

## PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

*POPULAR PRE-UNIVERSITY ENTRANCE EXAM COURSES AND DEMOCRATIZATION OF ACCES TO HIGHER EDUCATION*

## EXÁMENES DE INGRESO PREUNIVERSITARIOS POPULARES Y LA DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Felipe Pinto SIMÃO*<sup>1</sup>

*Nathanael da Cruz e SILVA NETO*<sup>2</sup>

*Julio Cesar TORRES*<sup>3</sup>

**Resumo:** No Brasil, embora a Constituição Federal garanta o direito à educação pública e gratuita a todos, o que se observa, na prática, é que determinados níveis educacionais – em especial o Ensino Superior – continuam limitados à classe dominante, que utiliza desses espaços para perpetuar a divisão social do trabalho. Neste artigo, discute-se o papel dos cursinhos pré-vestibulares populares na democratização do acesso ao ensino superior. Parte-se do pressuposto de que tais projetos contribuem para uma luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes à medida que atuam socializando os saberes e viabilizando sua apropriação pela sociedade.

**Palavras-chave:** educação, cursinhos populares, ensino superior.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A trajetória da expansão do ensino superior no Brasil tem sido historicamente marcada pela manutenção dos interesses das classes dominantes. A despeito do direito à educação pública e gratuita a todos os brasileiros ser um direito constitucional, a história da educação é marcada por reformas e contrarreformas que refletem os momentos históricos do país. Nesse contexto, iniciativas que representam a democratização do acesso a esse nível de ensino, surgem no Brasil na forma de cursinhos pré-vestibulares populares, buscando contribuir para que a classe trabalhadora aceda ao ensino superior.

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro. Rio Claro, São Paulo, Brasil. Email: felipepintosimao@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-0955-1656>

<sup>2</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Marília, São Paulo, Brasil. Email: silva.neto@unesp.br  <https://orcid.org/0000-0003-2739-8269>

<sup>3</sup> Docente e Diretor do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de São José do Rio Preto, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. Email: julio@ibilce.unesp.br  <http://orcid.org/0000-0002-1002-0078>  
<http://doi.org/10.36311/1519-0110.2020.v21n1.p57-70>

Conforme produção acadêmica sobre o tema, os cursinhos pré-vestibulares populares são iniciativas sem fins lucrativos, que contam com a participação de instituições religiosas, associações comunitárias, universidades, estudantes egressos desses mesmos cursos, professores, entre outros atores sociais (ZAGO, 2009). A proposta comum a todos os cursinhos populares é a democratização do acesso ao ensino superior para uma população que, historicamente, vinha sofrendo um processo de exclusão do ensino superior público, principalmente negros, pessoas de baixa renda e egressos de escolas públicas. Para Whitaker (2010), é nesse contexto sociológico, marcado por um sistema de estratificação por classes sociais que os cursinhos populares devem ser situados:

Durante mais de meio século, os cursinhos caríssimos, com seus professores carismáticos, garantiam a trajetória das elites na direção dos cursos e profissões de status elevado. Mas ao final do século XX, em meio ao alvoreço democratizante provocado pelos movimentos sociais, pela criação de ações afirmativas e pela luta contra a exclusão e o racismo, surgiram os primeiros cursinhos populares, criados pelo idealismo das ONGs e/ ou pela chegada dos partidos de esquerda ao poder (WHITAKER, 2010, p. 293-294)

Diante disto, o presente trabalho pretende, por conseguinte, discutir, por meio de uma revisão bibliográfica, como os cursinhos pré-vestibulares populares vêm contribuindo para a inserção de uma população que historicamente se vê excluída do ensino superior, principalmente o público. A análise é realizada tendo como aporte teórico Fernandes (2008), Saviani (1987, 2008) e Frigotto (2001). Procuramos apontar, ainda, as ações educativas desenvolvidas por tais projetos que intendem colaborar, não somente com a possibilidade de superar os obstáculos impostos ao ingresso ao ensino superior, como também para socializar saberes necessários à compreensão da lógica vigente, que entendemos ser o primeiro passo rumo a sua superação.

#### **BREVE HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO BRASILEIRO**

As primeiras experiências com cursinhos populares surgem no Brasil na década de 1950, tendo como primeiro relato o cursinho da Faculdade Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli USP). No bojo das mudanças históricas desse período, já no fim da Era Vargas (1930-1945), no período denominado Estado Novo, a legislação educacional – um verdadeiro emaranhado de portarias e circulares – foi alvo de grandes discussões sobre os caminhos educacionais do país (BRAGHINI, 2005). A Reforma Capanema (1942) é um desses exemplos, visto que acentuou as disputas entre defensores de estudos clássicos e os adeptos do ensino tecnicista e científico.

A chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-lei n. 4.244/42, promulgada na gestão do então Ministro da Saúde e Educação Gustavo Capanema, representava claramente o momento político pelo qual passava a sociedade brasileira, caracterizada pelo Estado Novo: um regime autoritário e populista, que lutava pela

nacionalização do ensino no país (TREVIZOLI; VIEIRA; DALLABRIDA, 2013). Com o decreto, o acesso às universidades estava garantido a todos aqueles que concluíssem o ensino secundário, que à época era limitado a alguns pouquíssimos privilegiados, já notoriamente conhecidos pela história da educação como as *personalidades condutoras*, graças ao termo cunhado pelo próprio ministro durante a exposição dos motivos da referida lei.

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras (grifos do autor), isto é, dos homens que deverão animar as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo”. Acrescenta o seu autor: “a formação da consciência humanística, isto é, a compreensão do valor e do destino do homem é a finalidade específica do ensino secundário (CAPANEMA, 1942 apud NUNES, 1962, p.113).

Fica claro, na fala do ministro Capanema, que a lei destinava-se à formação de uma elite dominante, e a reprodução e manutenção do *status quo* refletia-se nos exames de admissão, de suficiência e de licença, responsáveis pela seleção e aprovação dos alunos em todos os níveis de ensino que constituíam a vida escolar. Para aqueles de classes menos favorecidas, restavam-lhes apenas o ensino profissionalizante, marcado por conteúdos mínimos, e uma formação técnica que não permitia o acesso ao ensino superior.

Ainda, é importante destacar que a referida lei também recomendava uma educação organizada por critérios de gênero, ou seja, que homens e mulheres estudassem em escolas diferentes, ou, em caso sem que a escola oferecesse aulas para homens e mulheres, que as salas fossem separadas por gênero (TREVIZOLI et al., 2013). A iniciativa partiu da aproximação de Capanema com a Igreja católica, e, tal como ocorre ainda nos dias atuais, observamos a influência de setores religiosos na política brasileira, com forte poder de decisão na área da educação, terreno no qual se travam mais batalhas de cunho ideológico do que teórico-pedagógico.

Outro fator que resultou na modificação do processo educativo no país foi o crescimento populacional, principalmente porque, entre 1940 a 1960, o país apresentou a maior evolução das taxas de crescimento (IBGE, 2000). Segundo Xavier (2003), o crescimento foi responsável por modificar as relações entre status e conhecimento, visto que o ingresso no ensino secundário e no superior eram tidos como uma das formas de ascender verticalmente nessa estrutura de classes.

Nesse sentido, as reivindicações da pequena burguesia, juntamente com a classe operária, pressionaram os líderes populistas (tanto no Estado Novo quanto na República Populista) a institucionalizarem o ensino secundário por meio da abertura de Ginásios públicos. Conforme assinala Spósito (1984), a pressão pela expansão do ensino secundário, ao final dos anos 1950, resultou na luta para que as classes populares

tivessem acesso ao ginásio, sendo essa uma bandeira incentivada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sob a direção de Anísio Teixeira.

Entretanto, por mais que tivesse ocorrido uma expansão do ensino secundário, essa ficou praticamente circunscrita à região Sudeste. Nunes (2000), em texto intitulado *O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos*, apresenta dados de que somente a região Sudeste era responsável por 60% das matrículas do ensino secundário no país. Segundo o mesmo estudo, em 1957, a cada 100 alunos que frequentavam o nível primário, apenas 14 chegavam ao secundário e, destes, apenas 1% era representante das classes populares. Para a autora, a expansão do ensino secundário era fruto das contradições entre uma política populista, o atraso em níveis educacionais do país e a evasão dos estudantes que mostravam as dificuldades econômicas e sociais que as famílias enfrentavam.

Esse quadro educacional se manteve sem grandes alterações até 1961, quando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada, no contexto de redemocratização do país, logo após a queda do Estado Novo (1937-1945). Por se tratar de um marco na educação brasileira, importantes manifestações antecederam a promulgação da lei, dentre elas, destaca-se o *Manifesto dos educadores mais uma vez convocados*, em 1959. Tal qual o Manifesto de 1932, o documento foi redigido por Fernando de Azevedo e contou com a assinatura de quase duzentos intelectuais, dentre eles Florestan Fernandes, Antônio Candido e Sérgio Buarque Holanda. O Manifesto, que foi construído durante a tramitação da LDB no Congresso, defendia uma escola democrática e progressista, com fortes críticas ao sistema educacional, tido como ineficiente, atrasado, sem infraestrutura, com professores sem preparação e o país com uma enorme taxa de analfabetismo.

Fernando de Azevedo, assim como todos os outros autores que assinam o documento, entendem que os problemas acima mencionados são “eminentemente técnicos”, e concluem que, antes de tudo, o país precisava de políticas pensadas a longo prazo e com “cada vez menos interesses (sic) partidários e locais” (AZEVEDO et. al., 2010, p.3).

Em 1971, a LDB é modificada pela Lei n. 5.692/71 e, pretensiosamente, passa a ser denominada como Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, entrando em vigor no contexto político da ditadura militar. Por determinação dessa lei, o ensino secundário, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico, fundiram-se (CUNHA, 2014). Importante destacar que a referida lei não sofreu um veto sequer do Presidente Emílio Médici, revelando o alinhamento do Poder Legislativo ao Executivo naquela conjuntura.

Ironicamente conhecida como *a redenção da educação brasileira*, até mesmo entre os educadores no período militar, a reforma educacional foi ao encontro do que a ditadura militar entendia como a construção de um “[...] projeto nacional, que serviria

como alavanca para o desenvolvimento do ‘Brasil – Potência’ (SAVIANI, 1987, p. 127). Sob uma perspectiva liberal, a política educacional adotada pelo regime militar pautava-se na ideia de que o progresso técnico seria o responsável pela geração de novos empregos, o que dependeria diretamente de uma qualificação cada vez mais apurada do trabalhador (FRIGOTTO, 2001). O autor também destaca que, a partir dessa lógica, a escola passa a assumir a formação de um exército de reserva funcional ao mercado de trabalho, além de atuar enquanto “válvula de escape das tensões sociais” (FRIGOTTO, 2001, p. 224).

A partir da promulgação dessa Lei, o ensino público obrigatório passa de 4 para 8 anos (embora a terminologia unificada não correspondesse a uma organização integrada das oito séries), atendendo, portanto, a uma antiga demanda das classes populares. Entretanto, tal como o período político que o país vivia, a educação também foi alvo da repressão, da privatização, da exclusão de grande parcela das classes populares do ensino público de boa qualidade e da institucionalização do ensino profissionalizante (JACOMELI, 2010).

Já no início da década de 1980, a rede escolar pública estava bastante ampliada, ofertando o primeiro grau em aproximadamente 200.000 escolas, alcançando um patamar que se manteria até metade da década de 1990 (ALGEBAILLE, 2004). Entretanto, a rápida expansão não acompanhou a qualidade de ensino, um dos motivos que levou os estados de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, a uma reestruturação do ciclo básico (da 1ª a 3ª série do extinto 1º grau de ensino). Tratava-se da reestruturação num *continuum*, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade (BARRETTO; MITRULIS, 2001).

Porém, durante a década de 1990, e, em especial, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o direito à escolaridade passa a ser novamente questionado, principalmente quando analisamos o contexto liberal adotado no período. Sob forte orientação do Banco Mundial – e em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI) –, as políticas educacionais passaram a seguir o mesmo ideário de racionalização da lógica do capital, o que representa um caráter utilitarista para a educação, pois fragmenta e desarticula a luta pela democratização da educação em todos os níveis (DOURADO, 2002). Por exemplo, em 1995, o Banco Mundial lança o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, que traz uma série de orientações para o ensino superior pautadas na privatização, e que ganha respaldo jurídico com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e com o Plano Nacional da Educação de 2001 (PNE).

É durante a década de 1990, também, que a literatura apresenta uma rápida expansão sobre os cursos pré-vestibulares no país. A expansão dos chamados *cursinhos* é resultado da democratização do acesso ao ensino básico. Em números totais, em 1950, apenas 36,2% das crianças de 7 a 14 anos tinha acesso à escola, enquanto que, em 1990, esse índice havia atingido 88% (GOLDEMBERG, 1993). Quando analisamos o Ensino

Superior, a situação é ainda pior: em 1960, a taxa de escolarização bruta era de apenas 1% (INEP, 2004), e tal qual ocorreu com o ensino básico, teve rápida expansão em 40 anos, representando um aumento em 37 vezes. Entretanto, cabe ressaltar que esse número cresceu de forma desigual entre as instituições privadas e públicas, visto que a rede privada de ensino superior cresceu 59 vezes, enquanto a pública expandiu-se 20 vezes (MARCELINO; PINTO, 2004).

Tal crescimento, no entanto, ainda se mantém desornado, o que dificulta um processo de democratização do ensino superior público, principalmente das classes historicamente excluídas deste espaço – pretos, pardos, indígenas (PPI) e pobres. Segundo dados do Censo da Educação Superior, realizado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, aproximadamente 3,4 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação, sendo que deste total, 83,1% foram para as instituições privadas (INEP, 2019).

### **Cursinhos pré-vestibular populares numa perspectiva crítica**

O direito social à educação é um direito público subjetivo, garantido pela Constituição Federal (1988), a qual preconiza, em seu artigo 208, inciso V, que é dever do Estado assegurar o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Entretanto, na prática, esse direito continua limitado a uma pequena parcela da sociedade. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,8%, o equivalente a 11,3 milhões de pessoas de 15 a 60 anos que não sabiam ler nem escrever. Em relação às pessoas com 60 anos ou mais de idade, esse número aumentava para aproximadamente 6 milhões (18,6%), o que permite associar ao analfabetismo, também, a questão da idade. Além disso, menos da metade das pessoas com 25 anos ou mais concluíram o ensino médio (47,4%), e apenas 25,2% dos jovens na mesma faixa etária frequentavam cursos de educação superior haviam completado esse nível de ensino. Quando há um corte deste último dado em relação à etnia, os números são ainda mais preocupantes: enquanto a frequência escolar líquida no ensino superior das pessoas brancas (entre 18 a 24 anos) foi de 36,1%, para pessoas pretas ou pardas,

na mesma faixa etária, o valor cai para 18,3% (IBGE, 2018).

Na perspectiva da teoria crítica, a educação é aqui entendida como própria do desenvolvimento humano, ou seja, representa a possibilidade de ter acesso ao patrimônio legado à sociedade àquela época. Segundo Saviani (2011), não é possível existirem visões espontaneístas do desenvolvimento da consciência, e, portanto, a escola torna-se elemento imprescindível na mediação entre conhecimento e sociedade.

Em relação ao Ensino Superior, Saviani (2008, p. 236) destaca que esse deveria visar à superação da contradição entre o homem e a cultura, atribuindo à educação superior

[...] a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade, independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem. Supera-se, assim, a contradição entre o homem e a cultura.

Porém, em se tratando de uma sociedade capitalista, a desigualdade social e educacional aqui apresentada reflete uma situação generalizada, que acaba por servir à lógica dominante, uma vez que se mercantiliza a educação e o conhecimento a fim de manter uma reserva de mercado, perpetuando a divisão social do trabalho por meio da diferenciação dos trabalhos de natureza manual e intelectual (GUZZO; EUZEBIOS FILHO, 2005).

A materialização desse contexto fica mais clara quando analisamos o Ensino Superior, uma vez que a universidade brasileira – historicamente pensada e controlada para atender aos interesses das classes dominantes – muito contribuiu para a manutenção da sociedade capitalista. Nesse sentido, Sobrinho (2005, p. 167) discute que o conhecimento vem sendo marcado como reforçador da competitividade social, e o ensino superior, como produtor de fontes de riquezas.

O conhecimento e a capacidade de aprender e de aplicar, potencia-

dos pela conectividade universal, tornaram-se a base da competitividade. Então, a educação superior adquire uma enorme importância como instância produtora das fontes de riqueza, geradora e disseminadora dos conhecimentos, da capacidade de utilizar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida .

Tendo como base a análise de Trow (2005), que elaborou um conjunto de dimensões<sup>4</sup> para pensar a transição do sistema de elite para o sistema de massa, e deste para sistema de acesso universal, sugere-se que o Brasil passou da transição do sistema de elite para o de massa apenas em 2003. De acordo com Gomes e Moraes (2012), a taxa de matrícula bruta (TMB) no Ensino Superior era de 8,6% em 1980, entre população de 18 a 24 anos, atingindo 16% apenas em 2003, o que caracteriza o sistema de massas.

Com base nos últimos dados do INEP (2019), estão matriculadas no país 8,45 milhões de pessoas no ensino superior, e, desse total, 3/4 (aproximadamente 6,37 milhões) está na rede privada. Nota-se que esse nível de ensino é mercado pela mercantilização da educação, que reforça a diferença de classes, uma vez que aqueles que detêm melhores condições econômicas terão mais chances de concluírem o ensino superior, enquanto à classe trabalhadora e pobre, caberão os obstáculos de ingresso e permanência, resultando no fenômeno da evasão (PAULA, 2013, LOBO, 2012). Vale ressaltar aqui dois principais fatores que explicam esse contexto. Primeiramente, as políticas mercantilistas do ensino superior, sobretudo a partir da grande expansão das instituições na década de 1990, fortaleceram o setor privado, que hoje detém aproximadamente 90% das instituições e, por conseguinte, os 75% das matrículas, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2019. Além disso, os dados nos permitem verificar uma inversão na trajetória escolar das classes sociais: enquanto a classe trabalhadora realiza o ensino básico (quando não interrompido) em escolas públicas e o ensino profissionalizante (de nível técnico) ou superior em instituições privadas, a burguesia e a classe média têm o ensino básico completo em escolas privadas, possibilitando o ensino superior nas universidades públicas (SOUZA, 2012).

Nesse direcionamento, os cursinhos populares e alternativos surgem e passam a representar a luta pelo acesso das classes menos favorecidas ao ensino superior. Em geral, esses pré-vestibulares possuem um processo seletivo diferenciado, ou exclusivo, para alunos e ex-alunos que concluíram o Ensino Médio integralmente na rede pública de ensino, ou para aqueles que tiveram bolsa integral em instituições privadas. Importante diferenciar, aqui, os cursinhos populares dos alternativos, que, apesar de possuírem o mesmo objetivo e atenderem ao mesmo público, possuem condições de funcionamento e manutenção diferenciadas. Os cursinhos populares são totalmente gratuitos e isentam os alunos de taxas de matrículas ou material didático e, normalmente, estão vinculados a

---

<sup>4</sup> As dimensões são as seguintes: tamanho do sistema, funções, currículo e formas de instrução, carreira do estudante, diversificação institucional, lócus de poder e de decisão, padrões acadêmicos, políticas de acesso e seleção, formas de administração acadêmica e governança interna.

alguma universidade ou prefeitura. Por sua vez, os cursinhos alternativos cobram valores bem abaixo dos comerciais, mas com o intuito de manutenção do projeto, uma vez que o valor é destinado exclusivamente ao pagamento de aluguel, contas básicas ou para alguma ajuda de custo de transporte dos professores – que também são voluntários.

Outro aspecto que diferencia os cursinhos populares e alternativos dos demais é a preocupação com a formação política dos alunos. Por atenderem a uma população historicamente excluída do Ensino Superior (em especial, o público), esses cursinhos trabalham ao longo do ano letivo com atividades que ultrapassam os conhecimentos cobrados pelos grandes vestibulares do país, e focam questões políticas ligadas ao contexto social em que tais grupos se encontram imersos, como, por exemplo, discussões sobre permanência estudantil, cotas sociais e raciais, reformas na educação pública básica e superior, entre outros. Segundo Bacchetto (2003, p. 148):

Vários cursinhos adotaram disciplinas que abordam conteúdos inexistentes nos vestibulares [...]. Essas disciplinas têm por objetivo a conscientização dos estudantes, podendo ser sobre questões presentes na sociedade, sobre os direitos humanos, sobre sua condição de vida e os fatores que a determinam; mas também trazem elementos para a ampliação do horizonte cultural do aluno, como a apresentação de filmes, idas ao teatro; ou mesmo procuram desenvolver no aluno sua autonomia e meios para que possa participar mais ativamente da sociedade.

A proposta política desses cursinhos muito se aproxima do que discutia Florestan Fernandes, segundo o qual a educação não pode se restringir à instrução propriamente dita, mas possuir um objetivo mais amplo, relacionando-se à transmissão de certos conhecimentos “[...] que dizem respeito à preparação dos imaturos para se ajustarem a papéis políticos específicos em nossa sociedade” (FERNANDES, 2008, p. 109).

Nesse sentido, conforme descreve Nascimento (2013), o Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares para Negros é um exemplo de importante agente político responsável por constituir o debate sobre cotas para negros já no final da década de 1990. O Movimento atua politicamente por meio de aulas, textos, audiências públicas, ações judiciais, manifestações e manifestos com o objetivo de denunciar e reivindicar direitos e políticas de ação afirmativa de acesso e permanência para estudantes de origem popular e negros(as).

Importante destacar, também, a atuação do Movimento dos Sem Universidade<sup>5</sup> (MSU) e da rede Educação e Cidadania para Negros e Carentes (EDUCAFRO), que participaram ativamente de lutas concretas e pautas unificadoras em defesa da

---

<sup>5</sup> Criado a partir da organização de cursinhos populares já existentes em São Paulo, junto com a Pastoral da Juventude do Meio Popular e de movimentos hip-hop desse mesmo estado. Possui como objetivo principal garantir a todos os estudantes de baixa renda uma educação de melhor qualidade e acesso ao ensino superior público.

democratização do acesso ao ensino superior, tais como: Cotas, ProUni e isenção da taxa de inscrição no vestibular para estudantes considerados de baixa renda (SIQUEIRA, 2011).

Observa-se que os cursinhos populares ganham importância por possibilitarem que pessoas de camadas populares tenham a mesma oportunidade que a elite de se prepararem para o vestibular por meio da revisão de conteúdo do ensino médio. Além disso, preocupam-se com a formação política de seus alunos, que passam a ter contato com as políticas públicas que norteiam a educação brasileira, bem como o importante papel dos movimentos sociais que lutam pela garantia de direitos básicos, tal qual é a educação.

Não se deve deixar de destacar, nesse ínterim, as dificuldades que tais iniciativas têm encontrado para se manter em funcionamento, sobretudo na atual conjuntura. Em primeiro lugar, a própria lógica capitalista, por si só, impõe obstáculos tanto para a manutenção dos cursinhos quanto para a participação dos estudantes, uma vez que, embora gratuitos em sua maioria, em momentos de crise econômica, as condições de permanência sofrem impactos negativos. No caso dos cursinhos vinculados a universidades públicas, por exemplo, a falta de apoio financeiro e institucional colabora para a continuidade dos projetos ficarem à mercê da boa vontade dos voluntários. Desse modo, fica clara, mais uma vez, a despeito de a importância, a fragilidade de tais iniciativas.

## À GUIA DE SÍNTESE

Podemos observar que a educação no Brasil esteve historicamente a serviço da classe dominante, que a utilizava – e ainda utiliza – em detrimento de outras camadas como forma de manutenção da divisão social do trabalho (manual e intelectual) e de privilégios. Apesar de terem acontecido importantes reformas educacionais que garantiram a expansão do ensino, estas foram pautadas em interesses neoliberais – especialmente após a década de 1960 – o que contribuiu para manter um cenário marcado por desigualdades, sejam elas intra ou extraescolares.

Com a alta privatização do ensino superior, hoje responsável por mais de 75% das matrículas, ampliam-se as desigualdades à medida que o acesso se torna cada vez mais oneroso para as pessoas das camadas mais populares. Cria-se, assim, um ciclo vicioso, no qual a mobilidade social fica restrita aos poucos que possuem acesso a uma educação de qualidade, apesar de ela ser um direito constitucional.

Nesse sentido, os cursinhos populares vêm atuando desde a década de 1950 – embora com maior abrangência a partir dos anos 1990 – para possibilitar que alunos negros, pobres e da rede pública de ensino tenham a oportunidade de ingressar no ensino superior mediante revisão de conteúdos do ensino médio, tidos como essenciais para os grandes vestibulares das universidades públicas do país. Objetiva-se, portanto,

que esse público-alvo tenha acesso a um espaço de formação política, artística, cultural e difusor de conhecimento característico das universidades. Além disso, os cursinhos populares representam importantes espaços de formação política, visto que também são trabalhados conteúdos relacionados às demandas sociais específicas do contexto em que estão inseridos, tais como a luta pela defesa de uma educação pública, gratuita e universal.

Embora as ações dos cursinhos estejam circunscritas à lógica do modelo de produção capitalista, que estimula a competitividade e a meritocracia, acreditamos que eles contribuem, ainda que de maneira focalizada, para uma luta mais ampla pela superação da sociedade de classes à medida que atuam socializando os saberes e viabilizando sua apropriação pela sociedade.

SIMÃO, F. P.; SILVA NETO, N. C.; TORRES, J. C. Popular pre-university entrance exam courses and democratization of access to higher education. *ORG & DEMO* (Marília), v. 21, n. 1, p. 57-70, Jan./Jun., 2020.

**Abstract:** In Brazil, although the Federal Constitution guarantees the right to free and public education for all, what is observed in practice is that certain educational levels - especially higher education - remain limited to the ruling class, which uses these spaces to perpetuate the social division of labor. This article discusses the role of popular pre-university entrance courses in the democratization of access to higher education. It is assumed that such projects contribute to a broader struggle to overcome class society itself as they act by socializing knowledge and enabling its appropriation by society.

**Keywords:** education, popular courses, higher education.

**Resumén:** En Brasil, aunque la Constitución federal garantiza el derecho a la educación pública y gratuita para todos, lo que se observa en la práctica es que ciertos niveles educativos, especialmente la educación superior, siguen limitados a la clase dominante, que utiliza estos espacios para perpetuar la división social del trabajo. Este artículo analiza el papel de los cursos de ingreso preuniversitarios populares en la democratización del acceso a la educación superior. Se supone que estos proyectos contribuyen a una lucha más amplia para superar la sociedad de clases en sí, ya que actúan socializando el conocimiento y permitiendo su apropiación por parte de la sociedad.

**Palabras Clave:** Educación. Cursos Populares. Enseñanza superior.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza:** expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 285f. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

AZEVEDO, F. Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados (janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. especial, p. 205-220, ago., 2006.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos educadores mais uma vez convocados (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

BACCHETTO, J. G. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000):** a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior. 170f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARRETTO, E. S. S; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, ago., 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRAGHINI, K. M. Z. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino**. 164f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, p. 6717, 24 abr. 1942.

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)

BRASIL. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,grau%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,grau%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau.)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, seção 1, p. 1, 10 jan. 2001.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 154, p.912-933, out./dez, 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, p. 164-173, jan./abr. 2005.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set., 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Tendências demográficas:** uma análise dos resultados da amostra do Censo Demográfico 2000. Brasília, DF,

2000. Disponível em: <[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias\\_demograficas/comentarios.pdf](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/comentarios.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: educação. Brasília, DF**, 2018. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior. Brasília, DF**, 2019. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Mapa da educação superior**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2004.

FERNANDES, F. Existe uma crise da democracia no Brasil? In: FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Global, 2008. p. 93-113.

FRIGOTTO, G. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, C. (org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, ago., 1993. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141993000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jan. 2019.

GOMES, A. M.; MORAES, K. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar., 2012.

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos Educacionais**. Ibité, v. 4, n. 2, p. 39-48, dez., 2005. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 fev. 2019.

JACOMELI, M. R. M. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, v. 10, n. 39, p. 76-90, 2010. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04\\_39.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2019.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: HORTA, C. E. R. (org.). **Evasão no ensino superior brasileiro**. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012. p. 9-58.

MARCELINO, J.; PINTO, R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, 2004.

NASCIMENTO, A. O movimento dos cursos pré-vestibulares para negros e a políticas de cotas nas instituições de ensino superior. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 1-9, 2013.

NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

NUNES, C. O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, mai./jun./jul./ago., 2000

PAULA, M. F. Desigualdades e Políticas de Inclusão na Educação Superior no Brasil e na Argentina: limites, possibilidades e desafios. **Revista Aleph**. Rio de Janeiro, ano VI, n. 18, dez., 2012.

Disponível em: <<http://www.revistaaleph.com/desigualdades-e-politicas-de-inclusao-na-educacao-superior-no-brasil-e-na-argentina-limites-possibilidades-e-desafios/>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2008. p. 223-271.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SIQUEIRA, C. Z. R. **Os cursinhos populares: um estudo comparado entre MSU e EDUCAFRO**. 100 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, estado e sociedade; formação de professores e práticas educativas) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

SOUZA, D. C. Considerações sobre o caráter de classe da estrutura universitária brasileira: desigualdade escolar e condições de acesso. **Revista Pensata**. Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 55-71, dez., 2012.

SPÓSITO, M. P. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.

TREVIZOLI, D. M.; VIEIRA, L.; DALLABRIDA, N. As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. **Anais do Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania**. Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 1-13, 2013.

TROW, M. **Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII**. Berkeley: University of California, 2005.

XAVIER, L. N. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 5, p. 233-251, jan./jun., 2003.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 289-297, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a13.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 260-279, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1585/1433>. Acesso em: 15 jul. 2019

---

Submetido em: 20/01/2020

Aceito em: 01/06/2020