



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS — DECISO  
BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ADRIENNE SANTOS DE OLIVEIRA

**Perspectivas a partir do Projeto Rumo à Universidade:** principais desafios  
para o funcionamento do cursinho social durante a pandemia de Covid-19

Recife  
2025

ADRIENNE SANTOS DE OLIVEIRA

**Perspectivas a partir do Projeto Rumo à Universidade:** principais desafios para o funcionamento do cursinho social durante a pandemia de Covid-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharela em Ciências Sociais, sob a orientação da Profa. Dra. Júlia Figueredo Benzaquen.

Recife

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Bibliotecário(a): Auxiliadora Cunha – CRB-4 1134

O48p Oliveira, Adrienne Santos de.

Perspectivas a partir do Projeto Rumo à Universidade: principais desafios para o funcionamento do cursinho social durante a pandemia de Covid-19 / Adrienne Santos de Oliveira. – Recife, 2025.

62 f.

Orientador(a): Júlia Figueredo Benzaquen.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Bacharelado em Ciências Sociais, Recife, BR-PE, 2025.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Estudos preparatórios. 2. Universidades e faculdades - Vestibular. 3. Curso de extensão universitária. 4. Educação popular 5. COVID-19, Pandemia de, 2020-2023. I. Benzaquen, Júlia Figueredo, orient. II. Título

CDD 300

ADRIENNE SANTOS DE OLIVEIRA

**Perspectivas a partir do Projeto Rumo à Universidade:** principais desafios para o funcionamento do cursinho social durante a pandemia de Covid-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharela em Ciências Sociais, sob a orientação da Profa. Dra. Júlia Figueredo Benzaquen.

Aprovado em: 20/03/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Júlia Figueredo Benzaquen (Orientadora)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Profa. Dra. Marcia Karina da Silva Luiz (Examinadora Interna)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof. Dr. João Morais de Sousa (Examinador Interno)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha espiritualidade e ancestralidade. Os passos dados pelas minhas me fizeram pisar nesse chão e caminhar até aqui.

Aos meus pais, por todas as vezes que abdicaram de si para que eu pudesse trilhar os caminhos que lhes foram negados.

À minha companheira Stheffanny, por estar ao meu lado durante todos esses anos, pelo apoio durante a construção deste trabalho e da nossa vida.

À minha Iyá, pelo amor e por me mostrar diariamente como a jornada pode ser mais leve quando partilhada. Agradeço por compartilhar toda a sabedoria de uma vida a cada dia.

Aos meus irmãos e irmãs — de sangue, de santo e de alma —, por todas as palavras de incentivo e, por nunca me deixarem duvidar que tudo valeria a pena. Agradeço pelo cuidado e pela parceria. Vocês são muito importantes pra mim.

Aos meus amigos e amigas, que estiveram ao meu lado ao longo desses anos. Agradeço pelos momentos de descontração que deixavam os problemas do dia a dia mais leves, pela paciência e pelo apoio. Sou muito grata por essa parceria. Em especial minha amiga Geniffer, Felipe, ao meu grupo do coração "Sociólogos da aventura". Aos demais companheiros(as), ainda vamos partilhar muitos momentos de felicidade, dentro e fora dos muros da universidade.

Aos professores e professoras do Vestibular Solidário, cuja dedicação foi fundamental para minha chegada à universidade e aos integrantes do PRU que me receberam de braços abertos. Também às minhas amigas Fabiane, Rayane Souza, Rhaiane Emilly e Mayara, compartilhamos as angústias da vida e do vestibular, choramos e sorrimos juntas. À Sharlene (*in memoriam*), a alegria dos nossos dias.

Toda a minha gratidão aos professores e professoras do Departamento de Ciências Sociais, fundamentais para a minha formação. Em especial à minha orientadora Júlia Benzaquen, pela orientação e dedicação. Grata por compartilhar a sua sabedoria e me desafiar a ir além.

Nós podemos recuperar coletivamente a nossa fé no poder transformador do amor cultivando a coragem, a força para agir em favor daquilo em que acreditamos, para sermos responsáveis em palavras e ações. (Hoochs, 2021, p. 119)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender e analisar a partir da perspectiva do Projeto Rumo à Universidade (PRU), quais foram os desafios enfrentados durante a pandemia de Covid-19, especificamente entre os anos de 2020 e 2021. O PRU é o primeiro cursinho social do Recife que atende estudantes provindos de escolas públicas. Conceitos da sociologia e da educação, sobretudo da educação popular, foram retomados para construção da fundamentação teórica deste trabalho, além da formação das Universidades no Brasil e a criação de cursinhos populares como reação aos cursinhos mercadológicos. A metodologia foi qualitativa, com a utilização de entrevistas semiestruturadas com a coordenação, docentes e ex-alunos do projeto e a análise documental, que possibilitou refazer a história do PRU, inclusive antes da sua chegada à UFPE, até se tornar um projeto de extensão e a sua atuação durante a pandemia. Este estudo concluiu que, apesar dos desafios enfrentados com o ensino remoto durante a pandemia, o cursinho conseguiu se reinventar de forma resiliente. Essa adaptação permitiu sua expansão, alcançando estudantes além da região metropolitana do Recife, fortalecendo redes de convivência durante o enfrentamento da difícil realidade pandêmica.

**Palavras-chave:** Cursinho social; Pré-Acadêmico popular; Projeto de extensão; Educação popular

## **ABSTRACT**

This work aims to understand and analyze, from the perspective of the Rumor à Universidade Project, the challenges faced during the Covid-19 pandemic, specifically between 2020 and 2021, still in remote teaching using qualitative methodologies, such as detailed interviews with teachers and former students of the project. It is the first social course in Recife that serves students from public schools. Concepts of sociology and education, especially popular education, were revisited to build the theoretical foundation, up to the formation of Brazilian Universities and the creation of popular preparatory courses as a consequence of marketing courses. In addition, the history of the PRU will be presented before its arrival at UFPE, until it became an extension project and its performance during the pandemic.

**Keywords:** Social preparatory course; Popular pre-academic course; Extension project; Popular education

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>9</b>
2.1 A SOCIOLOGIA E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO - OS CLÁSSICOS	9
2.2 A SOCIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO PARA OS CONTEMPORÂNEOS	17
<b>3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E OS CURSINHOS POPULARES</b>	<b>25</b>
3.1 O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL	25
3.2 O SURGIMENTO DOS CURSINHOS POPULARES NO BRASIL	31
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>35</b>
<b>5 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UM PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19</b>	<b>39</b>
5.1 O PRU - HISTÓRIA E FUNCIONAMENTO	39
5.2 O PRU NO CONTEXTO DA PANDEMIA	45
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>52</b>
<b>7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>53</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos previsto na Constituição Federal de 1988, mais especificamente no Art. 205. O presente trabalho parte da justificativa da educação enquanto direito fundamental, muitas vezes negado às classes populares e da minha justificativa pessoal. Provinda do ensino público, ingressar no Vestibular Solidário (VS), um pré-vestibular popular e projeto de extensão da UFPE, foi um fator determinante para a minha chegada ao ensino superior. O VS oportunizou me preparar para o Enem e ingressar na Universidade Federal Rural de Pernambuco como aluna do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais, ao qual apresento este trabalho.

Muitas das problemáticas trazidas pelos estudantes, nesta e em outras pesquisas, são antigas conhecidas minhas, embora de uma forma diferente. Se faz necessário nesse momento apontar que o meu berço acadêmico é um cursinho popular e não poderia existir motivação maior para trazer essa discussão para “a parte de dentro” da Universidade.

Viver a educação popular e enxergar o reflexo dela na realidade é muito comum para os participantes de cursinhos populares. Pude lecionar a disciplina de Sociologia no Pré-vestibular Comunitário Carolina de Jesus (PROCAJE), localizado em um bairro periférico da cidade do Recife durante o ano de 2020 e foi uma experiência extremamente enriquecedora, que me fez perceber a necessidade de compreender os processos a partir da ótica das pessoas que constroem esses espaços de resistência. A relevância do PRU, o objeto deste trabalho, se dá pela sua história. Fundado por professores do ensino médio de uma escola pública há mais de 30 anos, atuavam como voluntários no contraturno das aulas e aos sábados, preparando os estudantes que não tinham condição de arcar com os custos de um pré-vestibular mercadológico.

Diante de todos os esforços para resistir, o funcionamento do projeto esteve muitas vezes à prova. O recorte deste trabalho contempla os anos de 2020 e 2021, onde todo o mundo vivenciou a pandemia de COVID-19, fato que causou diversos impactos sociais, políticos e econômicos, sobretudo nas classes mais baixas.

Fatores como a precarização do trabalho, a insegurança alimentar, o aumento da pobreza e a dificuldade no acesso à saúde, resultaram no maior índice de mortalidade e vulnerabilidade entre as classes que já enfrentavam e ainda enfrentam tantas dificuldades estruturais.

No que tange o âmbito da educação, o ensino remoto emergencial foi pela primeira vez instituído em todos os níveis, desde o infantil até a pós-graduação. O PRU adotou as aulas remotas e seguiu funcionando através de plataformas que disponibilizam chamadas de vídeo e áudio para a interação entre os professores e estudantes. Com essas reflexões, a pergunta norteadora deste trabalho foi “Da perspectiva do cursinho, quais os principais desafios para o seu funcionamento durante a pandemia de Covid-19?”

O objetivo deste trabalho é compreender os principais desafios enfrentados para o funcionamento do projeto durante os anos de 2020 e 2021 através de entrevistas semi-estruturadas com a coordenação, os docentes e os estudantes que tiveram aula durante esse período e análise documental através do acesso ao site da Pró-reitoria de Extensão da UFPE. Como objetivo específico, investigar o funcionamento do cursinho em entre os anos de 2020 e 2021, como se deu a continuidade das aulas, quais medidas foram tomadas e quais as adaptações necessárias.

A hipótese inicial estava pautada no contexto desafiador da pandemia e no aumento da evasão, que foi parcialmente confirmada, considerando o aumento do número de estudantes assistidos, as medidas tomadas pelo projeto de continuar com as aulas e abrir novas vagas no decorrer do ano.

No segundo capítulo a fundamentação teórica foi dividida entre clássicos e contemporâneos. Nos clássicos, além das principais teorias, foi abordado como se dá o processo de socialização em cada um deles. Sobre os contemporâneos, foi trabalhado o conceito de educação e socialização a partir do contexto escolar.

O terceiro capítulo remonta o surgimento das Universidades no Brasil, seguido pelo surgimento dos primeiros cursinhos populares, fruto da luta estudantil, que posteriormente tomou as áreas periféricas com iniciativas fora dos muros das Universidades.

O quarto capítulo é dedicado à metodologia e a explicar como aconteceu a construção do trabalho. A metodologia qualitativa, a análise documental e entrevistas semiestruturadas foram utilizadas para alcançar os resultados.

No quinto capítulo foi discutida a história do PRU e como se deu o seu funcionamento durante a pandemia, com os principais desafios e perspectivas relatados pelos integrantes do projeto.

Nas considerações finais foram apresentadas as possibilidades para o PRU e outros cursinhos populares a partir das reflexões levantadas.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste primeiro capítulo, vamos remontar o diálogo entre a sociologia e a educação, crucial para compreendermos como se dá a lógica e os desafios para o acesso ao ensino superior de estudantes provindos de escolas públicas e integrantes dos cursinhos populares da perspectiva dos cursinhos, o objeto de estudo deste trabalho.

No primeiro subcapítulo, trouxe os clássicos da sociologia, respectivamente Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber e uma breve definição de educação em suas obras, relacionadas com a socialização dos indivíduos e como conversam diretamente com o tema deste trabalho. Através de suas teorias fundamentais para compreender as dinâmicas sociais que permeiam o âmbito educacional com teorias essenciais para esclarecer as relações que são socialmente estabelecidas, cada um através da sua ótica. Mas, com a educação sendo um elemento crucial para a reprodução de desigualdades, organização social e construção e desconstrução de paradigmas que estruturam a história e moldam as instituições contemporâneas. Por último, o debate incorporou as ideias de Antonio Gramsci e o seu prisma sobre a educação como um instrumento necessário para a libertação e formação de cidadãos e cidadãs, estratégia para a superação da hegemonia das classes dominantes.

No segundo subcapítulo, discutiremos acerca das teorias contemporâneas da educação com Pierre Bourdieu, Paulo Freire e Florestan Fernandes, teóricos muito importantes para entender o sistema educacional e com recortes necessários para pensar as principais demandas da contemporaneidade, com o advento da globalização, da internet, da realidade econômica e política aplicáveis ao contexto brasileiro.

### **2.1 A SOCIOLOGIA E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO - OS CLÁSSICOS**

A educação popular como motor da transformação social durante um período de calamidade pública, como uma pandemia mundial, é um assunto sobretudo necessário para pensar como os espaços construídos a partir do movimento das classes populares se reinventam e encontram alternativas para continuar em funcionamento. Em isolamento social, durante a pandemia de Covid-19, um dos

principais conceitos da Sociologia, o conceito de socialização tomou outras proporções. Esse processo passou a acontecer de uma forma diferente da conhecida no Brasil no passado recente, como nada visto anteriormente.

Nesse sentido, observar o processo de socialização é primordial para a compreensão da formação dos vínculos que permeiam as nossas vivências em sociedade. Émile Durkheim, por exemplo, se dedicou a analisar e compreender a educação como um fenômeno social, sendo também um campo de estudo da Sociologia. E, o papel dela é de explicar as instituições e a vida em sociedade por meio de métodos científicos e racionais, buscando compreender os fenômenos sociais — também chamados de fenômenos morais — que pertencem ao coletivo e são independentes da vontade individual. Cabe aos(as) sociólogos(as) a responsabilidade de desvendar as “leis” da vida social, assim como os cientistas naturais fazem em seus laboratórios.

Durkheim criou a sociologia dos fatos sociais, que são coercitivos, exteriores e gerais, pois sua existência não depende das manifestações individuais. Em *As Regras do Método Sociológico* (1895), defendeu a necessidade de analisá-los de maneira objetiva e livre de preconceitos, assim como os fenômenos da natureza. Esse pensamento levou ao dilema indivíduo *versus* sociedade, destacando que somos ao mesmo tempo seres sociais e individuais. Como seres sociais, carregamos as crenças, normas e valores da sociedade em que vivemos, mas não somos apenas atores passivos: construímos a sociedade ao mesmo tempo em que ela molda a nossa construção pessoal. Logo, é possível pensar como a construção de cada indivíduo interfere diretamente na forma em que ele modifica diretamente a sua sociedade e a realidade em que está inserido.

O termo *Solidariedade* foi utilizado por Durkheim (1895) para definir o vínculo que mantém a sociedade coesa, unindo os grupos sociais e estabelecendo regras para a convivência. A consciência coletiva e a individual interagem diretamente e de formas diferentes, intermediadas pela solidariedade e viabilizando a convivência social. Sobre a consciência individual, ela é formada pela individualidade de cada pessoa, de acordo com a construção pessoal de cada indivíduo e a consciência coletiva é formada por crenças e valores comuns de um determinado grupo.

Um é composto de todos os estados mentais que dizem respeito apenas a nós mesmos e aos acontecimentos da nossa vida pessoal: é o que se poderia chamar de ser individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos que exprimem em nós não a nossa personalidade,

mas sim o grupo ou os grupos diferentes dos quais fazemos parte: tais como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais e as opiniões coletivas de todo tipo. Este conjunto forma o ser social. (Durkheim, 2011, p. 54)

A solidariedade mecânica caracteriza-se pela homogeneidade, onde os indivíduos compartilham valores e normas semelhantes:

[...] existe uma solidariedade social proveniente do fato de que certo número de estados de consciência são comuns a todos os membros da mesma sociedade. É ela que o direito repressivo figura materialmente, pelo menos no que ela tem de essencial. (Durkheim, 1999, p. 83)

Enquanto a solidariedade orgânica se distingue pela diversidade, com cada um desempenhando papéis específicos e interdependentes, o que faz com que um dependa do outros, gerando uma coesão social mais acentuada:

Essa solidariedade se assemelha à que observamos entre os animais superiores. De fato, cada órgão aí tem sua fisionomia especial, sua autonomia, e contudo a unidade do organismo é tanto maior quanto mais acentuada essa individuação das partes. (Durkheim, 1999, p.108 e 109)

Durkheim relacionou a educação ao processo de socialização, definindo-a como o meio pelo qual os mais velhos transmitem às novas gerações os valores, normas e conhecimentos necessários para a sua integração na sociedade (Durkheim, 2011, p. 43). E, considerou também que ela "se impõe aos indivíduos", como costumes que não permitem que possam ir além de "um tipo regulador de educação do qual não podemos nos distanciar sem nos chocarmos com vigorosa resistências que escondem dissidências frustradas" (Durkheim, 2011, Pág. 48).  
Afinal:

Quando se estuda historicamente a maneira como os sistemas de educação se formaram e se desenvolveram, percebe-se que eles sempre dependeram da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado da indústria, etc. Se forem desconectados de todas as causas históricas, eles se tornarão incompreensíveis. (*Idem.*)

Sua função social é integrar os indivíduos à sociedade, viabilizando a coesão social e contribuindo para a constituição do "ser social". Assim, a educação não apenas reflete, mas também molda a formação individual e social dos sujeitos, cumprindo seu objetivo de preparar os indivíduos para a vida em comunidade e a participação ativa na sociedade.

Os cursinhos pré-vestibulares atuam como facilitadores no processo de socialização, permitindo que estudantes provenientes de escolas públicas acessem o ensino superior. No entanto, durante a pandemia de Covid-19, as desigualdades que se descortinam e evidenciaram lacunas na integração educacional, comprometendo diretamente a função social da educação e enfraquecendo os laços de solidariedade na sociedade. Embora os efeitos tenham sido comprimidos pelas iniciativas que buscaram alternativas para continuar funcionando e resistindo, as dificuldades se alargaram, enquanto as portas das universidades cada vez mais se estreitaram. A função social dos cursinhos, apesar do contexto atípico da pandemia, continuou a ser cumprido com a oportunidade de aulas remotas para os estudantes.

Em comparação com Durkheim, Karl Marx não debruçou-se de tal maneira nos escritos sobre a educação, embora tenha definido-a em seus escritos, como veremos mais à frente. Mas, a sua teoria política ao analisar a sociedade industrial da Europa no século XIX, apontou as desigualdades e a forma de exploração da burguesia sobre o proletariado. De acordo com ele e com seu parceiro de estudos Friedrich Engels, "A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes" (2002, pág. 40), sendo esse o ponto de partida da sua leitura e definição sobre a educação, que veio a, posteriormente, direcionar a sua definição.

Os burgueses, como detentores dos meios de produção, exploram o proletariado, que em troca do pagamento de um salário vendem a sua força de trabalho. Através da alienação, o trabalhador é separado do fruto de seu trabalho, fazendo com que não se reconheça e identifique o valor do mesmo. Logo, por meio da mais-valia, que é a diferença entre o valor da mercadoria e a soma do valor gasto pelo burguês para a produção da mercadoria, acumulam lucro e alimentam a desigualdade social.

As propostas de Marx sobre a educação estavam envoltas no mundo do trabalho e destacavam que ela deveria ser combinada com o trabalho braçal, essencial a formação de homens de bem e cidadãos produtivos, em suas palavras. Para ele, as crianças deveriam aprender desde cedo a trabalhar, integrando a educação teórica e prática em um processo que as preparasse para contribuir ativamente com a sociedade. Essa visão carregava uma forte influência de valores emancipadores, alinhando-se à perspectiva gramsciana, que reforçou a importância da educação na construção de uma sociedade justa e igualitária. Para Marx,

Num estado racional da sociedade qualquer criança que seja, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro, mas também com as mãos. (Marx, 1982, p. 82)

Apesar de enfrentar muitas críticas, Marx defendeu a importância de conciliar o trabalho manual com o trabalho intelectual como um princípio educativo fundamental. Essa combinação, segundo ele, seria essencial não apenas para o desenvolvimento integral dos indivíduos mas, sobretudo, para a libertação do proletariado da dominação imposta pelo sistema capitalista, abrangendo até mesmo os filhos da burguesia, que nega a importância do trabalho braçal, segundo o autor.

A definição de educação para Marx define muito bem a forma como ele interpretou a sociedade capitalista industrial em que vivia:

Partindo deste ponto, dizemos que nenhum pai nem nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, exceto quando combinado com educação. Por educação entendemos três coisas: Primeiramente: Educação mental. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos. (Marx, 2008, p. 1)

Embora os meios de educação também fossem apropriados pela burguesia como instrumentos para reforçar a exploração e gerar mais-valia, acabavam perdendo seu caráter libertador. A educação, nesse contexto, era utilizada como uma ferramenta para perpetuar as relações de dominação, moldando os indivíduos conforme os interesses da classe dominante, em vez de promover a emancipação social e individual. Assim como nos traz Silva e Santos (2020) sobre Marx:

A burguesia enxerga na educação não uma possibilidade real de esclarecer as massas, uma via para elevar a consciência do trabalhador, de torná-lo crítico, mas uma oportunidade de otimizar a indústria, de torná-la mais lucrativa. A educação, após a solidificação do modo de produção capitalista, é uma fonte de lucro, direta ou indiretamente. (Silva e Santos, 2020, p. 69)

Refletir sobre o uso da educação como instrumento de manutenção das estruturas de poder pela burguesia é essencial para compreender suas implicações até os dias atuais, especialmente no afastamento do proletariado dos espaços de construção de conhecimento, como as universidades, sobretudo as públicas. Essa

problemática tem raízes no histórico sucateamento do ensino público básico, que compromete a preparação dos filhos e filhas da classe trabalhadora para acessar esses espaços de questionamento e reflexão crítica sobre sua posição na sociedade de classes, conforme apontado por Marx. Ele desacreditava na educação fornecida pelo Estado burguês, que, ao invés de promover a emancipação, reforçava a alienação e afastava-os do desenvolvimento de uma consciência de classe, essencial para transformar a realidade social através da revolução com a tomada dos meios de produção. Segundo Silva e Santos (2020):

A burguesia enxerga na educação não uma possibilidade real de esclarecer as massas, uma via para elevar a consciência do trabalhador, de torná-lo crítico, mas uma oportunidade de otimizar a indústria, de torná-la mais lucrativa. A educação, após a solidificação do modo de produção capitalista, é uma fonte de lucro, direta ou indiretamente. (Silva e Santos, 2020, p. 68)

Com a redução do sistema educacional à reprodução das opressões de classe e preparação de mão-de-obra para subserviência, a educação perde o seu principal propósito, o de libertação, a ideia central de Marx. Afinal de contas, a burguesia não tem o intuito de uma educação libertadora e questionadora, e busca colocá-la em um papel social diferente, de forma a servi-la (Silva e Santos 2020).

Max Weber também discorreu sobre o conceito de ação social. Para ele, o principal objeto de estudo da Sociologia. Em contrapartida à Durkheim, que valorizava as estruturas sociais e à Marx que tinha uma leitura da educação diretamente relacionada à sua teoria de classes, Weber compreendia que as principais mudanças sociais poderiam ser analisadas por meio das ideias, valores e crenças dos indivíduos, tendo eles liberdade para atuar e modificar a sua realidade.

As ações sociais para Weber são ações humanas subjetivas e orientadas pelo comportamento de outras pessoas que vivem na mesma sociedade, através da interação entre elas. Podem ser influenciadas pela coletividade, considerando que o comportamento é condicionado pela interação social. O sentido é vinculado ao indivíduo que age de determinada maneira e relacionado com expectativas acerca do comportamento em sociedade, sempre envolvendo os significados, como escreveu a seguir:

A ação social (incluindo omissão ou tolerância) orienta-se pelo comportamento de outros, seja este passado, presente ou esperado como futuro (...). Essa orientação se dá pelo significado atribuído pelo agente em relação aos outros, seja por imitação, influência de massa ou expectativa de reciprocidade em uma relação social. (Weber, 2000, p. 13-14)

Quatro tipos de ações sociais foram diferenciados pelo autor, a Ação Racional com Relação a fins, foi definida como:

Age de maneira racional referente a fins quem orienta sua ação pelos fins, meios e consequências secundárias, ponderando racionalmente tanto os meios em relação às consequências secundárias, assim como os diferentes fins possíveis entre si. (Weber, 2000, p. 16)

A concepção de ação racional com relação a fins, apresentada por Weber, pode ser relacionado ao papel e funcionamento dos cursinhos enquanto instituições sociais resultantes de uma ação social racional dos participantes com relação a finalidade de propiciar uma maior mobilidade social através do acesso à universidade de classes historicamente marginalizadas. Gerando assim um impacto significativo na estrutura social e justiça social. A relação entre os integrantes dos cursinhos com os estudantes remonta uma dinâmica de reciprocidade e cooperação através dos papéis de cada indivíduo.

Além dela, a Ação Social Tradicional, é ligada à reprodução de costumes e valores tradicionais e a Ação Social Racional com relação a valores é motivada por princípios e crenças. Já a Ação Social Afetiva é permeada por vínculos afetivos e emoções, ambas irracionais. A Ação Social Afetiva, é percebida por meio do vínculo entre os estudantes, os professores e professoras e os integrantes que compartilham e constroem esses espaços de resistência.

Um outro teórico que discutiu as relações sociais no processo de formação do indivíduo durante o processo de socialização foi Antonio Gramsci. No âmbito da educação, ele trabalhou a importância de um ensino capaz de formar um cidadão não apenas para o trabalho manual, mas para exercer livremente a sua cidadania política e social. Para ele, seria esse o meio para a superação das dificuldades impostas pela dominação da classe dominante:

Queremos que todos disponham, de igual modo, dos meios necessários para educar a própria inteligência, para dar a toda a coletividade os maiores frutos possíveis do saber, da pesquisa científica, da fantasia que se cria a beleza da poesia, na escultura e em todas as artes. (Gramsci, 2004, v.2, p. 143)

A autonomia defendida por Gramsci tinha como objetivo o combate à hegemonia, fazendo com que todos os cidadãos pudessem exercer suas individualidades para além do ensino oferecido pelas classes dominantes e utilizado

para perpetuar a dominação das *classes subalternas*, termo cunhado por ele. Roio (2007, p. 68), discutiu o conceito de grupos subalternos ou classes subalternas, escreveu sobre a disseminação desses conceitos de Gramsci e como ele percebia a falta de coesão entre os indivíduos, fazendo com que não tenham consciência do lugar que ocupam na sociedade de classes. E, através da desvalorização da sua história, não se reconhecem como passíveis de organização e superação da exploração que sofrem. Gramsci trouxe algumas definições do termo, em seu livro *Cadernos do Cárcere* v. 3 (2000):

Pode-se dizer, por isto, que o elemento da espontaneidade é característico da "história das classes subalternas", aliás, dos elementos mais marginais e periféricos destas classes, que não alcançaram a consciência de classe "para si" e que, por isto, sequer suspeitam que sua história possa ter alguma importância e que tenha algum valor deixar traços documentais dela. (Gramsci, 2002, p. 194, Q3§48)

Para superar a subalternidade, é necessário a "recomposição dos fragmentos culturais ideológicos emergentes da rebeldia dos dominados na perspectiva de negação da subalternidade, e demanda necessariamente uma reforma moral e intelectual de largo alcance, no sentido da recomposição de toda a vida material e cultural" (Roio, 2007, p. 70). Logo, retornamos ao tema central deste trabalho, sendo possível, segundo Gramsci, a superação da condição de subalternizado apenas com a formação de um grupo de intelectuais, que trazem consigo as vivências de sua classe para agregar na produção intelectual e assim romper com a hegemonia dominante e construir uma nova, com forma de luta política e emancipação e libertação.

Sabemos como é extenso o percurso das classes subalternizadas até o ensino superior, mas se faz necessário lutar por uma realidade em que o acesso seja garantido e cresça a cada ano. Além dos avanços institucionais, os cursinhos populares atuam como agentes fundamentais na transformação social e combate às desigualdades e através da inclusão passam a promover justiça social no país.

## **2.2 A SOCIALIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO PARA OS CONTEMPORÂNEOS**

Pensar sobre o processo de socialização é entender que ele ocorre de diferentes formas, influenciado pela raça, gênero e a classe social que o indivíduo ocupa. O percurso escolar é influenciado por diversas questões sociais, políticas e

econômicas que atuam desde a primeira fase da socialização, ainda no seio familiar, e o acompanham por toda a sua vida.

Esse processo é explicado por Pierre Bourdieu por meio do conceito de Capital Cultural, apresentado em sua obra *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino* (1970). Bourdieu destacou a importância de considerar o contexto social de origem dos estudantes, que interfere diretamente em seu desempenho escolar e funciona como um forte limitador de seus avanços acadêmicos. A herança cultural, transmitida de geração em geração pelas famílias, desempenha um papel crucial na definição das taxas de êxito escolar desde a infância.

Segundo o autor, o sistema educacional, longe de ser um espaço de equidade, atua como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais desde o primeiro momento, favorecendo os alunos que já possuem o capital cultural valorizado pelas instituições e desvalorizando os saberes dos grupos menos favorecidos. Essa perspectiva é essencial para compreender as dinâmicas de exclusão enfrentadas pelos estudantes de pré-vestibulares comunitários, onde práticas contra-hegemônicas buscam romper com essas barreiras estruturais e promover oportunidades mais igualitárias. Nas palavras de Bourdieu, a educação é utilizada como:

[...] um dos fatores mais eficazes de conservação social e fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 1979, p. 41)

O sistema atua eliminando os estudantes durante todo o seu percurso escolar, desde a educação básica até o ensino superior. Logo, na última etapa, o número de alunos(as) provindos das classes populares é consideravelmente menor que o número de estudantes que tiveram durante a sua vida escolar o capital cultural herdado e socialmente valorizado. E, até a atualidade, é possível perceber como os grupos subalternizados são afastados de uma educação emancipatória e crítica e cada vez mais próximos ao ensino bancário e técnico, como um fator que contribui para a estagnação da mobilidade social. Esses conceitos, cunhados por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), que serão elucidados ao longo deste trabalho, vão de encontro às mudanças da reforma do Ensino Médio, responsável por uma formação enfraquecida no que diz respeito ao pensamento crítico dos estudantes que terminam o ensino básico, voltado agora para o mercado de

trabalho. Para Bourdieu (1979, p. 41), “[...] vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta, que ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos de diferentes classes”.

Pierre Bourdieu oferece uma visão crítica sobre a escola como um mecanismo de perpetuação das desigualdades sociais, destacando conceitos fundamentais para o debate entre sociologia e educação. Em sua perspectiva, a escola desempenha um papel central na imposição dos códigos culturais das classes dominante e, por meio da educação formal, ela reproduz o *habitus* que reforça a ideia de que as classes populares não são capazes de ocupar outros espaços ou produzir conhecimento fora da bolha hegemônica, historicamente consolidada nos espaços de formação de opinião, como a Universidade. No entanto, esse quadro vem sendo desafiado por movimentos de construção política e social que promovem a autonomia crítica, rompendo com a violência simbólica que historicamente marginalizou essas classes e oferecendo ferramentas para a transformação social, como uma forma de resistir e combater a violência simbólica.

O conceito de violência simbólica é apresentado por Bourdieu, que:

[..] considera como violência simbólica toda coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação pareça natural. (Bourdieu, 1997, p. 204)

A escola e seu caráter conservador marginalizam por meio de exclusão o estudante que não corresponde às suas expectativas e padrões replicados. Esse processo leva ao desestímulo e posteriormente à exclusão, atribuindo a falta de aptidão e fracasso individual de cada um. Em princípio, a universalidade e a violência simbólica é uma forma de coação sutil e ocorre durante o processo de socialização, sobretudo na incorporação de paradigmas, crenças e valores.

A partir disso, ele desenvolve como a validação do discurso dominante torna-se um processo que faz com que ele seja concebido como algo natural. Dessa forma, é possível manter e fortalecer o desempenho do poder simbólico, sem uma imposição explícita, que utilize de força física, por exemplo. Modelo este que legitima as desigualdades sociais, naturalizando-as não como uma questão estrutural, de responsabilidade do Estado, mas como fruto de escolhas e interesses, uma visão estritamente capacitista.

Bourdieu explica como as pessoas reproduzem os padrões de comportamento habituais e que foram estabelecidos historicamente na sua sociedade de maneira inconsciente. Essa internalização por influência externa, ao ser absorvida, molda o sujeito de acordo com o que é esperado dele, fazendo-o acreditar que suas escolhas são autônomas. Afinal, estudantes que possuem pais com maior escolaridade, possuem mais chances de terem êxito escolar. No contexto dos cursinhos pré-vestibulares, a maior parte dos estudantes provêm de famílias sem histórico familiar no ensino superior, ultrapassando barreiras geracionais e, pela lógica da reprodução do capital cultural, encontram mais barreiras para não chegar até ele.

Demerval Saviani discutiu a contribuição de Florestan para a educação em seu texto *Florestan Fernandes e a Educação (1996)*, publicado na *Revista Estudos Avançados* da Universidade de São Paulo (USP). Nele, Saviani remonta a trajetória do sociólogo a partir da década de 1940, desde a docência, sua contribuição para a educação brasileira e a luta por uma educação pública de qualidade como deputado federal e militante, intrínseca nos escritos de Florestan. Ele também fez um apanhado histórico das principais produções do autor em ordem cronológica, evidenciando a rica contribuição de Florestan para a sociologia — não só brasileira — feita a partir da leitura da sociedade brasileira, desde a sua formação até o grande dilema da educação brasileira, importante conceito onde une a sociologia e a educação, com o papel do(a) sociólogo(a) com o(a) educador(a) em encontrar soluções para essa problemática.

O dilema educacional brasileiro, conceito cunhado por Florestan, foi definido no texto *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada* de 1958 e publicado no livro *Ensaio da sociologia geral e aplicada*. Florestan definiu que as características de um país subdesenvolvido como o Brasil gera a necessidade de maior poder para a educação, considerando o surgimento de muitos entraves para que esse movimento possa acontecer. Nas palavras de Florestan (1973):

A estabilidade e a evolução do regime democrático estão exigindo a extensão das influências socializadoras da escola às camadas populares e a transformação rápida do estilo imperante de trabalho didático, pouco propício à formação de personalidades democráticas. (Fernandes, 1960, p. 172-173)

Para ele, o sistema de ensino brasileiro se opõe à uma educação formadora de opinião para um país democrático, que estende o papel da escola para o motor da socialização das camadas populares e mudança social:

[...] o sistema educacional brasileiro inclui-se entre os fatores adversos a esse desenvolvimento. Por conseguinte, em vez de acelerar a difusão e o fortalecimento dos ideais de vida, consagrados legalmente, ele interfere no processo como fator de demora cultural. (Fernandes, 1960, p. 197)

Em uma perspectiva brasileira, a sociologia crítica de Florestan fez um recorte de raça no processo de socialização e urbanização do Brasil. Em sua obra *A Integração do Negro na Sociedade* (2008), discorreu sobre a formação do povo brasileiro de uma maneira plural, considerando a marginalização dos indivíduos para além da questão de classe. E, para além das relações sociais, se debruçou sobre como a realidade brasileira também é pautada em relações raciais.

O livro *Mudanças no Brasil* de Florestan reúne, dentre muitos outros, três textos importantes para a definição e discussão da formação e estruturação da educação no Brasil. O primeiro deles, *A educação como fator de integração política* escrito em 1954, que infere sobre a interferência política na formação educação brasileira:

[...] a intervenção do Estado brasileiro no sistema de educação, com objetivos propriamente políticos. É um ângulo legítimo e que tem a vantagem de situar o debate em terreno em que o Estado Brasileiro está aparelhado e dispõe de recursos financeiros ou humanos para agir. (Fernandes, 1979, p. 108)

Com dilemas desde a proclamação da república no Brasil, educar as massas populares egressas do sistema escravista nunca teve o intuito de inseri-los em uma sistema igualitário e democrático. Logo, essa problemática foi apresentada com a implantação do Estado Novo, onde após o Golpe de 64 o principal intuito da ditadura militar era a formação de elites. Para Florestan, a solução seria uma educação política capaz de formar jovens cientes dos seus deveres e obrigações como cidadãos participantes ativos de uma democracia. Para isso, seria necessário uma reforma no sistema educacional, tornando as escolas livres para socializar os jovens sem as pressões ideológicas exercidas pelos adultos de acordo com os seus interesses (Florestan, 1979).

Florestan reforçou a necessidade de uma reforma no processo educacional brasileiro diante de um contexto de avanço do conservadorismo em todos os âmbitos da sociedade brasileira:

[...] pois é vital ajustar o nosso sistema educacional às comunidades brasileiras e aos fins socializadores da educação dentro delas, seria preciso pensar em soluções que só permitissem o restabelecimento do equilíbrio por meio da libertação das tendências de transformação dos sistema educacional brasileiro. Tal objetivo só poderia ser alcançado através de reformas que tomassem diversos níveis do ensino como unidades de um sistema e procurassem atuar sobre todas elas em conjunto. (Florestan, 1979, p. 112)

No segundo texto intitulado *A educação no interior do Brasil*, Florestan defendeu a urgência de uma revolução no processo educacional brasileiro, sobretudo com profundas transformações na raiz do ensino público. Para ele, a mudança social viria a através dessas modificações estruturais, opostas aos interesses dos “líderes das camadas dominantes”, em suas palavras.

Está mais do que patente que não sairemos do marasmo econômico e político sem transformarmos, de forma profunda e geral, o nosso sistema de ensino. Ele precisa adaptar-se às necessidades e às exigências de uma ordem social e democrática e preparar todos os cidadãos para uma vida econômica, política e social cheia de graves responsabilidades. (Fernandes, 1979, p. 133)

O conceito de “demora cultural”, termo que define como opressões e violências de diferentes momentos históricos, coexistem devido ao caráter conservador em consonância com o passado-presente colonial da sociedade brasileira, exemplificando a cerca da dinâmica no sistema rural *versus* urbano. Enquanto novos problemas surgem nas grandes metrópoles, ainda é preciso encontrar soluções para os problemas encontrados no meio rural:

[...] o reformador que tiver coragem deve resolver, ao mesmo tempo, problemas educacionais surgidos em nossos dias e outros que constituem uma herança do passado, talvez um presente de grego do segundo Império à Primeira República! (Fernandes, 1979, p. 134)

Dado que a complexidade de entender as dinâmicas educacionais atuais vão muito além do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. A problemática enfrentada durante os anos de 2020 e 2021 em todo o mundo esteve carregada de uma forte herança histórica, social e política. O longo processo de exclusão social no Brasil possui muitas especificidades.

O terceiro texto de Florestan intitulado *A utilidade da educação e das ciências sociais* atribui à escola o caráter socializador, outrora negado pela família e pelos partidos políticos em formar cidadãos. Com a educação, a formação de um indivíduo educado política e socialmente, que utilizará de recursos intelectuais das ciências sociais para encarar problemáticas com o "domínio sobre as condições e os fatores de evolução da civilização industrial" (Florestan, 1979, p. 311).

Gadotti (2007), referenciando Paulo Freire, apontou a América Latina como palco do nascimento da educação popular durante a década de 50. As "sementes de Paulo Freire", segundo ele:

[...] deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado. (Gadotti, 2007, p. 24)

Afinal, além de prática educacional, a educação popular é uma teoria pedagógica, que se opõe à educação formal voltada para a parcela já adulta da população brasileira. O respeito pelo conhecimento que as pessoas já carregam consigo a partir de suas vivências é um princípio fundamental dela. Afinal, os sujeitos possuem uma lógica de compreensão própria, que pode, muitas vezes, não estar estruturada como um conhecimento teórico construído em espaços formais. Por esse motivo, se faz necessário o problematizar esse conhecimento, encontrando ali a teoria ainda desconhecida pelo povo (Gadotti, 2007).

O processo de socialização entre os indivíduos participantes da dinâmica educacional e a contradição entre os opressores e os oprimidos no livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito por Paulo Freire, retrata como a libertação da opressão que ambos os lados sofrem só pode ser cumprida pelos oprimidos. E que, na luta através da Pedagogia do Oprimido, surge a reflexão sobre as opressões e suas motivações para finalmente a luta pela libertação. Resultando assim em uma pedagogia libertadora (Freire, 1970).

Através de uma luta ativa pela libertação, passam os oprimidos pelo risco de tornarem-se opressores, nas palavras de Freire, "A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se" (Freire, 1970, p. 19). E, cabe ao opressor ao encontrar-se neste lugar, solidarizar-se com a luta do oprimido, "A solidariedade,

exigindo de quem se solidariza, que "assuma" a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical." (*Idem.*)

O recorte de Freire tem um viés notadamente marxista, pautado nas desigualdades de classe. Sendo caracterizado o opressor como aquele que valoriza "[...] ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem." (Freire, 1970, p. 25). Sendo através de uma ação libertadora que reconhece a relação de dependência dos oprimidos por meio da reflexão e da ação, e que deve ser convertida em independência. Tornando-se assim, uma ação coletiva, onde "Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de "coisas". Por isto, se não é autolibertação - ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros." (Freire, 1970, p. 30). A concepção bancária tende a definir os indivíduos sem considerar sua história, quando a busca pela humanização só pode acontecer em conjunto, com seus pares.

O grande número de noções que fundam a educação popular, hoje espalhada pelo mundo, como paradigma teórico, colocando-a num plano diferente da educação tradicional, bancária, e a educação como razão instrumental, nos indica que nosso otimismo não é infundado. É verdade, a educação popular hoje se constitui num mosaico de teorias e de práticas. Mas elas têm em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, portanto, com a emancipação humana. (Gadotti, 2007, p. 25)

O conceito Frankfurtiano de razão instrumental explica a construção do conhecimento que prioriza a produtividade e o controle por meio da dominação. Não leva em consideração os aspectos éticos e sociais da educação popular, que se opõe com a defesa da emancipação dos indivíduos.

No que diz respeito à relação educador-educando, Freire fala sobre serem pautadas na narração de conteúdos, caracterizada pelo sujeito ativo - o educador - e o sujeito passivo - o educando. Relação esta que caracteriza a concepção bancária da educação, onde a relação é pautada em depósitos, tornando a educação o simples ato de depositar o conteúdo em seres "vazios". A crítica de Freire a essa concepção de educação que tem como finalidade a dominação, o oposto da educação problematizadora, libertadora, que supera a contradição educador-educandos através da dialogicidade. A dialogicidade da educação, está intimamente ligada à socialização, através de um diálogo que leva ao pensamento

crítico, com construções e reflexão junto aos seus pares. Afinal, a base da educação é a comunicação.

Portanto, a educação popular se mostra o caminho para pensar o ingresso de jovens e adultos no ensino superior. De acordo com as definições apresentadas neste capítulo, os pré-vestibulares populares além da educação dialógica de Freire, consideram o contexto que os sujeitos estão inseridos, as possibilidades e as dificuldades da classe trabalhadora, estruturalmente afastadas dos espaços de construção de conhecimento,

[...] uma das expressões mais vivas da educação popular está na educação de jovens e de adultos. Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o seu processo de alfabetização. Falamos de "jovens e adultos" referindo-nos à "educação de adultos", porque aqueles que frequentam os programas de educação de adultos, são, majoritariamente, os jovens trabalhadores. (Gadotti, 2007, p. 24)

O reflexo da educação na melhoria das condições de vida dos sujeitos é a luta de espaços como o PRU. Chegando a uma parcela da população que em idade produtiva está apta para trabalhar para o capital, e trazendo-os para discutir as suas vivências dentro de espaços hegemônicos, como a Universidade. No próximo capítulo, vamos discorrer a acerca do surgimento das Universidades no Brasil e dos cursinhos populares como um reflexo da luta pela emancipação e autonomia dos sujeitos negligenciados pelo Estado.

### 3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E OS CURSINHOS POPULARES

Neste capítulo, através de uma abordagem concisa, vamos fazer um retorno ao surgimento das universidades no Brasil e conseqüentemente o surgimento dos cursinhos populares. São eles uma reação das classes populares voltadas para os seus pares como uma alternativa para ingressar no ensino superior. Assim, é possível notarmos a potência da educação popular, inclusive nos contextos mais adversos.

#### 3.1 O surgimento das Universidades no Brasil

Segundo Maíra Tavares (2011), pesquisadora que estuda a relação entre a inclusão e a emancipação no Cursinho Popular Chico Mendes da Rede Emancipa, localizado em São Paulo, discutir os cursinhos populares sem falar sobre a Universidade pode levar a um debate insuficiente. Os debates sobre o ensino superior no Brasil retornam a criação das Universidades no país, tornando possível encontrar explicações estruturais para problemáticas ainda tão atuais. Segundo Fávero (2006, p. 19), “Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias [...]”.

O texto *Histórico da educação superior no Brasil* escrito por Arabela Campos Oliven e publicado no livro *A Educação Superior no Brasil* em 2002, traz um apanhado de informações importantes para a compreensão das raízes da universidade no Brasil. Antes de sua criação, os filhos das classes mais abastadas da elite portuguesa e considerados portugueses nascidos em terras brasileiras seguiam os estudos em Portugal, na Universidade de Coimbra. Enquanto isso, cabia aos jesuítas a criação e administração das escolas no Brasil Colônia.

Por isso, para discutir o acesso à universidade é necessário retomar a história da educação superior no Brasil. O primeiro Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia foi sediado em Salvador a partir da cobrança de comerciantes por uma universidade no Brasil com a chegada da Família Real Portuguesa, que posteriormente mudou-se para o Rio de Janeiro.

Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. (Oliven, 2002, p. 25)

Só em 1822, foram criados dois cursos de Direito, respectivamente em Olinda e em São Paulo. Também aconteceu a criação da Escola de Minas sediada em Outro Preto, instalada apenas em 1866. Oliven (2002) também destacou que, durante o período Imperial, o Brasil não teve uma Universidade criada.

A primeira Universidade fundada pelo governo federal foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, a partir do Decreto nº 14.343. Durante a Nova República (1930 - 1964), 22 universidades federais foram instituídas, constituindo a rede de ensino federal que conhecemos hoje, divididas entre as capitais do país.

Sônia Guimarães em seu livro *Como se faz a indústria do Vestibular* (1984) dedicou-se a explicar a história do processo de ingresso no ensino superior desde a realização do primeiro Exame de Estado. Com a crescente procura por vagas no país, em 1911<sup>1</sup> foi criado o processo de ingresso, inicialmente passando por uma espécie de exame de Estado, como uma forma de centralização do processo de entrada no curso superior. Também eram aplicados exames preparatórios, realizados ao final do curso, responsáveis pelo ingresso nas faculdades. Só em 1915, o termo “vestibular” foi utilizado pela primeira vez, tornando-se obrigatório na década de 1920, quando o número de candidatos passou a exceder o número de vagas disponíveis (Guimarães, 1984). Com o Decreto nº 68.908 (Brasil, 1971), os vestibulares passaram de habilitatórios para classificatórios, com o intuito de eliminar o número excedente de estudantes (Bego, 2013).

Em 1961, foi promulgada a lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), com a organização do sistema educacional em educação primária, secundária e superior, além de oportunizar mais estrutura para o fortalecimento da educação em todas as instâncias. Foi através dela que, pela primeira vez, falou-se sobre a integração entre o ensino básico e superior e políticas de permanência e acesso.

A Reforma Universitária no Brasil aconteceu em 1968, com a aprovação da Lei nº 5540/68 pelo Congresso Nacional, e colocou em pauta o papel das Universidades, exigindo esforços para solucionar os problemas educacionais daquele período histórico (Fávero, 2006). Foi fortemente mobilizada pelo movimento estudantil, apesar da forte repressão da ditadura militar e teve forte influência da Reforma Universitária de Córdoba<sup>2</sup>, que aconteceu em 1918, na Argentina. Com isso, importantes mudanças para estruturação e organização das universidades brasileiras foram aprovadas, como o vestibular unificado, que passou a ser utilizado como a principal via para o ingresso no ensino superior. No período, ao invés da Universidade fazer parte do Ministério da Educação e Cultura, passou a ser gerida pelo Ministério do Planejamento, resultado da racionalização do trabalho que

---

<sup>1</sup> O exame era habilitatório, aprovava os estudantes que atingiam a nota de corte mínima (Whitaker, 2010).

<sup>2</sup> A Reforma Universitária de Córdoba realizada em 1918 inspirou o movimento no Brasil. Influenciando, sobretudo, o movimento estudantil, que buscava autonomia universitária e liberdade acadêmica, democratização do acesso e uma maior integração da universidade com a sociedade, através da extensão. Além do fortalecimento da pós-graduação.

naquele momento histórico desconsiderou o seu caráter técnico-científico (Chauí, 2001).

Logo após 1968, com a alta demanda por vagas, ocorreu uma rápida expansão do ensino privado. Apesar disso, a Universidade pública é, até os dias atuais, a principal responsável pela produção científica no país.

O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) surgiu em 1998, como forma de avaliação da qualidade do ensino médio. Só em 2009 ele passou a ser utilizado como critério para o ingresso no ensino superior, sobretudo em Universidades federais e estaduais, chegando ao título de maior vestibular do país. Um ano depois de sua criação, em 2010, foi criado pelo governo federal o Sistema de Seleção Unificada (SISU), centralizador da oferta de vagas em IES de todo o país.

Para Marilena Chauí (2001), a Universidade carrega consigo as marcas da sociedade colonial de forma autoritária e violenta:

O autoritarismo social opera pela naturalização das desigualdades econômicas e sociais, do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas, postas como desigualdades raciais entre superiores e inferiores, das diferenças religiosas e de gênero, bem como naturalização de todas as formas visíveis de violência; as diferenças são postas como desigualdades e, estas como inferioridade natural ou como monstruosidade. (Chauí, 2001, p. 15)

Como uma instituição social, a Universidade "realiza e exprime de modo determinado a sociedade que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada." (Chauí, 2001, p. 35,). Como isso, Chauí explica as ideias neoliberais que permeiam a universidade brasileira, intrínsecas a sua história e formação. Considerando ainda suas práticas institucionalizadas, responsáveis por perpetuar particularidades violentas e autoritárias da sociedade brasileira. Sobre a Universidade pública, Saviani apontou:

Em nosso país a universidade pública é de todos, mas não igualmente, pois os impostos arrecadados pelo Estado não decorrem de uma tributação justa. Com efeito, no Brasil predominam os impostos do tipo regressivo, o que significa que quem ganha menos paga mais impostos e quem ganha mais paga menos. (Saviani, 2019, p. 9)

Seguindo esse pressuposto acerca das Universidades públicas, que são mantidas por impostos estatais regressivos, as classes mais ricas contribuem menos que as camadas mais pobres da sociedade o ensino superior no Brasil. Sendo assim:

[...] essas são as que teriam mais direito de usufruir das atividades desenvolvidas pelas instituições de ensino superior públicas. A conclusão é, portanto, que não deixa de ser procedente o argumento que considera uma injustiça as universidades públicas beneficiarem principalmente as camadas já mais favorecidas da sociedade. (Saviani, 2019, p. 11)

Sobre a questão levantada por Saviani “Mas essa universidade que é mantida por todos é também para todos, sendo principalmente para os trabalhadores?” (2019, p. 12), ele argumenta que “[...] a universidade pode ser para todos no sentido de que suas atividades sejam realizadas visando a beneficiar o conjunto da população com destaque para a maioria representada pelos trabalhadores.” (*Idem*). Sobre a pesquisas, a Universidade pública está à frente da produção científica, enquanto o ensino é responsável também pela universalização da educação básica, formando profissionais para atuar nos mais diversos âmbitos da sociedade, e a extensão “[...] para que sejam para todos, é desejável que sejam sistematizados permitindo uma interação mais efetiva e de caráter permanente entre os universitários e os trabalhadores.” (Saviani, 2019, p. 13).

A importância da extensão na Universidade pública e a sua interação com a comunidade para além dos muros, mostra-se como uma ponte facilitadora e assume o seu papel da tríade universitária, com o ensino e a pesquisa. A extensão universitária é definida por Santos, Rocha e Passaglio (2016, p. 24) como uma “atividade acadêmica que pressupõe a integração entre a comunidade universitária e a sociedade, sob formas de programas, projetos, cursos, eventos, publicações, entre outras”.

Santos e Filho (2008) defendem que as atividades de extensão na Universidade pública devem priorizar o seu compromisso com a justiça social e servir à inclusão de comunidades excluídas ou discriminadas. Sendo assim, é possível manter o seu papel como agente transformador que não opere conforme a lógica do mercado.

Paulo Freire também teve uma importante participação na criação do Serviço de Extensão Cultural na Universidade do Recife, no Movimento de Cultura Popular (MCP), no Movimento de Educação de Base (MEB) e no Centro Popular de Cultura da UNE (Gadotti, 2017). Suas pesquisas já buscavam apontar para a necessidade de rever o sistema educacional brasileiro enquanto problematizava o papel social da universidade e a urgência de sua democratização.

O artigo 20 da Lei 5.540/68 direcionou os caminhos para a extensão e a sua relação com a sociedade “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes”. Gadotti (2017, p. 2) ao explicar como se deu a criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), criado em 1987, destacou que “[...] a Extensão Universitária foi entendida como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.” (*Idem.*) Já em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o artigo 207 com o princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que em 1996 consolidou a Extensão Universitária como um dos propósitos da Universidade no artigo 43.

Com a instituição da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, aconteceu um marco para a superação de desigualdades estruturais presentes e reproduzidas dentro e fora dos muros das Universidades.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo conveniadas com o poder público [...]. (Brasil, 2012)

A Lei de Cotas, como é popularmente chamada, abriu as portas do ensino superior para uma parcela da população que até então tinha esse espaço negado. Os resultados da Lei para uma universidade mais diversa caminham a passos lentos. Aliás, um reflexo direto é a expansão da privatização do ensino superior no Brasil. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2020<sup>3</sup>, no primeiro ano de fortes impactos da pandemia de Covid-19 no Brasil, 87,6% das instituições de educação superior eram privadas. Enquanto no Censo do Ensino Superior de 2022, com a drástica redução de mortes provindas do Covid-19 e breve retorno às atividades presenciais, o número de vagas oferecidas em cursos de graduação na rede pública na modalidade presencial, de 2018 a 2022, subiu apenas 5,6% em todo o país.

---

<sup>3</sup> Foi utilizado o Censo do ano 2020, pois refere-se ao recorte temporal da presente pesquisa.

No que diz respeito à criação e expansão do ensino superior federal, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), foi instituído em 2007 através do Decreto 6.096. Dentre suas dimensões, buscava ampliar a oferta de educação superior pública com aumento de vagas, redução das taxas de evasão e ocupação de vagas ociosas, reestruturação acadêmico-curricular com reorganização dos cursos de graduação, articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica, além da articulação entre a pós-graduação e a graduação, fortalecimento da responsabilidade social das Universidades com políticas para acesso, permanência e inclusão.

A Universidade pública, desde o golpe de 1964, vem sendo alvo de ataques e tentativas de deslegitimação constantes. O golpe parlamentar de 31 de agosto de 2016 com diversos cortes de recursos orçamentários destinados às IES de forma direta e indireta e posteriormente o resultado das eleições presidenciais de 2018. A tentativa de sucateamento também afetou bolsas de pesquisadores vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), principais responsáveis pela produção científica no país.

Enfim, na perspectiva neoliberal, hoje hegemônica, jamais a universidade estará a serviço de toda a população. Nas circunstâncias atuais, a universidade só poderá ser de todos e para todos se for assumida como uma bandeira das forças populares em sua luta para superar a desordem atual e construir uma sociedade verdadeiramente emancipada. (Savini, 2019, p. 14)

O fortalecimento de políticas conservadoras como um projeto estratégico neoliberal, afetou fortemente nesse período e segue afetando a democratização do acesso e permanência no ensino superior público. Mas, as instituições seguem ocupando o seu papel como um espaço de emancipação social, a sua principal função social.

### 3.2 O surgimento dos primeiros cursinhos populares no Brasil

Whitaker (2010) fez um breve panorama sobre a instituição e as mudanças dos vestibulares no Brasil, que logo foi seguida pela explosão dos cursinhos privados, rapidamente transformados em “empreendimentos de sucesso” com o

aumento da demanda pelo ensino superior, enquanto o crescimento das vagas ocorria a passos lentos. Por outro lado, a instituição dos cursinhos pré-vestibulares atua como um atestado da insuficiência do ensino básico no Brasil (Whitaker, 1989).

Para ela:

pode-se afirmar que os cursinhos pré-vestibulares se constituíram por um duplo movimento: por um lado, eram estratégias das elites para garantir a trajetória dos seus filhos em direção à universidade, enquanto, por outro lado, eram nichos atrativos para a efetivação de capitais em busca de expansão e lucros. (Whitaker, 2010, p. 293)

Os cursinhos pré-vestibulares gratuitos surgiram com o movimento de democratização do ensino superior no Brasil e a expansão do ensino médio. Segundo Castro (2005), diversos grupos como a Igreja Católica, o movimento estudantil, o movimento negro, o movimento sindical e a articulação comunitária impulsionaram essas iniciativas. Mas, a considerável participação do movimento negro e estudantil fez com que essas ações tomassem maiores proporções em todo o país, sobretudo dentro das instituições públicas, como projetos de extensão.

Diante desse contexto, espaços que buscavam possibilitar o acesso de classes populares ao ensino superior começaram a surgir como uma forma de fortalecimento da educação para preparar os estudantes para ocupar as universidades.

O primeiro cursinho pré-vestibular foi criado por estudantes de Engenharia participantes do Grêmio da Universidade de São Paulo (USP), na década de 1950. Em 1957, surgiu o cursinho do Centro Armando Sales de Oliveira (CAASO), também na USP, através da iniciativa de estudantes. A partir da década de 1980 novos cursinhos começaram a surgir por todo o país, com a explosão dos pré-vestibulares não comerciais na década de 1990.

A partir do surgimento do Cursinho da Consciência Negra, criado pelo Núcleo de Consciência Negra da USP, a discussão da ausência de pessoas negras na Universidade pública tomou uma proporção ainda maior. Em 1996, foi criado também o Cursinho do Núcleo da Consciência Negra, com intuito de prepara para o vestibular estudantes negros, provindos de escolas pública e de classes populares (Castro, 2020).

Na década de 1980 no Rio de Janeiro, surgiu o "Educação Para Negros e Carentes" (EDUCAFRO) como resultado da atuação da Igreja Católica no centenário

da abolição da escravatura. No final do século XX, com as ondas populares impulsionadas pelos movimentos sociais e a implantação de ações afirmativas, a iniciativa começou a tomar forma no Rio de Janeiro, chegando também a São Paulo através da Igreja, de movimentos sociais e do movimento negro. Atualmente o EDUCAFRO conta com vários núcleos localizados nas periferias e “[...] expressa a receptividade das comunidades mais empobrecidas do município de São Paulo em acolher os diálogos que podem pôr fim, ou ao menos amenizar suas histórias de exclusões sociais.” (Castro, 2020, p. 77).

Costa (2015) definiu os Pré-Vestibulares Populares (PVPs) como projetos de extensão e educação com as classes populares. Para ele, os cursinhos PVPs plantam as sementes da educação popular freiriana, através deles os estudantes têm acesso às aulas gratuitamente, contam com uma equipe de apoio pedagógico, orientação vocacional e são direcionados às políticas que atuam como facilitadoras para que grupos marginalizados possam ocupar espaços que lhes foram historicamente negados.

Mendes (2011), definiu o termo “cursinho popular” como:

[...] é utilizado seja para frisar o espaço em que se desenvolvem estas experiências (a periferia urbana como espaço popular), seja por uma identidade de classe (um cursinho organizado pelas e/ou para as classes populares) ou por identificar-se com os princípios pedagógicos da educação popular. (Mendes, 2011, p. 44)

Existem muitos perfis de cursinhos populares, desde os que cobram mensalidade abaixo do custo de mercado, o que ainda significa excluir uma parcela significativa de estudantes, até os que são gratuitos e não exigem o pagamento de mensalidades para que o estudante possa assistir às aulas. Afinal,

Sendo projetos organizados pelas/para as classes populares, sua auto-sustentação financeira é uma questão controversa: para manter o projeto funcionando com diversos professores e outros trabalhadores, e que sobreviva exclusivamente da contribuição dos estudantes, o valor das mensalidades cobrado acaba sendo oneroso o suficiente para impedir que as classes populares possam com elas arcar. (Mendes, 2011, p. 46)

Inclusive, é muito comum na história dessas iniciativas que os estudantes retornem como professores e/ou membros da coordenação, dando continuidade e auxiliando na manutenção do funcionamento dos cursinhos.

A importância da extensão na universidade pública e a sua interação com a comunidade para além dos muros, mostra-se como uma ponte facilitadora e assume

o seu papel da tríade universitária, com o ensino e a pesquisa. A extensão universitária é definida por Santos, Rocha e Passaglio (2016, p. 24) como uma “atividade acadêmica que pressupõe a integração entre a comunidade universitária e a sociedade, sob formas de programas, projetos, cursos, eventos, publicações, entre outras”.

Os pré-acadêmicos também contam com diversas barreiras para o seu funcionamento, uma delas é a evasão. Acerca dos pré-acadêmicos da UFPE, Barreto (2021) apontou os principais motivos que levam ao esvaziamento das salas de aula, de acordo com os coordenadores pedagógicos dos cursinhos. Conseqüentemente, após um grande número de estudantes deixarem as salas de aula, o número de aprovação dos cursinhos diminui consideravelmente. Vários são os fatores, como: necessidade de trabalhar, dificuldade financeira com alimentação e transporte para assistir às aulas, falta de apoio dos pais e responsáveis e saúde emocional ocupam o ranking da evasão nos cursinhos.

O recorte de seu trabalho contemplou a taxa de evasão entre os anos 2012 e 2018, dois anos antes da pandemia de Covid-19. A média de evasão era de 49,95% e a taxa média de aprovação no período respectivo era de 61,19% dos alunos que permaneceram até o final do curso com as aulas totalmente presenciais, considerando as condições normais de interação social .

A história dos cursinhos aconteceu em paralelo às mudanças da sociedade brasileira. Sendo um agente necessário diante das dificuldades encontradas pelos estudantes, inicialmente no sucateamento do ensino básico até a mercantilização da preparação para o vestibular e exclusão no ensino superior. O modelo de educação cada vez excludente, com o sucateamento das escolas públicas e a e a criação de currículos voltados para o vestibular de escolas privadas, fazem com que a barreira do vestibular seja cada vez maior. Deixando em segundo — terceiro ou quarto plano — os estudantes provindos de escolas públicas.

#### 4 METODOLOGIA

O percurso da construção teórica que munuiu a estruturação deste trabalho aconteceu através de uma revisão de literatura, inicialmente pelos clássicos da sociologia e da educação — e da sociologia da educação —, a partir de uma leitura provinda da sociologia e de seus recortes, métodos e teorias. A partir deles, a construção dos capítulos se deu para conceitualizar e trabalhar os conceitos e teorias necessárias para abarcar as subjetividades que envolvem o funcionamento de um espaço de educação popular, o primeiro da cidade do Recife, em funcionamento até os dias de hoje.

Se fez necessária a utilização de métodos qualitativos para melhor entender o funcionamento do PRU durante a pandemia de Covid-19 e os desafios enfrentados pelo corpo docente e discente, respectivamente durante os anos de 2020 e 2021, para compreender experiências individuais, coletivas e percepções acerca da conjuntura enfrentada.

Para Gerhardt e Silveira (2009), "A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc" (2009, p. 33). Logo, não interessava nesse contexto a quantidade, mas entender os caminhos trilhados pelo PRU, a partir da perspectiva dos discentes, da coordenação e dos docentes. Principalmente a forma que se relacionam entre si e com os indivíduos com quem interagiram em contexto pandêmico durante as aulas.

Para que o conhecimento não seja reduzido a dados isolados e neutros, mas uma parcela integrante do processo que envolve significados, Chizzotti (2003) definiu a pesquisa qualitativa considerando sua subjetividade, enfatizando a importância dos contextos e significados que são criados pelas ações dos sujeitos:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (Chizzotti, 2003, p. 221)

Inicialmente seriam aplicadas cinco entrevistas semi-estruturadas<sup>4</sup>, divididas da seguinte forma: dois discentes, dois docentes, e um membro da coordenação. Durante a aplicação da entrevista com a coordenadora responsável pelo projeto, que também lecionou aulas durante a pandemia, ela nos trouxe pautas e problemáticas também enfrentadas em sua experiência em sala de aula como docente, o que resultou em uma amostra de 4 participantes. Os nomes informados no decorrer do trabalho serão sobrenomes dos entrevistados, acompanhados da identificação da função que ocupam no projeto.

Minayo e Costa (2018) definem a entrevista a partir das possibilidades trazidas por ela, especialmente durante a conversa com o sujeito, detentor(a) das vivências, conhecimentos e contexto que está inserido(a).

Cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e as sombras da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados ali produzidos. Portanto, pelo fato de provocar a fala sobre determinado tema, a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes da observação do cenário em estudo. Desta forma, além da expressão verbal, seu material primordial, o investigador terá em suas mãos, elementos de relações, atitudes, práticas, cumplicidades, omissões e outros elementos da vida social que marcam o cotidiano. (Minayo e Costa, 2018, p. 142)

Por se tratar de um tema de grande relevância, remontar a partir da fala dos sujeitos as percepções e leituras do que aconteceu e como foi vivenciar esse momento, a entrevista semiestruturada foi utilizada. Para Minayo (2018), sua definição é a seguinte:

[...] combina um roteiro com questões previamente formuladas e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados. (Minayo, 2018, p. 142)

Sendo assim, foram aplicadas 4 entrevistas de forma individual, divididas de acordo com o papel de cada participante, sendo adaptada para docentes, discentes e coordenação. As perguntas de cada entrevista foram voltadas para os desafios como discente, como docente e como coordenação do projeto durante 2020 e 2021. O registro do material foi feito por meio da gravação do áudio, condição previamente acordada com os participantes.

---

<sup>4</sup> Os roteiros das entrevistas estão disponíveis nos apêndices.

As entrevistas foram divididas em três tópicos, o primeiro para traçar o perfil do sujeito, o segundo com perguntas específicas acerca do contexto do sujeito e o terceiro com perguntas propositais para compreender como interagem com as dificuldades e possibilidades do contexto pandêmico.

Sobre os direitos dos participantes da pesquisa, segundo o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que trata os projetos de pesquisa com seres humanos no Brasil e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep)<sup>5</sup>, sob a resolução Nº 510, de 7 de abril de 2015<sup>6</sup>. Considerando as Ciências Humanas e Sociais, de acordo com o Art. 1:

Art. 1 XXII - registro do consentimento ou do assentimento: documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou de assentimento livre e esclarecido, sendo a forma de registro escolhida a partir das características individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais do participante da pesquisa e em razão das abordagens metodológicas aplicadas;

Gil (2008, p.89-90) define como universo “Um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características” e a amostra como um “Subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”. Os participantes foram escolhidos a partir da minha visita ao projeto no primeiro dia do ano letivo de 2025, que aconteceu no dia 08 de fevereiro de 2025. Lá, pude entrevistar no formato presencial um professor e um ex-aluno do projeto que vivenciaram o PRU entre 2020 e 2021, o professor segue no projeto até os dias atuais. Também foi possível agendar uma entrevista online com a coordenadora, que indicou um ex-aluno, também lembrado pelo professor que contribuiu com a primeira entrevista durante o intervalo das aulas e o ex-aluno, hoje estudante de psicologia na UFPE. As duas últimas entrevistas foram realizadas no formato remoto, através do *Google Meet*.

As entrevistas aconteceram entre fevereiro e março de 2025, com duração entre 15 a 45 minutos. Os sujeitos contaram um pouco da sua chegada até o projeto e lembraram como foi a primeira impressão do ensino remoto. Foi possível perceber que o tempo da entrevista foi maior entre os docentes, no decorrer da

---

<sup>5</sup> Que objetiva tornar o procedimento de pesquisa mais claro para todos os indivíduos envolvidos na pesquisa, desde os pesquisadores até os participantes.

<sup>6</sup> A Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei no 8.142, de 28 de dezembro de 1990 e pelo Decreto no 5.839, de 11 de julho de 2006.

conversa surgiram relatos de antes da pandemia e da relação com o projeto. Todos foram bastante receptivos e trouxeram relatos muito ricos, contribuindo muito para a construção deste trabalho.

Atualmente o PRU é um projeto de extensão da UFPE, devido a isso também foi necessária a análise documental de resoluções acerca da extensão na universidade, a instituição de pré-acadêmicos e de comunicados e resoluções acerca das medidas tomadas a partir da pandemia de Covid-19. Fávero e Centenaro (2019) definiram a pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais como:

Os documentos de política educacional são fontes importantes de onde surgem evidências que fundamentam os pressupostos e as afirmações do sujeito pesquisador. Além disso, fornecem informações sobre determinados contextos, que se não fosse pelas fontes documentais, não haveria como conhecer. (Fávero e Centenaro, 2019, p. 182)

As informações foram obtidas através do site oficial da Pró-Reitoria de Extensão da UFPE (PROEXT), onde foi possível encontrar dados acerca da curricularização da extensão, projetos, editais, documentos, normas e resoluções.

O arcabouço teórico foi diretamente relacionado à análise documental dos informes que foram publicados. Sobretudo devido à necessária interpretação dos decretos e diretrizes durante a pandemia relacionado ao contexto e os relatos dos sujeitos participantes da pesquisa. Para isso, Fávero e Centenaro referem-se à essa relação da seguinte forma:

A teoria, por sua vez, cumpre um papel determinante na relação pesquisador/documento, pois ela exerce uma mediação. A existência da fonte para o sujeito que pesquisa depende do ato de pensar deste último, ele entra em relação de reflexão e diálogo com ela. A forma particular de pensamento do sujeito, sua teoria, seu aparato de ideias e conceitos mediarão o procedimento da análise documental. (Fávero e Centenaro, 2019, pág. 178)

No próximo capítulo o debate sobre o objeto, sua formação e os sujeitos envolvidos será aprofundada, trazendo também a discussão e os resultados obtidos a partir das entrevistas.

## 5 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UM PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Neste capítulo abordaremos o funcionamento do projeto durante a pandemia de Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021. No primeiro capítulo, foi abordada a história de superação do PRU até chegar à UFPE e para manter as aulas antes mesmo da pandemia.

No segundo subcapítulo, explanamos sobre o funcionamento do projeto durante a pandemia, consideramos também os decretos da Universidade e do governo federal, que afetaram diretamente a vida em sociedade e a interação social.

No terceiro subcapítulo, foi realizada uma análise dos dados, fruto dos relatos coletados durante as entrevistas aplicadas aos sujeitos que participaram do projeto durante os anos de 2020 e 2021, desde os discentes, docentes e coordenação.

### 5.1 O PRU - História e funcionamento

O PRU, como é carinhosamente chamado, é o primeiro cursinho social do Recife, com 31 anos de história. Foi fundado em 1994 por três professores da Escola de Referência Novaes Filho na Várzea<sup>7</sup>, localizada na zona oeste do Recife, que buscavam preparar os estudantes para o vestibular, fazendo assim com que ingressassem no ensino superior.

O projeto segue funcionando no mesmo bairro de sua fundação, no *campus* da UFPE, onde ocupa salas com mais de 500 alunos no ano de 2025. Passou por várias escolas públicas, desde sempre com professores voluntários, que lecionam aulas aos sábados. Inicialmente, era cobrada uma taxa no valor de R\$3,00, R\$5,00 ou R\$10,00 dos estudantes que tivessem condições para contribuir, necessária para manter o projeto no decorrer do ano e realizar o pagamento de possíveis taxas para manutenção e aluguel do espaço, tendo passado inclusive por escolas particulares.

Sua chegada na UFPE aconteceu após 15 anos da sua fundação, através de um ofício enviado pela coordenação para a direção do Centro de Tecnologia e Geociência (CTG) para solicitar a utilização do espaço aos sábados, quando as salas estão vazias de estudantes universitários. Tendo enfrentado diversos

---

<sup>7</sup> Segundo relato de um dos membros da coordenação do projeto, a coordenadora foi entrevistada para coletar as informações presentes neste trabalho.

empecilhos para continuar ocupando salas em escolas públicas da Várzea, continuou em funcionamento, sempre aos sábados, das 10h às 17h30, com professores voluntários, disponibilizando vagas ocupadas por ordem de inscrição para estudantes advindos da rede pública de ensino.

A mudança para dentro da instituição trouxe maior estabilidade para o projeto, podendo contar com a estrutura da Universidade, também aboliu a taxa mensal paga pelos estudantes, passando assim a ser totalmente gratuito. Sobre a forma de seleção para ingresso em cursinhos populares, Whitaker (2005) afirmou:

Ações afirmativas são projetadas exatamente para elevar os que o sistema condenou às maiores carências. Um cursinho comunitário deve selecionar apenas pela situação socioeconômica, banindo todas as provas que visam avaliar os conhecimentos dos candidatos. (Whitaker, 2005, p. 296)

No primeiro ano, o PRU contou com 5 alunos, em 2018 já ofertava 200 vagas (Barreto, 2021), em 2020, 400 vagas foram abertas. O crescimento no número de vagas ofertadas é exponencial, o que revela a potência da articulação popular em prol da educação. Os números foram crescendo no decorrer dos anos devido ao êxito na preparação dos estudantes para o ensino superior. Apesar da evasão, uma questão recorrente, vem apresentando bons resultados na aprovação dos estudantes no Enem e outros vestibulares.

O relato da atual coordenadora e ex-aluna do PRU da turma dos anos 2000 e integrante do projeto desde 2001, retratou muito bem como a mudança para a UFPE significou uma maior estabilidade para o funcionamento e como a estrutura da Universidade oportunizou a expansão do número das vagas, chegando a 500 vagas em 2025. Além das vagas disponibilizadas, também foi aberta uma lista de espera, contando com dezenas de inscrições de estudantes que têm interesse em realizar o Enem. O número de vagas depende do quadro de professores disponíveis para lecionar as disciplinas, também voluntários. O corpo docente do projeto conta com educadores de todas as áreas do conhecimento e com os mais diversos graus de formação, desde graduandos, até professores(as) formados (as) e pós-graduados(as).

Segundo palavras da coordenadora, existe uma relação horizontal entre os integrantes do PRU, desde os membros da coordenação, até os docentes.

*A gente lá tenta decidir tudo em votação, certo. O PRU não tem um dono o PRU é um coletivo de professores voluntários, certo, que se estruturaram para abrir esse projeto social. E existem algumas pessoas que vão tomando essa carga maior, que vão se apropriando mais e eu sou uma delas. (Nunes, coordenadora do PRU em entrevista)*

Muitos ex-alunos retornam como professores(as) ou membros da coordenação. Inclusive, um dos ex-alunos entrevistados, que fez parte do projeto em 2020, retornou como professor de filosofia e leciona a disciplina atualmente. A representatividade, ao ter professores que foram alunos do cursinho, motiva a permanência dos estudantes até o final do ano letivo, tendo em mente que a evasão é um problema pulsante nos cursinhos populares (Almeida, 2020; Campos e Cruz 2020; Barreto, 2021).

A educação democrática e popular, acessível às classes populares com ação ativa dos educadores e educandos é capaz de empoderar os indivíduos. Através da pedagogia da esperança, se apropriar da linguagem se faz necessário para as classes populares, só assim sendo possível comunicar a sua realidade e projetar um futuro mais justo e igualitário para si e seus pares.

*Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (FREIRE, 1992, p. 20)*

Contrariando o percurso dos cursinhos pré-vestibulares que ocupam as Universidades, o PRU fez o caminho inverso, assim como o EDUCAFRO. Nasceu através de professores do ensino básico e só depois chegou ao espaço acadêmico como um projeto de extensão, assim contando com um maior número de voluntários para dar continuidade às aulas.

*A transmissão das experiências vividas nos cursinhos dos diversos campi das universidades públicas do país contribuiu para que tais vivências fossem reconstruídas fora dos muros daquelas universidades. Isso foi possível com a colaboração de atores que usufruíram dos projetos desenvolvidos pelo movimento estudantil e pelas extensões universitárias e que ingressaram na universidade pública. Posteriormente, levaram para seus espaços do cotidiano a alternativa de se construir um pré-vestibular popular e ao mesmo tempo, se transformaram em sujeitos sociais e agentes locais. (Castro, 2020, p. 77)*

Sobre esse movimento, o pensamento freireano destaca a importância de compreensão da realidade e a ação ativa para transformá-la. A ação consciente, fruto da educação, torna os indivíduos protagonistas de sua própria história, tornando-se agentes para a mudança social. Sendo assim, “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (Freire, 1987, p. 25-26).

Como projeto de extensão, a visibilidade do projeto cresceu, considerando que a extensão é essencial para o tripé do ensino universitário, com o ensino e a pesquisa. Sobretudo pela interação da universidade, discentes e população, resultando em uma formação ainda mais completa para os estudantes universitários. Além disso, atende ao pré-requisito de horas complementares para a formação dos estudantes universitários, sendo necessário a entrega de comprovação que contribuiu no projeto, por meio de um certificado.

Segundo relato da coordenadora, o projeto depende também da quantidade de professores voluntários para aumentar o número de vagas ofertadas anualmente e continuar em funcionamento.

*Tem ano que a gente monta oito turmas, tem ano que a gente monta cinco, seis... dependendo da quantidade de voluntários. Porque o projeto, ele precisa do estudante, mas ele precisa do professor pra definir a quantidade de salas que a gente abre. (Nunes, coordenadora do projeto, em entrevista)*

A forma de ingresso dos cursinhos populares é um fenômeno estudado por Mendes (2011), que apontou como a instituição de barreiras para o acesso dos estudantes aos cursinhos pode ser um rompimento com a educação popular. Com um grande alcance, o que reflete em um número cada vez maior de estudantes em busca de vagas e sem a possibilidade de comportar todo o público, precisam realizar processos seletivos, que “[...] são muitas vezes um dos maiores elementos de contradição, pois quais critérios utilizar para selecionar alunos, se os projetos, em si, propõem-se a criticar o valor meritocrático do vestibular?” (Mendes, 2011, p. 46). Em contrapartida, o PRU vem aumentando o número de vagas ofertadas.

No site do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas<sup>8</sup> (SIGAA), o PRU está cadastrado nas atividades de extensão da UFPE com um

---

<sup>8</sup> [https://sigaa.ufpe.br/sigaa/public/extensao/consulta\\_extensao.jsf?aba=p-extensao](https://sigaa.ufpe.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf?aba=p-extensao) <Acesso em 04 de fevereiro de 2025>

público estimado de 592 estudantes. No resumo do projeto, é demonstrada a importância do seu funcionamento no ambiente universitário, uma forma de ocupar o espaço público e incentivar ainda mais os estudantes que desejam ingressar no ensino superior. Além disso, é reforçado o seu papel também para a comunidade acadêmica que, segue formando profissionais com maior responsabilidade social e formação cidadã, desenvolvimento de competências práticas e interdisciplinares através da troca de saberes e experiências:

[...] o PRU também contribui com a formação acadêmica de estudantes universitários, visto que mantemos as portas abertas ao voluntariado contribuindo com a formação profissional e cidadã para futuros professores, psicólogos e pedagogos. (PRU, 2025)

A busca pela inclusão é uma luta ativa no projeto que, em 2018 iniciou o acompanhamento de estudantes com alguma deficiência auditiva através do acompanhamento de intérpretes de Libras. Inclusive, a missão do projeto é pautada na inclusão, buscando implementar melhorias de forma contínua. Já em 2019 passou a contar com um grupo de voluntários voltados para o acompanhamento emocional dos estudantes, como um acompanhamento psicopedagógico com voluntários (as) da área da psicologia e da pedagogia (Barreto, 2021).

A Resolução Nº 3, de 19 de fevereiro de 2024 regulamentou o funcionamento dos projetos de extensão chamados de "Pré-acadêmicos" na Universidade Federal de Pernambuco. Nela é citado o Art. 207 da Constituição Federal de 1988, com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também é baseada na Política Nacional de Extensão Universitária (2012), formulada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que conta com diretrizes para a estruturação, implementação e acompanhamento das práticas extensionistas:

[...] denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social. (FORPROEX, 2012, p. 16)

O Art. 1º da Resolução publicada pela UFPE visa:

Art. 1º Regulamentar a organização e o funcionamento dos projetos de extensão denominados de Pré-Acadêmicos no âmbito da Universidade

Federal de Pernambuco (UFPE), a fim de fortalecer as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior e de protagonismo estudantil. (UFPE, 2024)

O caráter das iniciativas é abordados no Art. 2º, com a definição dos Pré-acadêmicos:

Art. 2º Os projetos de extensão denominados de Pré-Acadêmicos são compostos de ações processuais e contínuas, de caráter educativo, social, cultural e científico, com objetivo de contribuir com a formação de estudantes para o ingresso na educação superior em cursos de graduação ou pós-graduação. (UFPE, 2024)

Sabe-se que as problemáticas que envolvem a chegada e a permanência no ensino superior vão muito além do ingresso. Mas, antes de mais nada, é necessário chegar até ele para assim entender os conflitos e lógicas presentes nesse espaço de disputas. Chauí (2003, p. 10), ao falar sobre como a Universidade pública e a dinâmica do Estado perante o seu funcionamento, discorreu:

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. (Chauí, 2003, p. 10)

Santos et al. (2016) enfatizam que o objetivo dos cursinhos populares não se resume apenas a fazer com que os estudantes ingressem nas Universidades, mas que entendam o papel social delas e questionem esse espaço não só como construtor de conhecimento, mas também a sua relação com as classes populares. Afinal, “Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo” (Freire, 1990, p. 71).

Assim como nos trazem as autoras do artigo “O acesso à universidade pública é um direito: a transformação social através do pré-acadêmico Vestibular Solidário do Centro de Educação da UFPE”, escrito por duas autoras, uma delas ex-aluna do Vestibular Solidário, projeto de extensão da UFPE voltado também para estudantes provindos de escolas públicas:

A trajetória da democratização da educação apresenta dimensões presentes na pluralidade de experiências, e assumir-se como projeto social da prática educativo-crítica é mais do que ensinar a responder questões de conhecimentos gerais ; é, sobretudo, incentivar a assumir-se como ser social, crítico e pensante. (Silva e Sousa, 2021, p. 39)

A educação como prática da liberdade incentiva e oferece ferramentas para que os estudantes possam resgatar a sua emancipação. No final das contas, é essa a maior diferença entre um cursinho social como o PRU de cursos mercadológicos que apenas reproduzem a lógica do mercado, sem o pensamento crítico acerca do ensino, da educação e do espaço da Universidade como formador de conhecimento e de opinião.

## 5.2 O PRU no contexto da pandemia

Com a pandemia, os cursinhos populares precisaram se reinventar e funcionar de maneira remota para cumprir as medidas de segurança da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Conselho Nacional de Saúde (CNS), afinal, não era possível seguir com as aulas presenciais. Sendo assim, as portas das universidades se alargaram ainda mais para a evasão dos estudantes com e sem vínculo direto com elas<sup>9</sup>.

Em 17 de março de 2020, através da Portaria nº. 343, o Ministério da Educação (MEC) recomendou o ensino à distância devido à pandemia de COVID-19 para instituições de ensino superior federais. Nos dias seguintes, diversas orientações foram divulgadas para todos os sistemas e redes de ensino, em todos os níveis e tipos de educação, sobre a reorganização das atividades acadêmicas devido às medidas preventivas. Com a aprovação do Decreto Legislativo nº. 6 em 20 de março de 2020 pelo Congresso Nacional, foi instituído o estado de calamidade pública. Apenas no dia 20 de março de 2020, a UFPE lançou a primeira nota suspendendo as atividades acadêmicas presenciais em decorrência da pandemia, e só retomou a presencialidade das atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão em 17 de junho de 2022.

---

<sup>9</sup> Durante a pandemia, apesar dos cortes orçamentários, as Universidades oferecem auxílios para os estudantes em situação de vulnerabilidade social. No caso da UFPE, em abril de 2020 através da Portaria nº 01/2020, foram ofertadas 783 bolsas emergenciais para estudantes do Programa Moradia Estudantil dos três campi. Essas bolsas surgem no contexto de enfrentamento da pandemia de Covid-19, como uma forma de apoio à permanência dos estudantes no ensino superior (UFPE, 2020). Todavia, os estudantes dos pré-acadêmicos, por não possuírem nenhum tipo de vínculo com a Universidade não receberam nenhum tipo de auxílio provindo dela.

A migração para esse modelo de ensino aconteceu sem o devido planejamento pedagógico e estrutural, considerando ainda, que o tempo desde a suspensão de atividades presenciais devido à rápida propagação do vírus foi muito curto para um possível planejamento no setor da educação. Decisões acerca de manter ou não as aulas foram tomadas em questão de semanas, professores(as) que lecionaram aulas presenciais por décadas logo se depararam com as problemáticas do ensino remoto em caráter emergencial. Segundo França e Furlin (2024) destacaram as principais dificuldades no ensino remoto, com uma ampla bibliografia analisada entre 2020 e 2021, são elas:

[...] a falta de acesso à internet, a impossibilidade de aquisição de aparelhos tecnológicos (celular, notebook, computadores, etc.) e o letramento digital. A desigualdade social foi o fator determinante para que essas dificuldades fossem ainda mais acentuadas.

O PRU seguiu com as atividades nesse até então novo formato, continuou ofertando as aulas, estava no início do ano letivo de 2020 e com 400 estudantes matriculados. As aulas eram síncronas e posteriormente a gravação era disponibilizada para os estudantes que não conseguiam acompanhar em tempo real ou para possíveis revisões. O relato da coordenadora do projeto apontou o WhatsApp como uma ferramenta que facilitou a comunicação com os estudantes e entre a equipe de docentes. Os grupos foram formados e os informes passaram a ser centralizados através deles.

*A gente conversou, mantemos o grupo via WhatsApp, tudo era ali via WhatsApp. Pra equipe de matemática foi um pouco mais difícil, não tinham as canetinhas pra fazer cálculo na tela. Alguns professores passaram a adquirir esse material online pra poder melhorar as suas aulas. (Nunes, coordenadora do PRU em entrevista)*

As aulas do projeto sempre foram presenciais e pensadas para serem dessa forma, até a chegada da pandemia e da necessidade do ensino emergencial.

*A maioria dos pré-vestibulares sociais têm essa infraestrutura pensada no contexto físico, né, da sala de aula. Foi uma surpresa mesmo, tanto da pandemia quanto do contexto digital do ensino. E logo no começo eu lembro que foi um momento de tentativa mesmo. (Correia, ex-aluno e atual professor do PRU)*

O professor de português que ministra aulas no PRU desde 2003, definiu esse primeiro momento como "difícil". Posteriormente as aulas passaram a ocupar um espaço afetivo, muito além do repasse de conteúdo:

*Foram inicialmente difíceis, mas depois se tornaram experiências acolhedoras. Pelo momento sócio político, né. Devido a aula é um momento de partilha, de comunhão, muito mais que de repasse de conteúdo. (Jambo, professor do projeto)*

É possível perceber através dos depoimentos, a tentativa de levar o momento das aulas de uma forma mais descontraída. Apesar da crescente evasão nesse período, os estudantes que permaneceram trouxeram uma leitura de acolhimento dos professores, que por sua vez buscavam reduzir a frieza das telas e da falta de interação presencial. Nesse momento, o projeto também passou a atender jovens autistas, com um acompanhamento mais próximo das suas demandas e lidando com as dificuldades do ensino remoto.

Jambo, também lembrou momentos que utilizou da música para descontrair as aulas com o auxílio dos mecanismos tecnológicos durante suas aulas:

*Como eu sou professor de português, posso dizer que pra mim foi muito mais gostoso, por exemplo, citar um exemplo de Chico Buarque ao invés de somente um trecho, abrir um link e projetar o link de Chico e me divertir bastante. Então, isso foi muito recorrente. (Jambo, professor de português do projeto)*

Em relato, um dos estudantes mencionou como foi o início das aulas remotas no projeto e a percepção acerca da dificuldade dos docentes nesse novo formato e como os alunos também auxiliavam os professores com as novas tecnologias:

*Alguns professores passaram então a gravar vídeos em casa. A gente percebia que eram vídeos assim, que não tinham tanta estrutura, não eram pessoas que tinham essa prática de gravar vídeos dando aula. E depois desse momento a gente começou a fazer encontros síncronos por algumas plataformas. Tanto o Google Meet como o Zoom. Alguns professores começaram a adotar salas virtuais no Google Classroom também. E foi nesse momento que a gente passou a aprender junto. (Correia, ex aluno do projeto em 2020)*

O estudante também compartilhou como era a relação com os docentes, e como percebia a troca com os estudantes nesse primeiro momento de adaptação.

*Muitos professores estavam ali dispostos não só a ensinar, como haviam feito nos anos anteriores, mas também a modificar os conteúdos, com uma disponibilidade de tempo totalmente diferente, onde o ambiente do trabalho passa a ser o ambiente de casa. [...] de alguma maneira conseguiram encarar isso e continuar a dar as aulas[...]. (Correia, ex-aluno do projeto em entrevista)*

Saeger (2024) analisou os principais desafios no ensino remoto de matemática durante a pandemia. Sobre as ferramentas utilizadas e citadas no parágrafo anterior, ela complementa:

É possível justificar o uso de tais plataformas devido à maior semelhança entre elas e a sala de aula tradicional, na medida em que permitem que professores e alunos estejam conectados, ao mesmo tempo, e possam interagir, ainda que virtualmente. Some-se a isso os diferentes recursos que estas plataformas oferecem, desde o compartilhamento de tela, sendo possível apresentar slides e outros materiais, até o uso do quadro (BlackBoard) do próprio site. As plataformas de videoconferência permitem também que os docentes façam login a partir de outros dispositivos, como tablets, e, a partir do compartilhamento da tela, possam escrever, como se estivessem usando o quadro da sala de aula. (Saeger, 2024, p. 7)

No primeiro momento, a utilização do *Google Meet*, um recurso do Google que possibilita reuniões por vídeo e áudio utilizado nas aulas síncronas foi uma questão. A versão gratuita apenas permitia que as chamadas durassem no máximo 1h com o número de participantes limitado a 100, o que restringia diretamente o tempo das aulas. Com o passar dos meses, alguns professores adquiriram os recursos premium do mecanismo e compartilharam com a coordenação, que passou a acompanhar todas as aulas, como a principal responsável por criar as turmas e aprovar os participantes.

*Eu, particularmente, assistia 8 aulas por dia. [...] eu abria a sala, nessa época a gente conseguiu o Meet que conseguia ficar mais tempo, antigamente só era uma hora [...]. Tinham alguns professores que já tinham adquirido esse meet que ficava o dia todo e me deram a senha. Então eu abria e ficava o dia todo assistindo as aulas, assistia de todas as matérias.* (Nunes, coordenadora)

Sobre os dispositivos para acompanhar as aulas, foi um ponto abordado no relato dos dois discentes entrevistados. Ambos possuíam computador em suas residências, mas o uso era limitado por diferentes razões, também utilizavam o celular para acompanhar parte das atividades e materiais disponibilizados. Uma nova problemática que passou a ser enfrentada por ambos e pelos estudantes que enfrentaram barreiras pela exclusão digital, “[...] de modo que a ‘exclusão digital’ é um problema com consequências econômicas, políticas e sociais.” (França e Fulin, 2024, p. 301). Citando Neves (2015), França e Fluin definiriam o termo exclusão digital, que é utilizado para:

se remeter às extensas camadas das sociedades que ficaram à margem do fenômeno da sociedade da informação e da expansão das redes digitais. O autor define a exclusão digital como um estado no qual um indivíduo é privado da utilização das tecnologias de informação, seja pela insuficiência

de meios de acesso, seja pela carência de conhecimento. (Neves, 2015 apud França e Furlin, 2023, p. 302)

Nesse contexto, o capital cultural (Bourdieu, 1998) se mostrou de uma maneira diferente. Sobretudo nas camadas mais populares, contar com o apoio da família enquanto vestibulando(a), assistindo aulas em casa e sem o aparato tecnológico necessário, esse se tornou um fator determinante para que, além dos impedimentos estruturais, como espaço apropriado e silencioso para estudar, pudessem contar com a colaboração dos demais moradores de suas casas, em um momento que restrições no convívio social foram impostas.

Silva, ex-aluno do projeto falou um pouco sobre as dificuldades enfrentadas no contexto familiar:

*Então as aulas remotas foram muito difíceis para mim eu ficava muito disperso e eu ainda tinha muitas dificuldades por eu não estar na minha própria casa, né. Era um ambiente que não tinha muita privacidade nesse quesito e às vezes tinha ruído, problemas de internet. Era muito cansativo também você ficar boa parte do tempo dentro de um quarto [...]. (Silva, ex aluno do projeto)*

A coordenadora narrou fatos que aconteceram durante o tempo que participava das aulas, tendo acesso, em suas palavras, “a vida do estudante”.

*E foi uma realidade, assim, impactante. [...] a gente passou a viver o aluno dentro da casa dele, a vida do estudante. Com som alto, com mãe reclamando, com menino chorando, era uma luta assim, sabe, pra fazer com que eles ficassem ali... E eu fazia questão assim "deixa a câmera aberta pra gente ver vocês!". Então a gente foi vendo também a realidade de onde morava. (Nunes, coordenadora do projeto)*

Dentre todos os fatos trazidos para a entrevista, uma situação de agressão foi presenciada por todos os participantes de uma chamada de vídeo. A mãe de um estudante o agrediu devido ao filho “passar o dia todo no computador”. Após o episódio, foi necessário o contato do projeto com a mãe para explicar que as aulas estavam sendo remotas. Esse evento ressaltou a necessidade de um acompanhamento mais próximo da equipe de psicologia, inclusive no horário das aulas e nas chamadas de vídeo, que se manteve até a realização das provas do Enem.

A evasão foi consideravelmente maior que no formato presencial, muitos estudantes precisaram deixar o projeto para ingressar no mercado de trabalho, segundo a coordenadora essa dinâmica infelizmente é bastante comum perderem

muitos estudantes que precisam trabalhar e não conseguem conciliar com os estudos. Para os estudantes em situação de vulnerabilidade social, foram distribuídas cestas básicas, através da ajuda dos professores, familiares e amigos (Barreto, 2021).

Outra adversidade vivenciada pelos discentes que não possuíam computador em casa, uma parcela consideravelmente maior de estudantes, foi o tempo de duração das baterias dos celulares, que normalmente não chegavam até o final do dia de aulas, sempre precisando passar por uma nova carga. A falta de memória nos aparelhos para baixar os materiais em PDF também foi um ponto de atenção. Por esse motivo, com o passar do tempo, o corpo docente foi entendendo a melhor maneira de lidar com as dificuldades e limitações do contexto e a priorizar a disponibilização de materiais online, assim não seria necessário armazená-los no dispositivo do estudante, com acesso através da internet. Nas reuniões por vídeos, o material das aulas também era compartilhado pelos professores.

A conexão à internet para os discentes que não contavam com Wifi e internet ilimitada, era restringido pelo fim do pacote de dados móveis, que restringia o acesso e impossibilitava a participação nas atividades e aulas expositivas.

A partir disso, novos caminhos começaram a ser traçados por organizações que buscavam suprir a defasagem deixada pelo ensino remoto. Uma dessas organizações, a Ong NOSSAS<sup>10</sup>, do Rio de Janeiro, atua em várias frentes para promoção da justiça social, climática, racial e de gênero no Brasil. A ONG capitaneou o surgimento das campanhas que tomou todo o país: SemAulasSemEnem, #4GParaEstudar; e apoiou 31 cursinhos populares e projetos voltados para a promoção da educação gratuita no Brasil. Diversas iniciativas de todos os Estados do Brasil foram contempladas<sup>11</sup>, mais de 600 mil reais foram arrecadados e destinados para a compra de pacotes de internet. A partir dessa iniciativa, as queixas sobre a conexão com a internet foram resolvidas, sendo possível concluir o ano letivo sem esse empecilho para a maior parte dos estudantes.

Durante o ano de 2020, as aulas foram diárias, alguns professores complementavam os conteúdos durante a semana, sempre das 18h às 21h e as

---

<sup>10</sup> A campanha #4GParaEstudar foi impulsionada pelo laboratório de ativismo, através da Ong NOSSAS. Disponível em: <https://www.4gparaestudar.nossas.org.br/>.

<sup>11</sup> Além do PRU, outros projetos da UFPE foram contemplados, o Vestibular Solidário, o Pré-Da que Canta e o pré-acadêmico Portal.

aulas seguiam normalmente aos sábados. Através das aulas remotas, o projeto passou a abranger estudantes para além dos matriculados, inclusive de outros municípios, como Timbaúba, Alagoas, São Vicente Férrer, Paraíba e comunidades Quilombolas. Com o chamado Pré-PRU, estudantes do oitavo e nono ano do ensino fundamental II e do primeiro ano do Ensino Médio também passaram a acompanhar as aulas. Através do apoio da campanha #4GParaEstudar, esses estudantes também receberam internet gratuita no celular para seguir com os estudos. Ao final da campanha, o valor que ficou em aberto com a Ong foi rateado entre todas as iniciativas apoiadas. No retorno ao presencial, foi possível manter o projeto por mais 1 ano.

Sobre as maiores dificuldades encaradas, a ausência do contato presencial no processo de socialização foi um ponto central em todas as entrevistas. Um dos ex-alunos<sup>12</sup> relatou que sentiu o fato de não conviver com os colegas de turma e professores fora das telas durante o tempo que passou no PRU como estudante:

*Toda essa questão do afeto mesmo, do vínculo é algo muito importante assim, no processo mesmo de educação, de aprendizagem, de ensino. E particularmente para mim que gosto muito do contato presencial, inclusive dispersar muito em atividades, né. (Silva, ex aluno do projeto)*

As interações também foram limitadas, através das chamadas de vídeo era possível reagir com emojis e enviar mensagens no chat. A falta da interação presencial foi uma questão para todos os entrevistados. Sobretudo pela ausência no contato com os seus pares e na criação e fortalecimento de vínculos, dificultadas pela relação estabelecida no formato remoto. E, como a socialização está intimamente ligada com a saúde mental, diversos estudos recentes vêm relacionando o uso excessivo de telas com a piora da saúde mental dos sujeitos.

Segundo a tese de Santos (2023), que considerou o advento da pandemia como um fator determinante para o aumento do tempo em frente às telas da população, sobretudo no trabalho, estudos e lazer. O principal público afetado são os adolescentes, porém o índice de piora na saúde mental devido à maior exposição às telas também é crescente em crianças, adultos e idosos, com mais probabilidade para o desenvolvimento de ansiedade e depressão. De acordo com sua pesquisa, também se confirmou a hipótese de como cada fase do ciclo vital responde a esse

---

<sup>12</sup> É importante frisar que a entrevista de Silva foi realizada no primeiro dia do ano letivo de 2025, em sua visita para rever os professores que se mantêm ativos no projeto. Já estudante universitário, manteve uma relação com o PRU e com alguns colegas de turma.

estímulo excessivo, oferecendo maiores chances de adoecimento mental para docentes e discentes.

Após o retorno para o presencial, algumas ferramentas continuaram sendo utilizadas, como por exemplo o *Google Classroom*, que possibilita o compartilhamento online de materiais de estudo e facilmente podem ser acessados pelos estudantes. Em 2025 o PRU abriu inscrições com 500 vagas e conta com uma lista de espera de estudantes que não conseguiram realizar a matrícula. Esses estudantes vão sendo chamados de maneira gradativa, de acordo com a quantidade de professores disponíveis e a formação das turmas.

As adversidades se tornaram um ponto de fortalecimento, evidenciando o comprometimento das pessoas responsáveis pelo projeto para o seu funcionamento, sobretudo em tempos de crise. As experiências remotas refletem no retorno das aulas presenciais e da continuidade das suas atividades.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise dos resultados através das entrevistas, de documentos e resoluções publicados durante a pandemia, foi possível verificar que o PRU vivenciou significativos desafios para se manter em funcionamento. E, para além da estrutura do projeto, os desafios foram ainda maiores para os estudantes, os principais sujeitos e beneficiários de todo esse movimento para democratização da educação. Mesmo em um contexto tão atípico, os(as) voluntários(as) priorizaram as aulas e seguiram com o projeto no formato remoto, modelo que descortinou novas perspectivas acerca das disparidades que afetam diretamente o rendimento do estudante, como a exclusão digital e os impactos negativos do isolamento social.

Por esse motivo, reconhecer a importância de espaços como esse e trazê-los para o centro das discussões dentro das Universidades se faz tão necessário. Como vimos no decorrer do trabalho, é comum que ex-alunos retornem como docentes e auxiliem outros discentes a ingressarem no ensino superior através do cursinho social. Essa realidade se repete em muitos outros cursinhos e projetos por todo país, formando uma rede de incentivo à educação que vem com um esforço contínuo lutando para garantir justiça social e reduzir as desigualdades na sociedade brasileira.

Prestigiar a potência de espaços como o PRU e compreender a partir da leitura das pessoas que se dedicam para manter o funcionamento de um ambiente acolhedor que se preocupa em atender às necessidades de cada estudante com empatia e compreensão. Sua história é motivo de grande orgulho e inspiração para os que constroem o projeto e para os estudantes assistidos por ele. O projeto vem se adaptando às diferentes realidades antes mesmo da pandemia e passou por um processo ainda mais intenso de mudanças estruturais nesse período.

É notório como o período pandêmico foi desafiador para todos os envolvidos no PRU, sobretudo pelo caráter do projeto, pelo público envolvido e pelo contexto em que estão inseridos. Também foi possível através da fala dos sujeitos perceber que parar nunca foi uma opção, tanto para os docentes como para os estudantes. O projeto não oferece apenas uma oportunidade de formação acadêmica, especialmente em tempos de crise foi o responsável transformar realidades em nível individual e coletivo. Como agente de resistência, vai além do contexto educacional,

é um espaço de luta por direitos e fortalecimento de vínculos comunitários, em todos os formatos que vem funcionando, de acordo com as limitações e possibilidades.

Afinal, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, nas palavras de Paulo Freire (2007, p. 47). Por fim, depois de mais de 30 anos de funcionamento, o projeto se encontra estruturado para lidar com as adversidades do percurso. Sobretudo pela íntima ligação dos docentes com a educação popular, que enfrentaram e enfrentam as mais diversas adversidades e acreditando no poder transformador do conhecimento.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ricardo Freitas de. A evasão em cursinhos populares no contexto da periferia: um estudo de caso em dois cursinhos na região metropolitana de SP. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bdta.abcd.usp.br/directbitstream/ed9cc68a-47d0-4f91-a253-aad9c0f47f71/2021.RicardoFreitasdeAlmeida.TGI.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

BEGO, Amadeu Moura. Sistemas apostilados de ensino e trabalho docente: estudo de caso com professores de ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal. 2013. 334 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A Reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Meditations Pascaliennes. Paris: Seuil, 1997.

CAMPOS, L. M. L.; CRUZ, N. H. Instrumento de autoavaliação para estudantes de cursinhos populares: a evasão como problemática. Cardenos CIMEAC, 10(2), 2020.

CHAUÍ, M.. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, n. 24, p. 5–15, set. 2003.

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: UNESP, 2001.

DEL ROIO, M.. Gramsci e a emancipação do subalterno. Revista de Sociologia e Política, n. 29, p. 63–78, nov. 2007.

DURKHEIM, Émile. Da divisão do trabalho social. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Coleção Textos Fundantes de Educação. ISBN 978-85-326-2463-5.

ENGELS, F.; MARX, K.. Manifesto Comunista. Trad. Álvaro Pina. Introdução e organização de Oswaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 40.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. Revista Contrapontos, 19(1), 170-184, 2019. Recuperado de: DOI: 10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184.

FÁVERO, M. DE L. DE A.. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar em Revista, n. 28, p. 17–36, jul. 2006.

FRANÇA, Adriano; FURLIN, Neiva. EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID 19: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA. Linguagens, Educação e Sociedade, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 300–326, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i53.3667. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/3667>. Acesso em: 01 mar. 2025.

FREIRE, P.. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017. Disponível em:

[https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf). Acesso em: 09 de fevereiro de 2025.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire a educação popular. In: Revista Proposta, Rio de Janeiro, n. 113, 2007.

GRAMSCI, Antonio. Escritos Políticos. V.1 e 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política.

MARX, Karl. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões. Lisboa/Moscou, Editorial Avante!/Edições Progresso (traduzido do inglês pelo Prof. José Barata - Moura), 1982.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P.. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). A educação superior no Brasil. Brasília: CAPES, 2002. p. 31-42.

SAEGER, M. M. de M. T.. Desafios do ensino remoto de matemática durante a pandemia da covid-19: uma revisão sistemática de literatura. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e16236, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16236>. Acesso em: 01 mar. 2025.

SAVIANI, D.. A UNIVERSIDADE É UM LUGAR DE TODOS E PARA TODOS?. Cenas Educacionais, [S. l.], v. 3, p. e8365, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8365>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SAVIANI, D.. Florestan Fernandes e a educação. Estudos Avançados, v. 10, n. 26, p. 71–87, jan. 1996.

SILVA, Antonio Nascimento da; SANTOS, Deribaldo. Marx e a crítica ao Programa de Gotha. Marília: Lutas Anticapital, 2020. 88 p. ISBN 978-65-86620-03-0.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da; SOUSA, Luara Poliana de Vasconcelos. O acesso à universidade pública é um direito: a transformação social através do pré-acadêmico Vestibular Solidário do Centro de Educação da UFPE. Estudos Universitários, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 29–48, 2021. DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251368. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/251368>. Acesso em: 9 fev. 2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Rumo a Universidade. SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, 2025. Disponível em: <https://sigaa.ufpe.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/2026>. Acesso em: 10 fev. 2025.

NOSSAS. #4GParaEstudar. NOSSAS, 2025. Disponível em: <https://www.4gparaestudar.nossas.org.br/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. UFPE amplia nos três campi a quantidade de bolsas emergenciais para enfrentamento da pandemia do novo coronavírus. Disponível em: [https://www.ufpe.br/proaes/destaques/-/asset\\_publisher/iJ0c83lmCeDO/content/ufpe-amplia-nos-tres-campi-a-quantidade-de-bolsas-emergenciais-para-enfrentamento-d-a-pandemia-do-novo-coronavirus/1360019](https://www.ufpe.br/proaes/destaques/-/asset_publisher/iJ0c83lmCeDO/content/ufpe-amplia-nos-tres-campi-a-quantidade-de-bolsas-emergenciais-para-enfrentamento-d-a-pandemia-do-novo-coronavirus/1360019). Acesso em: 10 fev. 2025.

## APÊNDICE I - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM DISCENTES

(2 entrevistas)

### **Perfil:**

- \* Qual é o seu nome?
- \* Quantos anos você tem?
- \* Em que ano terminou o ensino médio?
- \* Coursou o ensino médio em escola pública ou privada?

### **Perguntas específicas:**

- \*Em qual ano você ingressou no PRU?
- \*Foi a sua primeira tentativa de ingressar na Universidade?  
(caso não: Qual foi?)
- \*Qual era a sua primeira opção de curso? Você foi aprovado(a) nela?
- \*Você tinha computador em casa?

### **Perguntas propositais:**

- \* Quais metodologias os(as) professores (as) adotaram para melhor aproveitamento das aulas?
- \*Como foi a sua experiência com as aulas remotas?
- \*Quais as dificuldades que você enfrentou durante a pandemia de Covid-19 para acompanhar as aulas?
- \*Tem alguma coisa que você gostaria de falar e que não foi perguntado?

## APÊNDICE II– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS DOCENTES

(1 entrevista)

### **Perfil:**

- \* Qual é o seu nome?
- \* Quantos anos você tem?
- \* Qual é a sua formação?
- \* Em qual cursinho você lecionou durante a pandemia de covid-19?
- \* Qual disciplina você lecionou durante a pandemia de covid-19?

### **Perguntas específicas:**

- \*Em qual ano você ingressou no cursinho PRU?
- \*Você é ex-aluno(a) de um cursinho popular?
- \*Você recebeu algum auxílio da Universidade durante a pandemia de covid-19?

### **Perguntas propositais**

- \*Como foi a sua experiência com as aulas remotas?
- Quais as principais dificuldades que você enfrentou durante a pandemia de Covid-19 para lecionar as aulas?
- \*Quais iniciativas você tomou para melhorar o aproveitamento das aulas?
  - \*Tem alguma coisa que você gostaria de falar e que não foi perguntado?

## APÊNDICE II– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO

(1 entrevista)

### **Perfil:**

- \*Qual é o seu nome?
- \*Quantos anos você tem?
- \*Qual é a sua formação?

### **Perguntas específicas:**

- \*Você é ex-aluno(a) de um cursinho popular?
- \*Em qual ano você ingressou na coordenação do cursinho X?
- \*Durante quanto tempo você ficou na coordenação do cursinho X?

### **Perguntas propositais:**

Como foi sua experiência de coordenar um cursinho durante a pandemia?

- \*Quais as principais dificuldades você observou para o funcionamento das aulas durante a pandemia de Covid-19?
- \*Quais foram as possibilidades encontradas pela coordenação junto ao corpo docente durante o ensino remoto?
- \*Tem alguma coisa que você gostaria de falar e que não foi perguntado?