em que educadores e educandos se encontram em um espaço de troca e construção coletiva do conhecimento. A pedagoga e socióloga Rosa María Torres (2007) reforça essa visão, destacando a relevância da educação não-formal e comunitária como espaços privilegiados para a construção de saberes a partir das experiências dos sujeitos, rompendo com a hegemonia da escola formal e promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e transformadora (Torres, 2007).

A lógica da Educação Popular se orienta para a transformação social, porque emergiu de demandas populares, vinculadas aos movimentos sociais pela terra e movimentos de alfabetização de operários nas cidades. Trata-se de uma concepção voltada à organização de classe, em contraposição ao modelo institucionalizado que assenta-se na promoção da educação como instrumento mantenedor do status quo e do regramento social, moral e ideológico vigente.

Compreendendo as relações de poder e sociabilidade impostas pelo sistema de produção capitalista, surge a possibilidade de construir novas relações sociais contra-hegemônicas no sentido de romper com as velhas práticas que reforçam relações de exploração, opressão, dominação e alienação para a criação do novo. Para que tal ruptura ocorra é preciso existir (1) um grupo social que compreenda as contradições da atual sociedade e que, por isso, defenda (2) um programa político o qual propõe novas formas de relações sociais. Nesse sentido, a Educação Popular é o vínculo orgânico necessário entre o grupo social, o programa político e a realidade, isto é, um espaço sociopolítico que tem eventualmente uma expressão geográfica, no qual os trabalhadores e trabalhadoras aprendam a pensar e agir de uma nova forma, a partir de novas perspectivas de sociabilidade. Os Sindicatos, as Associação de Bairro, os Cursinhos Populares, entre outros, são os espaços que a classe trabalhadora vai aprender a transformar a realidade e suas práticas.

Partimos do entendimento de que o ensino formal básico é hegemonizado pela lógica mercadológica. Nesses moldes, em muitos casos, as necessidades sociais e o potencial transformador da educação não são colocadas como prioridade. Esse modelo está profundamente enraizado no neoliberalismo, que transforma a educação em uma mercadoria essencial para a reprodução do

capital, e impõe sobre professores e estudantes uma visão pragmática e limitada do processo de ensino e aprendizado.

Por outro lado, a Educação Popular trata-se de uma proposta formativa contra-hegemônica e humanizada voltada para a classe trabalhadora por compreender a situação de exclusão a qual este grupo está submetido ao longo de toda a sua vida. Freire (2000) defendia que a educação não pode ser um processo neutro, mas sim uma prática política que questiona e resiste às estruturas de dominação. Essa forma de educação se direciona especialmente às classes trabalhadoras, historicamente excluídas dos processos formais de aprendizado, oferecendo uma proposta que vai além da mera transmissão de conteúdos técnicos, englobando uma formação humanizada e coletiva.

A pedagogia popular, portanto, promove uma educação crítica e dialógica, que vê o saber como uma construção coletiva, orientada para a transformação da realidade e a superação das desigualdades sociais (Brandão, 1986). Ela contraria a lógica mercadológica dominante, propondo um espaço de resistência e formação para a luta contra as estruturas capitalistas que perpetuam a exclusão e a exploração da classe trabalhadora (Caldart, 2017; Turcatto, 2014). Assim, a Educação Popular se afirma como uma ferramenta vital para a autonomia crítica e consciente dos sujeitos e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ainda nesse sentido, a professora e pesquisadora Marisa Brandão (2014) destaca que a Educação Popular não se restringe à sala de aula, mas se efetiva na construção de uma práxis libertadora que empodera os sujeitos para a intervenção em suas realidades, reforçando a capacidade de luta e organização dos movimentos populares (Brandão, 2014).

Nesse sentido, a Educação Popular desempenha a função essencial de "despertar" os indivíduos, do fazer pensar, do conscientizar e politizar, promovendo a reflexão crítica, a conscientização e a politização dos sujeitos oprimidos. Freire acreditava que a educação deveria ir além da simples transmissão de conhecimento técnico e instrumental, para se tornar um processo de emancipação e transformação social (Freire, 1992). Ao ensinar o indivíduo a ler o mundo antes de ler a palavra, a educação se transforma em um ato político, que visa desnaturalizar a opressão e capacitar os indivíduos a lutar por sua autonomia e pela transformação da sociedade (Freire, 2019).

Para Freire, a conscientização é um dos pilares centrais da Educação Popular, permitindo que os indivíduos percebam as estruturas de dominação que os oprimem e, assim, sejam capazes de agir sobre elas (Freire, 2005). Este processo de conscientização é também uma prática de liberdade, pois ao desenvolver o pensamento crítico, o sujeito se torna um agente ativo e co-responsável pela transformação social (Brandão, 2014).

Além disso, essa educação tem um papel de ruptura com a lógica tradicional de ensino, baseada na "bancarização" do conhecimento, que enxerga o aluno como um receptor passivo. Em vez disso, propõe-se um modelo dialógico, onde o professor e o aluno constroem juntos o saber. Nesse sentido, a Educação Popular não apenas conscientiza, mas politiza, levando o sujeito a se reconhecer como parte de um processo histórico e como protagonista de sua própria libertação.

A Educação Popular é também uma estratégia de organização popular por aqueles que se dispõem a transformar radicalmente a estrutura da atual sociedade. O educador popular, Ranulfo Peloso (2009, p. 9) confirma

Educação Popular é ferramenta político-pedagógica que contribui: na divulgação e recriação do conhecimento; na construção e implantação da estratégia de uma organização popular; na qualificação de militantes para a luta de classes; na elevação do nível de consciência da classe oprimida e na incorporação do povo como protagonista; na tradução das ideias e na aplicação da metodologia popular, com o compromisso da multiplicação criativa.

Ainda de acordo com Peloso, o conhecimento que é libertador deve ser articulado para atuar em conjunto com luta popular e para que isso ocorra é necessário formação e organização da militância para a efetivação da proposta de Educação Popular. Isto significa que para que a transformação social ocorra é essencial articular “a ação de dar o peixe para quem tem fome, de ensinar a pescar para quem precisa sair da dependência e de elaborar uma estratégia para tomar de volta os rios que se tornaram propriedade privada” (p. 9). A essa ação o autor chama *trabalho de base*, que é a ação política transformadora realizada por militantes de organizações e/ou movimentos sociais, culturais, estudantis e de bairros para a luta popular.

Em diálogo com Nogueira, Paulo Freire afirma que

Sempre que se luta e peleja há uma certa noção, há uma certa clareza sobre aquilo que se luta, há uma noção de remover obstáculos. Por exemplo: eu luto porque tenho fome e vou à luta para buscar comida. Ou então: eu luto porque percebi que estou sendo explorado e há patrões que se beneficiam com minha exploração. Mas, vê comigo, há um momento em que se pode descobrir que as necessidades pelas quais se luta podem ser satisfeitas, podem ser resolvidas[...] Estamos em um momento em que vai sendo descoberto o limite da necessidade. Vai se apalpando soluções para a transformação da necessidade popular. O cotidiano sugere essas soluções. [...] Descobre-se uma correlação entre a necessidade e a ganância. A diferença nas posições de resistir à dominação vai transformando a ação do dominador. (Nogueira, 2001, p. 22 e 23)

Nesse contexto estão os militantes organizados que estudam, discutem e propõem ações coletivas para solucionar os problemas dos que resistem, e então a luta popular organizada acontece.

No próximo capítulo, aprofundaremos essa discussão, investigando as diversas frentes em que a Educação Popular se manifesta e os caminhos concretos que ela pavimenta para a transformação social. Como os movimentos sociais, as associações e os próprios cursinhos populares se tornam espaços vitais para a práxis educativa e política? De que forma a articulação entre conhecimento libertador e luta popular se materializa na busca pela autonomia e pela superação das estruturas de dominação? O Capítulo II se dedicará a analisar a Educação Popular: caminhos para a transformação social, desvelando as estratégias e as experiências que a tornam uma ferramenta indispensável na construção de um futuro mais justo e equitativo.

Capítulo II

Geografia e movimentos sociais

A Geografia, enquanto disciplina, transcendeu sua vocação inicial de mera descrição do espaço para se firmar como um campo analítico potente na compreensão das dinâmicas sociais complexas. Essa transformação consolidou-se, em grande parte, a partir das décadas de 1970 e 1980 com o advento da Geografia Crítica. Nesse período, como observa Nelson Rodrigo Pedon (2013, p. 13), o interesse dos geógrafos brasileiros pelos movimentos sociais "acompanhou o processo de renovação da geografia". Nesse contexto, o aparecimento político de coletividades negras, quilombolas e indígenas trouxe novas pautas à disciplina, revelando a dimensão espacial das desigualdades. Ratts (2010) contextualiza esse movimento:

A re-pressão ideológica persegue particularmente proposta educacionais críticas e emancipatórias. E nesse cenário mundial e nacional que se delinea, nos anos 1970, um novo paradigma que se denominou de crítico ou radical na Geografia brasileira e mundial. Neste campo, alguns trabalhos tocaram mais ou menos diretamente a questão étnico-racial, tendo em vista um horizonte político e se voltando para o campo da educação ou mesmo do ensino da disciplina. (Ratts, 2010, p. 127)

Ainda nos anos 1980, uma outra autora estrangeira realiza pesquisa acerca de índios e negros nos livros didáticos de geografia veiculados durante a última ditadura militar brasileira. Ladouceur (1992) identificou que estes livros perpetuavam a interpretação de um país em que negros e índios pouco marcam sua presença no território nacional, conforme destacado por Ratts (2010):

Ladouceur (1992) identificou que estes livros perpetuavam a interpretação de um país em que negros e índios pouco marcam sua presença no território nacional: O Brasil constitui um espaço plurinacional caracterizado por diversas identidades culturais. Este espaço é dominado por uma ideologia dominante [sic] com elementos brancos euroamericanos. O Estado brasileiro constrói sua geografia na base da territorialidade desigual estabelecida contra as nações autóctones e a maioria negra (p. 417). Na sua pesquisa que pode ser considerada um dos principais estudos geográficos da questão étnico racial no período, Ladouceur identifica que quase não há uma representação diferenciada de índios e negros no território brasileiro: Os índios e negros são desterritorializados e dissolvidos

na identidade nacional enquanto a pertença a um território próprio é destruída nas representações geográficas. (Ratts, 2010, p. 128)

Este capítulo se dedicará a aprofundar a relação intrínseca entre a Geografia e os movimentos sociais, explorando as bases teóricas que permitiram à disciplina abordá-los com maior rigor e complexidade. Discutiremos como pensadores como Milton Santos, Yves Lacoste e Henri Lefebvre foram instrumentais para essa virada epistemológica, ao expor a "farsa da neutralidade" no fazer científico e evidenciar a relevância estratégica do saber geográfico para a compreensão e intervenção na realidade social (Pedon, 2013, p. 18).

A teoria de Henri Lefebvre sobre o 'direito à cidade' argumenta que a cidade não é apenas um lugar físico, mas um espaço de produção social e de poder. A luta por esse direito é a luta para transformar a cidade de um mero espaço de consumo e circulação de mercadorias em um espaço de vivência e participação política. Milton Santos, em sua obra, nos ensina a ver o espaço não apenas como uma forma visível, mas como um campo de forças, um 'conjunto de formas e relações'. A partir dessa visão, podemos entender as dinâmicas dos cursinhos populares como um esforço para redefinir o espaço geográfico.

Lacoste (2001 [1977], citado por Pedon, 2013, p. 19), em particular, salientou que o conhecimento geográfico é um "saber estratégico e um poderoso instrumento de poder", incentivando a tomada de consciência sobre sua aplicação prática por cada cidadão. A partir dessa fundamentação, o foco se voltará para a análise da natureza territorial dos movimentos sociais, culminando na proposição do conceito de movimento socioterritorial por autores como o próprio Pedon (2013). Tal conceito confere à Geografia um papel orientador no desvendamento das dimensões espaciais das ações coletivas, demonstrando como a disciplina contribui ativamente para a teoria social crítica, fornecendo ferramentas essenciais para a compreensão das lutas populares e suas manifestações no espaço.

2.1. Geografia, Movimentos Sociais e Ensino

Primeiramente, é necessário estreitar a relação entre movimentos sociais e cursinhos populares a partir de um breve histórico a fim de compreender o papel da Geografia nesta dinâmica. Castro (2004) afirma que o movimento dos cursinhos

populares tem suas raízes no processo de articulação dos movimentos sociais a partir da década de 1950.

Segundo Castro (2012), o movimento dos cursinhos populares surgiu como um sujeito coletivo, resultado da interação entre as ações do movimento estudantil e de diversos movimentos sociais. Esse movimento desempenhou um papel crucial ao inserir na agenda pública brasileira a discussão sobre a democratização do acesso às universidades. O autor complementa que no fim da década de 80, com o ciclo neoliberal no Brasil a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, surgem os primeiros Cursinhos Populares nas periferias de São Paulo e Rio de Janeiro, como uma resposta dos movimentos sociais e sindicais à crescente exclusão social e às transformações no mercado de trabalho. Esses cursinhos, vinculados a universidades públicas, representam uma tentativa de resistência e reorganização social diante das adversidades econômicas e das novas estratégias impostas pelo capital, especialmente a partir dos anos 1990, quando se acentuou a ausência de respostas adequadas às necessidades dos trabalhadores.

A luta dos movimentos sociais do campo por uma educação que valorize o camponês e seus saberes é um exemplo de resistência que dialoga diretamente com a proposta dos cursinhos populares. Segundo Oliveira (2024), a Educação do Campo é da agricultura camponesa e se opõe à lógica da Educação Rural, que é domesticadora, neoliberal e urbanizada. A Educação do Campo, como uma pedagogia de resistência, busca garantir a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de compreender e intervir em suas realidades. Ela se baseia na valorização do conhecimento do território e da cultura local. Em contrapartida, a Educação Rural é vista como um modelo que reproduz a dominação social ao impor uma visão de mundo alheia ao camponês, preparando-o para o mercado de trabalho urbano e desconsiderando a riqueza sociocultural do campo. Essa oposição reflete a busca por uma educação que seja, de fato, "no e do campo", e não uma ferramenta de homogeneização e exclusão social. A Educação do Campo é uma pedagogia da resistência, que se contrapõe aos projetos políticos e ideológicos neoliberais que buscam perpetuar a dominação e a exclusão social. Essa abordagem defende uma educação que seja "no e do campo", que considere o território como um espaço de vida, cultura e relações sociais.

Assim como a Educação do Campo, os Cursinhos Populares também se afirmam como uma pedagogia da resistência. Ambas as iniciativas buscam garantir

a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de compreender e intervir em suas realidades. A BNCC, por exemplo, é criticada por Oliveira (2024) como um documento que ignora a riqueza sociocultural do país e impõe uma homogeneização que fragiliza a formação crítica dos educandos. Essa crítica se aprofunda ao considerar que a reforma neoliberal na educação é comandada por fundações privadas que buscam expandir a lógica de mercado. Projetos como o "Novo Ensino Médio", ao reduzir a carga horária e eliminar disciplinas como Geografia, História e Sociologia, atendem a esse projeto de desvalorização da formação crítica. Nesse sentido, a Geografia ensinada nas escolas do campo, assim como nos cursinhos populares, deve ser um espaço de confronto, onde se discutem as contradições sociais geradas pela disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar, bem como as disputas em torno do currículo e do conhecimento escolar. Ao valorizar o conhecimento do território e a cultura local, a Geografia Popular contribui para o fortalecimento da identidade e para a luta pela emancipação dos sujeitos, em um projeto de sociedade que defende a dignidade das vidas e a superação das desigualdades.

Castro (2004) destaca que as primeiras experiências de cursinhos alternativos, como o da Faculdade Politécnica da USP, surgem em um contexto de crescente mobilização popular, com ênfase na educação como ferramenta de transformação social. O autor complementa que na década de 1980, o movimento estudantil retoma o Cursinho da Poli como um modelo a ser seguido por outros movimentos sociais. Esse período é marcado pela recuperação das experiências de educação popular, baseadas nas pedagogias de Paulo Freire e nas práticas de luta social, especialmente por meio das Comunidades Eclesiais de Base. Essas práticas foram fundamentais para o fortalecimento de ações de inclusão educacional, que visavam democratizar o acesso ao ensino superior, um campo historicamente restrito às classes privilegiadas.

Nos anos 1990, com a criação do Pré-Vestibular para Negros e Carentes em São João do Meriti, Rio de Janeiro, os cursinhos populares consolidam-se como espaços de resistência e afirmação de identidade, associando a educação ao empoderamento social e à luta por igualdade (Castro, 2004).

Diante desse cenário, é importante destacar que os movimentos sociais de mulheres, negros e sindicais existem desde o início do século XX e ganharam expressão a partir da segunda metade deste século, especialmente nas últimas

décadas, refletindo as tensões sociais, econômicas e políticas que permeiam a história do país.

Os movimentos sociais no Brasil são frutos de um complexo panorama de desigualdades e injustiças, onde a luta pela terra, a luta pela moradia, a defesa dos direitos humanos, a busca por igualdade racial e de gênero, e a reivindicação por melhores condições de vida e de trabalho emergem como pautas centrais. Desde a redemocratização na década de 1980, o fortalecimento das organizações sociais se deu como resposta à exclusão e à marginalização da população. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), por exemplo, destaca-se por sua luta incessante pela reforma agrária e pelo acesso à terra, enquanto o Movimento Negro se organiza na defesa da inclusão e do combate ao racismo (Santos, 2019).

Segundo Oliveira (2020), os movimentos sociais funcionam como importantes agentes de transformação social, essenciais para a promoção da democracia e para a luta por direitos. Esses movimentos expressam as contradições sociais e as tensões de classe, atuando como um contraponto às estruturas de poder que frequentemente buscam silenciar as vozes e demandas populares. As dificuldades enfrentadas por esses grupos incluem a resistência das elites e a repressão estatal, o que muitas vezes limita suas ações. Assim, a geografia emerge como uma ferramenta crucial para a análise das dinâmicas que envolvem esses movimentos, pois o espaço geográfico onde se desenvolvem influencia diretamente suas estratégias e ações.

A relação entre geografia e movimentos sociais, conforme argumenta Oliveira, é de natureza intrínseca. A geografia não se limita a servir como um pano de fundo, mas torna-se um elemento ativo nas lutas sociais. A geografia social, por sua vez, investiga como os contextos espaciais moldam identidades, interações e movimentos. As manifestações sociais frequentemente ocorrem em locais específicos que possuem significados simbólicos para os grupos envolvidos, como praças, ruas e terrenos ocupados. Esses espaços não são meramente físicos, mas carregam uma carga de significados que fortalece a coesão e a luta entre os integrantes do movimento (Silva, 2021). A este respeito, a arquiteta e ativista Raquel Rolnik (2017) complementa que a cidade é um palco de disputa constante, onde os movimentos sociais urbanos, como os de luta por moradia, redefinem o direito à cidade e desafiam a lógica da mercantilização do espaço. Ela enfatiza como a

apropriação e ressignificação dos espaços se tornam táticas essenciais para a resistência e a visibilidade das causas populares (Rolnik, 2017).

A presença da Geografia no currículo escolar não é neutra, mas sim o resultado de um processo de "tradição seletiva". Como aponta Rocha (2024), o currículo oficial, isto é, o conjunto de conhecimentos e habilidades estabelecidos e normatizados pelo Estado, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, é um recorte intencional que seleciona e legitima certos saberes em detrimento de outros, servindo aos interesses de grupos sociais dominantes. Essa seleção de conhecimentos é influenciada por lutas econômicas, políticas e ideológicas. O currículo oficial, por exemplo, é uma expressão da tentativa de instaurar a hegemonia burguesa, na qual a visão de mundo da classe dominante se torna "senso comum", reproduzindo as desigualdades. Em contrapartida, a Geografia ensinada nas escolas do campo, assim como nos cursinhos populares, deve ser um espaço de confronto, onde se discutem as contradições sociais, como as geradas pela disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar.

Segundo o geógrafo Renato Emerson dos Santos (2006) em sua tese de doutorado, a geografia não é apenas o estudo de mapas e paisagens, mas uma ferramenta fundamental para entender como os movimentos sociais se organizam, atuam e buscam moldar o território. Eles não existem em um vácuo; pelo contrário, suas ações são diretamente influenciadas pelo espaço e, ao mesmo tempo, buscam transformá-lo. Para o autor, o espaço não é um pano de fundo neutro, mas um palco de poder e conflitos, onde as desigualdades são criadas e reproduzidas. Assim, o ensino de Geografia e os movimentos sociais estão profundamente conectados, pois ambos tratam da luta pelo espaço e da transformação da realidade. Dessa forma, os movimentos sociais surgem como agentes que contestam essa organização desigual do espaço, seja por meio da luta por moradia em grandes centros urbanos ou pela ocupação de terras para reforma agrária no campo.

Essa perspectiva geográfica permite que o ensino vá além da simples memorização de fatos, capacitando os estudantes a lerem criticamente o seu entorno. Ao estudar o território onde vivem, os estudantes podem identificar as contradições e as injustiças sociais, compreendendo as raízes dos problemas que afetam suas comunidades. Assim, a educação geográfica se torna uma ferramenta de conscientização e empoderamento, ligando o conhecimento da sala de aula à

ação social, e mostrando que a transformação do espaço é possível através da luta coletiva.

Ademais, ao examinar a geografia dos movimentos sociais na América Latina, é possível observar uma série de semelhanças nas lutas e nas estratégias utilizadas. Muitos países da região compartilham problemas estruturais, como desigualdade econômica, exclusão social e violação de direitos. O Movimento Indígena, por exemplo, se configura numa ação coesa e emblemática, lutando pelo reconhecimento de suas terras e culturas em diversos contextos nacionais, estabelecendo uma importante conexão entre a luta por justiça social e a preservação da identidade cultural (Gonçalves, 2018). Ainda, Oliveira (2020) destaca que, embora esses movimentos apresentem particularidades distintas, eles compartilham uma busca comum por dignidade e reconhecimento, utilizando a geografia como um recurso fundamental para mobilização e visibilidade.

A geografia, portanto, não é apenas um contexto de luta, mas um componente ativo que molda as trajetórias e estratégias dos movimentos sociais e também é demandada pelos movimentos. A análise geográfica propicia uma compreensão mais profunda das condições que facilitam ou dificultam a mobilização, considerando fatores como urbanização, distribuição de recursos e relações de poder. Essa compreensão se torna ainda mais relevante em um cenário globalizado, onde as lutas sociais transcendem fronteiras e se articulam com realidades diversas (Gonçalves, 2015).

A geografia é essencial para a compreensão das lutas sociais, uma vez que proporciona uma abordagem metodológica que considera as especificidades locais e regionais, além das relações globais que impactam as mobilizações (Gonçalves, 2015). Essa perspectiva complementa a análise de Oliveira, ao enfatizar que as dinâmicas espaciais não apenas contextualizam, mas também são fundamentais para a configuração dos movimentos sociais.

A proposta de Fernandes (2017) de uma leitura geográfica dos movimentos sociais também implica em uma crítica às abordagens tradicionais que tendem a desconsiderar as especificidades locais. Ele argumenta que a geografia deve assumir um papel ativo na análise dos movimentos sociais, contribuindo para a construção de teorias que reflitam a realidade das lutas sociais. Essa perspectiva é fundamental para a construção de um conhecimento que não apenas descreva, mas também analise criticamente as dinâmicas sociais e territoriais.

Além disso, ao explorar a intersecção entre geografia e movimentos sociais, observa-se que a geografia é demandada por estes, portanto não apenas fornece um contexto, mas também as condições que possibilitam a emergência e eficácia dessas mobilizações. Como ressaltado por Oliveira (2020), a compreensão das dinâmicas espaciais é vital para o fortalecimento das lutas sociais, permitindo que os movimentos se articulem de maneira mais eficaz, identificando os espaços estratégicos para suas reivindicações.

Pensando no papel da geografia em contribuir para a criação de estratégias considerando as especificidades locais, é preciso aprofundar o debate nas movimentações sociais no meio urbano. Fernandes (2017) argumenta que os movimentos socioterritoriais e socioespaciais são manifestações que, embora se relacionem, apresentam características distintas. Os movimentos socioterritoriais estão intimamente ligados à luta pelo direito à terra, ao território e ao acesso a recursos naturais, enquanto os movimentos socioespaciais emergem nas cidades e se articulam em torno de questões urbanas, como habitação, mobilidade e serviços públicos. Essa distinção é crucial para a compreensão das diferentes formas de mobilização social e das demandas específicas de cada tipo de movimento.

Um ponto central para Fernandes (2017) é a necessidade de uma abordagem teórica que considere as especificidades dos movimentos socioterritoriais e socioespaciais, levando em conta as particularidades locais e regionais. Essa proposta de leitura geográfica busca entender não apenas as demandas, mas também as estratégias utilizadas pelos movimentos para mobilizar recursos e articular suas ações.

Nesse sentido, Silva (2020) reforça que a espacialidade das lutas é um aspecto fundamental para entender a dinâmica desses movimentos. A autora aponta que a cidade não é apenas um cenário para a luta, mas um agente ativo que influencia as estratégias de mobilização e a construção das identidades coletivas. O espaço urbano é, portanto, um palco de disputas onde se desenrolam as lutas por direitos e reconhecimento. Assim, a geografia contribui para a compreensão de como os espaços urbanos são apropriados, contestados e reconfigurados pelos movimentos sociais.

Silva (2020) complementa essa análise ao ressaltar que os movimentos sociais urbanos frequentemente enfrentam desafios significativos, como a especulação imobiliária, a gentrificação e a exclusão social. A autora argumenta que

a geografia urbana é fundamental para entender como esses processos impactam as comunidades e as formas de resistência que emergem a partir deles. A luta por habitação adequada, acesso a serviços essenciais e a defesa de espaços públicos é um reflexo das contradições do modelo de desenvolvimento urbano, que muitas vezes prioriza interesses econômicos em detrimento das necessidades da população.

Nesse sentido, compreender as práticas espaciais dos movimentos sociais pode revelar não apenas as demandas por direitos, mas também as novas formas e práticas de sociabilidade e organização que emergem a partir dessas lutas. A construção de coletivos e redes de apoio, a valorização de práticas culturais são exemplos de como os movimentos se adaptam e se reinventam frente aos desafios contemporâneos. Isso comprova a capacidade dos movimentos sociais de se adaptarem e responderem a um ambiente em constante transformação, ou seja, a dialética do movimento diretamente correlacionado às mudanças sociais.

Outro aspecto relevante é a relação entre os movimentos sociais e as políticas públicas. Os movimentos sociais frequentemente atuam como agentes de pressão para a formulação e implementação de políticas que atendam às suas demandas. Essa atuação pode ser vista como uma forma de participação democrática, onde os movimentos buscam influenciar as decisões que afetam diretamente suas vidas e comunidades.

A relação entre geografia e movimentos sociais também é marcada pela necessidade de uma análise crítica das políticas públicas que impactam esses movimentos. Fernandes (2017) destaca que os movimentos socioterritoriais muitas vezes se deparam com políticas que não reconhecem suas demandas ou que promovem a exclusão e a marginalização.

A partir dessa perspectiva, a geografia, nesse contexto, serve como um campo de batalha onde se disputam não apenas direitos, mas também a representação e a visibilidade das demandas sociais. A Geografia em sua relação com os movimentos sociais, deve se pautar pela participação e pelo diálogo com as comunidades. A construção do conhecimento deve ser um processo colaborativo, onde as vozes dos movimentos sociais são ouvidas e incorporadas nas análises. Essa abordagem não apenas enriquece, mas também fortalece as lutas sociais ao conferir visibilidade às demandas e experiências das comunidades. A esse respeito, a geógrafa Bertha Becker (2001) ressalta a importância de uma Geografia engajada

com as questões socioambientais e com as comunidades, contribuindo para a construção de um conhecimento que sirva à emancipação e à defesa dos territórios (Becker, 2001).

Assim, a discussão sobre geografia e movimentos sociais é crucial para a compreensão das lutas contemporâneas por justiça social, tanto no Brasil quanto na América Latina. Essa intersecção abre caminhos para uma análise mais rica das dinâmicas de poder e resistência, permitindo que novas formas de organização social e luta surjam em resposta às persistentes desigualdades sociais que permeiam as sociedades latino-americanas.

Nesse sentido, a Geografia, em sua face social e política, pode analisar como os cursinhos populares estão ligados a questões de poder e de luta pela democratização do acesso ao ensino superior. Eles não apenas oferecem uma preparação para o vestibular, mas também representam uma forma de resistência às desigualdades educacionais e sociais, buscando transformar o espaço educacional em um ambiente mais inclusivo e acessível. A partir dessa perspectiva, a Geografia pode ajudar a entender o impacto desses cursinhos nas dinâmicas locais, como eles promovem mudanças nos territórios e contribuem para a transformação das relações sociais por meio da educação.

As políticas de ações afirmativas, por sua vez, têm sido cruciais para ampliar o acesso de estudantes de CPs às universidades públicas (Ferreira, 2012). Contudo, é fundamental reconhecer que a universidade ainda se mostra um "território excludente", exigindo que os estudantes continuem a lutar pela democratização desse espaço mesmo após o ingresso (Ferreira, 2012). Essa exclusão se manifesta através de múltiplos mecanismos: barreiras simbólicas, que se revelam na cultura elitista e em um "racismo acadêmico" que marginaliza estudantes negros e de origem popular; barreiras econômicas, que tornam a permanência inviável para muitos, mesmo com bolsas e auxílios, devido aos altos custos de vida; e barreiras acadêmicas, representadas pela ausência de programas de apoio pedagógico que compensem a defasagem da educação básica e garantam o sucesso do estudante.

A análise dos movimentos sociais a partir de uma perspectiva geográfica revela múltiplas "espacialidades" que regulam, condicionam e orientam suas ações (Santos, 2006). A Geografia, ao explorar as relações entre sociedade e natureza, a

organização do espaço e as desigualdades nele impressas, oferece ferramentas essenciais para compreender a dinâmica desses movimentos (Pedon, 2013).

Os movimentos se materializam no espaço através de suas ações, como a criação de núcleos de cursinhos, ocupações e passeatas (Castro, 2005). Essas manifestações não são aleatórias, mas estrategicamente localizadas para gerar visibilidade e impacto (Castro, 2005). A identidade dos movimentos, muitas vezes, constrói-se a partir de recortes espaciais (bairro, região), que servem como elementos unificadores e mobilizadores para a ação coletiva (Santos, 2006). A "identidade da Baixada", por exemplo, foi uma força para o PVNC (Ferreira, 2012).

A luta dos CPs pode ser compreendida como uma disputa por territorialidades, seja para garantir o acesso a espaços negados (universidades), seja para construir novos territórios de pertencimento e autonomia (Castro, 2005). O território, neste sentido, não é apenas um suporte físico, mas um espaço de poder, disputa e transformação (Castro, 2005). A organização dos movimentos sociais e suas interações com o Estado e outras instituições ocorrem em diferentes escalas (local, regional, nacional, internacional) (Santos, 2006). A capacidade de "articular escalas" torna-se, assim, um trunfo político, permitindo que movimentos locais ganhem repercussão global e influenciem políticas públicas (Santos, 2006).

Adicionalmente, a estrutura interna dos movimentos, com suas esferas institucionais (assembleias, conselhos, coordenações), também reflete lógicas espaciais de poder e hierarquia (Santos, 2006). A participação dos sujeitos nessas esferas modela suas "experiências espaciais do fazer político", influenciando suas ações e discursos (Santos, 2006).

Por fim, a geografia não somente como ciência, mas enquanto disciplina, deve reconhecer seu papel na análise crítica das lutas sociais, contribuindo para a construção de um conhecimento que reflita a complexidade das relações sociais, espaciais e territoriais. Essa perspectiva não apenas enriquece o campo da geografia, mas também oferece subsídios teóricos para a compreensão das lutas contemporâneas por justiça social, reconhecimento e direitos.

2.2. O ensino de Geografia a partir da educação popular

A Educação Popular no Brasil e na América Latina constitui um campo multifacetado de teorias e práticas pedagógicas que visam à emancipação social e à

reinvenção das formas de vida em sociedade (Gohn, 2002). Historicamente, a Educação Popular enfatizou a alfabetização de jovens e adultos, fortemente influenciada por Paulo Freire, que defendia a conscientização social como objetivo central do processo educativo (Freire; Nogueira, 2001). A partir dos anos 1990, a Educação Popular diversificou-se significativamente, com a emergência de milhares de pequenas experiências em toda a América Latina, frequentemente associadas a movimentos sociais (Gohn, 2002).

Nesse cenário, os Cursinhos Populares (CPs), também conhecidos como Pré-Vestibulares Populares (PVPs) ou Cursos Pré-Universitários Populares (PUPs), surgiram no Brasil, principalmente a partir dos anos 1990, como uma resposta à crescente necessidade de democratizar o acesso de estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas ao Ensino Superior (Pereira, 2018). Esses cursos são caracterizados por se configurarem como ações políticas que almejam a transformação social, incentivando a participação das classes populares no ensino superior gratuito (Sousa; Neco; Viana Junior, 2020).

O movimento dos Cursinhos Populares se destaca por sua pluralidade e diversidade, apresentando variadas estruturas organizativas e posicionamentos políticos (Mendes, 2010). Suas raízes estão profundamente ligadas a movimentos sociais de grande relevância, como o Movimento Estudantil e o Movimento Negro (Ferreira, 2012). O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), fundado na Baixada Fluminense em 1993, é reconhecido como um exemplo seminal, tendo inspirado a criação de muitos outros cursos e redes pelo país (Ferreira, 2012).

No contexto dos Cursinhos Populares, o ensino de Geografia transcende a mera preparação para o vestibular. Ele busca a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender a complexa organização do espaço em suas diversas interações socioambientais e antrópicas (Pereira, 2018). A disciplina é vista como uma ferramenta fundamental para a construção de debates e reflexões sobre temas relevantes para a sociedade contemporânea (Sousa; Neco; Viana Junior, 2020).

Os professores de Geografia nos CPs adotam metodologias que visam à superação da "educação bancária", conforme proposta por Paulo Freire (Freire; Nogueira, 2001), incentivando o pensamento autônomo e a conscientização dos estudantes sobre os problemas do mundo a partir de um olhar totalizador (Sousa; Neco; Viana Junior, 2020). A disciplina busca, assim:

Problematizar o Espaço Geográfico: O espaço é compreendido como um produto histórico que evidencia desigualdades e injustiças, e a Geografia deve ser uma ferramenta para o estudante compreendê-lo criticamente e atuar em sua transformação (Pereira, 2018).

Promover a Formação Crítica e Interdisciplinar: A Geografia nos CPs se articula com outras ciências, como História, Sociologia, Biologia, Química, Física e Matemática, a fim de oferecer uma visão abrangente e contextualizada dos fenômenos, promovendo o diálogo de saberes e a desconstrução de preconceitos (Pereira, 2018).

Valorizar os Saberes Populares: A Educação Popular, e, por extensão, o ensino de Geografia nos CPs, valoriza o conhecimento prévio dos estudantes, suas vivências e experiências cotidianas como ponto de partida para a construção do conhecimento científico (Sousa; Neco; Viana Junior, 2020).

Combater Preconceitos: A Geografia assume a responsabilidade de desconstruir preconceitos como racismo, machismo, homofobia, xenofobia e gordofobia, que historicamente foram reforçados, inclusive pela própria ciência geográfica, e que se manifestam na sociedade e na sala de aula (Sousa; Neco; Viana Junior, 2020).

Nesse contexto, a disciplina "Cultura e Cidadania" é um exemplo claro desse viés político-pedagógico (Sousa; Neco; Viana Junior, 2020). Ela se propõe a ser um elo entre a preparação para o vestibular e a conscientização política, abordando temas como racismo, políticas públicas, questões de gênero, violência policial e direitos constitucionais, com o objetivo de formar cidadãos crítico-reflexivos (Sousa; Neco; Viana Junior, 2020).

O ensino de Geografia nos CPs enfrenta a contradição inerente de ter que preparar os estudantes para exames seletivos como o ENEM e o vestibular, que muitas vezes exigem memorização e um conhecimento "bancário", ao mesmo tempo em que buscam promover o pensamento crítico e a autonomia (Mendes, 2010). Professores de Geografia, assim, frequentemente precisam conciliar a abordagem de conteúdos específicos para as provas com a promoção de debates e reflexões críticas. É importante notar que questões de provas que abordam temas sociais (gênero, direitos humanos, segregação espacial) frequentemente exigem

apenas interpretação de dados, e não um raciocínio crítico aprofundado, o que pode limitar o potencial transformador da disciplina nos CPs (Vasconcelos, 2015).

Apesar disso, há uma busca constante por aproximar o currículo da realidade dos estudantes, utilizando suas vivências e experiências como ponto de partida para o ensino dos conteúdos geográficos, o que contribui significativamente para tornar o aprendizado mais relevante e significativo (Sousa; Neco; Viana Junior, 2020). Mesmo com as limitações de tempo e recursos, os professores demonstram flexibilidade e inovação pedagógica, buscando inovar nas metodologias, como a realização de atividades interdisciplinares e trabalhos de campo, para desenvolver a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes (Vasconcelos, 2015).

O ensino de Geografia nos cursinhos populares, a partir da perspectiva da Educação Popular, emerge como um campo de grande relevância e potencial transformador. Ao adotar uma abordagem crítica, interdisciplinar e contextualizada, a Geografia não apenas prepara os estudantes para os desafios do vestibular, mas os capacita a serem sujeitos autônomos, conscientes de sua posição no mundo e capazes de atuar na transformação das desigualdades sociais e espaciais. Embora os desafios sejam muitos, a persistência e a capacidade de adaptação desses movimentos e de seus educadores apontam para um futuro onde a educação se torna um verdadeiro espaço de luta e emancipação

Capítulo III

Cursinhos Populares, acesso à universidade

A questão do acesso ao ensino superior no Brasil tem sido, historicamente, um reflexo das profundas desigualdades socioeconômicas e educacionais que permeiam a sociedade. Apesar da Constituição Federal de 1988 assegurar o direito à educação para todos, a realidade demonstra um acesso privilegiado às universidades públicas para parcelas mais abastadas da população, que frequentaram escolas de elite. Nesse cenário de exclusão e seletividade do sistema educacional, emergem os cursinhos populares como importantes atores na luta pela democratização do ensino superior e pela inclusão de grupos historicamente marginalizados, como negros e indivíduos de baixa renda.

Desde sua ascensão, principalmente a partir da década de 1990, os cursinhos populares, também denominados pré-vestibulares populares (PVPs) ou cursos pré-universitários populares (PUPs), configuraram-se como uma resposta da sociedade civil e de movimentos sociais à necessidade de ampliar as oportunidades de acesso à universidade. Mais do que meros preparatórios para exames de ingresso, esses projetos pedagógicos se fundamentam nos princípios da educação popular, buscando não apenas o domínio de conteúdos programáticos, mas também a formação de sujeitos críticos e engajados na transformação social.

A relevância dos cursinhos populares reside em sua capacidade de oferecer uma educação contextualizada e libertadora, que valoriza o saber e a experiência dos estudantes, ao mesmo tempo em que os instrumentaliza para enfrentar os desafios impostos pelos processos seletivos do ensino superior. Ao longo deste capítulo, será explorada a trajetória e a estrutura dos cursinhos populares no Brasil, com especial atenção ao seu papel na democratização do acesso à universidade e na promoção de uma educação que transcende os muros da sala de aula, conectando o conhecimento à realidade social e à luta por mais igualdade e justiça. A seção 3.1, a seguir, aprofundará a discussão sobre a gênese e o desenvolvimento dos Cursinhos Populares no contexto brasileiro.

3.1 Os Cursinhos Populares no Brasil

Os cursinhos pré-vestibulares populares representam um importante movimento sociocultural no Brasil, consolidando-se como uma resposta efetiva à exclusão das classes populares do ensino superior. Nesse sentido, desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão social e na democratização do acesso à educação (Vasconcelos, 2023). Essa trajetória, profundamente enraizada em um processo de lutas políticas que se intensificou no final da década de 1980 e início dos anos 1990, transformou essas iniciativas em verdadeiros movimentos territoriais pela democratização do acesso ao ensino superior público (Castro, 2012).

As primeiras experiências que pavimentaram o caminho para o surgimento dos cursinhos populares datam da década de 1950, impulsionadas por diferentes vertentes de ação política centradas na inclusão social através da educação. Duas iniciativas pioneiras, nascidas no seio de universidades públicas por meio de entidades estudantis, merecem especial destaque: o Cursinho da Poli (USP), fundado pelo Grêmio da Politécnica em 1950, e o Cursinho do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO), criado em 1957 na USP de São Carlos. Conforme Vicente (2022) descreve, a efervescência política da juventude universitária foi crucial para esse surgimento:

Seu surgimento se dá a partir de 1950 quando há uma primeira expansão do Ensino Superior no Brasil e efervescência política da juventude, que faz o movimento estudantil de universidades públicas buscarem preparar as camadas médias para o processo seletivo do vestibular, como foi o caso dos primeiros cursinhos registrados: o Cursinhos da Poli, na Faculdade Politécnica da USP em São Paulo, e o cursinho realizado pelo Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO) em São Carlos (CASTRO, 2005). (Vicente, 2022, p. 153)

Já nas décadas posteriores, os PVPs se aproximaram da Educação Popular, especialmente a partir de uma segunda onda de cursinhos relacionados à Teologia da Libertação e aos Movimentos Eclesiais de Base da igreja católica. Essa distinção entre as "ondas" é fundamental para compreender a evolução do propósito desses cursinhos. Enquanto a primeira se focava em amenizar dificuldades

educacionais pontuais, a segunda trazia um caráter mais emancipatório e político. Vicente (2022) elucida essa diferença:

Uma diferença significativa entre a primeira e segunda onda de cursinhos reside no fato que a primeira buscava pontualmente amenizar as dificuldades educacionais dos vestibulandos das camadas médias, não necessariamente trazendo discussões sobre as desigualdades educacionais ou sobre o diálogo entre a universidade e as demandas da população brasileira. O segundo, ao contrário, tinha suas bases fincadas numa concepção educacional de caráter emancipatória, de participação e formação política, para além do mero acesso e que questionava o papel da universidade em si, ou seja, eram ações políticas e educacionais motivadas pela efetiva intervenção nos rumos da sociedade. (Vicente, 2022, p. 154)

Além de membros da igreja católica, movimentos sociais, estudantis, sindicais, comunidades de bairro, partidos políticos e ONGs também contribuíram para o estabelecimento dos PVPs como iniciativas contra hegemônicas. Destaca-se um importante marco de organização dos cursinhos populares que ocorreu em meados dos anos 80 através do movimento negro no Rio de Janeiro: o EDUCAFRO (Educação Para Afro-descendentes e Carentes).

É perceptível que, apesar de sua vocação social, os cursinhos populares não são homogêneos em suas práticas e podem reproduzir lógicas do mercado. Essa heterogeneidade, como aponta Vicente (2022), pode levar a uma reprodução de modelos de cursinhos privados:

Trazer essa contextualização é importante porque mesmo entre os cursinhos populares podem existir concepções pedagógicas focalizadas por uma lógica mercantilista de aprovações no vestibular, ou seja, elas podem reproduzir os modelos de cursinhos privados, mas com público-alvo específico para uma população mais vulnerável, o que limita uma busca real de transformação social. (Vicente, 2022, p. 157).

Concomitantemente, a década de 1950 também foi marcada pela radicalização da sociedade brasileira e pelo surgimento de ricas experiências com foco na emancipação das classes trabalhadoras. No campo educacional, o "método Paulo Freire", que associava alfabetização à libertação e educação à prática da liberdade, disseminou-se amplamente por meio de movimentos sindicais, populares, clericais e estudantis. O Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC-UNE) foi, nesse período, um agente expressivo na difusão dessas práticas de conscientização (Castro, 2012). A partir de 1966, a reprodução de

cursinhos pré-vestibulares em faculdades de diversas universidades ganhou força, seguindo o modelo bem-sucedido do Cursinho da Poli e do CAASO. Entre as novas iniciativas, o Cursinho da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP), construído na luta estudantil durante o regime militar dos anos 1960, destacou-se. Dessa experiência, inclusive, surgiu o Colégio Equipe, uma alternativa educacional com métodos inovadores, embora voltada para um público mais seletivo (Castro, 2012).

A expansão dos cursinhos populares, contudo, ganhou maior vulto a partir da metade dos anos 1970. Nesse período, especialmente no município e na Grande São Paulo, os movimentos populares, com o apoio da ala progressista da Igreja Católica, então o único espaço institucional "respeitado" pelo regime militar, contribuíram significativamente para a construção de canais de expressão das demandas populares. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), por exemplo, transformaram os espaços das igrejas nas periferias de São Paulo e Região Metropolitana em verdadeiros centros de socialização política (Castro, 2012). Durante os anos 1980, novas experiências de pré-vestibulares não comerciais surgiram nos *campi* das universidades públicas brasileiras, tendo como referência o Cursinho da Poli. Todavia, foi a partir de 1990 que a expansão dos cursinhos populares se deu de forma mais significativa (Vasconcelos, 2023), impulsionada por estudantes que repensaram suas práticas no movimento estudantil a fim de viabilizar o ingresso de novos atores sociais na universidade pública (Castro, 2012).

Nesse contexto de efervescência, destaca-se a emergência do Cursinho do DCE-UNICAMP/Gestão Identidade em 1992, a primeira experiência de pré-vestibular alternativo em Campinas, surgindo em meio às manifestações pelo "Fora Collor". Essa trajetória foi um dos precursores do Movimento dos Sem Universidade (MSU). A ausência de perspectivas com a entidade nacional de representação estudantil, após a derrota da perspectiva democrática no 43º Congresso da UNE em 1993, levou centros e diretórios acadêmicos a rediscutir suas pautas e incluir alternativas para a inserção de outros atores sociais nas universidades. Para tanto, inspiraram-se em experiências históricas e nas que surgiam, como o próprio Cursinho do DCE-UNICAMP e o Pré-Vestibular Para Negros e Carentes (PVNC), criado em 1993 na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Esse processo incentivou a proliferação de outras experiências de pré-vestibulares alternativos, resultando na existência de projetos semelhantes em praticamente todos os *campi* da UNESP

(Castro, 2012). O PVNC, originado na Igreja Católica, mais especificamente na Pastoral do Negro, e fortemente influenciado pelo Movimento Negro, focou no atendimento a estudantes de comunidades marginalizadas, tornando-se um dos movimentos mais significativos dessa rede. A iniciativa do Curso Pré-Vestibular Mangueira Vestibulares (1990), voltado para a comunidade do Morro da Mangueira, também inspirou a criação do PVNC, que rapidamente se espalhou pelo país, dando origem a centenas de cursos vinculados a movimentos negros, igrejas e universidades (Vasconcelos, 2023).

Além disso, fora do movimento estudantil, mas articulado no interior da universidade pública, surgiu o Cursinho da Consciência Negra, organizado pelo Núcleo da Consciência Negra da USP. Criado em 1996, a partir da articulação de entidades da USP em 1987, seu objetivo central era contribuir na preparação de afro-brasileiros e egressos de escolas públicas sem condições de custear um pré-vestibular comercial (Castro, 2012). Outra experiência de cursinho popular bem-sucedida, constituída fora do espaço da universidade pública, é a Educação para Negros e Carentes (EDUCAFRO). A ideia de formar um pré-vestibular para negros e pobres surgiu na campanha da fraternidade de 1988 da Igreja Católica, com o tema do centenário da abolição da escravatura. A EDUCAFRO, que teve origem na Baixada Fluminense, encontrou terreno fértil na cidade de São Paulo, nos movimentos sociais ligados à Igreja e no Movimento Negro Paulistano. Atualmente, os núcleos da EDUCAFRO estão territorializados em todas as regiões da Grande São Paulo, predominantemente nas periferias e em bairros centrais que se tornaram insalubres (Castro, 2012).

Essa trajetória, profundamente enraizada em um processo de lutas políticas que se intensificou no final da década de 1980 e início dos anos 1990, transformou essas iniciativas em verdadeiros movimentos territoriais pela democratização do acesso ao ensino superior público (Castro, 2012). Serrano (2020) reitera essa configuração, destacando a atuação dos CPs como agentes de tensionamento ao Estado:

Portanto, os CPs, são um movimento social de tensionamento ao Estado, assumindo um posicionamento político diante da contradição escola pública e universidade pública. Atuando em diversos territórios e espaços na tentativa de auxiliar os agrupamentos raciais, sociais e culturais historicamente subtraídos da possibilidade de aceder à universidade. Sendo assim, a ação desempenhada pelos CPs, busca, através da prática

educativa preparar os/as filhos/as da classe trabalhadora ao vestibular. [cite_start]No entanto, desde às raízes do Movimento, há influências do campo da educação popular que contribuem à crítica da escola e da universidade também quanto ao projeto de educação intencionado nas instituições, propondo, junto a preparação pré-vestibular dos/as estudantes de CPs, uma prática educativa libertadora. (Serrano, 2020, p. 10-11)

A transmissão das experiências vividas nos cursinhos universitários contribuiu significativamente para que essas vivências fossem reconstruídas fora dos muros das universidades. Estudantes que ingressaram na universidade pública por meio desses projetos levaram a alternativa de construir um pré-vestibular popular para seus espaços cotidianos, transformando-se em sujeitos sociais e agentes locais. Assim, a luta pelo acesso ao ensino superior gratuito chegou, pela primeira vez na história do Brasil, à periferia dos grandes centros urbanos. Em Campinas, esse movimento se materializou na Associação dos Moradores da Vila União, com a criação do Cursinho Herbert de Souza, a partir das experiências dos Cursinhos do DCE da UNICAMP e da Moradia Estudantil da UNICAMP (Castro, 2012). Em Presidente Prudente, os projetos populares de pré-vestibular estão associados ao pioneirismo do Cursinho "Ideal" da UNESP e às práticas de estudantes da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP (FCT-UNESP) e lideranças populares ligadas à Igreja Católica. O primeiro surgiu em 2003. Em 2004, calouros da FCT-UNESP, em sua maioria estudantes de Geografia, rearticularam o movimento estudantil local e, em parceria com o Movimento Negro e a Cúria Diocesana do município, construíram o Cursinho Popular Rosa Luxemburgo, que funciona em uma sala cedida na Cúria Diocesana (Castro, 2012).

Os Cursinhos Populares (CPs) são, em sua essência, projetos de Educação Popular que visam à superação coletiva das barreiras que impedem a entrada de estudantes de baixa renda nas universidades, além de oferecerem uma alternativa de organização coletiva em prol da conscientização para o exercício da cidadania (Vasconcelos, 2023). Um dos maiores desafios enfrentados por essas iniciativas é a tensão inerente entre a preparação técnica para os vestibulares e a perspectiva de movimento social educacional. Contudo, a proposta dessas iniciativas populares vai além da mera preparação técnica, buscando ampliar a compreensão dos participantes sobre as desigualdades sociais e, assim, transformar o curso em um espaço de conscientização política e social (Vasconcelos, 2023).

As formas de organização dos CPs são antagônicas à tecnocracia meritocrática expressa nos cursinhos comerciais. O foco desses projetos nem sempre está voltado para a exclusiva aprovação em vestibulares e ENEM. Embora a aprovação seja importante, o objetivo é mais amplo, buscando a diversificação do capital cultural formativo dos estudantes. Bons exemplos disso são as taxas de aprovação em alguns cursinhos analisados, como o Cursinho Popular Comunidade FazArte, projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás (UFG), e o inativo Cursinho Popular Dirce Machado (Vasconcelos, 2023). A trajetória dos cursinhos populares no Brasil pode ser visualizada na Tabela 1:

Tabela 1- Linha do tempo dos cursinho populares

Ano	Evento	Localidade
1950	Cursinho da Poli (USP)	São Paulo, SP
1957	Cursinho do CAASO (USP São Carlos)	São Carlos, SP
Anos 60	Cursinho da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras / Colégio Equipe	São Paulo, SP
1987	Fundação do Núcleo da Consciência Negra da USP	São Paulo, SP
1988	Ideia inicial da EDUCAFRO (Campanha da Fraternidade)	Baixada Fluminense, RJ
1992	Cursinho do DCE-UNICAMP/Gestão Identidade	Campinas, SP
1993	PVNC (Pré-Vestibular Para Negros e Carentes)	Baixada Fluminense, RJ
1994	EDUCAFRO acolhida pelos franciscanos	São Paulo, SP
1996	Cursinho do Núcleo da Consciência Negra	São Paulo, SP
2001	Criação do Movimento dos Sem Universidade (MSU)	Campinas, SP (início)
2003	Cursinho "Ideal" (UNESP)	Presidente Prudente, SP
2005	Cursinho Popular Rosa Luxemburgo	Presidente Prudente, SP

Sem data	Cursinho Hebert de Souza (Associação dos Moradores da Vila União)	Campinas, SP
-----------------	---	--------------

Fonte: Santos, Mariana Arantes Mesquita dos.

A relevância dos espaços de preparação para o ingresso no ensino superior, especialmente os cursinhos populares, é amplamente confirmada por estudos. A IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras (2014) já apontava que 4,64% dos graduandos frequentaram cursinhos não governamentais e 6,21% optaram por cursinhos governamentais. Somados, esses percentuais indicavam que cerca de 11% dos estudantes que acessaram o Ensino Superior Federal contaram com o apoio dessas iniciativas em sua jornada de estudos e formação.

Essa percepção sobre a importância dos cursinhos populares é aprofundada e corroborada pela V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior (2018), que oferece dados sobre as tendências no perfil dos estudantes que frequentaram cursos preparatórios. A análise comparativa entre as duas edições da pesquisa revela um cenário dinâmico.

Os dados de 2018 demonstram que a porcentagem de estudantes em cursinhos populares se manteve estável e até registrou um ligeiro aumento. Especificamente, 5,1% dos estudantes frequentaram cursinhos não governamentais gratuitos e 6,4% frequentaram cursinhos governamentais gratuitos. A soma desses percentuais resulta em 11,5%, indicando um leve crescimento de 0,5 ponto percentual em relação a 2014 e reforçando a persistência da importância desses espaços na jornada de estudos e formação dos graduandos.

Em contrapartida, a participação dos cursinhos particulares no perfil dos estudantes apresentou um recuo significativo. Em 2014, aproximadamente 36,1% dos estudantes frequentavam cursinhos particulares, enquanto em 2018 esse percentual diminuiu para 33,4%. Essa queda de 2,7 pontos percentuais pode ser interpretada como um reflexo da ampliação do acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) por meio de políticas públicas.

A expansão de programas como o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a Lei de Cotas pode ter impactado a percebida necessidade de investimentos em preparatórios pagos. Conseqüentemente, observa-se um aumento na proporção de estudantes que não frequentaram nenhum tipo de cursinho, passando de 53,0% em 2014 para 55,1% em 2018. Esse dado pode sugerir uma maior autoconfiança dos estudantes ou a percepção de que as próprias políticas de acesso e a expansão da oferta de vagas nas IFES são suficientes para o ingresso, diminuindo a dependência de preparatórios.

Em síntese, a V Pesquisa de 2018 não só corrobora a relevância dos cursinhos populares no panorama do acesso ao Ensino Superior Federal, mas também aponta para uma dinâmica de mudança. Essa dinâmica inclui uma leve intensificação da frequência aos cursinhos gratuitos e uma diminuição na participação em cursinhos particulares, o que sugere que as políticas de democratização do acesso podem estar influenciando as estratégias de preparação dos estudantes para ingressar nas universidades federais.

Para a classe trabalhadora que não pode arcar com os custos de um pré-vestibular privado, os cursinhos populares (CPs) oferecem a oportunidade crucial de acesso às universidades públicas brasileiras (Vasconcelos, 2023). É importante ressaltar que os CPs não seguem um roteiro unificado, apresentando particularidades em cada espaço. O Cursinho Popular Comunidade FazArte, por exemplo, convidou para contribuir membros do Movimento por uma Universidade Popular (MUP), composto por graduandos e pós-graduandos que visam a transformação da universidade para um caráter popular, defendendo que o conhecimento e a tecnologia produzidos sejam em benefício da classe trabalhadora que os mantém. Além do MUP, outros movimentos como o Terra Livre também contribuíram com o projeto, evidenciando a amplitude e pluralidade do movimento de Cursinhos Populares (Vasconcelos, 2023).

Conforme a pesquisa do professor Leandro Viana (2016), um dos fundadores do Cursinho Popular Comunidade FazArte, os CPs são ações sem fins lucrativos realizadas por estudantes, movimentos sociais populares, movimentos de cultura, movimentos negros, etc. Tais iniciativas buscam preparar seus estudantes para disputar vagas nas universidades públicas e para compreender o funcionamento da sociedade por intermédio de uma formação cidadã. Desde o primeiro pré-vestibular popular do Brasil, o Cursinho dos Estudantes da Escola

Politécnica da Universidade de São Paulo (fundado em 1893), que surgiu em oposição às lógicas de exclusão, mercantilização e elitização da educação, os CPs defendem políticas educacionais de garantia ao acesso à educação superior, como as cotas sócio-raciais, o acesso de estudantes indígenas e quilombolas e o auxílio-creche para mães trabalhadoras (Vasconcelos, 2023).

Assim, a trajetória e a consolidação dos cursinhos populares no Brasil demonstram não apenas uma resposta à seletividade do sistema educacional, mas também a construção de um movimento político-pedagógico que, ao longo das décadas, tem promovido a inclusão e a conscientização de milhares de jovens e adultos. É nesse contexto de luta e inovação que se inserem as discussões sobre o papel desses cursinhos na promoção de ações afirmativas, um tema que será aprofundado na próxima seção.

3.2. Os Cursinhos Populares, acesso à universidade e ações afirmativas

A "democratização" do acesso ao ensino superior no Brasil, embora apresente avanços significativos, ainda enfrenta desafios estruturais profundos. O ENEM, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) têm se mostrado instrumentos importantes para a inclusão de jovens de escolas públicas e de baixa renda nas universidades. O objetivo central do ENEM é claro: facilitar o ingresso de estudantes oriundos das camadas mais vulneráveis da população nas universidades públicas, principalmente as federais. Segundo Lima (2019), o ENEM foi concebido como uma ferramenta para facilitar o acesso ao ensino superior, especialmente para aqueles que, historicamente, estavam marginalizados do processo educacional formal. Assim, essa proposta surge como uma tentativa de reduzir as disparidades históricas no acesso ao ensino superior, abrindo espaço para aqueles que vivem em regiões mais afastadas, muitas vezes distantes dos grandes centros urbanos onde se concentram as principais instituições públicas de ensino. No entanto, a efetividade dessa "democratização" deve ser vista com um olhar crítico, pois, apesar de ter ampliado o número de ingressos, não eliminou as desigualdades de origem que impactam a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes (Santos, 2020).

É, portanto, necessário refletir sobre essa suposta democratização. O ENEM, ao propor um modelo mais inclusivo, realmente está levando todos para a

universidade? Aqueles que mais precisam, como os jovens das periferias, as populações rurais e a classe trabalhadora, estão conseguindo ingressar nas universidades públicas? Um olhar mais atento revela que, embora o ENEM e as políticas a ele associadas, como o SISU e o PROUNI, tenham ampliado o número de estudantes de baixa renda e de escolas públicas no ensino superior, as barreiras para o acesso efetivo ainda são muitas e complexas. Alex Ratts (2010) contribui para essa reflexão ao discutir as ações afirmativas e o "racismo acadêmico", ressaltando a sub-representação da população negra nas universidades:

Ao contrário de sistemas racistas que marcam explicitamente o uso do espaço e/ou as normas jurídicas nos Estados Unidos e na África do Sul, consideramos que há no Brasil um racismo institucional (Silvério, 2002) em que indivíduos negros (e outros considerados não brancos, a exemplo de indígenas) acumulam ônus em seus deslocamentos sócio-espaciais ao longo da vida, resultando em limitadores de sua ascensão e emancipação social. Neste sentido, ocorre entre nós o racismo acadêmico (Carvalho, 2005) em que a população negra ainda está sub-representada nos corpos discente, na graduação e sobremaneira na pós-graduação, e na composição do corpo docente. (Ratts, 2010, p. 137)

O PROUNI, programa que oferece bolsas de estudo em universidades privadas, tem desempenhado um papel relevante, mas também apresenta limitações. Segundo Melo (2018), embora o PROUNI tenha permitido o acesso de muitos estudantes de baixa renda, ele não resolve a questão da permanência, pois as bolsas de estudo raramente cobrem as despesas totais de um estudante, como transporte, alimentação e materiais didáticos. O SISU, que possibilita o ingresso nas universidades públicas por meio da nota do ENEM, por sua vez, enfrenta o desafio da alta competitividade pelas vagas, especialmente nas instituições mais prestigiadas, que concentram um número limitado de vagas. Além disso, o sistema de cotas sociais e étnico-raciais, instituído como parte dessas políticas, também tem contribuído para a inclusão, mas ainda encontra resistência em algumas esferas da sociedade. Como assinala Souza (2022), as cotas sociais e étnico-raciais têm sido um avanço importante para a inclusão de grupos historicamente excluídos, mas sua eficácia depende da adequação das políticas de apoio à permanência e do fortalecimento de ações afirmativas.

As ações afirmativas, especialmente as cotas sociais e étnico-raciais, são fundamentais para avançarmos na verdadeira democratização do ensino superior no Brasil. As cotas sociais, que priorizam estudantes de escolas públicas, e as cotas

étnico-raciais, que buscam reparar as desigualdades históricas enfrentadas por negros, pardos e indígenas, têm mostrado um impacto positivo na diversidade das universidades. Segundo Alves (2021), essas políticas têm permitido a inclusão de estudantes de grupos sub-representados, proporcionando a eles uma oportunidade de acesso ao ensino superior que seria, de outra forma, praticamente impossível devido às desigualdades no sistema educacional básico. Contudo, é essencial que essas ações afirmativas não se limitem ao ingresso nas universidades, mas que também se estendam à permanência dos estudantes, oferecendo suporte financeiro, psicológico e pedagógico para que possam concluir seus cursos com êxito. Nesse sentido, a expansão de políticas públicas que garantam a permanência estudantil é crucial para assegurar que a democratização do acesso ao ensino superior seja, de fato, transformadora (Silva, 2020).

Ratts (2020) faz uma análise de extrema relevância quanto às ações afirmativas no ensino superior no Brasil. Suas observações revelam a crescente implementação de políticas de cotas e bônus para estudantes negros e indígenas, as quais visam combater as desigualdades raciais e étnicas no acesso à educação superior. A partir da análise da implementação dessas políticas, percebe-se que, enquanto as regiões do Centro-Sul têm adotado mais amplamente a variável racial como critério para o ingresso universitário, as regiões Norte e Nordeste ainda enfrentam resistência ou dificuldades na implementação dessas ações. A falta de cotas raciais em estados com uma grande população negra, como Ceará, Pará e Acre, sugere que as universidades ainda acreditam que políticas de cotas para egressos de escolas públicas seriam suficientes para aumentar a representação negra, uma ideia que, como se vê, não corresponde totalmente à realidade das desigualdades raciais no Brasil. Ainda conforme Ratts (2020), o movimento por cotas raciais no Brasil, iniciado nos anos 1990, foi um passo importante no sentido de combater o racismo estrutural e garantir que a educação superior se tornasse mais inclusiva para as populações negras e indígenas, além de egressos de escolas públicas. No entanto, o desafio permanece, pois a implementação das políticas de cotas não é uniforme no país, refletindo uma desigualdade espacial no acesso ao ensino superior, com algumas regiões (como o Norte e o Nordeste) ainda carecendo de políticas mais efetivas. Além disso, o autor se aprofunda na análise, apontando o conceito de racismo acadêmico e a necessidade de uma mudança estrutural dentro das universidades, destacando o racismo institucional que afeta a mobilidade social

de negros e indígenas. O conceito de racismo acadêmico abordado por Ratts (2020) é particularmente relevante, pois ele explica como a sub-representação de negros e indígenas nas universidades e nos corpos docentes não se dá apenas pela falta de acesso, mas também por um ambiente acadêmico que ainda os discrimina ou marginaliza.

Portanto, urge a necessidade de uma verdadeira democratização do ensino superior, não apenas em termos de acesso, mas também em relação à representatividade e permanência de grupos historicamente marginalizados. As ações afirmativas não devem ser vistas apenas como uma ferramenta de acesso, mas como um movimento estrutural para promover mudanças profundas no sistema educacional brasileiro, refletindo a diversidade do país e garantindo a cidadania plena para todos os segmentos sociais. As cotas sociais e étnico-raciais, ao focarem no ingresso de estudantes de grupos historicamente marginalizados, enfrentam um desafio adicional no contexto das desigualdades geográficas. As disparidades regionais no acesso à educação de qualidade são um obstáculo significativo para a eficácia das políticas de inclusão. Estudantes de áreas periféricas, distantes dos grandes centros urbanos, muitas vezes enfrentam dificuldades adicionais que transcendem as políticas de cotas, como a falta de preparação adequada nas escolas públicas locais. Em muitos casos, a falta de infraestrutura e de uma base educacional sólida torna o ingresso no ensino superior mais difícil, mesmo para aqueles que têm direito às cotas.

A situação se agrava quando consideramos a localização geográfica de muitas dessas universidades. Estudantes que vivem longe dos grandes centros urbanos, onde estão concentradas as instituições de ensino público de qualidade, enfrentam barreiras ainda maiores. A distância geográfica não é apenas uma questão de logística, mas de exclusão social, pois implica em custos adicionais de transporte, moradia e alimentação, o que muitas vezes inviabiliza a permanência do aluno no ensino superior, mesmo que ele consiga superar o obstáculo do ENEM. No entanto, cabe destacar que a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil tem sido pensada, em grande parte, como uma expansão quantitativa ou seja, aumentar o número de vagas e de estudantes nas universidades. Todavia, essa expansão quantitativa não tem sido acompanhada por uma expansão qualitativa que garanta que os estudantes, especialmente aqueles de origem mais humilde, possam se manter nas universidades e concluir seus cursos com sucesso. O

desafio da permanência estudantil é fundamental para que a democratização do acesso não se transforme em um processo excludente ao longo do tempo, onde apenas uma minoria consegue concluir o ensino superior.

Embora sejam essenciais para garantir o aumento do número de ingressos, as políticas públicas de educação superior devem ser repensadas não apenas no âmbito do ingresso, mas também na perspectiva da manutenção e apoio contínuo aos estudantes, considerando sua realidade espacial, seja na forma de apoio financeiro para transporte e moradia ou de programas de tutoria e suporte psicológico que atendam às necessidades específicas desses estudantes, muitas vezes oriundos de contextos de vulnerabilidade social e econômica. Para que a democratização do acesso ao ensino superior seja verdadeiramente inclusiva, as políticas de cotas devem ir além do simples acesso, garantindo condições adequadas para a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, levando em consideração as desigualdades históricas e as disparidades regionais. Pereira (2023) destaca que a inclusão educacional só será verdadeira quando for possível reduzir as disparidades no ensino fundamental e médio, permitindo que os estudantes cheguem ao ensino superior em igualdade de condições, sem que as desigualdades socioeconômicas continuem a determinar seu desempenho acadêmico e suas perspectivas de sucesso.

Diante disso, é importante destacar que a chamada "democratização" tem sido limitada pelo próprio sistema capitalista em que está inserida. No contexto capitalista, a democratização do acesso ao ensino superior não se traduz na garantia de que o conhecimento e os recursos gerados pela sociedade sejam utilizados de forma coletiva e igualitária. Pelo contrário, o acesso ao ensino superior é regulado por mecanismos de exclusão que perpetuam desigualdades sociais. O sistema de ensino superior brasileiro, embora tenha ampliado suas portas com as políticas públicas mencionadas anteriormente, continua a privilegiar aqueles que possuem condições de competir, onde o capital econômico e cultural acumulado ao longo da vida educacional pesa significativamente. Assim, a concorrência pelas vagas nas universidades mais prestigiadas é intensa, e, muitas vezes, aqueles que vêm de escolas públicas não conseguem competir em pé de igualdade com estudantes da rede privada, que contam com maior apoio estrutural e pedagógico ao longo de sua formação.

A democratização prometida, portanto, não significa que todos têm as mesmas chances de ingressar na universidade, especialmente nas públicas, que são as mais cobiçadas pela qualidade de ensino e pela gratuidade. A classe trabalhadora, por exemplo, está de fato presente nesses espaços, mas de forma restrita e não em massa. Isso ocorre porque o sistema educacional brasileiro, desde o ensino básico, prepara de maneira desigual os indivíduos. Estudantes de escolas públicas, em sua maioria, não têm acesso a recursos como material didático de qualidade, professores bem remunerados e capacitados, ou infraestrutura adequada. Esses fatores impactam diretamente o desempenho no ENEM e, por consequência, as chances de ingressar nas melhores universidades públicas.

É nesse cenário de contestação e busca por inclusão que o Movimento dos Sem Universidade (MSU) despontou no cenário político nacional em 2001, fruto do acúmulo de pelo menos dez anos de atuação de atores engajados nos cursinhos alternativos e populares. Suas práticas superam as de milhares de cursinhos nesse campo, e sua intensa relação com os movimentos populares deixa claro que os cursinhos são um meio para aglutinar os descontentes com as regras de acesso ao ensino superior, e não um fim em si. Inspirado no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o MSU, um dos grandes movimentos sociais do Brasil, adota o lema "menos presídios e mais universidades (Castro, 2005). O MSU, inclusive, comandou a luta pela construção da universidade popular de São Paulo no espaço onde funcionava o pavilhão nove do presídio do Carandiru. Para o movimento, uma universidade naquele lugar tinha um valor simbólico, representando a possibilidade de plantar esperança onde antes reinava a desesperança e a falta de perspectiva. A luta contra a implosão do pavilhão nove foi uma luta pela inclusão social e pela preservação da memória da cidade. É ao MSU que se pode atribuir a política de bolsas públicas nas universidades privadas, o PROUNI. Em meados de 2003, o MSU liderou uma manifestação que contestou publicamente o status de filantropia das organizações particulares de ensino superior (Castro, 2005). Outra importante trincheira ocupada pelo MSU é uma antiga reivindicação do movimento negro e dos estudantes da escola pública: as cotas nas instituições de ensino superior pública para afro-brasileiros e estudantes de escolas públicas. Esse debate tem sido travado com intensidade e foi assumido pela EDUCAFRO, pelo PVNC e pelo próprio MSU. O mais importante é que o debate sobre as cotas foi recolocado de forma

qualitativa na pauta da sociedade brasileira justamente pela ação dos movimentos sociais de luta pelo acesso ao ensino superior (Castro, 2005).

Portanto, ainda que o ENEM, o SISU e o PROUNI sejam instrumentos importantes de políticas públicas voltadas para o acesso ao ensino superior, eles operam dentro de um sistema que ainda mantém uma série de limitações e exclusões. A verdadeira democratização não pode se restringir ao ingresso nas universidades, mas deve abranger também a permanência e o sucesso acadêmico, além de uma reflexão crítica sobre o papel do ensino superior no contexto de uma sociedade capitalista. A educação deve ser um direito de todos, e as políticas públicas precisam ir além da expansão do acesso para garantir uma formação integral, que promova a emancipação e a participação ativa de todos os cidadãos na vida pública e econômica do país. O desafio, portanto, é construir uma educação superior que seja não apenas acessível, mas verdadeiramente inclusiva, crítica e transformadora, de modo a permitir que aqueles que historicamente foram marginalizados possam também usufruir plenamente do que é produzido coletivamente pela sociedade. Isso só será possível com uma revisão profunda das políticas públicas e com um compromisso real com a igualdade de oportunidades, desde a educação básica até o ensino superior.

Em suma, a trajetória dos cursinhos populares revela uma complexa teia de potencialidades e contradições. Embora representem uma via crucial para a democratização do acesso ao ensino superior, o artigo de Vicente (2022) adverte sobre a necessidade de que esses espaços mantenham sua essência transformadora:

Em suma, portanto, o diferencial dos cursinhos populares está na sua juventude e potencialidade de transformação social, política e ética, para além da socialização do capital e pela emancipação humana, especialmente porque tratam-se de iniciativas que estão fora de qualquer preceito do Estado, seja políticas públicas, currículos, limitação de carga horária, entre outros. Quando essas iniciativas riquíssimas se orientam por lógicas mercantilizadas e miméticas de cursos privados, elas não apenas perdem sua maior contribuição como, em mesma escala, ganham força como possível cursinho privado no futuro. (Vicente, 2022, p. 158)

A autora conclui que é fundamental a honestidade na crítica e a determinação para desenvolver projetos sociais e educacionais que busquem a transformação das dramáticas condições de existência da sociedade.

Em complemento a essas políticas públicas e movimentos sociais, a relevância dos cursinhos populares manifesta-se não apenas em sua capacidade de preparar para os exames, mas também na criação de espaços que reforçam a luta por um acesso mais equitativo. Projetos como o Cursinho Popular Comunidade FazArte (UFG) e o Trilhas Uni Cajueiro exemplificam essa atuação prática e engajada, servindo como casos concretos de como a educação popular pode se materializar na busca pela democratização do ensino superior, assunto que será abordado na próxima seção.

3.3. Cursinho Popular Comunidade FazArte (UFG) e Trilhas Uni Cajueiro

Os cursinhos populares, como o Comunidade FazArte e o TrilhaUni Cajueiro, representam manifestações concretas da educação popular e da atuação dos movimentos sociais no Brasil. Longe de se limitarem a ser meros preparatórios para o vestibular, eles se configuram como espaços de formação crítica, engajamento social e luta por uma educação mais justa e acessível, conforme as bases teóricas da educação popular e da geografia crítica. Esses projetos evidenciam a importância de uma abordagem pedagógica que transcende a transmissão de conteúdos, buscando formar cidadãos capazes de compreender e intervir na realidade social.

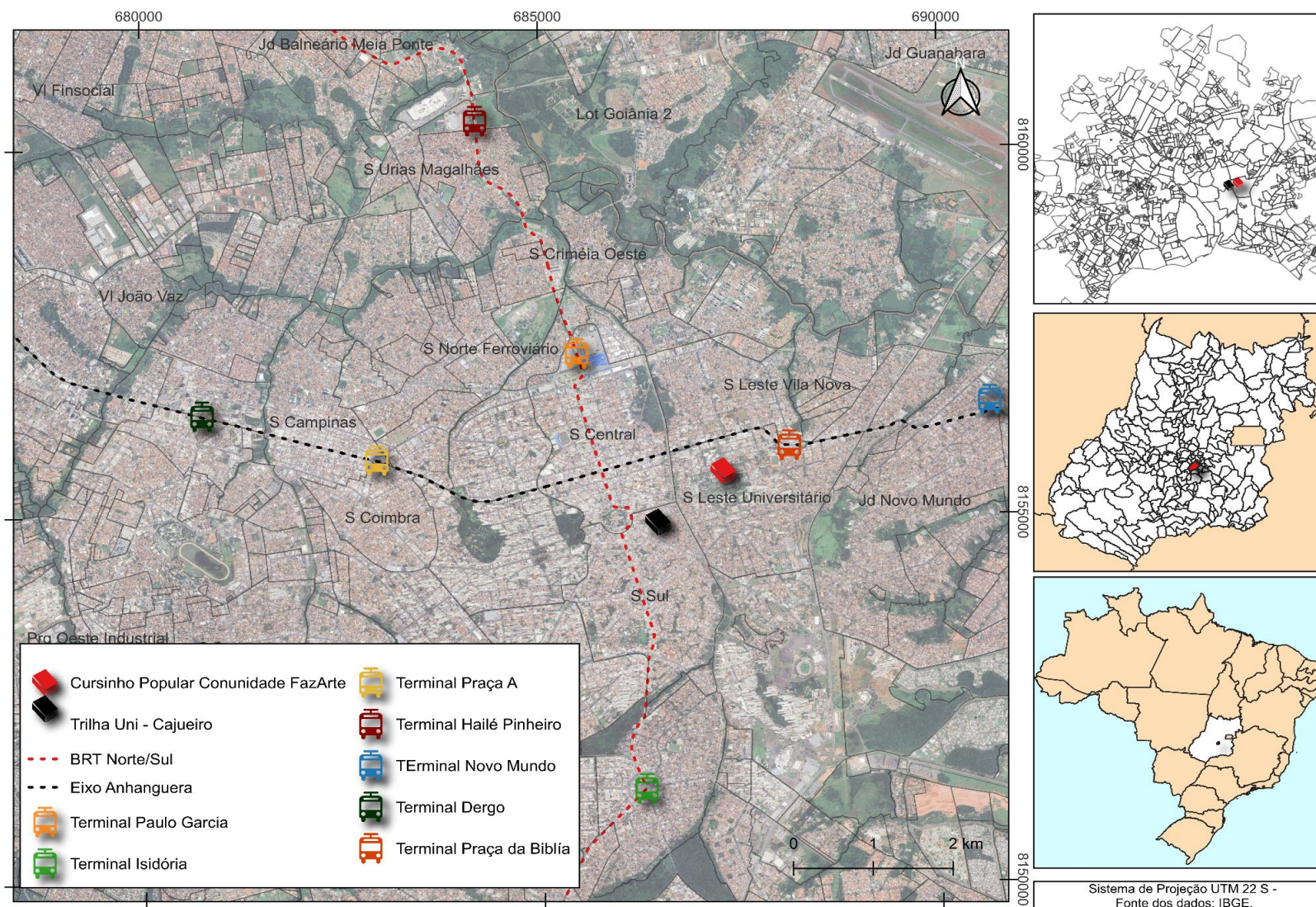
Para aprofundar a análise sobre as práticas pedagógicas e os desafios desses cursinhos, uma pesquisa de campo foi realizada com a aplicação de uma entrevista com cinco perguntas a professores de Geografia que atuam ou atuaram nos projetos. As respostas, apresentadas a seguir de forma anônima, oferecem uma visão detalhada da coerência entre a teoria da educação popular e a prática em sala de aula.

As experiências desses cursinhos populares, embora com suas particularidades, demonstram a capacidade de resistir à lógica da mercantilização da educação e de promover um processo de ensino-aprendizagem que valoriza a práxis e a conscientização. Eles surgem como uma resposta às desigualdades estruturais do acesso ao ensino superior, as quais, como destacado por Ratts (2010), são permeadas por uma "ideologia geográfica" que historicamente naturalizou a exclusão de grupos étnico-raciais. Ao longo de sua trajetória, os cursinhos populares têm se consolidado como movimentos sociais educativos,

tensionando o Estado e buscando ampliar as oportunidades de acesso à universidade para a classe trabalhadora, como apontado por Serrano (2020). A seguir, serão detalhadas as especificidades de cada um dos cursinhos analisados, seguidas de uma discussão sobre como o diálogo com a prática docente, por meio da entrevista, pode enriquecer a compreensão da coerência teórico-prática dessas iniciativas.

A localização e a acessibilidade dos Cursinhos Populares Comunidade FazArte e TrilhaUni Cajueiro são aspectos geográficos cruciais que refletem a complexidade do acesso à educação para as classes populares em Goiânia. Conforme ilustrado no Mapa figura 1, ambos os cursinhos estão situados em áreas que, embora possam não ser o coração das periferias mais distantes, dependem fortemente da rede de transporte público da cidade, incluindo terminais estratégicos como o Terminal Praça A e o Terminal Isidória, e linhas de BRT como o BRT Norte/Sul e o Eixo Anhanguera.

Figura 1 - Localização dos Cursinhos Populares FazArte e TrilhaUni Cajueiro e Terminais de Transporte em Goiânia



Fonte: Elaborado por Santos, Mariana Arantes Mesquita dos. 2025.

Nessa perspectiva, os cursinhos populares em Goiânia, como o Comunidade FazArte e o TrilhaUni Cajueiro, podem ser analisados como manifestações concretas do direito à educação e à cidade por parte das classes populares. Ao ocupar espaços centrais ou bem conectados pela infraestrutura de transporte, eles não apenas buscam o acesso à universidade, mas também afirmam a presença e a reivindicação de grupos historicamente marginalizados sobre o território urbano. O cursinho TrilhaUni, ao se localizar em um centro cultural, por exemplo, ressignifica o espaço, transformando-o de um lugar de exclusão em um território de pertencimento e organização comunitária.

Para os estudantes, muitos dos quais vêm de regiões mais afastadas e vulneráveis da cidade de Goiânia, a acessibilidade física a esses cursinhos é um desafio diário que transcende a gratuidade do curso ou a qualidade pedagógica. A distância geográfica não se resume a quilômetros, mas a tempo de deslocamento, custos de passagens e, muitas vezes, à segurança no trajeto. A presença de terminais de ônibus e corredores de transporte de massa nas proximidades, como visto no mapa, é um fator facilitador fundamental, mas não elimina completamente as barreiras impostas pela mobilidade urbana desigual.

Os estudantes de Goiânia, ao se deslocarem de áreas periféricas para os cursinhos localizados em regiões mais centrais, não estão apenas se movendo fisicamente; eles estão percorrendo um espaço socialmente desigual. A experiência do deslocamento diário, com seus custos de tempo e dinheiro, e a exaustão física, pode ser interpretada como a manifestação das 'cidadanias mutiladas', onde o acesso a direitos básicos, como o transporte eficiente e a educação de qualidade, é negado ou dificultado a determinados grupos sociais. Assim, o ato de frequentar o cursinho se torna uma ação política de uso do território que desafia a lógica espacial imposta pela desigualdade.

Mesmo com a oferta de vale-transporte pelo TrilhaUni Cajueiro, por exemplo, o tempo despendido no deslocamento e a exaustão física decorrente do trajeto podem impactar a assiduidade e o desempenho dos estudantes. Essa realidade dialoga diretamente com as discussões sobre as desigualdades socioespaciais (Ratts, 2010), que apontam como a população negra e outros grupos marginalizados acumulam ônus em seus deslocamentos socioespaciais ao longo da

vida, limitando sua ascensão e emancipação social. Mesmo com as barreiras de acesso à cidade, essas infraestruturas ainda permitem que os estudantes possam frequentar espaços que historicamente lhes foram negados como as regiões mais centrais da cidade de Goiânia.

As falas dos professores de Geografia do FazArte e do TrilhaUni Cajueiro reforçam a coerência entre a teoria da educação popular e a prática pedagógica. Ao abordar temas como migração, urbanização e segregação socioespacial a partir das experiências pessoais dos estudantes, os educadores estão, na prática, adotando a pedagogia freiriana de 'ler o mundo antes de ler a palavra'. Essa metodologia dialogada, que valoriza o saber prévio dos estudantes, é a própria essência da educação popular. Ela transforma a sala de aula em um espaço de co-construção do conhecimento, onde a disciplina não é apenas um conteúdo, mas uma ferramenta para que os estudantes compreendam suas realidades sociais e políticas de forma crítica. Essa abordagem transcende a preparação técnica para o ENEM, consolidando-se em uma formação cidadã que capacita os sujeitos a atuarem de forma transformadora em suas comunidades.

3.3.1 Cursinho Comunidade FazArte: A Extensão Universitária como Vanguarda da Educação Popular

O Cursinho Comunidade FazArte é um exemplo vívido de como a extensão universitária pode ser um motor para a educação popular. Criado em 2005 e institucionalizado como projeto de extensão da Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2007, sua longevidade e vinculação a uma instituição pública demonstram um compromisso duradouro com a comunidade externa, transformando a universidade em um espaço de aprendizado prático sobre cidadania e engajamento. Sua estrutura atualmente, conta com 73 estudantes e uma equipe de 40 colaboradores, dos quais 15 são professores regulares, pois a cada ano pode variar, pois depende da procura dos estudantes. As aulas ocorrem aos sábados, em formato integral, e são gratuitas, com uma taxa voluntária para materiais. Essa iniciativa busca desmistificar a universidade pública, aproximando-a de estudantes que, muitas vezes, são os primeiros de suas famílias a vislumbrar o ensino superior.

A pedagogia crítica adotada no FazArte reflete a proposta da educação popular, alinhando-se à visão freiriana de que a educação não é neutra, mas um ato político, o que reflete bem na carta de princípios do cursinho.

O Cursinho Popular Comunidade FazArte é um projeto de extensão da UFG, orientado pela perspectiva da Educação Popular voltada ao pré-vestibular.

O Cursinho Popular Comunidade FazArte é intransigentemente favorável ao ensino público, gratuito, de qualidade, socialmente referenciado, politécnico e unitário, constituído para e pela classe trabalhadora.

Sendo assim, o Cursinho Popular Comunidade FazArte não é nem nunca será um cursinho pago, de viés mercadológico. Acreditamos que a mercantilização do conhecimento e da educação é inaceitável e deve ser constantemente combatida.

Enquanto projeto pré-vestibular, o Cursinho Popular Comunidade FazArte busca contribuir para o ingresso de pessoas oriundas da classe trabalhadora no ensino superior, sobretudo público, superando a exclusão histórica de tal camada da educação formal em nosso país.

Enquanto projeto de Extensão Universitária Popular o Cursinho Popular Comunidade FazArte busca constituir espaços de mediação e construção entre a classe trabalhadora e os conhecimentos produzidos pela Universidade Pública, de forma a desenvolver tecnologias sociais que permitam desenvolvimento de autonomia e independência por parte dos envolvidos.

Enquanto projeto de Educação Popular o Cursinho Popular Comunidade FazArte busca construir uma compreensão crítica, coerente e unitária da realidade, junto a todos os envolvidos. Se, por um lado, é necessário superar as compreensões fragmentadas da realidade e avançar em uma compreensão que busque a totalidade; por outro lado, é preciso superar também a teorização academicista e avançar na prática, constituindo assim a práxis.

O Cursinho Popular Comunidade FazArte, portanto, posiciona-se frontalmente contra todo e qualquer processo que perpetue formas de exploração econômica, alienação política e opressão sócio-cultural. Da mesma forma, o FazArte compreende que a superação de qualquer uma dessas três formas de flagelo só poderá ocorrer com a superação de todas as três em conjunto.

Vendo todos os princípios na carta, podemos analisar as entrevistas feitas com os professores do cursinho. Em sua fala, o Professor B.V destaca que a Geografia é a disciplina que mais se aproxima da realidade dos estudantes, uma vez que a humanidade é a construtora do espaço geográfico, categoria central da disciplina. Essa conexão é materializada, por exemplo, nas aulas sobre migração, que se tornam um "laboratório" rico em histórias de vida dos estudantes e de suas famílias. Da mesma forma, ao abordar a geografia das cidades, temas como mobilidade, periferização e favelização são enriquecidos pelas próprias vivências dos estudantes, que experimentam na pele as contradições urbanas, como podemos perceber na resposta de uma das professoras.

Tabela 2 - Tabela com respostas das Professoras B.V e H

01. Como os conteúdos de Geografia que você aborda são conectados com a realidade social e política dos estudantes? <i>(Cite exemplos de temas ou abordagens que despertaram debates ou reflexões.)</i>	
B.V	A Geografia é a ciência que se apresenta aos estudantes como componente curricular mais próximo da realidade dos discentes, afinal, somos parte da humanidade que constrói o espaço geográfico, categoria de análise central da nossa disciplina. As aulas de migração, por exemplo, tem na sala de aula o laboratório mais diverso possível. À medida que os tipo de migração vão sendo apresentados, as histórias de vida dos alunos e de suas famílias vão ilustrando e materializando o que falamos. Nas aulas de geografia das cidades, temas como mobilidade, periferação, favelização são enriquecidos com as vivências desses sujeitos que vivem a cidade e todas as suas contradições.
H.	A Geografia é uma ciência que construiu sua identidade no estudo dos impactos da vida humana sobre a natureza ou na relação sociedade-natureza. Então, eu acredito que é impossível aprender geografia se verdadeiramente não se reflete de forma crítica e, por que não propositiva, sobre nossa vida enquanto seres sociais no espaço. Muitos temas são relevantes e importantes...a proposta de educação popular diz muito mais sobre a metodologia de ensino, da abordagem dos conteúdos, do relacionamento entre professores e estudantes.

No que se refere aos conteúdos, a professora H aponta que muitos temas são relevantes, no entanto a proposta de educação popular diz muito mais sobre a metodologia de ensino, da abordagem dos conteúdos, do relacionamento entre professores e estudantes. A professora BV destaca que diversos conteúdos da geografia promovem uma reflexão crítica considerando a realidade dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem no cursinho.

Para estimular o pensamento crítico e a autonomia, a Professora H utiliza aulas dialogadas, buscando tratar de assuntos cotidianos como uma "conversa de

amigos", já a Professora B.V apresenta um viés mais tradicional pois a demanda dos conteúdos para que os estudantes saibam para as provas muitas das vezes, exigem aulas mais expositivas.

Tabela 3 - Tabela com respostas das Professoras B.V e H

2- Quais metodologias ou estratégias pedagógicas você costuma utilizar em suas aulas no cursinho? (Explique como elas ajudam no processo de ensino-aprendizagem.)	
H	<p>Criando espaço para a participação, para relatos de experiência, buscando vincular o conteúdo com a vivência dos alunos.</p> <p>Aulas dialogadas foram/são fundamentais pra isso, mas é fato que nem todos os alunos se sentem a vontade para isso, por isso adoto em minhas aulas assuntos cotidianos como se fosse uma conversa de amigos com o conteúdo introduzido. No início do semestre aplico uma atividade para coletar lugar de origem e lugar de vivência de cada aluno para facilitar os diálogos, assim posso abordar temas como solos baseado em áreas degradadas de conhecimento dos alunos, demografia a partir dos bairros que vivem e trabalham e por aí em diante.</p>
B.V	<p>As aulas em um cursinho com funcionamento tal qual o do Faz Arte nos 'obriga' a dar aulas bastante expositivas, visto que precisamos perseguir o maior volume de conteúdos que serão cobrados no ENEM em um período muito curto de tempo. Apesar do cursinho estar apoiado nas práticas e na teoria da Educação popular, percebo que minha prática e de muitos outros professores, apresentam metodologias heterodoxas, ora apoiada em perspectivas sociointeracionistas, ora reprodutoras de práticas tradicionais, comuns em ambientes de cursinhos convencionais. Digo isso, para não dourar a pílula, isto é, apesar de toda a abordagem da educação popular buscar a articulação entre a teoria e a realidade, os saberes que esses sujeitos trazem, bem como suas demandas e angústias, muitas das minhas aulas foram sim, mediadas e dialogadas, mas afastada de qualquer método ativo e inovador de ensino.</p>

Entretanto, os professores também revelam as tensões entre a proposta da educação popular e as exigências do vestibular. A Professora B.V, por exemplo, reconhece que o grande volume de conteúdo exigido pelo ENEM em um curto espaço de tempo "obriga" a adoção de aulas bastante expositivas, o que acaba por reproduzir práticas de cursinhos convencionais. Ela aponta que a formação crítica, em muitos casos, não se restringe à sala de aula, mas acontece nos momentos de acolhida, nos intervalos e nas pautas trazidas pelos próprios estudantes, onde a escuta e a mediação de conflitos permitem que eles cresçam em capacidade crítica e articulação.

Em relação às atividades e metodologias utilizadas, o Professor B.V menciona a realização de rodas de conversa, cine-debate e a observação de elementos naturais ao ar livre, como a vegetação do Cerrado, para exemplificar o conceito de domínios morfoclimáticos.

Tabela 4 - Tabela com respostas da Professora B.V

<p>05. A proposta dos cursinhos populares não se restringe às aulas. Sabendo disso, quais outras atividades ou metodologias você realizou/aplicou com os estudantes durante suas aulas de Geografia? (Pensando em atividades fora da sala de aula ou até mesmo dentro dela, por exemplo oficinas pedagógicas, jogos, observação de elementos e/ou fenômenos naturais etc.)</p>	
<p>B.V</p>	<p><i>Levar nos laboratórios da UFG, roda de conversa, cine-debate (fazíamos muito esse).</i></p> <p><i>Observação de elementos e/ou fenômenos naturais ao ar livre, por exemplo observar a vegetação típica do Cerrado nas redondezas da faculdade de educação percebendo suas características e a relação dos elementos da natureza que tornam o cerrado o que é Por exemplo, se explicamos o conceito de domínios morfoclimáticos (criado pelo Geógrafo Azis AB'Saber), este indica que os elementos naturais formam uma paisagem específica, ou seja, originam uma unidade paisagística. Os domínios morfoclimáticos representam as unidades de paisagem de alguma porção do território. Assim apresentam características distintas em razão,</i></p>

	<i>principalmente, da diversificação de climas e relevos, além de vegetação e solos.</i>
--	--

Quanto aos desafios do cursinho, os educadores apontaram a evasão de estudantes por falta de condição financeira e a dificuldade em manter a "constância da formação dos educadores populares", que muitas vezes dependem de um sentimento voluntarista em vez de um compromisso institucional.

Após a análise das contribuições dos professores do Cursinho Comunidade FazArte, que evidenciou a coerência entre a teoria da educação popular e a prática pedagógica do projeto. As metodologias de ensino adotadas no Comunidade FazArte, como aulas dialogadas, rodas de conversa e cine-debates, se alinham ao que Santos e Moura (2021) definem como "metodologias ativas". Estes autores destacam que tais metodologias priorizam o protagonismo do estudante, incentivando sua autonomia e curiosidade. Ao propor situações que se aproximam da realidade vivida pelos estudantes, como é o caso das aulas de migração e urbanização no FazArte, as metodologias ativas favorecem a conexão entre o local e o global, tornando o aprendizado mais relevante e significativo. No entanto, a pesquisa de Santos e Moura (2021) também aponta que a implementação dessas metodologias não é isenta de desafios. Muitos professores relatam que as metodologias ativas exigem maior planejamento e dedicação de tempo, além de esbarrarem na falta de recursos e materiais de apoio, o que reflete as dificuldades mencionadas pelos professores do FazArte em conciliar a abordagem crítica com o vasto conteúdo do ENEM.

A atuação do FazArte, em colaboração com movimentos como o Movimento por uma Universidade Popular (MUP) e o Movimento Terra Livre, reforça seu caráter político e a defesa de uma universidade pública que se pinte de povo, refletindo o ideário de Che Guevara.

A próxima seção se dedicará a explorar a experiência do Cursinho TrilhaUni Cajueiro. Ao focar em um público em situação de vulnerabilidade com recortes específicos e em uma abordagem que integra cultura, arte e formação crítica, o TrilhaUni oferece uma perspectiva complementar e igualmente relevante sobre como a educação popular se materializa na busca pela democratização do acesso ao ensino superior e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

3.3.2 Cursinho TrilhaUni Cajueiro: Recorte Social, Cultural e Suporte Integral

O cursinho TrilhaUni Cajueiro, antes conhecido como, casa de juventude, iniciada pelos jesuítas que durou 28 anos. Depois que a igreja abandonou essa proposta, um grupo de professores refundou o projeto com o nome de Cajueiro. O nome foi dado por um adolescente ao fazer uma analogia ao caju que havia acabado de observar caindo da árvore e então afirma: “Somos todos cajueiros”. Daí surge o nome.

O Cajueiro atua em diversas esferas com projetos de tecnologia, ciência e cultura. Realiza assessoria com e para jovens. O espaço físico é próprio, ainda não foi quitado, mas é bem acolhedor e grande. Contém cozinha, mesa para refeições, banheiros, auditório, sala de aula grande e climatizada.

O Centro de Juventude Cajueiro consolidou vínculo com a UFG em 2025, em diálogo com as unidades/faculdades/institutos para que estagiários dos cursos de licenciatura possam ser encaminhados para atuar no Cursinho Popular Trilhas Uni durante o estágio 2 das licenciaturas.

Cajueiro é uma organização civil sem fins lucrativos que funciona a partir de doações, emendas parlamentares e financiamentos privados. Em 2025, o Cajueiro fechou um financiamento com uma instituição religiosa alemã que disponibilizará verba para o Centro de juventude até o ano de 2027. Embora o cajueiro tenha conexões com a Igreja Católica e instituições religiosas, o Trilhas Uni se reafirmam como um cursinho laico. As pautas religiosas são amplamente discutidas e debatidas quando necessário.

Em 2023, o Cajueiro foi contemplado uma verba pública de cento e cinquenta mil reais para o funcionamento do projeto. Com as possibilidades de entrada de verba pública e privada, o TrilhaUni tem maior capacidade de execução de seus projetos em relação ao Cursinho FazArte. O Cajueiro registrou em 2023, 50 estudantes ingressantes no início do ano letivo (que ocorre em março assim como as aulas da UFG), finalizou o ano com 23 estudantes e 14 aprovados em diferentes instituições de ensino incluindo a UFG.

Já em 2024, 42 estudantes ingressantes no início do ano letivo, finalizou o ano com cerca de 30 estudantes e 28 aprovados em diferentes instituições de ensino incluindo a UFG. Somando o total de aprovados destes dois anos e contando

com a 2ª chamada, o Cajueiro alcançou +40 aprovados. A meta para os próximos anos é de aprovar 50% dos estudantes ingressantes.

O perfil dos estudantes se dá a partir do critério de seleção estabelecido pelo cursinho, sendo este: Estudantes entre 16 e 17 anos, de escola pública que estão cursando o 3º ano do EM ou que já finalizaram o EM mas que anseiam ingressar no ensino superior. Esses critérios se justificam pelo alto custo das atividades ofertadas pelo Cajueiro. O projeto oferta três refeições aos sábados assim como ajuda de custo para viabilizar a mobilidade dos estudantes. Fora o pagamento do espaço físico, energia, etc. Os professores não são necessariamente voluntários pois recebem pelas aulas que dão.

A divulgação do Cursinho Trilha Uni ocorre em escolas, geralmente pela manhã e tarde. Não ocorre mais a divulgação na EJA ou ensino regular noturno pois existem estudantes mais velhos e o objetivo do Cajueiro é a juventude. Portanto suas atividades são essencialmente voltadas para jovens.

O TrilhaUni Cajueiro destaca-se por sua clara priorização de jovens em situação de vulnerabilidade. O cursinho selecionou 65 jovens para sua turma, priorizando negros, estudantes de escola pública, indígenas, quilombolas, mulheres e LGBTQIAP+. Essa especificidade o alinha a cursinhos populares com recorte de raça e gênero, que reconhecem as intersecções de opressão que dificultam o acesso e a permanência desses grupos no ensino superior. A abordagem do TrilhaUni, fundado em 2013, reflete uma preocupação com o desenvolvimento integral dos jovens e a superação das adversidades socioeconômicas.

A localização das atividades do TrilhaUni no Centro Cultural Cara Vídeo, na Sede do Cajueiro, no Setor Sul de Goiânia, é um elemento geográfico e simbólico fundamental. Esse enraizamento em um espaço vocacionado para a arte, cultura e organização comunitária confere ao cursinho um caráter de movimento social e cultural. As aulas são expositivo-dialogadas, com oficinas de arte e cultura e rodas de conversa, o que contribui para a ressignificação do ensino, tornando-o mais atrativo e menos formal.

A oferta de material didático, lanche e vale-transporte para os estudantes demonstra uma preocupação crucial com o suporte integral, garantindo a permanência no processo de preparação. Essa rede de apoio amplia as chances de sucesso dos estudantes de baixa renda, diferenciando-o de cursinhos comerciais e alinhando-o às melhores práticas dos cursinhos populares que atuam como uma

rede de apoio ampliada. O processo seletivo do TrilhaUni, que inclui entrevista socioeconômica, reflete um compromisso em atender as reais necessidades do público-alvo, direcionando recursos para quem mais precisa. Essa atenção à realidade dos estudantes é um pilar da educação popular, que reconhece as vivências como ponto de partida para o processo educativo. A atuação do TrilhaUni em um centro cultural contribui para a ressignificação do espaço e para o fortalecimento dos laços comunitários, demonstrando como a educação popular pode ser um catalisador de mudanças socioterritoriais, formando não apenas futuros universitários, mas agentes de transformação que podem influenciar positivamente a realidade social e espacial de suas comunidades.

As respostas do Professor B.H, que atuou no TrilhaUni, evidenciam a busca por uma formação que promova a "compreensão lúcida e refinada da realidade". Ele relata que aborda temas como segregação racial, geopolítica, relações internacionais e questões ambientais para que os estudantes possam questionar as desigualdades do presente e os papéis sociais que lhes são designados, a fim de promoverem mudanças em suas realidades. Para isso, ele utiliza metodologias como aulas expositivas e dialogadas, rodas de conversa, debates sobre filmes e sessões na biblioteca, além da observação e análise de mapas e infográficos.

Tabela 4 - Tabela com respostas do Professor B

01. Como os conteúdos de Geografia que você aborda são conectados com a realidade social e política dos estudantes? (Cite exemplos de temas ou abordagens que despertaram debates ou reflexões.)	
B.H	Abordamos temas sobre segregação racial, geopolítica, relações internacionais, questões ambientais e suas conexões com história, sociologia. O Objetivo era trazer o aluno para uma compreensão lúcida de refinada da realidade, fazendo-o compreender e questionar as desigualdades do presente, questionarem os papéis que lhes eram designados no mundo a fim de promoverem mudanças em suas realidades.
A.	Em um primeiro ponto os estudos das categorias de análise da Geografia em

	especial o território conectado ao conceito territorialidade. A relação de pertencimento proposto pelo conceito de região entre outros. Foi trabalhado também a Geopolítica que vai diretamente ao encontro de discussões relacionadas a alienação e dominação cultural e territorial. A cartografia que contribui para um olhar amplo sobre o seu local, entre outros conteúdos.
02. Quais metodologias ou estratégias pedagógicas você costuma utilizar em suas aulas no cursinho? (Explique como elas ajudam no processo de ensino-aprendizagem.)	
B.H	Aulas expositivas, dialogadas, rodas de conversa, resolução de exercícios e debates de assuntos ou filmes.
A	Aulas dialogadas buscando a participação ativa dos estudantes, debates e rodas de conversa.

A professora A descreve os desafios enfrentados por seus estudantes, que precisam lidar com longos períodos de transporte público e jornadas duplas de estudo e trabalho, chegando já exaustos às aulas. Diante dessa realidade, ela aponta que o principal desafio é mantê-los motivados e engajados durante a aula.

Tabela 5 - Tabela com respostas do Professor B.H e Professora A

04. Quais desafios enfrentados pelos cursinhos você pôde observar durante sua atuação?	
A	A maioria dos estudantes moram longe do local onde são ministradas as aulas dessa forma após um longo período de transporte coletivo eles já chegam cansados ao projeto, além do fato deles estudarem e trabalharem durante a semana. Logo, o principal desafio é mante-los motivados durante o decorrer da aula mesmo diante dessa realidade.
B.H	Falta de incentivo governamental e renda

	<p>Falta de confiança da comunidade e dos pais e deixarem os filhos participarem</p> <p>Falta de estrutura adequada com espaços não ideais para lecionar</p> <p>Múltiplas realidades vividas e a dificuldade de se separar turmas, facilitando a atuação do professor e adaptação em sala de aula.</p>
--	--

Em relação aos desafios mais amplos do cursinho, o Professor B.H aponta a falta de incentivo governamental e de recursos financeiros, a falta de confiança da comunidade e dos pais, e a ausência de uma estrutura física adequada para as aulas. Ele também menciona a dificuldade de separar as turmas, o que poderia facilitar a atuação docente.

Após a análise das contribuições dos professores do Cursinho TrilhaUni Cajueiro, que destacou a busca por uma formação crítica e a superação das adversidades estruturais e sociais, a próxima etapa da pesquisa se dedicará à conclusão da dissertação. Nela, será sintetizada a discussão sobre como a geografia, aliada aos princípios da educação popular, contribui para a formação cidadã nos cursinhos populares, reforçando o seu papel como espaços de resistência e transformação social.

CONCLUSÃO

A presente dissertação propôs-se a investigar como esses cursinhos populares em Goiânia promovem a formação cidadã dos estudantes por meio da educação geográfica, avaliando suas práticas pedagógicas e os desafios enfrentados. Ao longo da pesquisa, os objetivos traçados foram alcançados por meio de uma análise que articulou a teoria da educação popular com as realidades concretas vivenciadas no Cursinho Popular Comunidade FazArte e no TrilhaUni Cajueiro. A discussão não se limitou a reconhecer a importância desses espaços como meros preparatórios para o vestibular, mas os valorizou como instrumentos de resistência e transformação social, evidenciando a centralidade da Geografia nesse processo.

O primeiro capítulo estabeleceu a base teórica da pesquisa, ao discutir a Educação Popular como uma alternativa contra-hegemônica. Em contraposição à "educação bancária" e ao ensino mercantilizado, que alienam e reproduzem as desigualdades, a Educação Popular, inspirada em Paulo Freire, emerge como um ato político focado na conscientização e na autonomia dos sujeitos. Já o segundo capítulo aprofundou a relação entre Geografia e movimentos sociais, demonstrando que a disciplina transcendeu sua vocação meramente descritiva para se tornar uma ferramenta analítica e crítica na compreensão das dinâmicas sociais e territoriais. A Geografia, nesse contexto, oferece as ferramentas necessárias para os estudantes "lerem o mundo" e compreenderem as contradições do espaço geográfico como um produto histórico e social.

No terceiro capítulo, a pesquisa analisou a atuação dos Cursinhos Populares como movimentos sociais que buscam a democratização do ensino superior, historicamente restrito às classes privilegiadas. A partir da análise dos casos de Goiânia, a dissertação demonstrou a relevância do Cursinho Comunidade FazArte e do TrilhaUni Cajueiro como espaços que, embora enfrentem desafios, conseguem conciliar a preparação para os exames com a formação crítica. As respostas dos professores de Geografia, obtidas por meio de um questionário de pesquisa, foram fundamentais para ilustrar essa dinâmica. As falas dos educadores reforçaram que a Geografia é uma disciplina que se conecta diretamente com a realidade dos estudantes, tornando-se um "laboratório" de histórias de vida e um

espaço para a discussão de temas como migração, mobilidade urbana e segregação socioespacial.

A análise aprofundada revelou que a prática pedagógica nesses cursinhos, embora tensionada pela necessidade de cumprir o vasto conteúdo do ENEM em um tempo limitado, busca metodologias que estimulem o pensamento crítico e a autonomia. Os professores utilizam aulas dialogadas, debates sobre filmes, rodas de conversa e a análise de mapas e infográficos como estratégias para conectar a teoria com a vivência dos estudantes. A formação cidadã, no entanto, transcende a sala de aula, consolidando-se nos momentos de acolhida, nos intervalos e nas pautas trazidas pelos próprios estudantes, onde os educadores atuam na mediação de conflitos e na escuta ativa.

A pesquisa também identificou os desafios estruturais enfrentados por esses projetos, como a falta de incentivo governamental, de recursos financeiros e de uma estrutura física adequada. A evasão de estudantes por questões financeiras e a dificuldade de lidar com as múltiplas realidades e adversidades, como violência e racismo, são obstáculos diários que impactam diretamente a atuação dos educadores e a permanência dos estudantes.

Em suma, a dissertação conclui que a Geografia, no contexto dos cursinhos populares, atua como uma ferramenta essencial para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu lugar no mundo. Ao aliar o conhecimento científico com a educação popular, esses cursinhos se afirmam como espaços de luta, resistência e esperança, cumprindo a função social da universidade ao se conectarem com as classes populares. Eles demonstram que a educação é um processo coletivo e transformador, capaz de capacitar não apenas futuros universitários, mas cidadãos engajados na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa. A trajetória desses cursinhos em Goiânia, portanto, reforça a necessidade de se valorizar e fortalecer iniciativas que, em sua essência, buscam a emancipação humana e a verdadeira democratização do conhecimento.

A relevância deste trabalho para futuras pesquisas reside na sua capacidade de lançar luz sobre as práticas e metodologias da educação popular em um contexto geográfico específico, servindo como base para novos estudos. A partir das lacunas e desafios identificados, novas pesquisas podem emergir com o objetivo de investigar o impacto a longo prazo dos cursinhos populares na vida dos egressos, analisando suas trajetórias profissionais e seu engajamento em

movimentos sociais. Além disso, é possível aprofundar a análise da relação entre as políticas públicas de permanência estudantil e a atuação dos cursinhos, buscando propor soluções mais integradas para a inclusão no ensino superior. O estudo também abre caminho para pesquisas comparativas com cursinhos populares de outras regiões do país, a fim de identificar similaridades e particularidades que possam enriquecer a compreensão sobre a atuação desses movimentos no Brasil. Por fim, aprofundar a discussão sobre a formação de professores voluntários, bem como as estratégias para mitigar a evasão, representa uma importante frente de estudo para fortalecer essas iniciativas. Este trabalho, portanto, não se encerra em si mesmo, mas oferece um arcabouço sólido para o contínuo desenvolvimento de pesquisas que valorizem a educação **popular** como um instrumento de emancipação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. V. **Pré-vestibulares populares: estratégia de acesso dos excedentes à educação superior.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ALVES, Mariana S. **As políticas de ações afirmativas no Brasil: avanços e desafios.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2021.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1970.

APPLE, Michael. **A política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?.** In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 3, p.59-91.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. et al. **Por uma educação do campo.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel González. **Educação popular em América Latina: uma perspectiva crítica.** Buenos Aires: Editorial Clacso, 2013.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** Campinas SP: Autores Associados, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BECKER, Bertha K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio.** Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

JBOLIGIAN, L. **A Cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da geografia escolar no Brasil.** Rio Claro, tese (Doutorado em Geografia), UNESP-Campus de Rio Claro, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos R. **Educação Popular: um horizonte teórico e metodológico**. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRANDÃO, Carlos R. **Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade**. Florianópolis, 2014.

BRITO, I. S. T. C. de. FARIAS, P. S. C. **DOS PCN À BNCC: mudanças ou permanências dos paradigmas da ciência geográfica norteadores da geografia escolar para os anos iniciais do ensino fundamental**. In: XIII Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro de Humanidades-UFMG. Anais...Campina Grande (PB) Universidade Federal de Campina Grande, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sepechufcg/529795-DOS-PCN-A-BNCC--MUDANCAS-OU-PERMANENCIAS-DAS-CONCEPCOES-TEORICAS-DA-CIENCIA-GEOGRAFICA-QUE-FUNDAMENTAM-A-GEOGRAFI>. Acesso em 20 de junho de 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas. Brasília-DF: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção Por Uma educação do Campo, n. 4, p.25-36.

CALDAS, Fernanda. **Mapas como instrumentos de poder: plenária destaca caráter social da cartografia**. Edgardigital UFBA, 2019. <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=11781>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CALLAI, Helena C. **A geografia escolar e os conteúdos da geografia**. Revista Anekumene. 2011, vol. 1. p. 128-139. ISSN 2248-5376.

CARLOS, A. F. A. **Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o “direito à cidade”**. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, 2020, p. 349-369.

CARVALHO, José Murilo de. **2005 (2001). Cidadania no Brasil o longo caminho**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTRO, Cloves Alexandre de. **História social do trabalho e movimentos sociais no Brasil: o surgimento dos cursinhos populares**. Formação (online), 2(11), 89-109, 2004.

CASTRO, C. A. **Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil**. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

CASTRO, Cloves Alexandre de. **Educação popular, movimentos sociais e cursinhos populares: uma análise pelo espaço**. Cadernos CIMEAC, Ribeirão Preto/SP, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1441>.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, L. S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia**. Caderno Cedes, Campinas, v. 5, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 set. 2023.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. (orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

COELHO, E. **Estado ampliado, política apequenada: hipóteses marxistas sobre o PT e a hegemonia burguesa no Brasil pós-ditadura**. In: MATTOS, M. B. (Org.). Estado e formas de dominação no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017. p.145-174.

CORRÊA, R. L. **Espaço, um conceito-chave da Geografia**. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). Geografia: conceitos e temas. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.15-47.

FARIAS, P. S. C. et al. **A GEOGRAFIA ESCOLAR EM DISPUTA: POLÍTICAS, TEORIAS E HISTÓRIAS CURRICULARES**. Campina Grande: EDUFCG, 2024.

FARIAS, P. S. C. **A lei 13.415/2017 e o lugar da Geografia Escolar na estrutura curricular do Ensino Médio**. Revista Ensino de Geografia, Recife, v. 3, n. 2, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2020.245116>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/245116/36601>.

FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. 2017.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERREIRA, M. C. C. **A "batalha" pelas cotas na UERJ: história e memória do movimento PVNC (1993-2012)**. Revista de Educação Pública, v. 21, n. 46, p. 92-108, jan./abr. 2012.

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**. [2.ed.](#) Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FONSECA, N. J. S. **Freire: reflexões e singularidades sobre a formação humana**. In: CHIGGI, G. et al. Leituras de Paulo Freire: política, cultura e formação humana. São Leopoldo: Oikos, 2016. p.30-43.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?**. Trabalho, educação e saúde, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.45-60, 2003.

GEBRAN, R. A. **A geografia no ensino fundamental: trajetória histórica e proposições pedagógicas**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 81-88, jul./dez. 2002. ISSN: 1809-8207. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/186>. Acesso em: 4 dez. 2023.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOHN, M. da G. **Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **A geograficidade do social: uma contribuição para o debate metodológico para os estudos de conflitos e movimentos sociais na América Latina**. 2015.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, I. F. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. Teoria e Educação (Porto Alegre), nº 2, p.230-254, 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KATUTA, Ângela Massumi. **O estrangeiro no mundo da geografia**. 2004. 261 p. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Departamento de Geografia Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KATUTA, Â. M.; SOUZA, J. G. de. **Geografia e conhecimentos cartográficos: A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância dos mapas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001. 162p.

KAERCHER, N.A. **A geografia é o nosso dia a dia**. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al. *Geografia em sala de aula, práticas e reflexões*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1998.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”**. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757/pdf>. Acesso em: 14 mai. 2017.

LACOSTE, Y. **A Geografia - isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra**. Campinas/SP: Ed. Papirus, 1997.

LEITE, A. F. **O lugar: duas acepções geográficas**. *Anuário do Instituto de Geociências*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 9-20, 1998. DOI: https://doi.org/10.11137/1998_0_9-20. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/aigeo/article/view/6197/4794>. Acesso em: 09 set. 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democracia e educação: teoria do ensino público**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. do S. B., & MOREIRA, E. V. **A Pesquisa Qualitativa em Geografia**. *Caderno Prudentino De Geografia*, 2(37), 27–55, 2017. Recuperado de <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/4708>.

LIMA, Pedro F. **O ENEM como instrumento de democratização do ensino superior no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, n. 4, p.56-73, 2019.

LIRA, Sonia Maria de. **A geografia crítica: um olhar sobre a diversidade na educação geográfica**. *Revista GeoSertões (Unageo-CFP-UFCG) (On line)*. v. 5, n. 10, jun./dez. 2020. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/index>. Acesso em: 13 set. 2023.

- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURES, Samuel de Oliveira. **Comunidade Faz Arte: Uma experiência em Educação Popular**. 2016. CONPEEX.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉDÉIROS, C. A. et al. **EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: OS (DES)CAMINHOS DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL**. In: FARIAS, P. S. C. et al. (org.). *A Geografia Escolar em Disputa: políticas, teorias e histórias curriculares*. Campina Grande: EDUFCG, 2024. p.13-47.
- MENDES, M. T. **Cursinhos populares pré-universitários e educação popular: uma relação possível?**. In: *Anais do I Seminário Internacional de Educação Popular*, [s. l.], 2010.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 6.ed. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- MORAES, A. C. R. de. **Geografia: Pequena História Crítica**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Annablume, 2005.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, R. **O Pensamento Geográfico Brasileiro**. v. 2, [1.ed.](#) São Paulo: Contexto, 2009.
- MOREIRA, R. **O que é Geografia?**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos 48).
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MOURA, S. R. B. et al. **Análise de similitude dos fatores associadas à queda de idosos**. *Revista Interdisciplinar, Teresina*, v. 8, n. 1, p. 167-173, jan./fev. 2015. Disponível em: <https://revistainterdisciplinar.uninovafapi.edu.br/index.php/revinter/article/view/587>. Acesso em 17 fev. 2020.
- MUSTAFÉ, D. N. **O ensino de Geografia na BNCC do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais): a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à**

formação cidadã do aluno. 2019.105 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

NASCIMENTO, Antonio Luiz do. **Cursinhos Militantes: ação coletiva pela democratização da educação.** Revista Espaço Acadêmico, v. 29 (outubro de 2003). Disponível em acesso em 27.10.2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia e Movimentos Sociais.** 2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão.** In: CARLOS, A. F. A; OLIVEIRA, A U. de (orgs). Reformas do Mundo da Educação: Parâmetros Curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, F. de. **Neoliberalismo à brasileira.** In: GENTILI, P.; SADER, E.. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.24-28.

OLIVEIRA, F. C. de. **Ensino de Geografia e Educação do Campo: Experiências de Metodologia e práticas contextualizadas nas escolas do Semiárido.** João Pessoa: Ideia, 2019.

OLIVEIRA, A. U. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária.** São Paulo: FFLCH, 2007.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. **Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, jan./jun. 2007.

PALUDO, Conceição. **Educação popular como resistência e emancipação humana.** Cad. CEDES [online]. 2015, vol.35, n.96, pp.219-238. ISSN 1678-7110.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como prática social.** São Paulo: Cortez, 2007.

PAULO NETTO, J. **Repensando o balanço do neoliberalismo.** In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.29-34.

PEDON, N. R. **Geografia e movimentos sociais: dos primeiros estudos à abordagem socioterritorial.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PELLANDA, A; PIPINIS, V. (Coord.). **Não é uma crise, é um projeto: os efeitos das reformas do Estado entre 2016 e 2021 na educação: Caderno 1 [livro eletrônico].** São Paulo, SP: Instituto Campanha, 2021. Ilustrações e diagramação: Sophia Andrezza. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/NAO_E_UMA_CRISE_CADERNO_1.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de base: seleção de roteiros organizados pelo Cepis.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, Júlio C. **Desigualdades regionais e o impacto no acesso ao ensino superior: uma análise das cotas no Brasil.** Educação e Sociedade, v. 44, n. 157, p.87-104, 2023.

PEREIRA, T. N. **A contribuição da Geografia dos Cursinhos Populares para a democratização do ensino superior.** 2018. 226 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PONTUSCHKA, N. N. **Parâmetros Curriculares Nacionais; tensão entre Estado e escola.** In: CARLOS, A. F. A; OLIVEIRA, A. U. de (orgs.). Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

RATTS, Alex. **Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino.** Terra Livre, São Paulo, v. 26, n. 34, p. 125-140, jan./jun.2010.

RATTS, Alex. **O movimento por cotas raciais no Brasil e a geografia do acesso ao ensino superior.** GeoUSP: Espaço e Tempo, São Paulo, v. 24, n. 3, p.101-118, 2020. DOI:<https://doi.org/10.11606/issn.2178-5451.geousp.2020.165487>.

ROCHA, G. O. R. da. **O currículo oficial para o ensino de Geografia: As prescrições oficiais do Estado brasileiro.** In: FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M. de (Org.). A formação docente em Geografia: teorias e práticas. Campina Grande: EDUEFCG, 2014. p.187-218.

RODRIGUES, M. E. A. **A reforma de 2017 e os impasses históricos do ensino médio no Brasil.** In: Anais do VII Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC), 7., 2022, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/viicobesc/603307-A-REFORMA-DE-2017-E-OS-IMPASSES-HISTORICOS-DO-ENSINO-MEDIO-NO-BRASIL>. Acesso em: 10 set. 2024.

ROLNIK, Raquel. **Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças.** São Paulo: Boitempo, 2017.

ROSSLER, João Henrique. **A educação como aliada da luta revolucionária.** In: DUARTE, Newton (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Lúcia. **A luta pela terra no Brasil: um estudo sobre o MST.** 2019.

SANTOS, Maria J. **Democratização e desigualdade no ensino superior: um estudo sobre o ENEM e suas limitações.** Cadernos de Pesquisa, v. 50, p. 55-70, 2020.

SANTOS, Milton. **As cidadanias mutiladas.** In: DINES, Alberto et al. O preconceito. São Paulo: IMESP, 1996-1997. Disponível em

http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. 308p.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas/SP, Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 32.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SERRANO, Marianna Di Giovanni Pinheiro. **Cursinhos populares no Brasil: experiência e educação popular na perspectiva da luta de classes**. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2020.

SILVA, A. K. C. **Movimentos Sociais Urbanos e Ensino de Geografia: Relações entre o associativismo de bairro e a vulnerabilidade social**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SILVA, Luiz A. **O papel das políticas públicas na permanência dos estudantes de escolas públicas no ensino superior**. Revista de Políticas Educacionais, v. 12, p. 145-160, 2020.

SILVA, Renan. **Geografia social e movimentos sociais: o papel dos espaços na mobilização**. 2021.

SOJA, E. W. **Geografias Pós-Modernas. A Reafirmação do espaço na Teoria Social Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

SOUSA, J. A. A. de; NECO, A. S.; VIANA JUNIOR, M. M. **Ensino de Geografia em cursinhos populares: contribuições para além do conteúdo no Projeto Novo Vestibular**. In: Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 8., [s. l.], 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90451>. Acesso em: [17/07/2025].

SOUZA, Carla D. **Cotas e igualdade racial no ensino superior brasileiro: uma análise da implementação e desafios**. Estudos de Sociologia, v. 40, n. 2, p. 101-115, 2022.

SOUZA, J. G. **A Geografia Escolar na ditadura militar: a prestidigitação do trabalho**. Marília-SP: Lutas Anticapital, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360062888_A_Geografia_Escolar_na_dita

[dura militar a prestidigitacao do trabalho School geography in the military dictatorship the prestidigitation of the work](#). Acesso em: 18 mai. 2023.

SOUZA, J. G.; JULIASZ, P. C. S. **Geografia: ensino e formação de professores**. 1.ed. Marília-SP: Lutas Anticapital, 2020. Disponível em: [link suspeito removido]. Acesso em: 20 jan. 2023.

STRESSER DOS SANTOS, Regis; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **AS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM OLHAR PARA A PRODUÇÃO CIENTÍFICA E A PRÁTICA DOCENTE**. Revista Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 22, n. 81, p. 70-88, jun./2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/>.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Notas sobre Epistemologia da Geografia**. Cadernos geográficos, Florianópolis, n. 12, mai. 2005.

TODOS pela Educação. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares?**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/> Acesso em: 25 set. 2023.

TOKARNIA, M. **MEC retira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular**. Agência Brasil. Brasília, 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>. Acesso em: 27 jul. 2020.

VASCONCELOS, André Tinoco. **O movimento dos pré-vestibulares populares e o ensino de geografia: reflexões sobre os 20 anos da lei 10.639/2003**. Revista Tamoios, São Gonçalo, v. 19, n. 2, p.156-167, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2023.76517>.

VASCONCELOS, A. T. de. **Pré-vestibulares populares: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia**. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

VASCONCELOS, A. T. **Pré-vestibulares populares: currículo e ensino de geografia em disputa**. In: GOMES, Ingrid Aparecida. A produção do conhecimento geográfico 4. Ponta Grossa, Atena Editora, 2018, p. 35-42.

VICENTE, Mariana Gomes. **Cursinhos populares e a juventude: potencialidades e contradições**. Revista Fim do Mundo, Marília, n. 8, p. 144-160, jul./dez. 2022.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1984.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e colonialidade do poder**. Curitiba: UFPR, 2008.

XAVIER, R.I. A. G.; MOURA, J. D. P. **Ambivalência nas Avaliações em Concursos Públicos para Professores de Geografia do Estado do Paraná.** Geografia (Londrina) v. 28. n. 2. pp. 217-232, julho/2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/35931/25704>. Acesso em: 01 abr. 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE B

TERMOS DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES

Entrevista com os professores de geografia

01. Como os conteúdos de Geografia que você aborda são conectados com a realidade social e política dos estudantes? (Cite exemplos de temas ou abordagens que despertaram debates ou reflexões.)

B.H (Trilha Uni - Cajueiro): Abordamos temas sobre segregação racial, geopolítica, relações internacionais, questões ambientais e suas conexões com história, sociologia. O Objetivo era trazer o aluno para uma compreensão lúcida de refinada da realidade, fazendo-o compreender e questionar as desigualdades do presente, questionarem os papéis que lhes eram designados no mundo afim de promoverem mudanças em suas realidades.

B.V (Comunidade FazArte): A Geografia é a ciência que se apresenta aos estudantes como componente curricular mais próximo da realidade dos discentes, afinal, somos parte da humanidade que constrói o espaço geográfico, categoria de análise central da nossa disciplina. As aulas de migração, por exemplo, tem na sala de aula o laboratório mais diverso possível. À medida que os tipos de migração vão sendo apresentados, as histórias de vida dos alunos e de suas famílias vão ilustrando e materializando o que falamos. Nas aulas de geografia das cidades, temas como mobilidade, periferação, favelização são enriquecidos com as vivências desses sujeitos que vivem a cidade e todas as suas contradições.

A (Trilha Uni - Cajueiro): Em um primeiro ponto os estudos das categorias de análise da Geografia em especial o território conectado ao conceito territorialidade. A relação de pertencimento proposto pelo conceito de região entre outros. Foi trabalhado também a Geopolítica que vai diretamente ao encontro de discussões relacionadas a alienação e dominação cultural e territorial. A cartografia que contribui para um olhar amplo sobre o seu local, entre outros conteúdos.

H (Comunidade FazArte): A Geografia é uma ciência que construiu sua identidade no estudo dos impactos da vida humana sobre a natureza ou na relação sociedade-natureza. Então, eu acredito que é impossível aprender geografia se verdadeiramente não se reflete de forma crítica e, por que não propositiva, sobre nossa vida enquanto seres sociais no espaço. Muitos temas são relevantes e importantes...a proposta de educação popular diz muito mais sobre a metodologia de ensino, da abordagem dos conteúdos, do relacionamento entre professores e estudantes.

02. Quais metodologias ou estratégias pedagógicas você costuma utilizar em suas aulas no cursinho? (Explique como elas ajudam no processo de ensino-aprendizagem.)

B.H: Aulas expositivas, dialogadas, rodas de conversa, resolução de exercícios e debates de assuntos ou filmes.

B.V: As aulas em um cursinho com funcionamento tal qual o do Faz Arte nos 'obriga' a dar aulas bastante expositivas, visto que precisamos perseguir o maior volume de conteúdos que serão cobrados no ENEM em um período muito curto de tempo. Apesar do cursinho estar apoiado nas práticas e na teoria da Educação popular, percebo que minha prática e de muitos outros professores, apresentam metodologias heterodoxas, ora apoiada em perspectivas sociointeracionistas, ora reprodutoras de práticas tradicionais, comuns em ambientes de cursinhos convencionais. Digo isso, para não dourar a pílula, isto é, apesar de toda a abordagem da educação popular buscar a articulação entre a teoria e a realidade, os saberes que esses sujeitos trazem, bem como suas demandas e angústias, muitas das minhas aulas foram sim, mediadas e dialogadas, mas afastada de qualquer método ativo e inovador de ensino.

A: Aulas dialogadas buscando a participação ativa dos estudantes, debates e rodas de conversa.

H: Aulas dialogadas foram/são fundamentais, mas é fato que nem todos os alunos se sentem a vontade para isso, por isso adoto em minhas aulas assuntos cotidianos como se fosse uma conversa de amigos com o conteúdo introduzido. No início do semestre aplico uma atividade para coletar lugar de origem e lugar de vivência de cada aluno para facilitar os diálogos, assim posso abordar temas como solos baseado em áreas degradadas de conhecimento dos alunos, demografia a partir dos bairros que vivem e trabalham e por aí em diante. Criando espaço para a participação, para relatos de experiência, buscando vincular o conteúdo com a vivência dos alunos.

03. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar em um cursinho popular, especialmente no que diz respeito à construção de uma educação crítica e cidadã?

B.H: as diferentes realidades e as adversidades encontradas pelos alunos para terem segurança na atuação como alunos. Além disso, a adversidade enfrentada por cada um as vezes dificultavam sua participação nas aulas ou na confiança, muitos não gostavam de participar ou os debates enfrentados funcionavam como gatilho para alguma situação pessoalmente sofrida, como violência doméstica ou policial, racismo, machismo... etc.

B.V: Não sei se é possível fazer grandes distinções acerca dos desafios enfrentados na construção de uma educação crítica e cidadã em uma escola regular e em um cursinho popular. Tanto em uma realidade, como na outra, os desafios são enormes. No entanto, percebo que o fato de trabalharmos com um público adulto, que já enfrenta diferentes matizes de uma sociedade desigual, facilita um bocado a caminhada de tomada de consciência. A realidade não é um número na tabela divulgada pelo último censo do IBGE, ao contrário, essa realidade dói na carne da garota periférica que se sacode todo o dia no ônibus de casa para escola, da escola para o trabalho, que treme de medo a noite ao voltar sozinha para casa, ou do garoto negro que desde cedo escuta a reza da mãe ao sair de casa sobre como agir na rua, ou daquele que trabalha desde cedo pra complementar a renda da família... Nas aulas de Geografia, essa realidade salta pelos olhos e vira contribuição sempre que esses temas aparecem. Mas gostaria de ressaltar que acredito que muito dessa formação não se faz na sala de aula. Na acolhida, nos intervalos e no

dia a dia tomamos conta da realidade dos estudantes que chegam até nós. Mediamos conflitos, fazemos escuta e permitimos que os estudantes tragam pautas, organizem demandas que os mesmos afirmam ser relevantes e nesses espaços, dessa partilha, muitos crescem em capacidade crítica, articulação e engajamento com as causas da juventude e do povo.

A: A iniciativa de cursinho populares é extremamente importante para cada um dos estudantes. Tivemos a oportunidade de nós envolver em diversos debates sobre questões sociais, de diversidade e tolerância. De modo geral, foi possível perceber que alunos envolvidos nesse tipo de projeto, já têm uma certa noção em relação a sua cidadania. Logo, não é correto falar em desafios, mas sim em um processo (creio eu) que foi muito proveitoso para todos. Pois o respeito a origem de cada um independente de qualquer posicionamento é o caminho para garantir uma sociedade mais equitativa. No que diz respeito a isso, não encontrei desafios, apenas um terreno fértil para discussões, sobre cidadania e respeito.

H: Muitas vezes o alunato era muito diverso, indo de jovens e adolescentes até idosos/idosas. Assim o desafio era tornar a linguagem acessível mas sem deixar de debater de forma aprofundada, para que entendam onde estão e relacionar isso com suas realidades.

04. Quais desafios enfrentados pelos cursinhos você pôde observar durante sua atuação?

B.H: Falta de incentivo governamental e renda

Falta de confiança da comunidade e dos pais e deixarem os filhos participarem

Falta de estrutura adequada com espaços não ideais para lecionar

Múltiplas realidades vividas e a dificuldade de se separar turmas, facilitando a atuação do professor e adaptação em sala de aula,.

B.V: Baixo ou nenhum financiamento dos cursinhos; Evasão; Evasão devido a falta de condição financeira dos estudantes para conseguir associar a formação crítica da educação popular com o conteúdo formal do enem

Manter a constância da formação dos educadores populares - isso se dá muitas vezes pelo sentimento voluntarista mas o que garante o funcionamento do cursinho é o compromisso com a educação popular

A: A maioria dos estudantes moram longe do local onde são ministradas as aulas, dessa forma após um longo período de transporte coletivo eles já chegam cansados ao projeto, além do fato deles estudarem e trabalharem durante a semana. Logo, o principal desafio é mantê-los motivados durante o decorrer da aula mesmo diante dessa realidade.

H: A evasão devido a tantos problemas que perpassam a vida desses estudantes e pelas condições do próprio cursinho por causa da falta de investimento e valorização pela própria universidade. o FazArte atualmente tem somente 1 bolsa para graduando.

05. A proposta dos cursinhos populares não se restringe às aulas. Sabendo disso, quais outras atividades ou metodologias você realizou/aplicou com os estudantes durante suas aulas de Geografia? Pensando em atividades fora da sala de aula ou até mesmo dentro dela, por exemplo oficinas pedagógicas, jogos, observação de elementos e/ou fenômenos naturais etc.

B.H: Filmes

Resolução de problemas e exercícios

Roda de debate

Observação de mapas, infográficos e suas análises

Sessão na biblioteca

B.V: Rodas de conversa, cine-debate.

A: Não realizei atividades fora da sala de aula. Em sala fizemos a observação de diversos fenômenos geográficos por meio, principalmente, de vídeos (filmes de curta metragem e documentários), além do uso de imagens.

H: Levar nos laboratórios da UFG, roda de conversa, cine-debates

Observação de elementos e/ou fenômenos naturais ao ar livre

APÊNDICE B

TERMOS DE ANUÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES




TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

O CAJUEIRO – Centro de Formação, Assessoria e Pesquisa em Juventude ofertante do Projeto Trilha UNI, curso preparatório para ingresso no Ensino Suérior, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado PELAS LENTES DA GEOGRAFIA: INVESTIGANDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM CURSINHOS POPULARES EM GOIÂNIA, coordenado pela pesquisadora Mariana Arantes Mesquita dos Santos e orientado pelo professor Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts, desenvolvido na Universidade Federal de Goiás.

O Cursinho Trilha Uni Cajueiro assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante o mês de julho de 2025. A coleta de dados será feita com professores do Cursinho Trilha Uni por meio de entrevista, estando acordado com os participantes o sigilo das informações prestadas para o desenvolvimento da pesquisa e os critérios de recrutamento dos participantes. Ressaltamos, assim, a importância do pleno cumprimento da Lei Geral de Proteção de Dados.

Declaramos ciência de que nossa instituição é co-participante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Igualmente solicitamos que os resultados da pesquisa sejam socializados com toda a equipe do CAJUEIRO, especialmente com a equipe do Projeto Trilha UNI.

Documento assinado digitalmente
 LUIS DUARTE VIEIRA
Data: 07/07/2025 12:47:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Luis Duarte Vieira
Presidente do CAJUEIRO
CAJUEIRO
Rua 83, Nº 361 - Setor Sul – Goiânia – GO
<https://cajueiro.org.br/>



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

O Cursinho Popular Comunidade FazArte está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado PELAS LENTES DA GEOGRAFIA: INVESTIGANDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM CURSINHOS POPULARES EM GOIÂNIA, coordenado pela pesquisadora Mariana Arantes Mesquita dos Santos e orientada pelo professor Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts, desenvolvido na Universidade Federal de Goiás.

O Cursinho Popular Comunidade FazArte assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante o mês de julho de 2025. A coleta de dados será feita com professores do Cursinho Trilha Uni por meio de entrevista, estando acordado com os participantes o sigilo das informações prestadas para o desenvolvimento da pesquisa e os critérios de recrutamento dos participantes. Ressaltamos, assim, a importância do pleno cumprimento da Lei Geral de Proteção de Dados.

Declaramos ciência de que nossa instituição é co-participante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Igualmente solicitamos que os resultados da pesquisa sejam socializados com toda a equipe do Cursinho Popular Comunidade FazArte.

Documento assinado digitalmente
gov.br GEISA NUNES DE SOUZA MOZZER
Data: 07/07/2025 09:29:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

ANEXOS

ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PELAS LENTES DA GEOGRAFIA: INVESTIGANDO OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM CURSINHOS POPULARES EM GOIÂNIA

Pesquisador: MARIANA ARANTES MESQUITA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 86138024.0.0000.5083

Instituição Proponente: INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.775.298

Apresentação do Projeto:

Propõe investigar os Cursinhos populares como o Cursinho Popular Comunidade FazArte, um projeto de extensão vinculado à UFG, além do Cursinho Trilha Uni Cajueiro, de trabalhadores da educação e cultura, de Goiânia. O estudo desses cursinhos pretende ampliar a universalização do ensino e o combate à privatização do mesmo, no chamado Cursinho Comercial, que se limita ao reforço escolar, com fins restritos à aprovação em vestibular e ENEM. Os Cursinhos Populares buscam diversificar o processo formativo, pois se constituem como alternativa por meio de demandas culturais, com elementos de ludicidade, implantando na sala de aula, uma contraposição a lógica educacional formal, conteudista e pouco atrativa. Ao investigar os cursinhos populares em Goiânia e suas contribuições para a educação geográfica, esperamos fornecer contribuições valiosas que possam enriquecer o campo educacional. Assim, será possível perceber como a educação geográfica, aliada à educação popular e os movimentos sociais e populares, pode transformar vidas, fortalecer a cidadania e estimular novas práticas de sociabilidade que promovam a cidadania com efetividade, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados em suas comunidades.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como esses cursinhos populares em Goiânia promovem a formação cidadã dos alunos por meio da educação geográfica, avaliando práticas pedagógicas e seus impactos na

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Continuação do Parecer: 7.775.298

conscientização social e política do público envolvido.

- avaliar o impacto dos cursinhos populares na construção de uma cultura de cidadania ativa, em termos de conhecimento acadêmico e habilidades e atitudes que incentivam a participação cidadã;
- analisar as metodologias pedagógicas adotadas pelos Cursinhos Populares Comunidade Faz Arte e Trilha Uni Cajueiro em Goiânia, identificando como essas abordagens tratam da formação cidadã e da conscientização geográfica dos alunos;
- investigar a formação e a atuação dos educadores que ministram aulas nos cursinhos populares;
- identificar os desafios enfrentados pelos cursinhos populares na promoção de uma formação cidadã que dialogue com as realidades locais e as demandas sociais, para propor soluções que possam fortalecer a atuação dos cursinhos e ampliar seu alcance social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em caso de danos, o participante tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei. Se o participante não quiser que seu nome seja divulgado, é garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. A pesquisa pode ocasionar alguns riscos mínimos conhecidos, tais como o cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa, constrangimento e riscos emocionais, como os potenciais, individuais ou coletivos, no entanto será feito o acompanhamento e encaminhamento na ocorrência de algum risco tal qual a paralisação da entrevista. Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, a privacidade será respeitada, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa identificar o participante será mantido em sigilo. Todo material ficará sob a guarda da pesquisadora por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o consentimento do participante para utilização de um gravador de modo que seja possível realizar a transcrição desta, se necessário.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O FazArte migrou entre diversas unidades da UFG, como a antiga Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia (FACOMB) e a Faculdade de Educação, se encontrando atualmente na Faculdade de Letras. No ano de 2016, de acordo com o relato de experiência do ex-professor de Biologia do FazArte, Samuel Loures, além das aulas regulares aos sábados, alguns educadores ofertavam monitorias no meio da semana, no período noturno, na intenção de dedicar uma formação extra para os estudantes de Biologia do FazArte, Samuel Loures, além

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Continuação do Parecer: 7.775.298

das aulas regulares aos sábados, alguns educadores ofertavam monitorias no meio da semana, no período noturno, na intenção de dedicar uma formação extra para os estudantes. Para participar do processo seletivo do TrilhaUni, é necessário atender a alguns

critérios: ter entre 17 e 30 anos, ser estudante de baixa renda e estar no 3º ano do Ensino Médio ou já ter concluído essa etapa de ensino. A seleção dos candidatos será feita por meio da ficha de inscrição e de uma entrevista socioeconômica. O projeto disponibiliza várias atividades, como aulas expositivo-dialogadas, material didático (incluindo listas de exercícios), lanche, apoio psicológico, rodas de conversa, oficinas de arte e cultura, além de vale-transporte para estudantes que comprovarem a necessidade financeira.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentado o Termo de Anuência com todos os dados solicitados no parecer anterior.

Todos os documentos estão adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As solicitações presentes no parecer anterior, foram todas atendidas, quais sejam, informações atualizadas em relação aos referidos cursos, no Termo de Anuência, quanto ao recrutamento dos professores, e ao sigilo das informações fornecidas pelos mesmos, assim como o cronograma e à seleção dos participantes. A pesquisa não apresenta óbice ético.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. A pesquisa foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes.

Atenção para a Resolução CNS nº466/12, o pesquisador responsável deve: assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa; E Resolução 510/16 Art 17º VI -que dispõe sobre a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa.

Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para setembro de 2025.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

Continuação do Parecer: 7.775.298

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2469253.pdf	07/07/2025 13:40:27		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Anuencia_FazArte.pdf	07/07/2025 13:39:04	MARIANA ARANTES MESQUITA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Anuencia_TrilhaUNI.pdf	07/07/2025 13:38:58	MARIANA ARANTES MESQUITA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CartadeEncaminhamento_CEPUGF.pdf	07/07/2025 13:38:18	MARIANA ARANTES MESQUITA DOS SANTOS	Aceito
Outros	TermoCompromissoPESQUISADORAeORIENTADORassinado.pdf	23/03/2025 10:21:56	MARIANA ARANTES MESQUITA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCTE.pdf	02/01/2025 19:23:39	MARIANA ARANTES MESQUITA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCEMARIANA.pdf	20/12/2024 14:12:35	MARIANA ARANTES MESQUITA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAdedeROSTOASSINADO.pdf	13/12/2024 12:49:32	MARIANA ARANTES MESQUITA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 19 de Agosto de 2025

Assinado por:

Rosana de Moraes Borges Marques
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2,sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

ANEXO B

Carta de Princípios do Cursinho Popular Comunidade FazArte



Carta de Princípios

1. O Cursinho Popular Comunidade FazArte é um projeto de extensão da UFG, orientado pela perspectiva da Educação Popular voltada ao pré-vestibular.
2. O Cursinho Popular Comunidade FazArte é intransigentemente favorável ao ensino público, gratuito, de qualidade, socialmente referenciado, politécnico e unitário, constituído para e pela classe trabalhadora.
3. Sendo assim, o Cursinho Popular Comunidade FazArte não é nem nunca será um cursinho pago, de viés mercadológico. Acreditamos que a mercantilização do conhecimento e da educação é inaceitável e deve ser constantemente combatida.
4. Enquanto projeto pré-vestibular, o Cursinho Popular Comunidade FazArte busca contribuir para o ingresso de pessoas oriundas da classe trabalhadora no ensino superior, sobretudo público, superando a exclusão histórica de tal camada da educação formal em nosso país.
5. Enquanto projeto de Extensão Universitária Popular o Cursinho Popular Comunidade FazArte busca constituir espaços de mediação e construção entre a classe trabalhadora e os conhecimentos produzidos pela Universidade Pública, de forma a desenvolver tecnologias sociais que permitam desenvolvimento de autonomia e independência por parte dos envolvidos.
6. Enquanto projeto de Educação Popular o Cursinho Popular Comunidade FazArte busca construir uma compreensão crítica, coerente e unitária da realidade, junto a todos os envolvidos. Se, por um lado, é necessário superar as compreensões fragmentadas da realidade e avançar em uma compreensão que busque a totalidade; por outro lado, é preciso superar também a teorização academicista e avançar na prática, constituindo assim a práxis.
7. O Cursinho Popular Comunidade FazArte, portanto, posiciona-se frontalmente contra todo e qualquer processo que perpetue formas de exploração econômica, alienação política e opressão sócio-cultural. Da mesma forma, o FazArte compreende que a superação de qualquer uma dessas três formas de flagelo só poderá ocorrer com a superação de todas as três em conjunto.

ANEXO B

Diretrizes do Cajueiro



Diretrizes do Cajueiro

Temos como missão promover e incentivar a formação, a assessoria, a pesquisa, a defesa e a promoção dos direitos humanos, em especial das juventudes, além de promover projetos sociais, cursos e seminários para a formação de agentes comunitários, lideranças, gestores, educadores e organizações sociais.

Para cumprir nossa missão, assumimos as seguintes diretrizes:

1. Promover formação, assessoria e pesquisa com participação e intercâmbio entre pessoas, grupos e organizações juvenis;
2. Defender os jovens, lutando para garantir-lhes melhores condições de vida, reivindicando seus direitos sociais, de saúde, econômicos, culturais e ambientais, em vista de uma vida segura;
3. Organizar e acompanhar projetos comunitários de economia solidária, construção de políticas públicas, pesquisas e publicações;
4. Desenvolver ações que contemplem as lutas sociais anti-coloniais e o enfrentamento aos preconceitos. Visando alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos pela ONU em 2015 para a construção de um mundo melhor e mais justo;
5. Incentivar e promover valores pautados nos direitos humanos, na mística do bem-viver, própria dos povos do sul global, cultura popular, organização e mobilização juvenil em vista da transformação social e na garantia da democracia participativa;
6. Promover projetos sociais, cursos e seminários visando uma formação processual e integral de agentes comunitários, lideranças, gestores, educadores e organizações sociais;
7. Proporcionar e incentivar formação integral de lideranças, nas seguintes áreas: metodologias, políticas públicas, espiritualidade, defesa de direitos, saúde, sexualidade, economia solidária, comunicação, arte e cultura, dentre outras. Despertando seus potenciais para que possam ser cidadãos livres e conscientes.