



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades

Fernando Caldeira Goncalves

**Contra as correntes: condições de acesso e permanência de  
estudantes universitários egressos do Pré-Vestibular Popular  
Construção no Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2024

Fernando Caldeira Goncalves

**Contra as correntes: condições de acesso e permanência de estudantes universitários egressos do Pré-Vestibular Popular Construção no Rio de Janeiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G635 Goncalves, Fernando Caldeira.  
Contra as correntes: condições de acesso e permanência de  
estudantes universitários egressos do Pré-Vestibular Popular Construção  
no Rio de Janeiro/ Fernando Caldeira Goncalves. – 2024.  
113 f.

Orientador: Carlos Soares Barbosa.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Centro de Educação e Humanidades.

1. Educação. 2. Ensino universitário – Brasil – Teses . 3. Exame  
vestibular – Teses. I. Barbosa, Carlos Soares. II. Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.

br CDU 378

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou  
parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Fernando Caldeira Goncalves

**Contra as correntes: condições de acesso e permanência de estudantes universitários egressos do Pré-Vestibular Popular Construção no Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 27 de março de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Carlos Soares Barbosa (Orientador)  
Centro de Educação e Humanidades - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eveline Bertino Algebaile  
Centro de Educação e Humanidades - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Jacqueline Botelho  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Jaqueline Luzia da Silva  
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2024

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha querida avó, Djanira de Assis Caldeira.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus por ter me concedido força e refúgio em todos os momentos nessa caminhada.

Aos meus pais, Paulo Bispo, Cássia Aparecida e a minha mãe de consideração Iracema Leocádio, obrigado por todo apoio. As minhas tias, Rosângela Maria, Adma Maria e Rosimeire Beatriz por todo amor e atenção que sempre tiveram para comigo.

Agradeço, de modo muito especial, a minha avó Djanira, carinhosamente conhecida como dona Nila na cidade de Joaquim Felício, em Minas Gerais. Faltam palavras para expressar toda gratidão e amor que eu tenho por essa guerreira.

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Soares Barbosa, agradeço por toda generosidade, atenção e compreensão durante todos os momentos nessa caminhada. Sem dúvidas, suas orientações e zelo por essa pesquisa foram fundamentais para o desenvolvimento e escrita dessa dissertação.

À Eveline Algebaile, Jacqueline Botelho e Jaqueline Luzia da Silva, agradeço por se prontificarem a participar da banca, contribuindo com essa dissertação a partir de suas valiosas colaborações.

Aos colegas professores do Pré-Vestibular Construção, que contribuíram para meu ingresso e permanência na pós-graduação, minha eterna gratidão pelos incentivos, conselhos e reflexões.

Aos colegas da Cooperação Social da FIOCRUZ, obrigado pelos diálogos que certamente contribuíram em diversos aspectos dessa pesquisa.

Aos professores e técnicos administrativos do PPFH, meu muito obrigado, vocês desempenham um papel importantíssimo para nossa sociedade.

Aos trabalhadores de serviços gerais e ascensoristas, obrigado.

À minha noiva Hellen Mendonça, quero expressar a minha gratidão por todo amor, carinho e apoio.

A todos, meu muito obrigado!

## RESUMO

GONCALVES, Fernando Caldeira. *Contra as correntes*: condições de acesso e permanência de estudantes universitários egressos do Pré-Vestibular Popular Construção no Rio de Janeiro. 2024.112 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

A presente dissertação tem como objetivo central analisar as condições de acesso e permanência de estudantes universitários, egressos do Pré-Vestibular Popular Construção em Manguinhos-RJ. Com base no materialismo histórico e dialético, o estudo identificou as lutas e práticas políticas vinculadas à emergência e consolidação dos Pré-vestibulares Populares no Brasil, em particular no Rio de Janeiro, além de demarcar as condições socioeconômicas do território de Manguinhos-RJ, bem como identificar as expectativas profissionais/pessoais dos sujeitos após a finalização do curso. Verificamos que a educação pública está sob a lógica do capital, comprometida em domesticar a classe trabalhadora à expansão da acumulação do capital, não os preparando também para o trabalho intelectual e para a continuação dos estudos em nível superior. Constatamos que os Pré-Vestibulares Populares emergem reivindicando uma educação socialmente referenciada e a democratização no acesso e permanência da classe trabalhadora na universidade pública. Identificamos que Manguinhos-RJ é marcado pela ausência de políticas públicas, possuindo um dos piores IDH da cidade do Rio de Janeiro. A partir das entrevistas, observamos que as condições de acesso e permanência dos estudantes de Manguinhos-RJ na universidade pública são desfavoráveis, devido às condições materiais de vida, marcadas pela desigualdade social. Em síntese, essa pesquisa concluiu que a universidade pública é elitizada, surge com esse perfil e se mantém pouco permeada pela classe trabalhadora, mesmo diante as políticas de acesso e permanência implantadas pelos governos petistas.

Palavras chaves: Universidade pública. Pré-vestibulares Populares. Neoliberalismo. Estado e Políticas Educacionais.

## ABSTRACT

GONCALVES, Fernando Caldeira. *Against the currents*: conditions of access and permanence of university students who graduated from the Pre-Vestibular Popular Construção in Rio de Janeiro. 2024. 112f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

The main objective of this dissertation is to analyze the conditions of access and permanence of university students who graduated from the Pre-Vestibular Popular Construção in Manguinhos-RJ. Based on historical and dialectical materialism, the study identified the struggles and political practices linked to the emergence and consolidation of Popular Pre-university entrance exams in Brazil, particularly in Rio de Janeiro, in addition to demarcating the socioeconomic conditions of the territory of Manguinhos-RJ, as well as identifying the professional/personal expectations of the subjects after completing the course. We found that public education is under the logic of capital, committed to domesticating the working class to the expansion of capital accumulation, also not preparing them for intellectual work and for continuing studies at a higher level. We found that the Popular Pre-University Exams emerge demanding a socially referenced education and the democratization of access and permanence of the working class at public universities. We identified that Manguinhos-RJ is marked by the absence of public policies, having one of the worst HDI in the city of Rio de Janeiro. From the interviews, we observed that the access and permanence conditions of students from Manguinhos-RJ at the public university are unfavorable, due to the material living conditions, marked by social inequality. In summary, this research concluded that the public university is elite, appears with this profile and remains little permeated by the working class, even in the face of access and permanence policies implemented by PT governments.

Key-words: Public university. Popular pre-university exams. Neoliberalism. State and Educational Policies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Teses e dissertações .....	14
Tabela 2 - Artigos .....	17
Tabela 3 - Expansão do Número de Instituições Federais de Ensino Superior .....	43
Tabela 4 - Quantitativos de Pré-Vestibulares no Rio de Janeiro em 2021 .....	53
Figura 1 - Mapa de Localização Manguinhos-RJ .....	58
Figura 2 - Mapa de Localização Antigo CAP-UERJ .....	72
Figura 3 - Mapa de Localização do Colégio Clovis Monteiro .....	74
Figura 4 - Mapa de Localização Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio....	75
Fotografia 1 - Aula/Campo Colônia Juliano Moreira (2019) .....	76
Fotografia 2 - Aula/Campo no Centro da cidade do Rio de Janeiro (2022).....	77
Tabela 5 - Inscritos Pré-Vestibular Popular Construção (2018-2022).....	77
Tabela 6 - Idade dos Estudantes.....	78
Tabela 7 - Dados dos Entrevistados.....	82
Tabela 8 - Renda per capita dos entrevistados .....	85
Tabela 9 - Escolaridade dos pais .....	86

## LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
CAP	Colégio de Aplicação
CCPS	Coordenação de Cooperação Social
CEASM	Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré
ECT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EJA	Escola de Jovens e Adultos
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Instituto Federal
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores

PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
PVPC	Pré-Vestibular Popular Construção
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINTUFRJ	Sindicato dos Trabalhadores das Universidades Públicas Estaduais no Estado do RJ
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio de Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>CONDIÇÕES HISTÓRICAS DA CRIAÇÃO E EXPANSÃO DOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES NO BRASIL</b> .....	23
1.1	<b>A escolarização e a dualidade estrutural brasileira</b> .....	23
1.2	<b>Estado neoliberal brasileiro na década de 1990</b> .....	29
1.2.1	<b>As dificuldades das classes populares de acesso à Universidade Pública durante o governo FHC</b> .....	33
1.3	<b>Dos avanços ao retrocesso: dos governos Lula e Dilma ao golpe</b> .....	39
2	<b>MOVIMENTOS SOCIAIS E OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES: UMA EXPERIÊNCIA NO RIO DE JANEIRO</b> .....	48
2.1	<b>Histórico Pré-Vestibulares Populares</b> .....	51
2.2	<b>Contexto de Manguinhos-RJ</b> .....	55
2.3	<b>Fundação Oswaldo Cruz</b> .....	60
2.3.1	<b><u>Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e a Coordenação de Cooperação Social</u></b> .....	64
2.4	<b>Pré-Vestibular Popular Construção</b> .....	70
3	<b>LUTANDO CONTRAS AS CORRENTES: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA?</b> .....	81
3.1	<b>Perfil dos participantes</b> .....	81
3.2	<b>O Pré-Vestibular Popular Construção na perspectiva dos sujeitos entrevistados</b> .....	87
3.3	<b>Um modelo elitista não superado e longe de ser democratizado</b>	92
3.4	<b>Os desafios para a permanência e as expectativas profissionais dos estudantes universitários pesquisados</b> .....	94
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103

## INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a compreender as condições de acesso e permanência de estudantes egressos do Pré-Vestibular Popular Construção (PVPC) no Ensino Superior Público, oriundos de Pré-Vestibulares Populares do Estado do Rio de Janeiro e cujo surgimento está vinculado aos movimentos sociais que lutam pela democratização do acesso dos mais pobres às universidades públicas. Isto porque, as contradições existentes na educação brasileira resultam em dificuldades históricas enfrentadas pela classe trabalhadora em acessar o Ensino Superior público, principalmente devido aos déficits acumulados no percurso estudantil.

As ações coletivas dos movimentos sociais que se posicionam contra as injustiças sociais e as desigualdades educacionais tensionam o Estado para que cumpra o papel de assegurar os direitos sociais (FERRARO; RIBEIRO, 1999), indo na contramão do que defende os neoliberais. Para Gonh (2011, p. 348), os constantes embates provocados pelos movimentos sociais em defesa da educação “têm caráter histórico, são processuais, ocorrem dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais”, tendo suas articulações e estratégias de lutas se aprofundado ao longo de décadas. Embora tenha sido iniciado em meados da década de 1960, os projetos de preparação para o vestibular ganharam força no bojo da redemocratização brasileira, durante a década de 1980, e adquiriram impulso e popularização na década de 1990, por meio de uma concepção transformadora e autônoma.

As experiências de Pré-Vestibulares Populares (PVPs) se iniciaram a partir de projetos coordenados por movimentos estudantis e diretórios acadêmicos, isto é, por “iniciativas que contam com a participação de estudantes da graduação, da pós-graduação, de outros setores da universidade e de outras parcerias”, conforme afirma Zago (2008, p. 153), e além disso integram um movimento amplo e diverso com o uso de diferentes nomenclaturas: populares, alternativos e comunitário. Os cursos denominados comunitários “exprimem-se pelo vínculo com as comunidades de favelas/urbanos e são guiados pela identidade comunitária. Os cursos “alternativos” assim se denominam por terem seu funcionamento baseado nas estruturas de movimentos sociais e por terem o foco em conteúdo de cidadania. Os cursos

“populares”, por sua vez, referem-se às experiências que ocorrem nos subúrbios urbanos, tendo sua identidade fortemente marcada por esses espaços populares (SILVA FILHO, 2007).

Todas essas experiências se colocam em confronto com as determinações socioculturais que impedem/dificultam o acesso das camadas populares à universidade pública, visto que no Brasil esta instituição “tende a se manter fechada às camadas sociais mais pauperizadas que acumulam maiores dificuldades de competir com aqueles que chegam ao momento do vestibular com vantagens sociais e educacionais” (SILVA, BRANDÃO E MARINS, 2009, p. 14). Contra essas correntes que os Pré-Vestibulares Populares vêm historicamente lutando, tensionando por uma maior democratização da universidade pública de modo a torná-la mais acessível à classe trabalhadora.

O interesse por essa temática nasceu a partir da minha vivência enquanto ex-aluno, professor e atualmente coordenador do Pré-Vestibular Popular Construção (PVPC), desenvolvido na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), em Manguinhos-RJ. Nele, além de aprender os conteúdos cobrados nos vestibulares, obtive uma formação cidadã ampla na qual pude compreender melhor a realidade e como eu poderia contribuir para a sua transformação. Sendo assim, buscamos com este estudo refletir sobre as vivências de projetos que emergem em territórios empobrecidos e vulnerabilizados, sobretudo em contexto de neoliberalismo e, conseqüentemente, de aprofundamento das desigualdades sociais e do descaso do Estado na implementação de políticas que garantam a qualidade de vida e criem maiores oportunidades aos moradores-cidadãos dos referidos territórios.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as condições de acesso e permanência de estudantes egressos do Pré-Vestibular Popular Construção (PVPC) no Ensino Superior Público. Junto a isso, o estudo buscará identificar as lutas e práticas políticas vinculadas à emergência e à consolidação dos Pré-vestibulares Populares no Brasil, em particular no Rio de Janeiro, além de demarcar as condições socioeconômicas do território de Manguinhos-RJ, bem como identificar as expectativas profissionais/pessoais dos sujeitos após a finalização do curso.

## Percurso Metodológico

Em termos metodológicos, cabe desde já ressaltar que, em diálogo com Minayo (2009),

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (MINAYO, 2009, p. 21).

Face aos objetivos traçados neste estudo, trata-se de pesquisa qualitativa, por entender que

ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2009, p. 21).

Como toda pesquisa científica, a primeira etapa consistiu na revisão documental e de literatura com o intuito de verificar o conhecimento já construído em torno dos Pré-Vestibulares Populares no Brasil. Inicialmente, recorreremos à Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e à Plataforma Scielo, no recorte temporal de 2015 a 2022, com uso dos seguintes descritores: “pré-vestibular popular” e “cursinhos populares”. Foram encontrados, ao total, 161 trabalhos, dos quais 47 são teses, 103 são dissertações e 11 são artigos. No segundo momento, buscamos identificar os estudos que apresentavam maior aproximação com os objetivos desta pesquisa, tendo sido selecionados seis dissertações, uma tese e quatro artigos. Todavia, apesar do recorte temporal utilizado, consideramos que a dissertação intitulada “Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-vestibulares populares”, defendida em 1999, apresenta um fecundo diálogo com a presente pesquisa, fazendo-se constar entre os estudos selecionados, conforme se observa na Tabela 1.

Tabela 1 – Teses e dissertações

<b>QTD</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Programa</b>	<b>Ano</b>
01	Alexandre do Nascimento	Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-vestibulares populares.	Dissertação	Pós-graduação em Educação (UERJ-EDU)	1999
02	André Tinoco de Vasconcelos	Pré-vestibulares populares: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia.	Dissertação	Pós-graduação em Geografia (UERJ-FFP)	2015
03	Vanessa Silveira de Brito	Revisitando a República "Muquifo" 10 anos depois: um estudo sobre os egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e da PUC-Rio.	Dissertação	Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ-FEBF)	2015
04	Maíra Tavares Mendes	Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão.	Tese	Pós-graduação em Educação (UERJ-EDU)	2016
05	Monique Agnes Rodrigues de Moraes	As disputas discursivas do Pré-Vestibular Comunitário São José e suas implicações com o conhecimento escolarizado.	Dissertação	Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ-FEBF)	2019
06	Caio Calixto Teixeira Pereira	Educação e resistência: pedagogias e práticas antirracistas do pré-vestibular social "Estudando para Vencer".	Dissertação	Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação UERJ-(FEBF)	2022
07	Gabriela Alves da Silva Nagamatsu	Ser negro (a): um estudo das narrativas de alunos negros egressos do Pré-Vestibular Social (PVS) no município de Belford Roxo.	Dissertação	Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ-FEBF)	2022

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Nascimento (1999) descreve e analisa a história, as concepções e as práticas político-pedagógicas dos Cursos Pré-Vestibulares Populares por meio da análise documental, da observação e de depoimentos das principais lideranças do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), criado em 1993, na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. O estudo mostrou que os Pré-Vestibulares Populares podem ser entendidos como ações coletivas concretas de resistência política e cultural, de se constituírem um movimento social e dar importantes contribuições no combate à exclusão social.

O estudo realizado por Vasconcelos (2015) buscou compreender as problemáticas e desafios que os movimentos de cursos Pré-Vestibulares Populares trazem ao currículo e ao ensino de Geografia, focalizando a investigação em dois cursos, o Pré-PJ (em Duque de Caxias) e o Curso Millennium (em Niterói). Os resultados indicaram que o ensino nos Pré-Vestibulares Populares vai muito além do técnico cobrado nas provas de vestibulares, mas pautado em metodologias de educação que ampliam a visão dos alunos e alunas, permitindo uma formação crítica.

Brito (2015), em sua pesquisa de Mestrado, realizou um estudo acerca das experiências de inserção nos diferentes espaços da vida social de um grupo de egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), com o fito de perceber se houve mobilidade dos sujeitos dez anos após o término do curso universitário. Os resultados mostraram que a percepção da mobilidade está diretamente relacionada às expectativas do sujeito sobre o seu futuro. Desse modo, se o sujeito possui expectativas elevadas, aumenta a possibilidade dele se sentir frustrado em razão de algum obstáculo no seu percurso. Por outro lado, se a sua expectativa era baixa, tende a se sentir satisfeito com o que conseguiu e tem uma percepção diferente sobre a sua mobilidade. O autor constatou ainda que o grupo reconhece a ocorrência de mobilidade, sendo essa percebida como aumento na qualidade de vida decorrente do aumento da renda familiar e do que os sujeitos denominam de mobilidade cultural. Assim, a relação entre a entrada no PVNC, o ingresso no ensino superior e a ocorrência de mobilidade fica evidente na trajetória e no discurso do grupo pesquisado.

O estudo realizado por Mendes (2016) teve o objetivo de discutir o que sustenta a proposição do PIMESP, analisando discursos sobre acesso à universidade e suas condições de produção. Fundamentando-se na Análise Crítica de Discurso, foram analisados o discurso oficial (órgãos do Governo do Estado de São Paulo); o discurso institucional (atas das instâncias da Universidade de São Paulo); o discurso da mídia (Folha de São Paulo, Portal Fórum e Afropress) e o discurso dos movimentos sociais (Adusp, DCE da USP, Rede Emancipa de Cursinhos Populares e Frentes Pró-Cotas Raciais de São Paulo). Os resultados indicam uma polarização de discursos sobre acesso à universidade, diferenciando o tipo de formação para classes distintas (dualismo): o discurso sobre o mérito, para caracterizar as universidades públicas de prestígio; e o discurso sobre a democratização, fundamentado na formação voltada à inserção imediata no mercado de trabalho, que reduz o sentido da formação à certificação (educação interessada). Os resultados também indicam que entre esses dois polos há um direcionamento de sentido: de direito integral à universidade pública para o de acesso à educação terciária.

Moraes (2019) objetivou problematizar as disputas e tensões discursivas motivadas pelas implicações do conhecimento escolarizado em um movimento social de educação popular. Assim, salienta a atuação de movimentos sociais de educação popular como agentes que pressionam a redefinição das instituições de Ensino Superior para a aquisição de políticas públicas que atendam setores populares e grupos sociais historicamente discriminados. Os resultados apontam que os pré-vestibulares comunitários se constituem como espaços alternativos de formação, cuja potência está na sua caracterização radical como espaço-tempo curricular, e têm como pressuposto a aposta no crescimento pessoal e global dos sujeitos articulados à discussão de justiça social.

O estudo feito por Pereira (2022) teve o objetivo de investigar as práticas pedagógicas e de resistências antirracistas do Pré-Vestibular Social “Estudando Para Vencer”, buscando demarcar sua contribuição para o acesso dos jovens da Vila Cruzeiro às universidades e a relação entre racismo e educação existente nesse processo. A investigação feita por Nagamatsu (2022) teve como objetivo descrever as experiências de ser negro (a), vivenciadas por universitários (as) egressos do Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj, o PVS, polo do município de Belford Roxo. A partir do estudo de caso realizado, evidenciou-se que os cursos de pré-vestibulares

surgem para promover oportunidades educacionais tanto para jovens negros (as) e pobres quanto para outros segmentos excluídos. Observou-se também que, dentro do grupo entrevistado, alunos (as) negros (as) constroem suas experiências em um contexto racista que alimenta novas formas de exclusão que gera dores e traumas. Assim, esses cursos podem oferecer ferramentas que auxiliam na construção de uma identidade negra positiva, seja por meio de discussões, as quais foram colocadas como negligenciadas em escolas, seja por meio da sociabilidade.

Os Pré-vestibulares também têm sido problematizados em alguns artigos acadêmicos, nesse sentido, a tabela 2 apresenta os quatro artigos levantados nos repositórios mencionados e que apresentam uma maior afinidade com os objetivos da presente pesquisa.

Tabela 2: Artigos

<b>QTD</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Local</b>	<b>Ano</b>
01	Regina Lúcia Cerqueira Dias	Trajatória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2017
02	Eduardo Vilar Bonaldi	Tentando “chegar lá”: as experiências de jovens em um cursinho popular.	Revista Tempo Social	2018
03	Luís Antonio Groppo, Ana Rosa Garcia de Oliveira, Fabiana Mara de Oliveira	Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente.	Revista Brasileira de Educação	2019
04	Natalia Labella-Sánchez, Francielle Viana da Rosa	A preparação para o ENEM em pré-universitários populares.	Revista Delta	2021

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

O artigo de Dias (2017) objetiva descrever e analisar as trajetórias escolares de estudantes das classes populares, assim como compreender a importância da vivência desses sujeitos em um curso pré-universitário popular para o acesso ao ensino superior. A pesquisa realizada utilizou uma abordagem biográfica e foram reconstituídas e analisadas as trajetórias escolares e pessoais de dois indivíduos

egressos do Curso Pré-Universitário Popular Práxis, situado em Niterói, que obtiveram êxito em exames vestibulares e ingressaram no ensino superior. A análise das entrevistas feitas com os participantes da pesquisa mostrou que os itinerários escolares desses sujeitos foram extremamente acidentados e que houve uma mobilização intensa por parte deles e de seus familiares para prosseguirem em seus estudos.

Bonaldi (2018) retrata o caso de jovens de camadas populares que buscam alcançar o ensino superior com base em uma iniciativa de “cursinho popular” organizada na cidade de São Paulo. O texto busca caracterizar e evidenciar os agenciamentos de socialização e como esses se desdobram em desajustes, limites e inadequações entre as disposições incorporadas por esses jovens e as exigências dos modos de seleção próprios às instituições de ensino superior público, que passam a ser valorizadas e pretendidas por eles a partir de suas passagens pelo cursinho popular.

Groppo, Oliveira e Oliveira (2019) analisaram um núcleo da Rede Emancipa Movimento Social de Cursinhos Populares, formado por estudantes de uma universidade pública mineira, visando compreender os processos de formação política e a formação docente desse núcleo. A análise de campo dos cursinhos populares no Brasil constatou um dilema que lhe é constitutivo: a conciliação entre o objetivo de preparar para os exames e a intenção de ser um instrumento de luta popular pela democratização da educação superior pública. No caso do núcleo da Rede Emancipa, os resultados registraram a grande relevância desse coletivo autogerido por estudantes para sua formação docente, incluindo importantes componentes políticos voltados à mobilização popular pela ampliação dos direitos sociais.

Dando prosseguimento ao levantamento de informações, o momento seguinte foi dedicado à coleta de dados sociais referentes à renda, saúde, educação, moradia e demografia do Complexo de Manginhos-RJ. Para isso, recorreremos às seguintes plataformas virtuais: Fundação Oswaldo Cruz, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Prefeitura do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) e Pré-Vestibular Popular Construção. Ainda em termos procedimentais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco estudantes universitários, aqui denominados de Estudantes A, B, C, D, E, egressos do Pré-Vestibular Popular Construção e que estão

entre o 4<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> períodos de seus cursos. Dos cinco participantes, três são da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e dois são da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os sujeitos da pesquisa são moradores de Manginhos-RJ, egressos do Pré-Vestibular Popular Construção e atualmente estudantes de universidades públicas. O contato dos participantes entrevistados sucedeu a partir da base de dados do Pré-Vestibular Popular que se iniciou em 2015, na qual consta o endereço e o número de contato telefônico dos inscritos. A partir daí, realizei o contato via *Whatsapp* com os egressos e, do total de sete, apenas cinco concordaram em participar como voluntários desta pesquisa, sendo três do gênero masculino e dois do gênero feminino. Todos os participantes são oriundos de escolas públicas.

As entrevistas foram gravadas em áudio e seguiram um roteiro semiestruturado de modo a levantar informações sobre o perfil dos participantes e de perceber: (i) a importância do Pré-Vestibular Popular Construção para o ingresso na universidade pública; (ii) se o referido Pré-Vestibular contribuiu para a escolha do curso; (iii) a rede e a forma de apoio acionadas para garantir seu acesso/permanência na universidade; (iv) as principais dificuldades encontradas na universidade e (v) suas expectativas profissionais após o término da graduação.

A primeira entrevista ocorreu no dia 16 de agosto de 2023 na casa do Estudante A, na Vila Arará, em Manginhos-RJ. Nesse dia, o território tinha passado por conflitos de ação policial para repressão ao tráfico de drogas e a entrevista ocorreu de uma maneira bastante apreensiva.

A segunda e terceira entrevistas aconteceram no dia 17 de agosto na sede do Pré-Vestibular Popular Construção, mais especificamente na sala de apoio, onde professores e coordenação utilizam para reuniões e produção de material didático. Vale ressaltar que os Estudantes B e C chegaram depois do horário que havia sido inicialmente combinado, pois o ramal de trem da Supervia ficou fechado durante 60 minutos, entre 18h e 19:00h, devido aos conflitos ocorridos na região de Manginhos-RJ. Os conflitos armados ocorrem de maneira rotineira, impactando diretamente a vida dos moradores em Manginhos-RJ, ocasionando problemas que estão relacionados à educação, às condições de vida e de saúde.

Não foi possível realizar a entrevista presencial com a Estudante D, devido às suas demandas de trabalho e estudo. Dessa forma, a maneira que encontramos foi

realizá-la por meio de chamada de vídeo, via *Whatsapp*, no dia 21 de agosto de 2023. Já a entrevista com a Estudante E aconteceu no dia 24 de agosto, no Campus FIOCRUZ Maré.

Do ponto de vista epistemológico, o presente estudo fundamenta-se no método do materialismo histórico e dialético, que se configura na análise da relação histórica da produção da existência dos homens em sociedade, especificamente na sociedade capitalista. De acordo com Spirkin; Yaknot (1975, p. 10). Visando analisar a realidade histórica e social, o método constitui o trabalho como elemento principal, já que é por meio desta ação metabólica entre homem e natureza que os seres humanos produzem as bases materiais para sua sobrevivência. Como ponto de partida, Marx e Engels entendem como central as condições materiais de existência. Ainda segundo Spirkin; Yaknot (1975):

[...] O Marxismo mostrou que os homens faziam eles próprios sua história, que nenhuma força sobrenatural se dissimulava atrás do processo histórico. A história, escrevem os fundadores do marxismo, não fez nada, “não possui riqueza enorme”, não “trava combates”! É pelo contrário o homem, o homem real e vivo que faz tudo isso, possui tudo isso e trava todos os combates; não é a “história” que se serve do homem como meio para realidade – como se ela fosse uma pessoa à parte –, os seus fins próprios; ela não é mais que a actividade do homem na produção de seus objetivos (SPIRKINE; YAKHOT, 1975, p. 13).

Nesse sentido, o método materialismo histórico-dialético nos permite entender as condições objetivas dos egressos de Pré-Vestibulares Populares, tendo em consideração que:

A apreensão teórica pelo investigador do movimento real, prático e efetivo do objeto ou fenômeno investigado, por sua vez, não pode ser realizada de forma imediata. O processo de conhecimento para o materialismo histórico-dialético não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente. Além disso, há que se considerar a efetiva distinção entre a aparência e a essência dos processos do real, como assinalou Marx, ao afirmar que se a aparência das coisas se confundisse com sua essência, toda ciência seria supérflua. Dessa maneira é que se pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível - para esse método de pesquisa - por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador (MARTINS E LAVOURA, 2018, p. 2).

Dessa maneira, do empírico ao concreto, por meio das análises determinadas pelas relações sociais e transitando pelo singular e particular, é possível alcançar a essência do fenômeno investigado (MARX, 2008). Para isso, é preciso compreender o fenômeno social como produto das relações sociais estabelecidas historicamente, isto é, enquanto resultado de múltiplas determinações, sendo esse movimento dialético e permeado por contradições. Para Frigotto (2010).

A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos[...] Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010, p. 82/84).

Portanto, o método materialismo histórico-dialético ajuda a desvelar os caminhos das desigualdades e a lógica de dominação, entendendo que “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (FRIGOTTO, 2010, p. 84). Isto posto, o rompimento da lógica dominante configura-se como uma etapa importante para a transformação da realidade social.

À luz dessas considerações introdutórias, esta dissertação se estrutura em três capítulos. O primeiro discorre sobre os marcos teóricos que consideramos fundamentais para compreender o surgimento dos Pré-Vestibulares Populares no Brasil. Aborda, ainda, a distribuição educacional desigual a partir da análise da escolarização e da dualidade estrutural do ensino, agravadas pelos impactos das reformas neoliberais ao conjunto das políticas sociais, bem como os retrocessos sofridos com o golpe de 2016.

O segundo capítulo retrata o processo histórico de formação dos Pré-Vestibulares Populares sob a influência dos movimentos sociais dos princípios da Educação Popular, apresentando algumas experiências que emergiram no Brasil, em especial, no Rio de Janeiro. Ao final, é apresentado o contexto de surgimento do Pré-Vestibular Popular Construção, em Manguinhos-RJ.

O terceiro capítulo é destinado para análise dos dados da pesquisa, a partir das entrevistas realizadas com os universitários egressos do Pré-Vestibular Popular Construção. Mergulhamos e nos dedicamos a abordar as condições de ingresso e

permanência desses sujeitos, bem como suas expectativas profissionais e pessoais após a conclusão do curso de graduação.

Sem a pretensão de exaurir sobre a temática em questão, salientamos que esse estudo tem como ponto de partida e chegada a particularidade brasileira, com intuito de ampliar as reflexões acerca das condições de acesso e permanência da classe trabalhadora à universidade pública.

# 1 – CONDIÇÕES HISTÓRICAS DA CRIAÇÃO E EXPANSÃO DOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES NO BRASIL

## 1.1 A escolarização e a dualidade estrutural brasileira

Como bem advertiu o antropólogo Darcy Ribeiro, a crise da educação no Brasil não é uma crise e sim um projeto, que coloca sob ameaça o direito à educação de qualidade a todas as pessoas. Neste sentido, refletir sobre a função político-social dos Pré-Vestibulares Comunitários no Brasil significa, entre tantas outras questões, refletir sobre o projeto de desqualificação da educação pública e sobre o insucesso escolar de muitas crianças e adolescentes das classes menos abastadas. Esse Insucesso escolar aqui é compreendido de forma multidimensional e como resultado da desigualdade social própria da sociedade de classes de origem escravocrata e colonizadora.

Os estudos sobre o fracasso escolar têm abarcado uma série de questões, como desistência escolar, repetência, baixo rendimento escolar, defasagem de conteúdos e repetências. Para Patto (1999), o fracasso escolar das classes empobrecidas é produto do sistema capitalista e, por essa razão, deve ser analisado numa perspectiva social e histórica. Em seu estudo, a autora sinaliza a existência de três perspectivas para a compreensão desse fenômeno social: a diferença cultural, a carência cultural e o desencontro cultural.

A teoria da carência cultural relaciona o fracasso escolar às condições sociais de vida dos alunos e as dificuldades de aprendizagem que eles apresentam, vinculando o fracasso escolar à pobreza material e intelectual advindos do seu contexto familiar, o que para a autora se trata de uma visão carregada de preconceito social ao tratar a situação de maneira individualizada. A teoria da diferença cultural, por sua vez, pressupõe que a escola não leva em consideração a realidade dos estudantes das classes populares, fazendo com que exista diferença entre a cultura da escola e a cultura dos estudantes. Já a perspectiva do desencontro cultural indica que o fracasso escolar decorre do desencontro entre o professor e o aluno, em que as práticas e metodologias aplicadas pelo professor estariam num padrão cultural que

causariam aversões aos estudantes das camadas populares. Essa também é uma perspectiva refutada por Patto, ressaltando ser muito generalista, já que muitos professores não desconhecem a realidade de seus alunos.

Como se percebe, as pesquisas teóricas pautadas no desencontro e na diferença cultural problematizam questões que estão dentro da escola, em especial, no que tange ao formato de ensino que é direcionado às classes populares, secundarizando os determinantes estruturais produtores do fracasso. Por essa perspectiva, o sucesso escolar seria alcançado quando as práticas escolares passassem a abarcar as vivências dos sujeitos e não estivessem unicamente alinhadas com a cultura dominante.

Temos como pressuposto que as desigualdades existentes fora dos muros escolares refletem no insucesso escolar de parcela expressiva de estudantes. Assim, em diálogo com Lima e Souza (2020, p. 145), entendemos que “o combate ao fracasso escolar requer uma atuação contra a desigualdade social, a miséria, a favor de condições dignas de trabalho e formação para professores, e de condições de estudo para os alunos”.

Cabe ressaltar que o insucesso escolar e a baixa qualidade da educação pública reservada às classes subalternas são expressões de um projeto conscientemente executado e que contribui para a reprodução da subsunção do trabalho ao capital. Há décadas, Bourdieu e Passeron (1982) nos têm chamado atenção para o fato de que é também pela cultura que os dominantes garantem e perpetuam sua dominação e, conseqüentemente, mantêm as condições para a reprodução das desigualdades sociais e educacionais. No Brasil, isso é de fácil constatação. Por exemplo, em uma breve análise da história do ensino médio, é possível perceber a dualidade estrutural da educação brasileira, que demarca a produção e distribuição desigual do conhecimento ao instituir processos formativos diferentes para os representantes do capital e para as classes subalternas. Para a elite, uma formação predominantemente intelectual; para a classe trabalhadora, uma formação predominantemente manual, direta e imediatamente interessada no mercado de trabalho.

O antagonismo de classe existente na sociedade se materializa nos debates e disputas em torno da educação durante o processo de elaboração da primeira LDB, entre 1948 e 1961: de um lado, os movimentos populares, que defendiam o ensino

público e gratuito a ser provido pelo Estado; e de outro, as elites econômicas, que pleiteavam que o ensino fosse prevacente em escolas privadas (MOURA, 2007).

A árdua luta em defesa da educação pública, desde a década de 1930, fez com que na 1ª LDB, Lei nº 4024/61, ocorresse a coexistência de escolas públicas e privadas. Desde então, as escolas privadas se expandiram pelo Brasil, passando a orientar o modelo de educação no país. Para Libâneo (2012), o dualismo perverso na educação brasileira se materializa em uma escola do conhecimento reservada aos ricos e uma escola voltada a atender o mercado de trabalho destinada aos pobres. Ou seja,

A dualidade estrutural expressa uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferenciados segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração. (CAMPELLO, 2009, p. 1).

Como bem ressalta Kuenzer (1997):

esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época". Nesta mesma direção, para Barbosa (2019, p. 67), a dualidade estrutural é manifestação específica do modo de produção capitalista que reproduz no âmbito educacional a divisão existente nas sociedades de classes. Uma estrutura educacional a serviço da manutenção das desigualdades econômicas e sociais (KUENZER, 1997, p. 9).

Em termos legais, essa separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre formação geral e formação profissional, foi instituída a partir da reforma educacional realizada pelo Ministro Gustavo Capanema durante o período do Estado Novo, no Governo Getúlio Vargas. A Lei Orgânica de 1942 – ao prever a não equivalência entre a formação geral e a formação profissional de acesso ao ensino superior – simboliza bem essa dualidade educacional. Embora em termos legais a dualidade tenha sido relativamente disfarçada com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/61, ao instituir a equivalência entre a formação geral e profissional, a dualidade volta a ser reforçada com a Lei nº 5692/71, promulgada no governo empresarial-militar e que promove profundas alterações na LDB. Entre as alterações destaca-se a instituição da profissionalização

compulsória na etapa do antigo 2º grau (atual ensino médio). Todavia, como salienta Moura (2007):

[...] na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos [...] visando o atendimento às elites (MOURA, 2007, p. 12).

A reforma instituída pela Lei nº 5692/71 vislumbrou atender os fundamentos do capital, com o apoio da superestrutura política em vigor. Com isso, o governo militar tomou como base adaptar a educação de acordo com as necessidades do modelo produtivo industrial, pois

O que estava em jogo na política educacional era uma questão de hegemonia salvaguardada por um Estado militar, onde a função de domínio foi claramente predominante, em virtude da forma de ditadura militar que ele assumiu nessa quadra da nossa história". (GERMANO, 1994, p. 167).

Para Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), essa lei teve como principal finalidade atender a demanda de técnicos para o mercado de trabalho no contexto de desenvolvimento produtivo. A reforma trouxe mudanças na estrutura do ensino, de maneira a moldar a educação pública do país às orientações tecnicistas, restringindo a formação dos mais pobres, enquanto, para a elite, havia uma formação que permitia a continuação dos estudos posteriores ao ensino básico.

Diante do formato e do contexto que a Lei nº 5692/71 foi imposta, não se pretendia realmente uma formação ampla da classe trabalhadora, mas tão somente a manutenção dos anseios da elite econômica e política dirigente. Ou seja,

compromisso não é a elevação dos filhos dos trabalhadores aos níveis mais altos da cultura e do próprio saber processado na escola, mas a elitização do processo escolar como mecanismo de reprodução das relações econômico-sociais que perpetuam a desigualdade. (FRIGOTTO, 2010, p. 193).

O ensino tecnicista voltado para os setores industriais serviu, portanto, como barreira ao acesso da classe trabalhadora à continuação dos estudos em nível superior, ao passo que o ensino superior era destinado aos que tinham condições materiais. Nota-se que a reforma contribuiu para o aprofundamento da divisão de classes,

em face da relativa mobilidade social que a qualificação profissional propiciava no regime de acumulação rígida imputadas à relação inadequada que a 'vítima' estabelecia com o conhecimento [...] Em que pese, contudo, esta relativa mobilidade que conferia ar aparentemente democrático à oferta dual, os discursos sobre a educação e as práticas de exclusão não deixavam pairar dúvidas sobre o fato de que a continuidade dos estudos, de modo a promover o acesso à ciência, à tecnologia, à sócio-histórica e às artes e ao aprendizado do trabalho intelectual, era para poucos; tratava-se, portanto, de uma dualidade claramente assumida. (KUENZER, p. 1157-1158).

A submissão da educação à lógica do capital não apontava para uma formação emancipatória das classes populares, isto é, uma formação pautada no processo de libertação das condições de opressão cultural, social e humana, com práticas que sejam libertadoras (FREIRE, 2006), mas sim para uma educação comprometida em disseminar os valores e as ideias burguesas. A retirada do currículo das disciplinas Sociologia e Filosofia e a compulsoriedade da educação profissional foram ações que visaram domesticar a classe trabalhadora à expansão da acumulação do capital. Mas buscou-se fazer isso de forma sutil, isto é,

[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade e eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANNI, 1999, p. 23).

A relação trabalho e educação reflete as contradições estruturais do capitalismo, nas quais a escola, enquanto invenção burguesa, cumpre um papel fundamental para continuidade da lógica capitalista. A partir dessa perspectiva, a emancipação humana não é o objetivo central da formação das classes populares, conforme ressaltam Boutin e Camargo (2015):

o aprendizado emancipador para a classe trabalhadora, que possibilite o desenvolvimento humano nas suas diferentes potencialidades, não é tido como um objetivo para aqueles que detêm o poder político e econômico, ao contrário, o que é levado em consideração, é um aprendizado para a subserviência, para o conformismo com as desigualdades de classes e com a exploração de um sistema econômico do qual são beneficiados somente os detentores do capital (BOUTIN E CAMARGO, 2015, p. 5863).

Em diálogo com os teóricos das matrizes histórico-crítica, entendemos que a educação precisa ter como finalidade a emancipação humana, devendo ser capaz de despertar a criticidade e dotar os sujeitos de conhecimento rumo às transformações

sociais. Nesse contexto, Gramsci propõe que a escola deve propiciar o desenvolvimento de todas as habilidades, visando a elevação cultural das classes subalternas.

Desse modo, para Gramsci, a escola da classe subalterna (provida pelo Estado) deve oferecer uma formação intelectual, humanista e geral a fim de promover condições que potencializem a emancipação dos trabalhadores. Segundo o autor, a saída para acabar com essa dualidade se dá a partir da Escola Unitária, por meio da integração entre formação geral e profissional, ou melhor,

uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1988, p. 118).

Constituindo o trabalho como princípio educativo, a finalidade da Escola Unitária é “introduzir na vida social os jovens, dotados de certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática, e de orientação independente” (MANACORDA, 1990, p. 158). De acordo com Barbosa (2019),

Trata-se de uma escola que não está voltada apenas aos interesses do mercado, mas em desenvolver um processo de busca com fins à superação da alienação do trabalho através de sua ação política, ao assegurar a autoformação e valorizar o conhecimento do estudante, integrando-o ao processo pedagógico (BARBOSA, 2019, p. 11).

Na concepção de Gramsci, a relação entre educação e política e a consciência de classe são ações importantes para a emancipação dos trabalhadores. Para Paulo Freire (2001), a politização na educação é necessária, já que a educação pública orientada por um Estado cooptado pelo mercado capitalista não visa a emancipação das classes populares, e sim sua alienação. Por isso, para Freire, não há uma educação neutra, a alienação ocorre de maneira intencional na medida que conformam as classes trabalhadoras aos interesses mercantis.

A dualidade estrutural da educação brasileira, produto e produtora da sociedade classe e das desigualdades sociais poderá ser minimizada a partir da implementação de políticas educacionais que tenham como norte a formação integral da classe trabalhadora, com base em currículo estruturado a partir dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Todavia, trata-se de um desafio grande dada à

reestruturação produtiva e às políticas neoliberais adotadas no país por mais de três décadas.

## 1.2 Estado neoliberal brasileiro na década de 1990

O neoliberalismo é compreendido como um conjunto de ideias políticas e econômicas do modelo capitalista, que tem entre seus objetivos minar a participação do Estado na economia e na política social (GALVÃO, 2007). Entre os teóricos neoliberais destacam-se os da Escola de Chicago, especialmente Frederic Hayek e Milton Friedman, para quem a raiz das crises econômicas era toda de responsabilidade do Estado. A obra “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Auguste Hayek, publicada na Grã-Bretanha em 1944, é considerada uma pedra angular para a disseminação da ideologia neoliberal pelo mundo. Nela há a defesa da premissa fundamental para os neoliberais: o livre mercado e a reduzida regulamentação do Estado, diminuindo, inclusive, as políticas governamentais e intervencionistas. Os neoliberais enxergam o Estado com um mal, porém necessário para sua subserviência.

No Brasil, os primeiros passos para a implementação da política neoliberal ocorreram no governo do presidente Fernando Collor de Melo, porém foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que a referida doutrina econômica se consolidou. A agenda neoliberal no Brasil seguiu as recomendações do Consenso de Washington, ocorrido no ano de 1989, e que contou com as participações do Banco Mundial, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Fundo Monetário Internacional (FMI).

De um modo geral, segundo Batista (1995), as propostas definidas no Consenso de Washington foram:

- (i) ajuste fiscal: o Estado limita seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;
- (ii) redução do tamanho do Estado: limitação da intervenção do Estado na economia e redefinição de seu papel, com o enxugamento da máquina pública;
- (iii) privatização: o Estado vende empresas que não se relacionam à atividade específica de regulamentar as regras sociais e econômicas e de implementar políticas sociais;
- (iv) abertura comercial:

redução das alíquotas de importação. Estímulo ao intercâmbio comercial, de forma a ampliar as exportações e impulsionar o processo de globalização da economia; (v) fim das restrições ao capital externo, abertura financeira: fim das restrições para que instituições financeiras internacionais possam atuar em igualdade de condição com as do país. Redução da presença do Estado no seguimento; (vi) desregulamentação: redução das regras governamentais para o funcionamento da economia; reestruturação do sistema previdenciário; investimento em infraestrutura básica e fiscalização dos gastos públicos e fim das obras faraônicas (BATISTA, 1995, p. 101).

De acordo com o que foi estabelecido entre os representantes do capitalismo mundial para o retorno dos países latino-americanos ao financiamento internacional, era necessário que os governos reduzissem a interferência do Estado no mercado e implementassem uma série de ajustes fiscais com o intuito de reduzir os gastos públicos na área social, a exemplo da saúde e da educação. Ou seja, as “ajudas” financeiras a um país só ocorreriam mediante a adoção e implementação de um conjunto de condicionalidades, visando a “redução do tamanho do Estado e abertura da economia” (BATISTA, 1995, p. 225).

Conforme expresso no documento conhecido como “Diretrizes de Ação do Governo Fernando Collor de Mello”, a intencionalidade era constituir uma maior relação entre capital e Estado de maneira que houvesse uma “modernização” das iniciativas estatais. Segundo Boschetti-Ferreira (1993, p. 48), entre tantas deliberações neoliberais, a proposta era de “uma ampla Reforma Administrativa, o Programa Federal de Desregulamentação e o Programa Nacional de Desestatização”, pautada na privatização do Estado.

Entre os resultados das políticas neoliberais constam o aprofundamento da precarização do trabalho, o aumento do desemprego, da pobreza e a precarização das políticas sociais (CORSI, 2003). A execução de diretrizes neoliberais mergulhou o Brasil numa recessão econômica impactando profundamente as classes trabalhadoras, uma vez que essa recessão provocou o aumento dos preços dos itens essenciais de subsistência. Para Porto (2009),

No que diz respeito às relações do governo Collor com as políticas sociais, essa administração deu continuidade, de maneira progressiva, ao desmonte dessa área [...]em absoluta coerência com o ideário neoliberal ativamente em vigor. Nessa perspectiva, ocorreu o completo descumprimento das deliberações sociais consagradas na Constituição federal de 1988, sendo contraditoriamente proposta uma Reforma Constitucional com indicações clarividentes de uma postura neoliberal que se caracterizava por proporcionar a anulação das garantias sociais contempladas (PORTO, 2009, p. 6).

Contudo, foi no governo Fernando Henrique Cardoso que as políticas de cunho neoliberal se consolidaram, momento em que o neoliberalismo ganhou mais vitalidade nas políticas de Estado, movido pelo sucesso do “plano real<sup>1</sup>” com apoio dos setores conservadores e partidos políticos como Partido da Frente Liberal (PFL) e Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

[...] a implementação continuada da política econômica de talhe neoliberal pelos governos brasileiros nos anos 90 estaria reconfigurando as bases da acumulação de capital no Brasil, de modo a criar um novo padrão de acumulação fundado num novo e mais profundo patamar de subordinação ao capital financeiro internacional. (GENNARI, 2001, p. 42).

O processo de estruturação do Estado na década de 1990 teve como orientação a “modernização” nas políticas públicas e econômicas, compreendidas como elemento central para que os setores empresariais pudessem ter seus interesses atendidos. Daí as elites econômicas brasileiras terem participado diretamente da “modernização estatal” (leia-se: reforma do Aparelho de Estado), subordinando-se às orientações dos bancos e demais organismos internacionais (BRAZ, BARROS, SANTOS e ZUTTER, 2014).

Seguindo tais orientações, uma das primeiras medidas adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso foi a reforma administrativa visando reduzir a função do Estado. De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado,

Reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. [...] um outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está tão claro: a descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. (BRASIL, 1995. p. 18)

Para cumprir o que determinava o Consenso de Washington, o Governo realizou cortes nas políticas sociais (como moradia, educação, saúde), modificou as leis previdenciárias e trabalhistas, atingindo, em especial, os mais pobres. Com a reforma administrativa, parte das responsabilidades do Estado foi transferida para a

---

<sup>1</sup> O ponto de vista adotado é que o Plano Real no governo Fernando Henrique Cardoso era, antes de tudo, um produto econômico, ideológico e político de um movimento dinâmico de três fenômenos que marcaram o desenvolvimento do capitalismo, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a globalização, que repercutiram no Brasil de forma avassaladora. (FILGUEIRAS, 2006)

iniciativa privada sob a justificativa de “cortes de gastos”. Além de implementar um agressivo programa de privatização. Como aponta Antunes (2005),

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o parque produtivo brasileiro foi enormemente alterado e retraído pela política intensa de privatização do setor produtivo estatal (especialmente na siderurgia, telecomunicações e energia elétrica), o que alterou sobremaneira o tripé que sustentava a economia brasileira (capital nacional, capital estrangeiro e setor produtivo nacional), elevando o binômio integração/subordinação do país ao universo globalizado e desorganizando o padrão produtivo existente nas últimas cinco décadas (ANTUNES, 2005, p. 131-132).

A redução da intervenção do Estado na economia provocou a precarização dos serviços prestados à classe trabalhadora. De acordo com Netto (1999, p. 75), durante o governo FHC, as políticas sociais adotadas ocorreram de maneira contraditória, visto que o caminho apontado não tinha como norte o ideário democrático, “direcionando-se contra os interesses e as aspirações da massa dos trabalhadores brasileiros”. Isto porque, o Estado neoliberal coloca as pautas de mercado acima dos serviços sociais.

Uma das justificativas usadas pelo governo FHC relacionava-se ao desperdício de recursos públicos. Pautada na estabilização econômica em ajustes fiscais, a política econômica adotada impactou diretamente o desenvolvimento social do país, já que buscou também contemplar o novo modelo flexível de produção e acumulação (COSTA, 2001). Esse modelo, pautado na flexibilidade produtiva, provocou o aprofundamento da precarização das condições de trabalho, assim como a terceirização de diversos serviços públicos, constituindo-se em mais uma dominação do capital. As alterações realizadas nas leis trabalhistas culminaram no ataque aos sindicatos e direitos coletivos dos trabalhadores como maneira de minar as lutas da classe, ajustando o uso da força de trabalho. Com a reestruturação produtiva neoliberal não se busca mais um trabalhador especializado, e sim um trabalhador polivalente e flexível, capaz de atender às diferentes demandas, configurando-se, assim, uma nova forma de expropriar – ainda mais – a classe trabalhadora.

No tocante às políticas públicas de educação, a ideologia neoliberal entende que a educação deve visar o pleno desenvolvimento do mercado, como bem expõe Marrach (1996):

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Como se observa, para os neoliberais, a escola deve ser administrada de acordo com as regras de mercado, especialmente no uso do Estado como cliente e regulador das práticas que gerem benefícios ao mercado, mas que prejudicam diretamente a formação da classe trabalhadora. Como destaca Frigotto (1995), a subordinação da educação brasileira aos interesses neoliberais se explicita na diferença entre a formação da classe trabalhadora e da classe abastada.

### 1.2.1 As dificuldades das classes populares de acesso à Universidade Pública durante o governo FHC

A reforma educacional implementada durante o governo FHC integra o conjunto de reformas instituídas pelos neoliberais, sob a influência e empenho dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), ambos criados em 1944, durante a primeira Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada em Bretton Woods, nos Estados Unidos, cujas funções são de complementaridade.

Desde a sua gênese, esses organismos foram responsáveis pela expansão das práticas e das ideias capitalistas e, não por acaso, as primeiras medidas do Banco Mundial foram direcionadas para a abertura comercial. A defesa que se fazia era de

que os organismos deveriam financiar determinadas ações de países menos desenvolvidos, tendo como interesse direto o investimento do setor privado em obras públicas (PEREIRA, 2010). A função complementar desses organismos diz respeito à assistência financeira, com intuito de colaborar no desenvolvimento dos países associados por meio de empréstimos. De acordo com Pereira (2010),

O Banco age, desde as suas origens, ainda que de diferentes formas, como um ator político, intelectual e financeiro, e o faz devido à sua condição singular de prestador, formulador de políticas, ator social e produtor e/ou veiculador de ideais em matéria de desenvolvimento capitalista, sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazer e para quem fazer. Ao longo de sua história, o Banco sempre explorou a sinergia entre dinheiro, prescrições políticas e conhecimento econômico para ampliar sua influência e institucionalizar sua pauta de políticas em âmbito nacional, tanto por meio da coerção (influência e constrangimento junto a outros financiadores e bloqueio de empréstimos) como da persuasão (diálogo com governos e assistência técnica). (PEREIRA, 2010, p. 29).

Outro grande enfoque dado pelo Banco Mundial ao longo dos seus primeiros anos estava voltado ao combate à pobreza. Para Robert McNamara, ex-presidente do Banco Mundial, “a pobreza e a injustiça social podem ser um perigo à segurança do país tanto quanto qualquer ameaça militar” (PEREIRA, 2010, p. 178). A partir desse discurso, o Banco atuou para se tornar uma grande agência de desenvolvimento. Todavia, o que se verificou foi o aumento da concentração de riquezas e crescimento exponencial da pobreza nos países em desenvolvimento.

O Banco Mundial representou a importância de sua atuação na defesa dos interesses capitalistas internacionais à medida que passou a gerenciar a reestruturação econômica de países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento (Terceiro Mundo) – principalmente da América Latina – por meio da aplicação de programas de ajustamento estrutural, intervindo na formulação de políticas internas e na própria legislação desses países. (SANTOS, 2010, p. 01).

Com a consolidação do Banco Mundial como agência de desenvolvimento, houve a expansão de empréstimos aos países considerados periféricos, porém o discurso anterior de que o crescimento econômico deveria significar a redução da pobreza já não era mais tão forte. Assim, há um reajustamento na estrutura do Banco nos anos de 1980, de maneira a enaltecer o capital privado e atacar o Estado. Isso porque, para o Banco Mundial, o setor privado é quem possui eficiência na prestação de serviços (PEREIRA, 2010). Esse discurso está diretamente relacionado ao projeto

neoliberal que, a partir dos anos 1980, passou a balizar as orientações e o plano do Banco.

O empréstimo financeiro aos países periféricos só ocorreria caso eles adotassem o neoliberalismo como política econômica, isto é, caso se comprometessem a reduzir os gastos públicos, o que se daria por meio de um conjunto de ações, entre elas, a privatização de empresas estatais e a redução da intervenção estatal nas políticas públicas essenciais, remetendo a oferta desses “serviços” à iniciativa privada (CRUZ, 2003). Desse modo, o interesse do Banco é a configuração de um Estado “mínimo”<sup>2</sup>, colocando limites para suas funções de proteção social, justificado por meio do seguinte discurso:

Embora o Estado ainda tenha um papel central na provisão garantida de serviços básicos – educação, saúde e infraestrutura -, não é óbvio que deva ser o único provedor, ou mesmo que deva ser provedor. As decisões do Estado em relação à provisão, financiamento e regulamentação desses serviços devem basear-se nas vantagens relativas dos mercados, da sociedade civil e dos órgãos do governo. [...] O Estado tem muito a ver com a adoção pelos países de instituições sob as quais o mercado possa florescer. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 28-30).

No Brasil, foi durante o governo FHC que ocorreu um forte financiamento do Banco Mundial aos projetos do país. Entretanto, essa aproximação trouxe drásticas consequências como, o crescimento da pobreza, o aumento da dívida externa e a queda no Produto Interno Bruto (PIB). A educação não passou ilesa a todo esse processo, tendo sido duramente afetada pelas reformas de cunho neoliberal conforme constava na cartilha do Banco Mundial. Nesse aspecto, Souza (2014) aponta que:

O banco intervém na educação brasileira por meio da imposição de políticas educacionais e de empréstimos a programas e projetos educativos que fazem parte da reforma estrutural do capitalismo. Essas políticas se expressam claramente por meio da legislação brasileira. Por meio da legislação, se

---

<sup>2</sup> A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionais* e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/estado-minimo>

orienta todos os setores da educação e seus objetivos (SOUZA, 2014, p. 127).

Foi graças ao volume de empréstimo adquirido com o Banco Mundial que o governo FHC pôde efetivar a reforma educacional e cumprir, com isso, uma das condicionalidades para a retomada dos empréstimos financeiros ao país. Uma das orientações defendidas pelo Banco Mundial – e amplamente acatada pelo governo FHC – foi a prioridade conferida à formação profissional para a população mais pobre, justificada como forma de possibilitar uma melhor inserção no mercado de trabalho. Junto a esse estímulo à formação profissional, durante a década de 1990, era comum no discurso do Banco a relação entre alto índice de analfabetismo e pobreza. Porém, mais do que uma questão humanística, a grande intenção inerente a esse discurso estava voltada a evitar o “desperdício produtivo” de parcelas significativas, de modo a corresponder aos anseios de lucros por parte do capital.

Foi neste contexto que se deu a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, devendo ser compreendida no arcabouço das reformas neoliberais. Assim, como no contexto da criação da Lei nº 5692/71, a nova LDB foi apresentada como parte das reformas necessárias para o desenvolvimento econômico do país, daí priorizar a formação profissional às camadas populares. Para o Banco, a grande necessidade dos países em desenvolvimento – como o Brasil – era de uma educação capaz de aumentar a produtividade.

A reforma educacional empreendida pelo ministro Paulo Renato de Souza, portanto, expressou os interesses do setor empresarial brasileiro e as orientações do Banco Mundial, com o intuito de adequar a educação pública brasileira demandada pelas bases materiais de produção flexível. Um dos resultados das mudanças instituídas foi o aprofundamento da dualidade educacional, uma vez que se reservava para elite a escola com formação intelectual e para a classe trabalhadora a formação instrumental, fundamentada na Pedagogia das Competências e Habilidades.

De acordo com Saviani (2007, p. 435), a finalidade da pedagogia das competências “é a de dotar os indivíduos a comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. A pedagogia das competências reafirma a dualidade estrutural na medida que valoriza tão somente as

competências referidas pelo mercado de trabalho, conformando os sujeitos de acordo com a dinâmica do capital. Nesse sentido,

[...] o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicionais, reféns do exame vestibular. [...] O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB, nesse sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. (BRASIL, 2000, p. 73).

A concepção de educação com base nas doutrinas neoliberais não só fortaleceu a dualidade estrutural da educação, como também deu continuidade à elitização ao acesso à universidade pública ao dificultar o prosseguimento dos estudos das classes empobrecidas.

Pela lógica da dualidade educacional, as universidades públicas são reservadas às classes mais abastadas economicamente, ao passo que a camada popular deve ser preparada para o mercado de trabalho (XAVIER, 1990). O acesso à universidade pública funda-se na lógica seletiva e da meritocracia, sob a compreensão de que ela é destinada apenas àqueles que possuem capital cultural e econômico. Historicamente,

[...] a Universidade Pública no Brasil tende a se manter fechada às camadas sociais mais pauperizadas que acumulam maiores dificuldades de competir com aqueles que chegam ao momento do vestibular com vantagens sociais e educacionais. (BRANDÃO, MARINS, 2009, p. 14).

A educação superior pública e a educação básica apresentam relações antagônicas de interesses, ao entendimento de que o acesso ao conhecimento intelectual se direciona prioritariamente às classes dominantes, de modo a manter a estrutura econômica vigente. Assim, a elitização histórica das universidades públicas ocorre por meio de processos e estratégias, ora sutis ora explícitos, que visam não criar condições de acesso e de aprovação nos exames de seleção, junto com as dificuldades de acesso às condições de permanência da classe trabalhadora na universidade pública – criada para não os atender.

Segundo Girotto (2017), é preciso considerar, em especial, que a classe empobrecida não dispõe de capital necessário para se dedicar apenas aos estudos, ou seja, ela necessita estar inserida no mercado de trabalho no período da graduação, com a finalidade de permanecer na universidade, o que evidencia um notável desafio: a conciliação entre estudo e trabalho.

Na década de 1970, o estudo realizado por Bourdieu e Passeron (1982) demonstrou que existem elementos culturais que influenciam nos processos de seleções e provas. Os sujeitos das classes mais abastadas possuem um capital cultural que favorece o sucesso e o êxito nos resultados. Isso nos impele a refletir sobre os exames de ingresso para as universidades públicas brasileiras. Todavia, do mesmo modo que as dimensões sociais e o capital cultural criam barreiras ao acesso, também dificultam a permanência das classes populares no ensino superior público, o que implica pensar que a estrutura social desigual contribui para excluir as classes trabalhadoras desse espaço (NASCIMENTO, 2010).

Isto se agrava no contexto neoliberal da década de 1990, dada a redução de recursos destinados às universidades públicas. Como expõe Figueiredo (2005),

Em decorrência das políticas adotadas na década de 90, principalmente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Ensino Superior sofreu o impacto do sucateamento das universidades públicas pelos cortes de verbas, a não abertura de concursos públicos para professores e funcionários técnico-administrativos, pela continuidade da expansão do ensino superior privado e das matrículas delas decorrentes, pela destinação de verba pública para as faculdades particulares, pela multiplicação das fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e por ausência de uma política efetiva de assistência estudantil (FIGUEIREDO, 2005, p. 6).

As políticas de ensino superior não foram em direção à democratização do acesso às universidades públicas, e sim em favorecer os interesses do empresariado da educação ao destinar verbas para as IES privadas em vez de buscar suprir as necessidades de manutenção e funcionamento das universidades públicas. Assim, a reforma educacional e a ofensiva neoliberal promoveram a expansão de universidades privadas e a transformação da educação superior em um grande negócio, com severas consequências para as universidades públicas. De acordo com Sguissardi (2006, p. 1028), em “1994, das 851 IES, 192 (22,5%) eram públicas e 659

(77,5%) eram privadas. Em 2002, das 1.637 IES, 195 (11,9%) eram públicas e 1.442 (88,1%) eram privadas”.

Não houve apenas o crescimento de Instituição de Ensino Superior (IES) privada, mas também um crescimento exponencial do número de matrículas, tornando o ensino superior uma forma do empresariado aumentar o seu lucro. O direcionamento de dinheiro público para as IES privadas e o desinvestimento nas Universidades Públicas afirmam a negação do acesso e a permanência das classes populares em instituições de ensino superior público, uma vez que, para as classes mais abastadas, a falta de assistência estudantil não é componente essencial para desistência dos estudantes.

Portanto, a consequência imediata da política neoliberal é a precarização da educação pública, ampliando a dualidade estrutural e reduzindo os investimentos nas universidades públicas, o que contribui para a exclusão e para a restrição da classe trabalhadora nos espaços de educação superior pública.

Durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), embora tenha havido continuidade de políticas de cunho neoliberal, houve também avanços consideráveis para a classe trabalhadora, os quais acabaram mexendo na estrutura social vigente e descontentando frações da burguesia brasileira, como veremos no tópico a seguir.

### 1.3 Dos avanços ao retrocesso: dos governos Lula e Dilma ao golpe

O governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) realizou mudanças nas políticas públicas, alterando a forma de gerenciar as políticas sociais de modo a beneficiar os mais pobres. Entre as mudanças, destacam-se: o aumento real do salário-mínimo; políticas de transferência de renda por meio do programa Bolsa-Família; o aumento dos investimentos na área da saúde e da educação básica por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a expansão do ensino superior (NOBRE, 2013).

Embora o governo Lula da Silva tenha dado continuidade a algumas políticas neoliberais iniciadas no governo antecessor, houve também iniciativas contrárias às políticas ortodoxas neoliberal. Com isso, beneficiado por um contexto econômico favorável, conseguiu investir em algumas regiões pobres do Brasil, mas sem

confrontar a especificidade histórica brasileira do “capitalismo dependente”, em que se conjuga crescimento econômico dependente com miséria e exclusão despóticas, além da ausência de direitos fora dos setores sociais dominantes (FERNANDES, 1975).

Logo no início do mandato, em 2003, o governo Lula da Silva lançou o “Programa Fome-Zero” com o objetivo de combater a fome no Brasil, por intermédio de um conjunto como, a complementação de renda, o aumento no valor do repasse para merendas das redes federais, estaduais e municipais de ensino e investimentos na agricultura familiar. Entretanto, o governo enfrentou dificuldades para realizar as ações estruturais necessárias para que o programa tivesse êxito, o que levou ao seu fim no mesmo ano de seu lançamento (MOURA, 2007).

Porém, naquele mesmo ano, o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) instituiu o Programa Bolsa Família, que integrou os programas Vale Gás, Cartão Alimentação e Bolsa Escola com a finalidade de dar maior eficácia ao setor social, especialmente no combate à extrema pobreza e à fome no país.

[...] é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos (BRASIL, 2014).

Com vistas a estruturar a economia e promover o seu crescimento, o governo Lula da Silva instituiu o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)<sup>3</sup> que, conjugado a outras políticas, produziu o aumento do índice de empregos, o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e a redução da pobreza (SINGER, 2012), apesar da crise internacional que só finalizaria no ano de 2008, tempo em que as políticas neoliberais de cunho ortodoxo perderam força. Com o investimento em infraestrutura, o PAC visava alavancar o desenvolvimento social e econômico do país. Entre os anos de 2007 a 2010 foram investidos cerca de R\$503,9 bilhões nas áreas

---

<sup>3</sup> O PAC é um programa de expansão do crescimento. Ele é um novo conceito de investimento em infraestrutura que, aliado a medidas econômicas, vai estimular os setores produtivos e, ao mesmo tempo, levar benefícios sociais para todas as regiões do país (BRASIL, 2012).

de saneamento básico, habitação, transporte, energia e recursos hídricos. O grande investimento em diferentes setores da economia foi apontado pelo governo como forma de diminuir as desigualdades sociais entre as regiões.

Visando o desenvolvimento social em espaços vulnerabilizados, uma das áreas em que o PAC mais destinou recursos foi a habitação, sendo aplicados R\$106,3 bilhões entre os anos de 2007 e 2010. Em Manginhos-RJ houve investimentos volumosos feitos pelo PAC, inclusive com a presença do então presidente Luís Inácio Lula da Silva na finalização das obras. Contudo, apesar do enorme investimento realizado em Manginhos-RJ,

a descontinuidade das ações e a ausência de participação efetiva da população se constituíram como dimensões substanciais e negativas da intervenção em questão, o que na realidade se constituem como questões estruturais da sociedade brasileira, que não seriam, obviamente, transformadas apenas por intervenções urbanísticas no nível local (FERNANDES e LIMA, 2021, p. 111).

No âmbito do PAC, os territórios de favela receberam recursos para habitação social e obras de drenagem, resultando em uma relativa melhora desses territórios. Entretanto, isso não ocorreu isento de contradições, pois,

ao mesmo tempo em que a habitação de interesse social ganhava prioridade na agenda pública e os movimentos sociais ganhavam acesso a fóruns privilegiados de discussão e de influência sobre os rumos da política urbana, abria-se um espaço econômico e político privilegiado para os interesses do setor imobiliário e da construção, assim como se facilitavam os mecanismos visando a financeirização do setor [...] (CARDOSO; DENALTI, 2018, p. 11-12).

No âmbito da política pública de educação, o governo Lula da Silva triplicou os investimentos. Em 2003, o valor investido foi de aproximadamente R\$20 bilhões, passando para R\$75 bilhões em 2011, pela via do FUNDEB, visando a melhoria da infraestrutura escolar, o aumento no repasse para merenda e a valorização dos docentes. A exemplo disso, em 2008, foi instituída a Lei nº 11.738 que regulamentou o piso salarial nacional dos professores da educação básica, uma reivindicação histórica da classe docente no país. Vale lembrar que no governo Fernando Henrique Cardoso a redução dos investimentos na área da educação, cujos recursos públicos para a educação eram menores do que determinados pela Constituição Brasileira,

contribuiu para a infraestrutura precária de muitas escolas e para a desvalorização dos profissionais do magistério.

No que se refere ao Ensino Superior, em 2003, o governo Lula da Silva criou um Grupo de Trabalho (GT) com objetivo de avaliar a conjuntura dessa etapa da educação brasileira. O estudo acabou contribuindo para um progressivo processo de democratização de acesso no ensino superior, mas não isento de contradições. Segundo Otranto (2006),

A Reforma da Educação Superior do governo Lula da Silva iniciou oficialmente o seu curso, com o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação da educação superior brasileira e apresentar um plano de ação visando reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (OTRANTO, 2006, p. 43).

Um dos objetivos do governo era melhorar o acesso ao ensino superior para as classes subalternas, o que o fez por meio de medidas de reestruturação. Essas iniciativas apontaram para a criação de vagas públicas em faculdades privadas, com ou sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais), o fortalecimento do FIES, a criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foi criado pela MP nº 1.827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/19/99, no então governo FHC, mas adquiriu uma forte vitalidade durante o governo Lula da Silva. O objetivo do programa é financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação. O programa financia até 100% do valor dos encargos educacionais cobrados pelas instituições de ensino com adesão ao Fundo, de acordo com a renda familiar mensal bruta do estudante e do comprometimento dessa renda com o pagamento da mensalidade.

Desse modo, o FIES consiste em uma linha de crédito na qual a União atua como agente financeiro, cobrando menores cargas tributárias das IES privadas com base em incentivos fiscais. No governo Lula da Silva, houve um crescimento exponencial da mercantilização do ensino superior no Brasil por meio do FIES, isso

se deve ao fato de que as IES privadas obtiveram apoio significativo com a reforma da Educação Superior, o que propiciou lucros exorbitantes ao empresariado dos grandes capitais do setor.

Outra ação implementada foi o Programa Universidade Para todos (PROUNI), criado em 2004 com o objetivo de ceder bolsas integrais (100%) ou parciais (50%, 25%) em IES privadas aos estudantes com renda de até um salário e meio e que tenham cursado sua formação básica em escola pública. De acordo com Luz (2017, p. 79), o PROUNI “envolveu linhas de financiamentos combinadas com programas de inclusão ao ensino superior”. Apesar do PROUNI ter se caracterizado como uma política social, possibilitou, junto com o FIES, a expansão das IES privadas através de incentivos da União, tendo como objetivo central o lucro em detrimento da qualidade do ensino e da pesquisa.

Em relação às universidades públicas, o governo Lula da Silva criou o Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no ano de 2007, em que ressaltava a importância da democratização do acesso e permanência. Segundo Saviani (2010, p. 14), “o REUNI propiciou investimentos nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a abertura de novos campi”. Para Barros (2015):

O Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e tem como objetivo principal a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência do estudante na Educação Superior, no nível de graduação, bem como o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais (BARROS, 2015, p. 374).

Na tabela 3 é possível perceber a expansão universitária durante o referido governo.

Tabela 3 – Expansão do Número de Instituições Federais de Ensino Superior

<b>Ano</b>	<b>Número de Instituições</b>
2003	83
2004	87
2005	97
2006	105

2007	106
------	-----

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados disponíveis em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br).

Por conseguinte, cabe ressaltar que as universidades federais que aderiram ao programa tiveram que se comprometer a aumentar o quantitativo de vagas e permanência dos estudantes. Ao longo da execução do REUNI, as contradições foram aparecendo. Muitas universidades optaram por investir os recursos em cursos que atenderiam o mercado, nos moldes em que a parceria entre setor público e privado fosse possível.

O REUNI se colocou de maneira bem obscura, “sendo possível admitir que a universidade pública incorpore, simultaneamente, diversificadas influências e exerça múltiplos papéis, torna-se difícil atribuir à expansão universitária apenas a um significado” (PRESTES, JEZINE E SCOCUGLIA, 2012, p. 205). Todavia, apesar dele ter ocorrido de acordo com a política econômica capitalista, o programa encaminhou avanços nas universidades federais do Brasil, principalmente quando comparado à década de 1990, na qual a política econômica de austeridade arrochava os investimentos nas IES públicas.

No tocante ao governo Dilma Rousseff, a política de educação continuou na mesma perspectiva do governo Lula da Silva, tais como: expansão de universidades públicas e aumento no número de vagas, em especial nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, e elevados repasses (por meio do FUNDEB) para estados e municípios.

Um marco no governo Dilma foi a promulgação da Lei de Ações Afirmativas – Lei nº 12.711/2012 – que completou em 2022 uma década de sua aprovação. A Lei estabeleceu que 50% das vagas de universidades e institutos federais de ensino sejam reservadas a estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como aos oriundos de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Para Carneiro (2011, p. 27), as ações afirmativas “têm sido praticadas para atender a diferentes segmentos da população que por questões históricas, culturais ou de racismo e discriminação foram prejudicados em sua inserção social e participação igualitária no desenvolvimento dos países”. Neste sentido, é possível compreendê-la como uma política de inclusão social dos historicamente excluídos e de combate à desigualdade estruturante.

Ademais, em um país de origem colonizadora e escravagista, cujas marcas do racismo ainda se fazem presentes na estrutura social, não é difícil deduzir que a promulgação da Lei de Ações Afirmativas não ocorreu de maneira harmoniosa, pelo contrário, deu-se através de fortes lutas, conflitos e pressões, por tratar de uma política que mexe com a estrutura elitista das universidades públicas. Isto porque, por ser estrutural, o racismo se expressa também nas instituições sociais e age como um limitador ao acesso da população preta aos espaços de educação superior pública. Desse modo, a criação da política de ação afirmativa destinada a esse grupo étnico objetiva, entre outras frentes de luta, amenizar os efeitos causados pela desigualdade racial (NASCIMENTO, 2010).

As pressões exercidas pelos Pré-Vestibulares Populares no Brasil contribuíram para a criação das políticas de ações afirmativas, entre elas a instituição da política de cotas para ingresso na universidade pública, da qual a UERJ foi pioneira ao implementá-la no ano de 2003. Dois projetos de Pré-Vestibulares Populares de grande destaque no Brasil estiveram à frente dessa luta, a saber: o Pré-Vestibular Para Negros e Carentes (PVNC) e o Educação Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO).

Os Pré-Vestibulares Populares, fundamentalmente o PVNC e o EDUCAFRO, interpelaram o Estado no que diz respeito às desigualdades educacionais presentes no nosso país, em especial, no que tangia à ausência de negros e negras nas escolas e universidades públicas, reivindicando o ingresso e a permanência desses sujeitos nesses espaços.

Embora as políticas de ações afirmativas não tenham promovido a democratização total do acesso às universidades públicas, elas provocaram importantes discussões sobre a elitização e os impactos sociais da ocupação da população negra nesses espaços (NASCIMENTO, 2010). Desse modo, as políticas de ações afirmativas foram e continuam a ser políticas importantíssimas a fim de se promover uma política de justiça social. Porém, elas não são, unicamente, capazes de resolver o problema da desigualdade racial. Não obstante o acesso à educação tenha melhorado, a distância entre negros e brancos ainda não se alterou, conforme

os dados levantados pelo sociólogo Rafael Osório Guerreiro do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)<sup>4</sup>.

Por conseguinte, enfatizamos que, ao contrário da política de austeridade econômica e dos ataques às políticas sociais ocorridas no governo FHC, os governos Lula e Dilma restabeleceram a perspectiva de um Estado indutor de políticas públicas direcionadas ao atendimento da classe trabalhadora. Todavia, isso mudou após o golpe sofrido pela presidente Dilma, em 2016, consolidado com o impedimento de um governo democraticamente eleito e configurando uma violação explícita do Estado democrático de direito (SAVIANI, 2017). De acordo com Barbosa (2018):

As classes dominantes e dirigentes brasileiras não suportariam por muito tempo o avanço das conquistas dos trabalhadores, e após a perda de seu projeto político e societário nas urnas iniciaram o ataque contra os direitos sociais e trabalhistas recém conquistados, o que foi consolidado com o golpe parlamentar, jurídico, civil e midiático em abril de 2016. A partir de então, retoma-se a implementação do projeto neoliberal, apresentando a flexibilização, a privatização, o ajuste fiscal, a redução do Estado e o enxugamento dos gastos públicos (leia-se, redução com as políticas sociais: saúde, educação, profissionalização, cultura, segurança etc) como “a solução” para a retomada do crescimento econômico do país (BARBOSA, 2018, p. 16).

Com o novo bloco de poder, há a retomada da ortodoxia neoliberal, tendo a administração pública no período de 2016 a 2018 se baseando exclusivamente nas diretrizes dessa doutrina econômica. Das mudanças efetuadas no início do governo Michel Temer, duas merecem destaque: a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, que congelou o teto do gasto público para com os direitos sociais por vinte anos; e a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), que, segundo Frigotto (2021), congelou o futuro da maioria dos jovens brasileiros. A finalidade da EC 95/2016 é:

limitar o aumento das despesas públicas por meio da restrição ou redução de direitos e serviços públicos. Assim, comprometeu ainda mais o fundo público com o pagamento dos juros e amortização da dívida pública e sepultou, definitivamente, as vinculações orçamentárias das políticas sociais construídas na Constituição Federal de 1988. Mediante a essa Emenda, tanto as políticas que integram a seguridade social (previdência social, assistência social e saúde), como a educação e outros programas tiveram seus recursos orçamentários diminuídos nos próximos vinte anos, inviabilizando a garantia e até mesmo a expansão dos direitos sociais (BARROS, 2020, p. 79).

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil>

Já a Reforma do Ensino Médio iniciou-se por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e convertida, posteriormente, na Lei nº 13.415/2017, ocorrida sem aprovação ou participação popular. Segundo Arelaro (2017, p. 11), “o [...] governo Temer sabia que não conseguiria enfrentar uma discussão minimamente legítima e consistente com as associações científicas, profissionais, de estudantes e movimentos sociais diversos”, daí a forma aligeirada e autoritária com que foi aprovada.

A partir da atual reforma do Ensino Médio, aprofunda-se a dualidade vigente nesta etapa da educação básica, visto que o conhecimento científico, artístico e filosófico se restringe aos filhos das classes dominantes, enquanto um ensino minimalista, inconsistente e insuficiente reserva-se aos filhos da classe trabalhadora. Assim, a nova reforma neoliberal caminha no sentido de restringir os filhos da classe trabalhadora a prosseguirem seus estudos de nível superior, uma vez que reforça a prática educativa como reprodução dos interesses do capital e como formação de mão-de-obra barata. Nada diferente dos propósitos das reformas anteriores.

Na sequência do governo Temer, a eleição de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) representou o aprofundamento das políticas neoliberais no país, comprometendo os investimentos da educação (básica e superior) e demais políticas sociais. Frigotto (2021) expõe bem o significado desse desinvestimento educacional, ao afirmar que:

O governo Bolsonaro, por sua equipe econômica, pede para cortar 87% do exíguo orçamento para a ciência e tecnologia. Isto significa que dos 680 bilhões previstos, restam 89 bilhões. Decreta-se, assim, não apenas a perda de pesquisas em andamento, mas a estagnação do desenvolvimento científico e tecnológico. E qual é a área que recebeu maiores cortes nos orçamentos? Não por mera coincidência foi a área de educação que além de sofrer um corte de dois bilhões e duzentos milhões, teve, em abril deste ano, um bloqueio de 30% de seus recursos. Aqui se está negando, na raiz, a formação ampla de novos pesquisadores, pois é desde a educação básica que se desenvolvem os novos pesquisadores e cientistas. (FRIGOTTO, 2021, p. 131).

Ainda de acordo com o autor, para o governo Bolsonaro, a universidade pública:

deveria ser para poucos e que a grande maioria deveria seguir o caminho da educação profissional diga-se, a seu crédito, não é apenas uma posição explícita sua, mas a da classe social a que pertence e representa. Não se

trata aqui de fazer um julgamento moral, mas de analisar o sentido social do que afirma (FRIGOTTO, 2021, p. 131).

Frente ao constante movimento de retiradas de direitos das classes subalternas e da intencionalidade da exclusão das camadas populares ao acesso às universidades públicas, os movimentos sociais e Pré-Vestibulares Populares (PVPs) têm tensionado, por meio de lutas e reivindicações, contra a elitização desses espaços. Assim, revisitar essa história faz-se necessário para uma melhor compreensão da temática aqui problematizada.

## **2 – MOVIMENTOS SOCIAIS E OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES: UMA EXPERIÊNCIA NO RIO DE JANEIRO**

A negação de direitos sociais tem sido historicamente tensionada pelos movimentos sociais. O nascimento desses movimentos está diretamente ligado à luta de classe e em oposição a uma configuração do Estado enquanto garantidor dos interesses capitalistas, constituindo-se por sujeitos coletivos que reivindicam o reconhecimento e a garantia dos direitos sociais de forma universal. Para Gonh (2005),

Os movimentos sociais são fenômenos históricos decorrentes de lutas sociais. Colocam atores específicos sob as luzes da ribalta em períodos determinados. Com as mudanças estruturais e conjunturais da sociedade civil e política, eles se transformam. Como numa galáxia espacial, são estrelas que se acendem enquanto outras estão se apagando, depois de brilhar por muito tempo. São objetos de estudo permanente. Enquanto a humanidade não resolver seus problemas básicos de desigualdade social, opressão e exclusão, haverá lutas, haverá movimentos (GONH, 2005, p. 19-20).

Como ressaltam Marx e Engels (1986, p. 50-51), “toda a história da humanidade tem sido uma história de lutas de classes, de conflitos entre classes exploradoras e exploradas, entre classes dominantes e oprimidas”. Os movimentos sociais não estão desagregados do antagonismo de classe, emergem dessa dinâmica e atuam na perspectiva da transformação social.

A exploração das classes subalternas pelo capital tem o Estado como protetor e garantidor das condições dessa produção. Considerando que o Estado no capitalismo tem privilegiado os interesses ligados à reprodução do capital, essa ação impacta diretamente as políticas sociais, que resultam do encadeamento dialético contraditório entre classes e Estado, sendo elas também um campo de disputa de interesses.

Nessa configuração, os movimentos sociais no Brasil são interventores importantes na relação entre as demandas sociais e o Estado, especialmente dos segmentos empobrecidos. Para Rezende (1985):

Os movimentos sociais devem ser vistos, também (e neles, é claro, os seus agentes), como produtores de História, como forças instituintes que, além de questionar o Estado autoritário e capitalista, questionam, com sua prática, a própria centralização/burocratização tão presentes nos partidos políticos (Rezende, 1985, p. 38).

As ações coletivas dos movimentos sociais trazem desafios às estruturas sociais e às classes dominantes na medida em que se orientam contra as injustiças sociais. Ao trazerem diagnósticos sobre a realidade e encaminharem projetos direcionados ao Estado, acabam por tencioná-lo a rever seu papel de assegurador dos direitos sociais (FERRARO, RIBEIRO, 1999). Ademais, contribuem, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais garantidos na Constituição Federal de 1988.

Diante da multiplicidade dos movimentos sociais que emergem no Brasil, de diferentes natureza e finalidades, há aqueles que se voltam para democratização da educação pública, abrangendo ações que defendem abertamente a implementação de políticas públicas que garantam o acesso e permanência de todos à educação de qualidade socialmente referenciada. Junto à defesa de uma educação pública gratuita e de qualidade, tais movimentos defendem que ela seja orientada na perspectiva de uma educação emancipatória. Ou seja,

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué. (FREIRE, 2006, p. 45).

Historicamente, a educação emancipatória tem forte ligação com os movimentos de Educação Popular, pois sua filosofia está na unidade entre ação e reflexão da realidade a partir das condições objetivas de vida das classes populares. A Educação Popular nasce assim, fora dos muros da escola, sendo entendida como uma filosofia, uma práxis social.

A Educação popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é ponto de partida do processo educativo, esta volta a ela para transformá-la. (WERTHEI, 1985, p. 22).

Do movimento de educação popular que ganha expressiva notoriedade no período na década de 1980 está o Pré-Vestibular Popular, na luta pela democratização do acesso dos mais pobres à universidade pública juntamente com outras frentes de lutas, a exemplo, os sindicatos de educação existentes no Brasil (GONH, 1997).

Apesar de ganharem expressiva notoriedade na década de 1980, os Pré-Vestibulares Populares só se consolidaram na década de 1990 com o objetivo de democratizar o ensino superior público para as classes historicamente excluídas. Inicialmente, coordenados por movimentos estudantis e diretórios acadêmicos, os Pré-vestibulares Populares (PVPs) consistem em um movimento amplo e diversificado. E como muitos não possuem capital econômico, acabam contando com a colaboração de professores voluntários e ocorrendo em espaços cedidos (escolas públicas, universidades, igrejas, centros comunitários e instituições públicas).

Há outros pontos de convergência entre os cursos populares, sobretudo a luta contra a exclusão de pobres e negros das políticas públicas educacionais e sociais, somando a valorização da reflexão crítica, uma vez que não se limitam apenas ao ensino de conteúdos cobrados nas provas de seleção e vestibulares. Thum (2002), afirma que:

As “Experiências de Pré-Vestibulares Populares” são experiências forjadas no seio dos movimentos sociais que, tendo percebido a importância do processo educacional, como um dos elementos populares, têm buscado o rompimento do “ciclo marginalizador” imposto às classes populares, têm buscado a ampliação dos espaços educativos com finalidade de possibilitar uma maior formação política/cultural e instrumental para o exame “vestibulares” bem como contribuir no desenvolvimento da autoestima, da autonomia, da solidariedade, do sistema coletivo de organização e

participação de pessoas que, descapitalizadas econômica e culturalmente não estão em pé de igualdade na disputa pela vaga na universidade (THUM, 2002, p. 52-53).

A seguir, apresentaremos algumas das experiências de “Pré-Vestibulares Populares” que emergiram no Brasil.

## 2.1 Histórico Pré-Vestibulares Populares

Em Manaus, na região Norte, o Pré-Vestibular Alternativo Petrópolis foi criado em 1987, na Universidade Federal do Amazonas. A criação desse curso popular ocorreu mediante o desencadeamento de uma greve, quando o movimento grevista compreendeu que ganharia força a partir do diálogo com as classes populares, dando início à criação do projeto (PORTO, 2008).

Na região Nordeste, em Fortaleza, o curso Novo Vestibular foi criado em 1987 pelos estudantes de História da Universidade Federal do Ceará (UFC). No percurso, houve conflitos no projeto, posteriormente o curso passou para o Diretório Acadêmico, devido à ruptura entre os estudantes e a universidade. Em 1992, na Bahia, houve o início do curso Cooperativa Stive Biko, que tinha como proposta o conceito de identidade cultural, um olhar a partir das experiências de seus sujeitos (VASCONCELOS, 2015).

Na região Sul também frutificaram cursos populares, no ano de 1953, foi criado o Pré-Vestibular Popular CEUE pelo Centro dos Estudantes Universitários de Engenharia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No Rio Grande do Sul, em Santa Maria, foi criado o cursinho popular pelo Movimento Universitário Santamariense, em 1970. Na Universidade Federal de Pelotas (UFPeI) foi criado o Pré-Vestibular Desafio, em 1994, realizado pelos estudantes de graduação e pós-graduação em Pelotas, no Rio Grande do Sul. O Pré-Vestibular Cidadania, criado em 1995 em Florianópolis, no estado de Santa Catarina, recebia apenas estudantes vindos da escola pública e o projeto objetivava o debate sobre cidadania.

Na região Sudeste, grande parte dos cursos que surgiram em São Paulo estavam ligados com os movimentos estudantis e foram denominados de “cursinhos”, a exemplo o Cursinho da POLI (Grêmio da Poli da Universidade São Paulo) e o Núcleo de Consciência Negra, ambos criados em 1987. Em 1992, foi criado o APROVE, na região metropolitana de São Paulo, em que o objetivo do projeto era preparar jovens e adultos de baixa renda e de escolas públicas. Também, em São Paulo, foram criados os cursinhos Populares XI de Agosto e Juventude Operária Católica, em 1996 (OLIVEIRA, 2001).

Em 1986, o projeto “Universidade para trabalhadores”, realizado pelo Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SINTUFRJ), deu origem ao Curso Pré-Vestibular Popular, com o propósito de colaborar com a formação cultural e educacional dos seus funcionários e dependentes. Para atingir esse objetivo, o curso adotou os conteúdos das disciplinas Economia, Sociedade e Política, a fim de levar os estudantes à compreensão da realidade social (NASCIMENTO, 1999).

Outro curso criado na cidade do Rio de Janeiro foi o Pré-vestibular Mangueira Vestibulares, em 1990, o qual, pouco depois, passou a se chamar Associação Mangueira Vestibulares, voltado a atender os moradores da Comunidade do Morro da Mangueira. Segundo Nascimento (1999), o currículo do projeto ancorou-se numa pedagogia crítica, contrapondo-se aos cursos tradicionais. Outros PVPs foram criados, como o Pré-vestibular da Maré, do Centro de Ações Solidárias da Maré (CEASM), em 1990; o curso Educação para Afrodescentes e Carentes, em 1991; e o Pré-Vestibular Popular Rede, também na Maré, no ano de 1998.

O Pré-Vestibular Para Negros e Carentes (PVNC), criado no município de São Joao de Meriti/RJ, em 1993, tinha/tem o objetivo de abordar as desigualdades de acesso às universidades públicas entre brancos e negros. No final da década de 1990, este Pré tinha aproximadamente 90 cursos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (VASCONCELOS, 2015).

No bairro do Rio Comprido, também na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2001, foi criado o projeto Pré-Vestibular Popular Construção (PVC), com a perspectiva de educação popular e problematizando de forma significativa os problemas sociais das populações em situação de vulnerabilidade social, como o acesso à educação, entre outros serviços públicos.

Em síntese, para Sevalho (2018), em diálogo com Kowarick (2009), no Brasil

a vulnerabilidade remete à deterioração dos direitos civis, perda de garantias adquiridas, fragilização da cidadania. Destacam-se: desigualdade perante a lei e sujeição à violência, dificuldade de acesso à moradia, serviços de saúde, assistência social e emprego, coexistência de modalidades arcaicas e modernas de trabalho com importante participação da informalidade não legalmente protegida, sendo marcante o apartheid social nos ambientes urbanos. Diferencia-se, então, uma vulnerabilidade socioeconômica, referida à falta de proteção quanto a garantias de trabalho, saúde, educação, direitos sociais básicos, de uma vulnerabilidade civil, referida às ameaças pela violência de bandidos ou agentes policiais (SEVALHO, 2018, p. 180).

Em 2001, foram contabilizados 800 cursos de Pré-Vestibulares Populares no Brasil, porém, muitos projetos do Centro-Oeste e do Norte não participaram do levantamento realizado à época. No estado do Rio de Janeiro, naquele ano, havia cerca de 128 Pré-Vestibulares Populares (OLIVEIRA, 2001).

O estado do Rio de Janeiro é considerado um dos territórios brasileiros mais férteis de núcleos de Pré-Vestibulares Populares. Os dados de uma recente pesquisa indicaram a existência de 353 cursos populares ativos em 2021 no Estado, conforme pesquisa realizada junto ao Fórum de Pré-Vestibulares Populares do Estado do Rio de Janeiro e de buscas em redes sociais (*Facebook*), (SANTOS, 2021).

Tabela 4 – Quantitativos de Pré-Vestibulares no Rio de Janeiro em 2021

<b>Regiões do Estado do Rio de Janeiro</b>	<b>Quantidade de Pré-Vestibulares Populares</b>	<b>Percentual</b>
Região Metropolitana	296	84%
Região Médio Paraíba	13	3,7%
Região Norte Fluminense	13	3,7%
Região Serrana	11	3,1%
Região das Baixadas Litorâneas	8	2,3%
Região Noroeste Fluminense	7	2,0%

Região da Costa Verde	3	0,9%
Região Centro-Sul Fluminense	2	0,6%
<b>Total</b>	<b>353</b>	<b>100%</b>

Fonte: Ângela Santos – NIDES (UFRJ)

Segundo Santos (2021), as informações relativas à quantidade de Pré-Vestibulares Populares que há no Estado do Rio de Janeiro são imprecisas, visto que não existe um levantamento regular, grupos de pesquisa ou coletivos que desenvolvam investigações sobre esse tipo de dado de modo periódico. Ademais, o surgimento ou fechamento de algum projeto de Pré-Vestibular Popular sofre a ingerência do cenário econômico e político, sendo esse um motivo para oscilação do quantitativo dos cursos existentes.

Ao comparar os dados da pesquisa realizada em 2001, no qual foram constatados 128 projetos, e a pesquisa realizada em 2021, é possível verificar que houve um crescimento do quantitativo de projetos no estado do Rio de Janeiro.

Destacamos que os Pré-Vestibulares Populares ligados ao movimento estudantil apresentam características próprias e diversas formas de institucionalização. O movimento estudantil politizado tem como expressão aliar-se a um projeto de transformação da realidade social, vinculando-se à luta por políticas públicas de educação que não segreguem as subalternas (THUM, 2000).

Tendo em vista o breve histórico aqui apresentado, daremos, a seguir, uma maior atenção no Pré-Vestibular Popular Construção (PVPC), sediado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), em Manguinhos-RJ, objeto deste estudo.

## 2.2 Contexto de Manguinhos-RJ

O volumoso crescimento das favelas, no Brasil, certamente, possui relação com o processo de urbanização/industrialização, em especial, durante as décadas de 1960 e 1970. Contudo, a origem da favela é bem anterior a esse período de grande concentração urbana. Ainda que o surgimento dos espaços urbanos precários tenha como referência a época da colonização portuguesa, o que intitulamos como favela está diretamente associado ao contexto da cidade do Rio de Janeiro no final do século XIX.

A favela é definida a partir do descaso do Estado em termos de políticas públicas nas áreas de educação, saneamento básico, habitação etc. Devido à falta de recursos da população, as moradias são improvisadas e apresentam grandes problemas estruturais, realidade resultante do processo de segregação do espaço urbano ocorrido nas grandes cidades brasileiras.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a favela é caracterizada como ajuntado anormal, cuja maioria das casas não possui documento de propriedade, além de vias de circulação irregulares e com ausência de serviços públicos fundamentais.

O Observatório de Favelas (2009, p. 21) refere-se a um território integrante da cidade com as seguintes características:

Insuficiência histórica de investimentos do Estado e do mercado formal, principalmente o imobiliário, financeiro e de serviços; Forte estigmatização sócio-espacial, especialmente inferida por moradores de outras áreas da Cidade. Edificações predominantemente caracterizadas pela autoconstrução, que não se orientam pelos parâmetros construídos pelo Estado; Apropriação social do território com uso predominante para fins de moradia; Ocupação marcada pela alta densidade de habitações; Indicadores educacionais, econômicos e ambientais abaixo da média do conjunto da cidade; Níveis elevados de subemprego e informalidade nas relações de trabalho; Taxa de densidade demográfica acima da média do conjunto da cidade; Ocupação de sítios urbanos marcados por um alto grau de vulnerabilidade ambiental; Alta concentração de negros (pardos e pretos) e descendentes de indígenas de acordo com a região brasileira; Grau de soberania por parte do Estado inferior à média do conjunto da cidade; Alta incidência de situações de violência, sobretudo a letal, acima da média da cidade; Relações de vizinhança marcadas por intensa sociabilidade com forte valorização dos espaços comuns como lugar de convivência.

O modelo de produção do sistema capitalista, mediante o andamento da modernização social e econômica brasileira, produziu o crescimento das favelas e o aumento da classe trabalhadora empobrecida e levou a um modo de sobrevivência

em condições precárias. Nesse sentido, Marx faz uma importante reflexão sobre o crescimento da desigualdade social.

Essa expropriação se faz por meio do jogo das leis iminentes da própria produção capitalista, por meio da centralização dos capitais. Cada capitalista mata muitos outros. Paralelamente a essa centralização ou a expropriação de muitos outros capitalistas por poucos desenvolvem-se a forma cooperativa do processo de trabalho em escalas sempre crescente, a aplicação técnica da ciência, a exploração planejada da terra, a transformação dos meios de trabalho em meios de trabalhos utilizáveis coletivamente, a economia de todos os meios de produção mediante uso como meios de produção de um trabalho social combinado, o entrelaçamento de todos os povos na rede do mercado mundial e com isso o caráter internacional do regime capitalista, com a diminuição constante dos magnatas do capital, os quais usurpam e monopolizam todas as vantagens desse processo de transformação, aumenta a extensão da miséria, da opressão, da servidão, da degeneração (MARX, 1983, p. 293).

A velocidade do florescimento urbano em diversas cidades do Brasil, em especial no Rio de Janeiro, ocorre a partir da migração campo-cidade potencializada pelo processo de industrialização. Na cidade do Rio de Janeiro, a industrialização iniciada na passagem do século XIX para o século XX ocasionou uma grande atração de pessoas de diversas partes do Brasil em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. O crescimento industrial e a demanda por força de trabalho resultaram em uma grande explosão demográfica. No curso da acumulação do capital e da especulação imobiliária, o custo de vida no centro da cidade aumentou rapidamente, não sendo mais possível aos trabalhadores residirem naquele espaço. A segregação espacial fez com que a classe trabalhadora procurasse locais de moradia mais distantes.

O discurso da época era que a cidade necessitava ser modernizada, o que expressa a territorialização da pobreza, “uma vez que a segregação social passa a ser construída por meio da segregação territorial” (TOLEDO, 2018, p. 7). Historicamente, esse processo de modernização serviu apenas para a execução de políticas públicas nas áreas onde as elites viviam, em contrapartida, para a favela, o desprezo, o abandono e o descaso.

É nessa conjuntura de segregação social e espacial verificada ao longo do século XX, no Rio de Janeiro, que se dá a criação da favela de Mangueiras-RJ. A ocupação do território está relacionada às mudanças socioespaciais, de ocupação e aterramentos realizados nas proximidades da Baía de Guanabara, nos manguezais e

praias. A partir daí, todo material nocivo vindo das demolições feitas na cidade serviu para aterrar e criar um local de moradia para as classes populares, como afirma Fernandes e Costa (2009).

O próprio nome “Manguinhos” é oriundo de manguezal<sup>5</sup>, região que tem proximidade com a Baía de Guanabara. No seu entorno, houve a implantação de várias indústrias e empresas públicas ou privadas, como o Instituto Oswaldo Cruz (atual Fundação Oswaldo Cruz), a Empresa de Correios e Telégrafos (ECT) e a Refinaria de Petróleos de Manguinhos S. A.

A formação da favela de Manguinhos-RJ, isto é, um conjunto com moradias sem padrão, sem legalização e com ausência de serviços públicos, passou a fazer parte da produção do espaço urbano a partir da lógica do capital. Tal produção espacial reflete práticas não associadas às políticas públicas e afirmam, sobretudo, as contradições do capitalismo.

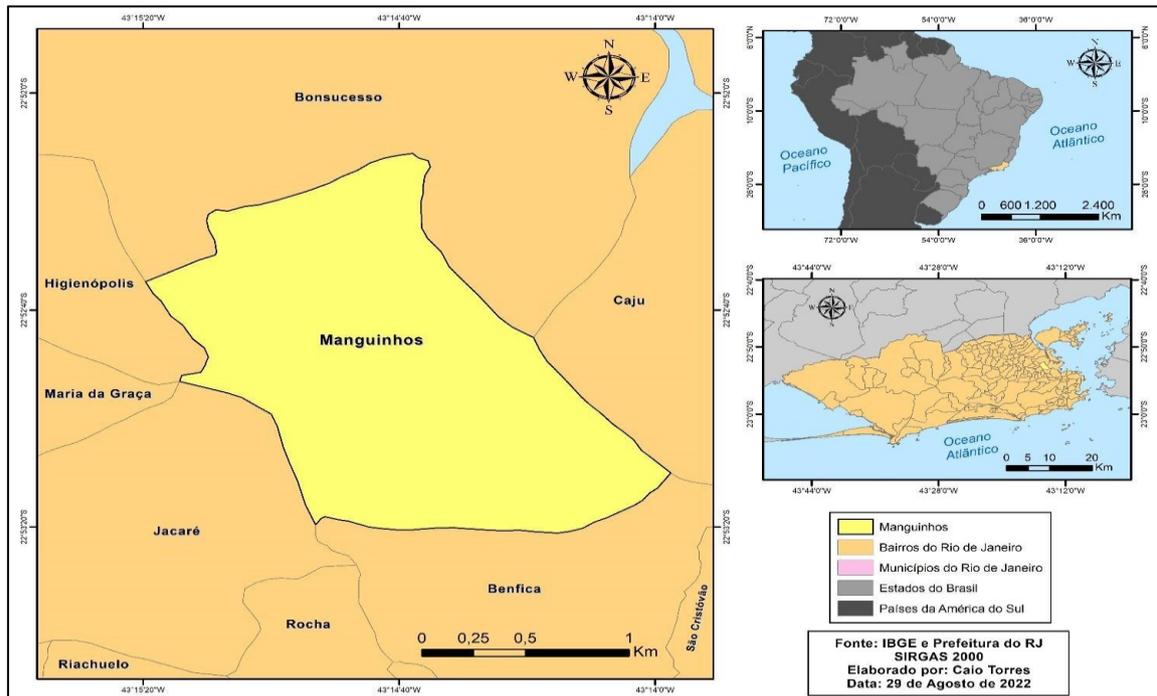
O Complexo de Manguinhos está situado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, tendo aproximadamente 38.700 habitantes, em 2020, de acordo com os dados sociodemográficos da atenção básica de saúde do SUS.

Atualmente, o Complexo de Manguinhos-RJ é composto pelas seguintes favelas: Parque João Goulart, Vila Turismo, CHP-2, Parque Manoel Chagas, Vila União, Vila São Pedro, Comunidade Agrícola de Higienópolis, Parque Oswaldo Cruz, Parque Herédia de Sá, Parque Horácio Cardoso Franco, Vila Arará, Vitória de Manguinhos e Mandela de Pedra, Conjunto ex-Combatentes e Suburbana, Conjunto Nelson Mandela e Conjunto Samora Machel (COSTA, FERNANDES, 2009).

---

<sup>5</sup> “Os manguezais, situam-se em terrenos juntos à costa, principalmente na embocadura de rios. Essas áreas são sujeitas às inundações das marés e o solo é constituído de vasas (lamas) depositadas recentemente (quaternário). Tem um aspecto arbustivo/arbóreo, bastante intrincado, devido ao emaranhado de raízes aéreas e respiratórias, as quais servem para sustentação do vegetal na lama e para obtenção de oxigênio, já que o solo lamacento e pastoso é sede de processos de decomposição, resultando em formação de gases e de uma película superficial que impede o contato do oxigênio com a água” (IBGE/Boletim Geográfico, 34 /248:61).

Figura 1 – Mapa de Localização Manguinhos-RJ



Fonte: Elaborado por Caio Torres “2023”.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no Censo Demográfico realizado em 2010 pelo IBGE, o Complexo de Manguinhos-RJ obteve índice de 0,726. Vale lembrar que o referido índice tem como objetivo verificar a qualidade de vida da população, considerando indicadores de escolarização, saúde e expectativa de vida. O índice varia de 0 a 1, em que de 0 a 0,499 considera-se baixo; de 0,500 a 0,799 constitui-se médio e acima de 0,800 a 1 tem elevada qualidade de vida.

Entre os mais de 100 bairros da cidade do Rio de Janeiro, Manguinhos-RJ apresenta um dos piores IDH, resultado da ausência de políticas públicas essenciais, fato que coloca essa população em condições de alta vulnerabilidade.

Em relação à renda per capita, o Complexo de Manguinhos-RJ apresentava, no ano de 2022, uma renda de aproximadamente R\$346,00, segundo o Centro de Políticas Sociais (CPS) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Essa é a condição de renda de grande parte da população das favelas no Rio de Janeiro, dada à má distribuição de renda no Brasil. Abranches (1985) afirma que

Pobreza é destituição, marginalidade e desproteção: destituição dos meios de sobrevivência física; marginalização no usufruto dos benefícios do

progresso e no acesso às oportunidades de emprego e renda; desproteção por falta de amparo público adequado e inoperância dos direitos básicos de cidadania que incluem garantias à subsistência (ABRANCHES, 1985, p. 54).

Para Harvey (1980), em um sistema urbano capitalista, a regressão distributiva da riqueza geral e social tende a favorecer as classes hegemônicas. Esse processo só pode recuar com atuação do Estado, através de meios que intervenham no modelo capitalista vigente. Ainda segundo o autor, o poder público tem uma grande importância na redistribuição de renda e na realização de serviços essenciais (educação, saúde etc) nos espaços urbanos, possuindo, assim, um papel relevante na equação dos problemas sociais. Ao priorizar políticas urbanas que beneficiam apenas a acumulação do capital, o poder público colabora com a expansão das desigualdades sociais e com o crescimento de favelas no Brasil.

A pesquisa realizada pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), em 2012, mostrou que, entre jovens na faixa etária de 19 anos de idade, 50% concluíram o ensino fundamental<sup>6</sup>. Manguinhos apresenta um dos menores índices de escolaridade, segundo o IBGE, em que o indicador ficou em 0,8. Com uma área de aproximadamente 2.618.400 metros quadrados, o Complexo de Manguinhos-RJ possui apenas quatro escolas públicas de ensino fundamental.

Em relação às escolas de ensino médio, Manguinhos-RJ atualmente possui três unidades: o Colégio Estadual Professor Clovis Monteiro, Colégio Estadual Professor Luiz Carlos da Vila e a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Nesse aspecto, nota-se que são poucas as escolas públicas disponíveis no território – um dado significativo que evidencia a insuficiência na garantia do direito à educação da população de Manguinhos-RJ. Os chamados “lugares abandonados”, na concepção de Bourdieu, a exemplo de Manguinhos-RJ, revelam-se como um lugar quase esquecido pelo Estado, o que incide nas péssimas taxas dos indicadores sociais.

Nas grandes cidades, em especial o Rio de Janeiro, verifica-se que o processo de segregação espacial coaduna com o processo de segregação educacional. O inexpressivo investimento em educação por parte do poder público apresenta-se como mais um resultado da produção do espaço urbano dirigido pelo sistema capitalista. A questão não envolve somente as escolas em Manguinhos-RJ, mas

---

<sup>6</sup> Não há dados mais atualizados sobre Manguinhos-RJ.

perpassa sobre o tipo de formação que é oferecida à população local. Trata-se de uma formação emancipadora e comprometida com a transformação social? Uma formação crítica que dê liberdade aos sujeitos para problematizarem sua realidade como um ato de produzir a prática social?

Em direção oposta, as escolas ofertadas às classes populares destinam-se a reproduzir e dar continuidade à lógica do capital, cujas consequências para a população pobre dos territórios de favelas e periferias são facilmente constatadas na materialidade histórica e concreta.

Face aos problemas enfrentados no território de Manguinhos-RJ, a Fundação Oswaldo Cruz tem promovido, desde 1960, o desenvolvimento de tecnologias sociais de forma a compartilhar e colocar em diálogo os saberes populares e científicos, produzindo técnicas, processos e metodologias para serem apropriadas pelos grupos e movimentos que possuem uma perspectiva transformadora, além disso, estimulando e apoiando processos educativos voltados para formulação e implementação de políticas públicas.

### 2.3 Fundação Oswaldo Cruz

A Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) iniciou sua história em 25 de maio de 1900, através da criação do Instituto Soroterápico Federal na então Fazenda de Manguinhos, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. A sua origem foi pensada cabalmente para a fabricação de vacinas e soros contra a chamada peste “bubônica”<sup>7</sup>. Dada a sua intensa trajetória, a Fiocruz se confirma no desenvolvimento da saúde pública no país. Em 2023, completou 123 anos de existência.

O jovem bacteriologista Oswaldo Cruz, pesquisador do Instituto Federal, foi um dos responsáveis pela reforma sanitária que erradicou a peste bubônica e a febre amarela na cidade do Rio de Janeiro. O êxito desse projeto do então Instituto

---

<sup>7</sup> A peste é uma doença infecciosa aguda, transmitida principalmente por picada de pulga infectada, e se manifesta sob três formas clínicas principais: bubônica, septicêmica e pneumônica. A doença é um perigo potencial para as populações, devido à persistência da infecção em roedores silvestres. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/taxonomia-geral-doencas-relacionadas/peste>

Soroterápico Federal foi bem-visto, ultrapassou os limites da cidade, chegou a outros países e se constituiu como um elemento chave para a criação do Departamento Nacional de Saúde em 1920.

A FIOCRUZ presenciou muitas mudanças políticas do Brasil. Apesar de perder sua autonomia após a revolução de 1930, tornou-se o centro de estudos e debates nas décadas de 1950 e 1960. Mas com o golpe em 1964, a Fundação foi profundamente afetada, devido à cassação dos direitos políticos de alguns dos seus pesquisadores e à interrupção de algumas pesquisas que estavam sendo desenvolvidas. Contudo, nos anos 1980, com a redemocratização, a instituição pôde voltar às pesquisas científicas de interesse nacional<sup>8</sup>. Atualmente, a Fiocruz pertence ao Sistema Único de Saúde (SUS) do Ministério da Saúde, não sendo reconhecida como uma instituição autônoma.

Um marco importante dessa década diz respeito à elaboração e promulgação da Constituição de 1988, tendo sido um período de intensa atuação dos movimentos populares para a garantia dos direitos sociais. A Fiocruz sob a gestão do sanitarista Sergio Arouca participou desse movimento para que a “saúde” se consagrasse como um direito essencial a todos cidadãos.

Com a Constituição de 1988, intentou-se instalar no país um Estado aos moldes da social-democracia, na medida em que determina a educação, saúde e assistência social como um direito, entre outros, e dever do Estado em provê-los. A Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) entende a “saúde” de forma ampliada, reconhecendo-a em relação às condições de vida e, portanto, relacionada à distribuição de riqueza, a moradia, e tendo como norte os determinantes sociais.

Durante a década de 1990, a Constituição Federal sofreu intensos ataques e significativas alterações, passando a ser considerada um obstáculo para consolidação da política econômica neoliberal; principalmente no que tange à desregulamentação e a transferência de responsabilidade com área social para a iniciativa privada, fragilizando os investimentos em políticas públicas. Como instituição pertencente ao SUS, a Fiocruz não ficou ileso nesse processo de austeridade. Desse modo, a reforma administrativa e os cortes no orçamento naquele contexto atingiram em cheio as pesquisas, ensino e extensão. A reforma administrativa, a flexibilização da gestão

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/linha-do-tempo>

pública e a precarização de trabalho, pela via da terceirização, impactaram profundamente a FIOCRUZ (MARTINS, 2012).

Esse cenário foi relativamente modificado durante os governos do PT, pois, mesmo diante da hegemonia neoliberal, conseguiram aumentar os investimentos em diferentes áreas do setor público, inclusive da FIOCRUZ, seja com o fomento à realização de concursos públicos, seja com a pesquisa, ensino e o fortalecimento de projetos em territórios vulnerabilizados (SADER, 2013). Assim, a instituição pôde encaminhar alguns avanços após décadas de austeridade fiscal.

O Congresso Interno, realizado em 2014, na Fiocruz, ratificou a sua missão: a produção e o compartilhamento de conhecimentos e tecnologias voltados para o fortalecimento do SUS, de modo a colaborar com a promoção da saúde e da qualidade de vida da população brasileira, com a diminuição das desigualdades sociais e com o estímulo nacional de inovação, tendo como centralidade a defesa do direito à saúde e a cidadania ampla<sup>9</sup>.

Uma das missões centrais definidas pela Fiocruz foi a colaboração ao combate às desigualdades sociais, tendo em vista sua concepção ampliada de “saúde” que incorpora os determinantes sociais<sup>10</sup>. A Fiocruz defende um projeto de país que dê prioridade para que a população pobre tenha acesso a habitações adequadas, a uma boa alimentação e a boa educação, o que será possível a partir de políticas públicas que promovam a distribuição de renda e condições benevolentes de vida para as classes historicamente excluídas.

O Brasil, apesar de figurar há décadas entre as 20 maiores economias mundiais e ocupar a nona posição em 2023, possui alto índice de desigualdade social extrema, o que ocasiona o agravamento de diversos problemas sociais, como a insuficiência alimentar e moradias inadequadas de parcela considerável da população. Segundo a pesquisa feita pela Fundação João Pinheiro, em 2019, o déficit habitacional em todo o Brasil foi de 5,8 milhões de moradias, das quais 79% concentraram-se em famílias de baixa renda. Assim, dada a especificidade histórica

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/perfil-institucional>

<sup>10</sup> De acordo com definição da Organização Mundial de Saúde (OMS), os determinantes sociais da saúde estão relacionados às condições em que uma pessoa vive e trabalha. Também podem ser considerados os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e fatores de risco à população, tais como moradia, alimentação, escolaridade, renda e emprego.

do Brasil no capitalismo mundial, apesar de ser um país rico, o país encontra-se num ciclo vicioso, em que uma minoria concentra quase toda renda, como assevera Garcia (2003):

[...] foram criadas riqueza e renda suficientes para produzir alterações significativas nas condições de vida da grande massa da população brasileira que é carente de tudo. No entanto, a riqueza existente, a produzida e a renda criada sempre foram apropriadas concentradamente por minorias que sofrem de um estado crônico de "ganância infecciosa (GARCIA, 2003, p. 10).

Isto impacta diretamente na qualidade da cidadania das classes historicamente excluídas de direitos, sobretudo porque a elite brasileira cria diferentes estratégias e mecanismos com vistas a impedir e dificultar a participação popular nos espaços decisivos e decisórios. Para a Fiocruz, uma maior participação social das classes populares nesses espaços da sociedade é fundamental para o fortalecimento da democracia.

A instituição estabeleceu, no referido congresso interno, um claro posicionamento sobre a sua missão.

Ser instituição pública e estratégica de saúde, reconhecida pela sociedade brasileira e de outros países por sua capacidade de colocar a ciência, a tecnologia, a inovação, a educação e a produção tecnológica de serviços e insumos estratégicos para a promoção da saúde da população, a redução das desigualdades e iniquidades sociais, a consolidação e o fortalecimento do SUS, a elaboração e o aperfeiçoamento de políticas públicas de saúde<sup>11</sup>.

Ademais, a instituição compreende que os avanços só poderão ocorrer a partir de uma ação direta e maior do Estado, impulsionando investimentos, principalmente em políticas que tenham natureza social e levem em consideração a extrema desigualdade e as urgentes necessidades do país. De acordo com o relatório, o Brasil necessita de reformas estruturais com vistas ao desenvolvimento social e econômico, buscando promover impactos positivos na vida da sociedade brasileira, sobretudo da classe trabalhadora.

As práticas desenvolvidas pela Fundação Oswaldo Cruz se baseiam nos seguintes valores: compromisso institucional com o caráter público e estatal; ciência e inovação como base do desenvolvimento socioeconômico e da promoção da saúde,

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://congressointerno.fiocruz.br>

ética e transparência; cooperação e integração, diversidade étnica, de gênero e sociocultural; valorização dos trabalhadores, alunos e colaboradores; qualidade e excelência; redução das iniquidades; compromisso com as principais metas de transformação social do Estado brasileiro; compromisso socioambiental; democracia participativa; democratização do conhecimento; educação como processo emancipatório.

Além do fortalecimento da democracia, a instituição se preocupa com o enfrentamento das iniquidades sociais e com uma educação alinhada ao pensamento crítico, entendidos como fundamentos importantes para a transformação social. Para Freire (1970), uma educação voltada para o pensamento crítico é o caminho para uma prática libertadora por possibilitar o surgimento de outra visão de mundo. Ou seja, uma visão que leve os sujeitos a questionarem a sua realidade, as desigualdades, as relações de opressão e as injustiças sociais. Essa educação tem por si uma ação dialógica, apta a levar os sujeitos a compreenderem historicamente os processos da produção da realidade social e a buscar a superação da opressão. Portanto, uma educação que problematiza e que os conduza a não conceber a realidade como algo estático. Conforme afirma Freire (2006):

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Freire, 2006, p. 45).

Estes são os valores defendidos pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) e pela Coordenação de Cooperação Social (CCPS), órgãos diretos da Fundação, ambos desenvolvidos e com parcerias com movimentos sociais em Manguinhos-RJ.

### 2.3.1 Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e a Coordenação de Cooperação Social

Promoção da saúde, desenvolvimento social e o fortalecimento da democracia, gerando e difundindo conhecimento científico e tecnológico, são valores base de atuação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e da Coordenação de Cooperação Social junto ao território de Manguinhos-RJ.

A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) é um centro técnico-científico dedicado a atividades de pesquisa e ensino no campo da educação profissional em saúde. Atualmente, a escola tem direcionado sua atuação também aos segmentos de nível fundamental (na modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e Ensino Médio. Inaugurada no ano de 1985, no Campus FIOCRUZ em Manguinhos-RJ, seu nome foi em homenagem ao técnico de laboratório Joaquim Venâncio Fernandes, que durante sua carreira na instituição realizou inúmeros trabalhos em prol da saúde pública<sup>12</sup>.

Joaquim Venâncio Fernandes nasceu em 23 de maio de 1885, na cidade Rio Novo, na fazenda de Bela Vista, que pertencia à família do sanitarista Carlos Chagas. Assim que entrou na Fundação, Joaquim Venâncio atuou como servente, cuja principal tarefa era realizar a limpeza de laboratórios. A partir dessa atividade, começou a observar as práticas dos laboratórios, tornando-se um excelente técnico na área de zoologia e botânica. Sendo assim, a escolha pelo nome de Joaquim Venâncio foi uma forma de destacar os trabalhadores técnicos.

A EPSJV, é uma instituição pública, gratuita e objetiva a formação de técnicos em nível médio, tendo o trabalho como um princípio educativo (EPSJV, 2005). Inspirada na educação Politécnica, de Marx, e da Escola Unitária, de Gramsci, a EPSJV tem como norte a formação integral dos sujeitos, buscando superar a intencional fragmentação curricular e promover a interação entre cultura e trabalho. Para Gramsci (2004), a Escola Unitária é a

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2004, p. 33).

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br>

Em relação ao termo, é preciso superar a concepção simplória que muitas vezes lhe é atribuída. A partir do conceito de politecnicidade cunhado por Marx, a escola politécnica e unitária se caracteriza pela integração entre ciências humanas e da natureza e

refere-se a um conceito central do pensamento pedagógico que toma o trabalho como princípio educativo. Ele compreende uma avaliação crítica da visão pragmática e instrumentalista das relações entre educação e trabalho e do dualismo entre ensino geral/acadêmico e ensino profissional, que seriam expressões da divisão social do trabalho. Do conceito de politecnicidade, surgem propostas sobre a formação omnilateral, significa desenvolvimento integral do homem) a partir da integração e prática, da cultura geral e tecnológica e das diversas dimensões do processo educativo (intelectual, tecnológico, físico, estético, ético, lúdico, etc.).<sup>13</sup>

Por essa perspectiva, a EPSJV (2007) compreende que o projeto educacional precisa ser tensionado pela reflexão sobre a realidade social, enquanto práxis sociais, de modo a colaborar para que os sujeitos venham conhecer em profundidade os processos os quais estão inseridos. Significa a formação integral dos sujeitos enquanto práxis social e uma ação pedagógica que instrumentalize a transformação social, o que conforme propõe Freire (2011):

[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos [...]. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto, também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (FREIRE, 2011, p. 52-53).

Para Gramsci (1982), a educação deve ter como centralidade o trabalho o qual visa a formação de sujeitos conscientes, com capacidade de compreender de forma crítica a realidade em que se encontram. Esse é também o objetivo da EPSJV, que possibilita a reflexão por meio da articulação entre educação, trabalho e saúde, contribuindo para que os sujeitos venham entender seu papel histórico na luta pela transformação social. Para isso, é necessário que os trabalhadores analisem as múltiplas determinações da realidade social a qual se inserem, o que só é possível por intermédio da formação integral e integrada, tendo o trabalho como princípio

---

<sup>13</sup> Conceito de politecnicidade encontra-se no verbete da EPSJV, disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/politecnicidade>

educativo. Isso significa que “o trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil” (PISTRAK, 2011, p. 38).

A EPSJV tem como primazia também uma educação que seja popular. A pedagogia freireana depreende que a educação popular vai além de uma formação teórica, objetivando uma prática reflexiva e uma atuação mais consciente no mundo. Na concepção de Freire (2006), conscientização é

tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. [...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a "desvela" para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 2006, p. 15).

Outro braço da Fiocruz voltado para o desenvolvimento social é a Coordenação de Cooperação Social (CCPS), criada em 2009. Ela é encarregada de atuar junto a organizações da sociedade civil e ao poder público, a fim de desenvolver estratégias e programas que busquem o enfrentamento e a redução das desigualdades e iniquidades sociais em saúde. Conforme Lima (2021),

O termo Cooperação Social, ainda que nomeie um determinado setor na estrutura administrativa da Fiocruz, deve ser compreendido como uma forma de atuação na qual a valorização do diálogo, da troca de saberes, do 'fazer juntos', da solidariedade entre as pessoas e a busca por relações mais horizontais se colocam como fundantes (LIMA, 2021, p. 23).

Referenciado por um conceito ampliado de saúde e dos seus determinantes sociais, as áreas de atuação da CCPS são: acessibilidade e inclusão; cultura; promoção de territórios saudáveis; comunicação; educação; juventudes e área de direitos humanos<sup>14</sup>.

Entre os projetos desenvolvidos pelo CCPS constam:

(1) Projeto Empregabilidade Social da Pessoa Surda, iniciado em 1994, e que tem por objetivo promover a inserção de trabalhadores surdos nas dependências da Fiocruz através de postos de trabalho e processos formativos;

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/projetos-por-area>

- (2) Projeto Periferia Brasileira de Letras (PBL), visando a estimular, por meio de coletivos literários em favelas e periferias de nove capitais brasileiras<sup>15</sup>, a elaboração e reivindicação de políticas públicas no campo da leitura para os territórios;
- (3) Projeto Promoção de Territórios Saudáveis e Sustentáveis em Centros Urbanos, que a partir da experiência piloto do território ampliado de Manguinhos, se propõe a atuar em territórios socioambientalmente vulnerabilizados em centros urbanos, com vista a contribuir para a promoção de territórios saudáveis e sustentáveis a partir de iniciativas de assessoramento e de Advocacia de arranjos de governança territorial democrática;
- (4) Plataforma Cidades em Movimento, criada em 2020, com o objetivo de trazer ao público a experiência de especialistas e militantes nas questões relativas às condições de vida em territórios socioambientalmente vulnerabilizados;
- (5) Agenda Jovem Fiocruz (AJF), plataforma colaborativa voltada para as juventudes brasileiras através da articulação de temas do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Política Nacional da Juventude;
- (6) Projeto “Promoção da Saúde e Direitos Humanos no Estado do Rio de Janeiro” de lideranças dos territórios populares do Estado, visando a criação e desenvolvimento de uma rede autônoma de defensores populares, além da produção e publicização de um mapeamento das violações em saúde e Direitos Humanos no Estado;
- (7) Projeto “Tecendo diálogos e produzindo conhecimento: juventude, favela, promoção da saúde e educação superior”, com o objetivo de valorizar a educação superior e reforçar o campo da promoção da saúde a partir de ações coordenadas entre a Fiocruz e pré-vestibulares populares ou comunitários, universidades públicas e movimentos sociais organizados. Aposta-se na potência da juventude organizada em torno do Fórum Favela-Universidade e dos pré-vestibulares localizados em territórios urbanos socioambientalmente vulnerabilizados na região metropolitana do Rio de Janeiro, buscando fortalecer o diálogo e a produção de conhecimentos, no âmbito da promoção da saúde, da educação superior, da ciência cidadã e da participação social. Outro projeto relacionado a essa área é o Pré-Vestibular Popular Construção.

---

<sup>15</sup> Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Natal, Salvador, Fortaleza, Recife, Brasília e Manaus

Como se observa, a CCPS desenvolve suas atividades junto aos territórios socioambientalmente vulnerabilizados, ou seja, aqueles:

marcados por uma construção histórica de desigualdades sociais; pela ausência ou ineficiência de políticas públicas; pela suspensão de direitos civis e pela degradação ambiental. Esses territórios, no espaço urbano, são conhecidos pelos nomes de favelas, comunidades ou periferias. São identificados por organismos nacionais e internacionais pelo nome de “áreas subnormais”, pelo IBGE, e “áreas em declínio ou assentamentos em expansão”, como denomina o Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (ONU-Habitat) (EUGÊNIO, SANTOS E HENRIQUES, 2019, p. 39).

O “agir” em cooperação social é uma procura constante em operar com base no reconhecimento dos grupos populares<sup>16</sup>. Essa perspectiva se baseia no pensamento de Paulo Freire, para quem as ações educativas devem ocorrer por intermédio de um processo dialógico. Esse modo dialógico está fundamentado em ações que contam com a colaboração entre os sujeitos numa vertente horizontalizada, o que faz com que o modo de agir em cooperação social seja uma ação educativa. Nessa perspectiva, para Paulo Freire (1980):

Uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, que se configuram em matriz educacional. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação (FREIRE, 1980, p. 107).

A CCPS está alinhada às diretrizes estabelecidas, destacando as seguintes orientações:

- Induzir a articulação intersetorial entre poder público, empresas, organizações da sociedade civil e movimentos sociais para a construção de ações estratégicas e estruturantes, com vistas ao desenvolvimento territorializado, equânime e sustentável.
- Fomentar o desenvolvimento de tecnologias sociais em saúde, considerando seus pilares de participação, transformação social e reaplicabilidade; e das dimensões territorial, metodológica e política a partir dos conceitos da promoção e dos determinantes sociais da saúde.
- Ampliar a capacidade de mobilização e proposição dos atores sociais locais em prol da gestão territorializada e participativa de políticas públicas.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br>

- Incentivar, articular e dinamizar iniciativas colaborativas direcionadas à integração intrainstitucional, com o intuito de agir cooperativamente, compartilhar conhecimentos e divulgar resultados<sup>17</sup>.

Para a realização dessas diretrizes, soma-se uma outra ação da FIOCRUZ, o Programa Institucional de Territórios Sustentáveis e Saudáveis, que apresenta um conjunto de ações integradas que visam contribuir para promoção de territórios saudáveis. A CCPS atua a partir de metodologias participativas no campo da pesquisa e da formação, com objetivo de contribuir no enfrentamento e redução das desigualdades sociais e iniquidades em saúde, tendo em Manguinhos-RJ um dos seus locais de intervenção, conforme o site da FIOCRUZ.

Na teia de iniciativas da CCPS há algumas experiências que contam com a parceria da EPSJV, sendo elas: a Educação de Jovens e Adultos (EJA-Manguinhos) e o Pré-Vestibular Popular Construção, ambas atuantes e presentes na favela de Manguinhos-RJ desde 2004 e 2007, respectivamente.

O apoio da CCPS à EJA-Manguinhos ocorre por meio da realização de oficinas integradoras, organizadas de forma colaborativa e ancoradas no conceito ampliado de saúde, na garantia dos direitos sociais e o acesso ao conhecimento e à ciência de forma inclusiva. A EJA destina-se, em especial, aos moradores de Manguinhos-RJ e Maré, tendo como proposta pedagógica um trabalho integrado, sob a perspectiva de intervenção social, segundo o plano de curso realizado em 2017.

O Pré-Vestibular Popular Construção (PVPC), por sua vez, foi uma experiência que emergiu no ano de 2007 no Campus Fiocruz a partir da parceria com a EPSJV e com a CCPS.

#### 2.4 Pré-Vestibular Popular Construção

Para os estudantes das camadas empobrecidas, ingressar em uma Universidade Pública demanda a superação de vários obstáculos, entre eles, o abandono dos estudos pelas dificuldades de conciliar com o trabalho, a precarização

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/diretrizes-e-estrategias>

da educação pública e o processo de seleção para o ingresso. Neste sentido, Zago (2008) ressalta que

Fazem parte de grupos sociais tradicionalmente excluídos do ensino superior (negros, moradores de bairros populares, egressos de escolas públicas), cuja problemática originou movimentos que reivindicam seu acesso, bem como o fortalecimento da universidade pública (ZAGO, 2008, p. 151-152).

Os Pré-Vestibulares Populares resultam exatamente desse contexto de negação de políticas públicas que viabilizam o acesso e a permanência das classes populares às universidades públicas. Daí se considerar o protagonismo dos Pré-Vestibulares Populares na luta pela democratização da educação no Brasil, aliado à capacidade de os estudantes analisarem criticamente a realidade histórico-social (NASCIMENTO, 2010).

De acordo com o site Portal da Fiocruz, o curso Pré-Vestibular Popular Construção foi idealizado por estudantes universitários que tinham o interesse comum de aliar a prática docente à vontade de transformação de uma realidade socioeconômica desigual e à luta por políticas públicas em educação. Seu início ocorreu no ano de 2001, no Bairro Rio Comprido-RJ, no antigo Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Naquele ano inaugural, funcionaram duas turmas, com 40 alunos, cujas aulas ocorriam durante os finais de semana. A inspiração para o nome “Construção” faz referência à canção de Chico Buarque<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pre-vestibular-popular-construcao>

Figura 2 – Mapa de Localização Antigo CAP-UERJ



Fonte: Elaborado por Caio Torres.

Desde o início, o projeto contou com o apoio institucional da Associação de Moradores do Complexo do Turano, no Rio Comprido-RJ, da Pastoral de Favelas do Turano e da Associação de Moradores do Cachambi-RJ, que contribuíram para a divulgação das atividades, além do apoio do Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II, da Direção Geral do Colégio Pedro II e dos Centros Acadêmicos da UERJ de Economia, História, Direito, Administração e Finanças para a produção de cópias de material didático.

Desde sua origem, tem como público-alvo jovens e adultos oriundos de escolas públicas, de baixa renda e que enfrentam dificuldades de acesso à universidade pública. Assim como os demais Pré-Vestibulares Populares, o objetivo do Pré-Vestibular Popular Construção não é somente garantir o acesso de jovens e adultos trabalhadores ao ensino superior público, mas também fazer com que eles possam se ver como construtores de seu tempo, sentindo-se capazes de atuar em sua realidade

e de modificar o todo social a que pertencem<sup>19</sup>. Sendo assim, em diálogo com Santos (2005), concordamos que

O entrelaçamento das críticas nas quais se baseava a criação dos pré-vestibulares populares produzia, então, um discurso que apontava o próprio fim como objetivo, através da melhoria do ensino público, compreendida não apenas como índices mais elevados de aprovação dos alunos de escolas públicas no vestibular, mas como realização plena de uma educação que formasse cidadãos críticos da estrutura da sociedade, nela inseridos, educados para a igualdade e para os desafios da produção de conhecimento na universidade (SANTOS, 2005, p. 189).

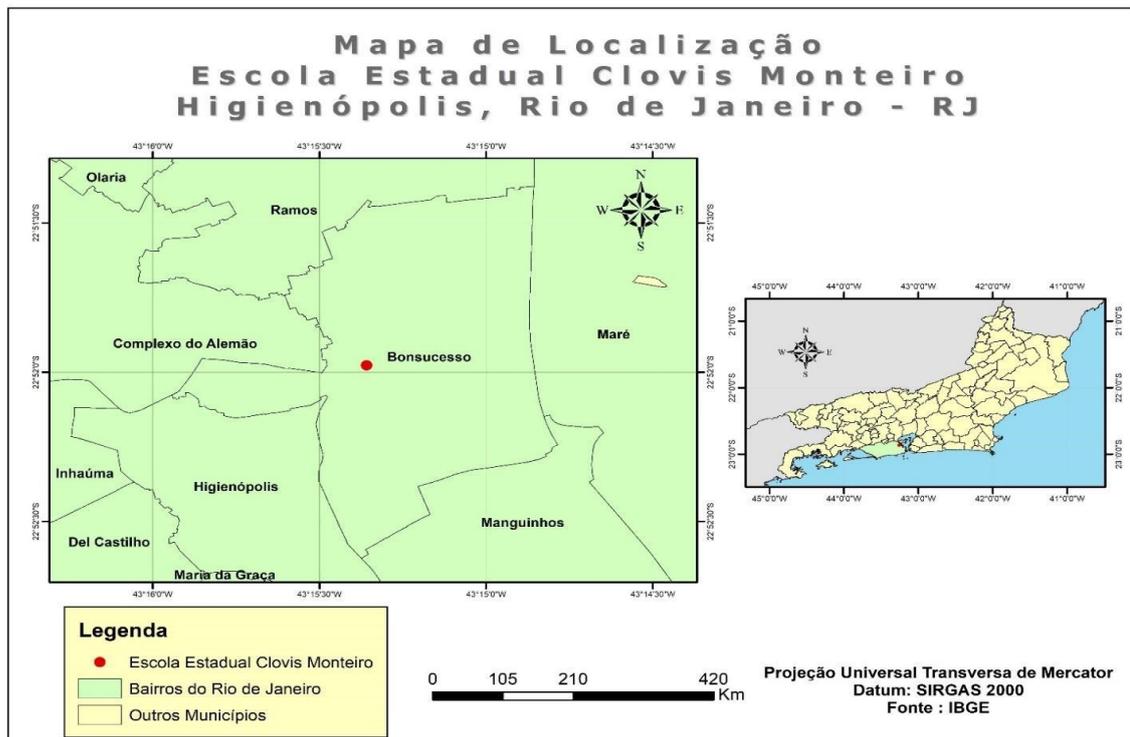
Apesar de ser um direito garantido na Constituição Brasileira, a educação pública é atacada constantemente pelas políticas neoliberais, o que afeta diretamente a formação das classes populares e contribui para o agravamento das desigualdades no acesso aos saberes escolares, já que “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

No ano de 2002, as dificuldades enfrentadas em termos de infraestrutura levaram o projeto a mudar de local. O Pré-Vestibular Popular Construção passou a funcionar, então, no prédio anexo ao Colégio Estadual Clóvis Monteiro, em Manguinhos, de segunda a sábado, cuja equipe contava com 25 professores voluntários, atendendo os moradores das comunidades Manguinhos e Jacarezinho.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pre-vestibular-popular-construcao>

Figura 3 – Mapa de Localização do Colégio Clovis Monteiro

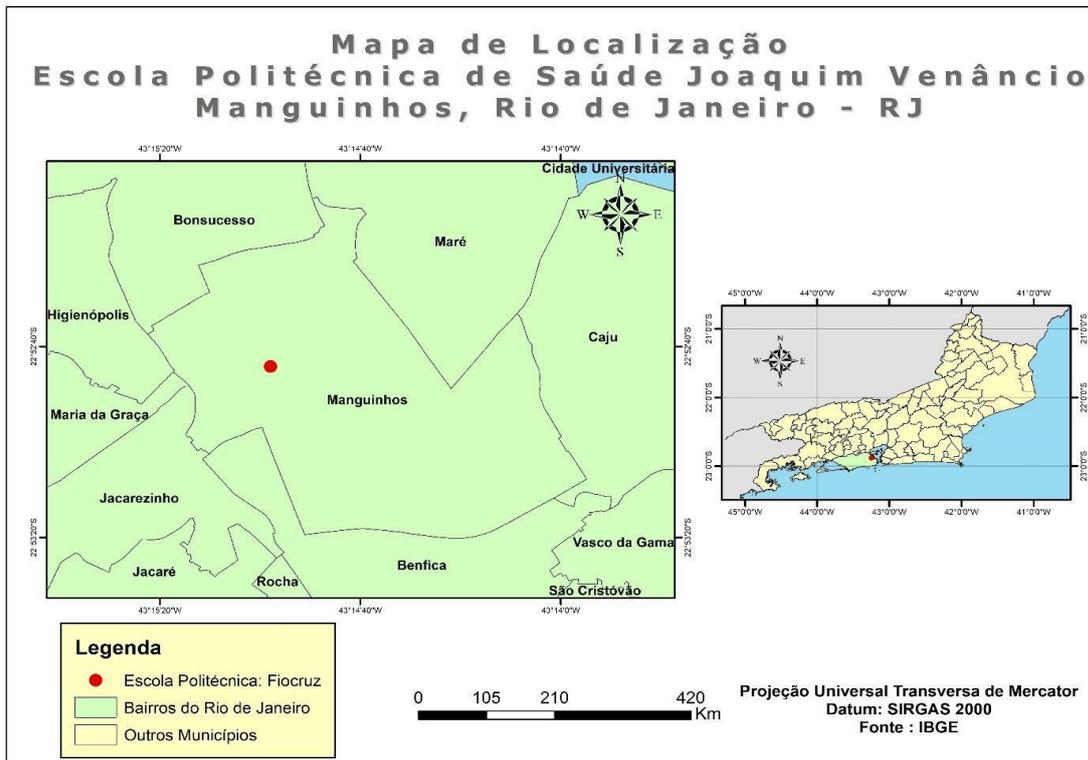


Fonte: Elaborado por Caio Torres.

Em 2006, a parceria com o Colégio Estadual Clovis Monteiro chega ao fim, visto que a então direção havia fechado uma parceria com outra instituição, o que impossibilitou a continuação do curso a partir do ano de 2007 devido à falta de espaço físico para as atividades do projeto. Naquele mesmo ano, houve uma aproximação com a direção de ensino da EPSJV e com a Assessoria de Projetos Sociais da Presidência da Fiocruz, que atualmente é a Coordenação de Cooperação Social.

Assim, desde o ano de 2007, a EPSJV cede sua estrutura (biblioteca, salas e auditório) para a realização das atividades do Pré-Vestibular Popular Construção. As aulas ocorrem de segunda a sexta-feira, de 18:40h às 22:00h, com duas turmas no período noturno. Para além do espaço físico, até o ano de 2018, a Escola Politécnica também realizava a impressão do material didático e o pagamento de bolsas para os professores e monitores. O Pré-Vestibular Popular Construção oferece aulas das seguintes disciplinas: sociologia, filosofia, geografia, história, matemática, português, física, química e biologia. Para além das disciplinas, há também a disciplina de “saúde, educação e sociedade”, cujo objetivo é debater temas pertinentes a essas áreas, como saúde pública no Brasil, o papel da Fiocruz no SUS, etc.

Figura 4 – Mapa de Localização Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio



Fonte: Elaborado por Caio Torres.

A Escola Politécnica, de forma geral, permitiu a utilização de toda a sua estrutura, inclusive com a participação em palestras e colaborando com a dinâmica do projeto. Ressalta-se que a EPSJV e o Pré-Vestibular Popular Construção têm interesses e expectativas muito próximas em relação à educação, tendo por base o pensamento de Paulo Freire (1980), que enfatiza que

para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar ou melhor dito: a quem queremos ajudar educar-se (FREIRE, 1980, p. 33-34).

Em 2019, o Pré-Vestibular Popular Construção passou a fazer parte da câmara de educação da CCPS, embora o “Pré-Construção” continue sediado na Escola Politécnica. Agora, com esse apoio e parceria, objetiva-se contribuir para o fortalecimento das ações de educação territorializadas, voltadas aos jovens e adultos moradores de territórios favelizados, que estejam nos anos finais do ensino médio (ou o tenham concluído) e que desejam se preparar para o ingresso na universidade pública, tendo seu local de intervenção em Manguinhos-RJ.

Entende-se por educação territorializada “aquela que dialoga com a agenda de luta do território, com os conflitos do território, com as pessoas do território” (RUSSO, OLIVEIRA, 2018, p. 118), e, neste caso, local essencial para a promoção da saúde, da valorização de direitos e da participação social em territórios sócio e ambientalmente vulnerabilizados. Nesse contexto, o projeto prevê o pagamento de bolsas para os educadores, a produção de material didático e o custeio de aula/campo – realizada duas vezes por ano com o intuito de contribuir para a ampliação da concepção de mundo dos educandos, pois segundo Silva e Campos (2015), trata-se de

uma metodologia que favorece a leitura crítica de mundo, das mudanças na paisagem, das relações entre o ser humano e o ambiente a partir de seu ordenamento, da relação entre seres humanos e o espaço vivido, sentido, observado (SILVA E CAMPOS, 2015, p. 17).

A aula campo constitui-se como uma ferramenta que busca aproximar os temas trabalhados em aula com o contexto local, possibilitando os educandos a se compreenderem como sujeitos históricos e a se posicionarem politicamente diante de problemas contemporâneos decorrentes da estrutura social, econômica e política do país.

Fotografia 1 – Aula/Campo Colônia Juliano Moreira (2019)



Fonte: O autor, 2024.

Fotografia 2 – Aula/Campo no Centro da cidade do Rio de Janeiro (2022)



Fonte: O autor, 2024.

Atualmente, o projeto conta com 18 professores, dos quais 9 são egressos do Pré-Vestibular Popular Construção. A ideia defendida pelo Pré é de que os ex-estudantes retornem como forma de oxigenar e contribuir com o curso, fortalecendo as iniciativas do projeto. Em termos quantitativos, o projeto recebe em torno de 100 matrículas por ano, principalmente de moradores do Complexo de Manguinhos-RJ; com exceção dos anos de 2020 e 2021, devido à crise sanitária mundial, conforme se observa na tabela 5.

Tabela 5 – Inscritos Pré-Vestibular Popular Construção (2018-2022)

<b>Ano</b>	<b>Inscritos</b>
2018	135
2019	125
2020	68
2021	79
2022	105

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir dos dados da Coordenação do Pré-Construção (2024).

Nos anos de 2020 e 2021, as atividades foram realizadas de forma remota por conta da pandemia Covid-19. Contudo, sendo o projeto destinado a jovens/adultos de baixa renda, as dificuldades encontradas nesse período foram sentidas no número de matrículas, já que muitos não tinham acesso a celulares, computadores e à rede de internet para acompanhar as aulas, afetando duramente a formação dos que mais precisam e agravando a desigualdade educacional no Brasil.

Tabela 6 – Idade dos Estudantes

<b>Idade</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>
<b>16-17</b>	8	10	8	5	13
<b>18</b>	35	40	31	19	40
<b>19</b>	15	19	12	15	9
<b>20</b>	20	22	5	10	6
<b>21</b>	15	10	7	0	4
<b>22</b>	8	6	3	5	6
<b>23</b>	18	3	0	9	5
<b>24</b>	4	6	0	7	3
<b>25&gt;</b>	12	10	3	9	19
<b>Total</b>	<b>135</b>	<b>125</b>	<b>68</b>	<b>79</b>	<b>105</b>

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2024.

Em relação ao perfil etário dos educandos, como se observa na tabela 6, percebe-se um público majoritariamente jovem, entre 18 e 20 anos. Em relação à renda, os dados do Pré-Construção mostram que a maioria dos educandos possui uma renda per capita menor que meio salário mínimo, ou seja, fazem parte do grupo que se encontra na linha da pobreza, de acordo com IBGE. Não muito diferente da renda per capita da população de Manguinhos-RJ, que é de R\$346,00, de acordo com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 2022.

Ainda segundo os dados do Pré-Vestibular Popular Construção, as universidades de maior interesse dos estudantes entre 2018-2022 foram a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado do Rio de

Janeiro (UERJ), principalmente devido à proximidade com o território de Manguinhos-RJ. Os processos de seleção dessas universidades são diferentes; enquanto a UERJ realiza seu próprio exame de seleção, a UFRJ vincula-se ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do Ministério da Educação.

Um outro aspecto do papel desempenhado pelo Pré-Vestibular Popular Construção aos moradores de Manguinhos pôde ser observado durante a pandemia da Covid-19, uma vez que, naquele momento, a prioridade dos mais pobres era evitar o contágio e garantir a alimentação. Isto porque, o distanciamento social usado como forma de evitar o contágio ocasionou a elevação do desemprego da população pobre e expôs – como nunca – as desigualdades sociais do país.

Devido ao aumento da condição de vulnerabilidade da população no período pandêmico, o Pré-Vestibular Popular Construção, através de parcerias e arrecadações, conseguiu realizar a entrega de cestas básicas para seus estudantes por entender que naquele momento a principal necessidade era garantir a segurança alimentar e a sobrevivência das famílias assistidas.

Os dados do Inquérito Nacional sobre a Insegurança Alimentar no contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil mostraram que 33,1 milhões de pessoas não tinham garantido o que comer — o que representava 14 milhões de novos brasileiros em situação de fome. Segundo o estudo, mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau (leve, moderado ou grave).

Todavia, a demora do Estado na tomada de decisão para minimizar essa situação provocou a piora do cenário, como afirmou José Graziano, ex-diretor da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO):

[...] o governo Bolsonaro tem sido mais explícito no desmonte da política de segurança alimentar construída no primeiro governo Lula e que foi responsável pela saída do Brasil do Mapa da Fome. Nessa circunstância de desmonte da política de segurança alimentar e nutricional no Brasil não há dúvida de que nós corremos o risco de voltar ao Mapa da Fome ainda em 2020 com os efeitos dessa pandemia. (BRASIL DE FATO, 2020)

Diante dessa situação, o Pré-Vestibular Popular Construção também fortaleceu iniciativas de arrecadação de alimentos do Fórum de Pré-Vestibular Populares do Rio de Janeiro (FPVP-RJ), solidarizando e colaborando com outros cursos “Pré-populares” do Rio de Janeiro.

O Fórum de Pré-Vestibulares Populares do Rio de Janeiro surgiu de maneira oficial em 2018 numa reunião realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e é formado por pré-vestibulares populares, sociais e comunitários. Os compromissos que orientam o fórum são: manter diálogo e construir canais de comunicação entre os pré-vestibulares populares; realizar encontros periódicos para planejamento e formação; construir anualmente o Seminário de Educação Popular de Prés do Rio e desenvolver materiais didáticos e atividades político-pedagógicas coletivamente.

Essas ações demonstram que o Pré-Vestibular Popular Construção não visa apenas contribuir para o acesso às universidades públicas, mas também para a formação política dos educandos. Isto é, uma experiência coletiva que luta e reivindica políticas públicas de educação que atendam aos interesses das classes historicamente excluídas, pois seguindo os princípios da Educação Popular, busca-se construir uma formação crítica, reflexiva, política e compromissada com um processo formativo que seja efetivamente emancipatório.

Mas quais são as condições de acesso e permanência de egressos do Pré-Vestibular Popular Construção na universidade pública? Como eles entendem, percebem e vivenciam essa práxis social?

### **3 – LUTANDO CONTRAS AS CORRENTES: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE AS CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA?**

Entre os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa está a realização de entrevistas com estudantes universitários egressos do Pré-Vestibular Popular Construção, todos moradores de Manginhos-RJ. A entrevista contou com dois blocos de perguntas. O primeiro correspondeu ao levantamento de informações sobre o perfil dos participantes (nome; idade; renda per capita; período em que está no curso universitário; se é morador de favela; qual é a escolaridade dos pais; com quantas pessoas mora; se é o primeiro da família a entrar na universidade e se alguém da família tem nível superior) e o segundo bloco visou identificar as condições de acesso e permanência na universidade.

Em linhas gerais, as questões buscaram perceber a concepção dos estudantes sobre: a importância do Pré-Vestibular Popular Construção para o ingresso na universidade pública; se encontram apoio familiar para estarem na universidade e, em caso positivo, qual tipo de apoio; o que os faz permanecer no curso que escolheu; quais são as principais dificuldades que encontram na universidade e suas expectativas após o término da graduação.

A análise das entrevistas se deu a partir das categorias geradas baseadas nas análises das entrevistas e de acordo com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, a saber: elitização da universidade; formação crítica da realidade social; Pré-vestibular Popular Construção; territórios de favelas; assistência estudantil e condições de permanência.

#### **3.1 Perfil dos participantes**

Em uma pesquisa qualitativa que envolve análises de entrevistas, torna-se importante apresentar os perfis dos participantes. Desta forma, ao adquirir dados socioeconômicos e familiares, concebe-se uma oportunidade para examinar as condições da estrutura social. Nesse contexto, para Marx, é preciso compreender os fenômenos sociais como produto das relações sociais estabelecidas historicamente, isto é, determinada por múltiplas mediações.

Tabela 7 – Dados dos Entrevistados

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Universidade</b>	<b>Curso</b>	<b>Período</b>
Estudante A	23	Masculino	UERJ	Direito	7º
Estudante B	27	Feminino	UFRJ	Jornalismo	6º
Estudante C	25	Masculino	UERJ	História	8º
Estudante D	24	Feminino	UFRJ	Pedagogia	8º
Estudante E	21	Feminino	UERJ	História	6º

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Em relação à faixa etária, o público atendido pelo Pré-Vestibular Popular Construção é majoritariamente jovem. Este também foi o perfil dos participantes desta pesquisa, dentro da faixa de idade entre 21 e 27 anos, sendo que três são estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e dois da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como pode ser observado na Tabela 7. Por ser um coletivo formado por jovens, cabe questionar o que é ser jovem e morador de favela no Rio de Janeiro no tempo presente, face ao crescimento do pensamento ultraconservador, do alto índice de homicídio da juventude negra, periférica e favelada, e de um período recente de criminalização dos movimentos sociais.

Os estigmas e os preconceitos direcionados aos moradores de favela estão enraizados no cotidiano dos jovens pesquisados, tanto em suas subjetividades quanto nas condições objetivas que os levam à necessidade de se submeterem a trabalhos precarizados, a uma educação de qualidade não muito referenciada socialmente e a restritos espaços de lazer. Soma-se a isso os constantes conflitos armados entre o poder paralelo constituído que impedem a mobilidade urbana e a total apropriação desses jovens pela cidade.

A relativa segregação urbana dos jovens e moradores de favelas do Rio de Janeiro é mais uma consequência da desigualdade socioeconômica e da pouca atenção que esses territórios receberam por parte dos governos, cujo resultado é a restrição das possibilidades de escolhas, oportunidades e de acesso à cidade, o que afeta diretamente a forma como os jovens vivenciam a cidadania (FELÍCIO, 2006).

Ademais, como já mencionado, a formação das favelas brasileiras está diretamente ligada à especulação imobiliária e à forma como o capital se apropria do espaço geográfico, constituindo, no caso do Rio de Janeiro, uma verdadeira cidade aquilombada e fortemente demarcada pela estrutura de classe. Portanto,

A cidade capitalista é o lugar privilegiado de ocorrência de uma série de processos sociais, onde a reprodução social está condicionada pelo processo de acumulação de capital. Esses processos criam funções e formas espaciais, ou seja, criam atividades e suas materializações, cuja distribuição espacial constitui a própria organização espacial urbana. (GONCALVES, 2021, p. 22).

A pesquisa realizada em 2023 pela Unesco, em parceria com Secretaria de Juventude da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, apontou que mais da metade dos jovens moradores de favela estão desempregados<sup>20</sup>, algo bastante preocupante, pois aumenta a sua condição de vulnerabilidade social. A pesquisa também informa que dos cinco entrevistados, três estão em cursos de licenciatura e dois em curso de bacharelado.

De acordo com Setton (2005) e Gatti (2019), os cursos de graduação de menor notoriedade social tendem a ser os mais escolhidos pelos estudantes de menor poder aquisitivo, visto que, segundo as autoras, as condições materiais de existência e o capital cultural interferem no processo de escolha do curso de graduação por parte das classes pauperizadas. Foi isso que constatamos também em nossa pesquisa, pois uma das participantes afirmou literalmente que o curso de Pedagogia não foi o que desejou fazer num primeiro momento.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2022, em torno de 58% dos alunos de cursos de licenciatura abandonaram a universidade, constituindo-se na maior taxa de desistência da década (SERAFINI, 2024). Ainda segundo a pesquisa, 26,4% das vagas dos cursos de licenciatura das universidades públicas estão ociosas,

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://siurb.rio/portal/apps/sites/#!/datajuv>

percentual que atinge 32,45% nas universidades privadas. Neste sentido, o que é ser professor nos dias atuais?

Já faz tempo que o magistério era revertido de prestígio e valor social. Nas últimas quatro décadas, constata-se o progressivo desgaste social da carreira do magistério, provocado e provocando um processo crescente de condições precárias de trabalho, além de baixa remuneração e da estagnação da carreira, com pouca expectativa de mudança. Algo que tem se agravado com os 30 anos de implementação da política neoliberal no país. Nem mesmo a promulgação da Lei nº 11.738/2008, que regulamentou o piso salarial nacional dos professores da educação básica, tem sido capaz de reverter esse quadro, já que diversos estados e municípios brasileiros não vêm cumprindo o que diz esse dispositivo.

Para o pensamento neoliberal, a escola não é espaço de construção do pensamento crítico e de reflexões políticas, econômicas e sociais; o papel do professor resume-se a mero cumpridor de tarefas e transmissor de informações que garantam a adaptação dos sujeitos e o funcionamento da lógica mercantil. O esvaziamento do currículo, as novas práticas de gestão e a substituição dos concursos públicos por contratos temporários têm incidido em graves consequências para a educação pública, entre elas, o rebaixamento de sua qualidade e a redução da autonomia do professor.

Por ser o sucateamento da educação pública e o rebaixamento de sua qualidade um projeto posto em execução há décadas, uma das condições socialmente herdadas pelas classes populares diz respeito ao histórico da sua escolarização. Em relação ao ensino médio, muitos estudantes das camadas populares se deparam com uma série de obstáculos (de natureza curricular e/ou extracurricular) que os levam a concebê-lo como uma etapa conclusiva dos estudos. Uma dessas mediações é a falta de incentivo para a continuação dos estudos em nível superior. A narrativa de uma das jovens participantes da pesquisa é bastante sintomática a este respeito, ao afirmar: “Durante meu período de formação na escola, não recebi estímulos ou conteúdos que me preparassem para os cursos que demandam notas maiores nas provas dos vestibulares” (ESTUDANTE D, 2023).

Um dos obstáculos, por certo, é a condição socioeconômica, cuja renda per capita dos participantes da pesquisa situa-se entre R\$460,00 e R\$651,00.

Tabela 8 – Renda per capita dos entrevistados

<b>Nome</b>	<b>Renda</b>
Estudante A	R\$ 651,00
Estudante B	R\$555,00
Estudante C	R\$ 460,00
Estudante D	R\$585,00
Estudante E	R\$ 575,00

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Dos sujeitos da pesquisa, apenas um possuía renda per capita familiar de meio salário-mínimo, sendo uma verdadeira exceção ao se tratar dos moradores da favela de Manguinhos-RJ. O perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa (Tabela 8) ratifica os dados da pesquisa realizada pela FGV (2022), de que a renda per capita da população de Manguinhos-RJ é de aproximadamente R\$346,00 por família, fazendo ser um território habitado por um contingente expressivo de pessoas que se encontram abaixo da linha da pobreza, já que, de acordo com o IBGE, qualquer família que tenha menos de um salário-mínimo per capita encontra-se na linha da pobreza.

A realidade em Manguinhos-RJ é o retrato dos territórios de favelas no Brasil, em especial, no Rio de Janeiro, marcado pela segregação territorial e social, sendo resultado do processo de desigualdade social. Quanto a isso, Toledo (2018) afirma que a segregação social pode ser percebida por meio da segregação territorial, em que os territórios de favelas são marcados por condições mínimas de sobrevivência.

Outra questão a ser feita é como a estrutura social interfere nas condições de estudos dos jovens pesquisados. A pobreza pode configurar um empecilho para o acesso e a permanência das classes trabalhadoras à educação, daí a importância de políticas públicas que garantam uma renda mínima e a permanência desses estudantes na escola. Em outras palavras, há a necessidade de um Estado forte e protetor/garantidor dos direitos sociais; mas, diante dos ataques sofridos pelas políticas neoliberais, as condições de acesso e permanência dos estudantes moradores de Manguinhos-RJ à educação também os colocam em situação permanente de risco, assim como desafiam o sucesso escolar. Algo que pode ser agravado pelo reduzido capital cultural e econômico de parte das classes populares.

Ao observar a escolaridade dos pais dos participantes da pesquisa (tabela 9), verifica-se que apenas os responsáveis de dois estudantes têm a educação básica completa e os responsáveis de outros dois ainda não têm o ensino fundamental completo, o que está em consonância com Algebaile (2009), visto que, até a década de 1980, uma grande parcela da classe trabalhadora só frequentava a escola nos quatro anos iniciais do ensino fundamental (antigo primário).

Tabela 9 – Escolaridade dos pais

<b>Nome</b>	<b>Escolaridade dos pais</b>	<b>Tipo de escola</b>
Estudante A	Mãe: fundamental incompleto Pai: fundamental incompleto	Ambos pública
Estudante B	Mãe: ensino médio completo Pai: ensino médio completo	Ambos pública
Estudante C	Mãe: ensino médio completo Pai: ensino médio completo	Ambos pública
Estudante D	Mãe: fundamental incompleto Pai: fundamental incompleto	Ambos pública
Estudante E	Mãe: fundamental incompleto Pai: ensino médio completo	Ambos pública

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024).

Ainda que o quantitativo de participantes da pesquisa seja pequeno, essa amostra ajuda a evidenciar a baixa escolarização de um expressivo número de pessoas da classe trabalhadora no século XX, uma vez que as dificuldades de acesso ou a interrupção precoce da escola era a realidade de muitos brasileiros e brasileiras, sobretudo porque o direito à educação não era universalizado. As narrativas dos participantes da pesquisa retratam bem esta realidade:

[...] a verdade é que meus pais tiveram que abandonar os estudos para poder trabalhar e ajudar em casa e acabaram que não conseguiram retornar aos estudos. (ESTUDANTE A)

[...] eles começaram a trabalhar logo cedo para a sustentar e ajudar a família, por isso não terminaram os estudos. (ESTUDANTE D)

[...] desde bem novos, meus pais trabalham, minha mãe não teve condições financeiras para terminar os estudos e meu pai não teve condições de continuar estudando, pois tinha que trabalhar. (ESTUDANTE E)

Para uma parcela expressiva da população brasileira não havia muita escolha entre estudar e trabalhar. Assim, era comum muitas famílias colocarem as crianças para trabalhar a fim de complementar a renda familiar. Embora essa realidade tenha sido (parcialmente) modificada a partir da proibição do trabalho infantil e da garantia dos direitos previstos no Estatuto da Criança e Adolescentes (ECA), outras mediações se colocam como obstáculos para a permanência e para o sucesso escolar das crianças e adolescentes das classes populares no tempo presente.

As narrativas dos sujeitos da pesquisa mostram que a desigualdade social não diz respeito somente à renda, mas refere-se também aos mecanismos sutis/explicitos que ocasionam a interdição da classe trabalhadora ao direito à educação de qualidade socialmente referenciada, ao acesso aos equipamentos de cultura e lazer e a um conjunto de outros direitos que lhe garanta proteção social e a preservação da integridade física, moral e psicológica, garantindo minimamente as condições objetivas e subjetivas para concluir e prosseguir os estudos.

Em contrapartida, apenas o Estudante C possui alguém na família que conseguiu acessar o ensino superior, sendo essa a exceção e não a regra. Esse fato não é decorrente do baixo esforço ou da falta de empenho de ordem individual - como apregoam os neoliberais –, mas sim de uma estrutura econômica e social que tende a manter a elitização da universidade como um não lugar para as classes populares.

Os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016) provocaram algumas mudanças e até certas rupturas nesse panorama, ao implementarem programas e políticas públicas com o intuito de atenuar os obstáculos que as classes trabalhadoras enfrentam para acessar a universidade pública. Todavia, as induções de cunho social encontraram limites e resistências dos neoliberais, ainda que os governos petistas não tenham confrontado a especificidade histórica brasileira de capitalismo dependente (CLEMENTINO e OLIVEIRA, 2023).

O fato é que a partir das políticas implementadas nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, apresentadas na seção 1.3 desta dissertação, houve uma maior democratização de acesso à universidade pública. E o fato de muitos jovens das classes populares serem os primeiros membros da família a alcançarem tal acesso os

leva a assumir um lugar de representatividade no seio familiar e de superação de parte dos determinantes que provocaram a interdição anterior. Nesse sentido, os Pré-Vestibulares Sociais/Comunitários têm papel fundamental na conquista de muitos jovens das camadas populares, principalmente com as reformas educacionais recentes do governo FHC e Temer, sobretudo no Ensino Médio, em que se tem o enxugamento do currículo e a redução de carga horária de disciplinas de matriz científica, as quais foram substituídas por disciplinas voltadas ao desenvolvimento de competências operacionais e socioemocionais, visando adaptar os trabalhadores às novas relações flexíveis de trabalho.

### 3.2 O Pré-Vestibular Popular Construção na perspectiva dos sujeitos entrevistados

Conforme desenvolvemos no capítulo anterior, o Pré-Vestibular Popular Construção tem sua origem como movimento social de luta pela democratização do ensino público e de preparação dos estudantes oriundos de escola pública e de baixa renda para o acesso ao ensino superior. Essa é também a compreensão partilhada pelos jovens pesquisados. De um modo geral, para eles, o referido curso “tem o papel de democratizar o estudo e dar suporte aos que querem ter a oportunidade de começar um ensino superior [...] Acende a esperança de jovens e adultos que foram e são sistematicamente excluídos” (ESTUDANTE E, 2023).

Os participantes da pesquisa têm consciência das limitações da escola pública e o quão esses empecilhos interferem na produção de possibilidades e projeção de futuro. Assim, ao falarem sobre a importância do Pré-Construção relatam que,

Após ter saído do ensino médio, não me sentia preparado suficientemente para prestar o vestibular, então procurei algum pré que eu pudesse fazer para me ajudar a me preparar para as provas e, acredito eu, que tendo feito um ano inteiro no cursinho me ajudou muito a conseguir e também a conhecer mais sobre o que é um vestibular (ESTUDANTE D, 2023).

O Pré-Vestibular Popular Construção fez toda diferença na minha vida. Através dele, ingressei na Universidade e tive a oportunidade de vivenciar diversas atividades multidisciplinares que me preparam para esta nova realidade (ESTUDANTE B, 2023).

Os depoimentos dos jovens mostram que o Pré-Vestibular Construção consegue imprimir na materialidade concreta a defesa expressa em seu Projeto Político Pedagógico, de ser uma formação socialmente referenciada para aqueles que sonham entrar numa universidade e não têm condições de pagar um pré-vestibular. Essa não é a única diferença em relação aos cursos comerciais, que funcionam por meio de uma outra lógica e dinâmica, pois como os pré-vestibulares privados têm a finalidade do lucro, a partir da prestação de serviço educacional de preparação das classes mais abastadas para as provas de vestibulares, a lógica é meramente pautada em resultados e índices de aprovações (BACCHETTO, 2003).

Em contrapartida, os pré-vestibulares populares são iniciativas sem fins lucrativos e gratuitos, com parcerias de escolas, igrejas e universidades. Essas iniciativas subsistem, em grande parte, por meio do trabalho voluntário. Conforme Moraes (2019), os pré-vestibulares populares se constituem como espaços alternativos de formação, cuja potência está na sua caracterização radical como espaço-tempo curricular, tendo como pressuposto a aposta no crescimento pessoal e global dos sujeitos articulados na discussão de justiça social. Diferentemente dos preparatórios comerciais, os quais possuem uma metodologia em que, junto com o conhecimento escolar-científico, desenvolvem conteúdos de formação político-cidadã por basearem suas práticas educativas na transformação social.

O posicionamento político do Pré-Vestibular Construção é um dos aspectos salientados pelos sujeitos da pesquisa. Para eles, o curso busca fomentar nos estudantes uma reflexão mais consciente de si e da sua realidade, por meio de ações que sejam efetivamente transformadoras. Como relata um dos estudantes: “[...] o Pré assume um compromisso com pautas de movimentos sociais e de grupos sociais com as suas lutas específicas. Nesse caso, procura abordar temas suscetíveis à discussão sobre cidadania, política e direitos humanos” (Estudante E, 2023).

A partir dessa perspectiva, o Pré-Construção assume um compromisso para além dos conteúdos cobrados nos vestibulares, possuindo uma prática de educação que objetiva a formação crítica da realidade social. A formação crítica fundamentada na problematização das questões sociais que afligem as classes subalternas possibilita uma nova compreensão dos sujeitos sobre a realidade e uma intervenção mais consciente na prática social, diferenciando-se, assim, da formação tecnicista predominante nos cursos preparatórios comerciais.

Desse modo, como aponta Gramsci (1988), a educação para classe subalterna deve ser compreendida sob a ótica que potencializa a emancipação dos sujeitos da classe trabalhadora. Freire (2006) também advoga neste sentido, pois para ele a educação dos subalternos deve permitir que os sujeitos se construam como pessoas, instrumentalizando-os para a transformação de si e do mundo. Essa perspectiva perseguida pelo Pré-Vestibular Construção é notada pelos estudantes, pois segundo um deles, “[...] o Pré-Construção ajudou a compreender o contexto social na qual vivo, fazendo refletir sobre questões políticas e sociais a partir de uma visão crítica da realidade social” (Estudante B, 2024). Outros consideram que a “preocupação com o social, com as ações de territorialidade e com uma educação crítica foram muito importantes para a minha escolha de curso e vida” (Estudante D, 2023).

Para Freire (2006), a educação enquanto ferramenta de emancipação se dá por meio da construção compartilhada do conhecimento, de modo dialógico entre educandos e educadores. Essa é a metodologia privilegiada pelos Pré-Populares, na medida em que

[...] desenvolvem um trabalho que, além do ensino de conteúdos para os exames vestibulares, produzem demandas, questionamentos, reivindicações e propostas que vêm forçando a constituição de processos de universalização de acesso ao ensino superior em particular e da universalização de direitos de uma forma mais geral (NASCIMENTO, 2010, p. 59).

No Pré-Vestibular Construção, a formação crítica com base na educação territorializada é favorecida pelo fato de muitos educadores serem moradores da comunidade de Manguinhos-RJ. Para os estudantes, isso “acaba enriquecendo a aula com a experiência de vida própria do docente” (Estudante A, 2023). Vale reiterar que, de acordo com Freire (2006), a construção do conhecimento se dá a partir da realidade dos educandos e educadores, num processo de ação e reflexão, promovendo uma postura crítica e interferente na realidade em que estão inseridos.

Outro aspecto destacado pelos participantes da pesquisa foi “a disponibilidade dos professores e monitores”, demonstrando que o engajamento dos educadores nas demandas dos estudantes é um diferencial que deve ser considerado. Todavia, para os sujeitos da pesquisa,

são poucos os projetos de educação popular na região de Manguinhos; apesar de nos últimos anos ter tido um aumento do número de prés

comunitários, ainda falta muito a se fazer na educação, tanto por parte do Estado quanto do poder social organizado nessa região. (ESTUDANTE E, 2023).

Esse relato suscita algumas considerações, ao passo que, ao mesmo tempo em que a procura por um Pré-Vestibular ocorre por entender que há lacunas em seu processo de formação, o estudante E entende que projetos de educação popular gratuitos que objetivam a preparação para o acesso às universidades ainda são poucos em Manguinhos-RJ, sobretudo por conta das suas dimensões territorial e demográfica. Nessa mesma direção, o Estudante D aponta a importância de se “ter mais cursos populares em favelas”, já que, para ele, “em Manguinhos-RJ os projetos com esse cunho ainda são poucos”.

Uma questão enfrentada por muitos educandos de Pré-Vestibulares Populares – e que foi apontada pelos participantes da pesquisa – é a não oferta de alimentação pelos cursos. A maioria dos estudantes de projetos populares cursa aos sábados durante todo o dia (manhã e tarde) ou durante a semana, no horário noturno, indo direto do trabalho. O cansaço, a fome e a não oferta de alimentação tornam-se agravantes para a permanência no curso. Essa realidade é retratada por uma estudante, ao relatar que,

durante esse período, vinha correndo do trabalho para as aulas e precisava fazer um lanche antes, mas muitos colegas na época não tinham condições de comprar, seria importante que tivesse um lanchinho para os seus estudantes. Estudar com a barriga vazia é muito ruim e difícil (ESTUDANTE B, 2023).

De acordo com as perspectivas dos sujeitos entrevistados, o Pré-Vestibular Popular Construção é uma experiência importante e positiva para Manguinhos-RJ. Eles consideraram que, além de os prepararem para o acesso à universidade, foi proporcionada uma formação cidadã e crítica sobre a realidade social, resultado também encontrado na pesquisa realizada na Rede Emancipa por Groppo, Oliveira e Oliveira (2019), para quem os pré-vestibulares populares atuam também como um instrumento de luta popular pela democratização da educação superior pública.

Como discutimos neste texto, a classe trabalhadora convive com a questão da insegurança alimentar, um problema intrínseco à desigualdade social e que atinge uma grande parcela da população dos territórios de favela e periferia, conforme

aponta o IBGE<sup>21</sup>. Outrossim, nunca é demais lembrar que a fome compromete, entre outras coisas, a disposição e o desempenho nos estudos e, portanto, essa é uma questão que não pode ser minimizada, já que o Pré-Construção não conta com apoio financeiro para custear lanches e alimentação para os estudantes, configurando um problema a ser enfrentado pelos projetos desse cunho.

### 3.3 Um modelo elitista não superado e longe de ser democratizado

Como já foi dito, entendemos os Pré-Vestibulares Populares enquanto movimentos sociais de educação popular que tensionam a elitização da universidade pública, reivindicando sua democratização. Sendo assim, “não é por acaso que os cursos pré-vestibulares populares reclamam e denunciam que a universidade pública no Brasil é espaço de exclusão de estudantes oriundos dos setores populares (NASCIMENTO, 2010, p. 61). Esta realidade é sentida na pele pelos estudantes.

[...] no Brasil a universidade pública é um espaço inteiramente dedicado a pequena-burguesia ou mais conhecida como ‘classe média’, nós que viemos de uma classe mais precarizada e às vezes nos sentimos um pouco desconfortável com o ambiente acadêmico, sendo um ambiente elitizado (ESTUDANTE C, 2023).

Nota-se que a elitização da universidade pública é percebida e sentida pelos estudantes das classes populares que não encontram uma universidade suficientemente disposta e aberta para as experiências e saberes dos trabalhadores. A elitização é recorrente nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, sob a ideia de que “a Universidade é voltada para a elite e não para as pessoas pobres ou sem renda” (ESTUDANTE A, 2023).

A elitização da universidade pública é intrínseca ao seu surgimento no Brasil, marcada por uma profunda divisão de classes, econômica e racial. Ao serem criadas, as universidades tiveram um claro objetivo: formar as classes dirigentes, isto é, criar uma elite intelectual que pudesse direcionar todas as demais classes (FÁVERO,

---

<sup>21</sup> IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018: análise da segurança alimentar no Brasil. Rio de Janeiro; 2020.

1980). Portanto, não é possível entender a elitização da universidade descontextualizada da desigualdade social originária de um país escravista, sob as marcas da colonização e produtora da estrutura dual da educação brasileira, como bem destaca um dos estudantes:

Primeiramente a Universidade pública, na minha visão, não foi preparada para receber os estudantes do ensino médio da escola pública, mas a elite, os ricos...Aliás, consigo sentir as desigualdades aqui, tem colegas que vieram de escolas de alto padrão que os prepararam para estarem aqui (ESTUDANTE B).

Ao longo do século XX, o ensino médio sofreu inúmeras mudanças voltadas para restringir a formação da classe trabalhadora e quase sempre para reforçar a estrutura dual, em que o ensino superior é o horizonte a ser perseguido pelos representantes do capital e a formação profissional pelos que vivem da venda da sua força de trabalho. Por ser a dualidade um produto do capitalismo, a formação integral das classes subalternas na perspectiva gramsciana não é o objetivo da educação capitalista. E é no ensino médio que a dualidade estrutural fica mais evidente.

Para Kuenzer (2007), a dupla função no ensino médio brasileiro tem um sentido político e não essencialmente pedagógico, na medida em que há uma escola inteiramente preparada para dar todo suporte à elite, visando a sua continuação no nível superior, e outra escola que objetiva a formação para o mercado de trabalho. Sendo assim, a dualidade estrutural contribui para o esgarçamento da elitização da universidade pública, já que não possibilita à classe trabalhadora a formação geral e humanista de forma plena. Apesar da obrigatoriedade por lei da educação escolar, o que ocorre é um processo de inclusão excludente, isto é, a inclusão no sistema escolar, mas permanecem concepções e práticas pedagógicas que reforçam a desigualdade e a dualidade educacional, somadas a um discurso de meritocracia em que o fracasso escolar é unicamente decorrente do não esforço e empenho por parte do indivíduo.

São grandes as dificuldades objetivas/subjetivas enfrentadas pelas classes populares, cujo sentimento é resumido numa afirmativa: “é muito difícil para nós que somos pobres” (ESTUDANTE E, 2023). A começar pelas provas de vestibulares, que historicamente têm funcionado como uma espécie de seleção social de exclusão da

classe pobre, já que não possui muitas condições de investimento financeiro e cultural para essa preparação. Para Zago (2008),

as desigualdades são, portanto, ampliadas também pelo crescimento dos investimentos educativos por parte das famílias em condições de fazê-lo se, como estes são diferenciados pelo lugar que ocupam no espaço social, aumentam as distâncias entre os grupos sociais (ZAGO, 2008, p. 163).

Estar cursando um Pré-Vestibular Popular não tem como resultado obrigatório e certo de que o/a estudante irá acessar a universidade pública, apesar de toda a contribuição dessas experiências. Isto porque, o sucesso nos exames de vestibular está alicerçado em muitas variáveis e uma delas é a acumulação cultural adquirida pelo estudante ao longo da vida estudantil (WHITAKER, 2010). Assim, ao desconsiderar as trajetórias dos estudantes, os exames reforçam o individualismo e a meritocracia como se todos tivessem a mesma igualdade de chances de aprovação, tratando-se apenas de uma questão de esforço individual. Sendo assim, concordamos com Zago (2008) quando afirma que:

A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e uma série de investimentos que se transformam em credenciais com peso não negligenciável nos processos seletivos (aulas particulares, viagens, cursos de língua estrangeira, intercâmbios culturais, para citar alguns exemplos). Mas a influência não é apenas resultado dessas estratégias objetivas, mas também de um conjunto de disposições, isto é, de hábitos que direcionam a "escolha" do curso entre outras práticas (ZAGO, 2008, p. 163).

Apesar dos avanços apresentados na última década, além da elitização, os depoimentos dos estudantes ratificam que continua sendo muito desigual o enfrentamento entre as classes quanto ao acesso à universidade pública. Sendo assim, buscamos também verificar, na concepção dos estudantes, quais são as condições que favorecem (ou não) a sua permanência no Ensino Superior. É o que trataremos na seção seguinte.

### 3.4 Os desafios para a permanência e as expectativas profissionais dos estudantes universitários pesquisados

Normalmente, as reflexões e a problematização sobre a elitização da universidade pública estão mais voltadas para a perspectiva do acesso, porém é igualmente preciso refletir sobre as condições de permanência das classes subalternas nos espaços acadêmicos. São muitas as mediações que colocam a permanência sob o fio da navalha, já que “a rotina – faculdade, estágio e faculdade – é muito desumana” (ESTUDANTE A, 2023). Todavia, as dificuldades econômicas formam os principais desafios para a sua permanência.

minha principal dificuldade é financeira... Desde o início do curso trabalho para me manter, além de ajudar minha família e isso, muitas vezes, foi um empecilho. Até o terceiro período trabalhei no regime CLT, na área de telemarketing, e a partir de então consegui duas oportunidades de estágio na área de comunicação, a última estou até hoje. (ESTUDANTE B, 2023)

acho que a principal dificuldade está em conciliar tempo, estágio, aula, trabalho, algo que tem prejudicado muitos estudantes. (ESTUDANTE C, 2023)

As dificuldades enfrentadas pelos pais dos estudantes pesquisados em conciliar trabalho e escola parecem não ter sido totalmente superadas. Os relatos mostram que os sujeitos não conseguem apenas se dedicar aos estudos e à vida acadêmica, o que é uma materialidade já problematizada por Mesquita (2010), para quem:

No caso de o estudante ter que trabalhar e ajudar no sustento da família revela uma nova situação. O que ele ganha é o suficiente para se manter e ainda é possível ajudar no sustento da família. Este estudante independente de estudar não pode abandonar o trabalho, pois a sua participação nas despesas familiares é significativa. Infere-se, a partir desta informação, que com sua renda ele assume suas despesas além de ajudar nas despesas familiares. Isto posto mostra que o trabalho é para este estudante uma prioridade, ficando em segundo plano o estudo (MESQUITA, 2010, p. 134).

Seguramente, para esses estudantes, as dificuldades são muito mais complexas, exigindo deles uma disposição diária maior do que aqueles que se dedicam exclusivamente aos estudos. Outra situação que coloca em risco sua permanência na universidade é “o custo dos livros. Um livro de introdução ao Direito Civil, por exemplo, pode custar mais de 200 reais em algumas plataformas de venda online” (ESTUDANTE A). Para o estudante do curso de Direito, a aquisição de livros

fica comprometida uma vez que “mais da metade da bolsa permanência que ele recebe “acaba sendo destinada ao transporte e o custeio de alimentação”. Reconhece, porém, a importância das políticas afirmativas, pois apesar dos percalços enfrentados, sem elas seria muito mais difícil dar continuidade a sua graduação.

Tenho dificuldades na parte financeira, mas como sou cotista de escola pública, a bolsa permanência que recebo da UERJ me ajuda bastante em meus estudos. (ESTUDANTE E, 2023).

Vale lembrar que a UERJ, no ano de 2003, foi a primeira universidade do país a instituir um sistema de cotas em seus processos de seleção, direcionando uma parte das vagas para os oriundos de escolas públicas com baixa renda familiar, candidatos autodeclarados negros, pessoas portadoras de deficiência, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares, inspetores de segurança e administração penitenciária.

Segundo o estudo feito por Farias (2022), as políticas de ações afirmativas sociais e raciais da UERJ são importantíssimas para a classe trabalhadora e foram fundamentais no sentido de tornar a instituição mais democrática, criando um ambiente de debates não só voltado para o ingresso, mas também para a permanência dos estudantes cotistas. Nessa mesma direção, o estudo feito por Anjos (2020) apontou que as ações afirmativas na UERJ se mostraram eficientes, na medida em que possibilita a entrada de estudantes pobres e negros nos cursos ofertados pela instituição, promovendo uma mobilidade social desses grupos historicamente excluídos.

Como os participantes desta pesquisa são estudantes da UERJ e UFRJ, é preciso considerar quais as políticas existentes para garantir a permanência dos alunos que ingressaram a partir das políticas de ações afirmativas. Ambas realizam uma assistência financeira a esses estudantes. Em 2023, o valor pago pela UERJ é de 50% do salário-mínimo (R\$660,00) mensal, ressaltando que o estudante cotista está automaticamente apto a receber a Bolsa Permanência da UERJ. Na UFRJ, a assistência estudantil é concedida automaticamente aos estudantes das políticas de ações afirmativas com renda familiar de 0,5 salário-mínimo, sendo que o valor pago em 2023 mensalmente foi de R\$460,00.

As dificuldades da ordem curricular são igualmente mencionadas pelos estudantes.

Às vezes, quando você monta a sua grade, pode acontecer de os horários das disciplinas colidirem. Nesse caso, você se vê obrigado a fazê-la em outro turno. Contudo, os critérios de admissão podem te deixar fora da “linha de corte”, isto é, não sobra vaga dentro da disciplina pretendida. (ESTUDANTE A, 2023).

A situação apresentada pode contribuir para atravancar o fluxo acadêmico dos estudantes e desestimulá-los a permanecer. Algo que pode ser agravado frente à elitização da universidade, que continua a ser concebida por um grupo de professores como reservada aos que não vivem do seu próprio trabalho, como se fosse um não lugar para eles. O depoimento do Estudante D é bastante elucidativo quanto a esse aspecto.

Os estágios obrigatórios costumam acolher apenas os estudantes que têm condições financeiras de apenas estudar, os professores costumam não se importar com as dificuldades dos discentes, grande parte acha que os estudantes ali podem se dedicar somente aos estudos e acham que precisamos viver para as aulas deles, as disciplinas optativas são oferecidas em horários “quebrados”, que tomam uma parte da manhã e outra da tarde, que para quem trabalha se torna inviável, muitas situações que desanimam e desestimulam o estudante que precisa se desdobrar para conseguir terminar a faculdade. (ESTUDANTE D, 2023).

Os limites da democratização de acesso ao ensino superior público se manifestam em procedimentos internos que, tratados de forma individualizada, seja por parte do professor seja por parte dos estudantes, são “jogados para debaixo do tapete” e não são enfrentados com a seriedade que eles demandam. Nesses casos, a desistência e/ou desestímulo do curso são compreendidos como produtos do não querer ou do pouco esforço por parte dos estudantes mediante as oportunidades oferecidas. Como colocado pelos sujeitos, por muitas vezes a grade horária e as práticas pedagógicas dos professores universitários trazem prejuízos acadêmicos. Para o estudante-trabalhador, as dificuldades são ainda maiores, devido a sua dupla jornada. Daí o Estudante D considerar que “a grade de horário contempla aqueles que têm condições econômicas, que podem ter o luxo de apenas estudar”.

Nessa dupla jornada vivenciada pelos trabalhadores-estudantes, encontram-se também os problemas relacionados ao deslocamento até a universidade.

Outra dificuldade significativa é a distância entre minha residência e a Universidade (Manguinhos x Urca). Fatores como a condução, sempre lotada

e o cansaço são bastante limitantes, pensando sob uma ótica macro, visto que contribuem para o estresse e cansaço diário. (ESTUDANTE B, 2023).

Há de se considerar o recente contexto da pandemia da Covid-19, que provocou o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais como forma de evitar o contágio do vírus. O retorno das aulas presenciais nas universidades públicas quase um ano e meio depois da crise sanitária tem exigido um grande esforço de adaptação por parte de professores e estudantes. E essa dificuldade de adaptação se expressa de diferentes formas, conforme aponta um dos estudantes:

ingressei na faculdade durante a pandemia, as aulas eram todas remotas, a adaptação ao novo formato de ensino e ritmo de estudo após anos realizando aulas apenas de forma presencial não foi um processo fácil, não foi tão simples, às vezes a internet não colaborava, barulho impossibilitado a concentração eram questões que afetavam muito o aprendizado e entendimento de determinado assunto, pois onde residio a internet não é de boa qualidade (ESTUDANTE E, 2023).

Uma outra vertente da presente pesquisa voltou-se a identificar as expectativas profissionais e pessoais dos estudantes após a conclusão da graduação. De um modo geral, os estudantes nutrem a expectativa de ingressar no mercado de trabalho e se sustentar através da profissão abraçada, bem como dar continuidade aos estudos.

minhas expectativas após o término é encontrar uma boa oportunidade de trabalho, poder ajudar as pessoas dando a devida orientação jurídica, aprender cada vez mais sobre o nosso sistema legal...etc (ESTUDANTE A, 2023).

Ao término da graduação, pretendo construir uma carreira no mercado privado, além de cursar pós-graduações (latu sensu e mestrado) para ampliar meus conhecimentos. (ESTUDANTE B, 2023).

As incertezas intensificadas no atual contexto de regime de acumulação flexível provocam igualmente dúvidas e podem arrefecer as expectativas. Uma espécie de “pessimismo da razão e otimismo da vontade” se faz presente nas narrativas dos estudantes dos cursos de licenciatura, devido, por um lado, ao aprofundamento do processo de precarização do trabalho docente; e, por outro, ao encantamento pela profissão e seu potencial transformador.

Como para o curso que escolhi, no caso licenciatura em história, a principal alternativa é ser professor, não vejo hoje grandes oportunidades nesta área, mas quero ser otimista e pensar que vou conseguir me alocar após me formar...é isso (ESTUDANTE C, 2023).

Eu tenho um pouco de receio de me formar, porque a área educacional não é fácil, existe uma desvalorização grande, mas atualmente eu não me vejo fazendo outra coisa, realmente me encontrei (ESTUDANTE D, 2023).

Minhas expectativas são incertas; na verdade eu quero dar aula, mas não quero me limitar a isso, quero me expandir em diferentes áreas até achar uma que me identifico de fato, e existem tantas (ESTUDANTE E, 2023).

Considerando os relatos dos sujeitos, as condições de permanência da classe trabalhadora na universidade pública ainda são bastante desafiadoras e nos leva a concluir que as políticas públicas atuais de permanência precisam ser aprimoradas, para além do apoio financeiro, já que junto com a falta de condições econômicas verifica-se também práticas pedagógicas pouco condizentes com a vida acadêmica dos trabalhadores-estudantes.

A inserção no mercado de trabalho e junto com ela a possibilidade de uma melhor qualidade de vida para si e para seus familiares é a expectativa acalentada por todos. Todavia, as metamorfoses no mundo do trabalho expressas na plataformização do trabalho e nas novas relações flexíveis de contratação/adesão os/as deixam receosos/as quanto ao seu futuro profissional, principalmente aos graduandos dos cursos de licenciatura, tendo em vista o processo de precarização do trabalho docente que se manifesta, entre outros, nos baixos salários, nos contratos temporários, nas longas e extenuantes jornadas de trabalho, no rebaixamento do prestígio social da carreira do magistério, no processo de responsabilização e na perda da autonomia docente.

Vale lembrar, porém, que o movimento histórico é um processo dialético e em permanente construção, o que nos leva a vislumbrar que a crescente chegada de estudantes e professores oriundos das classes populares às universidades podem provocar fissuras e contradições que venham colocar em xeque a secular elitização da instituição. Os dados desta pesquisa somam-se a muitos outros estudos e desvelam que os Pré-Vestibulares Populares cumprem um papel importante para a construção de uma universidade mais democrática, plural e inclusiva. Ao mesmo tempo em que há a necessidade de fortalecer os Pré-Vestibulares Populares, há de

se continuar a luta por uma educação básica de qualidade para todos e todas, independente de classe, gênero, raça, credo e sexualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a compreender as condições de acesso e permanência de estudantes egressos do Pré-Vestibular Popular Construção (PVPC) no Ensino Superior Público. A fim de demarcar sua importância em um contexto tão adverso à formação dos jovens das classes trabalhadoras, num primeiro momento, evidenciamos a historicidade das lutas e práticas políticas vinculadas à emergência e consolidação dos Pré-vestibulares Populares no Brasil, em particular no Rio de Janeiro; para, em seguida, apresentar as condições socioeconômicas da população do território de Manguinhos-RJ e, em particular, dos participantes desta pesquisa.

O desenvolvimento deste estudo não foi muito fácil de ser realizado, seja pelas minhas condições de trabalhador e estudante, seja pela minha aproximação laboral com o objeto de análise. Isto porque, ao revisitar os estudos sobre a temática e ouvir os depoimentos dos jovens universitários, passei a lembrar as minhas próprias vivências e desafios durante o período da minha graduação.

Para eles, a universidade pública continua a ser um espaço elitizado. Poucas ações têm sido implementadas pelas universidades públicas no sentido de garantir a permanência com qualidade dos estudantes da classe trabalhadora oriundos de escolas públicas. Isto, porém, não é decorrência exclusiva do predomínio de uma cultura elitista e de um *modus operandi* pouco permeável à presença dos segmentos populares.

Há determinantes externos que colaboram com essa dificuldade de acesso e permanência desses estudantes, como é o caso da reforma do ensino médio e o retorno da austeridade econômica neoliberal.

Nunca é demais mencionar que as reformas implantadas no ensino médio pelo Estado neoliberal, visando atender as demandas do setor privado e dos organismos internacionais, culminaram no esvaziamento de conteúdos científicos, artísticos e

filosóficos, buscando restringi-los aos filhos das classes dominantes-dirigentes, assim, ofertando um ensino mínimo, inconsistente e insuficiente às classes populares.

A pesquisa também apresentou que a licenciatura é a escolha predominante entre os cursos de graduação escolhidos por parte dos jovens pesquisados, o que nos leva a compreender que a dualidade estrutural não está apenas na educação básica, mas também se reflete no ensino superior público. Desse modo, cabe questionar qual lugar que é “permitido” a classe trabalhadora ocupar entre os cursos da graduação?

Diante disso, os Pré-Vestibulares Populares são importantes por denunciar a elitização histórica e por tensionar uma maior democratização de acesso às universidades públicas. Originários dos movimentos sociais, os Pré-Vestibulares se colocam em confronto com a (quase) ausência do Estado na implementação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento socioeconômico de territórios vulnerabilizados, por apostarem no poder transformador da Educação Popular.

Colocando-se no movimento político contrário à educação capitalista, de formar os trabalhadores exclusivamente para o mercado e de concebê-los apenas como força de trabalho, os pré-vestibulares compreendem os educandos em sua humanidade e de forma integral, como cidadãos e agentes da transformação social. Essa é a percepção que os jovens participantes desta pesquisa possuem em relação ao Pré-Vestibular Popular Construção ao afirmarem que, além de preparar os jovens para acessar o ensino superior público, proporciona também uma formação cidadã e crítica da realidade social, econômica e política.

Por essa perspectiva, os PVPs se inserem também na luta contra o sucateamento da educação básica, que ocorre por meio de diferentes expedientes, entre eles, as mudanças curriculares empreendidas pelas reformas educacionais, pela precarização do trabalho docente, pela desvalorização social da profissão e pela pouca promoção de políticas esportivas e culturais nos territórios de favela (e sua continuidade, independente da mudança de governos).

A histórica ausência do Estado nos territórios de favela os transformou em territórios vulnerabilizados, caracterizados pela carência de uma série de serviços públicos, o que contribuiu para o surgimento de poderes paralelos e para a construção de uma cidade fortemente cindida socialmente, bem como para uma subcategoria de cidadãos.

Os dados sobre a renda per capita familiar mostram as condições de pobreza em que os jovens participantes da pesquisa se encontram; situação esta, que vem sendo agravada na atual etapa capitalista neoliberal. Não é de difícil constatação as dificuldades da população favelada para o acesso à universidade, tendo em vista que as condições de moradia, os conflitos existentes no território e a insegurança alimentar interferem na aprendizagem e no rendimento escolar. Decerto, essa não é uma realidade única de Manguinhos-RJ, mas das periferias brasileiras.

Diante das condições materiais desfavoráveis, quais sonhos e expectativas futuras, em termos pessoais e profissionais, levam um grupo de jovens de favelas a se dedicar aos estudos nos pré-vestibulares populares? Para os jovens pesquisados, acessar a universidade pública significa a possibilidade de mudança da sua condição socioeconômica, de garantir o sustento através da profissão abraçada e dar continuidade aos estudos. Expectativas essas que se transformam em dúvidas diante das incertezas intensificadas no atual contexto de regime de acumulação flexível.

Contudo, vale destacar que algumas conquistas foram e são importantes para a permanência da classe trabalhadora nas universidades públicas. No caso da UERJ (pioneira na política de ações de afirmativas), há 7 modalidades de auxílio estudantil com esse propósito. Segundo o relato dos participantes da pesquisa, esta assistência estudantil é fundamental para se combater a evasão.

Todavia, apesar da importância das ações afirmativas, as narrativas dos jovens demonstram que as condições de acesso e permanência às universidades públicas por parte dos estudantes-trabalhadores continuam a ser um desafio e deve ser enfrentado coletivamente pelo corpo docente, discente e suas entidades representativas. Sobretudo, porque as implicações da multidimensionalidade da pobreza impactam diretamente na trajetória escolar e formação universitária, seja em relação à compra de material didático e/ou aos custos com transportes e refeições.

Os dados encontrados na presente pesquisa mostram o quão distante o Brasil está em ofertar às camadas populares uma educação socialmente referenciada, sobretudo aos jovens de favelas, como os de Manguinhos-RJ. O que nos permite dizer que historicamente a luta dos Pré-Vestibulares Populares são e continua sendo importante no tensionamento por políticas públicas que dê aos jovens moradores de favelas condições materiais de vida e oportunidades.

Além disso, ressalta-se que o fortalecimento das políticas de acesso e permanência da classe trabalhadora à universidade pública não pode estar desassociada de uma educação básica que garanta os conhecimentos ético, político, filosófico e científicos voltados à transformação social e à emancipação dos sujeitos. Essa é a bandeira de luta dos Pré-Vestibulares Populares e com o Pré-Vestibular Construção não é diferente

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Sérgio Henrique. Os despossuídos - Crescimento e pobreza no País do Milagre. 2. ed. Rio de Janeiro, 1986.
- ALGEBAILLE, Eveline. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Faperj. *Lamparina*, Rio de Janeiro, 2009.
- ALVES, Giovanni. O novo e precário mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. *Boitempo*, São Paulo, 2000.
- ANDERSON, Perry. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. *Paz e Terra*, p. 9-23. Rio de Janeiro, 1995.
- ANJOS, Roberto Correa. Políticas de ações afirmativas e cotas raciais. *Revista Ciência Atual*, Volume 16, Nº 1. Rio de Janeiro, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula). 2 ed. *Autores Associados*, Campinas, 2005.
- ARELARO, L. R. G. Reforma do ensino médio: o que querem os golpistas. *Revista Retratos da Escola*, Volume 11, Nº 20, jan./jun. Brasília, 2017.
- BANCO MUNDIAL. Relatório sobre desenvolvimento mundial: o Estado num mundo em transformação. *Banco Mundial*, Whashington / DC, 1997.
- BARBOSA, Carlos S. Trabalho e educação no pensamento (neo) liberal e histórico-crítico: fundamentos para pensar a reforma curricular no ensino médio. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Volume 7, Nº 1. Canoas, 2018.
- \_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Volume 14, Nº1, jan./mar, p. 63-76. Araraquara, 2019.

BARROS, S. P. Emenda Constitucional 95/2016 e o retrocesso do acesso aos direitos sociais. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal de Mato Grosso. *III Simpósio Internacional sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas*. Mato Grosso, 2020.

BATISTA, P. N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: BATISTA, P. N. et al. Em defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público. 3ª ed. *Paz e Terra*, São Paulo, 1995.

BOSCHETTI-FERREIRA, Ivanete. A relação Estado-mercado no processo de constituição da assistência social durante o governo Collor. *Serviço Social & Sociedade*. *Cortez*, ano XIV, Nº43, p. 45-69. São Paulo, 1993.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. *Francisco Alves*, Rio de Janeiro, 1982.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito de Delabona; CAMARGO, Carla Roseane Sales. A educação na ditadura militar e as estratégias reformistas em favor do capital. In: *EDUCERE XII Congresso nacional de Educação*. Anais eletrônicos do XII Congresso Nacional de Educação, 26 a 29/10/2015. Curitiba-PR, 2015.

BUJATO, I. A; SOUZA, E. M. de. O contexto universitário enquanto mundo do trabalho segundo docentes negros: diferentes expressões de racismo e como elas acontecem. *REAd. Revista Eletrônica de Administração*, Volume 26. Porto Alegre, 2020.

Brasil. Casa Civil. (1971). Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm).

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - A Nova política de recursos humanos. *MARE*, Nº11. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Bolsa Família. 2014. Disponível em: [www.mds.gov.br/bolsafamilia](http://www.mds.gov.br/bolsafamilia).

BRAZ, N. ; BARROS, I. A. ; SANTOS, D. A. ; ZUTTER, A. Programas de publicização: em análise tendências da política social brasileira. *Pré - Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social – ENPESS*. São Paulo, 2014.

CARDOSO, Adauto Lucio; DENALDI, Rosana. Urbanização de favelas no Brasil: um balanço preliminar do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Urbanização de Favelas no Brasil: um balanço preliminar do PAC. 1 ed. *Letra Capital*, Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, Cândida da. Processo de trabalho, relações de trabalho e os impactos da reforma administrativa. In: HORTA, Carlos Roberto; CARVALHO, Ricardo Alves

(Org.). Trabalho, globalização e desemprego; um enfoque internacional. Editora *C/Arte*, Belo Horizonte, 2001.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. *Práxis Educativa*, Volume 18. Ponta Grossa, 2023.

COUTINHO, Artur L. Afirmção política e política afirmativa – Cotas para negros na Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação (*mestrado*) Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo. p.113-127. Espírito Santo, 2018.

EPSJV. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.) Estudos de politécnica e saúde, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, *EPSJV*, Volume 2. Rio de Janeiro, 2007.

EPSJV. Projeto político pedagógico. EPSJV, Rio de Janeiro, 2005.

EUGÊNIO, Felipe; SANTOS, José Leonídio Madureira de Sousa; HENRIQUES, Luiza Gomes. A cooperação social na Fiocruz. *Fiocruz*, p.39. Rio de Janeiro, 2019.

EVANGELISTA DA CRUZ, Rosana. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? Editora: *UFPR*, Nº22. Curitiba, 2003.

FARIAS, Jona. Jonathan Souza de. Equidade de acesso por meio de ações afirmativas: a importância das cotas para ingresso no ensino superior público. *Revista Em favor da igualdade racial*, Volume 5, Nº1. Acre. 2022.

FÁVERO, Maria de Lurdes de A. Universidade & Poder: análise crítica/fundamentos históricos. *Acíhiamé*, 1930-45. Rio de Janeiro, 1980.

FELÍCIO, Munir Jorge. A conflitualidade dos paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário a partir dos conceitos da agricultura familiar e de camponês. Campo Território: *Revista de Geografia Agrária*, Volume 1, Nº2, ago. Uberlândia, 2006.

FERNANDES, Florestan. Sociedade de classes e subdesenvolvimento. *Zahar*, Rio de Janeiro, 1975.

FERNANDES, Tania Maria; COSTA, Renato Gama-Rosa. Histórias de pessoas e lugares: memórias das comunidades de Manguinhos. Editora *Fiocruz*, Rio de Janeiro, 2009.

FERNANDES, Tania Maria; LIMA, André Luiz da Silva. Favelas, direitos e experiências coletivas: olhares sobre o PAC Manguinhos (2008- 2016). In Pensando as favelas cariocas: história e questões urbanas. Editora: *PUC*, Rio de Janeiro, 2021.

FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene. Movimentos sociais: revolução e reação. Editora *EDUCAT*, Pelotas, 1999.

FILGUEIRAS, Luiz. História do Plano Real: fundamentos, impactos e contradições. 3. ed. *Boitempo*, São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 11. ed. Rio de Janeiro, 1980.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 31. ed. *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. *Centauro*, São Paulo: 2006.

FREITAG, Barbara. Escola, Estado e sociedade. 7. ed. rev. *Centauro*, São Paulo, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 2. ed. *Cortez*, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. *Cortez*, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. Sociedade e Educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. *Revista de Desenvolvimento e Civilização*, Volume 2, Nº2. Rio de Janeiro, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepção e contradições. *Cortez*, São Paulo, 2005.

GALVÃO, Andréia. As reformas sindical e trabalhista em perspectiva comparada: uma análise dos governos FHC e Lula. *31º Encontro Anual da Anpocs*, Caxambu/MG, 2007.

GARCIA, R. C. Iniquidade Social no Brasil: Uma aproximação e uma tentativa de dimensionamento. IPEA *texto para discussão*, Nº2. Brasília, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Professores do Brasil: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. *UNESCO*, Brasília, 2019.

GENNARI, Adilson Marques. *Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90*. *Revista Pesquisa & Debate*, Volume 13, Nº1. São Paulo, 2001.

GERMANO, José Willington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985). Estudo em Questão, *Cortez*, Volume 5. São Paulo, 1993.

GONH, Maria da Glória. Teoria dos Movimentos sociais paradigmas clássicos e contemporâneos. Edições *Loyola*, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. Abordagens Teóricas No Estudo Dos Movimentos Sociais Na América Latina. Caderno CRH, Volume 21, Nº51, Salvador, 2008.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Volume 16, Nº47, maio/ago. Minas Gerais, 2011.

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. *Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 1982.

\_\_\_\_\_. Os intelectuais e a organização da cultura. *Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, 1988.

\_\_\_\_\_. Escritos políticos, *Civilização Brasileira*, Volume 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro, 2004.

HARVEY, David. A justiça social e a cidade. *Hucitec*, São Paulo, 1980.

KUENZER, Acácia. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. *Cortez*, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas. Curitiba, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, Volume 38, Nº1. p. 13-28. São Paulo, 2012.

LIMA, André Luiz da Silva; VARGAS, Alex Luiz Barros; BUENO, Leonardo Brasil (org.). Cooperação social, territórios urbanos e saúde: diálogos e reflexões. *Pimenta Cultural*. São Paulo, 2021.

LIMA, Tamara de; DE SOUZA, Leandro Aparecido. O fracasso escolar a luz da história-cultural: reflexões acerca da culpabilização do aluno. *Colloquium Humanarum*, Volume 17, jan/dez. Presidente Prudente, 2020.

LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva. Tese (*doutorado em Educação*) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. *Cortez*. São Paulo, 1996.

MARTINS, Adriana Fernandes. Precarização e violência no trabalho: um olhar sobre as relações de trabalho em instituições públicas de saúde do Rio de Janeiro. Dissertação (*Mestrado em Saúde Pública*) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

MARTINS, Mônica. O Banco Mundial e as Políticas Públicas na América Latina. XXV Congresso da ALAS. Porto Alegre, 2005.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã (Feuerbach). 6.ed. São Paulo, 1986.

MARX, Karl. O capital. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. *Abril Cultural*, São Paulo, 1983.

\_\_\_\_\_. Contribuição à crítica da economia política. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo, 2008.

MATOS, Sidney Tanaka de Souza. Conceitos primeiros de neoliberalismo. Mediações - *Revista de Ciências Sociais*, Volume 13, Nº½. Londrina, 2008.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação. 2010. 192f. Tese (*Doutorado em Educação*) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

MINAYO, C. Ciência, técnica e arte. O desafio da Pesquisa Social. In Minayo (org). Pesquisa social, teoria, método e criatividade. *Vozes*, Petrópolis, 2009.

Moura, Dante Henrique. Educação Básica e Educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Revista Hólos*, Volume 2, Nº1. Rio Grande do Norte, 2007.

NASCIMENTO, Alexandre do. Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-vestibulares populares. Dissertação (*Mestrado em Educação*) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NASCIMENTO, Alexandre do. Do Direito à Universidade à universalização dos Direitos: O movimento dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários e as Políticas de Ação Afirmativa. Dissertação (*tese de doutorado*), Pós-graduação em Serviço Social Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo. (Org.) O desmonte da nação. Balanço do governo FHC. *Vozes*, Petrópolis, 1999.

NETTO, José Paulo, BRAZ, Marcelo. Economia Política: uma introdução crítica. Editora *Cortez*. São Paulo, 2012.

NOBRE, Marcos. Imobilismo em movimento: Da redemocratização ao governo Dilma. 1 ed, *Companhia de Letras*, São Paulo, 2013.

Oliveira, Elizabeth Serra. Movimentos Sociais e Novas Abordagens da Educação Popular Urbana. *Revista Contexto & Educação*, Volume 26, Nº85. Rio Grande do Sul, 2011.

OTRANTO, Célia Regina. Reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al (Orgs.) Reforma universitária: dimensões e perspectivas. *Alínea*, São Paulo, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. T. A. *Queiroz*, São Paulo, 1999.

PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944 –2008). Dissertação (*mestrado*), Programa de Pós-graduação em História – Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação & Sociedade*, Volume 23, Nº80. Campinas, 2002.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovi. Fundamentos da escola do trabalho. 3.ed. *Expressão Popular*, São Paulo, 2011.

PORTO, Maria Célia da Silva. Estado e neoliberalismo contemporâneo: implicações para as políticas sociais. *IV Jornada Internacional de Políticas Públicas*. Maranhão, 2009.

PORTO, Roberto Luiz Abtibol. Uma proposta de educação popular na periferia de Manaus: o caso do curso Pré-Vestibular Alternativo Petrópolis. Dissertação (*mestrado*) em Educação. Manaus, 2008.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; JEZINE, Edineide; SCOCUGLIA, Afonso Celso. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Lusófona de Educação*, Volume 21, Número 21, Paraíba, 2012.

REZENDE, Antônio Paulo de Moraes. Movimentos sociais e partidos políticos: questões sobre lógica e estratégia política. In: Movimentos sociais: para além da dicotomia rural e urbana, João Pessoa, 1985.

Rocha, Cláudio Martin. A expansão da educação superior por meio do Programa Reuni: um estudo de caso na UFPR. Tese (*doutorado*) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2018.

SADER, Emir. 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. Emir Sader (org.), *Boitempo*, São Paulo, 2013.

SANTOS, Flávio dos Reis. Banco Mundial e gerenciamento da educação brasileira. *Brasil Escola*. Góias, 2010.

SANTOS, Renato Emerson. Dilemas e Desafios Pedagógicos Dos Pré-Vestibulares Populares. Editora: *PUC*. Rio de Janeiro, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 32ª ed. *Autores Associados*, Campinas/SP, 1999.

\_\_\_\_\_. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, Volume 8, Nº2. Goiás, 2010.

\_\_\_\_\_. A crise política no Brasil o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, C.; PREVITALLI, F. S.; LUCENA, L. A crise da democracia brasileira. *Navegando publicações*, Uberlândia/MG, 2017.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, Volume 26, Nº90, abr. Campinas, 2005.

SEVALHO, Gil. O conceito de vulnerabilidade e a educação em saúde fundamentada em Paulo Freire. *Interface*, São Paulo, 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educ. Soc.*, Volume 27, Nº96. Campinas, 2006.

SILVA FILHO, Penildon. Cursos Pré-Vestibulares Populares em Salvador: Experiências Educativas em Movimentos Sociais. *Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade*, Volume 9, Nº8. Salvador, 2007.

SILVA, A. P.; BRANDÃO, André ; MARINS, Mani T.A. de . Educação Superior e Relações Raciais. 1. ed. *EDUFF*, Niterói, 2009.

SILVA, Marcelo Scabelo; CAMPOS, Carlos Roberto Pires. Introdução: aulas de campo como metodologia de ensino - fundamentos teóricos. In: Aula de campo para alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares. Editora *Ifes*, Vitória, 2015.

SINGER, André. Os sentidos do Lulismo: reforma gradual e pacto conservador. *Companhia das Letras*, Volume 14, Nº1. São Paulo, 2012.

SOUZA, Marisa Miranda. Imperialismo e educação do campo. Araraquara: Cultura Acadêmica. Editora *Cultura Acadêmica*, Araraquara-SP, 2014.

SOUZA, Nícia Raies Moreira de;RIANI, Juliana de Lucena Ruas. Vulnerabilidade de inserção no mercado de trabalho dos jovens moradores de favelas de Belo Horizonte. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, Volume 55, Nº1. Rio Grande do Sul, 2019.

SPIRKINE, A; YAKNOT, O. Princípios do Materialismo Histórico. *Estampa*, São Paulo, 1975.

SURUAGY, Erika A. de Figueiredo. Reforma Do ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. *Revista UFG*, Volume 7, Nº2. Goiânia, 2005.

THUM, Carmo. Pré-Vestibular Público e Gratuito: o acesso de trabalhadores à Universidade pública. Dissertação (*mestrado*) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

TOLEDO, Bruna Brum de. A Formação das Favelas na Cidade do Rio de Janeiro: uma análise baseada na segregação populacional e exclusão social. *Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social*, Volume 1, Nº 8. Vitória/ES, 2018.

VASCONCELOS, André Tinoco de. Pré-vestibulares populares: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia. Dissertação (*mestrado*) Programa de Pós-Graduação em Geografia - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo/RJ, 2015.

WERTHEIN, Jorge. Educação de Adultos na América Latina. *Papirus*, Campinas/SP, 1985.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da 'invenção' do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para Orientação Profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Volume 11, Nº 2, São Paulo, 2010.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Capitalismo e escola no Brasil. A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1930-1961). *Papirus*, Campinas/SP, 1990.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Perspectiva*, Volume 26, Nº1. Florianópolis, 2008.

\_\_\_\_\_. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-brasileira*, Volume 2, Nº 3, Rio de Janeiro, 2011.



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito livremente participar do estudo intitulado, Contra as correntes: condições de acesso e permanência de estudantes universitários egressos do Pré-Vestibular Popular Construção no Rio de Janeiro, desenvolvida pelo pesquisador Fernando Caldeira Goncalves.

Mestrando: Fernando Caldeira Goncalves Silvia  
Orientador: Professor Doutor Carlos Soares Barbosa

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_