

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE GEOGRAFIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO**

**PRÉ-VESTIBULAR ALTERNATIVO COMO TERRITÓRIO  
DE CIDADANIA:** contribuições do *Campus* Pontal da Universidade  
Federal de Uberlândia

**ADRIANO RODRIGUES DE SOUZA DE LA FUENTE**

UBERLÂNDIA-MG  
2019

**ADRIANO RODRIGUES DE SOUZA DE LA FUENTE**

**PRÉ-VESTIBULAR ALTERNATIVO COMO TERRITÓRIO  
DE CIDADANIA:** contribuições do *Campus* Pontal da Universidade  
Federal de Uberlândia

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Geografia.

**Área de concentração:** Geografia e Gestão do Território

**Linha de Pesquisa:** Educação Geográfica e Representações Sociais.

**Orientadora:**

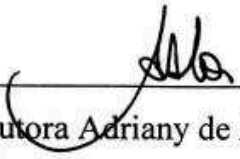
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adrianly de Ávila Melo Sampaio.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ADRIANO RODRIGUES DE SOUZA DE LA FUENTE


**PRÉ-VESTIBULAR ALTERNATIVO COMO TERRITÓRIO  
DE CIDADANIA:** contribuições do *Campus* Pontal da Universidade  
Federal de Uberlândia

**BANCA EXAMINADORA**



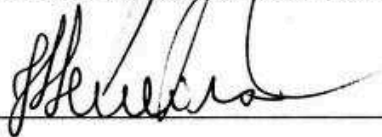
---

Professora Doutora Adriany de Ávila Melo Sampaio (Orientadora) - UFU



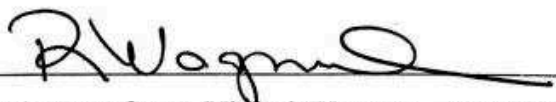
---

Professor Doutor Rosselyelt José Santos – UFU



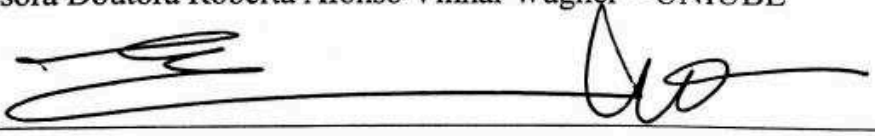
---

Professora Doutora Jorgetânia da Silva Ferreira – UFU



---

Professora Doutora Roberta Afonso Vinhal Wagner – UNIUBE



---

Professora Doutora Ednéa do Nascimento Carvalho - UFOPA

**Data:** 12/07/2019

**Resultado:** Aprovado com Distinção

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F954 De La Fuente, Adriano Rodrigues de Souza, 1977-  
2019 Pre-vestibular alternativo como território de cidadania [recurso eletrônico]  
: contribuições do Campus Pontal da Universidade Federal de  
Uberlândia / Adriano Rodrigues de Souza de La Fuente. - 2019.

Orientadora: Adriany de Ávila Melo Sampaio.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-  
graduação em Geografia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2213>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. Sampaio, Adriany de Ávila Melo, 1972-, (Orient.).  
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em  
Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

*Dedico esta Tese de Doutorado aos meus amados pais Varny e Anita que se permitiram romper com o trabalho no campo, possibilitando que os filhos na cidade pudessem vislumbrar novas perspectivas de vida por meio da educação.*

## AGRADECIMENTOS

Na trajetória que ocasionalmente culmina com a elaboração e defesa de uma tese, o pesquisador necessariamente precisa de um ambiente adequado, que lhe permita desenvolver as ideias e que estas possam fundamentar reflexão e escrita concisa, de modo a germinar e sustentar uma pesquisa científica. Desse modo, e considerando que o trabalho acadêmico é uma tarefa individual, porém devendo ser compartilhada com todos os que através de leituras, sugestões ajudaram na construção da presente pesquisa.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela iluminação sempre presente em toda minha trajetória de vida, pois, sem exageros, sou um homem abençoado.

À minha querida esposa Rafaela e meus filhos Gabriel e Isabella. Família construída no decorrer do percurso e que representaram a base de sustentação para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço minha orientadora Dr<sup>a</sup>. Adrianly de Ávila Melo Sampaio, primeiramente pela paciência e depois por acreditar no meu potencial desde a graduação, perpassando pelo Mestrado e agora no Doutorado, ao aceitar o desafio de me orientar nesta jornada.

Aos meus irmãos, André, Andréia e Alexandre que apesar da distância, sempre se demonstraram torcedores e, portanto, fazem parte desta e outras caminhadas que, por sinal, dificilmente se aventura trilhar sozinho.

Ao meu padrinho Roberto Alves Sabino (*in memoriam*) o qual sedimentou em nós, a alegria e o amor como antídoto às adversidades. Minha avó materna Ana Barbosa (*in memoriam*) e minha avó paterna Sebastiana Rodrigues pelo tempo de convivência e dedicação.

Agradeço aos Professores que na fase do projeto e no processo de qualificação, contribuíram com importantes apontamentos que auxiliaram para reavaliar e desenvolver ideias importantes a fim de organizar os caminhos da pesquisa, em especial, Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Augusto Vilela Satto, Dr<sup>a</sup>. Betânia Laterza Ribeiro e Dr<sup>a</sup>. Lúcia Helena Moreia de Medeiros Oliveira do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Uberlândia do *Campus* Pontal. À Profa. Dr<sup>a</sup>. Jorgetânia Ferreira do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia e ao Prof. Dr. Rosselvelt José Santos do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia pelos valiosos apontamentos, os quais contribuíram para que eu pudesse chegar até essa etapa mais confiante da importância do presente estudo.

A todos os meus amigos e colegas de longa data, e que de alguma maneira se fizeram presentes ao longo da minha caminhada, meu eterno cumprimento e gratidão por cada apoio e palavras compartilhadas neste e em outros projetos.

A todos os educadores e educadoras do Pré-vestibular Alternativo que ao longo dos 10 anos de (re)existência (2009-2019) foram fundamentais em potencializar os subsídios que deram origem à ideia central contida no objeto de estudo que se materializa desta pesquisa. Agradeço ainda pela atenção, disponibilidade durante a pesquisa e, principalmente, por acreditarem ao longo desse período, que é possível educar visando uma formação para a Cidadania.

À Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e à Universidade Federal de Uberlândia pelo período de licença concedido para o desenvolvimento desta pesquisa.

Hoje, tantos anos depois...

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.

*Fernando Pessoa*

A vida é um constante movimento de desterritorialização e reterritorialização, ou seja, estamos sempre passando de um território para outro, abandonando territórios, fundando novos.

*Rogério Haesbaert*

DE LA FUENTE, A. R. de S. **PRÉ-VESTIBULAR ALTERNATIVO COMO TERRITÓRIO DE CIDADANIA**: contribuições do *Campus* Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. 2019. 422 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG), 2019.

## RESUMO

A Geografia contempla a Cidadania quando possibilita uma formação crítica a qual potencializa uma percepção espacial autônoma dos sujeitos em relação à organização da vida em sociedade e o papel que podem exercer como cidadãos. A Geografia que se pretende pensar e compreender como útil na conjuntura do século XXI, deve considerar a(s) múltiplas realidades concretas onde os sujeitos (re)existem. Sobretudo, aqueles oriundos das classes populares, assim como seus territórios de vida em permanente conflito e exclusão, muitas vezes ausentes de oportunidades, mas permeados por lutas diárias pela sobrevivência. Isso os leva a ter uma percepção difusa sobre o mundo que os cerca quando este lhes nega a todo instante, a Cidadania. Nesse contexto, a categoria Território em suas diferentes escalas de abordagens, tanto material como socioculturalmente, tem ocupado importantes reflexões na complexidade e dinâmica apresentadas pela sociedade moderna. O problema da pesquisa fundamenta-se na dificuldade que estudantes das classes populares têm, para ingressar na Educação Superior, haja vista que o ensino promovido pelo poder público tem historicamente demonstrado segregação em favor de uma elite, evidenciando-se assim, uma educação exclusiva à manutenção de privilégios e, conseqüentemente, o aprofundamento das desigualdades entre as classes sociais no País. O estudo teve como objetivo geral analisar o Pré-vestibular Alternativo como Território de Cidadania na formação crítica de discentes e docentes. Nessa perspectiva, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: a) Investigar sobre o conceito Território e o processo de construção de Cidadania a partir da convivência entre professores e estudantes no PVA; b) Identificar na Educação Popular os aspectos gerais que fundamentam a ação dos PVA; c) Caracterizar o Pré-vestibular Alternativo; d) Compreender a partir dos dados coletados dos estudantes e professores as contribuições do PVA para a formação para a Cidadania. Metodologicamente a pesquisa se classifica como qualitativa do tipo exploratório. Os dados foram coletados a partir do uso do instrumento questionário aplicado para 80 participantes, dentre eles: 62 estudantes e 18 docentes atuantes no Pré-vestibular Alternativo no ano de 2016. A tese foi organizada como segue: I) Território e Cidadania, o qual propôs-se refletir sobre as abordagens em torno dos respectivos conceitos ao longo do espaço-tempo considerando as (re)existências dos sujeitos, suas territorialidades e as concepções requeridas pela sociedade do século XXI. II) Educação Popular, apresentada a partir das origens do conceito e sua evolução considerando o contexto de organização da sociedade brasileira até a contemporaneidade, em que os movimentos sociais compareceram como uma expressão dessa educação movida a partir do cotidiano das classes populares. III) Pré-Vestibulares Alternativos, com o contexto de surgimento, objetivos, concepções, desafios e perspectivas em torno da proposta dos PVA e o processo de acesso à Educação Superior no Brasil. IV) Caminho metodológico e objeto de estudo apresentando o *lôcus* de origem e construção da pesquisa. V) As reciprocidades entre os sujeitos no PVA, com análise das origens dos docentes e estudantes, e avaliações que propunham em relação ao PVA. Os resultados apontaram para a confirmação da hipótese de que o PVA confirma-se como um Território de Cidadania ao considerar que para composição de um Território são necessários: o chão, os grupos sociais, os objetos materiais, os elementos naturais e as interações sociais, políticas, econômicas e culturais costuradas a partir das interações no cotidiano do espaço geográfico. Desse modo, O PVA é um Território, composto por sujeitos professores e estudantes protagonistas participantes, os quais buscam por meio da educação crítica se posicionar politicamente frente aos problemas da sociedade. Assim, ao contribuir para a construção de novas possibilidades sociais de vida dos participantes, o PVA configura-se como um Território de Cidadania, ou seja, se confirma como a própria materialização da Cidadania.

**Palavras-chave:** Território. Cidadania. Educação Popular. Pré-vestibular Alternativo. Geografia.



## ABSTRACT

Geography considers Citizenship when it enables a critical formation which enhances an autonomous spatial perception of the subjects in relation to the organization of life in society and the role they play as citizens. Geography that is intended to be thought and understood as useful in the context of the 21<sup>st</sup> century must consider the multiple concrete realities where the subjects (re)exist. Especially those from the working classes, as well as their territories of life in permanent conflict and exclusion, often lacking opportunities, but permeated by daily struggles for survival. This leads them to have a diffused perception about the world that surrounds them, when it denies them Citizenship all the time. In this context, the category Territory in its different scales of approaches, both materially and socioculturally, has occupied important reflections on the complexity and dynamics presented by modern society. The problem of this research is based on the difficulty that students of the working classes have to enter Higher Education, given that the teaching promoted by the public power has historically demonstrated segregation in favor of an elite, thus evidencing an exclusive education to maintenance of privileges and, consequently, the deepening of inequalities among social classes in the country. This study aimed to analyze the Alternative Pre-university Entrance Examination as a Territory of Citizenship in the critical formation of students and teachers. From this perspective, the following specific objectives were outlined: a) To investigate the Territory concept and the process of citizenship building from the coexistence between teachers and students in the PVA; b) Identify in Popular Education the general aspects that underlie the action of PVA; c) Characterize the Pre-university Entrance Examination; d) Learn from the data collected from students and teachers the contributions of PVA to the formation for Citizenship. Methodologically the research is one of the qualitative exploratory type. Data were collected using questionnaires applied to 80 participants, including: 62 students and 18 teachers working in the Alternative Pre-University Entrance Examination in 2016. The thesis was organized as follows: I) Territory and Citizenship proposed to reflect on the approaches around the concepts over space-time considering the (re)existences of the subjects, their territorialities and the conceptions required by 21<sup>st</sup> century society. II) Working-class Education, presented from the origins of the concept and its evolution considering the context of organization of Brazilian society until contemporary times, where social movements appeared as an expression of this education moved from the daily life of the working classes. III) Alternative Pre-University entrance examination, with the context of emergence, objectives, conceptions, challenges and perspectives around the PVA proposal and the process of access to Higher Education in Brazil. IV) The methodological path and object of study, presenting the locus of origin and construction of the research. V) The reciprocities among subjects in the PVA, with analysis of the origins of the teachers and students, and evaluations that they proposed in relation to the PVA. The results pointed to the confirmation of the hypothesis that the PVA is confirmed as a Citizenship Territory considering that the composition of a Territory requires: the ground, the social groups, the material objects, the natural elements and the social, political, economic and cultural aspects sewn from the daily interactions of the geographic space. Thus, the PVA is a Territory, composed of participating teachers and students, which are protagonist subjects, who seek through critical education to politically position themselves in relation to the problems of society. Thus, by contributing to the construction of new social life possibilities of the participants, the PVA is configured as a Territory of Citizenship, that is, it is confirmed as the materialization of Citizenship.

**Keywords:** Territory. Citizenship. Working-class education. Alternative pre-university entrance examination. Geography.

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
AFIN	- Ações Formativas Integradas
CA	- Cursinho Alternativo
CCP	- Centro de Cultura Popular
CEB	- Comunidades Eclesiásticas de Base
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CF	- Constituição Federal
CLT	- Consolidação das Leis do Trabalho
CONSUN	- Conselho Universitário
CP	- Cursinho Popular
CPVC	- Cursos Pré-vestibulares Comunitários
EAD	- Educação à distância
EC	- Emenda Constitucional
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EN	- Estudantes do noturno
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EV	- Estudantes do vespertino
FACES	- Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social
FACIP	- Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FACMAIS	- Faculdade de Inhumas
FEIT	- Fundação Educacional de Ituiutaba
FIES	- Fundo de Financiamento Estudantil
FTM	- Faculdade do Triângulo Mineiro
FUNDEB	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICENP	- Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal
ICHPO	- Instituto de Ciências Humanas do Pontal
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFTM	- Instituto Federal do Triângulo Mineiro
IG	- Instituto de Geografia
IHGMG	- Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais
IHS	- Instituto de História
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	- Lésbicas, gay, bissexuais, travestis e transsexuais
MCP	- Movimento de Cultura Popular
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
MG	- Minas Gerais
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
MRG	- Mesorregião
MUSAI	- Museu de Antropologia de Ituiutaba
ONG	- Organização não governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
P1	- Professor um

PAC	- Programa de Aceleração do Crescimento
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	- Produto Interno Bruto
PIES	- Projeto de Inclusão ao Ensino Superior
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGEO	- Programa de Pós-graduação em Geografia
PROEXC	- Pró-reitoria de Extensão e Cultura
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PUC	- Pré-universitário Comunitário
PUP	- Pré Universitário Popular
PV	- Pré-vestibular
PVA	- Pré-vestibular Alternativo
PVNC	- Pré-vestibular para Negros e Carentes
PVP	- Pré-vestibular Popular
SEEMG	- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEMAP	- Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço de Aprendizagem Industrial
SP	- São Paulo
UEMG	- Universidade do Estado de Minas Gerais
UFOPA	- Universidade Federal do Oeste do Pará
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UNICID	- Universidade Cruzeiro do Sul
UNIUBE	- Universidade de Uberaba
UNOPAR	- Universidade Norte do Paraná
USAID	- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O PVA na Formação para a Cidadania.....	88
Figura 2: Vista parcial do Campus Universidade Federal de Uberlândia Ituiutaba (MG)....	234
Figura 3: Categorias de Análise - Professores PVA Ituiutaba, 2016.....	247
Figura 4: Categorias de Análise Discentes Vespertino e Noturno PVA Ituiutaba, 2016.....	295

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Índice de analfabetos na População Brasileira entre 1890 e 1920.....	95
Quadro 2: Analfabetos na População de 15 anos e mais no Brasil entre 1940 e 1960.....	112
Quadro 3: Evolução Populacional no Brasil entre os anos de 1890 e 1920.....	167
Quadro 4: Déficit de pessoas com qualificação de Ensino Médio no Brasil 1940 a 1970	171
Quadro 5: População Rural e Urbana do Município de Ituiutaba entre 1940 e 2000.....	217
Quadro 6: População Rural e Urbana no Município de Ituiutaba entre 1940 e 1970.....	222
Quadro 7: Instituições de Ensino Superior (IES) atuantes em Ituiutaba (MG) em 2019.....	228

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização de Ituiutaba e as distâncias das principais capitais.....	212
Mapa 2: Localização do Município de Ituiutaba (MG) UFU/Campus Pontal.....	232
Mapa 3: Origem dos Estudantes do Turno Noturno .....	291
Mapa 4: Origem dos Estudantes do Turno Vespertino .....	336

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Nível de Formação dos Pais Estudantes Noturno.....	283
Gráfico 2: Área de Atuação Profissional dos Pais Estudantes Noturno.....	284
Gráfico 3: Nível de Formação das Mães Estudantes Noturno.....	286
Gráfico 4: Área de Atuação Profissional das Mães Estudantes Noturno.....	287
Gráfico 5: Motivos para exercer Atividade Remunerada Estudantes Noturno.....	288
Gráfico 6: Tempo de Término do Ensino Médio Estudantes Noturno.....	293
Gráfico 7: Turno de Origem Estudantes Noturno .....	294
Gráfico 8: Nível de Formação dos Pais Estudantes Vespertino.....	328
Gráfico 9: Área de Atuação Profissional dos Pais Estudantes Vespertino.....	329
Gráfico 10: Nível de Formação das Mães Estudantes Vespertino.....	330
Gráfico 11: Área de Atuação Profissional das Mães Estudantes Vespertino.....	331
Gráfico 12: Motivos para exercer Atividade Remunerada Estudantes Vespertino.....	332
Gráfico 13: Tempo de Término do Ensino Médio Vespertino.....	337
Gráfico 14: Turno de Origem dos Estudantes Vespertino.....	338

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Inscritos, Ingressantes, Evasão e Aprovação no PVA.....	241
Tabela 2: Área de Atuação e Formação dos Professores do PVA.....	244
Tabela 3: Profissão dos Pais Professores.....	245
Tabela 4: Profissão das Mães Professores.....	246
Tabela 5: Motivos para Ingresso Professores.....	250
Tabela 6: Motivos para Permanecer como Professores.....	253
Tabela 7: Prática da Interdisciplinaridade Professores.....	267
Tabela 8: Nível de Formação dos Pais dos Estudantes Noturno.....	282
Tabela 9: Área de Atuação Profissional dos Pais dos Estudantes Noturno.....	284
Tabela 10: Nível de Formação das Mães dos Estudantes Noturno.....	285
Tabela 11: Área de Atuação Profissional das Mães dos Estudantes Noturno.....	286
Tabela 12: Área de Atuação Profissional Estudantes Noturno.....	289
Tabela 13: Número de Residências Ocupadas Estudantes Noturno.....	289
Tabela 14: Locais de Origem Estudantes Noturno.....	290
Tabela 15: Origem Escolar Estudantes Noturno.....	292
Tabela 16: Críticas à Escola Pública: Estudantes Noturno.....	296
Tabela 17: Motivos para considerar a Educação Superior como mecanismo para mudar a realidade Estudantes Noturno PVA Ituiutaba 2016.....	306
Tabela 18: Motivos dos Estudantes Noturno para Estudar no PVA.....	309

Tabela 19: Dificuldades para melhor Aproveitamento Estudantes Noturno.....	312
Tabela 20: Atributos do Cidadão segundo os Estudantes Noturno.....	316
Tabela 21: Características para melhor Aproveitamento Estudantes Noturno.....	325
Tabela 22: Nível de Formação dos Pais dos Estudantes Vespertino.....	327
Tabela 23: Área de Atuação Profissional dos Pais dos Estudantes Vespertino.....	328
Tabela 24: Nível de Formação das Mães dos Estudantes Vespertino.....	329
Tabela 25: Área de atuação Profissional das Mães dos Estudantes Vespertino.....	331
Tabela 26: Área de atuação Profissional dos Estudantes Vespertino.....	333
Tabela 27: Número de Residências Ocupadas pelos Estudantes Vespertino.....	333
Tabela 28: Locais de Origem dos Estudantes Vespertino.....	334
Tabela 29: Origem Escolar dos Estudantes Vespertino.....	337
Tabela 30: Críticas em relação à Escola Estudantes Vespertino.....	339
Tabela 31: Motivos para considerar a Educação Superior como mecanismo para mudar a realidade Estudantes Vespertino.....	352
Tabela 32: Motivos para estudar no PVA Estudantes Vespertino.....	359
Tabela 33: Dificuldades para melhor aproveitamento Estudantes Vespertino.....	363
Tabela 34: Atributos do Cidadão Estudantes Vespertino.....	366
Tabela 35: Importância do PVA na Construção do Senso Crítico Estudantes Vespertino.	371

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Capítulo I: TERRITÓRIO E CIDADANIA.....	23
1.1 Território: abordagens e concepções no decorrer do espaço-tempo.....	24
1.2 Territorialidades e as (re)existências dos sujeitos no Território.....	44
1.3 O PVA como Território.....	53
1.4 A Cidadania que se propõe construir no Território do PVA.....	64
Capítulo II: EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL.....	91
2.1 Contexto histórico e a emergência da Educação Popular.....	92
2.2 O que é afinal a Educação Popular.....	127
2.3 Educação Popular na conjectura da sociedade contemporânea.....	137
2.4 Movimentos Sociais como uma expressão da Educação Popular.....	141
Capítulo III: PRÉ-VESTIBULARES ALTERNATIVOS NO BRASIL.....	152
3.1 Contexto de surgimento dos PVA.....	153
3.2 Conceito, origem e objetivos contidos nos PVA.....	174
3.3 Características dos PVA e o processo de acesso à Educação Superior.....	183
3.4 O PVA em movimento: perspectivas e desafios.....	191
Capítulo IV: CAMINHO METODOLÓGICO E OBJETO DE ESTUDO.....	201
4.1 Material e método na pesquisa.....	201
4.2 A Cidade de Ituiutaba (MG) na Mesorregião do Pontal.....	210
4.3 O <i>Campus</i> Pontal da Universidade Federal de Uberlândia.....	230
4.4 O Pré-Vestibular Alternativo Ituiutaba (MG).....	234
Capítulo V: AS RECIPROCIDADES ENTRE OS SUJEITOS NO PVA.....	243
5.1 As origens dos Docentes e suas avaliações do PVA.....	243
5.2 As origens dos Estudantes do Noturno e suas avaliações do PVA.....	281
5.3 As origens dos Estudantes do Vespertino e suas avaliações do PVA.....	327
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	382
Referências.....	390
Anexo A.....	413
Anexo B.....	420

## INTRODUÇÃO

A aproximação com o tema que resultou no desenvolvimento da presente pesquisa teve início no último ano de graduação em Geografia deste pesquisador (2006), quando foi convidado para participar como professor em um Pré-vestibular Alternativo na cidade de Uberlândia. A proposta era auxiliar estudantes com baixa renda a se prepararem para os vestibulares da Universidade Federal de Uberlândia.

No final de 2006 o pesquisador realizou concurso para Técnico de Laboratório para o curso de Geografia na Universidade Federal de Uberlândia, obtendo êxito na aprovação, porém, para tomar posse na cidade de Ituiutaba (MG) em *Campus* recém instalado. Assim, decorreu que posteriormente no final de 2008 foi nomeado e em seguida tomou posse no cargo em fevereiro de 2009.

Ao chegar na cidade, o pesquisador deparou com uma realidade distinta da que estava acostumado, ou seja, naquela cidade o recém instalado *Campus* ainda estava se estruturando, tanto em relação à organização da infraestrutura, quanto ao seu significado para a população local. Observava-se que as pessoas não tinham a concreta compreensão da relevância de uma Instituição Pública Federal de Educação Superior para o município, bem como as próprias potencialidades que a universidade poderia agregar e contribuir para o desenvolvimento socioeconômico de toda a região do Pontal do Triângulo Mineiro.

A aproximação mais aprofundada com o tema pesquisado se intensificou a partir de uma aula sobre “Indústria Brasileira” com estudantes do segundo ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quando foi questionado por alguns estudantes sobre “como funcionava o processo de ingresso na universidade, e como poderiam conseguir estudar naquela instituição”.

Aproveitando as perguntas, o pesquisador apresentou as possibilidades da formação profissional disponível, bem como as perspectivas na continuação dos estudos daqueles estudantes trabalhadores considerando o mercado de trabalho contemporâneo, as próprias condições e oportunidades disponíveis na cidade. Dentre outros assuntos, comentou-se sobre os eventuais impactos que a Universidade Federal de Uberlândia poderia trazer para o município.

Contudo, observava-se que havia uma acentuada ausência de expectativas dos estudantes em relação à própria capacidade em obter êxito na aprovação nos processos

seletivos. Afirmavam tratar-se de um exame complexo e de difícil alcance devido à concorrência com estudantes mais preparados das escolas particulares, ou seja, para aquele contexto, diziam-se despreparados para a tarefa de realização do vestibular, considerando-se inaptos para alcançar o objetivo de eventualmente acessar a Educação Superior, devido já se considerarem fora da média da idade escolar e ao longo tempo distante da sala de aula.

Aquele contexto contribuiu sobremaneira para que posteriormente o pesquisador refletisse com mais intensidade sobre a proposta da importância de criar algum projeto que possibilitasse àqueles estudantes uma preparação com enfoque para que pudessem concorrer com menos desigualdade com os demais estudantes.

Surgiu, então, a necessidade de colocar em prática a ideia de desenvolver o Pré-vestibular Alternativo (PVA) para estudantes das classes populares<sup>1</sup> da cidade e, assim, contribuir de alguma maneira para a democratização do acesso à Educação Superior. Considerou-se para isso, a histórica de desigualdade no acesso daqueles estudantes até mesmo nos níveis mais elementares de escolarização, os quais por várias questões, dentre elas, a desigualdade socioeconômica na maioria das vezes desconsiderada nos processos vestibulares pelo País.

Em março de 2009, deu-se início às atividades do PVA, este ainda na condição de projeto de extensão<sup>2</sup>, à princípio denominado Pré-vestibular Inclusão, fundamentado previamente como proposta complementar para os conteúdos exigidos nos exames. O público alvo eram estudantes do Ensino Médio das classes populares das Escolas Públicas Estaduais da Cidade de Ituiutaba (MG) que desejassem buscar no Ensino Superior novas perspectivas sociais de vida.

No decorrer do período de execução das atividades, obteve-se baixa adesão de professores para atuarem de maneira voluntária. Os poucos colaboradores eram estudantes da

---

<sup>1</sup> Compreende-se como conceito de classes populares “[...] à diversidade das frações de classe de pessoas e grupos que, na organização social capitalista, possuem vínculo forte de subalternidade com a forma organizada da sociedade e, por isso mesmo, condições precarizadas de reprodução da vida em todas as suas dimensões”. (PALUDO, 2015, p. 237).

<sup>2</sup> Conforme o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras define, no Plano Nacional de Extensão Universitária, a atividade como “uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico”. (CBEU, 2005, p.18).



graduação da própria FACIP<sup>3</sup>/UFU, servidores da prefeitura e do Estado de Minas e outros apoiadores de outras instituições da cidade, os quais foram fundamentais para ampliar o projeto.

O público alvo participante do PVA resumia-se em estudantes das próprias escolas públicas estaduais que estavam concluindo o Ensino Regular, ou egressos dessa etapa escolar que estavam sem estudar e/ou apenas trabalhando. Naquele início o PVA estava restrito aos estudantes moradores da cidade de Ituiutaba, por várias razões, entre elas, o fato do pouco tempo de existência, desconhecimento do curso pela população, a baixa divulgação do curso para outros municípios da região, e a própria falta de espaço físico e de colaboradores para que as vagas disponíveis fossem ampliadas.

Decorridos sete anos de existência (2009-2016), e mesmo com a dificuldade para divulgar as atividades do PVA, o mesmo conseguiu por meio dos próprios egressos, uma popularidade considerável, inclusive além do próprio limite local, assunto que será recuperado posteriormente em sessão específica.

No ano de 2016 o PVA começou a fazer parte do Programa de Ações Formativas Integradas (AFIN)<sup>4</sup>, quando o projeto foi efetivamente institucionalizado como parte do programa pela Universidade Federal de Uberlândia, que passou a atender outras cidades da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba como: Uberlândia, Monte Carmelo e Patos de Minas.

Nesse período o pesquisador observou que poderia refletir sobre o PVA como objeto de uma pesquisa, devido aos significativos resultados alcançados até então, e após aprovação no processo seletivo de doutorado do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, retomou-se a ideia de desenvolver a presente pesquisa.

No entanto, o problema da pesquisa percorre longo percurso, ou seja, está implícito ao próprio desenvolvimento da educação no País. No decorrer dos anos, evidenciou-se uma educação exclusiva a determinados grupos e, com isso, o acesso à educação em seus diversos níveis de escolarização teve como essência negativa a desigualdade.

---

<sup>3</sup> Faculdade de Ciências Integradas do Pontal *Campus* da Universidade Federal de Uberlândia criado em 2006 e recentemente em 2018 foi desmembrada em 3 novas unidades.

<sup>4</sup> A resolução n. 02/2016, do conselho de extensão, cultura e assuntos estudantis dispõe sobre a criação do Programa Ações Formativas Integradas de Apoio ao Ingresso no Ensino Superior. Nesse sentido, a resolução traz em seu primeiro artigo a seguinte escrita “Art. 1º. Fica criado o Programa “Ações Formativas Integradas de Apoio ao Ingresso no Ensino superior (AFIN)” com a finalidade de atender os estudantes ou os egressos da educação básica da rede pública”.

No Brasil, historicamente o acesso à Educação Superior foi restrito, pois, a demanda sempre foi maior que a oferta. Isso motivou o surgimento dos cursos preparatórios para os exames, os quais foram se adequando e se constituindo como preparatórios para os vestibulares sendo chamados Pré-vestibulares, mais voltados para atender a demanda comercial, ou seja, direcionado à quem pode pagar pelos mesmos.

A proposta pedagógica e os pressupostos presentes nos pré-vestibulares privados sempre estiveram muito próximos daquilo que Paulo Freire (1975) denominou “educação bancária”, na qual os conteúdos geralmente são depositados nos alunos, em que o educador se caracteriza como o depositário do conhecimento, e o estudante é aquele sujeito que nada sabe, uma “tábula rasa”. Dificilmente o estudante tem a oportunidade e tempo para construir suas próprias convicções sobre a realidade. Essa proposta de educação geralmente não considera a trajetória de vida dos estudantes em seus cotidianos, limitando e empobrecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Na contramão desse processo deu-se início aos Pré-vestibulares Alternativos (PVA), com finalidades diversas, dentre elas, propiciar a democratização do acesso à educação para os sujeitos sociais oriundos das classes populares menos favorecidas economicamente. Para os PVA a aprovação nos exames vestibulares deveria ser compreendida com uma consequência, favorecendo aos estudantes uma reflexão sobre o próprio modelo desigual de acesso à Educação Superior.

A educação vista como direito e instrumento de formação para Cidadania é também buscada pelos PVA como uma tentativa de resistir a uma formação meramente mercadológica, a qual contribui muitas vezes para manutenção e ampliação dos privilégios de uma classe dominante e, conseqüentemente, da própria sociedade desigual potencializada pelo sistema.

A problemática da pesquisa constitui-se então a partir da organização de Pré-vestibulares Alternativos, por meio dos quais, os estudantes oriundos das classes populares almejam acessar a Educação Superior. Nesse sentido, é possível reconhecer evidências que indicam para uma educação que se manteve ao longo da história como dualista, isto é, uma escola privada para aqueles com poder aquisitivo para arcar com os custos da sua escolarização e, outra educação pública para aqueles que, sem recursos financeiros, têm minimizada a expectativa de formação continuada, muitas vezes não havendo outras opções, senão finalizar os estudos, ou quando muito o término do Ensino Médio. Ainda hoje observa-se que muitas pessoas não conseguem nem mesmo concluir o Ensino Fundamental.

Como resultado desse processo os estudantes socialmente pobres não estão em situação de igualdade com os demais estudantes das escolas particulares nos processos seletivos de acesso ao Ensino Superior. A proposta do Pré-vestibular Alternativo (PVA) surge então, justamente considerando esse desajuste existente entre o Ensino Público e o Privado e o modelo de vestibular existente.

O sistema público não tem proporcionado os subsídios necessários para a concorrência em igualdade nos exames vestibulares. Dentre as diversas necessidades em torno da educação Pública encontram-se um salário digno dos professores, estímulo à carreira docente, infraestrutura escolar adequada, conteúdos pedagógicos suficientes, entre outros. Além dessas questões, as classes populares têm como obstáculos outros problemas, entre eles, dificuldade financeira, carência nutricional, baixa autoestima, necessidade de abandono dos estudos para trabalhar. Ademais, o próprio vestibular configura-se como um processo desigual, pois não considera essa diversidade dos candidatos concorrentes e, como consequência, o acesso das classes populares à Educação Superior fica comprometido.

Agravando esse problema, as demandas conjunturais anunciadas pelo processo de globalização e intensificadas na sociedade do século XXI, têm exigido cada vez mais uma formação voltada para competências e habilidades específicas, dentre elas, o conhecimento técnico, aprimoramento da capacidade de aplicação operacional considerando o contexto tecnológico, geralmente em detrimento da construção do pensamento crítico sobre um mundo cada vez mais dinâmico, no qual a curiosidade e os hábitos de leitura e pesquisa para lidar com o fluxo intenso de informações acabaram tornando-se irrelevantes.

As novas reivindicações exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo não têm encontrado respaldo nas Instituições Públicas de Educação Básica, pois, muitas vezes, as escolas não têm conseguido desenvolver e atender a essas demandas por motivos como cortes orçamentários levados a cabo por políticas neoliberais de sucessivos gestores em relação aos serviços públicos de qualidade, ocasionando uma precarização dos serviços e com isso afetando os que mais precisam.

Consequentemente, a formação continuada surge como uma necessidade iminente para que os estudantes das classes populares possam acessar melhores condições de vida. No entanto, esse percurso se torna complexo de ser atingido por vários motivos como a dificuldade em associar o trabalho com os estudos.

As perguntas iniciais necessárias são: será que temos que ter uma escola que deva respostas apenas ao mercado? Ou essa escola precisa também se comprometer com a vida em sociedade, ou seja, contribuir para a formação de pessoas comprometidas com a vida em coletivo? Estas são indagações importantes a serem pensadas, pois, permitem compreender o papel da escola e até que ponto o acesso ao conhecimento poderá colaborar para o desenvolvimento da sociedade.

Como decorrência desse processo, os sujeitos das classes populares permanecem sem muitas oportunidades na pirâmide social, pois, parcela significativa não adquire uma formação útil ao próprio mercado de trabalho, fato que revela, em muitos aspectos, a desigualdade que impera dentro e fora dos muros das instituições educacionais e, sobretudo, no próprio acesso à Educação Superior pelas várias regiões do Brasil.

Entre os motivos que contribuíram para investigar o Território do Pré-vestibular Alternativo está a história de vida do pesquisador e autor desta tese. Em primeiro lugar, o fato de originar-se de Escola Rural e conseguir, após muitas lutas e sacrifícios alcançar uma formação universitária. Em segundo, o fato de que como educador da Educação Básica, presenciar e compartilhar das dificuldades que as classes populares enfrentam para conseguir acessar níveis escolares mais complexos. Em terceiro, na condição, inicialmente como participante e depois como organizador/coordenador de um Pré-vestibular Alternativo, manter a expectativa de contribuir para o fortalecimento e ampliação da referida proposta e atingir de fato os sujeitos populares que realmente precisam apenas de uma oportunidade e, finalmente, por acreditar que a educação é um importante instrumento capaz de fortalecer a democracia em nosso País ao permitir que se percorra o difícil trajeto do acesso à Cidadania.

O presente estudo teve como motivação ainda, a percepção do impacto do Pré-vestibular Alternativo, que a princípio estava restrito à cidade de Ituiutaba (MG) mas que, no decorrer do tempo, ampliou-se, atingindo outros municípios. Acrescenta-se, a crescente aprovação de sujeitos das classes populares na Educação Superior a partir do PVA. Esses fatores foram substanciais para identificar no objeto de estudo a sua importância na formação para a Cidadania de estudantes e professores.

Na condição de pesquisador e participante do objeto investigado, procurou-se ter a preocupação de produzir uma pesquisa com a menor interferência possível da própria subjetividade, pois, a convivência nessas ações permitiu captar com maior proximidade, a dinâmica, a complexidade, os desafios, dificuldades, os avanços e os limites existentes no

desenvolvimento de qualquer ação voluntária, o que ajuda mas também dificulta a análise necessária ao pesquisador.

A pesquisa intitulada **PRÉ-VESTIBULAR ALTERNATIVO COMO TERRITÓRIO DE CIDADANIA**: Contribuições do *Campus* Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, fundamenta-se no propósito de compreender as potencialidades e os desafios que o PVA pode propiciar para a formação de estudantes em situação de exclusão social<sup>5</sup>.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar o Pré-vestibular Alternativo como Território de Cidadania na formação crítica de discentes e docentes. A partir dessa perspectiva, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) Investigar sobre o conceito Território e o processo de construção de Cidadania a partir da convivência entre professores e estudantes no PVA; b) Identificar na Educação Popular os aspectos gerais que fundamentam a ação dos PVA; c) Caracterizar o Pré-vestibular Alternativo como uma experiência no acesso de estudantes das classes populares na Educação Superior; d) Compreender a partir dos dados coletados dos estudantes e professores as contribuições do PVA para a formação para a Cidadania.

O Capítulo I: Território e Cidadania foi elaborado considerando a proposta de apresentar a categoria de análise geográfica Território e o seu desenvolvimento no decorrer do espaço-tempo. Para fundamentar as respectivas reflexões, algumas concepções teóricas desenvolvidas ao longo da história do pensamento geográfico e designações que o termo adquiriu, entre elas, territorialidade, considerada à princípio como impressões concretas e abstratas dos sujeitos no Território. Nas sessões subsequentes, o Pré-vestibular Alternativo (PVA) foi analisado como um Território de Cidadania, este por sua vez, pensado a partir de uma perspectiva concreta/física e uma percepção social-cultural, considerando a participação dos sujeitos participantes estudantes e professores.

No Capítulo II: Educação Popular no Brasil, propôs-se apresentar o histórico da Educação Popular, considerando as classes populares no contexto da história da educação brasileira, a qual contribuiu para a construção das teorias e práticas e a relação com as políticas educacionais no País. Para fundamentar a discussão, foram problematizados os períodos históricos que contribuíram para subsidiar a Educação Popular no Brasil, e as contribuições dessa educação para a inclusão dos sujeitos pobres na Educação Superior, bem como os

---

<sup>5</sup> “Dotado de uma considerável ambiguidade e imprecisão, o conceito de exclusão social emerge, nos discursos das decisões e nos documentos de orientação política, associado e, com frequência, sobreposto ao conhecimento de insucesso e abandono escolar” (CANÁRIO, 2004, p. 48).

paradigmas inerentes à realidade da atualidade do século XXI, recobrados pela ascensão dos movimentos sociais.

No capítulo III: Pré-vestibulares Alternativos, refletiu-se sobre a origem dos Pré-vestibulares Alternativos no Brasil, os objetivos político-pedagógicos, conceitos, público alvo, princípios e os desafios em torno desses cursos geralmente voltados para as classes populares da sociedade. Para fundamentar a discussão foi necessário apresentar o contexto histórico do desenvolvimento da educação no Brasil, assim como o desigual processo de acesso ao Ensino Superior, as características dos PVA e sua relação com os movimentos sociais.

No capítulo IV: Trajeto Metodológico e Objeto de Estudo, foi anunciado o percurso metodológico utilizado para a construção da pesquisa, sendo que a tese caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois, se estruturou inicialmente a partir da realidade socicultural dos estudantes e professores do PVA na cidade de Ituiutaba (MG). No total foram coletados dados de oitenta sujeitos participantes, dentre eles: 18 professores do PVA oriundos de vários cursos de formação inicial e continuada (graduandos, graduados, mestrandos, mestres, doutorandos), e 62 estudantes dos turnos vespertino e noturno.

No capítulo V: As trocas entre os sujeitos do PVA, foram apresentados os resultados da pesquisa. Para isso foram considerados os relatos a partir de questionários dos sujeitos participantes e categorias de análise previamente analisadas, a saber: percepções sobre o Ensino Médio; acesso à Educação Superior; ingresso, permanência e desafios no PVA; formação Cidadania e senso crítico; organização, críticas e contribuições do PVA; ensino e aprendizagem no PVA e; formação docente.

Após apresentar as justificativas para a elaboração da pesquisa, a problemática, os objetivos e a estrutura dos capítulos, é necessário sinalizar o que o leitor encontrará no decorrer do trabalho e ao término da leitura. As contribuições da presente pesquisa evidenciam a importância de releituras do Território no seu aspecto sociocultural, fundamentado a partir da formação para a Cidadania potencializada pela participação das classes populares no Pré-vestibular Alternativo, o qual busca uma formação crítica problematizadora dos problemas decorrentes das relações sociais no cotidiano.

# **CAPÍTULO I**

## **TERRITÓRIO E CIDADANIA**

No decorrer da história do pensamento geográfico foram construídos alguns conceitos importantes, os quais contribuíram como instrumento para a compreensão da realidade, auxiliando a fundamentar a Geografia como saber científico. Dentre eles, comparece o conceito<sup>6</sup> de Território.

Neste capítulo, objetiva-se refletir de maneira geral sobre algumas das principais abordagens que o conceito adquiriu no decorrer do tempo, sobretudo a partir da década de 1960, quando apareceram as primeiras abordagens mais específicas e cientificamente sistematizadas sobre o tema. Para atingir os objetivos, propõe-se enfatizar também a categoria Cidadania.

O capítulo foi organizado da seguinte maneira: I) Discute-se sobre algumas concepções do Território ao longo da história do pensamento geográfico; II) São apresentadas as concepções a respeito de territorialidades consideradas como impressões concretas e abstratas dos sujeitos no Território; III) O PVA como Território pensado a partir da perspectiva social e cultural dos sujeitos, e; IV) A Cidadania que se propõe construir a partir desse Território.

Para a construção do referencial teórico foram consultadas as principais obras dos seguintes autores: Santos (1987, 1996, 1998, 2000, 2002, 2003, 2008, 2011), Raffestin (1993), Moraes (1995), Haesbaert (1997, 2002, 2006, 2007), Andrade (1995, 1998), Corrêa (1995, 1998), Claval (1999, 2007), Herkenhoff (2001), Carvalho (2002, 2013), Souza (2003, 2009, 2013, 2015), Saquet (2004, 2009, 2013, 2014, 2015), Gentili; Alencar (2007), Castro (2005, 2011), Naves (2012), dentre outros.

---

<sup>6</sup> O conceito é a imagem mental por meio da qual se apresenta um objeto, sinal imediato do objeto representado. O conceito garante uma referência direta ao objeto real. Esta referência é dita intencional no sentido de que o conceito adquirido por processos especiais de apreensão das coisas pelo intelecto, que não vêm a propósito aqui, se refere a coisas, a objetos, a seres, a ideia, de maneira representativa e substitutiva. (SEVERINO, 2002, p.188).

## 1.1 TERRITÓRIO: abordagens e concepções

Pensar sobre o Território considerando a sua importância para a construção da ciência geográfica representa um desafio de complexas proporções, por várias razões, entre elas, a dinâmica determinada pelo desenvolvimento tecnocientífico, que se convencionou denominar globalização, a qual trouxe novos instrumentos, possibilitando outras perspectivas para explicar os fenômenos e sua relação no espaço geográfico. A essa complexidade, soma-se a polissemia que o conceito adquiriu no decorrer do espaço-tempo, o que amplia em demasia uma síntese conclusiva em sua análise.

Por categoria analítica utiliza-se do entendimento de Minayo (1994, p. 94) quando esclarece que os conceitos mais importantes em uma teoria são as categorias. Assim, “as categorias analíticas são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação”.

Com essa compreensão, pressupõe-se que a categoria Território condiciona, além dos aspectos materiais concretos, outros que apesar de intangíveis, muitas vezes se expressam a partir das relações sociais, políticas, culturais entre os sujeitos no cotidiano em seus respectivos grupos na sociedade.

Etimologicamente, a palavra território, *territorim* em latim, é derivada diretamente do vocabulário latino terra, e era utilizado pelo sistema jurídico romano dentro do chamado *jus terrendi* (no *digeste*, do século VI), como o pedaço de terra apropriado, dentro dos limites de uma determinada jurisdição político-administrativa. (HAESBAERT, 2006, p. 43).

A origem da palavra Território surgiu em alguns documentos oficiais no antigo Império Romano, geralmente vinculado a uma fração de terra que convenientemente manifestava a relação com a própria vida burocrática na sociedade, sob autoridade do Imperador da época. O pedaço de terra apropriado e relatado pode ser entendido como o que posteriormente na idade moderna se convencionou denominar Território.

Tem-se desde então, que o Território vem despontando ao longo da história e se organizando a partir de limites territoriais predefinidos, buscando o controle de determinados



espaços por meio de um poder central, o qual posteriormente viria se tornar o Estado-Nação. Esse Estado por sua vez, utilizando-se do poder de mando e, geralmente com o uso da força, primou à princípio pela defesa, manutenção e ampliação dos seus limites de área de domínio como elementares à sua própria existência e expansão.

Sobre esse início da história do Território, Souza (2009, p.63), explica que “*Boden* (solo), era a terminologia utilizada e percebida em macro escala, material e concreta, amplamente retratada por Ratzel<sup>7</sup>, na obra *Politische Geographie*”. Em Ratzel o *Território* aparece como sinônimo de solo, chão, terra, no qual se expressa a vida cotidiana.

Tomemos o exemplo de Friedrich Ratzel. É interessante notar que ele procedeu, como autor clássico por excelência, em sua *Politische Geographie* (Ratzel, 1974), a uma emblemática “coisificação” do território. Ao mesmo tempo, e não por acaso, o vocábulo que ele mais empregava era, entretanto, de longe “solo” (em alemão *Boden*), e não “território” (em alemão, reverberando o latim, *Territorium*). Ou seja, percebe-se a “coisificação” (e a forte “naturalização”) do território já nessa escolha (...). (SOUZA, 2009, p.63).

Conforme o autor, o Território para Ratzel é transformado em objeto para o seu interesse político. Ao abordar o Território, observa-se uma vinculação do mesmo ao discurso político nutrido pelo expansionismo alemão, ou seja, Território situava-se com um componente para desenvolvimento de uma nação.

O conceito que posteriormente convencionou denominar Território, comparece geralmente como um espaço amplo, genérico e muitas vezes delimitado fisicamente. Esta representa uma acepção inicial que o conceito adquiriu ainda no século XIX, mas que muitas vezes se encontra presente ainda hoje.

Compreende-se, então, que os debates e as discussões sobre o que viria a se chamar Território surgiram antes mesmo da constituição científica da Geografia. Assim, em uma abordagem inicial, o Território é emarcado pela dimensão política, e vinculado às relações de poder estabelecidas pelo Estado-Nação.

---

<sup>7</sup> Friedrich Ratzel (1844-1904) foi professor de Geografia na Universidade de Leipzig, na Saxônia (Alemanha). Seu principal livro, publicado em 1882, denomina-se *Antropogeografia: fundamentos da aplicação da Geografia à História*. (RODRIGUES, 2008, p. 74).

É importante registrar que a conjuntura do período em que Ratzel teorizou sobre o conceito relaciona-se com as condições políticas vivenciadas por ele. Sobre isso, Rodrigues (2008) aponta algumas características vivenciadas pela Alemanha no início do século XIX, ou seja, havia um Território fragmentado em dezenas de pequenos feudos, reinos, principados e cidades livres. Florescia o desejo de unificação e, por último as ideias expansionistas imperialistas, articuladas ao capitalismo industrial nascente. Havia, então o ambiente propício no qual ele pode desenvolver estudos sobre o desenvolvimento dos povos e as eventuais interferências do meio natural.

Observa-se que a ideia de Estado-Nação tal qual hoje se conhece não existia nessa época. Segundo Rodrigues (2008) faltava um poder econômico que atuasse como organizador do Território, pois havia muitas disputas de fronteiras entre os feudos e até mesmo entre “Países” próximos.

De acordo com Raffestin (1993, p. 153) “falar de território é fazer uma referência implícita à noção de limite”, que pode ou não ser traçado. O autor acrescenta que, “delimitar é, pois, isolar ou subtrair momentaneamente ou, ainda, manifestar um poder numa área precisa”.

Compreende-se disso que, ao mesmo tempo em que o limite representava uma pré-condição para a formação do Território, também poderia lhe aprisionar no campo da investigação, limitando-o a simples área, ou seja, uma perspectiva modesta e conservadora sobre o conceito que não se sustentou por muito tempo.

Conforme se pode verificar, a soberania territorial tornou-se um atributo essencial para a constituição do Estado-Nação. A necessidade de o Território ser defendido e mantido sob domínio. Com isso, se por um lado, tornou-se consenso entre estudiosos a respeito da inseparável conexão entre o Território e poder, por outro, à medida que a sociedade foi se desenvolvendo, ampliaram-se também novas possibilidades e perspectivas para compreensão a respeito do conceito, avançando além dos limites político-administrativos e do próprio Território natural.

O Território natural em Ratzel é entendido em uma conotação de domínio de uma área, ou seja, “seus pressupostos vinculavam-se ao positivismo quando enxergava nas Ciências Naturais, o modelo a ser adotado como método científico que abordaria questões sociais” (ROCHA, 2008, p. 136). Ratzel representou um dos principais teóricos da Geografia e precursor da Geopolítica.

Para Moraes (1995) a estruturação da ciência geográfica decorreu principalmente sobre o amparo do Positivismo. Nessa concepção filosófica e metodológica, os geógrafos vão buscar suas orientações. Para o Positivismo, os estudos se pautavam ao que estava exposto, manifesto, visível, mensurável e palpável; como se os fenômenos se manifestassem prontamente ao investigador, que por sua vez teria atuação de observador com pouca interação com o objeto de estudo.

A Geografia científica nasce durante o triunfo da burguesia na Alemanha e passou a ser usada com fins políticos expansionistas. Os alemães, que entraram tardiamente nas relações capitalistas de produção, em razão da unificação tardia, utilizaram a nova ciência para atingir suas necessidades imperialistas de expansão territorial e comercial. (COSTA; ROCHA, 2010, p. 31).

A Geografia imersa aos interesses capitalistas desde suas origens, compartilha dificuldades de desvencilhar dos mesmos ao longo de sua história, pois, manteve-se sob conveniência de uma classe para ampliar seus interesses em torno das relações comerciais.

Segundo Rodrigues (2008) havia uma forte influência do meio natural no Homem situado no Território.

Ratzel se apropria de procedimentos e conceitos de ciências naturais, como a biologia, na qual o conceito de território era entendido como área de proteção de animais, que tentam permanecer em seus territórios. Proteção instintiva, de controle de sua reprodução animal no processo de seleção natural, o que corresponde, evidentemente, a uma concepção naturalista de território que significa, etologicamente, um ambiente onde há interações de um grupo ou bando com uma certa área, num sentido locacional. (SAQUET, 2013, p. 30).

Considerado principal sistematizador do conhecimento geográfico tradicional, quando a Geografia passa a ter *status* de ciência, Ratzel foi o primeiro a teorizar sobre o conceito Território no século XIX. Ele comparava a sociedade a um organismo vivo conexo ao solo, que por sua vez tinha importância essencial para definição da sociedade.

Compara a sociedade a um organismo que mantém fortes relações com o solo, para atender a sua necessidade de sobrevivência. Quando a sociedade se organiza para a defesa do solo, ou melhor, de seu território, ela transforma-se em Estado. O Território é a condição de trabalho e existência de uma sociedade. (RODRIGUES, 2008, p.76).

O Território foi utilizado estrategicamente por Ratzel no ambiente da construção do Estado-Nação Alemão, considerando-o como uma área dotada de recursos naturais como o próprio solo, água e clima. Há uma naturalização das pessoas no Território, ligando-os ao Estado-Nação. (SAQUET, 2013).

Um das contribuições mais significativas de Ratzel foi vincular o Território como fundamental para composição do Estado-Nação, neste sentido, essencial para atingir os objetivos políticos como nação imperialista. Diante disso, a necessidade de obter mais Território para obter mais poder. (CANDIOTTO; SANTOS, 2009).

Foi o determinismo ambiental o primeiro paradigma a caracterizar a geografia que emerge no final do século XIX, com a passagem do capitalismo concorrencial para uma fase monopolista e imperialista. Seus defensores afirmam que as condições naturais, especialmente as climáticas, e dentro delas a variação da temperatura ao longo das estações do ano, determinam o comportamento do homem, interferindo na sua capacidade de progredir. Cresceriam aqueles países ou povos que estivessem localizados em áreas climáticas mais propícias. (CORRÊA, 1995, p. 9).

O determinismo ambiental que caracterizou a Geografia do século XIX, foi utilizado para justificar o processo de expansão imperialista nos continentes africanos e asiático, tornando-se um instrumento para referendar o poder das nações desenvolvidas em detrimento das nações menos desenvolvidas. Nessa concepção, o espaço natural é compreendido como parte uniforme da superfície, resultado da integração dos elementos naturais, influenciando na capacidade de desenvolvimento de uma sociedade sobre outra.

Ratzel contribuiu para elaborar o conceito de espaço vital, cujo Território situaria como resultado do equilíbrio entre população e a natureza, ou seja, os recursos disponíveis. O espaço vital seria parte integrante do Território organizado a partir dos interesses imperialistas.

Preocupado com a consolidação e expansão do Estado alemão, efetua uma abordagem geopolítica entendendo o território como área e recursos naturais (solo, água, clima). Nesse sentido, examina quatro formas de influência da natureza sobre o homem: a) como indivíduo com *corpo e espírito*; b) acelerando ou dificultando a expansão de grupos étnicos; c) impondo *condições geográficas* que favorecem a miscigenação ou o isolamento e, d) influenciando na *constituição social de cada povo*, como recurso natural. (SAQUET, 2013, p. 30, *grifos do autor*).

Compreende-se que, em Ratzel que a natureza delimitava as ações humanas no âmbito de determinados Territórios. Para comprovar isso, analisou o Território como obstáculo ou como fator favorável para desenvolvimento dos grupos sociais.

Há uma preocupação em demonstrar a importância da natureza exterior ao homem, condicionando a expansão no espaço, a miscigenação, e a própria organização social, o que implica na Constituição do Estado como a principal forma de poder e controle. (SAQUET, 2013, p. 30).

Confirma-se com isso que, ainda em relação ao pensamento de Ratzel, a natureza e o Estado assumiam importância central na tratativa e no entendimento sobre o Território em dado contexto de análise.

A sociedade se transforma em Estado para garantir a posse e proteção dos recursos de que necessita, como o solo, a água e os alimentos. Ratzel corresponde, (...) sociedade e homem com território e solo. O território significa apropriação e dominação, mas Ratzel reconhece a existência de território sem a presença do homem. (SAQUET, 2013, p. 30-31).

Na percepção ratzeliana há possibilidade da coexistência de um Território, sem vida humana, portanto, ausente de movimento, cultura, territorialidades. De outro modo, “compreende o território como uma parcela do espaço, delimitada, com ou sem a presença do homem; com ou sem modificações provocadas pelos povos e com ou sem a presença e domínio do Estado”. (SAQUET, 2013, p. 32).

Em Ratzel, a Geografia é uma ciência de síntese, descritiva, empírica e que trabalha com a observação e a coleta de informações em campo, buscando a relação entre os fenômenos, relações da causalidade numa perspectiva indutiva, aceitando a concepção positivista. Isto é, a utilização na Geografia dos mesmos métodos aplicados pelas ciências naturais. (RODRIGUES, 2008, p. 77).

Segundo Saquet (2013) a Geografia estava a cargo da descrição e representação dos territórios habitados pelos homens. No entanto, os territórios ocupados e não ocupados eram analisados em separado, assim como os povos e as relações estabelecidas pelas imposições físicas da natureza.

Nessa concepção eminentemente natural<sup>8</sup> o Território “é entendido como substrato/palco para a efetivação da vida humana, sinônimo de solo/terra e outras condições naturais, fundamentais a todos os povos selvagens e civilizados (sob domínio do Estado)”. (SAQUET, 2013, p. 31).

O Território comparece como espaço físico e concreto marcado pela presença do poder definido e ordenado a partir das ações do Estado. Espaço cujo desenvolvimento e aspectos socioculturais estavam subordinados às condições impostas pela natureza. (MORAES, 1995).

O Estado assume sua presença no Território a partir das relações políticas e econômicas estabelecidas como nação. As relações de poder orientam o ordenamento territorial. O Território pode ser identificado a princípio por meio da posse da terra, a serviço dos interesses do Estado, que por sua vez se concretizavam a partir do exercício do poder determinado entre este e as relações estabelecidas entre a sociedade e os limites naturais disponíveis.

O que “define” o território é, em primeiríssimo lugar, o poder – e, nesse sentido, a dimensão política é aquela que, antes de qualquer outra, lhe define o perfil. Isso não quer dizer, porém, que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades...) e mesmo a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam “contemplados”. (SOUZA, 2015, p. 55).

---

<sup>8</sup> A concepção naturalista aborda o território num sentido físico, natural, como algo inerente ao próprio homem, quase como se ele fosse uma continuidade do seu ser, como se o homem tivesse uma raiz na terra – o que seria justificado, sobretudo, pela necessidade do território, de recursos, para a sua sobrevivência biológica. (HAESBAERT, 2009, p. 5).

A concepção defendida é a de que o poder político tem papel central na constituição do Território, porém, isso não invalida a importância que a cultura e economia agregam na composição do Território. Hierarquicamente as relações de poder estipuladas politicamente, têm um valor acentuado na aceção dessa categoria geográfica.

Fernandes (2008, p. 200) considera insuficiente pensar o Território apenas como espaço da governança, pois, “o território, compreendido apenas como espaço de governança, é utilizado como forma de ocultar os diversos territórios e garantir a manutenção das subalternidades entre relações e territórios dominantes e dominados”.

Ainda segundo Fernandes (2008) existiriam outras formas de pensar o Território, ou seja, ele reconhece, então, a existência de outros tipos de territórios, sendo eles, fixos, fluxos, materiais e imateriais, formados por diferentes interações dos sujeitos e classes sociais.

Compreende-se com isso que o Território não se limita ao espaço estruturado apenas a partir das relações de poder estipuladas e definidas pelo Estado. Fosse assim, obscurecer-se-iam outros sentidos e intensões pretendidas, ou seja, o mesmo estaria restrito exclusivamente sob amparo do poder do Estado, o que abreviaria por exemplo as percepções culturais nele incutidas.

Além de espaço de governança, o Território a partir do século XX inicia uma jornada moderna, pois, os novos equipamentos técnicos científicos, as redes de relações e a própria dinâmica da vida social alcança novos contornos. Surgem uma ênfase no Território considerando como enfoque principal as ações socioculturais dos sujeitos, suas territorialidades como componentes essenciais para caracterizar os múltiplos territórios. Há então, um movimento dinâmico como constituinte dos territórios, no qual os sujeitos sociais desterritorializam e se reterritorializam constantemente, a fim de buscar novas e melhores oportunidades de vida.

O território era a base, o fundamento do estado-nação que, ao mesmo tempo, o moldava. Hoje, quando vivemos uma dialética do mundo concreto, evoluímos da noção, tomada antiga, de Estado Territorial para a noção pós-moderna de transnacionalização do território. (SANTOS, 1998, p. 15).

Compreende-se que foi necessário superar uma percepção limitada do Território, haja vista a sua finitude perante a complexidade que se despontou com o desenrolar do mundo moderno. Diante dessa nova realidade, a ampliação a partir de uma análise crítica sobre o conceito tornou-se fundamental, para assim, explicar a heterogeneidade socioespacial inerente à sociedade pós-moderna, além de atender às diversas demandas advindas dessas relações estabelecidas na sociedade cuja tecnologia tem ditado os ritmos.

A modernidade começou a exigir uma ciência que não apenas descrevesse de maneira estanque o mundo como ele se apresentava, o que provocou o surgimento de uma Geografia que pudesse apontar e explicar caminhos para os inúmeros e complexos fenômenos em suas interações políticas, sociais, econômicas, ambientais, culturais. Essa conjuntura atuou para o surgimento de uma variedade de correntes teórico-metodológicas, provocando o aparecimento de novas abordagens sobre o entendimento do Território.

Objetivando contribuir com entendimento a respeito das abordagens sobre Território Haesbaert (2002) procurou sistematizar uma percepção a respeito do conceito a partir de duas importantes vertentes, sendo elas a naturalista e a etnocêntrica.

Na perspectiva da vertente naturalista:

Vê o território num sentido físico, material como algo inerente ao próprio homem, quase como se ele fosse uma continuidade do seu ser, como se o homem tivesse uma raiz na terra – o que seria justificado, sobretudo, pela necessidade do território e de seus recursos, para a sua sobrevivência biológica. (HAESBAERT, 2002, p.118).

Essa concepção naturalista contribuiu para manter a tese de aptidão imperialista dos países desenvolvidos sobre os territórios recém descobertos e, assim, manter a ideia da necessidade da conquista de territórios como política vital de subsistência do próprio Estado.

O Território considerado a partir da concepção naturalista, tornou-se elemento essencial para a manutenção das relações de poder estabelecidas como instrumento de dominação das nações mais desenvolvidas em detrimento das menos favorecidas economicamente. A base territorial seria onde os sujeitos retirariam a sua sobrevivência, no entanto, considerando as limitações que a própria natureza imporia aos povos.



Na perspectiva etnocêntrica, o Território é compreendido como uma construção social do ser humano, ou seja, há uma superação da relação de imposição que a natureza exercia em relação ao homem em sociedade. Segundo Vieira (2007) “por outro lado a vertente etnocêntrica deixa de lado toda relação sociedade natureza, como se o território fosse uma construção puramente humana e social podendo mesmo prescindir de toda base natural”.

Poderia advir tanto de um domínio material sobre o espaço, decorrente do poder de uma classe econômica e/ou de um grupo político dominante, como de sua apropriação simbólica, a partir da identidade que cada grupo cultural “livremente” construísse o espaço em que vive. (HAESBAERT, 2002, p.119).

A abordagem etnocêntrica<sup>9</sup> permite uma compreensão imaterial e simbólica presente nas relações sociais no cotidiano entre o homem, a sociedade e a natureza. Na concepção naturalista, a natureza se impõe sobre o homem como uma força quase intransponível.

Nessa perspectiva em que as relações humanas em sociedade ganham evidência, não se anula a importância do domínio natural, ou seja, há uma abertura em considerar que o homem poderia transpor as limitações impostas pela natureza.

No entanto, as duas concepções podem ser contestadas e, entre as críticas que se pode desenvolver a respeito, segundo Haesbaert (2002) as duas vertentes deram destaque nas dimensões política e cultural do Território em detrimento da dimensão econômica. Isso contribuiu para que as mesmas fossem consideradas insuficientes para atender as exigências de compreensão impostas pela sociedade moderna.

Assim, a percepção natureza-homem, síntese do Território na abordagem naturalista cedeu a novos entendimentos potencializados a partir da disseminação da própria necessidade de reformulação do(s) método(s) e técnica(s) de fazer ciência e perceber o espaço geográfico. Forjada a partir da dinâmica imposta pela sociedade moderna, a análise sobre a realidade necessitou ser reformulada, abrindo novas perspectivas para pensar o Território.

---

<sup>9</sup> Concepção que privilegia os valores do grupo social que serve como referência. O grupo social se vê como centro de tudo e de todos e pensa o mundo a partir desses seus valores, os únicos que considera aceitáveis. (HAESBAERT, 2009, p. 5).

Santos (2003, p. 247) lembra que “quando quisermos definir qualquer pedaço do território, devemos levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza, e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política”.

Na sociedade globalizada que se apresenta, regida pela técnica e rapidez intensas, o Território alcança novos paradigmas, pois, a natureza sofre cada vez mais a ação do homem e este torna-se cada vez mais dependente da natureza, ou seja, estão integrados, por isso não se pode pensar o Território desconsiderando essa unicidade. Aqui incluem-se, sobretudo, as investigações sobre o Território e a sua importância considerando a abordagem imaterial.

Portanto,

O território é o produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contraditoriamente articulados. Esta relação varia muito, por exemplo, conforme as classes sociais, os grupos culturais e as escalas geográficas que estivermos analisando. (HAESBAERT, 2002, p. 121).

O Território comparece constituído por relações distintas entre sujeitos socialmente desiguais. Logo o uso do poder e os interesses envolvidos tornam-se contraditórios na apropriação dos sujeitos do Território. Nele se realiza aquilo que é possível.

O Capitalismo se estabelece com a consolidação do território capitalista. Dizer que as relações sociais capitalistas produzem relações sociais não capitalistas também é dizer que os territórios capitalistas produzem territórios não capitalistas. Esta produção ocorre de modo desigual e conflitante, gerando disputas territoriais permanentes. As disputas territoriais não se limitam à dimensão econômica. Pelo fato do território ser uma totalidade, multidimensional, as disputas territoriais se desdobram em todas as dimensões; portanto, as disputas ocorrem também no âmbito político, teórico e ideológico, o que nos possibilita compreender os territórios materiais e imateriais. (FERNANDES, 2008, p. 201).

O capitalismo necessita se reproduzir e para isso o Território torna-se imprescindível, afinal, mercado consumidor, matéria prima, produtos industrializados, e as trocas comerciais

se consolidam a todo instante no Território. A produção do espaço geográfico torna-se essencial para a economia de mercado. Porém, essas transformações não ocorrem de maneira homogênea pelo Território, mas sustentam-se na própria desigualdade que o sistema promove, que por conseguinte gera conflitos. As disputas de Território se ampliam para diversas outras dimensões da sociedade como política, econômica, cultura, religião, entre outras. Assim, a compreensão do Território percorre também todas essas interações.

A complexidade do Território se estabelece com a intensificação das práticas capitalistas, as quais ocorrem em conflito no espaço e, “tendem a desconsiderar os sujeitos sociais em sua plenitude, o seu papel, o seu devir”. (MODESTO, 2014, p. 70). As disputas territoriais se retroalimentam a partir dos conflitos que se estendem por múltiplas dimensões, pois, Território é um composto também de elementos imateriais.

Fernandes (2008) apresenta uma perspectiva peculiar para pensar o Território. Segundo o autor, apesar de considerar o Território um composto indissociável, ele o classifica em três tipos: I) considerado como espaço de governança da nação, ponto de partida da existência das pessoas. II) propriedade privada ou pública, territórios capitalistas e não capitalistas, indígenas, camponeses, quilombolas, etc. III) espaço relacional considerado a partir de suas conflitualidades e reúne todos os tipos de territórios e se determina pelas relações sociais entre as classes, grupos sociais, sociedade e o Estado. Assim, para compreender melhor o Território de uma nação é necessário entender bem os múltiplos territórios que o compõem.

As três dimensões abordadas pelo autor podem ser sintetizadas, pois, apresentam elementos idênticos, ou seja, as pessoas, as instituições públicas e privadas, os grupos sociais constituídos e a própria complexidade exposta a partir dessas relações estabelecidas e justapostas no Território.

Conforme Fernandes (2008) o Território se compõe de duas dimensões que se apresentam indissociáveis, a material e a imaterial. Reconhece como material a área concreta do Território somada aos objetos geográficos apropriados pelos sujeitos sociais. A dimensão imaterial corresponderia às diversas formas de interações decorrentes das ações, representações, disputas, discursos, ideologias, manifestações, dentre outras formas das relações de poder.

Nas últimas décadas e sobretudo na atualidade, tem-se observado uma aplicação diversificada do conceito Território por vários setores da sociedade e áreas do conhecimento

como por exemplo: Território do crime, das drogas, da prostituição, da música, público, privado, político, pessoal, pobreza, farmácia, alternativo, dentre diversos outros usos do termo.

Não estamos afirmando a inexistência do termo/conceito nos aludidos campos da sociedade antes da temporalidade mencionada, mas, sobretudo, destacamos que seu uso experimentou uma explosão na última década, caminhando rapidamente para um processo de banalização, que se caracteriza pelo uso trivial e pelo afrouxamento do sentido. (COELHO NETO, 2013, p. 109).

A falta de aprofundamento no uso do termo Território pode ocasionar sua vulgarização. A compreensão e aplicação reduzidas do conceito se dá geralmente em sua concepção desprovida de fundamentos científicos.

É o ponto de vista que nos impediu de tratar o território como um simples objeto material e, ao mesmo tempo, nos condiciona a compreender, como relações sociais de produção, as interações sociais que se estabelecem no espaço em escalas diferentes. Dessa forma, a materialidade do território não está na sua percepção e descrição mais banal e superficial, efetivada no século passado através de uma geografia não reflexiva de derivação positivista. Ao contrário, a materialidade do território exprime-se nas relações intersubjetivas derivadas, em última instância, da necessidade de produzir e de viver que, ligando os sujeitos humanos à materialidade do ambiente, provoca interações entre si, como membros de uma sociedade. (DEMATTEIS, 2013, p.8).

O Território vai além da observação material, deriva-se também das relações sociais que apesar de muitas vezes intangíveis, se estabelecem no espaço geográfico em várias formas e escalas diferentes. Há uma interação entre a materialidade e imaterialidade implícitas na produção de territórios, sendo que não há um sem a presença do outro.

Quando se pensar em Território, considerar-se-ão outras variáveis, além da materialidade concreta.

O Território decorre das ações materiais e imateriais conduzidas por sujeitos sociais, onde há conflitos e imposição de poder. Esse Território também atribui características específicas aos sujeitos que ali convivem cotidianamente. A principal contribuição de Raffestin

(1993) é a proposição de uma abordagem relacional do Território, a qual considera indissociável do poder.

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela abstração), o ator territorializa o espaço (...). O território é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações de poder. (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

O Território não é apenas o espaço concreto, regido pelo poder, mas se completa com o imaterial permeado pelas especificidades sociais, culturais, econômicas e políticas originadas e construídas pelos grupos sociais por meio das diversas relações estabelecidas na vivência cotidiana.

Refletir e escrever sobre a participação social em territórios de identidade é um desafio em virtude da complexidade do tema e da problemática em questão, especialmente por envolver, necessariamente, a vida das pessoas em certa relação espaciotemporal. (SAQUET, 2014, p. 11).

Compreende-se a partir da afirmação, que a abordagem imaterial do Território considera a imprevisibilidade da vida das pessoas no espaço e tempos diversos nas múltiplas escalas de interações no cotidiano.

Vê-se, então, porque (...) território e a questão da identidade estão indissociavelmente ligados: a construção das representações que fazem certas porções do espaço humanizado dos territórios é inseparável da construção das identidades. (CLAVAL, 1999, p. 16).

A identidade e o Território estão interligados. Isso significa que há uma associação de complexa compreensão do Território, mas que está posta no tecido social e pode ser identificada através da projeção e perspectivas dos sujeitos sociais no cotidiano do espaço geográfico.

Nesse sentido, Haesbaert (2006, p. 20) aponta que “sociedade e espaço são dimensões gêmeas. Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, “territorial”.

Os indivíduos necessitam do Território, assim como o Território necessita das relações humanas para se definir. Há uma simbiose, vínculo e interação entre os sujeitos organizados em sociedade.

Compreende-se disso que Território “trata-se de produto socialmente construído por meio da relação histórica dos seres humanos com o espaço enquanto afirmação política e cultural de um povo ou umas ou mais classes sociais sobre outras”. (CASTRO, 2011, p. 73).

O Território como resultado de uma construção social e histórica é impregnado e mediado por relações de poder, que se (re)produzem e consolidam-se por meio dos conflitos no cotidiano, portanto, das contradições que configuram as sociedades. Assim, o Território representa um conjunto de ações que foram produzidas e compartilhadas historicamente entre os diversos povos em seus diferentes grupos e estratos sociais.

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida sobre as quais influi. Quando se fala em território, deve-se, pois, de logo, entender que está se falando em território usado, utilizado por uma dada população. Um faz o outro, (...) A ideia de tribo, nação e, depois de Estado Nacional decorre dessa relação tornada profunda. (SANTOS, 2000, p. 96-97).

Diante do exposto, entende-se que o Território precisa ser observado como espaço em constante mutação e múltipla composição. Isso indica outro aspecto importante para a materialização do seu significado, qual seja, a historicidade que lhe é intrínseca e, elemento fundante.

O território revela também as ações passadas e presentes, mas já congeladas nos objetos, e as ações presentes constituídas em ações. No primeiro caso, os lugares são vistos como coisas, mas a combinação entre as ações presentes e as ações passadas, às quais as primeiras trazem vida, confere um sentido ao

que preexiste. Tal encontro modifica a ação e o objeto sobre o qual ela se exerce, e por isso uma não pode ser entendida sem a outra. (SANTOS, 2003, p. 247-248).

O Território sustenta uma bagagem de ações e objetos ao longo do espaço e tempos distintos, o que contribui para trazer elementos históricos que poderão auxiliar para a compreensão do presente. Noutro aspecto, compreende-se que, o Território é a sociedade e a natureza em suas interações, potencializado pelo movimento e dinamicidade permanente, o que lhe é atributo necessário para suprir as demandas e explicar a sociedade contemporânea.

O Território observado a partir da perspectiva imaterial apresenta-se como um todo muitas vezes intangível. Em outras manifestações como lutas e resistências, se expressa a partir das relações estabelecidas no cotidiano dos homens em sociedade, a partir das técnicas que os mesmos têm disponíveis em seus respectivos espaços e tempos de vivência.

A dinamicidade é um elemento essencial para se pensar o Território. A sociedade moderna alcança, mediada pela tecnologia, celeridade tanto na comunicação, nas trocas comerciais quanto nas movimentações e dinâmicas inseridas no próprio Território. Há uma fluidez inerente à sociedade do século XXI que corrobora a (re)produção constante de novos territórios.

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, das mais acanhadas (por ex. uma rua) à internacional (por ex. a área formada pelo conjunto dos territórios dos países membros da Organização do Atlântico Norte – OTAN); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses, ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica e cíclica. (SOUZA, 2003, p.81).

A sociedade moderna trouxe uma flexibilidade para pensar o Território, percebido quando levada em consideração a capacidade que o mesmo tem de se modificar ao longo do espaço e do tempo, a depender de circunstâncias e interesses dos sujeitos e instituições que, nutridos por ideologias o transformam a todo instante. O Território é (re)construído acompanhado a fluidez da economia global.

Esse contexto suscita compreender a partir da curiosidade, quem e onde está posicionado? Segundo Souza (2003, p. 79) “o verdadeiro *leitmotiv* é o seguinte: quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço? (e também) quem influencia ou domina quem nesse espaço, e como?”.

Dependendo dos interesses dos sujeitos que produzem o Território, a ação de poder poderá se configurar respectivamente pela apropriação propriamente, a qual é entendida como uma imposição de poder de maneira direta e, a dominação ou influência, que por sua vez, pode ocorrer de forma indireta.

A apropriação de novas oportunidades no Território demanda ação dos indivíduos para produção desse Território, e consequente dominação. Tanto a apropriação como a dominação tem como essência um objetivo inicialmente traçado, seja, ingressar na educação superior, ou ocupar determinado pedaço de terra forçando o Estado a promover Reforma Agrária.

Aqui, o território será um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par da sua complexidade interna, define ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade, a diferença entre “nós” (o grupo, os membros da coletividade ou ‘comunidade’, os *insiders*) e os “outros” (os de fora, os estranhos, os *outsiders*). (SOUZA, 2003, p. 86).

O campo de força apontado pelo autor, representa entre outras variáveis possíveis, a disputa e o descompasso no uso do poder entre os diversos grupos sociais, ou seja, o produto das relações socioeconômicas estabelecidas na maioria das vezes de maneira desigual no Território.

O conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio ou de gestão de uma determinada área. Assim, deve-se ligar sempre à ideia de território à ideia de poder, que se faça referência ao poder político, estatal, que ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas. (ANDRADE, 1998, p. 213).



A relação entre poder e Território geralmente se estabelece por meio do controle administrativo de uma porção de terra, mas não se deve perder de vista as implicações do poder político do Estado e sua intrínseca relação com as grandes empresas nesse processo.

Portanto, todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, funcional e simbólico, pois as relações de poder têm no espaço um componente indissociável tanto na realização de “funções” quanto na produção de “significados”. O território é “funcional” a começar pelo papel enquanto recurso, desde sua relação com os chamados “recursos naturais” - “matérias-primas” que variam em importância de acordo com o(s) modelo(s) de sociedade(s) vigente(s) – como é o caso do petróleo no atual modelo energético dominante. (HAESBAERT, 2007, p. 23).

Para Haesbaert (2007) Território está relacionado ao poder, mas não apenas ao tradicional poder político, abrangendo outras instâncias da vida em sociedade. Por exemplo, aponta o domínio exercido por grupos econômicos de nações desenvolvidas sobre os recursos naturais nos países subdesenvolvidos, entre outras maneiras de manifestação do poder.

Ao falar da produção de discurso sobre elementos espaciais, tais como território, Foucault reconhece um problema: a produção de narrativas que impõe um poder sobre a produção do visível, que seja como um tema ou uma nova questão, interferindo na leitura de mundo, que uma vez escrita pode ser instrumento de emancipação ou de dominação. (SILVA, 2014, p. 27).

Nos estudos sobre poder, destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Foucault, o qual contribuiu para consolidar a adoção de microescalas de análise desse conceito, auxiliando para que a própria Geografia começasse a reformular e redimensionar as concepções até então consideradas a respeito do conceito Território.

A partir de Foucault (1979) há uma relação entre poder e saber, identificando na Geografia, o poder por meio do domínio do Território. Observa-se que as relações de poder na Geografia são consideradas para além do domínio do Território limitado à concepção natural, permitindo com isso, novas abordagens considerando os elementos espaciais como instrumento potencial a serviço da emancipação e dominação.

Conforme Corrêa (1998, p. 251) a palavra Território “deriva do latim terra e torium, significando terra pertencente a alguém. Pertencente, entretanto, não se vincula necessariamente à propriedade da terra, mas à sua apropriação.

O território é natureza e sociedade simultaneamente, é economia, política e cultura ideia e matéria, fixos e fluxos, enraizamentos, conexões e redes, domínio e subordinação, degradação e proteção ambiental, é local e global e singular e universal concomitantemente, terra, formas espaciais e relações de poder. Podemos aprender aspectos de suas articulações internas e externas dialeticamente. (SAQUET, 2004, p. 144).

O Território é um composto de natureza e sociedade e todas as relações estabelecidas nos diversos âmbitos e escalas de poder. Pois, também é produto das inter-relações enraizadas por objetos, culturas, espaços, tempos diversos articulados. Essa concepção vincula-se com o movimento constante que ancorado por meio do diálogo torna imprescindível para não se limitar à amplitude dessa categoria analítica.

Além de significar aquilo que o homem como sujeito social produz, o Território pode ser percebido e entendido como consequência das interações sociopolíticas e culturais construídas no decorrer do espaço e do tempo histórico na confluência dos sujeitos em comunidade.

O estudo sobre o Território precisa considerar os movimentos existentes entre as relações dos homens e a própria sociedade e, mais que isso, é primordial potencializar sua ação e reflexão consciente na condição de sujeitos sociais a fim de questionar seus próprios Territórios nos quais estão inseridos.

O debate sobre Território vem ocorrendo ao longo dos séculos e permanece até os dias atuais como um dos principais suportes às reflexões estabelecidas ao longo do desenvolvimento do pensamento geográfico moderno. O Brasil, após a década de 1960 e acentuado nos anos de 1980, possibilitou (re)pensar novas abordagens e redefinições sobre essa categoria analítica.

A partir dessa perspectiva de território estritamente política, institucional e ideológica, a geografia, após um longo período de subserviência ao imperialismo europeu, construiu modificações em seus conceitos, principalmente no período entre o final do século XX e começo do século XXI

quando avançou na atualização do conceito de território. (SILVA; SILVA, 2016, p. 49).

No entanto,

Os novos estudos exigiram a compreensão de que os fenômenos da organização socioespacial da política eram muito mais ricos do que a mera associação ao território nacional. As novas interpretações do território permitem uma visualização da cidade em disputa, dividida entre o poder público e os grupos organizados, sendo a expressão mais concreta e dramática da metáfora da guerra. (VALVERDE, 2004, p. 120).

A ampliação nos estudos considerando a categoria Território, emergiram da conclusão da existência de novas dimensões de análise frente aos novos fenômenos da vida em sociedade. Nesse sentido, novos prismas de análise se despontaram frente à complexidade desta sociedade urbana industrial globalizada.

Nesse ínterim, a Geografia esteve diretamente envolvida com os grandes eventos relativos às redescobertas no mundo, contribuindo de forma decisiva para a expansão do sistema capitalista e imperiosa ciência na compreensão crítica e reflexiva da realidade. Conforme Silva (2014, p. 25) “o fazer geográfico nos remete às várias temporalidades e espacialidades, há várias abordagens e caminhos possíveis orientados por princípios, estes construídos no passado e no presente”. Esses fundamentos tornaram a Geografia uma ciência de significado essencial para o entendimento do cenário contemporâneo.

A partir dos anos de 1980, com o desenrolar do processo de globalização, os problemas resultantes da intensificação da urbanização ampliaram o surgimento de novos atores sociais. A acepção sobre o Território precisou ser reformulada, trazendo para a discussão a pluralidade política, social e cultural do ambiente urbano.

Isso deu origem a um contexto complexo e fértil para pensar sobre o Território em suas múltiplas dimensões, assim como, sobre as reivindicações promovidas pelos novos sujeitos sociais nas cidades.

De toda maneira, várias fontes colaboraram, direta ou indiretamente, durante decênios, para essa virada teórico conceitual, desde trabalhos de antropólogos até reflexões filosóficas (como as de Michel Foucault e as da dupla Deleuze & Guattari). Nas décadas de 80 e 90, finalmente, o ambiente estava suficientemente maduro para que algumas explicitações e as primeiras sínteses fossem tentadas. (SOUZA, 2009, p. 64).

Notadamente, observa-se o surgimento de novas possibilidades, que permitem ampliar para outras perspectivas, olhares, atenções e percepções. Por exemplo, no caso brasileiro, a nova dinâmica urbana que se acentuava, possibilitando trilhar pelos caminhos da “intimidade” do Território, ou seja, viajando pelos itinerários culturais, entre os núcleos de urbanização e territorialidades inscritas, projetos, sonhos, ideologias das pessoas impressas onde não se conseguia “ver com olhos comuns” – eis a imaterialidade do Território.

Neste contexto, tanto o conceito de território, quanto os territórios passam a ser disputados. Temos então, disputas territoriais nos planos material como imaterial. (...) As disputas territoriais são, portanto, de significação, das relações sociais e de controle dos diferentes tipos de territórios pelas classes sociais. (FERNANDES, 2015, p. 198).

Falar de Território considerando sua imaterialidade é falar das territorialidades impressas pelos sujeitos a partir das relações sociais estabelecidas a partir das práticas dos indivíduos em sociedade. Há disputas permanentes com resultados (in)tangíveis, os quais são (re)construídos como uma forma de (re)existir cotidianamente no Território.

## **1.2 Territorialidades e as (re)existências dos sujeitos no Território**

No século atual, XXI, o conceito Território alcançou novos e importantes significados. Para a Geografia, ele assumiu maior relevância, pois, ampliaram-se as perspectivas de análise, o que contribuiu para trazer subsídios para compreensão da sociedade moderna. E esta é uma questão importante, para se retomar, pois, de acordo com Saquet (2013, p. 33) marca “a redescoberta do conceito de território sob novas leituras e interpretações: mudam os significados do território conforme se altera a compreensão das relações de poder”.

A modernidade trouxe, então, novas possibilidades para pensar e analisar a complexidade dos fenômenos no mundo contemporâneo, entre elas, novos ângulos para abordagem sobre o próprio Território e as territorialidades. Para Saquet (2014, p. 24) “as territorialidades podem significar, portanto, tentativas de práxis dialógicas, cooperadas e participativas da diversidade como mediação para o desenvolvimento dos territórios a partir dos processos identitários”.

Assim como o conceito Território, a territorialidade também tem suas múltiplas dimensões de abordagem, considerado polissêmico<sup>10</sup>. Porém, o objetivo do presente tópico é apresentar de maneira geral algumas das abordagens que vêm trabalhando o termo na contemporaneidade, a fim de evidenciar o objeto de estudo em questão, que retrata o PVA como Território de Cidadania.

Conforme Raffestin (1993) a origem do termo adveio dos naturalistas, que se preocuparam com a territorialidade animal e não com a humana. Embora remonte a aproximadamente três séculos, o termo só foi explicitado na década de 1920 pelo naturalista H. E. Howard que definiu territorialidade como “a conduta característica adotada por um organismo para tomar posse de um território e defendê-lo contra os membros de sua espécie” (RAFFESTIN, 1993, p. 159).

Desse período em diante, outras concepções foram desenvolvidas, trazendo como enfoque e relevância o sujeito humano. Conforme sustentado por Raffestin (1993), a territorialidade deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional intrínseca à vida do homem em sociedade, ou seja, “a territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espço-tempo”. (RAFFESTIN, 1993, p. 160).

Com essa proposta considerada a partir das relações estabelecidas pelos sujeitos em coletivo, o Território adquire uma identidade. O Território é composto por identidades, que por sua vez, originam-se com o uso do Território, a partir das relações sociais estabelecidas cotidianamente.

---

<sup>10</sup> Multiplicidade de sentido de uma palavra ou locução. (HOUAISS, 2009).

Segundo Sposito (2009, p. 11), “a territorialidade designa a qualidade que o território ganha de acordo com sua utilização ou apreensão pelo ser humano”. Em outras palavras a territorialidade determina as características do Território utilizado.

A territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar. (HAESBAERT, 2007, p, 22).

A territorialidade de forma ampla está relacionada à maneira como o Território é delimitado pelos atores sociais. Em escala individual e, considerando as práticas dos indivíduos, a territorialidade associa-se à relação que os sujeitos estabelecem e nutrem com o Território de (re)produção da existência humana.

Para Raffestin (1993) “a territorialidade seria um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaco-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema”. (p. 160).

Ainda segundo o autor, tendo em vista a dinâmica dos elementos envolvidos na relação, seria admissível a classificação de vários tipos de territorialidades, desde as mais constantes às mais inconstantes ou instáveis.

Compreende-se que o conceito territorialidade para Raffestin (1993) vai além da relação homem Território. Justificado por ele, para além da demarcação de parcelas individuais, existem as relações sociais estabelecidas entre os homens.

A territorialidade representa a complexidade das relações estabelecidas entre os homens (sujeito) em seus respectivos espaços coletivos de vida (sociedade) em determinado período da história (tempo). Desse processo de convivência surgem diversas outras territorialidades, novas e plurais identidades que se ampliam além do Território.

A territorialidade é um fenômeno social que envolve indivíduos que fazem parte do mesmo grupo e de grupos distintos. Há continuidade e descontinuidade no tempo e no espaço; as territorialidades estão intimamente

ligadas a cada lugar: elas dão-lhe identidade e são influenciadas pelas condições históricas e geográficas de cada lugar. (SAQUET, 2009, p. 88).

A territorialidade está implícita nas relações estabelecidas pelos indivíduos em grupos em sociedade, estão presentes a partir das identidades materializadas ou não pelos sujeitos nos distintos espaços e tempos históricos de convivência.

A territorialidade corresponde às relações sociais e às atividades diárias que os homens têm com sua natureza exterior. É o resultado do processo de produção de cada território, sendo fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida quotidiana. (SAQUET, 2009, p. 8).

As territorialidades podem ser analisadas concomitantemente como resultado das interações sociais, as quais se condicionam como elementares na constituição do Território. Podem ser consideradas como fundamentais para a construção das identidades e, conseqüentemente, do cotidiano em sociedade.

Considerando as concepções até então apresentadas, tem-se que a territorialidade simboliza um comportamento humano decorrente das práticas do homem espacializado no Território. Representa, ainda, uma forma de expressão de poder, ou mais, compõe-se como uma técnica humana utilizada como instrumento para influenciar e/ou dominar novos territórios, abrangendo escalas de abordagem que percorrem da individual à global. A territorialidade se manifesta nas várias instâncias espaciais nos âmbitos social, político, econômico, cultural, ambiental, dentre outras.

A territorialidade também representa uma forma de delimitar o espaço, onde existe maneiras específicas de interlocução e interações entre os sujeitos, geralmente com o objetivo de demarcar e controlar por meio do exercício do poder. A territorialidade seria um produto da construção social condicionada pelos sujeitos e pelos elementos espaciais disponíveis aos grupos em seus respectivos territórios.

As territorialidades são impressões deixadas pelas relações e os diálogos estabelecidos pelos sujeitos e entre os sujeitos sociais em seus determinados territórios. A territorialidade, apesar de essencialmente abstrata e imaterial, pode se materializar na organização do próprio

Território, demarcando identidades e caracteres específicos, os quais podem ser analisados a partir de diferentes leituras e atores sociais.

Compreende-se que o conceito Território se relaciona no tempo e no espaço nas diversas escalas e dimensões da vida social. A substância que compõe a territorialidade origina-se nas relações sociais que ocorrem de diversas maneiras entre os sujeitos e estes com o espaço modificado, delimitando o Território. É, pois, na territorialidade que se materializam os movimentos históricos dos sujeitos em seus cotidianos.

A ocupação do território é compreendida como uma das vivências mais significativas, cujo sentido está no seu entrelaçamento com as demais ações substantivas que participam deste mesmo processo de constituição e formação do movimento social. (ALMEIDA, 2009, p. 217).

Pertencer a um Território representa aos detentores dessa ocupação um sentido de movimento, pois, decorre de identificações impressas a partir das múltiplas relações de poder, o apelo para fazer parte na construção das territorialidades e, com isso, o crescimento do sentimento de pertencimento, vínculo e identidade, construído e desenvolvido pelos sujeitos nos cotidianos de vivência.

As territorialidades se expressam, portanto, a partir das práticas espaciais (dos diferentes sujeitos e grupos sociais) que se efetivam durante o uso e consumo do território e, de um modo geral, corroboram, em maior ou menor grau (de acordo com o impacto socioespacial ocasionado por essas práticas), o processo de produção do território. (POZZO, 2012, p.61).

As territorialidades podem ser observadas a partir dos vários usos do/no Território e contribuem para explicar a forma como os diferentes sujeitos se interagem, organizam-se e se apropriam dos territórios.

A territorialidade efetiva-se em distintas escalas espaciais e varia no tempo através de relações de poder, das redes de circulação e comunicação, da dominação, das identidades, entre outras relações sociais realizadas entre



sujeitos e entre estes com seu lugar de vida, tanto econômica como política e culturalmente. (SAQUET, 2015, p. 83).

A territorialidade concretiza-se de forma multiescalar e alternadamente em tempos e espaços diversos a partir das múltiplas relações econômicas, políticas, sociais e culturais (re)estabelecidas cotidianamente entre os homens em seus respectivos territórios de existência em sociedade.

Os conflitos e as contradições resultados das relações sociais, têm íntima relação com a constituição do(s) Território(s). Considerando que o Território é o que está mais próximo de nós, logo, falar de Território é também falar das pessoas, da vida cotidiana, sentimentos, sonhos, esperanças entre outros desejos que os sujeitos carregam e alimentam na expectativa de um futuro melhor. Afinal, “os territórios e as territorialidades humanas são múltiplos, históricos e relacionais”. (SAQUET, 2015, p. 82).

O Território comporta multiterritórios e territorialidades, pois, de acordo com Fernandes (2008, p. 205) “os territórios em diferentes escalas se sobrepõem, são utilizados de diferentes formas assim como as pessoas assumem e executam distintas funções ou como as relações sociais se mesclam gerando multiterritorialidades”.

Por multiterritórios compreende-se a “predominância de relações sociais construídas a partir de territórios-rede, sobrepostos e descontínuos”. (HAESBAERT, 2006, p.338). Nesse sentido, o papel das redes é também substancial para compreender o Território na atualidade do século XXI.

A multiterritorialidade se configura pela “possibilidade de acessar ou conectar diversos territórios, o que pode se dar através de uma ‘mobilidade concreta’, no sentido tanto de um deslocamento físico, quanto ‘virtual’, no sentido de acionar diferentes territorialidades mesmo sem deslocamento físico. [...] como no ciberespaço. (HAESBAERT, 2006, p.344).

Refletir sobre Território é considerar, então, as territorialidades, às vezes múltiplas, pois estas são inerentes à própria compreensão desta categoria.

Por território entende-se geralmente a extensão apropriada e usada. Mas o sentido da palavra territorialidade como sinônimo de pertencer àquilo que nos pertence [...] esse sentimento de exclusividade e limite ultrapassa a raça humana e prescinde da existência do Estado. (SANTOS, 2011, p. 33).

Nessa concepção, o Território é um determinado espaço usado. A territorialidade representada é abstrata, porém pode ser expressa, materializada, pois, é um sentimento que recai no sentir parte integrante. Porém, esse sentimento implica na existência do Território, concretizado nesse caso na figura do Estado.

A territorialidade expressa-se na necessidade permanente de correlação entre a política, economia e a cultura em determinada sociedade e época. Há uma relação intrínseca entre Território e as territorialidades, sendo estas a essência da composição dos múltiplos territórios existentes.

O Território precisa ser entendido também como Território usado, não apenas como o Território físico. O Território usado compõe-se propriamente do chão mais as territorialidades. Essa territorialidade é o sentimento de pertencer àquilo que, eventualmente, pertence aos sujeitos.

O Território é o fundamento da ação humana, onde se exerce o trabalho, é também *locus* da residência e da (re)existência, das decepções, conflitos, reconhecimento de si como cidadão, das trocas materiais e simbólicas, enfim, do complexo exercício cotidiano da vida.

O Território pode ser analisado, pensado e considerado como um tecido composto por variadas cores, dimensões e formas geométricas. Esse tecido encontra-se conexo, em sua totalidade permeado pelas territorialidades, representado pelas costuras que têm o papel de unir cada parte, apesar de distinta a comparação e complexidade. Afinal, o Território é muito mais, se comparado a sua interatividade, diversidade e interação dos sujeitos sociais costuradas pelas relações de poder.

Pensar sobre o Território, denota trabalhar a própria condição dos sujeitos a partir das respectivas realidades sociais cotidianas, suas territorialidades cada vez mais complexas devido à dinâmica trazida pela sociedade tecnocientífica moderna. O Território é resultado das forças espaço-tempo, produzidas socioculturalmente pelos sujeitos e expressas na sociedade.

Para nós, há territórios e territorialidades sobrepostas e em redes. Há redes nos territórios e territórios em redes bem como movimento do território e das redes. Os territórios e as territorialidades humanas são múltiplos, históricos e relacionais. Há em cada território, tempos históricos e tempos coexistentes (ritmos) presentes, em unidade, a mesma unidade da relação espaço-tempo e da relação ideia-matéria. (SAQUET, 2015, p.82).

Os territórios e suas respectivas territorialidades comparecem de forma heterogênea e interligados em redes considerando a sobreposição dos diversos contextos de vivência dos sujeitos. A composição do Território se estabelece a partir das múltiplas territorialidades construídas e acumulados pelo homem nos espaços e tempos distintos.

De acordo com Souza (2013, p. 87), “o poder só se exerce com referência a um território e, muito frequentemente, por meio de um território”. As relações de poder estabelecidas no Território têm como fundamento a existência do próprio Território ou por meio do mesmo para sua concretização. O poder é exercido, ora mais, ora menos evidente no Território, contribuindo para que ele determine ações, projetos e políticas públicas.

As políticas públicas neoliberais influenciaram nas disputas e ressignificações do conceito de território, principalmente porque passaram a utilizar o conceito como forma de dominação e provocou reações de resistência”. (...) gerando complexas conflitualidades. (FERNANDES, 2015, p. 199).

O Território é o espaço construído por e pelas relações humanas, no qual as relações entre os sujeitos sociais acontecem e destes com a natureza, ou seja, são relações permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares. São espaços apropriados por meio das práticas que lhes garantem uma certa identidade sociocultural. (BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003).

Diante dos diversos entendimentos até então e da explícita polissemia em torno do conceito Território, abrem-se novas possibilidades para refletir sobre novas abordagens e a Geografia se propõe pensar neste contexto desenrolado pelas inovações tecnológicas, mas que se vincula também às existências de vidas subalternizadas no território.

A Geografia alcança [...] a sua era de ouro, porque a geograficidade se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é Território. O território é o lugar em que desemboca todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. A Geografia passa a ser aquela disciplina mais capaz de mostrar os dramas do mundo, da nação, do lugar. (SANTOS, 2002, p. 9).

A Geografia que se pretende pensar e compreender como útil na conjuntura do século XXI, precisa considerar a realidade concreta dos sujeitos, sobretudo, aqueles oriundos das classes menos favorecidas economicamente na sociedade, assim como seus territórios de vida em permanente conflito e exclusão, com ausência de oportunidades, esperanças, sonhos, permeados pelas lutas diárias, pela subsistência, bem como a própria percepção sobre o mundo que os cerca e lhes nega a todo instante a Cidadania.

Segundo Medeiros (2015, p. 215) “o território pode mesmo ser imaginário e até mesmo sonhado. E, é a partir deste imaginário, deste sonho que sua construção tem início”. Compreende-se que o Território está também no que é por natureza abstrato, este por sua vez por ser imaginado, sonhado, (re)criado a partir do imaginário de cada grupo ou sujeito em particular. A percepção de Território assim considerada se relaciona às subjetividades inerentes às culturas e seus símbolos contidos nas relações sociais.

Neste cenário o Pré-vestibular Alternativo (PVA) evidencia-se como possível Território de possibilidades de acesso à Cidadania, tentativa de salvar das desigualdades que se expressam por exemplo na falta de acesso aos direitos fundamentais, dentre eles, a própria educação.

E para estabelecer a análise e leitura do PVA como Território de Cidadania é importante compreender as inter-relações ocorridas na produção desse espaço, considerando a dimensão política, social, econômica e cultural dos sujeitos que, segundo Raffestin (1993) ao se apropriar de um determinado espaço de forma concreta ou abstrata o ator territorializa o espaço. Nesse caso em estudo, os estudantes são territorializados no Pré-vestibular e, eventualmente, caso sejam aprovados no vestibular/Enem, são reterritorializados na educação superior, ou seja, no Território da universidade.

O desenvolvimento do conceito Território até então desenvolvido contribui para refletir sobre o Pré-vestibular como um Território de Cidadania. Nesse sentido, compreende-se que o conceito tem como essência uma polissemia história, a qual percorre a materialidade do mesmo,

bem como a perspectiva social e imaterial observada sob a ótica da territorialidade. Assim, a discussão apresentada, propicia subsídios teóricos no entendimento, possibilitando discutir o PVA como Território de Cidadania.

A seguir, propõe-se analisar o Território materializado pelo Pré-vestibular Alternativo, considerando para isso, os grupos (estudantes) economicamente pobres que dele participam, com objetivos distintos, entre eles, modificar as expectativas de vida a partir da possibilidade de acesso à Educação Superior.

### **1.3 O PVA como Território**

Considera-se o Pré-vestibular Alternativo (PVA) como um Território, pois, este é um espaço no qual se compartilha de troca de ideias sobre temas do dia a dia, da construção de resistência ao próprio ensino que não responde às demandas da sociedade moderna. O território é um espaço de resistência, que busca por meio do compartilhamento de saberes, a transformação da consciência dos estudantes, geralmente trabalhadores(as), oriundos(as) das classes populares.

O PVA se fundamenta como uma oportunidade para que os sujeitos originados e localizados nas classes populares, possam buscar por novas expectativas sociais e econômicas diante da realidade adversa a partir da perspectiva de acessar a educação superior e com isso, contribuir para a própria conscientização cidadã e a própria condição de sujeito histórico.

A cultura é constituída de realidades e signos que foram inventados para descrevê-la, dominá-la e verbalizá-la. Carrega-se, assim, de uma *dimensão simbólica*. Ao serem repetidos em público, certos gestos assumem novas significações. Transformam-se em rituais e criam, para aqueles que os praticam ou que os assistem, um sentimento de comunidade compartilhada. Na medida em que a lembrança das ações coletivas funde-se aos caprichos da topografia, às arquiteturas admiráveis ou aos monumentos criados para sustentar a memória de todos, o espaço torna-se território. (CLAVALL, 2007, p. 14. *Grifos do autor*).

O Território é um composto de subjetividades, culturas, símbolos, territorialidades integradas pelos episódios sociais e sua carga de sentidos que tendem a ser inscritos no espaço geográfico, possibilitando diversas interpretações e sentimentos, materializando-se.

Partindo da hipótese de que Território está intrínseco à organização de determinados grupos, a partir das relações socioculturais concretizadas no espaço geográfico, observa-se que ao se efetivar como uma ação social integrada ao Território da Universidade (macroescala), o Pré-vestibular torna-se também em Território (microescala), provisório, pois, os sujeitos sociais que ali se encontram, intencionam transpor-se para o Território da Universidade, até então, inatingível, não autorizado e que para muitos se manterá inacessível, considerando o atraso escolar em relação às exigências pedagógicas conferidas aos processos seletivos tradicionais. Nesse sentido, considera-se que trata-se de um processo seletivo inadequado, ou seja, um projeto de exclusão.

De acordo com Vasconcelos (2015) a aprovação no vestibular pode ser um meio para a conquista da Cidadania, se estiver ligada à consciência de mundo e à sua posição nele, daí a importância da abordagem crítica, destaque para a importância dos saberes geográficos.

O PVA é um Território por representar um meio para se chegar à Cidadania, no qual os estudantes participantes poderão a partir de uma formação crítica alcançar inclusão na sociedade por meio do acesso à níveis elevados de educação.

O PVA ergue-se como um Território materialmente perceptível de oportunidade para que os sujeitos das classes populares possam perceber como possibilidade de acessar níveis superiores de escolarização e, com isso, idealizar e ou proceder à sua inclusão social.

O PVA é um Território que promove respostas simples, mas contundentes às nossas próprias limitações, como sociedade. Essas limitações não são pela ausência do Estado, mas sua presença. O Estado usado pelo grupo que está no poder, cria na escola a possibilidade de manter tal situação. Há agravos severos que estão em andamento. Contudo, criam-se fissuras que permitem a penetração de propostas que se efetivam anunciando a presença e o poder das humanidades.

Tem-se na escola uma instituição que sofre reprovações da sociedade. A escola pública geralmente comparece limitada, apresentada pelos estudantes como um Território que não os motiva, que não inclui o aluno. Nessa negativa, o que resta para atender as demandas da

sociedade, especialmente dos alunos que comparecem no PVA é permitir aquilo que a escola básica pública teoricamente não foi capaz de promover.

O êxito no acesso ao Território da Universidade para os estudantes das classes populares poderá simbolizar, entre outros fatores, a oportunidade de novas expectativas econômicas de vida, pois, as possibilidades poderão se ampliar na medida em que os mesmos conseguem avançar nos estudos. Na situação de sujeito integrado ao Território da Universidade, antes tido como inatingível, o estudante passa a ser participante do Território agora permitido. No entanto, o Território do PVA continuará provisório para aqueles sujeitos que eventualmente não obtiveram aprovação no processo de acesso à Educação Superior.

O PVA é um Território provisório, porque os sujeitos que dele participam, vislumbram ingressar na Educação Superior. Além disso, há uma transitoriedade e conectividade de objetivos em jogo, pois, o primeiro, ou seja, ingressar no PVA cumpriu-se; o próximo é ingressar na universidade.

Os territórios se entrecruzam e podem ser lidos por diversas perspectivas, a partir dos interesses dos indivíduos que o utilizam para atingir inclusive objetivos distintos. Entre esses usos do Território o mecanismo para alcançar o objetivo de acessar a Educação Superior e para aqueles que já conseguiram materializar o sonho de acessá-la, o Território da universidade passa a se constituir como Território da possibilidade.

É o território alternativo que se configura propondo uma outra forma de organização do espaço geográfico que deixa de ser abstrato, que passa do sonho à sua concretude expressa através da conquista (...), da reconstrução da identidade e da territorialidade. São as novas relações que surgem do novo território. (ALMEIDA, 2009, p. 217).

O Território que se apresenta com uma alternativa, representa uma possibilidade para que os sujeitos das classes populares encontrem a oportunidade de concretizar seus objetivos, sonhos e esperanças até então considerados inalcançáveis. Esse Território pode se apresentar como possibilidade para que os estudantes alcancem a própria consciência como sujeitos históricos, bem como seu papel na constituição da sociedade.

A compreensão desse Território constituído pelo PVA se dá a partir da concepção da territorialidade e da identidade dos sujeitos sociais. Desse modo, observa-se que o Território do

PVA é constituído por um grupo de sujeitos sociais populares, cujo objetivo comum é o de alcançar a Educação Superior e, com isso, acessar novas perspectivas sociais de vida.

A concepção de territorialidade retratada no PVA refere-se à concepção social e cultural dos sujeitos participantes do Pré-vestibular Alternativo, pois, refere-se aos sujeitos oriundos de grupos sociais e culturas específicas, ou seja, as classes populares da sociedade. Nesse sentido, parte-se do pressuposto que o PVA se afirma como um Território de Cidadania.

Castro (2011, p.75) comenta que “esse território do desejo só se materializa diante da conquista, o que significa, no momento da luta, se tratar de um território em disputa, em processo de des-reterritorialização”.

O ingresso a níveis superiores de educação redimensiona a territorialidade dos sujeitos para novas perspectivas sociais, culturais, políticas e econômicas, contribuindo para que ocorra a abertura para novas perspectivas sociais, políticas, econômicas e culturais de vida como sujeitos participantes da sociedade em que estão inseridos. Nesse sentido, a Cidadania é evidenciada como uma conquista a partir do Pré-vestibular Alternativo.

Compreende-se como Território do desejo a concepção compartilhada por Guattari e Rolnik (1986).

O desejo amoroso não tem nada a ver com a bestialidade ou com uma problemática etológica qualquer. Quando ele assume essa feição estamos diante de algo que é exatamente da natureza do tratamento do desejo na subjetividade capitalística. *Há um certo tratamento serial e universalizante do desejo que consiste precisamente em reduzir o sentimento amoroso a essa espécie de apropriação do outro, apropriação da imagem do outro, apropriação do corpo do outro, do devir do outro, do sentir do outro.* E através desse mecanismo de apropriação se dá a constituição de territórios fechados e opacos, inacessíveis exatamente aos processos de singularização, sejam eles da ordem da sensibilidade pessoal ao da criação, sejam eles da ordem do campo social, da invenção de um outro modo de relação social, de uma outra concepção do trabalho social, da cultura, etc. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 281, *grifos dos autores*).

Esse Território do desejo se constitui a partir da ação e sentimento de desejar algo que se pretende como uma conquista pessoal. Esse Território compõe-se substancialmente de elementos que estão aquém da superficialidade suplantada pelo capital, ou seja, vai além da



aquisição de um objeto concreto. Assim, o Território do desejo simboliza onde o sujeito deseja se construir como pessoa humana, onde as possibilidades podem comparecer.

Ao procurarem reinventar o Território, os autores desenvolveram uma perspectiva evidenciando a realidade social a partir do desejo. Para isso, oferece instrumentos para correlacioná-lo à esfera política, oportunizando, conseqüentemente, outras reflexões sobre os territórios considerados essencialmente heterogêneos e organizados a partir de uma ordem biológica, social, imaginária, semiótica, afetiva, política, cultural. (LIMA, YASUI, 2014).

Por desterritorialização compreende-se que:

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em uma linha de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada em um imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais. A reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante. (GATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

A fluidez com que parte da sociedade se manifesta na atualidade contribui para o eterno fluxo do Território, ou seja, a desterritorialização permanente. O advento do trabalho na sociedade moderna auxilia nesse processo, quando impõe ao trabalhador ir em busca do mesmo para sua sobrevivência. Assim, a própria divisão social do trabalho permeada pela técnica, força os indivíduos, sobretudo, os mais pobres socialmente a buscarem por melhores condições de vida. Para isso, a desterritorialização tornou-se um aspecto implícito, a exemplo da própria territorialidade que os sujeitos constroem a partir das relações diversas processadas no Território. A territorialização representa a possibilidade de recomposição dos sujeitos em outro Território, motivado pela expectativa de mudança para melhor, o que nem sempre pode ocorrer.

A desterritorialização pode ser definida como uma extinção de Território, ou seja, um movimento contínuo onde os sujeitos participam cotidianamente a partir das relações estabelecidas. Concomitantemente, observa-se uma perda das próprias territorialidades advindas dos vínculos socioculturais dos indivíduos na convivência cotidiana.

Os estudantes participantes do PVA territorializados nas suas respectivas realidades, ou seja, cidades, distritos, bairros, vilas, comunidades, assentamentos, sítios, e pequenas propriedades rurais, desterritorializam-se no PVA. Alguns deles acabam se reterritorializando posteriormente com o acesso à Educação Superior (universidade) – Território da possibilidade. Nesse sentido, o PVA se reafirma como Território de formação e solidariedade no sentido de possibilitar mecanismo seja pedagógico ou emocional para incluir processos sociais, ou seja, a Cidadania.

A desterritorialização no Território da possibilidade nesse contexto, representa à princípio a expectativa de alcançar melhores condições de vida com aquisição de níveis mais elevados de educação. Porém, pode significar também, retrocesso, pois, considerando o sistema capitalista atual, compreende-se que estamos pensando em um processo de inclusão, em uma sociedade desigual e que afirma o seu poder reproduzindo a desigualdade extrema, grave e desmotivadora.

Nessa perspectiva, mesmo sendo crítico o PVA não consegue se livrar dos mecanismos da seletividade e da preparação de estudantes excluídos para servirem à própria desigualdade. Trata-se de uma inclusão ao processo de (re)produção capitalista, que exige trabalhadores qualificados, ou seja, eles estão no PVA para se qualificarem. Qual a qualificação que o sistema exige atualmente? Será mesmo a universidade? Eles podem estar no PVA por outros motivos também.

A participação no próprio PVA pode ser também motivo para se sentir incluído, ou seja, participar daquilo que foi um sonho dos seus familiares. A inclusão não se realiza apenas com a entrada em um curso universitário. Ela comparece desde quando ele foi selecionado no PVA. O PVA é uma porta de entrada. Mas o que ele encontra nele? No PVA eles encontram aquilo que eles não tinham como acessar, e o acessam timidamente ou enclausurados na formação para o trabalho. A clausura do sonho, um projeto de família que a universidade onde se encontra o PVA pode ajudar a realizar. Essa ajuda se realiza com professores dedicados, pacientes e capazes. Então, isso raramente existe na escola pública contemporânea. Este termo constado no Oxford English Dictionary deriva “do verbo territorializar, que significa tornar territorial, situar em bases territoriais, ou ainda associar a um território ou distrito particular. (HAESBAERT, 2006, p. 21).

Considerando o Território da universidade, desterritorializar nele significa para os sujeitos um movimento onde poderão encontrar novas maneiras de concretizar seus objetivos

de vida. O Território da possibilidade de concretizar os sonhos se materializa como real e possível para os estudantes com o uso desse mesmo Território.

O PVA é um Território privilegiado onde ocorre a territorialização de projetos de vida trazidos pelos participantes, cria e recria a partir das relações socioculturais, novas territorialidades no âmbito do Território onde alguns têm intenção de se reterritorializar, ou seja, a universidade.

O Território se apresenta como possibilidade de construção de Cidadania, pois, conforme Andrade (1995, p.20) “a formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido da territorialidade que, de forma subjetiva, cria uma consciência de confraternização entre elas”.

Nesse Território do PVA se manifestam diversas discussões, participações e questões do dia a dia que são utilizadas para reflexões mais aprofundadas sobre política, social, economia, cultural, temas recorrentes à própria vida dos sujeitos participantes.

O PVA como Território vai muito além dos seus próprios limites educativos. Sobre isso, Fernandes (2008 p. 197) explica que, “convivemos com diferentes tipos de territórios produtores e produzidos por relações sociais”. Isso, aponta para a complexidade do PVA como Território de Cidadania, pois, inseridos nele existem diversos outros territórios que se ampliam.

O PVA na condição de Território de Cidadania promove nos sujeitos participantes, a reterritorialização dos seus territórios de origem, dos quais foram desterritorializados sonhos, projetos, objetivos e esperanças, pois, no convívio cotidiano, os estudantes estabelecem vínculos que posteriormente poderão ser instituídos ou restituídos nas suas comunidades de origem, possibilitando até mesmo transformá-los. Esse processo de desterritorialização vai se confirmando e comparecendo na medida em que os sujeitos vão estabelecendo entendimento crítico sobre a realidade social, política, histórica, cultural e econômica na qual se encontram inseridos.

As subjetividades começam a ser apropriadas a partir da participação no PVA, repetindo o mesmo processo das artes populares e eruditas. Na medida em que as novas tendências vão se solidificando, a desterritorialização acontece por meio da dificuldade e/ou mesmo da (im)possibilidade do diálogo entre a linguagem científica e erudita e as linguagens das comunidades populares, as quais, pertenciam.

O Território que se abre aos sujeitos contribui para que algumas das particularidades do Território comunitário sejam quebradas, até mesmo pelas diversas e diferentes linguagens do mundo acadêmico. À princípio, isso pode gerar consequências positivas, por exemplo, quando ocorre o rompimento da sujeição da comunidade sobre a sua condição de pobreza. Mas, também pode ser doloroso e, trazer outras consequências, pois, às vezes também rompe com alguns valores culturalmente cultivados pelo grupo.

Pode-se tomar como referência, o mito da “caverna de Platão”, no qual o sujeito que conhece um (novo mundo) com o sentimento de patriota, decide retornar à sua comunidade e apresentar seu novo olhar (descobertas), mas a comunidade o contesta. Neste exemplo, pode-se dizer que a desterritorialização é instituída entre o estudante do PVA e sua comunidade, contribuindo para um possível rompimento entre ambos, pois, não se encontram-se na mesma realidade.

No processo de ingresso dos sujeitos no PVA, os estudantes tentam se reterritorializar na perspectiva de capturar novas oportunidades e melhores perspectivas de se incluir na própria sociedade. Neste aspecto, abre-se a expectativa por novas possibilidades, ou seja, uma esperança, a qual os sujeitos carregam como projeto de vida, que poderá lhes ajudar a minimizar a situação de vulnerabilidade social na qual se encontram, caso consigam concretizar seus objetivos de ascensão educacional.

O PVA como Território de Cidadania proporciona aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social, uma formação que procura resgatar ou incutir nos estudantes, a consciência do papel como cidadão na sociedade. Assim, eles poderão perceber-se como importantes e se reconhecer como sujeitos históricos. O PVA é Território quando se apresenta como uma oportunidade para expressão da cultura, expectativas, alegrias, esperanças, desesperanças e decepções, conflitos, dentre outros sentimentos.

O PVA como Território, procura por meio do diálogo coletivo problematizar as condições de desigualdade de vida dos sujeitos na sociedade, explorando a possibilidade de relacioná-los aos conteúdos exigidos pelos processos seletivos, demonstrando com isso, as interconexões existentes entre a teoria e a realidade concreta, bem como, a importância em aprender observando a totalidade<sup>11</sup> da ocorrência dos fenômenos na sociedade, por exemplo.

---

<sup>11</sup> Santos (2006, p.74) argumenta que: “Segundo essa ideia, todas as coisas presentes no Universo formam uma unidade. Cada coisa nada mais é que parte da unidade, do todo, mas a totalidade não é uma simples soma das

As práticas que ocorrem no PVA procuram instigar nos estudantes a reflexão sobre os seus contextos originais de (re)existência. Com isso, busca-se contextualizar o próprio ambiente de convivência e permitir aos mesmos percebê-los como resultado das relações desiguais mediadas pelas diferenças de classe, ampliadas pelo sistema capitalista, do qual são parte integrantes.

Mas o fato é que as desigualdades e as diferenças que inferiorizam alguns territórios acabam por estigmatizar os sujeitos que ali vivem. Não é à toa que muitos jovens que moram na favela evitam dizer seu endereço quando vão procurar emprego. (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 30).

Ao potencializar aos sujeitos sociais o entendimento sobre as próprias condições de existência e sujeito histórico, o PVA contribui para que o mesmo modifique a maneira de perceber e atuar em relação ao próprio Território, questionando a realidade e os fenômenos, considerando a dinâmica da sociedade. Neste sentido, o PVA é uma construção de resistência ao ensino que não responde às demandas da sociedade.

Os Pré-vestibulares voltados para as classes populares, de maneira geral podem ser identificados como Territórios onde se desenvolve a construção de uma perspectiva cidadã. Podem ser pensados como Território, pois, ao se apropriar politicamente dos PVA, os sujeitos sociais têm a oportunidade de reorganizar novos comportamentos coletivos de resistência, reterritorializando-se em novos e múltiplos territórios, o que os possibilita fazer mudanças significativas na sociedade.

O PVA como Território é o *locus* no qual se procura construir de maneira coletiva o sentido de Cidadania, de pertencer e usufruir da sociedade em que se está inserido. Isso surge, a partir do diálogo e das práticas pedagógicas que evidenciam a participação política dos sujeitos nesta sociedade, contribuindo assim, para a construção de uma convivência pacífica, consciente e crítica a respeito da participação na sociedade.

O PVA é um Território especificamente alternativo e para muitos estudantes a única saída, uma possibilidade, abertura para melhores condições de vida. Como um Território é uma

---

partes. As partes que formam a Totalidade não bastam para explicá-la. Ao contrário, é a Totalidade que explica as partes”.

manifestação daquilo que é possível fazer no contexto do caos, do contraditório. A probabilidade surge com o pensar na possibilidade de também se incluir no contraditório.

O contraditório é a universidade e como esse Território se afirma para o sujeito. O contraditório é aquilo que não foi contemplado, incluído. Ele tolera, permanece na franja do sistema, mas com desejo e com vontades próprias. Vontade de pertencer ao espaço, condição para se estabelecer no Território e se beneficiar dele.

Desse modo, estamos diante de possibilidades e inclusão, não daquilo que promete o PVA. Mas daquilo que resta de seu nexos. O PVA vai além, muito além daquilo que consta dos capítulos da sua resolução. Neste Território, estudantes e professores, têm a oportunidade de dialogar, (re)pensam, em mecanismos de como se posicionar frente ao mundo. Tornam-se assim, capazes de entenderem-se como seres politizados, capacitados para atuar e transformar a sociedade em que estão inseridos.

O fato do PVA se caracterizar como Território de Cidadania, não impede que se façam críticas das suas próprias limitações, pois, não se consegue êxito com todos os envolvidos, haja vista, muitos também não conseguem seguir frequentes e acabam evadindo ou mesmo não obtendo êxito de aprovação na universidade, o que faz com que muitos não prosseguam tentando. O PVA não consegue atingir a todos que usufruem do que é oferecido pelo curso. Além disso, como possibilitar que pessoas se posicionem, reivindiquem, se passaram a vida sendo excluídos, destituídos de seus direitos?

Compreende-se que as iniciativas educativas que tenham como enfoque a educação com e para as classes populares podem ser consideradas territórios onde se desenvolve efetivamente uma concepção crítica de Cidadania. No PVA a construção do pensamento crítico tem procurado se efetivar de maneira recorrente a partir das diversas atividades pedagógicas realizadas. O objetivo é fazer com que o próprio estudante perceba que a sociedade e o próprio PVA tem suas ambiguidades, entre elas, o fato de ter que preparar o estudante para entrar naquilo que é também antidemocrático, a sua inclusão na economia capitalista, geradora do processo de exclusão e motivo inclusive da situação do mesmo estar necessitando de um auxílio para alcançar níveis mais elitizados de educação.

Todos os projetos que objetivam resgatar/trabalhar em campos da cultura local acabam tendo algum tipo de impacto no entorno, sendo o maior deles o de

caráter educacional – formam um saber, desenvolvem a consciência de pertencimento da comunidade local. (GOHN, 2010, p. 84).

O desenvolvimento de projetos com propostas com enfoque social e que se envolvem com as comunidades locais pode influenciar a formação política e a conscientização crítica das comunidades populares, contribuindo para a construção cidadã da própria sociedade.

O Território do PVA no qual se materializam sonhos, projetos, expectativas em relação ao futuro é o mesmo onde os sujeitos constroem sentido sobre a participação na sociedade. Trata-se de uma construção pessoal e coletiva dos sujeitos, pois, nesse Território, as desigualdades sociais emergem como problemática na busca por maneiras para amenizar e transformar.

O território também representa o chão do exercício da Cidadania, pois Cidadania significa vida ativa, no território, onde se concretizam as relações sociais, as relações de vizinhança e solidariedade, as relações de poder. É no território que as desigualdades sociais tornam-se evidentes entre os cidadãos, as condições de vida entre moradores de uma mesma cidade mostram-se diferenciadas, a presença/ausência dos serviços públicos se faz sentir e a qualidade destes mesmos serviços apresentam-se desiguais. (KOGA, 2003, p. 33).

O Território expressa as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos a partir do convívio em sociedade. A Cidadania como uma essência fundante de qualquer sociedade que se diz democrática tem no Território a superfície necessária para que ocorra a materialização dos resultados das relações sociais estabelecidas. Esse vínculo entre Território e Cidadania pode retratar as desigualdades sociais existentes e que muitas vezes passam despercebidas, gerando a falsa ideia de harmonia na sociedade, quando na verdade, as pessoas encontram-se oprimidas nos seus territórios de vivência.

Observa-se que a Cidadania se materializa no Território a partir das vivências no cotidiano dos sujeitos. É nesse Território que as relações de poder podem se restabelecer, gerando muitas vezes divergências e conflitos entre os sujeitos, o que fomenta a desigualdade ao acesso aos direitos fundamentais. O PVA como Território se apresenta como palco importante nesse processo, ou seja, para a construção e exercício de práticas de Cidadania, pois,

é no Território que as relações sociais são evidenciadas e materializadas a partir do sentido que os sujeitos constroem.

Resultante das relações de poder no tempo e no espaço, o Território se constitui a partir das múltiplas relações decorrentes do movimento contínuo e dinâmico do homem e suas ações na complexa e dinâmica realidade em sociedade. Isso significa que nem sempre os limites territoriais constituídos podem ser identificados concretamente, tocados ou visualizados de maneira empírica, mas que podem ser percebidos implícitos imaterialmente e impressos no modo de viver de um determinado grupo em um Território específico.

Na sessão seguinte pretende-se tratar sobre o conceito Cidadania, associando-a às ações desenvolvidas no PVA com a proposição deste na condição de Território, e como ele dialoga com as relações socioculturais estabelecidas no espaço, e com os projetos que os sujeitos participantes que dele buscam para sua inclusão na vida em sociedade. Para isso, indaga-se: qual Cidadania é possível construir no Território do PVA, a fim de concretizá-lo como Território?

## **1.4 A Cidadania que se propõe construir no Território do PVA**

Parte-se do pressuposto que o conceito Cidadania seja uma construção histórica, e que cada período produziu suas práticas e respectivas reflexões, as quais foram fundamentais para forjar os diversos significados que o termo adquiriu. Nesta seção objetiva-se refletir sobre o conceito considerando a realidade brasileira.

Para todo efeito, cabe antes discutir sobre a Cidadania no Brasil, mencionando para isso, a longa trajetória da Cidadania no decorrer do espaço-tempo. Nesse percurso, não se pode desconsiderar as grandes civilizações onde germinaram e se ergueram as ideias que culminaram na Cidadania. Nesses termos, os sistemas políticos, as religiões, as revoluções e os povos que a desejaram.

Para isso, contribuíram a Grécia antiga, o império romano, o Cristianismo, o renascimento, as Revoluções Inglesa, Americana e Francesa, o sistema socialista, as maiorias sociais, o meio ambiente e, na contemporaneidade, o sistema capitalista urbano industrial e a globalização, dentre outros, que mesmo importantes e influentes na construção do conceito de Cidadania no Brasil, não serão retratados no presente texto por questões de objetividade.



Para compreender o significado de Cidadania, torna-se importante primeiramente entender o que se entende como significado de cidadão e não-cidadão. Neste sentido, Santos (1987) explica que “o homem-cidadão, isto é, o indivíduo como titular de deveres e direitos, não tem o mesmo peso nem o mesmo usufruto em função do lugar em que se encontra no espaço total”. Observa-se que o conceito cidadão é relativo no espaço e no tempo e, para ser cidadão no Brasil dependeria do Território onde o(s) sujeito(s) encontram-se inseridos, ou seja, para os sujeitos oriundos das classes subalternas da sociedade, o acesso à Cidadania torna-se mais difícil, por várias questões, entre elas, o próprio interesse do Estado em promover tratamento igualitário entre grupos sociais distintos.

O cidadão representa o indivíduo que exercita os seus direitos civis e políticos de um Estado. Porém, esse cidadão não goza apenas de direitos, mas também de deveres para com o próprio Estado (HERKENHOFF, 2001). Conforme reportado, para se constituir cidadão, o sujeito deve compartilhar de um conjunto de obrigações e direitos sem os quais ele não poderia ser considerado como tal. Em uma sociedade onde o Estado mantém forte poder político sobre a população, dificilmente a partir desta perspectiva apresentada haveria oportunidade para o surgimento de um cidadão.

Ainda sobre o significado de não-cidadão, Santos (1987, p. 19), explica que, “a tipologia das formas de vida não-cidadãs, vão desde a retirada, direta ou indireta, dos direitos civis à maioria da população, às fórmulas eleitorais engendradas para enviesar a manifestação da vontade popular, ao abandono de cada um à sua própria sorte”. O termo não cidadão, ou seja, o sujeito que não tem acesso à Cidadania se caracteriza como aquele que não tem acesso também aos direitos civis fundamentais e, portanto, não tem participação nas decisões da vida em sociedade na qual estão inseridos.

Considerando a realidade da sociedade brasileira, de fato somos naturalmente desiguais ou a sociedade reafirma tal desigualdade? Isso significa que a sociedade brasileira é composta também por vários “não cidadãos”, ou seja, tem-se uma população de excluídos de Cidadania, os quais muitas vezes não têm a consciência dos direitos e deveres que lhes são inerentes.

Para compreender o significado que o conceito de Cidadania alcançou no século XXI, parte-se da seguinte prerrogativa:

A história universal da Cidadania é a história da caminhada dos seres humanos para afirmarem sua dignidade e os direitos inerentes a todas as pessoas. A história da Cidadania é, de certa forma, a própria história das lutas para a afirmação de valores éticos como a igualdade, a liberdade, a dignidade de todos os seres sem exceção, a proteção legal dos direitos, a sacralidade do trabalho e do trabalhador, a democracia e a justiça. (HERKENHOFF, 2001, p. 33).

A história da Cidadania em algumas nações pelo mundo tem estado vinculada à trajetória dos povos e suas respectivas lutas por uma qualidade de vida melhor, em torno de direitos que lhes possibilitassem a dignidade humana. Diante disso, a Cidadania tem como essência a busca por direitos fundamentais, os quais só vieram a se concretizar em algumas nações, após várias batalhas<sup>12</sup> e sangue derramado.

A Cidadania tem uma origem compartilhada com a história das nações, pois,

Outro aspecto importante, derivado da natureza histórica da Cidadania, é que ela se desenvolveu dentro do fenômeno, também histórico, a que chamamos de Estado-nação e que data da Revolução Francesa, de 1789. A luta pelos direitos, todos eles, sempre se deu das fronteiras geográficas e políticas do Estado-nação. Era uma luta política nacional, e o cidadão que dela surgia era também nacional. Isto quer dizer que a construção de Cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação. (CARVALHO, 2013, p. 12).

A Cidadania pode ser entendida à princípio como produto de um complexo e excludente processo histórico, no qual a estreita relação entre o Estado e as constantes insurgências pela dignidade humana, fomentaram o que hoje se entende por ser cidadão. Essa relação estabelecida entre o Estado-nação e, o que viria a se efetivar como conceito cidadão ajudaram a definir a própria Cidadania.

Em se tratando da sociedade brasileira, considerando o período que se estende da independência (1822) até o final da primeira república (1930) e, considerando a evolução da Cidadania, a única alteração importante que houve nesse período fora a “abolição” da

---

<sup>12</sup> A título de exemplo cita-se: A Revolução Francesa (1789), Guerra de Canudos (1896), I Guerra Mundial (1914), II Guerra Mundial (1939), dentre vários outros conflitos.

escravidão (CARVALHO, 2013). Tem-se com isso, uma perspectiva difusa de Cidadania, distante das classes populares.

A conjuntura que se propõe pensar a Cidadania no Brasil se concretiza por se tratar de um período em que a maioria da população ainda residia nas áreas rurais, submetida aos desígnios da elite latifundiária. Falar em Cidadania no início do século XX, torna-se uma tarefa complexa, considerando a realidade apontada por Luca (2012, p. 470), em que afirma que “em 1920 apenas 16,6% dos brasileiros residiam em cidades com vinte mil habitantes ou mais, enquanto a taxa de não letrados girava em torno dos 70%. Nesse contexto, não surpreende que os direitos civis e políticos fossem uma ficção jurídica”. O estudo da Cidadania está diretamente relacionado ao estudo da própria evolução sociopolítica do país.

Foi justamente no início do período republicano, quando do primeiro surto industrial na região Centro-Sul do país, que os trabalhadores surgiram na cena política. A concepção vigente em grande parte da Primeira República, de nítida inspiração liberal, relegava as relações entre assalariados e patrões no âmbito privado, abstendo o Estado de qualquer interferência nesse mercado. (LUCA, 2012, p. 470).

Conforme observado, o início do primeiro período industrial brasileiro apresentou-se como um fenômeno responsável por impulsionar as discussões em relação ao acesso a alguns direitos pendentes da classe trabalhadora no período. Havia um ambiente politicamente instituído pelo Governo de Getúlio Vargas, o denominado movimento de 1930, o qual propiciou abertura para que se pudesse requerer melhores condições de trabalho, haja vista as precárias situações, as quais afetavam diretamente a saúde dos trabalhadores e até mesmo o desempenho nas atividades das fábricas.

Segundo Carvalho (2013) o ano de 1930 representou um divisor de águas na história do Brasil<sup>13</sup>. A partir desse período houve impulso nas mudanças sociais e políticas, sobretudo no governo de Getúlio Vargas, com a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, a legislação trabalhista e previdenciária e a consolidação das leis trabalhistas (CLT) em 1943.

---

<sup>13</sup> Em 3 de outubro de 1930, o presidente da República, Washington Luis, foi deposto por um movimento armado dirigido por civis e militares de três estados da federação, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba. Terminava assim a Primeira República. O episódio ficou conhecido como a Revolução de 30. (CARVALHO, 2002, p. 89).

Ao analisar as Constituições Herkenhoff (2001) observa que no decorrer da história do país houve avanços e recuos nos direitos. A Constituição de 1934, inovou ao estatuir normas de proteção social do trabalhador. Entre os princípios anunciados pelo documento estão: a proibição da diferença de salários para um mesmo trabalho, por motivo de sexo, idade, nacionalidade ou estado civil; salário mínimo capaz de satisfazer as necessidades básicas do trabalhador; proibição de trabalho a menores de 14 anos, férias anuais remuneradas, criação da justiça do trabalho, entre outros.

Ainda no tocante à construção de Cidadania no país, observa-se que o movimento operário brasileiro teve relevante representatividade. não se pode observar os negros, indígenas que lutaram anteriormente.

Sob o ponto de vista da Cidadania, o movimento operário significou um avanço inegável, sobretudo no que se refere aos direitos civis. O movimento lutava por direitos básicos, como o de organizar-se, de manifestar-se, de escolher o trabalho, de fazer greve. Os operários lutaram também por uma legislação trabalhista que regulasse o horário de trabalho, o descanso semanal, as férias, e por direitos sociais como o seguro de acidentes de trabalho e aposentadoria. (CARVALHO, 2002, p. 60).

Apesar de ainda restritas, as conquistas alcançadas pelo movimento operário representaram consideráveis avanços no acesso a direitos na Constituição Brasileira de 1934. Entende-se que o acesso efetivo aos direitos e, por conseguinte, à Cidadania adveio de movimentos de luta permanente mas, apesar disso, não alcançou a todos.

Considera-se movimento social<sup>14</sup> as ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que proporcionam diferentes maneiras da população se organizar e externalizar suas reivindicações. No campo concreto, essas formas adotam múltiplos métodos que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta por meio de mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem construída, atos de desobediência civil, negociações, dentre outros.

---

<sup>14</sup> O termo movimento social foi criado por Lorenz Von Stein, no século XIX, por volta de 1840, na Alemanha, ao evidenciar a necessidade de um ramo da ciência social que se voltasse para o estudo dos movimentos sociais da época, como o movimento operário e o socialismo, emergente. (SILVA, 2001, p.15).

Na atualidade, os movimentos sociais atuam utilizando a *internet* por meio das redes sociais nas escalas locais, regionais, nacionais e internacionais (GOHN, 2011). Essa nova forma de organização dos movimentos sociais representa perspectivas diferentes para abordar as temáticas sociais da atual conjuntura do século XXI.

Abertos a uma pauta plural de sujeitos e polaridades, os movimentos sociais pedem uma categoria de leitura conjuntural, e essa categoria é o território. Seus temas são o combinado de lutas conjunturais e lutas estruturais, com predomínio de lutas conjunturais, que espelha o múltiplo de mudanças de singularidades que se almeja. São por isso, lutas que se pautam por mudanças localizadas, mesmo se pensadas com acúmulos mudancistas ou progressistas a caminho de mudança de estrutura. Daí a teoria social – muitas delas ditas pós-modernas, pós-industrial e pós-liberal – referenciar-se na categoria da singularidade e centrar-se na categoria do território, por definição a categoria teórico-metodológica da angulação forte e do conhecimento pontual dos sistemas. (MOREIRA, 2016, p. 214).

Considerando esse contexto de atuação dos novos sujeitos, acentuado pela pluralidade dos fenômenos, o Território é requisitado como categoria pelos movimentos sociais. A importância do Território emerge na sociedade contemporânea como mecanismo para compreender a totalidade da organização social. Essa perspectiva conjuntural pode ser compreendida ao considerar a social, política, econômica, cultural, ambiental, entre outras dimensões.

Procurando a relação existente entre movimento operário e movimento social, compreende-se que são intrínsecos à questão da Cidadania, pois, representam importantes manifestações em torno de melhorias no conjunto da sociedade. Enquanto o movimento operário se organiza em torno da luta pelo bem-estar dos trabalhadores, os movimentos sociais de maneira geral e, aqui o próprio movimento operário se insere, procura reivindicar um discurso além da classe operária, ou seja, por outros direitos e garantias fundamentais, entre eles, educação, saúde, segurança, moradia, terra, entre diversas outras demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é possível afirmar que houve no período de governo de Getúlio Vargas avanços na Cidadania no Brasil a partir de demandas da classe trabalhadora.

Além disso,

Houve progresso na formação de uma identidade nacional na medida que trazia as massas para a política. Mas, em contrapartida, colocava os cidadãos em posição de dependência perante os líderes, aos quais voltavam lealdade pessoal pelos benefícios que eles de fato ou supostamente lhes tinha distribuído. A antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A Cidadania que daí resultara era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora. (CARVALHO, 2013, p. 126).

A prática do populismo sintetizou aspectos fundamentais para manutenção da política de Getúlio Vargas. Como característica obteve-se o entendimento de que o acesso aos direitos fundamentais necessariamente devesse estar subordinado ao Estado. Além do que, impediam-se críticas advindas das classes sociais beneficiadas.

Ademais, observa-se que ainda há uma interpretação limitada sobre o sentido da Cidadania. Pois, é perceptível ainda hoje no país, uma Cidadania incompleta e, conseqüentemente, uma democracia ainda em construção. Isso decorre, entre outros fatores, ao fato dos direitos fundamentais constitucionalmente garantidos, não serem cumpridos integralmente, como é por exemplo a democratização da educação pública.

A respeito desse período político, De Saes (2001, p. 379) denominou “clientelismo urbano, como instrumento de deformação das vontades no plano eleitoral”. Representou uma forma adotada para manutenção do poder político.

No entanto, quando da Constituição de 1937, na qual perdurou o Estado Novo, o país foi declarado em estado de emergência. Com isso, foram suspensas a liberdade de ir e vir, censuraram as correspondências e todas as demais formas de comunicações orais e escritas, suspensão da liberdade de reunião, permissão de busca e apreensão em domicílio, dentre outras limitações da liberdade. (HERKENHOFF, 2001).

Nesse período, os direitos já conquistados dos cidadãos não foram respeitados e, portanto, a Cidadania foi parcialmente desconsiderada, o que representou retrocesso, considerando a Constituição anterior.

Na Constituição de 1946, ocorreu o que se pode afirmar uma recuperação da ideia de Cidadania, quando o país passou pelo processo de redemocratização, e restaurou os direitos e

as garantias individuais, as quais, mais uma vez, foram ampliados, em comparação com o texto constitucional de 1934. Entre os direitos que foram introduzidos estão: direito de greve, assistência aos desempregados, liberdade de associação profissional ou sindical, dentre outros. (HERKENHOFF, 2001)

Entre os anos de 1945 a 1964 e com a promulgação da nova Constituição em 1946, o Brasil entrou em sua primeira experiência democrática da história do país, pois, essa constituição manteve as conquistas sociais do período varguista, ou seja, os direitos civis e políticos. (CARVALHO, 2013).

A Constituição de 1967 comparada com a de 1946 apresentou novamente retrocessos. Entre eles, a supressão da liberdade de publicação de livros e periódicos, a restrição do direito de reunião, o qual ficou facultado à polícia definir o local para que pudesse ocorrer, estabeleceu-se o foro militar para civis, criou-se a pena de suspensão dos direitos políticos, dentre outros direitos suprimidos. (HERKENHOFF, 2001).

Com a supressão do *habeas corpus*, com a suspensão das garantias da magistratura e com a cassação da liberdade de imprensa, a tortura e os assassinatos políticos foram largamente praticados no país sob o regime do Ato Institucional n.5<sup>15</sup>. Nenhum traço de respeito à Cidadania pôde ser vislumbrado no país tutelado pelo terror. Houve total dissonância entre Direito e AI-5, entre Cidadania e AI-5. (HERKENHOFF, 2001, p. 107).

A revogação de liberdades e suspensão de direitos garantidos se caracterizaram como ação reprovada pela população, mas foram praticadas sob orientação do regime. Como consequência da supressão desses direitos, a Cidadania até então batalhada perdeu espaço para o autoritarismo e invasão de privacidades individuais e coletivas.

De acordo com Herkenhoff (2001, p.107) “o regime da Constituição de 1969 não se coadunou, de forma alguma, com os ideais de preservação da Cidadania”. Nessa Constituição observa-se aprofundamento e retrocesso político, esvaziando a ideia de Cidadania. Posteriormente, no período ditatorial implementado no país entre os anos de 1964 a 1985, sob

---

<sup>15</sup> O Ato Institucional n. 5 repetiu todos os poderes discricionários conferidos ao presidente pelo AI-2 e ainda ampliou a margem de arbítrio: deu ao governo a prerrogativa de confiscar bens; suspendeu a garantia do *habeas corpus* nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômico-social e a economia popular. (HERKENHOFF, 2001, p. 106).

comando de sucessivos governos militares de caráter autoritário e discurso nacionalista, se intensificaram, tornando-se um contexto difícil na história do Brasil.

A ditadura civil militar contribuiu para uma regressão dos direitos civis. No entanto, não foram extintos da constituição nesse período. Conforme Carvalho (2002, p. 88) “sua garantia na vida real continuou precária para a grande maioria dos cidadãos”. Durante esse período, muitos outros direitos foram suspensos, sobretudo a liberdade de expressão do pensamento e de organização em movimentos sociais.

A ditadura civil militar determinou uma exceção no debate sobre Cidadania no país. A censura aos órgãos de imprensa (jornais, rádios, cinemas e principalmente na televisão), possibilitou que nenhuma notícia que criticasse o governo ou revelasse suas práticas fossem veiculadas. O regime não se resumia ao campo político, pois reuniões ou manifestações públicas (apresentações musicais, peças teatrais, filmes e livros) eram censurados. Consequentemente, muitas pessoas consideradas suspeitas pelo Estado foram exiladas, quando não torturadas e, muitas delas são consideradas desaparecidas até então. (HERKENHOFF, 2001).

Nesse período, as universidades públicas viviam sob forte controle político. Professores foram aposentados compulsoriamente, exilados, estudantes expulsos, livros censurados, entre outros excessos cometidos. Nesse contexto, falar em Cidadania era um desafio a ser superado, como medida a contradizer a própria realidade vivenciada por parte significativa da população brasileira. (CARVALHO, 2001). Pode-se considerar que nesse período houve grandes retrocessos com a restrição dos direitos políticos.

O ano de 1985 tornou-se importante contexto para o debate sobre democracia na sociedade brasileira, e após o fim da ditadura civil militar, percebeu-se um esforço para se resgatar a Cidadania no país. (CARVALHO, 2013). Na redemocratização teve-se a oportunidade de repensar a nação a partir de uma nova Constituição, a qual foi promulgada em 1988.

No contexto da redemocratização do país, a denominada Constituição “cidadã” de 1988 foi considerada como um documento distinto de todos os antecessores, e dela decorre novamente a oportunidade de efetivar a Cidadania no Brasil. Sobre esse período HERKENHOFF (2001) aponta que a sociedade brasileira teve a oportunidade de pela força e pela união do povo organizar uma Constituição a qual possibilitasse abrir inúmeras



possibilidades para o desenvolvimento da Cidadania, superando algumas injustiças sociais em torno da construção de um país melhor.

A Constituição de 1988 é considerada uma Constituição cidadã por se caracterizar como uma referência em relação à participação da sociedade nos encaminhamentos sobre as direções que o Brasil teria de tomar após longo período ditatorial. A Cidadania foi revelada então como possibilidade concreta de democratizar a participação coletiva nas principais decisões para o ordenamento da sociedade.

No entanto, muitas dessas perspectivas não foram atingidas, contribuindo para que a teoria não corresponda totalmente à realidade prática, pois, já então percorridos três décadas da implementação do texto constitucional, ainda se discute, não letrados, acesso à educação superior, violência, moradia, emprego, dentre várias outras questões que estão previstas em sua garantia na carta magna, mas que o Estado não consegue ou não tem interesse de solucionar.

De acordo com essa Magna Carta, são fundamentos do nosso Estado democrático de direito “a soberania, a Cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político” (artigo 1º). Em consonância com essa Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, entende que “a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da Cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

Apesar de firmada como princípio formalmente documentado, o país ainda não tem alcançado tal objetivo, portanto, é uma utopia acreditar que o efetivo exercício da Cidadania poderá ser uma realidade, pois, a própria sociedade é desigual e reafirma tal desigualdade a todo instante a partir da falácia do Estado Democrático de Direito.

Por Estado Democrático de Direito compreende-se,

A configuração do Estado democrático de Direito não significa apenas unir formalmente os conceitos de Estado democrático e Estado de Direito. Consiste, na verdade, na criação de um conceito novo, que leve em conta os conceitos dos elementos componentes, mas os supere na medida em que incorpora um componente revolucionário de transformação do *status quo*. E aí se entremostra a extrema importância do art. 1º da Constituição de 1988, quando afirma que a República Federativa do Brasil se constitui em Estado democrático de Direito, não como mera promessa de organizar tal Estado, pois a Constituição aí já o está proclamando e fundando. (SILVA, 1988, p. 21).

Estado democrático de direito pode ser compreendido como uma organização político-social que tem como premissas, promover a igualdade social, a manutenção do bem-estar social coletivo, a paz social, promover a estabilidade econômica, a paz, e dialogar e respeitar a diversidade em suas diferenças de classe, etnia, gênero, religião, dentre outros, considerando como norte a história do país e a legislação existente.

Ao estabelecer que a educação seria um direito de todos, a Constituição de 1988 reafirma que ninguém pode ser excluído da educação, ou seja, ninguém poderia ficar fora da escola. (HERKENHOFF, 2001). Isso está formalmente no texto constitucional.

Observa-se ainda um acentuado número de estudantes, em sua maioria jovens pobres, negros sem perspectivas sociais de vida, geralmente oriundos das classes menos favorecidas economicamente ainda com graves dificuldades em frequentar e permanecer na escola.

No entanto, não é isso que tem se observado principalmente quando considerado o acesso à educação, sobretudo, quando computados os sujeitos das classes populares e a sua inclusão na Educação Superior.

Segundo Santos (1987, p. 12) “Mas há Cidadania e Cidadania. Nos países subdesenvolvidos de um modo geral há cidadãos de classes diversas, há os que são mais cidadãos, os que são menos cidadãos e os que nem mesmo ainda o são”.

Compreende-se que, o conceito Cidadania está intrinsecamente relacionado ao contexto retratado, ou seja, em uma sociedade onde as desigualdades sociais são acentuadas, há uma tendência dos direitos não serem homogêneos e conseqüentemente haver cidadãos menos que outros, como pode ser citado considerando a realidade brasileira.

O acesso aos direitos não está disponível democraticamente para todas as pessoas que necessitam e, conseqüentemente, existem lacunas na composição do cidadão e na formalização da Cidadania.

O fato de ter nascido em uma determinada nação não é atributo suficiente para o acesso e o exercício da Cidadania. Há necessidade de que os direitos fundamentais estejam disseminados pela sociedade e disponíveis às classes existentes, sem distinção de grupos, sobretudo, por sua posição nos extratos em condições de vulnerabilidade social, ou seja, “quando falamos de um cidadão inglês, ou norte-americano, e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa”. (CARVALHO, 2013, p.12).

A simples técnica de estabelecer, em constituições e leis, a limitação do poder, embora importante, não assegura, por si só, o respeito à Cidadania e aos Direitos Humanos. Assistimos em épocas passadas e estamos assistindo, nos dias de hoje, ao esmagamento da Cidadania e ao desrespeito dos Direitos Humanos em países onde eles são constitucionalmente garantidos. Mesmo em países de longa tradição jurídica, a Cidadania e os Direitos Humanos são, em diversas situações, rasgados e desconhecidos. (HERKENHOFF, 2001, p. 35).

Há, portanto, outros elementos relacionados para a efetividade das determinações contidas em uma Constituição, e elas estão geralmente circunscritas por elementos políticos, sociais, econômicos e inclusive culturais, ou seja, quando a própria sociedade tem uma percepção equivocada dos seus direitos.

Nesse sentido, não basta a Cidadania ser uma declaração de intenções, “ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política”. (SANTOS, 1987, p. 7-8). O acesso à Cidadania pressupõe o direito de reclamar e exigir do poder público o seu cumprimento.

A Cidadania enfrenta a segregação na pobreza de um enorme contingente da população. Somos uma das dez maiores economias do mundo e, ao mesmo tempo, um dos quatro países do mundo com maior concentração de riqueza e desigualdade social. (MORAES, 2012, p. 495).

A concentração de renda, a falta de oportunidades, a corrupção, dentre outros problemas sociais, representam alguns dos entraves para o acesso à Cidadania no país, o que contribui para ampliar as desigualdades sociais.

A dificuldade no acesso à Cidadania não representa uma exclusividade do Brasil, pois, em vários países do mundo, existem parcelas de populações que não têm acesso ou usufruem da Cidadania. Essa realidade ocorre mesmo em países de longa tradição democrática e de razoável distribuição justa de renda. (HERKENHOFF, 2001).

Inserido nessa realidade, o Brasil encontra-se entre as nações nas quais o conceito e a efetividade da Cidadania têm invariavelmente muitos obstáculos para se concretizar, e isso auxilia para ampliar as desigualdades em todos os gêneros em detrimento da melhor qualidade de vida para a população.

Cidadania para Herkenhoff (2001, p.18) pode ser definida como “uma palavra de curso corrente, isto é, está no vocabulário cotidiano: nos jornais, no rádio, na televisão, na conversação”. Um termo que muitos ouvem falar, falam cotidianamente, mas muitas vezes não compreendem, ou quando compreendida, limita-se em seu significado político eleitoral.

O que se entende por Cidadania? Seria capturar aquilo que o Estado oferece? Mas se aquilo que ele oferece é insuficiente para formar o cidadão, o que seria Cidadania? As sociedades são heterogêneas e naturalmente complexas, ou seja, cada realidade tem suas especificidades as quais contribuem para dificultar a compreensão do conceito. No caso do Brasil, o termo torna-se mais polissêmico devido a diversos fatores, entre eles, à construção histórica do país, bem como, à secular desigualdade socioeconômica, de gênero e étnica implícita na composição da sociedade brasileira.

Existem mecanismos na própria sociedade que muitas vezes impedem e/ou dificultam a abrangência e efetividade da Cidadania, por exemplo, a corrupção generalizada em várias instâncias da vida social e, com isso, a própria negligência em relação aos menos favorecidos economicamente.

A Cidadania é uma lei da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância. A Cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter. (SANTOS, 1987, p. 8).

A Cidadania representa uma especificidade da sociedade, e é apreendida a partir das convivências dos sujeitos, tornando-se assim, um elemento cultural de extrema necessidade. Nesse sentido, evidencia-se a educação para a Cidadania como um instrumento na compreensão do conceito e sua efetividade na realidade social.

Segundo Herkenhoff (2001, p. 222) “a Cidadania é condição para que alguém possa, realmente, ser “uma pessoa”. (...) “para “ser cidadão” é preciso ser respeitado como “pessoa humana”.

Partindo do pressuposto de que existem atualmente diversos povos distantes de qualquer acesso à Cidadania, existem na sociedade mundial e local muitos sujeitos que literalmente não

são cidadãos, portanto, não poderiam ser consideradas pessoas humanas. Por exemplo, o número de sujeitos em vulnerabilidade social que não são atendidos pelos poucos programas sociais atualmente existentes.

De acordo com Carvalho (2013) Cidadania é definida como o exercício pleno dos direitos civis, políticos e sociais conjugado com liberdade e participação dos indivíduos em uma sociedade ideal. Cada Território com suas especificidades contém elementos potenciais para promover ou não o desenvolvimento da Cidadania.

A Cidadania se consagra com o respeito aos indivíduos e, para isso, uma lista de princípios gerais e abstratos que se impõe como um corpo de direitos concretos individualizados (SANTOS, 1987).

O respeito aos indivíduos representa a totalidade da Cidadania, porém, para que isso ocorra, há necessidade de outros elementos, seja pela própria democratização do acesso à educação, ou aplicação de políticas públicas efetivas. São mecanismos que poderão convergir a fim de efetivar-se decisivamente na construção de uma realidade menos desigual.

O que se observa ao considerar a realidade brasileira é que o conceito de Cidadania está cada vez mais distante de parcela significativa da população, a qual não tem acesso à educação de qualidade, emprego, moradia, segurança, saúde, dentre outras necessidades fundamentais consideradas como imprescindíveis para a convivência em sociedade.

Cidadania representa o exercício de uma prática inegavelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito à diferença e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários. (GENTILI; ALENCAR, 2007, p. 73).

Cidadania refere-se à ação política dos sujeitos em sociedade, a fim de exigir os direitos que lhe são devidos. Trata-se de um exercício de Cidadania em torno de princípios importantes a qualquer sociedade que se denomina democrática.

Considerando o contexto específico no qual o Brasil está inserido, não é possível se certificar do acesso a uma Cidadania integral para todos os brasileiros. O que se observa são

porções distribuídas de maneira espacializada a determinados componentes de grupos sociais privilegiados com intensões escusas<sup>16</sup> de se alternarem no poder.

A respeito do termo Cidadania Gentili; Alencar (2007, p. 69-70) explicam que ela pode ser “(...) reconhecida como o pertencimento a uma comunidade política na qual os indivíduos são portadores de direitos. Os direitos configuram a Cidadania ao mesmo tempo em que tornam os indivíduos cidadãos”.

A Cidadania é composta por direitos, portanto, o acesso a esses direitos de maneira efetiva representa um atributo fundamental para afirmar-se cidadão. A possibilidade de satisfação no acesso aos direitos se estabelece à princípio na conquista dos direitos fundamentais.

Abordando a Cidadania em sua perspectiva política, ela alcança na contemporaneidade uma extraordinária importância, pois ser um cidadão nesse contexto vai muito além do direito de escolha dos governantes por meio do voto, ter o direito de ser votado e ter o direito de participar da vida política da sociedade de convívio. (HERKENHOFF, 2001).

Compreende-se que para ser considerado um cidadão na atualidade do século XXI, somente a abordagem com enfoque na dimensão política não é suficiente. Não basta exercer o direito de voto ou ser votado. Para isso, é importante a consciência dos direitos e deveres e os caminhos para exigí-los.

Deriva desses, exigir prestação de contas de governantes, reclamar direitos, propor projetos de lei, participar do planejamento local, discutir o orçamento do município, dentre outros vários direitos.

A sociedade industrial moderna vem evoluindo em sua complexidade, contribuindo para ampliar outros sentidos e significados para o entendimento sobre Cidadania. O conceito foi ampliado em seu sentido ao longo do desenvolvimento da sociedade, ou seja, a Cidadania vai muito além do conteúdo civil e político de sua definição original, abrangendo e transpondo assim outras dimensões. (HERKENHOFF, 2001). Ampliaram-se as escalas de abordagem e com isso, a complexidade para uma definição precisa também se tornou definitivamente dificultada devido à dinâmica instituída pelo desenvolvimento tecnocientífico.

---

<sup>16</sup> O termo faz alusão às classes dominantes que buscam por meio de instrumentos de controle social, político, econômico, ideológico se manter no poder.

De acordo Carvalho (2013) a Cidadania é composta por diversas dimensões e algumas podem estar presentes sem as outras. Uma Cidadania, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Ainda, segundo o autor, as dimensões relacionam-se ao exercício de certos direitos, como: saúde, segurança, voto e emprego, porém, liberdade e participação não resolvem automaticamente os problemas sociais.

Tem se tornado recorrente desdobrar a Cidadania em direitos civis, ou seja, os chamados direitos fundamentais: à vida, liberdade, propriedade, igualdade perante a lei, manifestar o pensamento, entre outros. Os direitos políticos referem-se ao direito de organização de partidos políticos, votar e ser votado e demonstrações políticas, e os sociais como o direito à educação, trabalho, saúde, aposentadoria.

Neste sentido, o cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Os cidadãos incompletos, seriam aqueles que possuíssem apenas alguns dos direitos supracitados. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos. (CARVALHO, 2013).

Observa-se, então, três classes de sujeitos (cidadãos completos, incompletos e não-cidadãos), tal qual se observa na atualidade, pois, a presença dos mesmos tem se tornado recorrente.

Cidadania é um conjunto de direitos e deveres de um cidadão. A partir dessa definição simples, cada um redefine seu significado até onde sua desenvoltura crítica permite. Podemos questionar as origens desses direitos e deveres, o contexto em que acontecem, a hierarquia social entre os envolvidos, as diferentes oportunidades para o seu exercício, a qualidade destas oportunidades. (SILVA, 2015, p.23).

O conceito de Cidadania pode se resumir em direitos e deveres de determinados sujeitos, porém, não é o bastante, pois dependerá sempre das conjunturas e circunstâncias políticas e sociais onde o termo venha ser pensado. Em uma sociedade democrática, por exemplo, a expectativa é que o significado de Cidadania tenha seu sentido estendido às diversas instâncias, entre elas, social, política, econômica, cultural e, sobretudo concretizado com a efetiva participação popular. Este é um fato que não se espera a curto prazo considerando a realidade de uma sociedade em que a democracia ainda percorrerá longo caminho para a sua concretização.

A Cidadania se insere em uma nova plataforma de abordagem potencializada pela realidade fomentada pelo processo tecnocientífico, o qual contribuiu para o surgimento de novos desafios de toda ordem para pensar e atuar sobre a complexa vida na sociedade moderna.

A inserção de parte da população do país na economia globalizada a partir das décadas de 1980/90 trouxe uma nova realidade pautada na tecnologia para se pensar sobre a Cidadania. Considerando a complexidade na atualidade e a imersão do país nas práticas neoliberais, observa-se que a própria alteração na relação entre o Estado e a sociedade sofreram modificações, ou seja, há uma redução drástica do papel do Estado como promotor das políticas públicas voltadas para a Cidadania e a promoção social dos sujeitos.

A eminente necessidade em promover uma economia globalizada a partir da exigência de uma política neoliberal, tem contribuído para que estados e governos busquem reduzir os chamados gastos públicos, com isso realizando reformas estruturais nos estados, o que muitas vezes, tem impactado na extinção de benefícios sociais essenciais como a educação de qualidade, prejudicando geralmente e com maior ênfase as classes economicamente desfavorecidas.

Em nosso país, a promoção da Cidadania depende do poder do Estado de implementar políticas públicas, assegurando a todos os brasileiros o exercício de seus direitos. Compreender o sentido da Cidadania significa, assim, entender como se relaciona o indivíduo com o setor público. (NAVES, 2012, p. 545).

Compreende-se que, historicamente, há um vínculo entre o Estado promotor de Políticas Públicas e a sociedade. O Estado é o responsável em implementar as decisões que definirão o acesso aos direitos sociais que confirmarão ou não o exercício da Cidadania. Entender a relação estabelecida entre a Cidadania e o Poder Público neste contexto, representa entender o próprio papel do Estado neoliberal<sup>17</sup> como mobilizador das políticas públicas<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup>O neoliberalismo é uma nova fase do capitalismo, que se impôs a partir do começo dos anos 1980. Considerando seus traços mais gerais nos Países do Centro, como nos Estados Unidos e na Europa, destacam-se três características: uma dinâmica mais favorável da mudança tecnológica e da rentabilidade, a criação de rendas a favor das classes mais abastadas, e a redução da taxa de acumulação. (DUMÉNIL, LÉVY, 2007, p. 1).

<sup>18</sup>Podemos definir política pública como toda ação permanente e abrangente do poder público em uma determinada área de atuação, seja econômica, ambiental, urbana ou outras. Isto é, trata-se de uma linha de estratégias adotadas para se lidar com determinados objetivos/problemas, previamente selecionados, linha essa que se



Naves (2012, p. 545) afirma que “a compreensão do ser cidadão no Brasil de hoje só adquire sentido pleno quando confrontada com as transformações sofridas, nas últimas décadas, pela própria ordem mundial”. Interpreta-se com isso que os atributos de cidadão acompanham o desenvolvimento da sociedade em escala global e, para compreender a evolução do sentido de ser cidadão na atualidade, torna-se necessário retroceder e confrontá-lo a fim de perceber as transformações ocorridas na sociedade.

No Brasil em consequência do modelo econômico adotado na última década, o princípio da soberania nacional cedeu o passo para os interesses das grandes corporações transnacionais. Organizações multilaterais como o FMI e o Banco Mundial, passaram a impor novas formas de conduzir as políticas públicas em campos tão diversos como os transportes, a saúde, a educação e o meio ambiente. (NAVES, 2012, p. 546).

Conforme o autor, o modelo capitalista adotado pelo país contribuiu para que houvesse uma inversão na ordem de prioridades sociais do Estado, pois, ao privilegiar as organizações internacionais, possibilita que as mesmas ampliem a interferência na organização do próprio Estado, contribuindo para diminuir a importância das forças sociais historicamente sob controle do mesmo.

Assim, os movimentos sociais fortemente são desestimulados e desacreditados da capacidade que construíram de se organizar junto às classes populares e pressionar pelos direitos sociais frente ao poder público. A título de exemplo, o crescente movimento de criminalização dos próprios movimentos sociais na atualidade empreendidos pelo estado por meio das mídias sociais.

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas

---

materializa/consustancia, na maioria das vezes, através de princípios, diretrizes, objetivos e normas, mais ou menos explicitados através de planos, programas e projetos e, dependendo de cada caso, também de um arcabouço legal – a lei ou o conjunto de leis. (MELAZZO, 2010, p. 14-15).

profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida. (SANTOS, 1987, p. 126).

O papel da educação que se propõe com enfoque na Cidadania, tem como fundamento principal, a inclusão social dos sujeitos para a vida em coletivo, a fim de que se possam se emancipar como seres humanos, participativos, criativos, críticos e compreensivos do seu papel na constituição da sociedade.

Na educação deteriorada da perspectiva crítica, estaria a manutenção do próprio sistema capitalista e, conseqüentemente, a serviço como instrumento para ampliar as desigualdades em todas as suas escalas.

Aproveitar a ideia de que o exercício da Cidadania política pelas massas é insuscetível de revolucionar a natureza do poder político dentro da sociedade capitalista. Mas, se assim é, coloca-se inevitavelmente a seguinte pergunta: a Cidadania política não seria uma ilusão, pelo menos dentro dos limites da sociedade capitalista? (DE SAES, 2001, p. 381).

A estrutura econômica capitalista, bem como a relação entre capital e trabalho assalariado não pode se reproduzir em qualquer sociedade, ela precisa ter implantado previamente a forma do sujeito de direito. Essa forma, em sua versão elementar representa o reconhecimento por parte do Estado, de que todos os agentes da produção, ou seja, proprietários dos meios de produção ou trabalhadores, são sujeitos individuais de alguns direitos essenciais, sem os quais não se pode celebrar contratos de trabalho, nem mesmo chegar à formação de um mercado de trabalho. Tais direitos consistem na liberdade de ir e vir e de manifestar livremente a sua vontade, bem como na capacidade de se apropriar de bens ou de si mesmo e de fazer valer contra terceiros tal capacidade. (DE SAES, 2001).

Observa-se que as relações estabelecidas pelo sistema econômico contemporâneo agem conforme determinadas estruturas previamente pensadas e articuladas com o objetivo de manter o *status quo*, apontado como possibilidade viável. Há um movimento estruturado com o objetivo de manter privilégios de determinados grupos políticos e econômicos.

A Cidadania nessa perspectiva política representa um instrumento de dominação da própria classe trabalhadora pela elite dominante. Desse modo, o sistema capitalista se beneficia

da concessão de alguns direitos concedidos pelo Estado aos cidadãos; por exemplo, o bolsa família, que movimenta a economia de várias cidades pelo Brasil, sobretudo, em regiões mais pobres do país.

E qual seria o papel e a contribuição da Geografia no processo de construção dessa Cidadania?

O ensino de geografia contribui para a formação da Cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. (CAVALCANTI, 2002, p. 46).

A Geografia como ciência contempla a formação para a Cidadania, quando potencializa e possibilita uma percepção espacial crítica na formação dos sujeitos das classes populares, o que auxilia para proporcionar-lhes uma assimilação ampliada e consciente em relação à organização da vida em sociedade. Além disso, a Geografia tem também a função de auxiliar na construção do pensamento reflexivo visando a compreensão das próprias reivindicações em relação aos direitos em sociedade, ou seja, identificando-se como sujeitos históricos.

A compreensão dos saberes geográficos torna-se fundamental à percepção espacial dos sujeitos como agentes no processo de (re)produção e transformação do espaço geográfico. Além disso, representa um importante instrumento para entender os direitos e os deveres como cidadãos nos respectivos territórios comunitários de vivência.

Território comunitário de vivência faz alusão aos espaços utilizados pelas classes populares, geralmente em comunidades com baixo poder aquisitivo, mas que lutam diariamente para sobreviver.

A Geografia é importante nesse processo porque se estabelece como ciência historicamente organizada a partir da dinâmica sociocultural. Nesse sentido, fornece os instrumentos essenciais e necessários para a compreensão da dinâmica dos fenômenos geográficos, sobretudo no progresso apresentado na atualidade proporcionado pelo desenvolvimento tecnocientífico.

Gentili; Alencar (2007) explicam que indivíduos que conhecem seus direitos, seus deveres e suas obrigações estão capacitados para o exercício consciente da participação política. Os conteúdos da Geografia se inserem nesse contexto devido à capilaridade interdisciplinar dessa ciência, pois ela se estabelece como fundamental devido ao seu próprio objeto de estudo, qual seja, o espaço geográfico, bem como os múltiplos fenômenos decorrentes das ações humanas nos territórios de existência.

Educar para o exercício da Cidadania significaria transmitir a todos os direitos que formalmente lhes serão reconhecidos. A educação, a partir desse enfoque, deveria ser vista como um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos e sociais) que definem o campo da Cidadania. (GENTILI; ALENCAR, 2007, p. 71).

O reconhecimento como cidadão dotado de direito e deveres vincula-se ao exercício da Cidadania, que por sua vez, relaciona-se intrinsecamente com o acesso à educação. Ao estabelecer como um dos objetivos a formação crítica para a vida em sociedade.

O PVA contribui para a efetivação da Cidadania, pois, a educação representa o instrumento pelo qual, os sujeitos poderão se reconhecer em seus direitos e deveres, bem como na própria constatação como sujeitos históricos e, conseqüentemente, como cidadãos ativos da vida na sociedade.

Neste sentido, “a Cidadania é construída socialmente como um espaço de valores, de ações e de instituições as quais garantem condições efetivas de igualdade que permitem o mútuo reconhecimento dos sujeitos como membros de uma comunidade de iguais”. (GENTILI; ALENCAR, 2007, p. 73).

A Cidadania se compõe das práticas estabelecidas a partir das relações definidas pelos sujeitos nos diversos territórios. Estes, por sua vez, compõem-se de valores os quais simbolizam a essência do pertencimento popular com seus cotidianos.

Para ultrapassar a vaguidade do conceito e avançar da Cidadania abstrata à Cidadania concreta, a questão territorial não pode ser desprezada. Há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode

ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar. (SANTOS, 1987, p. 123).

De acordo com o autor a realidade dos indivíduos em seus respectivos espaços de convivência cotidiana é fundamento para a Cidadania. As desigualdades na ocupação do Território denunciam desajustes em relação à própria Cidadania.

Diante dessa realidade no Brasil, pergunta-se: a universalização da educação é uma realidade no país? E a Educação Superior está disponível para todos que tenham interesse? Independentemente da localização dos sujeitos no espaço geográfico nacional, os sujeitos têm dificuldades em acessar os seus direitos fundamentais?

Segundo Santos (1987, p. 81), “cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território”. Logo, a possibilidade de ser mais ou menos cidadão está subordinada a determinados pontos no Território onde a vida se processa. Nesse aspecto, presume-se a existência da Cidadania relativa e imprevisível, considerando a relação dos sujeitos sociais em seus respectivos territórios, sendo estes pobres ou não.

A igualdade dos cidadãos supõe, para todos uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe. Isso significa, em outras palavras, um arranjo territorial desses bens e serviços de que, conforme a sua hierarquia, os lugares sejam pontos de apoio, levando em conta a densidade demográfica e econômica da área e sua fluidez. (SANTOS, 1987, 116).

Pressupõe-se que, para que todos possam ter acesso igual aos direitos à Cidadania há necessidade de considerar as desigualdades existentes, e tratá-las efetivamente como desiguais. No entanto, o que se tem observado é que existe um movimento que busca, por meio do discurso da meritocracia, afirmar que o acesso aos direitos fundamentais ou aos bens produzidos pela nação dependem exclusivamente do esforço individual.

A relação entre a origem socioeconômica e o desenvolvimento educacional, e do papel deste último pode variar dependendo da desigualdade social do país

em questão, assim como da magnitude e qualidade do sistema de ensino e da dinâmica do mercado de trabalho. [...] indivíduos provenientes das camadas sociais mais privilegiadas têm maior acesso a recursos que viabilizam tais qualificações. (LUZ, 2006, p. 4).

Existem diferenças acentuadas quando se compara a origem econômica dos sujeitos e a própria oportunidade de acesso aos bens produzidos pela sociedade. As condições desiguais de acesso à educação reproduzem a própria desigualdade social, tornando-se fatores determinantes do acesso dos indivíduos desfavoráveis economicamente em relação às oportunidades disponíveis.

De acordo com Gohn (2010, p.58) “a Cidadania requer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da história de seu tempo. A educação entra nesse processo de formação como direito humano para o desenvolvimento do ser humano”. O direito à educação e sua democratização representa importante mecanismo de construção do sujeito cidadão para o convívio coletivo em sociedade, potencializando diminuir as próprias desigualdades sociais existentes.

A educação crítica (FREIRE, 1979, 1983) com enfoque na Cidadania tem o papel de contribuir para a emancipação os sujeitos em direção ao seu reconhecimento como sujeitos históricos frente à realidade social que os cercam. Diante da constatação do papel exercido na sociedade, se compreenderão como sujeitos detentores de direitos e obrigações. Nesse sentido, o acesso a níveis elevados de escolarização tem como função sustentar em si a possibilidade de ressignificação social nos sujeitos historicamente excluídos.

Segundo Pereira; Pereira (2010) a educação com enfoque nas classes populares, pode contribuir para reaver a sua esperança, pois propõe uma relação educativa que vai além do trabalho formalizado pelos conteúdos escolares, busca uma formação do homem na condição de ser social comprometido com as causas do seu tempo, insatisfeito, curioso, sonhador, esperançoso e fundamentalmente transformador.

Ainda sobre a importância da educação no processo de inclusão social e política, Freire (2011) aponta que essa oportunidade pode significar o centro da mudança de vida e fator determinante para uma emancipação política e social do sujeito, para que ocorra superação da sua condição de oprimido, questionando sua situação após a tomada de consciência e reflexão sobre a realidade em que vive.

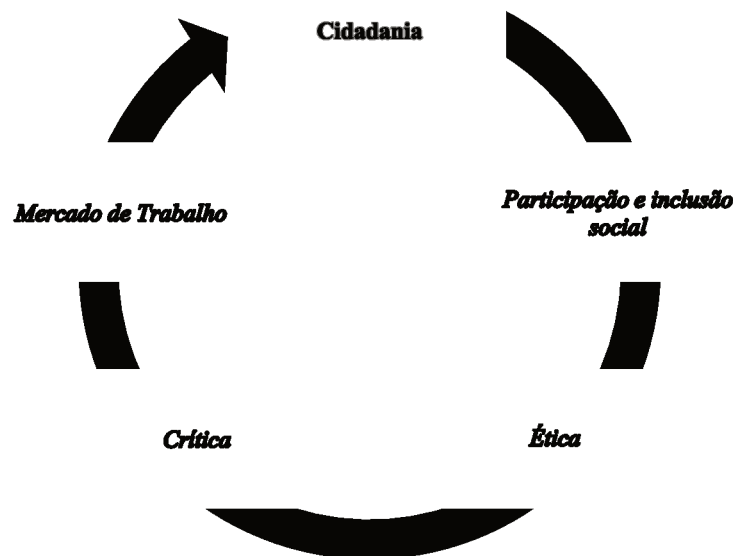
Freire confirma a importância da educação no processo de formação de sujeitos para a vida em sociedade. A educação fundamenta-se como instrumento que potencializa autossuficiência aos sujeitos pobres e excluídos dos direitos sociais fundamentais. Nesse sentido, a conscientização como sujeito histórico funciona como um dispositivo para que ele se reconheça capacitado ao exercício da Cidadania.

Inserido como proposta de estudo, o PVA Alternativo contribui para o direito à educação e com isso se acesse a Cidadania. Além disso, fundamenta-se como uma iniciativa que procura, por meio de discussões do cotidiano, contribuir para uma formação consciente, na expectativa de estar a serviço da construção de uma sociedade mais democrática e por isso justa, principalmente em relação aos que mais necessitam.

O PVA como Território pode ser reconhecido por meio do seu papel na construção de sujeitos politicamente conscientes das suas funções na organização da vida em sociedade. Sua emancipação sociopolítica representa um dos resultados construídos nesse Território. A educação para Cidadania pensada no PVA, contribui para a participação social, por meio da formação crítica e reconhecimento das condições de sujeito social.

Para isso, procurou-se sintetizar a partir da figura abaixo, alguns aspectos desenvolvidos no Território do PVA e que somados podem contribuir para a formação de cidadãos preocupados com o futuro da sociedade em que estão inseridos, engajados, comprometidos com os destinos e decisões que são tomadas a todo instante e que influenciam toda a coletividade.

**Figura 1:** O PVA na Formação para a Cidadania



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

Questionar sobre qual concepção de Cidadania se deseja e se propõe construir para o século XXI é o desafio posto à superação em um contexto no qual se observa franca expansão das relações comerciais e consequente ampliação no consumo de bens, muitas vezes, em detrimento de preceitos éticos e participação social crítica dos sujeitos na vida em sociedade.

Pensar a Cidadania em outras perspectivas, que não seja considerando apenas a ordem e as especificidades do sistema capitalista, é desconsiderar a realidade e aventurar-se em hipóteses de uma sociedade ideologicamente inviável, porém, possível. Isso significa analisar iniciativas como a idealização do PVA sob uma perspectiva totalitária, ou seja, de conjunto. Entre essas perspectivas, utilizou-se a Cidadania pensada a partir da participação e inclusão social, formação ética, crítica nas interações na vida social e o mercado de trabalho.

A Cidadania pensada a partir da participação e inclusão dos sujeitos tem como objetivo pensar uma formação que estimule a autonomia e a liberdade frente os problemas e projetos de vida dos sujeitos no cotidiano das vidas em sociedade. Além disso, objetiva contribuir para que possam compreender os papéis e as responsabilidades sociais inerentes aos cidadãos em uma sociedade.

A Cidadania analisada a partir da possibilidade de formação ética tem como proposta potencializar nos sujeitos o convívio social pautado pela ética, considerando a diversidade das relações e os diversos âmbitos estabelecidos pelo sistema capitalista, considerando que tais



princípios poderão representar e fundamentar-se como elementos essenciais para favorecer a convivência democrática e coibir as injustiças sociais.

A Cidadania considerada a partir da perspectiva da crítica se estabelece a partir das interações na vida social, e distingue-se das anteriores pelo fato de ocorrer como essência de uma crítica nas relações de convivência entre os sujeitos e, portanto, simboliza um critério essencial para as interações concretas da vida social, contribuindo para que os estudantes atuem como protagonistas e participantes na construção das suas próprias histórias.

A Cidadania, na perspectiva do mercado de trabalho, considera o contexto da sociedade moderna globalizada, por isso, sinaliza para um paradoxo: se por um lado, os sujeitos ao alcançar níveis escolares mais elevados, por exemplo, a Educação Superior, tenderão ampliar as perspectivas de acesso no mercado de trabalho, como oferta de mão-de-obra mais qualificada, por outro, poderiam perceber o quanto a sociedade está estruturada e enviesada para o consumo por exemplo, e procurariam buscar condições para interferir em direção a novas perspectivas.

Desse modo, a Cidadania percorre uma trajetória que abrange diversas variáveis que devem ser consideradas quando se pensar a realidade da sociedade contemporânea, a fim de potencializar novas perspectivas para o futuro. A Cidadania pensada nessa conjuntura, amplia-se em novos questionamentos, contribuindo para que outros significados e sentidos surjam.

O Pré-vestibular é um Território de Cidadania, pois, oferece por meio de práticas pedagógicas uma formação crítica direcionada aos sujeitos que em sua maioria não teriam a oportunidade de obter por meio da educação outras expectativas de modificar as condições sociais de vida. Para isso, evidencia nos sujeitos participantes uma formação para a Cidadania como instrumento para a convivência consciente na sociedade.

Diante disso, o PVA é um Território de Cidadania, pois, a partir dele, os sujeitos historicamente excluídos têm a oportunidade de construir-se como protagonistas participantes das suas próprias trajetórias de vida, perspectivas até então impensadas para muitos deles. A participação como sujeito político, poderá agregar-lhes novas possibilidades para compartilharem a prática da Cidadania como uma condição elementar na construção de sentidos para a vida em sociedade.

Além disso, as discussões contribuíram para compreender a importância que a categoria alcançou ao longo da história do pensamento geográfico, bem como as novas perspectivas para

pensar essa categoria de análise, para compreensão dos fenômenos impostos pela sociedade industrial.

O debate sobre o Território, considerando o aspecto sociocultural fundamenta a reflexão das sessões subsequentes sobre Cidadania e abre espaço para a compreensão da proposta do PVA como Território dessa Cidadania, que por sua vez, ainda é pouco difundida e compreendida pela sociedade.

Nesse sentido, o capítulo seguinte busca apresentar a Educação Popular no Brasil, a partir das dificuldades que as classes populares tiveram e ainda têm para conseguir acessar a Educação Pública. O texto permeia pelos contextos históricos da Educação no Brasil, nos quais a Educação Popular surgiu como emergência e instrumento de (re)existência perante as desigualdades.

As discussões percorrem a própria polissemia inerente ao termo. Afinal o que compreendemos por Educação Popular nessa conjectura trazida pela sociedade da tecnologia, da celeridade da informação e das trocas materiais, nas quais forjam-se novas expressões, que por sua vez requerem novas análises e reflexões sobre o sentido e concepção em torno da Educação Popular, considerada em sua densidade, e na importância dos movimentos sociais na atualidade?

## **CAPÍTULO II**

### **EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL**

A finalidade deste capítulo é refletir criticamente sobre a Educação Popular, considerando a movimentação das classes populares no contexto sócio-político-histórico brasileiro, os quais influenciaram as teorias e práticas e, conseqüentemente, as políticas educacionais no espaço-tempo.

Classe popular está aqui sendo empregada e compreendida como a diversidade dos segmentos de classe de pessoas e grupos que na sistematização social capitalista, possuíam vínculo acentuado de subalternidade em relação à organização da sociedade e, por isso, manifestam condições precárias de vida em todas as suas instâncias de convívio (PALUDO, 2015).

Para atingir os objetivos propostos, compreender e situar a estrutura da educação no país, tornou-se indispensável discorrer sobre o contexto político, social e econômico em que esteve estruturada a sociedade brasileira, a fim de identificar quais elementos contribuíram para o advento e desenvolvimento da Educação Popular no Brasil.

Como recorte histórico de análise utilizou-se o percurso iniciando-se a partir dos anos de 1930, aqui considerados como marco inicial para a reorientação econômica em torno do processo de industrialização tardio e incipiente iniciado no país, perpassando pelos anos de 1940, contexto em que se nota a dispersão de ideias democráticas pela sociedade.

Por conseguinte, os anos 1950 e 1960, quando com efeitos despontaram os ideais de Paulo Freire, suas contribuições foram decisivas para originar a Educação Popular e se tornaram referência pedagógica tanto no âmbito nacional quanto internacional. Além disso, analisou-se os movimentos sociais que atuaram como resistência nos anos de 1970.

Posteriormente, as consequências decorrentes das políticas neoliberais instaladas no país especialmente a partir dos anos de 1990 e, por último, com a intercorrência do século XXI e o despontar do mundo moderno, permeado pelo desenvolvimento tecno-científico e informacional, que tem exigido novas releituras do papel da educação como instrumento de transformação social, política, econômica e cultural.

O caminho metodológico proposto procurou estabelecer diálogo com os principais autores: FREIRE (1979, 2001, 2005), BRANDÃO (1980), GADOTTI (1989), GOHN (1997), ARROYO (2014), dentre outros.

## **2.1 Contexto histórico da Educação Popular**

O desembarque do colonizador Europeu nas terras brasileiras trouxe como herança algumas das ideias e pensamentos daquela cultura, as quais foram restabelecidas pela família real, a fim de buscar preservar os interesses da metrópole portuguesa na colônia, caracterizada de antemão como uma sociedade baseada em uma economia agrária, sedimentada a partir do latifúndio e usuária de mão de obra escrava. Esses atributos favoreceram o surgimento no Brasil da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do próprio sistema de poder desempenhado pela família patriarcal. O modelo foi preponderante e contribuiu para implicações sociais, políticas e culturais profundas, as quais ainda estão presentes em vários âmbitos da sociedade civil brasileira.

De acordo com Ribeiro (2003) a educação escolarizada só estava acessível à pequena nobreza e seus descendentes e deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades desenvolvidas na colônia. A relação entre trabalho intelectual e manual era entendida como uma relação de dominação entre aqueles que detinham o saber e os demais que estavam alheios a qualquer tipo de acesso à educação.

O privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do manual afastava os alunos dos assuntos e problemas relativos à realidade imediata, distinguia-se da maioria da população que era escrava e iletrada e alimentava a ideia de que o mundo civilizado estava “lá fora” e servia de modelo. Os “letrados” acabavam por rejeitar não apenas esta maioria, a exercer sobre ela uma eficiente dominação, como também a própria realidade colonial, contribuindo para a manutenção deste traço de dominação externa e não para sua superação. (RIBEIRO, 2003, p. 27).

Compreende-se com isso que havia uma relação de subordinação perceptível entre as atividades intelectivas e corporais no Brasil nesse contexto. O trabalho intelectualizado estava acessível apenas a uma elite dominante, enquanto que os demais sujeitos oriundos das classes

sociais economicamente desfavorecidas, a maioria da população, era mantida desprovida da possibilidade de acesso à educação.

A situação do país colonizado com a prática da escravidão, gerou uma cultura de submissão, de autoritarismo, com comportamentos de servidão, de mando e de privilégios, em que o indivíduo é desrespeitado em sua condição fundamental de pessoa humana, tratado como “*objeto*” de manipulação dos seus “*proprietários*”, enfim, não é considerado cidadão. (SILVA, 2000, p. 20, *grifos do autor*).

A conjuntura a que o país chegou no século XIX demonstra que no decorrer do tempo muito pouco foi realizado em prol da democratização do acesso à educação para que todas as classes sociais pudessem acessar. Pelo contrário, organizou-se uma estrutura rígida que se manteve por duradouro percurso.

No período imperial, no tocante à Constituição de 1824, a educação compareceu como um direito de todos os considerados cidadãos. Conforme estabelecido no artigo 32 daquela Constituição “a instrução primária é garantida a todos os cidadãos”. (BRASIL, 1824). Porém, o país mantinha-se regido pelo trabalho escravo, ou seja, como os negros e os escravos libertos não eram considerados cidadãos, logo, a educação continuava restrita a um específico grupo social.

Segundo Silva (2000, p. 48) “a educação, na verdade, nunca se constituiu como prioridade neste país, principalmente no período colonial, até porque o governo não tinha interesse em alfabetizar a população, e muito menos os escravos”. Essa realidade fica evidente em todo o percurso da história da educação brasileira. Conforme observado, há desde o início da história do país, uma dicotomia em relação à demanda e à oferta da educação para todos.

Seguindo o curso da história da educação, e decorrendo o regime republicano, observa-se que:

A forma como se instalou o regime republicano no Brasil e como se conduziram no poder as elites, em nada modificando a estrutura socioeconômica, influi para que, de um lado, não houvesse pressão de demanda social de educação e, de outro, não se ampliasse a oferta, nem se registrasse real interesse pela educação pública, universal e gratuita. (ROMANELLI, 2012, p. 64).

Fica, então, inalterada a estrutura socioeconômica da sociedade brasileira. A educação é mantida como mecanismo para a continuidade dos privilégios da classe dominante e que se conservava no poder. Essa estrutura atuou a favor da contenção da demanda e da própria oferta por educação, pois, não propiciou possibilidades que permitissem a ocorrência de modificações no *modus operandi*.

Nessa época da promulgação da primeira Constituição Republicana de 1891, a educação foi tratada de maneira incipiente, demonstrando de maneira evidente, o sentimento que o poder público mantinha até então para com a educação, pois não comportava qualquer garantia de livre e gratuito acesso.

Ao longo da primeira república o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 a 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920. (SAVIANI, 2013, p. 750).

A referência ao exponencial de não letrados no Brasil reitera a percepção da falta de acesso à educação como um direito público desprezado pelo Estado, pois, havia uma deficiência evidente no processo de inclusão à educação no país, sobretudo, quando consideradas as classes populares e isso contribuiu para a ampliação de movimentos que tinham como objetivos buscar transformar aquela realidade.

**Quadro 1:** Índice de analfabetismo na População Brasileira para pessoas de todas as idades entre 1890 e 1920 (em milhões)

Especificação	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

**Organização:** De La Fuente, A. R. de. S. (2019)

**Fonte:** Adaptado de Ribeiro (2010, p. 61)

Conforme se pode constatar, a partir da análise do Quadro 1 e observando o período compreendido entre 1890 e 1920, ocorre um gradativo aumento da população que não sabia ler e escrever, comprovando com isso, a dificuldade do Estado em ampliar o acesso à educação. Como consequência desse processo, observa-se um número elevado de não letrados, saindo de 85% em 1920 e diminuindo de maneira detida nas décadas seguintes para 75% da população brasileira. Os dados apenas confirmam o contexto social educacional que o país vivenciava, o que contribui para compreender o decorrer do acesso à educação no Brasil.

Ghiraldelli Júnior (2009, p.11) explica que “para os olhos de alguns grupos, era como se a República não tivesse de fato tornado a coisa pública algo realmente público; no caso, o ensino não aparecia como prioridade”.

Compreende-se com isso que a mudança do Regime Imperialista para o Republicano, pouco impactou na democratização do acesso à educação no país, o que demonstrava entre outros fatores, que o poder público não se interessava em solucionar um problema que já vinha de vários séculos anteriores.

Com o início da nova República na década de 1930 e o advento da sociedade pautada no crescimento urbano e industrial, já se pronunciavam como marcos importantes, ou seja, iniciava-se no Brasil, um cenário de desenvolvimento industrial mais intenso, acompanhado por perceptíveis transformações na economia nacional.

A política industrial que antecipadamente foi iniciada na Inglaterra do século XVIII, e se manifestava tardiamente no Brasil, intensificada a partir do então Governo de Getúlio Vargas, trouxe novas demandas para a reflexão nesta fase industrial sobre a economia e a própria organização da sociedade brasileira como um todo.

Esse período representou o início da ruptura e reorientação da economia do país, ou seja, começava-se a perceber que o modelo agroexportador estava ultrapassado, e a industrialização surgiu então como uma forma de reinvestimento de capitais, progresso, símbolo da própria

modernidade, tornando-se assim, mecanismo para definitivamente romper com a economia agroexportadora, iniciando assim, outra perspectiva para pensar o desenvolvimento nacional, bem como a inserção da nação no mundo industrializado.

Em curso esse processo de industrialização trouxe consigo o aumento exponencial da demanda por escolas, impulsionada ainda pelo consequente aumento da população urbana. Esses fatores somados aos anteriores foram fundamentais para ampliar as contestações em prol de reformas mais profundas para o ensino no país. Havia enfim, uma expectativa na educação como ferramenta para desconstrução da enrijecida estrutura social até então vigente.

Havia uma crescente pressão popular para que a educação fosse ampliada e as classes populares pudessem, conseqüentemente, ter acesso. Para Ghiraldelli Júnior (2009, p. 20) “surgia o sonho de ver os filhos livres do serviço físico bruto, e a escola apareceu no horizonte como a catapulta para tal”.

O acesso à educação pública só foi, de fato, materializado enquanto política governamental com o processo de industrialização, diante da necessidade de mão-de-obra para o mercado de trabalho e da pressão da sociedade mais organizada. (SILVA, 2000, p. 48).

O processo de industrialização colaborou para pressionar o poder público a atender a crescente demanda por educação. No entanto, mesmo ampliado pela necessidade de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho liderado pela indústria, o direito ao acesso à educação mantinha-se ainda muito restrito.

O fato do país sair da condição de nação eminentemente agrária, e iniciar no modelo industrial, trazia significativas modificações no espaço geográfico nacional, entre elas a necessidade de reestruturação da organização territorial da indústria, ao mobilizar parcelas significativas da população do campo para as cidades, o chamado êxodo rural e, assim, de maneira acelerada e desorganizada, ampliava-se o processo de urbanização nos centros urbanos.

Essas transformações viriam contribuir para evidenciar e ampliar as necessidades dos novos atores sociais moradores das cidades, impactando também em outras demandas, dentre elas, moradia, oferta de trabalho e, sobretudo, educação, forçando crescentes movimentos reivindicatórios por esses e outros direitos no decorrer dos anos subsequentes.



A estrutura assentada na educação aristocrática, associada à pouca importância dada à educação dos populares ao longo dos séculos começava a dar sinais de rompimento, forçando os envolvidos com a educação brasileira a tomar novos rumos em face ao novo contexto que se despontava. (ROMANELLI, 2012).

Ao que se constata, o formato da educação emparelhada com os privilégios de uma classe em detrimento de outra se demonstrava inaceitável por parte crescente daquela população, e isso contribuiu para acentuar providências em torno desse e outros assuntos.

Com a sociedade brasileira se desenvolvendo em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo passa a se constituir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social. (RIBEIRO, 2003, p. 82).

O não letramento de significativa parcela da população, representava um entrave a ser solucionado pelo Estado, a fim de manter aceso o objetivo desenvolvimentista. Enquanto a população urbana aumentava gradativamente, proporcionalmente havia maior pressão por emprego. Com isso, as dificuldades de sobrevivência na cidade se ampliavam. Saber ler e escrever tornava-se uma necessidade iminente de parte da sociedade que começava a ver nas ocupações surgidas no espaço urbano, novas perspectivas e oportunidades de um futuro melhor.

É que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. Vê-se, portanto, que a sociedade brasileira despertava para o problema da extensão da escolarização, empenhando-se numa luta pela alfabetização de um cada vez maior número de pessoas. (ROMANELLI, 2012, p. 62).

Assim, ao Estado era exigida uma educação voltada para as classes populares, pois havia uma demanda crescente. No entanto, a busca por educação teria à frente outros desafios, ou seja, mesmo com a iminente necessidade de mão de obra qualificada apontada pelo sistema

produtivo, isso não fora suficiente para que o poder público conseguisse promover a democratização no acesso à educação pública necessário para incluir a população em idade escolar, principalmente os mais pobres.

No tocante à demanda social de educação, esse processo fez modificar-se substancialmente o seu perfil, introduzindo nele um contingente cada vez maior de estratos médios e populares que passaram a pressionar o sistema escolar para que se expandisse. A estreita oferta de ensino de então começou a chocar-se com a crescente procura. (ROMANELLI, 2012, p. 47).

As classes populares intensificavam-se na cobrança por educação. Porém, a oferta restrita não respondia aos interesses de parte daquela sociedade e muito menos atendia as necessidades de mão de obra do próprio sistema produtivo. Nesse sentido, a demanda pelo acesso à educação, historicamente suprimida pelo imperativo da organização sociopolítica e, mantida pela elite dirigente do país, via ruir tal estrutura, caso reformas no setor não fossem efetivadas.

A histórica estratificação social, assim como a herança cultural importada da Europa predominou até os anos de 1930, e a expansão desse modelo de escola obedeceu às regras rígidas orientadas pela complexidade e imposição social e política vigente no país. Assim, a educação permanecia instável, dualista, conservadora, restrita e contraditória, como a própria sociedade.

O modelo industrial implantado no país teve como uma das suas características o fato de promover a aceleração de acúmulo de capitais em torno da indústria, sendo que esses recursos não ficavam no país, pois, geralmente eram transferidos para as sedes das empresas internacionais em seus respectivos países de origem. Como consequência desse processo, mantinham-se os elevados níveis de desigualdades, ampliando a necessidade da atuação do Estado por intermédio de políticas públicas.

A Constituição brasileira de 1934 foi o primeiro documento oficial a destacar atenção à questão da educação brasileira. Está apresentada no capítulo II da *Educação e da Cultura*, retratando sobre a universalização da educação, ao proclamar, no artigo 149, que a educação seria um direito de todos os brasileiros. É importante acentuar que essa constituição simbolizou

o primeiro anúncio da educação como direito para todo cidadão do país, o que representou um importante avanço, apesar da ineficiente aplicação no contexto da vida prática.

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

O que se pode observar é que outra inovação trazida nesse documento foi a extensão do direito à educação aos jovens e adultos e, pela primeira vez, a vinculação obrigatória de recursos resultantes de impostos para a manutenção do sistema de educação. Isso demonstrava alguma preocupação do legislador com as questões sociais referentes às classes economicamente menos favorecidas da sociedade. Esse apontamento pode ser interpretado como um avanço para o acesso à educação das classes populares.

A cada direito corresponde um dever. Se a educação, é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis que se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado. (SAVIANI, 2014, p. 76).

Apesar de constar como um direito alienável, haja visto constar em documento máximo da nação, a carta magna, este não se confirma de imediato, sobretudo, pela falta de interesse do poder público em colocar em prática o texto constitucional e promover a democratização do acesso à educação definitivamente para todos os brasileiros.

A respeito do ensino ofertado praticado nesse período no país,

Quantitativamente falando, a expansão existiu, mas foi contida pela inelasticidade da oferta, pelo baixo rendimento do sistema escolar e por seu acentuado aspecto de discriminação social. Qualitativamente, essa expansão sofreu deficiências de caráter estrutural, porque tanto em relação à oferta ela se processou em direção oposta àquela exigida pelo desenvolvimento brasileiro. (ROMANELLI, 2012, p. 128).

Desse modo, mesmo considerando ter havido ampliação, apesar de limitada na oferta, não havia retribuição no tocante à qualidade da educação oferecida. Além disso, havia ainda resquícios da estrutura organizada desde o período colonial no tocante àqueles que estavam predestinados aos estudos em detrimento da maioria excluída do processo, o que gerava discriminação social em torno do próprio acesso à educação.

A respeito da defasagem apresentada entre a expectativa e a realidade, Romanelli (2012, p. 128) explica que “seria resultado das contradições políticas causadas pela luta entre as várias facções das camadas dominantes na estrutura do poder”.

Tem-se a educação como um instrumento evidente para manter e ampliar o poder político, econômico, social e cultural de uma classe sobre outra em uma nação. As classes mais favorecidas economicamente ‘largam na frente’ quando historicamente se trata do acesso à educação no Brasil, subjugando aos menos favorecidos uma educação elementar precária em qualidade e limitada em sua oferta.

Enquanto os alunos eram, em sua grande maioria, os jovens dos setores médios e altos, o item o que ensinar e aprender? destacava as competências que esses jovens e suas famílias buscam nas escolas privadas: o domínio das competências requeridas para o vestibular, para poder ascender por mérito para áreas do ensino superior que os capacitem para profissões próprias dos setores de origem. (ARROYO, 2014, p. 59).

Depreende-se que havia nas classes mais privilegiadas a perspectiva de ascender socialmente utilizando como mecanismo a educação, e isso evidenciava-se na ocupação das principais profissões ocupadas pela elite na sociedade. O acesso à educação era então visto como um mecanismo para acessar as formações mais privilegiadas, e com isso ocupar os postos de trabalho de maior prestígio na sociedade.

Diante disso, torna-se importante fazer algumas indagações, entre elas: como as classes populares poderiam ascender socialmente por meio de uma educação que simplesmente não lhe era possibilitada? A resposta para a pergunta é evidentemente óbvia, considerando que as expectativas de alcançar melhores condições de vida a partir da educação, torna-se um fato de difícil concretização e, com isso, mantinha-se as classes populares distantes da educação e estagnadas na estrutura social.

Observa-se que a elite dominante considerava natural que os jovens das classes populares não tivessem necessidade de acessar níveis escolares elevados, haja vista, nem mesmo esses sujeitos se imaginavam continuando os estudos, demonstrando-se assim, predestinados a servir às atividades de menor prestígio social, reafirmando a concepção que estudar era coisa para os mais abastados economicamente.

Apesar de tratar-se de um pensamento preconceituoso em relação às classes populares, trata-se de uma compreensão ainda hoje presente em parcela dominante da sociedade. No entanto, essa maneira de pensar de uma minoria, permanece viva ainda hoje, na contemporaneidade do século XXI, e muitas vezes comparece nas relações sociais e nos discursos de diversas maneiras, geralmente dissimulada em atitudes imposição de princípios e valores.

Nesse sentido, há a percepção de que, se por um lado aumentaram a demanda e procura por escolas e novas oportunidades educacionais, por outro, a estrutura escolar não demonstrava sofrer mudanças substanciais, a fim de oferecer, tanto em quantidade quanto em qualidade, uma educação útil aos anseios da sociedade desenvolvimentista. (ROMANELLI, 2012).

A demanda não atendia a oferta. Esse problema recorrente na história da educação brasileira se acentuava ainda mais, considerando entre outros fatores, a limitada estrutura escolar existente, o que impedia com isso, qualquer tipo de ampliação do número de vagas.

Essa conjectura permite entender entre outros fatores, que a pressão decorrente da busca por escola, não foi suficiente para ampliar as oportunidades de acesso às instituições e concretizar a vontade das classes populares em participar desse processo de acesso à educação.

A população urbana trabalhadora teve a necessidade de frequentar alguma escola, porém, o gradativo aumento da procura fez com que o Estado não se dispusesse a atender a todos. Há de se considerar que o aumento nas taxas de não letramento não foi suficiente para sensibilizar novos investimentos no setor e, por consequência, a demanda continuava reprimida.

No âmbito educacional vivia-se as reformas empreendidas por Francisco Campos e o movimento renovador da educação, que teve, no “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova” uma carta de princípios que a educação brasileira deveria seguir. (ROMANELLI, 2012).

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Observa-se que essa reforma anuncia uma série de imposições na estrutura de organização do ensino secundário brasileiro, reafirmando o nacionalismo e a modernidade para o Brasil. Ela prevaleceu mapeando a educação do país até meados dos anos de 1950.

Romanelli (2012) comenta que várias outras tentativas de reformas foram empreendidas pelos estados brasileiros: São Paulo (1920), Ceará (1922), Rio Grande do Norte (1925), Minas Gerais (1927), Bahia (1928), entre outros. O movimento renovador teve na Associação Brasileira de Educação seu órgão representativo e um espaço para divulgar os diversos trabalhos referentes ao movimento e aos ideais dos seus apoiadores.

O movimento escola nova representou “o começo de uma luta ideológica que iria culminar na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, em 1932, e nas lutas travadas mais tarde em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. (ROMANELLI, 2012, p. 131).

Esse movimento foi muito importante, pois além de representar a oportunidade para denunciar a situação da educação e cultura no país, procurou refletir criticamente por meio do debate público sobre eventuais caminhos que a educação brasileira deveria seguir, além de exigir uma educação laica, pública e gratuita.

O manifesto, então, pode ser considerado como uma forma de manifestação política em torno da reformulação conjuntural da educação brasileira. No entanto, o movimento não foi adiante com as reformas propostas por não se tratar de uma política originada pelo Estado brasileiro e sim limitada pela regionalidade de cada estado da federação.

Apesar de organizadas a partir de determinadas realidades regionais, as propostas discutidas a partir da Associação Brasileira de Educação (ABE), por meio de conferências realizadas pelo Território nacional, traziam discussões cruciais para o futuro da educação no

país, entre elas, a gratuidade e obrigatoriedade, a laicidade (com ressalvas da igreja católica)<sup>19</sup> e a necessidade de um plano nacional de educação. (ROMANELLI, 2012).

No entanto, apesar disso, essas inovações não surtiram efeitos, pois, o golpe de Estado no ano de 1937 pôs fim à vigência da Constituição em vigor, antes mesmo da votação do Plano Nacional de Educação.

No período que vai de 1937 a 1946 tem-se o chamado Estado Novo<sup>20</sup>. Nessa fase Romanelli (2012) aponta que a educação evidenciada como fator essencial para o desenvolvimento do país – mas isso de forma ainda inconsistente –, representou um período de intervalo nas lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais no país.

Na Constituição de 1937 a educação compareceu, porém, este documento foi considerado como um retrocesso considerando a constituição anterior de 1934. Ele trouxe várias mudanças no tratamento à educação, contribuindo para que questões já superadas, fossem retomadas.

Art. 129. À infância e à juventude, *a que faltarem os recursos necessários* à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

---

<sup>19</sup> Ideologicamente, as conferências realizadas pela Associação Brasileira de Educação representavam o confronto de duas correntes opostas: a dos reformadores, que defendiam os princípios citados e o grupo liderado pelos católicos, que viam na interferência do Estado um perigo de monopólio e na laicidade e coeducação uma afronta aos princípios da educação católica. (ROMANELLI, 2012).

<sup>20</sup> A origem do termo é romana (*dictatura*) e denotava um conjunto de mecanismos governamentais previstos em lei, para situações especiais e a serem utilizadas em caráter excepcional (com guerras, calamidades etc.), que suspendiam temporariamente os trâmites regulares do governo em favor dos mandatários supremos, bem como as garantias dos cidadãos. Eram chamadas ditaduras constitucionais. O abuso desses procedimentos pelos grupos governantes acabou por abrir caminho para regimes despóticos (ditaduras inconstitucionais), em que a excepcionalidade autoritária tornou-se a regra (regime de exceção). Contemporaneamente, ditadura é sinônimo de regime autoritário. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 19-20).

Art. 130. O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937, *grifos nossos*).

Com tempo de duração de apenas três anos, a Constituição simbolizou o Golpe do Estado Novo e representou um retrocesso em termos de Democracia e Direitos Humanos no país. A Constituição procurou vincular a educação a valores econômicos. Além disso, a educação torna-se facultativa e de livre iniciativa o que deixava a cargo da pessoa a própria busca pela educação, diminuindo a obrigação do poder público em prover tal direito.

Segundo Ghiraldelli (2009), com essa medida o Estado Novo abria mão da responsabilidade própria para com a educação pública por meio da legislação de 1937, resignando-se ao papel de subsidiário em relação ao ensino, desobrigando o Estado a manter e expandir o ensino público no país.

O Estado novo forneceu indícios de não desejar carrear os recursos públicos provindos dos impostos para a democratização das oportunidades de educação para a população. Ao contrário, deixou transparecer a intenção de que os mais ricos, diretamente, deveriam financiar a educação dos mais pobres. Institucionalizou-se, assim, a escola pública paga e o donativo obrigatório por meio da caixa escolar. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 65).

O artigo 130 da Constituição de 1937 deixa evidente que o Estado busca transferir a responsabilidade direta em promover a educação pública de qualidade para todos, impondo as classes mais abastadas do dever que cumprir com esse direito. O Estado se isentava das suas atribuições até mesmo como mediador no processo.

Com essa medida, o Estado Novo abria mão da responsabilidade própria para com a educação pública por meio da legislação de 1937, resignando-se ao papel de subsidiário em relação ao ensino, ou seja, “desobrigando-se assim, o Estado a manter e expandir o ensino público no país”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p.67).



A responsabilidade pela educação pública fora transferida para as classes mais abastadas, desonerando o Estado das suas atribuições, até mesmo como mediador no processo.

O texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão entre pobres e ricos e, oficialmente, extinguiu a igualdade formal entre cidadãos, o que seria a lógica do Estado liberal. O incentivo dado às classes menos favorecidas para procurarem a escola pública foi condicionado à opção delas pelo ensino profissionalizante. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 65-66).

Essa Constituição contribuiu para admitir e formalizar a separação de classe no país, eliminando com isso o princípio da igualdade entre os cidadãos no tocante ao acesso à educação pública de qualidade. A reorientação política do Estado configurado a partir da abertura para o mercado acentuava a opção das classes populares pelos cursos técnicos como limite à sua formação, atendendo assim, o desejo do mercado de absorver essa mão de obra.

Há, então, uma legislação totalmente tendenciosa e adversa aos anseios e necessidades das classes populares, designando ao arbítrio da classe economicamente dominante a educação pública. A progressão social possível ficava restrita à formação de mão de obra específica visando as necessidades do mercado de trabalho, tornando a formação no ensino superior uma etapa de alcance incerto.

Porém, é importante acentuar que a Constituição atendia ao contexto político brasileiro daquele período em que se vivia o Estado Novo, essencialmente autoritário e populista.

Compreende-se como conceito de populismo, um modelo de política organizado em torno de uma liderança que procura reivindicar e representar algumas aspirações do povo, geralmente utilizando-se de discurso contrário ao que está estabelecido e, para isso, procura-se identificar diretamente com os anseios da população, sem intermédio de partidos políticos, colocando-se contra regras de elites ou organizações estrangeiras. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Afinal, o sistema produtivo exigia mão de obra qualificada e isso foi preponderante para que levasse o governo a “cumprir o espírito da constituição de 1937, que desejava colocar o ensino profissionalizante como o campo próprio de educação dos setores menos favorecidos”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p.67).

A partir dessa constituição, a intenção do Estado, diante da educação pública, era estimular um sistema escolar voltado eminentemente para o mercado de trabalho, intensificando o ideário de desenvolvimentista.

Nesse contexto do governo autoritário de Getúlio Vargas, houve uma repressão em relação às atividades de luta e reivindicações dos movimentos populares, contribuindo para que a Educação Popular sofresse restrições em sua aplicabilidade. (MARIALVA, 2009).

O texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão entre pobres e ricos e, oficialmente, extinguiu a igualdade formal entre cidadãos, o que seria a lógica do Estado liberal. O incentivo dado às classes menos favorecidas para procurarem a escola pública foi condicionado à opção delas pelo ensino profissionalizante. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 65-66).

A legislação tendenciosa e adversa, ao promover a diferença de classe, extingue os anseios e necessidades das classes populares, nomeando sob arbítrio da elite, a educação pública brasileira. Nesse aspecto, a classe popular restringia-se a servir de mão de obra de baixo custo a dispor das necessidades do mercado. Portanto, a reforma educacional atendia ao interesse político do próprio Estado, substancialmente autoritário e populista<sup>21</sup>.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, Art. 129, §II e III).

---

<sup>21</sup> (...) estilo de política em que o líder que reivindica representar os sentimentos verdadeiros do povo, e suas aspirações, o faz, em geral retoricamente, contra o que está estabelecido, e para tal procura se identificar diretamente com a população, sem a mediação de partidos, colocando-se contrarregas de elites ou regras de organizações estrangeiras. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 74).

Conforme esse documento, o Estado em suas instâncias administrativas, promoveria e subsidiaria a vocação das classes menos favorecidas através da oferta da profissionalização. Para isso, as indústrias e os respectivos sindicatos, atuariam na criação de escolas para formação em ofício dos filhos dos operários. Posteriormente estes ingressariam suprimindo a demanda no mercado de trabalho.

De acordo com Romanelli (2012, p. 163):

O sistema, portanto, vivia bem a contradição das estruturas de poder existentes: de um lado, ele se fundava nos princípios do populismo nacionalista e fascista e, de outro, ele vivia o retrocesso da educação classista voltada para a preparação de lideranças, e mantida em seu conteúdo literário, acadêmico, “humanista” (...).

Compreende-se que havia um paradoxo evidenciado, intermediado pela política populista e fascista<sup>22</sup> e, como consequência, não se observavam mudanças significativas no ensino público, sobretudo, em relação aos populares. Além disso, as reformas empreendidas não contemplavam as necessidades elementares de escolarização da totalidade da sociedade brasileira.

O caminho escolar dos setores mais pobres da população, caso chegasse à escola e, nela escapassem de se transformar em índice de evasão, que não era pequeno, era o do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área. Era um sistema de engessamento vertical dos grupos sociais, de modo a dificultar o que nas democracias liberais chamamos de ascensão social pela escola. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p.70).

O acesso das classes populares à escola estava comprometido, haja vista, os obstáculos colocados à frente dos mesmos. A dificuldade de ingresso e permanência apresentava-se como o principal mecanismo para manutenção da enrijecida estrutura social organizada no país.

---

<sup>22</sup> Aquele que é partidário ou pertencente ao Fascismo que por sua vez é o movimento político e filosófico ou regime (como estabelecido por Benito Mussolini na Itália, em 1922), que faz prevalecer os conceitos de nação e raça sobre os valores individuais e que é representado por um governo autocrático, centralizado na figura de um ditador. (HOUAISS, 2009, p. 876).

Na Constituição de 1946, a educação compareceu no Capítulo II do Título VI intitulado Da Família, Da Educação e Da Cultura. Nesse texto, buscava-se retomar a vinculação obrigatória de parte do orçamento de 1934, conforme disposto “anualmente, a união aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”. (BRASIL, 1946).

A educação foi redefinida como direito de todos, com definição de princípios que norteariam o ensino, entre eles, ensino primário obrigatório e gratuito e a previsão de criação de institutos de pesquisa. Há um resgate dos princípios constitucionais de 1891 e 1934.

A educação volta a ser definida como direito de todos, prevalece a ideia de educação pública, a despeito de franqueada à livre iniciativa. São definidos princípios norteadores do ensino, entre eles o ensino primário obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concursos para seu provimento não só nos estabelecimentos superiores oficiais como nos livres, merecendo destaque a inovação da previsão de criação de institutos de pesquisa. A vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino é restabelecida. (RAPOSO, 2005, p. 2).

Compreende-se que a Constituição de 1946 inserida no contexto do governo provisório trouxe de volta alguns direitos já sacramentados em documentos anteriores. Entre esses direitos, a retomada do financiamento público da educação e a centralidade da ideia de educação pública são recuperadas, após suprimidos pela constituição anterior.

De acordo com Romanelli (2012, p. 129) a educação foi “cada vez mais sentida como fator importante para o desenvolvimento, mas isso de forma ainda inconsistente”. Compreende-se disso que não havia objetivos efetivos na universalização do acesso à educação.

A educação possibilitada pelo estado se mantinha restrita a uma minoria. Além disso, a essência dessa formação formal, atendia aos interesses dos empresários e industriários. Não contribuía para uma formação que permitisse às classes populares outras oportunidades senão o exercício de profissões exigentes de maior escolarização.

Havia de um lado, a escola técnica como instituição formadora de mão de obra para o mercado de trabalho em franca expansão e, de outro, os “designados” a tornarem-se classe

dominante que, eventualmente ocupar-se-iam dos postos de “trabalhos mais importantes” da sociedade.

Inclusive, esse foi o cenário em que foram instituídas as Leis Orgânicas do Ensino<sup>23</sup>, a criação em 1942 do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), instituições que se tornaram fundamentais para fomentar a força de trabalho necessária para ocupação nas atividades técnicas industriais.

O Serviço Nacional da Indústria (SENAI) foi instituído pelo Decreto-Lei 4.048/42, o qual trata da criação de uma instituição privada de interesse público, cujo objetivo era apoiar a indústria na formação de recursos humanos, por meio da Educação Profissional e da prestação de serviços destinados ao trabalhador da indústria.

O Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC) foi instituído por meio de Decreto-Lei 8.621/46, configurando-se como uma instituição privada de interesse público, com oferta da Educação Profissional destinada à formação de trabalhadores do comércio.

A implantação do ensino tecnológico através do recrutamento nas classes trabalhadoras deve-se à iniciativa do setor empresarial, o qual criou o SENAI e o SENAC. Essas instituições fornecem formação técnica gratuita a jovens trabalhadores, em diferentes níveis e tipos de cursos. (GOLDEMBERG, 1993, p. 64).

A formação dessas escolas técnicas surgiu a partir da iniciativa do empresariado com apoio do Estado com o objetivo de atender a um público com demandas específicas em torno da absorção do mercado de trabalho, ou seja, fomentam parte da carência de formação de mão de obra em quantidade e qualidade exigidas.

A política de desenvolvimento adotada por Vargas no período populista contribuiu para inverter o papel do ensino público, estipulando para a escola pública o papel de formadora de mão-de-obra técnica para o mercado de trabalho e o acesso à universidade apenas para aqueles vocacionados intelectualmente. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

---

<sup>23</sup> As Leis Orgânicas do Ensino foram instituídas através de Decretos-Lei, tipo de norma baixada pelo poder executivo. A reforma foi considerada parcial, já que não foi abrangente o suficiente para acolher todo o ensino, de uma só vez. (ROMANELLI, 2005).

Compreende-se, com isso, que a vocação intelectual se mantinha restrita às classes privilegiadas e, por isso, a expectativa de participação das classes populares na Educação Superior permanecia uma dificuldade pela falta de oportunidades.

Até a primeira metade do século XX havia um discurso pedagógico liberal moderno na América Latina. A escolarização era defendida como um instrumento singular para educar as massas e utilizava, como sinônimos, a educação básica, estatal e universal, e a Educação Popular. (PUIGGRÓS, 1994).

Isso significa que naquele contexto não se observava as diferenças sociais, culturais, políticas econômicas dos diferentes atores sociais, ou mesmo se a educação oferecida poderia ou não atingir a todos. Conforme Vale (1992, p. 7) “até a Segunda Guerra Mundial, a Educação Popular era concebida como a extensão da educação formal para todos, sobretudo para os habitantes das periferias urbanas e zonas rurais”.

A Educação Popular não era retratada como prática educacional e muito menos como teoria pedagógica. A ampliação das desigualdades sociais no Brasil fomentou o desejo de participação social de parcela crescente da população, auxiliando com isso, a ampliação da importância da Educação Popular como instrumento de luta política a partir dos problemas concretos próprios das classes populares.

Já no final dos anos de 1950, de acordo com Gadotti; Romão (2011), as tendências mais significativas na educação de adultos eram duas: a educação de adultos entendida como educação libertadora, ou seja, como conscientização, e a educação de adultos entendida como funcional, isto é, o treinamento de mão de obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional e dependente do mercado externo.

Compreende-se como concepção de conscientização, a utilizada por Paulo Freire (1980), quando afirmou tratar-se de uma tomada de consciência, porém, é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe por sua vez, superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de Consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, promovendo com isso, uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade concreta e desmitificada. (FREIRE, 1979)

De acordo com Kuenzer (2007), ao longo da história da educação no Brasil sempre houve a oferta de escolas diferenciadas, ou seja, instituições orientadas de acordo com a classe social que se pretendia formar, separando o trabalho intelectual do instrumental.

A dupla função da educação, qual seja, um ensino voltado para a formação dos filhos da elite e outro para os filhos da classe trabalhadora, geralmente significava, para estes últimos o final da escolarização e eventualmente o ingresso no mundo do trabalho. Observado esse contexto, a possibilidade de ascensão a níveis de escolarização superiores, representava um desafio para as classes populares.

Nesse sentido, observa-se que a educação brasileira “esteve quase sempre muito mais comprometida com as orientações e os interesses de grupos hegemônicos dominantes do que com os valores, crenças, sentimentos, atitudes.... etc. das maiorias subalternas da população”. (BEISIEGEL, 1979, p. 78).

A educação oferecida para a classe trabalhadora buscava atender a um projeto desenvolvimentista estatal, ou seja, exigir-se-ia substancialmente disciplina e submissão, em detrimento de uma formação crítica, que servisse propriamente para questionar a situação e qualidade de vida dos próprios trabalhadores. Nesse período, “embora a escola secundária já não apareça como condição suficiente para a realização do êxito profissional, ela é vista, no entanto, pelas populações que procuram, como condição necessária à conquista de melhores posições e empregos”. (BEISIEGEL, 1979, p. 81).

Apesar da oferta de escola não estivesse suficientemente atendendo as demandas da população, esta era vista como uma maneira de ascender profissionalmente. Na medida em que essa sociedade se desenvolvia culturalmente, havia uma expectativa de valorização daqueles que conseguissem alcançar níveis mais elevados de escolarização.

De acordo com Veiga (2007) a ideia de que a cada classe estivesse predestinada uma educação específica, pressupunha que as classes populares deveriam ser no máximo, melhoradas, o que justificava o discurso que via na afirmação do trabalho o caminho educacional para a reestruturação dos grupos populares.

Os dados referentes ao não letramento no país nesse período, contribuem para observar e concluir que o problema do não letrado ainda estava presente e contribuía negativamente para o próprio desenvolvimento pretendido.

**Quadro 2:** Analfabetismo na População de 15 anos e mais no Brasil entre 1940 e 1960 (em milhões)

<b>Especificação</b>	<b>1940</b>	<b>1950</b>	<b>1960</b>
Não sabem ler e escrever	13.269.381	15.272.632	15.815.903
% analfabetismo	56,0	50,5	39,4
População urbana	12.880.182 (31%)	18.782.891 (36%)	32.004.817 (45%)
População rural	28.356.133 (69%)	33.161.506 (64%)	38.987.526 (55%)

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Adaptado de RIBEIRO (2010, p. 105-106)

Os dados sobre não letramento indicam que o número de pessoas acima dos 15 anos no Brasil só crescia entre as décadas de 1940 a 1960 e o número de não letrados decrescia no mesmo período, o que significa entre outros fatores, que a qualidade da alfabetização era contestada.

Em 1958, ocorreu no Rio de Janeiro o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, evento que contou com a participação de Paulo Freire. Surgiu daí a ideia de se criar um programa que fosse permanente para o enfrentamento do problema do não letramento no país, culminando com a criação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos em 1964, dirigido pelo próprio Freire e, em seguida extinto no Governo Militar no mesmo ano.

O período compreendido entre os anos de 1959 ao final de 1963 pode ser considerado importante para a Educação Popular no Brasil, pois, de acordo com Bezerra (1980) as práticas estavam predominantemente dirigidas para o exercício da Cidadania, o desemprego e a necessidade de afirmação das classes populares, bem como, o papel que deveriam assumir, em contraposição à busca pelo progresso, sintetizada pelo desenvolvimento das capacidades produtivas exigidas no Brasil.

Nesse ambiente desenvolvimentista, ou seja, entre os anos finais da década de 1950 e finais de 1960, surgiram discursos contrários ao discurso pedagógico liberal positivista moderno, entre eles, a pedagogia da libertação desenvolvida amplamente a partir dos trabalhos de Paulo Freire.

De acordo com Bezerra (1980) no decorrer da política desenvolvimentista, acentuada no Governo de Juscelino Kubitschek (1956 - 1961), a qual teve como característica acelerar a ocupação do espaço produtivo nacional por meio de investimentos estrangeiros, observou-se uma ascensão de expressões populares, entre elas, experiências educativas.

A característica populista do Governo poderia ser constatada pelas expectativas criadas em torno da possibilidade de futuro melhor e do discurso que o progresso do país poderia decorrer, entre eles, emprego, melhores salários, educação e saúde, o que configurava a meta do desenvolvimento prometido. Além do mais, eram acentuados os aspectos de liberdade e



democracia liberal, fatos que, para uma população recém sofrida com fortes restrições políticas, teve uma significação específica. (BEZERRA, 1980).

Esse contexto favoreceu, então, a emergência de diversas organizações populares. Trata-se de um período fértil para o desenvolvimento e ampliação dos ideais contidos na Educação Popular, ou seja, representou uma forma de manifestar contra uma dada realidade em favor de melhores condições de vida em sociedade.

A Educação Popular e a educação de base “denunciavam-se como algo que ficava entre a elitização do saber e a manipulação populista das classes populares, através da escola e das campanhas de alfabetização e educação de adolescentes adultos”. (FÁVERO, 1983, p. 8).

Compreende-se tratar-se de um contexto de crescente aumento das manifestações de trabalhadores e estudantes em torno de melhores condições de vida em sociedade, haja vista, as políticas econômicas empreendidas pelos governos não terem sido satisfatórias. Com isso, vivia-se um período de alta inflação e, conseqüentemente, um ambiente de descontentamento.

Desse modo, o período que antecede a Ditadura Civil Militar no país, simbolizou, conforme Brandão (1980), um período de amplo envolvimento com a Educação Popular, pois, ocorreu uma reinvenção da criatividade e do compromisso com a educação no Brasil. Para exemplificar a riqueza desse contexto, o autor aponta o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, as experiências de educação conscientizadora entre os lavradores de Minas Gerais, através do movimento de Educação de Base, os trabalhos culturais e pedagógicos realizados pelos movimentos de cultura popular (MCP) e pelos centros de cultura popular (CCP), promovidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE), dentre outras experiências desenvolvidas.

A educação de base era entendida como o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social. (BEISIEGEL, 1979, p. 14).

O movimento de educação de base vinculado à igreja católica se caracterizou por desenvolver vários trabalhos sociais junto às comunidades com o objetivo de conscientizar os

trabalhadores rurais por meio da apresentação de temas básicos de interesse do trabalhador, entre eles, saúde, reforma agrária, trabalho, dentre outros assuntos.

Especificamente a partir de 1960, Scocuglia (2000) aponta que os movimentos de educação e cultura popular surgiram em todo o Nordeste. O MCP (Movimento de Cultura Popular), no Recife, o MEB<sup>24</sup> (Movimento de Educação de Base) iniciado pela Igreja Católica, a Campanha “De Pé no Chão também se aprende a Ler”, no Rio Grande do Norte, e a experiência do método político pedagógico de Paulo Freire, em Angicos, representam os mais expressivos movimentos dessa natureza.

O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado e desenvolvido em Recife em maio de 1960, e teve início com a eleição de Miguel Arraes para a Prefeitura em 1959, o qual propunha como projeto de campanha e evidenciava a preocupação com a educação. Deu-se então, andamento à iniciativa de estabelecer um plano de educação para a cidade, o qual previa a criação de um órgão central supervisor que seria responsável pela execução. Entre os principais objetivos, pretendia-se criar um departamento autônomo, desviando da estrutura burocrática e da falta recursos. (TEIXEIRA, 2012).

A iniciativa foi importante e significou que havia iniciativas que propunham buscar transformar a realidade no tocante à educação no país, sobretudo, algumas regiões do nordeste com tantos outros problemas, entre eles a fome provocada pela falta de água.

A Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler, organizada pela Prefeitura de Natal no Rio Grande do Norte por meio de Djalma Maranhão, propunha combater em duas frentes, o analfabetismo adulto que naquele período estava em 59% da população e a falta de escolas para as crianças em idade escolar. (TEIXEIRA, 2012).

A própria designação da campanha demonstra o seu principal público alvo, ou seja, as classes economicamente menos favorecidas, tornando-se uma iniciativa importante para o resgate social. Nos primeiros anos de 1960, ocorreu em Angicos no Rio Grande do Norte, a experiência de alfabetização com Paulo Freire e equipe de educadores de Pernambuco, considerada inovadora para a época, a qual trouxera fundamentos teóricos e práticos ao que, posteriormente, veio a se chamar Educação Popular. (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009).

Assim, na década de 1960 vários trabalhos foram desenvolvidos em Educação Popular. O propósito era construir uma sociedade mais democrática, pois, havia uma conjuntura peculiar

---

<sup>24</sup> O movimento de Educação de Base (MEB) foi gerado durante a campanha presidencial de 1960, fruto de um acordo político entre setores da Igreja Católica e a Candidatura de Jânio Quadros. (SCOCUGLIA, 2000).

para o desenvolvimento da educação como construção da conscientização junto às classes populares em várias partes do território brasileiro. As próprias taxas de não letramento demonstravam a gravidade do problema a ser enfrentado pelo país.

Iniciou-se, então, a difusão do método Paulo Freire, cuja importância começou a ser definitivamente reconhecida. Nesse contexto dos anos de 1960, Paludo (2001, p.90), afirma que “no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das camadas populares”. Anterior a esse período (1960), não se percebia uma organização de maneira tão consistente.

Conforme Brandão (1986), o início da Educação Popular no Brasil também se confirma efetivamente na década de 1960 com as ações do Movimento de Educação de Base, o qual tinha como missão principal contribuir para a ascensão integral do ser humano e, com isso, superar as desigualdades sociais por meio de programas de Educação Popular.

A Educação Popular representava uma maneira de pensar a realidade das classes populares tornando-se uma forma de expressão daqueles atores sociais historicamente excluídos dos seus direitos. Sobre esse assunto, Wanderley (1984, p. 16) aponta que “o MEB desenvolveu uma original pedagogia popular, engendrando subsídios concretos para uma efetiva integração da teoria com a prática, para a investigação militante, para a educação libertadora”.

Segundo Teixeira (2012) o Movimento de Educação de Base (MEB) foi gerado durante a campanha presidencial de 1960, resultado de um acordo político entre setores da Igreja Católica e a candidatura de Jânio Quadros que em campanha pelo Nordeste conheceu em Natal as experiências da Igreja com a alfabetização de adultos utilizando o rádio como meio de comunicação. Em Maio de 1961 Jânio Quadros assinou o Decreto 50.370 que criou o MEB.

Gadotti (1989) comenta que o método de alfabetização de Paulo Freire tinha como princípio considerar o contexto em que as pessoas das classes populares viviam. A partir dessas convivências, eram retiradas as palavras e os temas geradores e, em uma outra etapa essas palavras e temas codificavam as próprias condições de vida das pessoas em seu cotidiano praticado.

Além da alfabetização de adultos, a Educação Popular tinha como proposta implícita conscientizar os sujeitos das classes populares da sua condição de classe social. Buscava-se

promover nos mesmos uma formação social, política e profissional, sobretudo, jovens e adultos das classes populares.

Tornou-se consenso entre teóricos, entre eles: Brandão (1980) e, Gadotti (1989), dentre outros consultados, que a Educação Popular surgiu no país a partir de Paulo Freire na década de 1960 de forma consistente, ou seja, uma pedagogia anunciada e voltada especificamente para as classes populares.

Compreende-se que o surgimento da Educação Popular representou uma maneira de demonstrar determinada preocupação de parte da sociedade com a realidade vivenciada pelas classes pobres. Sem exagero, surge um novo paradigma teórico para pensar a educação no Brasil. Portanto, a Educação Popular tem seu surgimento registrado a partir de uma fenda social, ou seja, ela emerge das causas populares ignoradas pela própria falta de atuação efetiva do Estado.

A leitura da realidade; o que é o popular, as classes populares e o próprio Campo Popular; o horizonte utópico ou a utopia; as estratégias e a centralidade das ações para o atual momento histórico; os novos espaços e sujeitos e as estruturas de mediação e o papel da organização política e autônoma do povo; as formas de construção dos processos, as relações internas às organizações do Campo Popular e as relações com outros campos políticos da sociedade. (PALUDO, 2004, p. 8).

A autora reconhece os principais princípios históricos que regeram a Educação Popular, ou seja, o cotidiano, as práticas políticas das classes populares, bem com o advento da Educação Popular como uma construção educativa, isto é, como uma concepção prática e outra teórica.

Conforme entendimento de Brandão e Assumpção (2009), o que também tornou possível o surgimento da Educação Popular foi a combinação entre períodos de governos populistas, a geração de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa, militante e a conquista de espaços e novas formas de organização das classes populares. Soma-se a isso, o fato de que a Educação Popular passou a ter mais visibilidade, pois, Paulo Freire passou a ocupar lugar de destaque no âmbito do governo Federal.

Surge, então, uma conjuntura política favorável com a ascensão de partidos empenhados com a causa e a própria mobilização da sociedade, sobretudo, instituições, organizações e

principalmente as classes populares, contribuindo para evidenciar o problema que inclusive tinha raízes e influência nacional.

Observa-se que a década de 1960, até os primeiros meses do ano de 1964, representou um período muito importante para o desenvolvimento das discussões sobre a Educação Popular no Brasil. As transformações políticas, sociais, econômicas e culturais despontaram como fundamentais para a formação de uma sociedade urbano industrial que, apesar das contradições, começou a ser vista no cenário internacional.

Nesse sentido, é possível afirmar que “a Educação Popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação”. (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 27).

Com a chegada dos militares ao poder em 1964, houve uma forte vinculação do Brasil ao capital externo, formalizado por meio de acordos internacionais de cooperação com os Estados Unidos.

De acordo com Ghiraldelli (2009, p. 100) “entre junho de 1964 e Janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International do nosso país às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos”.

Com o Golpe Militar de 1964, o movimento da Educação Popular sofreu um grande impacto e muitos dos intelectuais e políticos que compactuavam com sua ideologia foram perseguidos, presos ou exilados. Desde antes do Golpe, esses movimentos já eram alvo das críticas dos grupos de direita, que os denominavam de comunistas e subversivos. (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009, p. 138).

Entre esses intelectuais Paulo Freire foi preso e acusado de subversivo internacional. Apesar de abruptamente oficialmente interrompida, a Educação Popular percorre por longo período sendo considerada desnecessária.

Isso representava entre outras coisas, uma explícita demonstração de submissão definitiva da escola ao mercado de trabalho e um alinhamento às políticas internacionais. Esse período marcou profundamente a história da educação como um todo.

A promulgação da Constituição de 1967 tratou da educação em seu Título IV “Da Família, Da Educação e Da Cultura”. Dispôs no artigo 176 que “a educação, inspirada no

princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola”.

Nessa legislação foi previsto que o ensino seguirá as seguintes normas e princípios, entre eles:

II- o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais.

III- o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos.

IV- o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará. (BRASIL, 1967).

Compreende-se a partir da análise do referido documento, que houve uma preocupação com a educação pública gratuita, porém, restrita à faixa etária dos sete aos quatorze anos, em detrimento do ensino médio e superior, os quais, seriam gradualmente mais restritivos ainda, posto que a própria Constituição previa que a gratuidade daria lugar a bolsas de estudos, que deveriam ser restituídas pós término dos cursos.

Anterior a esse período, havia resquícios da implementação da educação para todos, por exemplo na Constituição de 1934. Porém, as responsabilidades do Estado para com esse direito social, foram sendo retiradas à medida que se ampliavam a demanda e os movimentos em torno do cumprimento do direito à educação pública gratuita.

Os estudantes oriundos das classes populares estavam limitados de participação, pois, pela própria dificuldade financeira não tinham como assumir financeiramente e/ou restituir as bolsas recebidas ao término dos estudos. Como resultado tinham comprometida a continuidade nos estudos. A educação de jovens e adultos foi suprimida na Constituição de 1967.

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da

unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. (BRASIL, 1967).

A Constituição de 1967 é de inspiração militar, e o texto constitucional manteve alguns princípios gerais da educação, como o direito de todos, a liberdade de ensino, a igualdade de oportunidades e a limitação da gratuidade. No entanto, inaugura o regime de bolsas de estudos restituíveis na Educação Superior.

Em 1969, surge a Emenda Constitucional (EC/69), na qual se observa alteração nos percentuais mínimos a serem aplicados na educação, estando apenas os municípios obrigados a tal e com queda para vinte por cento da receita. Há, também previsão de intervenção do Estado em caso de descumprimento.

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudos.

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos. (BRASIL, 1969).

Esse documento foi responsável pela retirada dos princípios e mecanismos assegurados nas Cartas de 1934 e 1946. No entanto, manteve todos os dispositivos referentes à educação e reconheceu, pela primeira vez, que a educação é um direito de todos e dever do Estado, devendo ser ministrada tanto no lar quanto na escola. As bolsas de estudos restituíveis se estendem ao ensino médio.

Um dos graves problemas das reformas empreendidas no período militar foi o favorecimento da expansão da rede privada de ensino e o pouco investimento na pública. Podemos realçar, por exemplo, o crescimento dos “cursinhos” pré-vestibulares, por variados fatores. A competição para o ingresso ao ensino superior tornou-se bem mais acirrada, tanto pelas demandas sociais e econômicas como pela oferta insuficiente de vagas. (VEIGA, 2007, p.315).

A reforma implementada pela carta Magna do governo militar favoreceu as instituições privadas em detrimento dos investimentos na educação pública. Como consequência ocorreu um aumento significativo das instituições privadas no país, principalmente na ampliação de cursinhos preparatórios para a concorrida Educação Superior.

Sobre esse assunto Saviani (2008) explica que no artigo 168, §3º, inciso III da Carta de 1967, consta que: “Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”. (p. 299).

A constituição de 1967 relativizou o princípio da gratuidade do ensino, presente em todas as cartas constitucionais anteriores, inclusive, a primeira outorgada por Dom Pedro I em 1824. Essa situação abriu margem para a possibilidade da implementação do crédito educativo como uma política do Estado para “promover o acesso” daqueles que não podiam pagar pelos estudos.

Dessa forma, o governo se aliou “ao empresariado privado, concordando com a implantação do ensino pago, por uma via diferente da prevista pelo projeto de reforma universitária”. (VIEIRA, 1982, p. 117).

Nesse ambiente, duas correntes continuaram a pensar a Educação Popular. A primeira entendida basicamente como educação não-formal, como uma alternativa à escola, e a segunda como suplementar da educação formal. Nesse período, tem-se, o sistema Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual se desenvolveu a partir da corrente formal, fundamentado em princípios totalmente opostos aos que Paulo Freire pensava sobre a Educação Popular. (GADOTTI, 2007).

Os objetivos desse sistema sinalizavam para um silenciamento político das classes populares.



O Mobral fazia restrições claras à concepção político-filosófica de Paulo Freire. Esse movimento estimulava o individualismo e a adaptação à vida moderna, enfatizando a responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso e tentando afastar a possibilidade de resistência ao modelo instalado. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p.79).

Compreende-se que o Mobral representava oficialmente uma reorientação ideológica sobre a educação de adultos no Governo Militar e, por isso, combatia qualquer movimento que contrariasse as ideias oficialmente vinculadas à ideologia do Estado. Substancialmente pretendia-se responsabilizar os próprios sujeitos pelo (in)sucesso no êxito profissional, acentuando a meritocracia individual e, com isso, procurando desmobilizar a possibilidade de organização de movimentos coletivos.

A repressão a qualquer ação divergente do pensamento do Governo Militar contribuiu para que as experiências de Educação Popular passassem a ser desenvolvidas como focos locais de resistência e fora dos espaços das instituições formais de ensino. Há, portanto, um movimento que sempre se constrói à margem da escola formal. (NOVAIS, 2002, p. 19).

A Educação Popular se reafirma como movimento de contestação, pois, tem como base organizacional as dificuldades impostas às classes populares, e mesmo na informalidade do sistema, ela se manteve como importante mecanismo para mobilização social e política, buscando corrigir as contradições e disparidades sociais na sociedade.

Sobre fortes esquemas de controle e tortura, muitas fissuras políticas, sociais e institucionais começaram a aparecer no regime militar, não tendo sido suficiente as mais cruéis perseguições, torturas e mortes provocadas àqueles que contra ele bravamente se levantaram. Movimentos populares de resistência começam a se fazer presentes no subterrâneo das ações militares e a se espalhar pelo país em forma de guerrilhas armadas e organizações clandestinas. (PEREIRA, 2008, p. 29).

O sistema organizado pelos militares demonstrava-se insustentável no tocante à insatisfação de parte da população em torno da própria falta de liberdade política de manifestação. Os movimentos de resistência foram fundamentais e importantes nesse período, pois, representaram uma forma de descontentamento explícito em torno das ações do Estado brasileiro.

De acordo com Pereira e Pereira (2010), aproveitando-se dessas fissuras e agindo de forma a recompor as forças sob o *slogan* da Educação Popular, são organizadas uma série de iniciativas políticas, sociais, culturais e até mesmo religiosas. Por exemplo a teologia da libertação, contribuindo para que esses setores conseguissem articular os populares, alterando de maneira considerável a correlação de forças sociais.

A educação orientada na concepção da Educação Popular, iniciada com o método de alfabetização de jovens e adultos e, sequenciada pela Pedagogia do Oprimido; a Teologia da Libertação; os Movimentos sindicais; os estudantis, os indigenistas; os urbanos, rurais e comunitários; nas artes, com o Teatro do Oprimido, procuravam se firmar em um contexto em que essas e outras análises teóricas salientavam que o Estado e a educação, notadamente a formal, reproduziam as relações econômicas e socioculturais. (PALUDO, 2015).

Esses movimentos tiveram importância fundamental na manutenção da Educação Popular como uma ideologia construída com e para as classes populares em torno do ideal de liberdade, democracia e justiça social.

Com o processo de redemocratização, novas manifestações encheram as praças e ruas do Brasil. Em 1984, a luta pelas “Diretas” foi o maior movimento de massas que o Brasil já viveu. Outra grande mobilização foi em defesa da Assembleia Nacional Constituinte, que resultou, em 1988, na nova Constituição Nacional, conhecida como Constituição Cidadã, por trazer em seu bojo algumas conquistas da classe trabalhadora, dentre elas, o direito ao voto do analfabeto e a obrigatoriedade, juntamente com a gratuidade do ensino fundamental, independentemente da idade de quem o procure. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 80).

O processo de redemocratização reforçou uma insatisfação da sociedade em torno do Governo Militar, bem como expressou a possibilidade de concretização de lutas históricas,

empreendidas em várias partes do país, a partir de ações coletivas organizadas por movimentos diversos.

No final dos anos de 1980, o advento da recessão econômica, soma-se à expectativa crescente da população para o retorno da democracia, inclusive com diversas manifestações pelo país, especialmente no ano de 1984, culminando, posteriormente com a redemocratização do Brasil.

A partir de 1988, inicia-se o processo de transição política e a promulgação de uma nova Constituição Federal, conhecida como “Constituição Cidadã”, a qual representou um marco democrático significativo para todo o país. Nesse período o Brasil vive um momento político significativo com a eleição do seu representante por meio do voto da própria população. Isso significou uma retomada da população na participação social e política do país e a expectativa em torno da retomada do Estado democrático.

A Constituição de 1988 como documento máximo pós redemocratização sinalizou a educação como prioridade. Nesse documento, a educação surge como um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da Cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Nesses termos, a Constituição atribuiu importante papel para a educação nacional, o que representou novas perspectivas e esperanças no recém instalado processo de redemocratização. Com isso, adveio a possibilidade de universalização da educação para que todos pudessem ter plenas condições de acesso a esse direito historicamente restrito, sobretudo, para os menos favorecidos economicamente.

Até então, a história da Educação Pública brasileira seguiu uma trilha, ou seja,

Urgências que emanam de uma sociedade que historicamente distribuiu seus bens materiais e imateriais de modo desigual, consolidando uma estrutura de classes na qual o berço e, não menos importante, o sobrenome determinaram trajetórias e destinos. A história da escola pública na sociedade brasileira seguiu essa trilha. *Tardia, desigual e insuficiente*, tanto em termos do tempo educativo, quanto nas dimensões formativas contempladas, distribui-se de modo assimétrico, privilegiando alguns em detrimento da maioria. (MOLL; GARCIA, 2014, p.7, *grifos das autoras*).

A sociedade brasileira que historicamente se configurou em torno de um projeto de concentração de bens (i)materiais em torno de uma minoria da população, via-se com a responsabilidade de corrigir a árdua tarefa de promover a democratização por meio de instrumentos legais, a fim de minimizar as desigualdades, sobretudo, no tocante ao acesso à escola, sendo esta considerada tardia por que chega após séculos de luta, desigual por não chegar a todos e insuficiente por que se mantivera com propósitos específicos considerando as classes populares e a elite.

O fato de não promover condições democráticas para o acesso à escola de todos os cidadãos brasileiros, contribuiu para o desenvolvimento de um projeto de escolarização insuficiente, ou seja, que não consegue atender o que se propunha oficialmente. Nesse sentido, esteve à serviço da manutenção das desigualdades e, conseqüentemente, as classes sociais menos favorecidas foram as mais prejudicadas.

A Constituição Brasileira de 1988 reitera que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988).

No artigo 205 a educação é apresentada como um direito de todos o qual será promovido pelo Estado com a colaboração e incentivo da sociedade com o objetivo de contribuir para o pleno desenvolvimento do sujeito para a prática da Cidadania e a vida em sociedade. É importante observar que a defesa à escolarização também havia nas constituições anteriores à ditadura civil militar, porém, nesta constituição (1988) amplia-se a todos.

No capítulo 206 reitera a responsabilidade pelo ensino no país, delegando objetivos, critérios e princípios que irão nortear a educação pública e reafirmando o papel do poder público. O dever do Estado torna-se mais transparente e abrangente, pois, explicita a oferta de vagas em seus respectivos níveis escolares, o que representa um avanço, apesar de estar previsto nas Constituições de 1934 e 1946.

O artigo 208 especifica os deveres do Estado para com a educação, bem como, a gratuidade e os respectivos nichos pedagógicos e etários dos estudantes. É importante acentuar a possibilidade de universalização do ensino médio, o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e o ensino noturno.

Apesar dos poucos dispositivos retratando a possibilidade de acesso à Educação Superior, ao anunciar no artigo 208 inciso V que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, a Constituição não evidencia como se daria esse acesso, porém, observa-se que demonstra uma abertura para a meritocracia, ou seja, somente aqueles mais bem preparados teriam mais chance de alcançar êxito aos níveis mais elevados de educação, o que significa um entrave para as classes menos favorecidas.

Para superar esse desnível na escolarização, seria importante que o poder público promovesse políticas públicas eficientes, buscando com isso, valorizar a educação básica como um todo e, como consequência, todos estariam teoricamente no “mesmo nível” educacional, minimizando as diferenças e discrepâncias sociais.

A Constituição construída com a participação popular, característica importante considerando as demais anteriores, buscou defender a educação pública gratuita e de qualidade como importante instrumento para a construção da Cidadania. A partir dos anos de 1980 e 1990 surge a chamada nova ordem mundial, pautada nos ideais do neoliberalismo, o qual se afirma primeiramente na Europa e em seguida se intensifica na América Latina.

No Brasil as políticas neoliberais se afirmaram a partir da década 1990. O país se inseriu cada vez mais nesse modelo de produção capitalista, introduzindo na sociedade o desenvolvimento tecnocientífico e informacional como primazia, o que se convencionou chamar de mundo da globalização. O que significou, dentre outros fatores, o surgimento de uma nova dinâmica e reorientação social, política, econômica, cultural e, conseqüentemente vários outros desafios e perspectivas para pensar a Educação Popular considerando esse contexto é a emergência do século XXI.

O neoliberalismo significou a ideologia do capitalismo financeiro, no qual as características centrais seriam a propriedade privada e o livre mercado. O Estado terá como papel apenas de assegurador das práticas neoliberais, cuja ação será de agente regulador nas quais tais práticas político-econômicas, funcionassem de maneira adequada. Este projeto neoliberal surge como uma política capaz de renovar as novas formas de acumulação do capital. Sendo assim, o trabalho consistirá na compreensão do conceito de hegemonia, no estudo sobre as origens do capitalismo, e no desenvolvimento da hegemonia neoliberal. (MARQUES, 2016, p. 4).

Compreende-se como produção capitalista neoliberal a economia voltada exclusivamente para a (re)produção do capital. Com isso, o enfoque no consumo torna-se fundamental para alimentar o próprio sistema. O resultado desse processo é o descaso com os problemas sociais coletivos e o apreço à educação técnica em detrimento de uma Educação Popular que promova a conscientização das condições históricas dos trabalhadores e, promova a Cidadania.

Hoje, umas das expressões mais vívidas da educação popular está na educação de jovens e adultos (EJA). 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 processo de alfabetização. (GADOTTI; ROMÃO, 2008, p. 31).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma maneira do estudante trabalhador acessar a educação e com isso potencializar/mudar suas expectativas sociais de vida. Observa-se que o não letrado ainda está presente na sociedade e continua contribuindo

para a manutenção das desigualdades sociais, o que é também mecanismo de controle social, haja vista, o poder que o acesso à educação pode despertar nos sujeitos.

Na seção seguinte, discutir-se-á sobre a Educação Popular e a relação estabelecida com a educação. Recobrar-se-á alguns eventos do passado e presente, os quais são importantes, a fim de fundamentar e (re)pensar novas perspectivas para o futuro.

## **2.2 O que é afinal a Educação Popular?**

Pensar a Educação Popular no Brasil, implica pensar a respeito do legado deixado por Paulo Freire (1921-1997), considerado precursor dessa pedagogia, uma vez que ele problematizou e defendeu uma proposta de educação fundamentada a partir das relações sociais com base na realidade concreta em convívio na sociedade. A sua teoria da libertação inspirou e originou diversos trabalhos em Educação Popular no país, transformando-se em marco para as ideias pedagógicas vigentes em várias regiões do mundo até o presente século XXI.

Justifica-se retomar alguns pontos específicos dos diferentes momentos vivenciados no Brasil, expressos nas conjunturas, interpretações, convergências e divergências que vão desde a busca da conscientização das classes populares nas décadas de 1950 e 1960, à defesa da escola pública popular nas décadas de 1970 e 1980, até a escola cidadã das últimas décadas (GADOTTI, 2007).

Após percorridos trajetos históricos pelos quais a Educação Popular se desenvolveu e prosperou no Brasil, torna-se importante entender o sentido efetivo para o qual ela se orientou em sua concepção ao longo de todo esse percurso.

Compreender o significado da Educação Popular, inclui ter clareza do sentido que a terminologia popular abarca. Afinal! o que é popular? Para isso, torna-se imperioso refletir sobre os espaços segregados de vivência de parte significativa da sociedade brasileira, ocupados pelas classes populares ao longo das suas histórias de vida, a fim de identificar o que se convencionou denominar popular, considerando seus saberes e cultura.

Considerando a existência dos saberes populares, seria possível que eles pudessem comparecer desvencilhados dos demais, ditos formais? Abre-se, assim, a necessidade de pensar a Educação considerada formal e a Educação Popular considerada por alguns, informal.

A respeito da produção de um “saber popular”, Brandão (1984), explica que,

Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso – não-centralizado em uma agência de especialistas ou em um polo separado de poder – no interior da vida subalterna da sociedade. (BRANDÃO, 1984, p. 15).

O autor afirma que os saberes são utilizados por determinados grupos para determinar muitas vezes sua condição de poder na sociedade. Esses saberes considerados, seja em sua concepção erudita ou popular, não podem ser mensurados, quantificados e qualificados seguindo sua origem, porém, têm como características específicas, o fato de um comparecer de forma centralizada, instrumentalizado como fundamento de poder centralizado em setores específicos e o popular se apresentar de forma descentralizada, considerando diversos setores da sociedade, pois, inclusive nos espaços excluídos há saberes.

Compreende-se que os saberes não estão harmonicamente hierarquizados, de maneira a permitir a possibilidade de atribuir valor de um em detrimento do outro. Pelo contrário, encontram-se interligados. No entanto, ao representarem uma ideologia específica da classe economicamente hegemônica, esses saberes acabam predominando sobre os demais, muitas vezes, sendo considerados eruditos. Neste cômputo, os saberes populares, quando comparecem, geralmente são subvalorizados, visto que, representam valores de grupos sociais historicamente oprimidos.

A concepção que se tem de populares na educação se justifica no processo de conscientização (FREIRE, 1980), dos sujeitos desse próprio grupo, despertando-lhes para a emancipação e, conseqüentemente, para a concretização dos seus direitos e garantias fundamentais.



A Educação Popular seria um meio para que as pessoas das classes populares não se vissem apenas como um objeto anônimo da cultura brasileira, mas como um indivíduo participante do coletivo de transformação da história e da cultura do país. (BRANDÃO, 1984).

Portanto, a educação do povo não deve ser confundida com Educação Popular, ou seja, os conceitos devem ser compreendidos de formas distintas, pois, por um lado, a educação do povo teve como objetivo latente a submissão e a obediência do trabalhador ao seu ofício. A educação nessa concepção é construída para as classes populares, desconsiderando a participação coletiva.

Em contrapartida, a Educação Popular se desenvolve na contramão daquela proposta, pois, objetiva-se potencializar no trabalhador, a sua consciência crítica sobre a sua própria condição de pertencimento de classe, bem como sua importância no conjunto da sociedade, ou seja, uma educação que se pretende partir da realidade de vida das classes populares, retornando e impactando nos próprios populares.

Quando a consciência popular se esclarece, sua própria consciência aumenta, mas esta forma de conscientização não pode jamais se transformar numa práxis que conduza à conscientização das pessoas. Não pode haver conscientização sem denúncias das estruturas injustas. (FREIRE, 1979, p. 22).

A conscientização política das classes populares por meio da Educação Popular pode contribuir para ampliar a sua participação como sujeitos pertencentes a determinado grupo social. Elucidada a condição de sujeito histórico, resta aos populares utilizar esses saberes para se mobilizarem com o objetivo de requerer o que é seu por direito. Em outras palavras a conscientização por si só não corrobora a transformação da condição de explorado.

Para compreender a Educação Popular é muito importante e interessante refletir sobre o que Paulo Freire denominou “concepção bancária” da educação, em contraposição à educação que se pretendia e ainda se pretende crítica, a qual considera os sujeitos parte integrante da sua própria construção socio-cultural-histórica.

Compreende-se por educação bancária:

O ato de “depositar”, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os

alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. A concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária). Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concebido por aqueles que se consideram como seus possuidores aqueles que eles consideram que nada sabem. (FREIRE, 1980, p. 79).

A educação no viés bancário se caracteriza como um pensamento mecanizado, o qual não tem o objetivo de transformar a realidade, tão menos conscientizar os sujeitos das classes populares a respeito da sua condição como classe. Essa forma de praticar a educação omite e emite informações descontextualizadas sobre a realidade e não possibilita espaços para o diálogo.

Dessa maneira, nas palavras do próprio Freire (2005, p. 66) “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. Seria a educação bancária essencialmente de caráter tradicional e conservador. Ainda conforme o autor “quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele como sujeitos”. (FREIRE, 2005, p. 68)

Infere-se afirmar que a concepção bancária reafirma os estudantes depositários dos saberes, sem promover uma leitura crítica da realidade e da condição como sujeito histórico, e isso corrobora uma formação útil e funcional apenas para a reprodução do próprio capital, haja vista, desprovida de crítica – a educação corrobora o processo de aceitação, reprodução e manutenção do sistema.

Na concepção bancária, os saberes teriam origem única, que seria o detentor do saber. Não haveria intercâmbio de diálogos com e/ou entre as pessoas das classes populares que pudessem ser valorizadas como saberes; estes seriam considerados “páginas em branco”, passivos e apenas receptivos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Freire (1980) na educação bancária o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que acreditam nada saber, realizando a absolutização da ignorância, que se encontraria sempre no outro.

De outra forma, a educação como prática de liberdade deveria postular, necessariamente, em torno de uma pedagogia do oprimido (FREIRE, 2005). Uma educação construída junto às classes populares e a partir delas, objetivando a conscientização a partir das suas condições concretas de vida e, conseqüentemente, possibilitando a transformação das próprias condições sociais.

Esse formato de educação emancipatória, libertária, questionadora e problematizadora visaria a conscientização dos sujeitos inseridos no mundo em constante transformação, havendo com isso, a necessidade permanente de intercâmbio dos saberes, potencializando reflexões críticas sobre o cotidiano. A Educação Popular procura identificar-se com as divergências, os conflitos, as dissidências, os antagonismos e as contradições segundo os paradigmas dominantes de cada época histórica.

Os caminhos da libertação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. (FREIRE, 2005, p. 7).

A Educação Popular pode ter papel significativo no processo de emancipação política. Será por meio dela, que os sujeitos alcançarão por si a liberdade de se autoconhecer, resultado da conscientização de estar no mundo como sujeitos no processo histórico.

A Educação Popular é a negação da negação. Não é um “método conscientizador”, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções. É a negação de uma educação dirigida “aos setores menos favorecidos da sociedade. (BRANDÃO, ASSUMPÇÃO, 2009, p. 34).

Assim, a Educação Popular representa uma afirmação das classes populares, simbolizando uma maneira de expressar a sua cultura e, por meio desse processo, ocorre a conscientização de seus valores e importância. A Educação Popular pauta-se em uma pedagogia implícita nas vivências dos populares, ou seja, a partir da cultura, representando um contínuo recobrar crítico reflexivo dos seus próprios caminhos para emancipação.

A Educação Popular origina na realidade dos sujeitos na concretude da realidade vivida pelas classes populares, acompanha continuamente todo o seu processo histórico cultural, está implicada no seu modo de vida, na cultura e hábitos. Desenvolve-se com base nas relações estabelecidas a partir das contradições consolidadas na própria realidade da sociedade.

Educação Popular na condição de caminho possível para os menos favorecidos, precisa estar transversal pelo diálogo com o outro.

Os conhecimentos extraídos a partir das relações sociais estabelecidas no cotidiano dos sujeitos, representa a substância, substrato cultural primordial para compor o significado da Educação Popular, instrumento para a tomada de consciência e, caminho para libertação.

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se. Por isto, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade. (FREIRE, 2005, p. 8).

A compreensão da realidade concreta, bem como a percepção da interação dos fenômenos sociais, políticos, históricos, culturais, econômicos representa o resultado esperado para o sujeito alfabetizado. A conscientização de pertencimento é um dos resultados requeridos no processo de leitura da própria existência em sociedade, uma maneira de utilizar a educação para a própria libertação, é fazer a leitura do mundo, com os próprios olhos.

A educação pensada a partir da realidade cultural das classes populares representa a oportunidade do diálogo destas como agentes da própria história, reencontro com o próprio cotidiano existencial, seus conflitos, as religiosidades, as dificuldades de subsistir e as esperanças de um novo rumo. Nessa perspectiva, a Educação Popular potencializa nos sujeitos, a liberdade de aprender por meio da sua própria história e cultura e se inteirar da sua importância como sujeitos sociais.

A Educação Popular se manifesta como um dispositivo político, pois, potencializa o desenvolvimento das pessoas como sujeitos dotados de capacidade de pensar criticamente e se posicionar sobre o cotidiano e suas interações. Em outras palavras, pensar a Educação Popular significa refletir sobre uma educação construída por eles e para eles, nas interatividades dos sujeitos em seus territórios de convivência.

A Educação Popular acompanha, apoia e inspira ações de transformação social. Nela, o processo educativo se dá na ação de mudar padrões de conduta, modos de vida, atitudes e reações sociais. Portanto, se a realidade social é

ponto de partida do processo educativo, este volta a ela para transformá-la. (WERTHEIN, 1985, p. 22).

A Educação Popular representa um mecanismo de transformação política dos sujeitos para o convívio em sociedade, permitindo a conscientização e o entendimento da realidade no mundo. E, tem como princípio, provocar a conscientização perante a realidade e a condição de sujeito ativo em sociedade, assim como, sua relação com o próprio mundo de convívio. “Ao falarmos de Educação Popular, não estamos nos referindo à educação das classes populares, mas à educação com as classes populares, com elas compromissada e com elas realizada, mediante o diálogo”. (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009, p. 136).

A Educação Popular origina-se e se fundamenta nas classes populares, ou seja, tem como um dos seus princípios elementares a efetiva participação dos populares, por isso, representa uma prática social, que tem como uma das suas funções tratar com os saberes elaborados a partir das relações sociais estabelecidas pelos grupos tradicionalmente subalternizados.

Diante disso, a Educação Popular precisa ser compreendida como um processo, composto essencialmente pelo diálogo, reflexão e unificado pela crítica, esta adquirida a partir da conscientização dos sujeitos e o papel que exercem na sociedade onde estão e/ou são/foram inseridos, pois, na maioria das vezes, não lhes são permitidos fazerem escolhas. Assim sendo, “falar em Educação Popular é falar do conflito que move a ação humana em um campo de disputas de forças de poder. É falar da forma como o capitalismo neoliberal vem atuando de forma perversa, causando dor e sofrimento humanos”. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 72).

A experiência prática decorrente das relações estabelecidas no dia a dia constitui-se então, o elemento fundamental e tem como finalidade a transformação do sujeito na sociedade. Nesse aspecto, segundo Freire (2005), a Educação Popular se firmaria como força desmistificadora e libertadora, possibilitando a compreensão da realidade para se chegar à consciência, e finalmente alcançar o compromisso histórico, que conduz à conscientização.

A Educação Popular surgiu como uma proposta de uma modalidade de ação transformadora em seu campo, ao agir sobre saberes e valores de pessoas e de suas consciências. Atuando como instrumento de mudança qualitativa de consciências, a Educação Popular realiza-se participante de um trabalho social

de teor político mais amplo, cujo horizonte era, repito, uma transformação radical do cotidiano, da sociedade e da história. (BRANDÃO, 2013, p.16).

A Educação Popular se ergue como ação transformadora, a qual, ao valorizar os saberes e as consciências das pessoas, atua como mecanismo de transformação da própria consciência. A Educação Popular se instrumentaliza como uma maneira das classes populares argumentarem sobre as adversidades, visando a transformação dessa realidade, ou seja, busca-se a significância social por meio da própria exposição da riqueza cultural da comunidade na qual estão inseridos.

Um dos fundamentos da Educação Popular é o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento firmada no respeito pelo senso comum, trazido pelos grupos de populares ao longo das práticas cotidianas e, problematizados e incorporados ao pensamento científico (GADOTTI, 2007).

Na perspectiva da Educação Popular, os saberes das pessoas, suas experiências são consideradas e valorizadas. Não são entendidos como “folha em branco”, como pessoas sem conhecimento importante, história ou representatividade política. Esses saberes originados a partir das vivências cotidianas dos sujeitos são fundamentais para a produção científica. A práxis freireana está nessa vertente, pois considera a ação, a reflexão sobre a ação (pautada na teoria) e a ação.

A respeito de práxis Freiriana compreende-se o seguinte:

A práxis é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividades e objetividade, entre ação e reflexão. Desenvolver esse pensamento pedagógico baseado na práxis é possibilitar o elo relacional entre humanização e educação. Enquanto parte do processo educacional, o ato pedagógico requer uma atenção direta aos sujeitos nele envolvidos e aos fins próprios da ação desses sujeitos. (FREIRE, 2010, p. 8).

Segundo se pode compreender é uma maneira de entender a realidade concreta materializada e a abstrata imaterial conjugadas. O pensamento construído a partir desse raciocínio fundamenta a educação humanizada. Para isso, a necessidade de entender os sujeitos, bem como, o seu componente social, político e cultural em todo o processo.

A Educação Popular propicia a criação de uma nova ordem, de um novo paradigma. A vida cotidiana e a experiência popular convertem-se em espaços de construção e reconhecimento de uma nova hegemonia cultural, que recolhe as aspirações de uma maioria oprimida. A cultura popular é revalorizada e concebida como fonte de identidade e motor desse projeto educativo. (URMENETA; GONÇALVES, 2015, p. 131).

Ao promover a abertura de novas perspectivas na abordagem da vida em sociedade, ao identificar nos lugares antes excluídos, a possibilidade de aprendizagem e reintegrá-los como espaços de vida ricos em saberes, a Educação popular instrumentaliza-se como ferramenta de resgate e transformação social das classes populares.

Os paradigmas requeridos pela Educação Popular simbolizam a possibilidade de novas percepções a respeito da própria identidade dos grupos populares, considerando a dinâmica capitalista contemporânea. A problematização e a teorização da cultura e dos saberes populares sinalizam para uma representação de uma maneira de os grupos sociais se expressarem como cultura, bem como suas necessidades materiais e imateriais perante o poder público.

Há uma notória ausência do Estado, a qual Modesto (2014, p. 68), afirma se “tratar de uma ‘ausência assistida’ corresponde ao controle midiático, político e econômico da sociedade através do reforço da invisibilidade social e em especial a invisibilidade das ações dos grupos de poder”.

Nas relações estabelecidas na sociedade, as pessoas pertencentes aos grupos socialmente pobres estão submetidas à uma invasão cultural, ao silenciamento da sua palavra e a constante desumanização, o que os impedem de concretizar a sua vocação de sujeito na direção de ser mais e da sua própria humanização. Assim, na situação de opressão, a consciência do oprimido, na relação com o mundo, expressa imersão, fatalismo e autodesvalia. (FREIRE, 2005).

A Educação Popular representa uma educação construída com as classes populares a partir de uma educação libertadora, orientada para uma transformação do próprio sujeito e da sociedade.

Considerando que as sociedades mudam ao longo do tempo, bem como o pensamento de um povo diante de determinada realidade, refletir sobre o atual contexto torna-se importante, a fim de compreender a Educação Popular na conjuntura do processo de globalização.

A Educação Popular pensada nesta perspectiva “apresenta-se como um movimento de resistência, de ‘descolonização dos horizontes’, como uma possibilidade de ‘abrir janelas’”. (PERERA; PEREIRA, 2010, p. 73).

A Educação Popular proclama-se desde o seu início como instrumento de transformação a partir da politização e conscientização das pessoas para a vida cotidiana, sobretudo, aquelas existências oriundas das classes menos favorecidas da sociedade, as quais sempre foram subjugadas no decorrer da história “como pessoas sem importância” principalmente considerando a realidade brasileira.

A Educação Popular pretendia ser um instrumento que, agindo transformadoramente sobre pessoas e suas consciências (conscientização) e, através delas, sobre as culturas de seus sujeitos, (politização) e, ainda, através delas, sobre as suas sociedades, participasse de todo um complexo processo de transformação radical de estruturas econômicas, políticas e, em plano mais abrangente, sociais. (BRANDÃO, 2013, p.16).

De acordo com a exposição do autor, a Educação Popular configurava-se como um processo de conscientização e transformação cultural, política, econômica dos grupos socialmente pobres e que abrange todos os âmbitos da organização da vida em sociedade. A Educação Popular configura-se como uma maneira de pensar a dinâmica do cotidiano, assim como toda a complexidade e incertezas que giram em torno da atual conjuntura do século XXI.

A Educação Popular analisada sob a perspectiva a serviço e instrumentalizada para modificação do *status quo* das classes populares apresenta-se como importante dispositivo para o acesso à Cidadania, sobretudo, considerando o contexto que se abre com a ampliação do país às práticas do sistema capitalista, onde a concentração de renda se desdobra como uma realidade cada vez mais acentuada.

Esse contexto desencadeado pelo processo de desenvolvimento técnico científico e informacional, ocasionou transformações em larga escala, contribuindo para alavancar novos regramentos nas esferas, política, economia, cultura, bem como no despontamento de novos atores sociais, acentuado pela crescente urbanização.

Nesse contexto, questiona-se, como pensar a Educação Popular considerando essas e tantas outras variáveis. Afinal, o que se propôs denominar Educação Popular até o final do



século XX, tem validade no limiar do século XXI considerando a dinamicidade da sociedade contemporânea? Ou é necessário trazer à discussão esses elementos, a fim de fundamentar novas possibilidades e releituras da própria condição e composição das classes populares e da própria Educação Popular? São com essas e outras especulações que discutir-se-á sobre a Educação Popular na conjectura atual, considerando o contexto empreendido pela fluidez permitido pela tecnologia.

## **2.3 Educação Popular na conjectura da sociedade contemporânea**

Para reafirmar e ressaltar os vários significados da Educação Popular na atualidade é conveniente apontar para alguns elementos que a fundamentam até então. Nesse contexto, algumas perguntas se antecipam como importantes e exigem resposta, dentre elas: Como se apresenta a Educação Popular na atualidade? Quais os elementos da Educação Popular estão sendo ou terão que ser (res)significados? E afinal, quem são os novos atores componentes da Educação Popular neste século XXI?

No mundo em que boa parte das pessoas não se considera representada por ninguém, especialmente por políticos. Num mundo de imposição econômica e de padrões de mercado, a ideia globalizante de progresso forçou tanto os indivíduos que de certa forma bloqueou a reflexão e ação dessas. (MODESTO, 2014, p.68).

Na realidade atual é crescente o número das pessoas que têm se distanciado, por espontânea vontade ou por pressão, das decisões da vida em coletivo, muitas vezes não se reconhecendo como parte integrante desta sociedade. Isso contribui para a prática e intensificação das práticas do capital, ampliando o consumo e sobretudo, a alienação sobre os aspectos que afetam toda a coletividade.

A Educação Popular situa-se como uma forma de expressar dos sujeitos, ou seja, uma maneira de refletir sobre os problemas dos seus cotidianos e, a partir disso, rever a realidade em que estão inseridos. Essa possibilidade de representatividade pode ser construída com a conscientização dos sujeitos ao se apoderarem de sua importância política na sociedade.

O processo de desenvolvimento tecnológico forjou o reordenamento de todo espaço geográfico, inclusive ampliando-o em escala planetária, o que veio a ser conhecida globalização. Tal fato, tem revelado contornos imensuráveis, isso considerando as transformações ocorridas nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, entre os diversos povos, sobretudo, as sociedades que historicamente subsistiram às margens da sociedade.

Para Santos (1996), o mundo na conjectura do capitalismo e da globalização, demarcado pelo aglomerado de objetos de fluxos e fixos não se tornou mais intelectualizado, e sim mais letrado, pelo elevado número de pessoas com maior escolaridade. No entanto, essas transformações não resultaram na expansão da compreensão do conhecimento produzido ou mesmo sobre a ampliação da consciência de mundo.

Nesse panorama de transformações, outras demandas e competências se tornaram necessárias para a compreensão dos conflitos que se acentuam, dentre estas, a urgência de uma educação que se afirme em defesa dos direitos e garantias fundamentais das classes populares.

O mundo globalizado impôs “a necessidade de ter certezas em torno do mundo. Certezas contrarrestadas por dúvidas. A tal ponto esta necessidade se impôs aos seres humanos que a sua essência era obstáculo à convivência humana”. (FREIRE, 2001, p. 153).

A dinâmica inserida como característica da sociedade moderna contribuiu para problematizar a convivência dos sujeitos e a vida em sociedade. Essa realidade impôs aos sujeitos responsabilidades exclusivas dos seus atos na organização e estruturação desta sociedade. Assim, as desigualdades sociais são justificadas a partir de uma perspectiva em que aos sujeitos lhes é imposta culpa por tal condição.

A partir de 1970, com a urbanização, os serviços tomam o lugar de base das relações de indústria, criam-se novas relações sociais, dando origem a novos sujeitos e novas formas de tensão e conflito, as lutas sociais se dilatando para abrigar a dilatação de sujeito e agendas, abarcando o mundo e conflitos fabris, mas ganhando o cunho mais genérico dos movimentos sociais. (MOREIRA, 2016, p. 213).

No Brasil, especialmente a partir da década de 1970 com a intensificação da urbanização, novas relações são estabelecidas nos espaços urbanos, possibilitando o surgimento de situações inéditas e com isso, as tensões e conflitos se acentuaram.

Diante desse panorama, a organização social torna-se importante, haja vista, o gradativo surgimento de demandas suprimidas por emprego, moradia, saneamento básico, dentre várias outras necessidades da população naquele período.

A Educação Popular simboliza uma forma de resistir dos grupos pertencentes às classes populares da sociedade, e representa um instrumento para alcançar êxito na iminência desses grupos começarem a representar o mundo como próprio, a partir de uma hipótese de adesão social, política e principalmente econômica, aderindo assim, à produção dos benefícios por parte da população considerada “detentora” desses acessos.

O desenvolvimento técnico científico patrocinou a necessidade de diferentes abordagens sobre a realidade e, diante disso, a Educação Popular tem no século XXI, a função de manter-se como instrumento a serviço da libertação de populações excluídos.

O desafio contemporâneo da Educação Popular perpassa pela sua práxis. As diferentes concepções ideológicas dos grupos populares continuam gerando novos conflitos, dificultando a própria organização social das pessoas pertencentes às classes populares, que socialmente em situação de risco, tornam-se também politicamente vulneráveis.

Como praticar a Educação Popular entre os serviços das diferentes construções populares de suas próprias equivalentes visões de mundo, sentidos de vida, crenças religiosas, espirituais ou profanas, ideologias tão variadas e ativas entre os próprios movimentos populares? Como “levar a eles” alguma modalidade “nossa” de Educação Popular, se os movimentos populares reconhecem que realizam, eles próprios, as suas diversas experiências culturais-pedagógicas próprias, não raro denominadas Educação Popular? (BRANDÃO, 2013, p.14).

Compreende-se que, entre os vários desafios que se despontam e se põem à superação, a dificuldade de organização dos diferentes grupos, as divergentes concepções sobre o próprio significado e sentido da Educação Popular tornam-se fundamentos para reflexões sobre o assunto de maneira a evitar análises fincadas no século anterior, portanto, desconsiderando as

transformações ocorridas e as novas possibilidades e perspectivas em relação à Educação Popular no atual contexto.

Diante dessa complexidade imposta pelo atual estágio alcançado por parcelas da humanidade, o desafio é pensar uma educação que retome efetivamente as necessidades das classes populares, e se estabeleça como fundamento para transformação consciente da realidade.

A Educação Popular se estrutura a partir da participação autêntica e legítima dos sujeitos das classes populares, ou seja, legítima pois surge das demandas dos sujeitos sociais envolvidos e, pela sua importância para dirimir as desigualdades de classe, pois, ao (re)significar os saberes negligenciados, ela potencializa a participação e a prática da Cidadania.

Ao acreditar no potencial humano e estimular a participação dos educandos, a Educação Popular transforma-se em um laboratório de experimentação em que vários níveis de atuação vão se fazendo presentes. O educando vai encontrando no grupo um apoio para experimentar sua capacidade de pensamento, argumentação e criação. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 74).

A Educação Popular figura-se como um espaço de trocas de saberes e estímulos do pensamento. Para isso, pressupõe-se que todos têm capacidade e carregam consigo experiências que poderão ser utilizadas no processo de conscientização como sujeitos históricos.

Em outra perspectiva, ou seja, considerando uma educação desprovida da conscientização e reflexão crítica, deteriora-se, perde-se uma de suas várias funções, que é contribuir para a transformação das condições dos sujeitos em situação de subalternidade. De outra maneira, considera-se que não há educação que seja eficaz, mas que esteja desprendida da realidade concreta, ou seja, que não se tenha como objetivo contribuir para o processo de libertação e emancipação das pessoas.

Os problemas sociais referenciados ao longo da história da educação ainda não foram devidamente superados, pois, de acordo com Gadotti (2007) a superação das condições de vida dos jovens e adultos trabalhadores não foram concluídas, haja vista, estarem presentes lutas em torno de moradia, alimentação, transporte, saúde, emprego e o problema do não letramento, entre outros.

Como resultante das novas demandas e do trabalho coletivo organizados em movimentos sociais, a Educação Popular na contemporaneidade reivindica novos territórios para que os saberes populares tenham maior representatividade, e as questões seculares não sejam esquecidas pela sociedade e o poder público.

A educação que se pretende que atinja as classes populares no atual contexto do século XXI, tem o desafio de auxiliá-los a reconhecer e combater as diversas formas (i)materiais de dominação, utilizando-se dos elementos disponíveis para resistir e se emancipar politicamente.

Nesse contexto novos códigos e temas geradores surgem e tornam-se auxiliares para refletir a realidade dos grupos socialmente pobres. Assim, “reconstruir parte da trajetória de uma Cultura Rebelde permite-nos compreender o papel e o significado da Educação Popular no ontem, no agora e no anúncio do amanhã”. (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 47-48).

Nesse sentido, a Educação Popular afirma-se como protagonista na busca pela conscientização dos sujeitos, a qual decorre do entendimento do seu papel e importância para a organização social e, como consequência, decorre da inclusão da Cidadania, e se materializa na organização dos movimentos sociais populares que se avolumaram na emergente conjuntura do atual século XXI.

## **2.4 Os Movimentos Sociais como uma expressão da Educação Popular**

O Brasil sempre se despontou como um terreno fértil para o desenvolvimento de questionamentos da estrutura social contraditória vigente, haja vista, a organização sociopolítica da sociedade, e a atuação tímida do próprio Estado sobre as questões sociais que decorrem desde o período colonial, elementos que contribuíram para suscitar vários movimentos de contestação e revoltas ao longo da história política do país.

No século XXI pode-se observar diversos desses movimentos em distintas regiões do território nacional, os quais foram organizados politicamente e movidos em torno de ideologias democráticas. Esses movimentos sociais auxiliaram na compreensão do passado e atualidade política, econômica, social e cultural do país e se confirmaram como uma expressão da Educação Popular.

Como concepção inicial de movimento social, utiliza-se do seguinte entendimento,

O movimento social pode ser conceituado como atividades educacionais que visam desenvolvimento de consciência (de classe, racial, de gênero, social, etc.) até a organização e formulação de propostas que visam facilitar a entrada de estudantes de classes populares no ensino superior e democratizar o acesso à educação e ao conhecimento. (NASCIMENTO, 1999, p. 2).

Os movimentos sociais têm entre suas funções, desenvolver oportunidades educacionais com o objetivo de promover a conscientização crítica sobre a vida em sociedade, e entre esses elementos, a própria consciência de classe e de gênero estão inseridas. Além disso, são propostas que visem a formação para que os populares oriundos das classes populares superem o desafio do acesso à Educação Superior no país. Movimentos sociais podem ser considerados como uma organização de agrupamentos de sujeitos que professam as mesmas necessidades a respeito de determinados temas. Nesse bojo, entrariam, temas diversos como: reforma agrária, moradia, violência, corrupção, atingidos por barragens, desaparecidos, dentre outros.

A ampliação da urbanização e o consequente aumento da população urbana, trouxe novos atores sociais, complexificando a análise para o conceito em torno dos movimentos sociais na sociedade moderna.

Segundo Silva (2015, p. 310), “o processo lento e precioso do tornar-se cidadão, portador de direitos, o fazer-se pessoa na luta cotidiana pela cidade, está presente na aparente rotina desses sujeitos porta-vozes da história recente dos movimentos sociais no Brasil”.

Na perspectiva apresentada, os movimentos sociais configuram-se mecanismo para os sujeitos, sobretudo, pertencentes às classes populares ao exigirem seus direitos. Os sujeitos organizados a partir desses movimentos teriam a oportunidade de anunciar e exigir o cumprimento de suas demandas, as quais, geralmente não foram atendidas pelo poder público.

Movimentos sociais podem referir-se às ações sociais coletivas, de caráter sociopolítico e cultural, que viabilizam distintas formas de organização e de expressão das demandas da população. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes pressões diretas (mobilizações, marchas, concentrações, distúrbios de ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações, etc.) até as pressões indiretas. (GOHN, 2011, p. 334).

De acordo com a autora, os movimentos sociais vinculam-se à organização dos atores sociais em torno de demandas específicas. Geralmente são sustentados por práticas e discursos que professam determinadas ideologias e que se expressam nas reivindicações e que por sua vez se concretizam através de diversos meios de organização.

Os movimentos sociais representam um importante aliado da Educação Popular, pois muitas vezes, designam orientação política de grupos oriundos das classes populares, mas também podem se traduzir nos anseios de grupos em torno de determinados temas que não necessariamente sejam específicos de determinado grupo como, por exemplo, violência urbana e desemprego que atingem a todos sem distinção de classe, gênero e etnia.

A partir da constatação de carência e do sentimento de exclusão econômica, política e étnico-cultural, sempre presente na história brasileira, os movimentos sociais surgem como resistência e negação do modelo político existente e se organizam com o ideal básico de redefinir o espaço de cidadania, tentando transformar necessidades e carências em direitos, afirmar os grupos que representam. (NASCIMENTO, 1999, p. 74).

Depreende-se da citação, que os movimentos sociais resultam da insatisfação das classes populares diante da ausência do poder público frente às necessidades básicas dos grupos socialmente organizados, os quais, diante do descaso, procuram reivindicar por meio de ações políticas que tais demandas sejam atendidas.

Todo o movimento social supõe uma mobilização prévia dos actores que o compõem. Essa mobilização não implica necessariamente a criação de novos compromissos e de novas identidades colectivas; pode igualmente assentar na reactivação de lealdades e identidades já constituídas. Nas teorias do “comportamento colectivo”, os movimentos sociais remetem para um campo no qual as condutas não estão – ou ainda não estão – institucionalizadas. (BOUDON et al. 1990, p. 169).

Conforme o autor, os movimentos sociais apresentam alguns elementos essenciais para sua composição, quais sejam, as mobilizações dos atores sociais em torno de uma ideologia, identidade e consciência coletiva. Esses movimentos têm condutas próprias, mas que não

necessariamente se manifestam na construção de uma identidade instituída efetivamente pelo grupo.

Os movimentos sociais foram impulsionados com o advento da revolução industrial no século XVIII, representando uma resposta à exploração sofrida pelos operários a partir da intensificação da exploração por meio das novas formas de produção. Diante desse contexto histórico, os trabalhadores desenvolveram diferentes formas de organização e objetivos de luta (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

No Brasil, o processo de industrialização ocorreu de maneira atrasada em relação ao mundo desenvolvido. Isso trouxe intensas transformações no espaço geográfico, as quais influenciaram decisivamente o surgimento de vários movimentos sociais, influenciando até hoje diversos movimentos em vários setores da vida em sociedade.

Os movimentos sociais surgiram como um mecanismo de organização que as classes subalternizadas da sociedade desenvolveram, afim de exigir direitos do Estado, ou seja, fundamentam-se de maneira elementar como uma forma de expressar os anseios das classes populares. Em relação a várias necessidades básicas, que apesar de geralmente estarem sinalizadas em documentos oficiais, estas não são implementadas por várias razões, dentre elas, a ausência de vontade política e falta de fiscalização do poder público.

Os movimentos sociais demonstraram a capacidade de organização das classes trabalhadoras, reclamando por seus direitos suprimidos ao longo do processo histórico. Essa característica de se organizar em torno de uma causa, representa marcas fundamentais dos movimentos e contribui para que alguns sejam atendidos em suas demandas.

Os movimentos sociais se apresentam de acordo com Nascimento (1999, p.74) “como resistência e negação do modelo político existente e se organizam com o ideal básico de redefinir o espaço de cidadania, tentando transformar necessidades e carências em direitos”.

O movimento sob a perspectiva de movimento de resistência significa que tem como essência caminhar na contramão de uma dada realidade. Nesse sentido, os movimentos são também contestados por parte da própria sociedade.

Interessa nesta seção, refletir não somente sobre o conceito e o que são os movimentos sociais, mas também a relação que se estabelece com a Educação Popular. Para isso, identificar ao longo da história do país, os elementos e eventos históricos que acentuam a participação popular através dos movimentos sociais torna-se importante.



Segundo Gohn (2011), ao procurar abordar as duas temáticas, ou seja, a parte conceitual e atuação dos movimentos sociais, observa-se que os movimentos sociais se vinculam à educação, devido à capacidade deles em realizar diagnósticos sobre o contexto social, construindo propostas e que, ao atuar em coletivo, constroem ações que visam servir de resistência à exclusão e lutam pela inclusão social.

De pronto, esclareço: para nós, a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos. (GOHN, 2011, p. 333).

A educação em sentido *lato* adquire significativa importância, quando se propõe pensar os movimentos sociais, sobretudo, quando se considera as diversas demandas dos grupos socialmente pobres, as ações de formação dos sujeitos, as reivindicações sociais e as atividades culturais desenvolvidas pelos diversos grupos populares organizados.

A educação formal escolar geralmente veiculada como único conhecimento válido por parte da sociedade e mídia em geral, é desconstruída quando se compreende a importância da Educação informal, ou seja, a Educação Popular em sua essência, no ambiente da realidade da vida dos sujeitos na sociedade, diante dos problemas, desesperanças, expectativas e decepções.

A experiência de Educação desenvolvida com as classes populares reitera a sua importância em significado perante a própria construção de novos saberes, pois, apresenta-se como ambiente rico de (re)construção de conhecimentos, valorizando as relações sociais estabelecidas nos diversos ambientes onde a vida acontece.

A participação social nos movimentos sociais e as ações dos grupos organizados gera novas maneiras de aprendizagem e construção de novos saberes. Nesses espaços as relações sociais, políticas, culturais, e econômicas estabelecidas entre os membros podem se tornar objeto de aprendizagem.

Sobre a relação entre educação e movimento social, Ribeiro (2002, p. 113) comenta que:

As contradições mostram as possibilidades e os limites da educação como via preferencial de acesso à cidadania, e o fato de que os movimentos sociais populares criam novas formas de produzir, de conviver e de se educar. Nesse processo, gestam novos conceitos cujos conteúdos, marcados pelas práticas de cooperação e solidariedade, parecem projetar a emancipação social em sentido mais amplo do que o proposto pelos princípios formais de liberdade e igualdade em que se assenta a cidadania burguesa. (RIBEIRO, 2002, p. 113).

Na perspectiva apresentada pela autora, os movimentos sociais permitem novas possibilidades de estabelecer relações sociais e de educação. Os conteúdos, as práticas, os sentimentos de colaboração e solidariedade tem como matriz geradora as próprias convivências entre os atores sociais, contribuindo para uma percepção ampliada de liberdade, igualdade e Cidadania.

A construção de Cidadania permeia todos os ambientes de aprendizagem, inclusive os movimentos sociais. Desse modo, nos movimentos sociais cria-se a possibilidade de politização das práticas presentes, gerando com isso, novos saberes, valores, princípios, evidenciando a própria Cidadania.

A relação entre movimentos sociais e a educação, se intensificou a partir da atuação dos novos atores sociais, como ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou os locais de trabalho, atuando como moradores das periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbanizado. (GOHN, 2011).

Ao longo da história do Brasil, os movimentos sociais sempre estiveram presentes. Porém, alcançaram uma maior frequência na década de 1970 (GOHN, 2011), resultado das sucessivas manifestações ocorridas pelo país a partir de ações coletivas articuladas e promovidas por grupos de oposição ao regime civil militar.

De acordo com Nascimento (1999) os primeiros escritos relacionando educação e movimentos sociais encontram-se nos trabalhos desenvolvidos em áreas rurais e no campo da Educação Popular no final dos anos de 1970. Esse período tornou-se fonte para formação de outros diferentes movimentos que contestavam a realidade social do país.

Conforme Gohn (2011) nos anos de 1970, a relação entre as Comunidades Eclesiásticas de Base (CEB) da Igreja, com a educação não formal eram evidentes. Buscava-se formar politicamente os participantes, dando-lhes instrumentos para uma visão crítica do mundo. As CEB representavam na visão da autora “a porta de entrada” dos movimentos sociais urbanos de luta por creches, transportes, postos de saúde, moradia, entre outras necessidades.

Matrizes que dão origem ao movimento social da década de 1970, a Igreja Católica, os remanescentes das organizações de esquerda e o novo sindicalismo. [...] a prática social da militância das pastorais e comunidades e a “Educação Popular” por ela desenvolvida era o paradigma do período, influenciando e acolhendo os militantes dispersos que só aí encontravam possibilidades de contato e trabalho político com setores populares. (PEREIRA, 2006, p. 31).

Compreende-se que parte da Igreja foi importante na organização dos movimentos sociais na década de 1970. Além disso, são mencionadas a atuação dos militantes e a Educação Popular.

Segundo Gohn (2011), nos anos 1980 a relação educação e movimentos sociais se acentuou, por meio dos trabalhos de Educação Popular, lutas pelas Diretas Já, organização de propostas para a constituinte e a Constituição propriamente dita. Novas agendas começaram a ser discutidas pelos movimentos e, conseqüentemente, novas demandas alterando as políticas públicas vigentes.

Na década de 1980 a temática se desloca principalmente para a análise dos movimentos sociais urbanos (mulheres, negros, moradores de bairros, etc.), que são iniciativas autônomas de grupos ou entidades da sociedade civil, com programas de educação associados à formação política de seus atores e formação de quadros para a direção de movimentos, sindicatos e partidos políticos. (NASCIMENTO, 1999, p. 20).

Em relação à produção acadêmica sobre movimentos sociais entre as décadas de 1970 e 1980, considerados contextos importantes no desenvolvimento dos movimentos sociais, e tangenciados pelo ideário do desejo nacional de desenvolvimento do Brasil, havia diversas

outras questões que suscitaram a necessidade de movimento de contestação, e isso a produção acadêmica sobre o assunto considerou como pauta.

A crescente pressão pela abertura política no País, e a retomada das lutas das classes populares, suprimidas pela ditadura civil militar ampliaram a capacidade de reorganização dos movimentos sociais, ocasionando o aumento de pautas de lutas e, conseqüentemente, pessoas envolvidas, culminando na ruptura, advinda do processo de transição e redemocratização.

Segundo Scherer-Warren (2008, p. 9) “o movimento social mais significativo pós-golpe militar de 1964 foi o de resistência à ditadura e ao autoritarismo estatal”. Mesmo a repressão do Estado, não foi suficiente para silenciar aqueles que clamavam por liberdade de expressão e outros vários direitos suprimidos.

Inseridos nesse contexto as ações dos movimentos estudantis e da classe operária organizada a partir dos sindicatos podem ser consideradas importantes movimentos, os quais foram decisivos para a resistência às forças atuantes no período.

Em outras palavras, “esse processo de distensão do regime militar trouxe para o cenário da administração pública políticos anistiados, novos atores e novas propostas de políticas públicas”. (SILVA, 2000, p. 23).

Esses movimentos de oposição ao regime civil militar foram fundamentais, pois, conforme Gohn (2011, p. 23) “os movimentos sociais dos anos de 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demanda e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais”, os quais foram posteriormente inscritos na Constituição Cidadã de 1988.

O regime civil militar (1964) tentou suprimir e silenciar os que reivindicavam alguma participação política. No entanto, o que se obteve foi efeito oposto, pois, surgiram diversas manifestações populares reclamando por diferentes necessidades, entre elas, o direito à moradia, reforma agrária, cultura e educação, entre outros, contribuindo para politizar a sociedade, que passou a exigir e pressionar pela democratização da política nacional. (NASCIMENTO, 1999).

O contexto do Brasil dos anos 1980 se caracteriza pela pressão crescente pela abertura política, a retomada das lutas das classes populares, suprimidas pela ditadura, e a reorganização dos movimentos sociais. Conforme Gohn (1997, p. 226) “o final dos anos 70 e os anos 80 foram períodos que entraram para a história como uma fase de redemocratização. Por intermédio da

mobilização e da pressão da sociedade civil e política, os Estados Nacionais latino-americanos redirecionaram suas políticas internas”.

O processo de democratização no Brasil contribuiu para que houvesse gradativo surgimento de diversos movimentos sociais, entre eles, políticos, sociais, raciais, de gênero, ambientais, culturais. Muitos desses movimentos, apesar de existirem, foram retomados reorganizados e articulados com as novas necessidades inerentes às novas necessidades da vida urbana.

No fim da década de 1980 e ao longo dos anos 1990, o cenário sociopolítico brasileiro transformou-se visivelmente. Em um primeiro momento, houve declínio das manifestações de rua, que conferiam visibilidade aos movimentos populares nas cidades. Alguns analistas diagnosticaram que eles estavam em crise, porque haviam perdido o seu alvo e o adversário principal, ou seja, o regime militar. (GOHN, 2011).

Na década de 80, a produção acadêmica sobre essa temática se desloca principalmente para a análise dos movimentos sociais urbanos (mulheres, negros, moradores de bairros, etc.), que são iniciativas autônomas de grupos ou entidades da sociedade civil, com programas de educação associados à formação política de seus atores e formação de quadros para a direção de movimentos, sindicatos e partidos políticos. (NASCIMENTO, 1999, p. 20).

O processo de intensificação da urbanização pode explicar em parte a reorientação em pesquisar sobre os movimentos sociais no Brasil. Há uma acentuada ampliação da população pobre nos núcleos urbanos. Como consequência, houve maior pressão por outras necessidades anteriormente não requeridas pela população no campo.

O deslocamento da população eminentemente rural para as cidades provocou também uma mudança de paradigmas em relação ao campo de pesquisa. Os movimentos urbanos ganham notoriedade pela complexidade inerente à nova realidade, ou seja, a ampliação da população urbana contribuir para o surgimento de novas demandas.

A partir dos anos de 1990, os movimentos sociais deram origem a outras formas de organizações populares, mais institucionalizadas, como os fóruns nacionais de luta pela moradia popular. Há uma mudança de paradigmas em relação aos movimentos sociais, e novas reflexões sobre Cidadania foram pensadas nesse contexto. (GOHN, 2010).

Os movimentos sociais se organizaram em torno da Educação Popular, entre eles, as lutas pela reforma agrária representadas pelo Movimento dos Sem Terra, pelo direito à moradia, escolas inclusivas, educação de qualidade, ambiente sustentável contra a banalização da violência, dentre diversos outros movimentos que têm representado um protagonismo diferente e importante para as conquistas dos grupos sociais menos favorecidos.

Os Movimentos Sociais sinalizam para um projeto alternativo e democrático de sociedade, ao mesmo tempo fundador e resultante de um processo cujas práticas buscam estabelecer rupturas diante das várias crises da sociedade contemporânea, no que diz respeito aos seus modelos econômicos, políticos e, principalmente, culturais. (NASCIMENTO, 1999, p. 74).

A sociedade eminentemente exportadora de produtos primários, ao promover abertura definitiva para a própria produção industrial, somada à crescente urbanização, permitiu o surgimento de novos sujeitos sociais, potencializando outras perspectivas, conflitos e desafios que se intensificam. Surge desse contexto, ações coletivas exigindo uma educação para as classes de trabalhadores e estudantes, e essas mobilizações se materializaram na Educação Popular com o desenvolvimento de novos movimentos sociais.

Desse modo, é fato inegável que os movimentos sociais no Brasil contribuíram decisivamente, via pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos na nova Constituição Federal de 1988. (GOHN, 2011).

Assim, justifica-se a importância dos movimentos sociais como instrumento de contestação político-social, pois de acordo com Silva (2015, p. 310), “organizados em movimentos, os diferentes grupos requerem cada vez mais uma sociedade de direitos capaz de garantir melhoria das condições de vida”.

Dessa maneira, os movimentos fundamentam-se como instrumento para reclamar pela democratização da vida em sociedade. Os movimentos sociais organizados continuam procurando denunciar as incoerências da sociedade e ao mesmo tempo se despontaram como uma alternativa para as crises socioeconômicas, políticas e culturais presentes na sociedade contemporânea.

No contexto político dos anos de 1980 (abertura política, organização partidária, retomada das lutas populares, surgimento dos *novos movimentos sociais* etc.), onde emergiram ações coletivas para as mais variadas lutas, surgiu um tipo de experiência de educação para trabalhadores/estudantes que, mais tarde, tornou o Estado do Rio de Janeiro arena de uma nova forma de mobilização, articulação e Educação Popular: os Cursos Pré-Vestibulares Populares. Organizados pela sociedade civil, esses cursos são direcionados aos estudantes de classes populares e de grupos sociais discriminados. (NASCIMENTO, 1999, p. 26).

Os Pré-vestibulares Alternativos originaram-se no interior das lutas dos grupos socialmente desfavorecidos da participação em sociedade, como um movimento social.

No capítulo seguinte, pretende-se apresentar as origens e os pressupostos relativos aos pré-vestibulares populares no Brasil e as perspectivas que se lançam em relação a esse tipo de iniciativa como uma alternativa para as classes populares no acesso ao direito à Educação Superior e, por conseguinte, mecanismo para o acesso à Cidadania.

Os PVA vão emergir a partir das dificuldades que as classes populares têm para acessar a educação pública de qualidade suficiente para, a partir disso, alcançar a Educação Superior e melhores perspectivas de vida. No capítulo seguinte, compreender-se-à a dinâmica do surgimento dos PVA no Brasil, a partir das necessidades dos grupos pobres da sociedade em confirmar a Cidadania. Para isso, foi importante refletir sobre as finalidades, desafios, características e princípios que permeiam esse tipo de ação, bem como as perspectivas que apoiam para que os PVA surjam como oportunidade para que os grupos sociais menos favorecidos economicamente, possam adquirir uma formação suficientemente crítica a fim de questionar a própria realidade de vivência.

## **CAPÍTULO III**

### **PRÉ-VESTIBULARES ALTERNATIVOS NO BRASIL**

Entre as pesquisas que tratam sobre os Pré-vestibulares voltados para as classes populares, encontram-se terminologias distintas, porém, muitas vezes carregam o mesmo sentido. Dentre elas, as mais utilizadas são: Pré-universitário popular (PUP), Pré-vestibular popular (PVP), Pré-vestibular para negros e carentes (PVNC), Cursinho popular (CP), Pré-universitário Comunitário (PUC), Cursinho alternativo (CA) e, Pré-vestibular alternativo (PVA).

A respeito dessa variedade de terminologias, Siqueira (2011) explica que a existência de uma pluralidade de nomenclaturas, reflete muitas vezes, as diferentes concepções e, em certa proporção, demonstra múltiplas maneiras de intervenção na sociedade.

No presente capítulo, utilizar-se-á a terminologia Pré-vestibular alternativo (PVA) no decorrer das discussões como um termo que intencionamos abranger todos os demais. Parte-se do pressuposto que o PVA representa uma referência na função de servir como uma alternativa a um público específico, representado pelos grupos socioeconomicamente pobres oriundos das classes populares, que se utilizam do mesmo para buscar por uma transformação social por meio do acesso à Educação Superior.

A proposta deste capítulo é realizar um levantamento bibliográfico a respeito da origem dos Pré-vestibulares alternativos, bem como, os objetivos político-pedagógicos envolvidos, conceitos, características, público alvo, princípios, fundamentos, e seus desafios. No entanto, mais importante que interpretá-los é reconhecê-los como movimento fundamental para o processo de democratização da educação, assim como os desdobramentos advindos com o acesso e permanência das classes populares na Educação Superior.

Para fundamentação teórico-metodológica, foram utilizados como referência os seguintes autores: Freitas (1984), Bianchetti (1996), Monteiro (1996), Nascimento (1999, 2003), Santos (2002, 2005, 2006), Bacchetto (2003), Sanger (2003, 2009), dentre outros.

O capítulo está organizado em quatro sessões, sendo elas: I) Contexto histórico e surgimento do PVA; II) Conceitos, origens e objetivos contidos nos PVA; III) Características



dos PVA e o processo de acesso à Educação Superior; IV) O PVA em movimento, perspectivas, desafios, e a transformação social possível.

### **3.1 Contexto histórico de surgimento dos PVA**

Esta sessão tem como objetivo, refletir sobre o contexto que viabilizou o surgimento e o desenvolvimento dos Pré-vestibulares voltados para as classes populares no Brasil. Nesse sentido, observa-se que desde o período colonial, o país desenvolveu uma educação seletiva, contribuindo para exclusão dos grupos menos favorecidos socioeconomicamente da sociedade desde então.

Nesse sentido, a conjuntura da educação brasileira, ou seja, o seu desenvolvimento e a expansão no decorrer do tempo histórico, só podem ser entendidos, se for considerada a realidade concreta, criada a partir da organização de uma estrutura cultural, econômica e o poder político instituído no país. Assim, a história da educação e a dos PVA estão interligadas. (ROMANELLI, 2012).

Esse contexto tem seu início na maneira como ocorreu o ordenamento e parcelamento do solo no Brasil, ou seja, a partir das capitanias hereditárias, considerando a estratificação social de classes que se desenhou, bem como o controle político estabelecido a partir da metrópole portuguesa. A isso, soma-se o modelo cultural importado. Esses elementos, mesmo com seus respectivos antagonismos, contribuíram para condicionar a educação brasileira.

A economia colonial brasileira fundada na grande propriedade e não na mão-de obra escrava teve implicações de ordem social e política bastante profundas. Ela favorece o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal. (ROMANELLI, 2012, p. 33).

O período colonial foi estruturado a partir de uma organização Político-Social-Econômica baseada na atividade agrária voltada para a exportação, lastreada pelo latifúndio, e usuária de intensa mão-de-obra escrava. Essa conjuntura favoreceu e contribuiu para implicações em todos os âmbitos do ordenamento da sociedade brasileira. Esse sistema ainda

hoje no século XXI não foi superado, pois, encontra-se presente em várias instâncias da organização política e social.

Nesse período, Ribeiro (2003) comenta que a educação só era acessível à pequena nobreza e seus descendentes e deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e às atividades desenvolvidas na colônia. Aqueles que não estivessem inseridos naqueles predicados, automaticamente estavam excluídos.

Desse modo, a escola nesse período encontrava-se frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção dos negócios da família no futuro. (ROMANELLI, 2012).

Isso significa que, considerando que a maioria da população residente na colônia era composta por escravos e indígenas, logo, uma porcentagem considerável da população estava excluída do acesso a qualquer tipo de educação.

Outra contradição dessa organização social do período, consiste no conteúdo cultural trazido pelos Jesuítas da Europa, ou seja, representava a concretização do próprio espírito da Contrarreforma, que se caracterizou por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a surgir naquele continente, por uma fidelidade a formas dogmáticas de pensamento da própria Igreja. (ROMANELLI, 2012).

Observa-se a expoente necessidade de reafirmação das autoridades ligadas à Igreja perante a colônia, por meio de uma educação configurada a partir de um ideário conservador mantido pela metrópole, atendendo assim, aos interesses de ambos igreja-estado em manter o poder na colônia, em detrimento de suposto desenvolvimento em prol da população local.

Em síntese, falar de educação popular na colônia é difícil, haja vista, a atuação pedagógica dos Jesuítas ter influenciado a manutenção de uma posição social estruturada da seguinte maneira: aos índios era oferecido um ensino rudimentar da língua e ofício; aos brancos e libertos, os rudimentos da escrita, leitura e os ofícios, e para escravos africanos e alforriados apenas a educação de ofício. Para as classes abastadas a Educação Superior como uma maneira de garantir a manutenção da estrutura do poder vigente.

Nesse sentido, “reconhece-se que a educação pode ser um instrumento importante para a conservação ou para a mudança social: os que detêm o poder tentam fazer dela um instrumento de conservação, enquanto seus opositores tentam utilizá-la como instrumento de mudança. (PAIVA, 2003, p. 46).

A educação de fato é um instrumento que poder, e no decorrer da história geral sempre esteve utilizada tanto para manter determinados privilégios de classes hegemônicas, como também foi utilizada como ferramenta para transformação e inclusão social.

Esse formato de educação introduzido pelos Jesuítas, foi transformado em educação de classe, ou seja, atendia às necessidades e interesses eminentes da aristocracia rural brasileira. Além disso, tal configuração da educação perpassa todo período colonial e imperial e adentrou o período republicano, sem ter sofrido ao longo desse trajeto qualquer modificação que pudesse considerar substancial. (ROMANELLI, 2012).

Ao término desse período inicial de colonização, a educação começou a ter um valor na composição da sociedade colonial, pois a propriedade da terra e o número de escravos muito utilizados para demonstrações de poder, já não eram os únicos meios suficientes para avaliar a hierarquia social. Para isso, os graus de bacharéis e mestres emitidos pelos colégios começavam a representar uma nova forma de poder para a aristocracia local. (ROMANELLI, 2012).

Símbolo de classe, esse tipo de educação livresca, acadêmica e aristocrática foi fator coadjuvante na construção de estruturas de poder na Colônia. Isso porque a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público. [...] casaram-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos jesuítas. (ROMANELLI, 2012, p. 36).

A educação começa a ter lugar de maior destaque para a elite dirigente da sociedade, haja vista que representava um mecanismo de demonstração, imposição de poder e controle social. O ordenamento político, econômico, social e cultural baseava-se em fatores que, justapostos, confirmavam os interesses em torno das potenciais riquezas da colônia.

A organização dessa estrutura de poder construída e instituída pelos grupos dominantes, que se utilizou do papel exercido pelos Jesuítas, foi fundamental para compor as bases sociopolíticas da sociedade brasileira desse período em diante. Assim, é possível inferir que a dupla função da educação, ou seja, oferecer uma educação para a elite e outra para os populares referente ao ensino no período colonial teve como característica fundante, o fato de representar para as classes privilegiadas um mecanismo de ascensão social e para os grupos

desprivilegiados, um ensino meramente confessional, o que também pode ser entendido como um aporte para o controle ideológico das classes populares.

De acordo com Paiva (2003, p. 63) “a educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuada a ação dos jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase nenhuma atenção é dada ao problema e, além disso, o incipiente sistema então montado se desmorona a partir do século XVIII”.

As primeiras iniciativas de Educação Popular no Brasil iniciam incipientemente a partir de ações dos Jesuítas, porém, de acordo com Paiva (1987) as atividades de ensino não eram realizadas diretamente com os pais e sim com as crianças. Entendia-se que com a educação dos filhos, os pais acabariam sendo influenciados. A educação para as classes populares foi utilizada como instrumento de cristianização e de sedimentação de uma estrutura montada a partir da metrópole.

Com o processo de independência política do Brasil, D. Pedro I outorgou em 1824, a primeira Constituição brasileira, a qual tratou da educação apenas no último artigo, apontando que, a instrução primária seria gratuita e estendida a todos os cidadãos. Porém, esse documento não trouxe detalhes de como seria efetivada e a contrapartida do Estado em assegurar a todos o direito proclamado. (SAVIANI, 2013).

Esse foi um dos problemas recorrentes na história da educação brasileira, ou seja, quando se tratava de recursos para financiar a educação, estipulavam-se metas sem apontar intencional ou não a origem dos recursos para concretização das propostas, e isso contribuía para que não fossem colocadas em prática.

Além disso, a Constituição de 1824 estabeleceu no artigo 32 que, “a instrução primária é garantida a todos os cidadãos”. Porém, novamente a educação se encontrava elitizada, haja vista que o país se mantivera essencialmente escravocrata, portanto, nem todos eram considerados cidadãos e logo, nem todos teriam acesso.

Iniciado o século XIX, denominado período regencial e considerado como um dos períodos mais conturbados da história do Brasil, registrou-se o surgimento de uma estratificação social intermediária àquela do século anterior – XVIII –, pois, o ciclo da mineração tornou-se palco para que uma nascente classe burguesa ascendesse no cenário sociopolítico nacional. Nesse período, observa-se, o surgimento de novos atores sociais, e isso contribuiu ainda mais para ampliar a demanda em torno da educação.

Derrubada a Monarquia, os ideais democrático-republicanos, dos quais se poderia esperar consequências favoráveis à difusão do ensino popular, sobreviveram por muito pouco tempo no poder e as pretensões educativas no período foram tolhidas pela vitória do federalismo e pela retomada do poder pelas oligarquias. (PAIVA, 2003, p. 64).

Os ideais contidos no período republicano não foram transferidos para favorecer a Educação Popular e, portanto, não houve modificações abruptas que possam ser registradas sobre esse período. Isso, não representa uma surpresa, haja vista o tratamento recepcionado pela Educação Popular na educação brasileira até então.

Segundo Xavier (1994) o país havia chegado à sua emancipação política, porém destituído de qualquer forma de organização da educação escolar. A superação do período colonial, ficou com limitadas escolas e aulas Régias, insuficientes e sem um currículo regular, e com algumas escolas de nível superior. Esse panorama sintetizava o contexto da educação popular no país no início do período republicano.

Assim, o período que se seguiu à independência política viu também diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. (ROMANELLI, 2012, p. 37).

A percepção do valor da educação como fator de prestígio social se acentuou no século XIX, porém, manteve-se restrita às classes hegemônicas, inclusive a nascente burguesia, que apesar de desprovida de terras, via no título acadêmico uma forma de manutenção e demonstração do poder político. Dessa forma, ocorreu uma continuidade da estrutura social suplantada no país, mantendo as classes socioeconomicamente desprivilegiadas, distantes de qualquer oportunidade de melhorar suas expectativas sociais de vida por meio do acesso à educação.

Ultrapassado o período de independência, as reivindicações por parcela da população cada vez mais significativa da sociedade em torno do direito à educação se avolumavam.

Depois da independência, a institucionalização da escola pública, gratuita e obrigatória passou a representar um elemento de afirmação do novo governo do Brasil – ou seja, era um ato político com o objetivo de organizar e dar coesão à nova sociedade nacional. As elites política e intelectual do país se investiram da missão de civilizar o povo, representado por elas como indolente, descuidado e atrasado. Acima de tudo, no entanto, caberia à educação desfazer os valores miscigenados e a diversidade de comportamentos de uma população, ela própria miscigenada e diversa, homogeneizando-os em novos parâmetros e atitudes. (VEIGA, 2007, p. 131)

Compreende-se que, após a proclamação da República a escola pública entra em evidência, como uma proposta do poder público brasileiro. Representava entre outras questões, uma forma de demonstração de organização social e institucional do próprio governo. O povo civilizado representava para as elites uma maneira de evidenciar que o país ingressava em uma nova fase e o atraso educacional representava um problema em superação. Nesse sentido, a educação esteve incumbida do papel de desconstruir valores e princípios considerados negativos. Exigia-se a reconstrução de padrões de conduta e atitudes da sociedade, principalmente das classes populares.

A educação manifestava-se como instrumento no compromisso de modificar a realidade. Emergia, assim, um entusiasmo pela educação, como um mecanismo para transformar a realidade da sociedade, buscando por meio do discurso, demonstrar interesse na realização de profundas alterações nos rumos da população. No entanto, a realidade prática muitas vezes não tem a mesma correspondência com o que é dito ou escrito.

A camada intermediária, em que são recrutados os intelectuais, deveria depender da classe dominante, cujos padrões se aceita e consagra. Nada a aproxima das classes dominadas, que fornecem trabalho. Se assim é, o ensino que essa classe procurava era justamente aquele que se proporcionava a própria classe dominante, porque era o único que “classificava”. Vemos assim que, embora já existissem duas camadas distintas frequentando escolas, o tipo de educação permanecia o mesmo para ambas, ou seja, a educação das elites rurais. (ROMANELLI, 2012, p. 38).

As relações estabelecidas entre a burguesia e a aristocracia rural determinavam a educação brasileira. O ensino que a classe intermediária buscava era justamente aquele

proporcionado para a própria classe dominante, porque era o único que classificava para prosseguir nos níveis mais elevados de educação.

Porém, as contradições definiram o ideal burguês e, posteriormente, culminou com a Proclamação da República no Brasil e, por conseguinte, a implantação do sistema capitalista industrial, modificando as percepções e importância da concepção da educação no país.

Algumas alterações foram percebidas no ensino brasileiro desse período, entre elas, Romanelli (2012) cita a chegada dos primeiros cursos superiores. Entre as escolas superiores, a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, posteriormente transformada em Escola Central e Escola Militar de Aplicação, funcionavam como centros de formação de Engenheiros Civis e Militares. Os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro foram o embrião das primeiras faculdades de Medicina no Brasil. Com a vinda da família real, era de seu interesse permitir uma estrutura cultural mais adequada às necessidades aristocráticas.

Assim, a inauguração do Ensino Superior no Brasil teve objetivos evidentes.

O aspecto mais relevante foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a corte. A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da Colônia – a tradição da educação aristocrática. (ROMANELLI, 2012, p. 39).

Os beneficiados do acesso à educação estavam pré-estabelecidos. Inaugurava-se, então, uma Educação Superior exclusiva à nobreza. A elite, herdeira dessa educação, tinha como propósito manter-se no poder e, assim, conservar inalterado o ordenamento social e político. Desse modo, as contribuições da Educação Superior foram essenciais para fornecer mão de obra minimamente qualificada para as funções superiores criadas no Império.

Observa-se que, “o ensino superior se constituiu no Brasil como um espaço de formação das elites. Os Bacharéis eram reconhecidos como ‘doutores’, pois se sobressaíam em meio aos analfabetos e ao povo mais humilde em geral”. (PEREIRA, 2007, p. 26).

A educação no Brasil sempre foi para uma minoria, geralmente brancos, homens e ricos em detrimento de uma maioria composta por mulheres, indígenas, negras, pessoas com

deficiência e pobres. Esse formato que se instalou de forma prematura na organização da educação brasileira, se manteve ao longo do tempo, utilizado como mecanismo para manter as classes populares distantes do acesso à educação.

Nessa conjuntura, os colégios foram transformados em cursos preparatórios para os vestibulares, resultado da pressão exercida pela classe dominante com o objetivo de acelerar a preparação dos filhos, visando ingressá-los no rol dos homens cultos e, conseqüentemente, alcançarem prestígio e ascensão social. (ROMANELLI, 2012).

A educação tornou-se o caminho para se chegar ao poder e sinalizava para a elite hegemônica que esse acesso é possível via aprovação no vestibular. Torna-se, assim, esse o caminho mais viável para alcançar o objetivo de ingressar no grupo dos mais abastados dirigentes da sociedade.

O uso do termo vestibular deriva-se “da ideia de vestíbulo, lugar pequeno, estreito, onde se troca de indumentária, com a significação também que lhe é conexas de ante-sala, de lugar de passagem”. (AZEVEDO; MORGADO; PASSOS, 2005, p. 35).

O conceito vestibular pode ser pensado se considerada a própria origem da palavra, ou seja, relaciona-se ao que está restrito, cerceado, demarcado, circunscrito em torno de um determinado grupo. Em tese, os processos vestibulares têm como fundamento separar os supostos “melhores” candidatos para determinada finalidade, no caso em tela, o acesso à Educação Superior. Em síntese trata-se de um sistema que prioriza o mérito individual desprivilegiando as condições econômicas, sociais e emocionais dos sujeitos e as próprias condições históricas da sociedade.

Nesse contexto, Romanelli (2012, p. 41) aponta que a educação foi minimizada “a ponto de transformar-se em mera ilustração e preparação para o exercício de funções, nas quais a retórica tem papel mais importante do que a criatividade”. Essas funções eram geralmente ocupadas por jornalistas, políticos, dentre outros profissionais.

Esse sistema dualista de ensino acabou sendo legitimado pela Constituição de 1891, quando esse documento instituiu o Sistema Federativo de Governo. Essa estrutura organizada mantida desde o Brasil império, não foi modificada pela nova Constituição. Isso significava um distanciamento ainda maior entre a educação recebida pela elite e a ofertada aos grupos sociais subalternos. Havia uma educação secundária acadêmica e superior para a classe dominante e outra educação primária e profissionalizante voltada para as classes populares.



Nas letras da Reforma Capanema: a organização de um sistema de ensino bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às elites condutoras, e um ensino profissionalizante para outros setores da população. Assim, a lei definia – por antecipação ao processo escolar pelo qual passaria cada indivíduo – a intenção de criar elites condutoras a partir de um dado setor já privilegiado economicamente. (GHIRALDELLI, 2009, p. 67-68).

O uso do termo dualista se relaciona à condição de dualidade em que a educação no país foi retratada. Enquanto de um lado a elite dominante tinha acesso a uma formação condizente com sua tarefa na sociedade, geralmente seguindo uma hierarquia de grupo familiar, no outro extremo às classes populares eram oferecidas de forma limitada, uma educação voltada para a formação elementar para o exercício profissional. Essa condição permanece por longo período, ou seja, as classes populares têm seu acesso à educação cerceado.

Esse formato de organização da educação era reflexo da maneira pela a qual a própria sociedade esteve estruturada até então, e a escola tinha uma função específica.

A função social da escola era, então a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do regime”. É possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, nessa época, ou seja, é possível pensar numa ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação. (ROMANELLI, 2012, p. 47).

A escola tinha como função subsidiar a vida política de profissionais capacitados para o desempenho das suas funções. No entanto, é importante observar que a demanda não era suprida pela oferta, não correspondendo aos anseios da sociedade, a educação era limitada em todos os sentidos, ou seja, em quantidade e qualidade.

Essa situação começava a dar sinais de mudanças com o aumento da heterogeneidade dos atores sociais e a natural complexidade, e pela pressão social que se acentuava com a República.

Diante desse cenário, esperava-se por mudanças, pois surgia uma classe social formada de intelectuais, profissionais liberais, militares, funcionários públicos, pequenos comerciantes,

artesãos que estavam interessados nos destinos do país e, portanto, demonstravam preocupação também com o sistema educacional. (COLESANTI, 1984).

O povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. Existia já uma pequena burguesia em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura. Estes últimos eram, tanto no que respeitava ao nível cultural, quanto ao que caracterizava os interesses, bastante diferentes das camadas camponesas que se ocupavam da economia de subsistência e, mais diferentes ainda, do contingente saído da escravidão. Todo esse complexo organismo social já não podia comportar-se em instituições de caráter simplista. (ROMANELLI, 2012, p. 42).

As mobilizações que despontam a partir do próprio contexto urbano industrial tornavam insustentável a manutenção da estrutura política, social, econômica utilizada até então provocada entre os diversos grupos, que apesar da heterogeneidade compartilhavam do ideal de mudança do país.

Essa complexidade e diversidade advindas dos diversos grupos sociais que surgiram, acabou contribuindo para que, aos poucos, houvesse raras modificações na educação brasileira, as quais foram estabelecidas em parte, a partir de tentativas incipientes de reformas intentadas pelo Estado brasileiro.

A forma como se instalou o regime republicano no Brasil e como se conduziram no poder as elites, em nada modificando a estrutura socioeconômica, influi para que, de um lado, não houvesse pressão de demanda social de educação e, de outro, não se ampliasse a oferta, nem se registrasse real interesse pela educação pública, universal e gratuita. (ROMANELLI, 2012, p. 64).

A manutenção da estrutura socioeconômica continuou sendo utilizada como mecanismo para manutenção dos privilégios da elite que se mantinha no poder. Além disso, a manutenção

desse arranjo social, econômico e político foi fundamental para conter a própria demanda por ampliação da oferta da educação pública.

Para maior efetividade das reformas, havia urgente necessidade de uma infraestrutura institucional adequada para tratar da educação no país. Além disso, faltava apoio das elites, pois as ideias contidas nas reformas eram vistas como uma ameaça à formação da juventude, da qual a educação originava, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrática-rural. (ROMANELLI, 2012).

A manutenção desse *status quo* era necessária e defendida pela elite, a fim de se manterem os privilégios mantidos. Trata-se de uma cultura conservadora utilizada desde outrora e que via-se desmoronar, haja vista que o contexto requisitava por mudanças.

Entende-se com isso, que a educação das classes populares jamais fora considerada como prioridade pelos grupos dirigentes. As mudanças requeridas pela sociedade e principalmente as classes populares, representava uma preocupação, pois eventuais mudanças poderiam modificar a estrutura social organizada para benefício de uma minoria, e isso contrariava os interesses vigentes até o final do século XIX.

Desse modo, ao longo da primeira República “o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 a 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920”. (SAVIANI, 2013, p. 750).

Observa-se nesse período um considerável número de não letrados, possivelmente em sua maioria sujeitos socialmente excluídos. O acesso ao ensino mantivera-se restrito, impossibilitando que os grupos socioeconomicamente pobres conseguissem prosseguir nos estudos e com isso se permitirem transformar suas expectativas sociais de vida.

A I República teve (...) um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização ainda era baixo. A permanência, portanto, da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar com movimentos culturais e pedagógicos em favor

de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra e acentuado depois de 1930. (ROMANELLI, 2012, p. 46).

O período da primeira República pode ser caracterizado como uma fase de ampliação da demanda por educação forjada a partir da expansão dos atores sociais, motivados pela incipiente industrialização e urbanização. Esses elementos serviram de combustível para que se exigisse por mudanças na estrutura, sobretudo, na política, esta vista como engessada, e que até então organizava a estruturava e influenciava toda a vida no país.

No tocante à educação, esta mantinha-se setorizada. A educação popular mantinha-se como sem importância, privilegiando as classes mais abastadas e o seu futuro no comando da nação. Porém, algumas transformações começam a dar sinais de que poderiam se tornar realidade, e os movimentos em torno da necessidade de reformas tornavam-se cada vez mais acentuados, arrastados pelo ritmo da urbanização crescente.

Essa estrutura deu indícios de deterioração definitiva a partir da pressão exercida pelos movimentos sociais e culturais. Outras possibilidades para classes menos abastadas da sociedade começaram a ser ventiladas, porém, recorda-se que o percurso sempre se demonstrou turbulento e de muitas lutas.

A classe popular que até então está totalmente restrita do acesso à educação escolar, com a emergência deste contexto permeado pela possibilidade de mudanças, começa a ter esperança e, segundo Ghiraldelli Júnior (2009) o sonho de ver os filhos livres do serviço físico bruto e a possibilidade de acesso à escola compareceu no horizonte.

Ademais, o aumento da demanda escolar impulsionado pelo processo de industrialização e urbanização no período, se tornaram primordiais para reivindicar reformas mais profundas para a obsoleta educação no país.

As exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se

eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. (ROMANELLI, 2012, p. 62).

A sociedade capitalista industrial em sua fase inicial no Brasil e posteriormente pós década de 1930 de forma mais intensa, trouxe para a sociedade a necessidade desta se adaptar a algumas exigências. Dentre elas, atender a demanda da qualificação do trabalhador para as fábricas, ou seja, exigia-se o mínimo em qualificação profissional para viabilizar o sistema produtivo. Porém, o poder público por sua vez, não consegue atender totalmente, e posterga em atender essas e outras exigências, tanto do setor produtivo como outras necessidades básicas dos setores populares da sociedade.

É compreensível que a educação exigida pelas classes populares ao poder público representava o cumprimento da expectativa de se ter atendido as suas necessidades, as quais historicamente estiveram negadas. No entanto, sabe-se que a busca pelo acesso à educação teria muitos desafios subsequentes. Mesmo com a iminente necessidade de mão de obra qualificada para o sistema produtivo do período industrial, a democratização do ensino não foi possível.

O país que até então tinha como base uma economia agroexportadora, compartilhava a partir do primeiro quartel do século XX com a atividade industrial embrionária, a produção de alguns bens industrializados. Isso comportava modificações em toda estrutura da sociedade, pois, essas atividades careciam de mão de obra qualificada, mercado consumidor, estrutura de transporte e energia, segurança jurídica, dentre outros.

A evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial, afetou o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional pela inclusão de novas e crescentes necessidades de recursos humanos para ocupar funções no setor secundário e terciário da economia. O modelo econômico de emergência passou, então, a fazer solicitações à escola. (ROMANELLI, 2012, p. 47).

A modificação da estrutura produtiva do Brasil de eminentemente agrário voltado para o mercado externo para outro sedimentado no espaço urbano-industrial desestabilizou a estrutura organizada na educação do país. Esses fatores trouxeram novos espaços nos setores econômicos a serem ocupados, os quais impunham ao trabalhador, outras qualificações.

As alterações decorrentes dessas transformações, somadas ao aumento exponencial da população urbana, se situaram como fatores importantes para pressionar a ampliação da educação para um grupo que historicamente estivera excluído do processo de Cidadania. No entanto, essas pressões por mudanças não foram suficientes para concretizar tal objetivo.

O tipo de escola que passou a se propagar foi a mesma que até então educara as elites e essa expansão obedeceu às pressões da demanda e fora sempre controlada por elas; jamais ocorreu de maneira que a escola se tornasse universal, gratuita, adequada e, suficiente nos níveis básico e superior e estivesse disponível para todas as classes sociais. (ROMANELLI, 2012).

Os estudantes oriundos das famílias com maior poder aquisitivo tinham como possibilidade o acesso às escolas particulares, possibilitando-lhes ingressar na Educação Superior com mais facilidade, se comparados aos estudantes pobres, que em sua maioria não conseguiam acesso nem mesmo ao ensino elementar. O domínio das competências para o ingresso nos vestibulares era o objetivo que as famílias procuravam nas instituições privadas, a fim de alcançar as profissões mais bem posicionadas em prestígio na sociedade de então.

Entende-se que sempre houve uma distância proposital do que deveria ser ensinado para determinado público. Se, por um lado, havia o estudante “naturalmente” vocacionalmente e propenso a ascender socialmente por meio da aquisição de graus elevados de educação, noutro extremo havia os menos proclamados a esse fim, ou seja, os grupos socioeconomicamente pobres que não tinham a mesma escolha e nem escola para almejar esse objetivo. Além disso, nem mesmo a estrutura escolar conseguia integrar a demanda existente.

Ainda sobre esse assunto Romanelli (2012, p. 65) comenta que “se de um lado, cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativa e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia”.

A demanda em alta com oferta insuficiente gerou um excedente de excluídos que não tinham acesso à educação. Essa realidade contribuiu para que as classes sociais economicamente em situação melhor tivessem a oportunidade atendida, pois, podiam pagar por isso. Por outro lado, as classes populares não tinham a mesma sorte.

Nesse cenário, significativa parcela da população urbana, não teria oportunidades para frequentar qualquer nível de educação, pois, mesmo com o aumento da demanda, o Estado não dispunha de meios e interesse suficientes para estender esse e outros direitos à toda a população.

Nem mesmo o aumento das taxas de não letramento foram suficientes para sensibilizar a aplicação de políticas públicas em torno da questão da educação. Os dados a seguir auxiliam entender a realidade do contexto da educação no país nesse período.

**Quadro 3:** Evolução Populacional no Brasil entre os anos de 1890 e 1920 (em milhões)

Ano	1890	1900	1920
População	14.334	17.438	30.636
Acréscimo populacional	-	3.105	13.197
Taxa de crescimento %	-	17,80	43,08

**Organização:** De La Fuente, A. R. de. S. (2019)  
Adaptado de PAIVA (2003, p. 168)

Observa-se que o acréscimo da população na década de 1920 foi substancial. No entanto, foi inferior em comparação com o período anterior na década de 1890. Compreende-se que a educação no país não era um assunto que interessava aos governantes, e isso pode ser confirmado pelos baixos números relativos.

Quantitativamente falando, a expansão existiu, mas foi contida pela inelasticidade da oferta, pelo baixo rendimento do sistema escolar e por seu acentuado aspecto de discriminação social. Qualitativamente, essa expansão sofreu deficiências de caráter estrutural, porque tanto em relação à oferta ela se processou em direção oposta àquela exigida pelo desenvolvimento brasileiro. (ROMANELLI, 2012, p. 128).

Tratando de números, houve expansão do número de adeptos, mas isso não surtiu efeitos na ampliação da oferta. Além disso, as oportunidades raras não respondiam com a qualidade necessária, ou seja, não contribuíam para atender as necessidades desenvolvimentistas adotadas como política pelo país.

Na prática, a oferta não atendia a demanda e tão pouco estava acompanhada de qualidade satisfatória, havendo uma defasagem entre a educação e a expectativa de progresso vivenciada no país. Para Romanelli (2012) essa defasagem seria resultado das próprias contradições políticas ocasionadas pela luta ideológica entre os grupos dominantes.

A Constituição de 1934 foi a primeira a destinar todo um capítulo à questão da educação brasileira. O Capítulo II, da educação e da cultura, trata da universalização da educação, ao sinalizar no artigo 149, que a educação é direito de todos.

Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

A educação como direito de todos compartilhada entre a família e o poder público, como instrumento de formação para a vida social e econômica do país. Assim, a Constituição de 1934 destaca a consciência da solidariedade como um princípio a ser incutido na nação. Outra questão de interesse e importante a destacar na Constituição de 1934, refere-se ao fato desta estabelecer pela primeira vez o financiamento da educação e informar a origem possível para os recursos.

Os Estados apliquem nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos, enquanto a União e os Municípios apliquem nunca menos de dez por cento (Artigo 156). Determina o texto constitucional que os Estados reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação, procedendo da mesma forma a União e o Distrito Federal. (MARTINS, 1999, p. 158).

O texto constitucional representou uma importante conquista, pois, estipulou a porcentagem dos recursos e obrigações que os Estados e a própria União deveriam direcionar para os investimentos em educação. Além disso, aponta para a possível origem desses recursos, que poderia advir do patrimônio territorial disponível. Em relação à competência de legislar, observa-se uma centralização em torno da União, pois, a ela fica o encargo de direcionar as diretrizes da educação no país.

A cada direito corresponde um dever. Se a educação, é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. Eis que se impôs o entendimento de que a educação é direito do cidadão e dever do Estado. (SAVIANI, 2014, p. 76).



Ao se estipular o direito à educação para todos, estabeleceu-se um dever a ser cumprido. A educação reconhecida pelo Estado como uma política de responsabilidade a cargo do mesmo, simboliza que ao poder público seria cabível buscar as ferramentas necessárias para sua execução.

No período que vai de 1937 a 1946 há o chamado Estado Novo<sup>25</sup>. Nessa fase Romanelli (2012) afirma que a educação foi percebida cada vez mais como importante para o desenvolvimento que se projetava para o país, porém, a educação demonstrava-se ainda inconsistente.

Nesse período foi instituída a Lei Orgânica do Ensino e a criação do Senai e Senac, instituições fundamentais para a formação da mão de obra técnica para atender as demandas da indústria da época.

O panorama econômico, político e social que levou à criação do SENAI em 1942 mostra que, atrelada à necessidade de se reproduzir operários para o parque industrial brasileiro cada vez maior a partir de 1930, a formação profissionalizante carrega em seu bojo toda uma estrutura hierarquizada, constituindo-se a fábrica num microcosmo social, no qual se reproduzem as condições de dominação e subordinação, de repressão, obediência, resistência e luta de classes. (MÜLLER, 2010, p. 189).

O Senai decorre de um contexto de progresso definido a partir de um projeto desenvolvimentista coordenado pelo Estado brasileiro. Surge em um contexto de efervescente escassez de escolas no país, e sobretudo, insuficiência de mão-de-obra qualificada para atuar no desempenho das atividades fabris. A profissionalização por meio de escolas técnicas teve como objetivo preparar os trabalhadores comparando a realidade da indústria à organização da sociedade, na qual os trabalhadores deveriam seguir regras previamente estipuladas,

---

<sup>25</sup>A origem do termo é romana (*dictatura*) e denotava um conjunto de mecanismos governamentais previstos em lei, para situações especiais e a serem utilizadas em caráter excepcional (com guerras, calamidades etc.), que suspendiam temporariamente os trâmites regulares do governo em favor dos mandatários supremos, bem como as garantias dos cidadãos. Eram chamadas ditaduras constitucionais. O abuso desses procedimentos pelos grupos governantes acabou por abrir caminho para regimes despóticos (ditaduras inconstitucionais), em que a excepcionalidade autoritária tornou-se a regra (regime de exceção). Contemporaneamente, ditadura é sinônimo de regime autoritário. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 19-20).

objetivando com isso, melhor desempenho. Para isso, deveriam ter noções gerais sobre a organização da mesma, compreender todas as funções, relações, interações existentes para o funcionamento do ambiente fabril, assim como supostamente seria o ambiente social.

A pressão do sistema produtivo por mão de obra qualificada foi preponderante para que levasse o governo a cumprir o espírito da constituição de 1937, a qual desejava colocar o ensino profissionalizante como o campo próprio de educação dos setores economicamente menos favorecidos. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

A partir da Constituição de 1934 há uma expectativa em torno da intensão do Estado diante da educação pública, seja estimular um sistema escolar voltado de forma mais intensa para o mercado que era uma exigência, ou ampliar o número de matrículas por exemplo.

No artigo 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 65).

Ao comentar o artigo 130, o autor explica o seguinte:

O Estado novo forneceu indícios de não desejar carrear os recursos públicos provindos dos impostos para a democratização das oportunidades de educação para a população. Ao contrário, deixou transparecer a intenção de que os mais ricos, diretamente, deveriam financiar a educação dos mais pobres. Institucionalizou-se, assim, a escola pública paga (...). (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 65).

Observa-se que os investimentos até então propostos a partir da Constituição de 1934, se desfizeram no Estado novo, pois, percebia-se que o Estado não tinha a intensão de ampliar o acesso à educação pública e, com isso, os investimentos não eram mais garantia. A responsabilidade pela educação pública acabou transferida para as classes mais abastadas, de maneira que o Estado se isentava totalmente dessa atribuição, mantendo-se apenas como mero coadjuvante e mediador do processo.

O texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão entre pobres e ricos e, oficialmente, extinguiu a igualdade formal entre cidadãos, o que seria a lógica do Estado liberal. O incentivo dado às classes menos favorecidas para procurarem a escola pública foi condicionado à opção delas pelo ensino profissionalizante. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 65-66).

O legislador se demonstrou adverso aos anseios e necessidades das classes populares, designando ao arbítrio da elite a educação pública nacional. A educação possível ficava restrita à formação de mão de obra específica visando as necessidades do mercado, tornando a formação no ensino superior uma etapa de alcance improvável.

Veiga (2007) explica que a ideia de que cada classe estivesse predestinada a uma educação específica pressupunha que as classes pobres deveriam ser, no máximo, “melhoradas”, o que justificava o discurso que via na afirmação do trabalho o caminho educacional para a reestruturação dos grupos populares.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (2009) o ensino nesse período tinha como função atender a maioria da população. No entanto a Educação Superior deveria se manter reservada à elite do país. Além disso, o ensino médio deveria ganhar conteúdos práticos em detrimento de uma educação humanística.

**Quadro 4:** Déficit de pessoas com qualificação de Ensino Médio no Brasil 1940 a 1970 (em milhões)

Anos	Oferta	Demanda	Déficit	% do déficit
1940	236	518	282	46
1950	545	853	308	64
1960	1.042	1.433	391	73
1970	1.887	2.394	507	70

**Organização:** De La Fuente, A. R. de. S. (2019)

Fonte: Adaptado de Romanelli (2006, p. 206)

A análise do quadro acima auxilia visualizar o panorama existente no Brasil entre os anos de 1940 e 1970. Além disso, acentua o déficit crescente de pessoas com qualificação de nível médio no país. Outras informações interessantes podem ser observadas, dentre elas, o fato de em 1940 haver uma demanda de mão de obra qualificada mais de duas vezes maior que a oferta para o período. Observa-se também um acentuado aumento no número de oferta em 1960 e 1970 se comparado com os anos anteriores, porém, a demanda aumenta em menor proporção.

O que se pode concluir é que o modelo de desenvolvimento do país sempre demandou uma maior quantidade de mão de obra do que a disponibilizada pelo país. Isso, decorre entre outros fatores, da falta de investimentos em educação no período supracitado.

O acesso à Educação Superior tornava-se acirrado devido à baixa oferta de vagas. Sobre isso, considerando o contexto da ditadura civil militar implementada no país a partir de 1964, Veiga (2007) explica:

No conjunto, um dos graves problemas das reformas empreendidas no período militar foi o favorecimento da expansão da rede privada de ensino e o pouco investimento na pública. Podemos realçar, por exemplo, o crescimento dos “cursinhos” pré-vestibulares, por variados fatores. A competição para o ingresso ao ensino superior tornou-se bem mais acirrada, tanto pelas demandas sociais e econômicas como pela oferta insuficiente de vagas. Por sua vez, a unificação dos vestibulares contribuiu para uma unidade de conteúdos exigidos nos exames, facilitando a organização dos “cursinhos”. (VEIGA, 2007, p.315).

Pode-se inferir, portanto que houve mais investimentos na rede privada do que na pública. O surgimento dos Pré-vestibulares como preparatórios para o acesso à Educação Superior indica que havia uma disputa acentuada por uma vaga nesse nível de educação e que a oferta de vagas não atingia a demanda. Os cursinhos surgem então a partir de uma falha do poder público em promover o acesso à Educação Superior mais democrático.

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que servira de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistrado através de abundante e confusa legislação educacional. (GUIRALDELLI JR, 2008, p. 112).

O período civil militar suplantado no país contribuiu negativamente para o desenvolvimento da educação, pois, os investimentos não ocorreram na proporção que precisavam para ampliar o acesso à educação, sobretudo, os mais pobres economicamente, que

não tiveram o tratamento devido pelo regime e ficaram à deriva. A partir da supressão da liberdade esses movimentos se mantiveram às escusas, porém, sempre se mobilizando de alguma maneira, discordando de todo andamento do processo.

Percorrido esse período e, com a aproximação dos anos finais de 1980, no âmbito político o país convivia com o advento da recessão econômica, compartilhada pela expectativa da população para o retorno da democracia. Houve, nesse ínterim, várias manifestações pelo país, entre elas, o movimento pelas Diretas Já no ano de 1984, culminando com a eleição presidencial no ano seguinte, processo que veio desencadear a redemocratização do país após 21 anos de repressão em todos os sentidos.

Dessa maneira, “a história da escola pública na sociedade brasileira seguiu essa trilha. *Tardia, desigual e insuficiente*, tanto em termos do tempo educativo, quanto nas dimensões formativas contempladas, distribui-se de modo assimétrico, privilegiando alguns em detrimento da maioria”. (MOLL; GARCIA, 2014, p.7, *grifos das autoras*).

Nesse contexto se insere a importância dos Pré-vestibulares voltados para os populares, ou seja, eles emergem na contradição da desigualdade existente no sistema, ou seja, no processo desigual de acesso e permanência das classes populares na Educação Superior.

Sobre isso Pereira (2007) afirma que os Pré-vestibulares voltados para os populares surgem em decorrência direta da precariedade na educação pública, ao lado da exigência crescente por níveis de escolaridade que o contexto vivido pela sociedade inseria a população.

Os pré-vestibulares originam-se procurando retomar uma obrigação que o Estado sempre negligenciou, ou seja, a democratização do acesso à educação para as diversas classes sociais com qualidade e gratuidade esperada conforme documento constitucional.

A exposição de alguns desses fatores históricos, os quais compuseram a história da educação no país, corroboraram a fundamentação teórica das reflexões que se propõe a seguir, ou seja, objetiva-se na sessão seguinte analisar a organização e desenvolvimento dos Pré-vestibulares Alternativos (PVA) como representatividade de movimento social voltados para os grupos socioeconomicamente pobres da sociedade. Diante disso, a sessão seguinte tratará dos conceitos, origem e dos objetivos dos PVA.

### **3.2 Conceito, origem e objetivos contidos nos PVA**

O conceito em torno do Pré-vestibular Alternativo não é consenso entre os pesquisadores. Conforme Pereira (2007) representa uma alternativa para os segmentos que, de outra maneira, estariam excluídos dos cursinhos tradicionais ou terem dificuldades para se incluir devido, dentre outros fatores, aos investimentos exigidos. Além disso, se caracterizam por buscar operar fora da lógica de mercado e não terem o lucro como objetivo.

De acordo com Mendes (2011), conciliar a expressão cursinhos pré-vestibulares e popular, pode parecer estranho a princípio, pois, historicamente os cursinhos se consolidaram como espaços que têm como prática adestrar os estudantes, internalizando nos mesmos o maior número de conhecimento possível, sem necessariamente tê-los compreendido. Essa percepção é disseminada e percebida inclusive entre aqueles que buscam por esse tipo de curso, ou seja, geralmente os sujeitos que dispõem de recursos financeiros para tal finalidade e que só buscam esse tipo de educação/formação com o objetivo de alcançar êxito na aprovação na Educação Superior.

Até 2005 havia no Brasil um número discreto de pesquisas sobre a temática dos Pré-vestibulares alternativos/populares. A respeito desse assunto, Bionde et al. (2002) e Nascimento (2006) constataram que os cursos pré-vestibulares, sejam alternativos ou particulares, ainda não têm uma regulamentação do Estado brasileiro.

Assim, sendo, compreende-se que um dos motivos talvez seja devido ao fato de os PVA ainda não serem alvo de políticas públicas, mas iniciativas que nascidas de aspirações individuais e/ou grupos que recebem algum apoio.

Pesquisas realizadas por Freitas (1984), Castro (2011) e Vasconcelos (2015), também apontaram para um discreto número de trabalhos de pesquisas que tratam sobre os cursinhos Pré-vestibulares para as classes populares, o que subentende-se serem motivados pelo fato dos mesmos não pertencerem ao sistema oficial de ensino e não se constituírem, portanto, como objeto formal de aplicação de políticas por parte do Estado.

No entanto, devido ao gradativo aumento desse tipo de iniciativa pelo país, ocorreu uma ampliação no número de pesquisas que retratam o papel político, pedagógico, humanístico e popular inserido nos Pré-vestibulares alternativos. Para efeito de quantidade, Pereira (2009)

aponta que até o ano de 2009, estimava-se que existiam cerca de 1.000 cursos PUP/PVP públicos e gratuitos, movimentando entre 50.000 até 100.000 pessoas.

De acordo com Castro (2005, p. 23), “os Cursinhos Pré-vestibulares surgem no Brasil em meados dos anos de 1940, em um momento marcado por pressões sobre as universidades diante da escassez de vagas para satisfazer a demanda existente para o ensino superior público”.

No entanto, a demanda não foi superada nesse período e os cursinhos vão se expandir a partir do processo de redemocratização do país nos de 1990, especificamente a partir do Pré-vestibular para negros e carentes (PVNC) no Rio de Janeiro. No entanto, existem experiências anteriores ao período citado que foram importantes e merecem destaque.

Embora os Cursinhos Populares sejam um fenômeno recente, eles têm suas raízes em ações e projeto que datam de pelo menos meio século. Ao longo desse período, o acúmulo de experiências na tentativa de superar as dificuldades impostas pelo sistema de vestibular esteve entre as principais motivações dos Cursinhos Populares. (CASTRO, 2005, p. 54).

Conforme exposto pelo autor, os cursinhos tem origens remotas no século XX geralmente com enfoque no acesso das classes populares à Educação Superior. Entende-se que esses movimentos em trono dos PVA essencialmente voltados para o acesso à educação, sobretudo das classes populares, sempre foram protagonistas nesse processo e que procuraram manifestar interesse em torno do acesso dos sujeitos menos favorecidos economicamente ao direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Os cursinhos voltados para as classes populares perpassam em sua gênese por quatro momentos importantes e diferentes da história do Brasil. Dentre eles: I) Em 1950, por meio da junção dos cursinhos da Faculdade Politécnica da USP e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira, da USP São Carlos; II) Durante a ditadura militar (1964-1985), com algumas experiências advindas de movimentos da teologia da libertação; III) Décadas de 1980 e 1990, em que os cursinhos surgem a partir dos chamados novos movimentos sociais, principalmente dentro de universidades públicas e; IV) Década de 1990 em diante, quando os cursinhos se vinculam a diversos movimentos comunitários, perfazendo o encontro com as práticas de Educação Popular presentes também nas fases anteriores. (CASTRO, 2005).

A década de 1950 simboliza importante contexto para a Educação Popular no Brasil, sobretudo, a atuação de Paulo Freire o que contribuiu para refletir esse período apresentado pelo autor. As contribuições de Freire para a educação como um todo no Brasil são imensuráveis, pois, ele resgata por meio de uma Pedagogia própria, que ele mesmo denominou de Pedagogia do Oprimido. Entre tantas outras obras, ele promove uma reflexão a respeito dos mais necessitados e esquecidos pela sociedade. Nesse contexto, consegue mobilizar vários setores, entre eles, as próprias instituições de Educação Superior em torno de um problema tão recorrente na sociedade brasileira que é o não letramento.

Sobre especificamente o período compreendido entre as décadas de 1964 e 1985, denominado período civil militar no Brasil, Sader (1988) ressalta a importância que a teoria da libertação teve na constituição da identidade dos cursinhos populares, os quais são norteados pela solidariedade e organização social, herdada das comunidades eclesiais de bases. (CEB).

O contexto da ditadura civil militar contribuiu de maneira favorável, mesmo com a repressão incessante, para fomentar um ambiente exigente por transformações no país. Porém, o regime foi rompido e abriu-se espaço para repensar a sociedade brasileira que a população desejava.

Nas décadas de 1970 em diante há o surgimento de novos movimentos sociais lastreados pelo processo de urbanização, industrialização, redemocratização. Enfim:

A partir de 1990, ocorreu o surgimento de outras formas de organização popular, mais institucionalizadas – como os Fóruns Nacionais de Luta pela Moradia, pela Reforma Urbana, o Fórum Nacional de Participação Popular etc. Os fóruns estabeleceram a prática de encontros nacionais em larga escala, gerando grandes diagnósticos dos problemas sociais, assim como definindo metas e objetivos estratégicos para solucioná-los. Emergiram várias iniciativas de parceria entre a sociedade civil organizada e o poder público, impulsionadas por políticas estatais, tais como a experiência do Orçamento Participativo, a política de Renda Mínima, Bolsa Escola etc. (GOHN, 2011, p. 342).

Com o processo de redemocratização em curso no país, e a ascensão de novos movimentos sociais, dá-se origem a novas formas de organizações das classes populares, mais institucionalizadas, setorizadas em torno de determinadas demandas específicas. Surge então, a mudança de paradigmas em relação aos movimentos sociais, e novas reflexões sobre



cidadania foram pensadas nesse contexto. Essa mudança de paradigmas refere-se ao próprio poder público em relação às demandas sociais, historicamente suprimidas, que nesse período vieram à tona, o que contribui para forçar o Estado a desenvolver algum tipo de política pública, mesmo que de maneira restrita entre a população; novas perspectivas surgem nesse contexto.

Inserido em todos os contextos apresentados, em maior ou menor evidência, os Pré-vestibulares Alternativos tiveram papel fundamental na composição da sociedade. Sempre justapostos à Educação Popular buscaram, a partir e junto aos grupos economicamente pobres da sociedade brasileira, o acesso à Educação Superior pública, como mecanismo e atributo no combate à desigualdade imperante no país.

Os PVA sinalizam como uma oportunidade das classes populares construírem uma percepção crítica sobre a organização do mundo em que estão inseridos. A leitura consciente dos espaços de vivência contribui para que os sujeitos das classes populares possam ampliar e com isso encontrar outras saídas para solucionar os problemas.

Segundo Pereira (2007, p. 55), “assim, os pressupostos da educação dos populares seriam inerentes a esta proposta que busca pensar criticamente o mundo e a própria situação que enseja o desenvolvimento de trabalhos como os executados pelos cursinhos populares”. Isso significa que à Educação Popular está intrínseca à proposta de refletir de maneira crítica e consciente sobre a dinâmica do mundo moderno, o que fundamenta as ações desenvolvidas nos PVA.

O PVA como movimento social sinaliza para uma reação da sociedade em torno de um direito social muito importante que é a educação. As ações desenvolvidas pelos PVA geralmente buscam convergir para a concretização de outros direitos e garantias fundamentais inscritos na Constituição e que não são objeto de preocupação.

Ao contribuir para a formação de sujeitos críticos para viver e contestar a vida em sociedade, os PVA recobram a Cidadania. Por isso, a partir do acesso à educação, as classes populares poderão melhorar suas expectativas sociais.

Sobre esse assunto, Nascimento (1999, p. 75) comenta que “os Cursos Pré-Vestibulares Populares são também resultado desse processo, em que vários movimentos se constituíram e, ao contrário dos intelectuais que professaram que a história chegou ao fim, novas demandas e movimentos continuaram surgindo”.

Os Pré-vestibulares com enfoque nos menos desfavorecidos economicamente são reflexo direto da falta de compromisso do poder público na educação pública gratuita, sobretudo

para os mais necessitados da ação do Estado. Os PVA como um movimento reafirma que a história está sendo construída e assim permanecerá, pois, a desigualdade não cessa, pelo contrário se acentua mediante o contexto da economia contemporânea.

Os Pré-vestibulares alternativos emergem do próprio fracasso do Estado em fazer o que precisava ser feito, investir recursos suficientes para a educação em todos os seus níveis. Assim, as condições dos sujeitos aproximariam do razoável e, somente assim, talvez poderiam sentar em uma mesa e realizar uma prova de vestibular igual para todos. Talvez estariam aptos, pois, existem outras necessidades educacionais especiais e peculiaridades de toda ordem que também influenciam e precisam ser consideradas ou minimamente pensadas.

Em torno do surgimento dos PVA, pesquisadores consultados convergem no sentido de compreenderem que eles acompanharam o desenvolvimento político e social do país, ou seja, representam um movimento e manifesto dos sujeitos das classes menos favorecidas em torno da exigência pelo direito à educação pública.

Segundo Siqueira (2011, p. 21), “o movimento negro é um importante sujeito na história e atuação dos pré-vestibulares no Brasil. Sua influência é bastante nítida e se materializa nas reivindicações das ações afirmativas”. Estas inclusive se apresentam na contemporaneidade como pauta dos movimentos sociais desde o final do século XX e fomentam a realização de vários pré-vestibulares em algumas instituições públicas de Educação Superior.

Os Pré-vestibulares Alternativos se originaram no interior das lutas empreendidas pelos grupos socialmente desfavorecidos da participação na sociedade, ou seja, apresentam-se como um movimento social de relevância importante para o contexto social, quando se avista o aprofundamento das desigualdades, em diversos âmbitos da vida em sociedade, sobretudo, no acesso e permanência na Educação Superior.

A idealização e o desenvolvimento dos PVA voltados para as classes populares tem como objetivo desenvolver maneiras próprias de os sujeitos transformarem as suas condições de existência a partir da educação, procurando minimizar o déficit educacional dos que não tiveram acesso no tempo devido a uma educação básica de qualidade suficiente para concorrer em igualdade com os demais estudantes por uma oportunidade na Educação Superior.

Um dos maiores problemas que enfrentam os candidatos ao vestibular reside na qualidade do ensino médio obtido para enfrentar o exame de seleção aos vestibulares concorridos, normalmente em instituições públicas, da qual dependem para prosseguir os estudos. Os cursos pré-vestibulares populares

representam uma oportunidade de retomar os estudos e suprir algumas defasagens da escolaridade básica. (ZAGO, 2008, p.161).

Diante do exposto, pode-se constatar um problema recorrente dos estudantes oriundos de escolas públicas do país. Ele trata da defasagem com que os mesmos chegam nos vestibulares. Os conteúdos exigidos estão em desacordo com o que conseguem aprender ao longo dos períodos escolares, o que fatalmente recai na necessidade de superar esse desafio. Diante disso, surgiram os PVA com o objetivo de minimizar a defasagem escolar apresentada pelos sujeitos das classes economicamente desprestigiada da sociedade que acreditam na educação para mudar seus rumos na vida.

É importante acentuar que essa realidade é resultado, dentre outros fatores, dos baixos investimentos públicos na educação ao longo da história do país, os quais causaram entre outros problemas, a precarização da profissão docente, sucateamento da infraestrutura escolar e currículos inadequados. Esses fatores somados auxiliam para que os estudantes não consigam chegar com carga de conteúdos suficientes requeridos pelos vestibulares.

Além disso, o modelo de vestibular utilizado por parte das instituições, ignora essa realidade, o que contribui para acentuar as dificuldades no acesso das classes populares, majoritária usuária da rede pública escolar, em alcançar o acesso à Educação Superior.

Os PVA se tornam muitas vezes a única oportunidade para diversos jovens trabalhadores que desejam ingressar na Educação Superior, porém, são impedidos pela insuficiência de conhecimentos pedagógicos que são exigidos pelos exames vestibulares. Desse modo, observa-se que os vestibulares não são democráticos, pois, ignoram as condições adversas dos sujeitos oriundos das classes populares de baixo poder aquisitivo.

Torna-se contraditório, pois, “sabemos que, paradoxalmente, como patrimônio público e estatal, as universidades públicas são mantidas inclusive pelos trabalhadores e desempregados que a elas não têm acesso”. (PEREIRA, 2007, p. 15).

Espera-se que o razoável seria, ou que se esperaria, que a população como pagadora dos impostos, tivesse como retorno o acesso aos bens e serviços públicos básicos, como saúde, educação, segurança, moradia, dentre diversos outros direitos que não se efetivam, principalmente para os menos favorecidos economicamente.

O acesso à Educação Superior gratuita historicamente foi e se mantém complexo, principalmente se considerada a renda percapta dos grupos familiares. Nem todos têm

condições de ter acesso a uma educação básica de qualidade e construir uma formação fecunda, sem terem oportunidade para isso. Restam aos menos favorecidos dependerem de iniciativas como os PVA para com isso terem melhores possibilidades nas concorridas unidades do Brasil.

De forma eficiente o vestibular se constrói, sob essa ótica, como um exame que põe na condição igualitária “candidatos”, indivíduos oriundos de grupos sociais distintos e, portanto, com bagagens de formação escolar discricionariamente definidas, em função desse processo de triagem socialmente constituído. Mais do que isso, o vestibular confronta, sob o manto da aferição da preparação educacional, indivíduos e trajetórias sociais díspares, sendo, portanto, uma barreira institucional à ascensão educacional e social de estudantes pobres. Enquanto ponto de tensionamento, ele se institui e se autonomiza – política, pedagógica e muitas vezes – por que não dizê-lo? – financeiramente. (SANTOS, 2008, p. 196).

O vestibular torna-se um modelo de seleção desigual em excelência, pois, privilegia as classes mais favorecidas economicamente em detrimento dos demais, excluindo-os, devido não conseguirem êxito na aprovação para acessar a Educação Superior. As origens e trajetórias sociais distintas não são tratadas como relevantes pelos processos seletivos, o que contribui para tornar esse vestibular um instrumento impeditivo à melhoria das condições de vidas das classes populares da sociedade que procuram por educação como meio de mudar suas expectativas.

O processo vestibular utilizado como sistema de seleção dos estudantes para o acesso à Educação Superior trata os desiguais como iguais. Assim, recria e retroalimenta o processo historicamente excludente, pois as distintas trajetórias escolares e de vida dos sujeitos não são contrabalanceadas nesse processo. Além disso, a realidade econômica dos grupos menos favorecidos é rejeitada e geralmente não considerada relevante.

A distância entre o que é ensinado e o que é cobrado dos estudantes diverge bastante. As classes populares acabam sendo as mais prejudicadas, pois, a precarização da escola pública ao longo de sucessivos governos contribuiu para que a instituição tenha dificuldade em desenvolver uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, “a organização dos cursos pré-vestibulares populares tem o objetivo de favorecer a inserção desses segmentos, mas o seu maior intento é, na verdade, estimular o engajamento social, a cidadania e o reconhecimento social desses setores excluídos”. (SILVA FILHO, 2004, p. 25)

Observa-se que a emancipação política e social dos sujeitos populares é uma das finalidades fundamentais contidas como princípio nos PVA. Ademais, esperar-se que, a partir dessa concretização, os sujeitos possam adquirir subsídios para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, o ingresso e permanência na Educação Superior se torne uma consequência da conscientização e efetivação de um direito.

Com o intuito de desenvolver por meio da educação e, com ênfase nas classes populares, uma forma de os sujeitos transformarem a sua condição de existência, é que, foram e continuam sendo criadas iniciativas como a dos PVA. São propostas que têm como ênfase minimizar as dificuldades educacionais que os estudantes das classes populares sustentam ao longo da vida e que funcionam como dispositivo negativo para que consigam uma continuidade nos estudos.

Geralmente os cursos PVA têm como público alvo: jovens das classes populares socioeconomicamente pobres que, de modo geral, organizam-se a partir da considerável demanda pelo acesso à Educação Superior e acabam encontrando no vestibular o maior obstáculo para a continuidade dos estudos.

Entre esses sujeitos sociais, encontram-se estudantes das escolas públicas nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), índios, negros, desempregados, trabalhadores, deficientes físicos, adultos de várias faixas etárias. Entre os desafios, seu tempo de estudos é muito diversificado, o que muitas vezes dificulta o desenvolvimento pedagógico.

No entanto, essa é uma das várias características que provavelmente contribuem para definir e diferenciar a proposta contida nos Pré-vestibulares alternativos com os PV particulares de cunho mercadológico, as quais enfatizam o enfoque na aprovação em massa nos exames vestibulares.

Nesse sentido, caracterizar os PVA representa um desafio por causa da complexidade de sujeitos que representam o público alvo e sua atuação em meio à sociedade. Diante disso, observa-se que para representá-los, é importante problematizar a própria origem da maioria dos sujeitos que a compõem, ou seja, as classes populares.

A existência dos PVA resiste por conta da ampliação das desigualdades entre classes sociais. Na medida em que as diferenças socioeconômicas fossem superadas na sociedade, os PVA deixariam de ter a sua função e, por conseguinte, a razão de existirem. Nesse aspecto, as iniciativas de criação dos PVA perderiam a sua lógica, pois os estudantes populares teriam a

mesma qualidade de aprendizagem para, assim, concorrerem em igualdade com os demais candidatos por uma vaga na Educação Superior.

Dessa forma, o PVA tem como uma das suas funções e objetivos, questionar a sociedade na qual os indivíduos estão inseridos. Portanto, “o discurso da ascensão pessoal não pode prevalecer sobre o da construção de condições e meios dignos de vida”. (ALVIM FILHO, 2005, p. 75).

A crítica sobre o convívio social é uma característica e fundamento dos PVA. O discurso do acesso à educação precisa permear todas as nuances do sujeito na sociedade e contribuir tanto para melhorar suas perspectivas econômicas e sociais de vida, como também sua relação para com a comunidade na qual se encontra inserido.

Diferente disso, ou seja, o enfoque apenas na formação para o mercado de trabalho e consequente melhoria na qualificação profissional, contribui para esvaziar o discurso principal dos PVA que representa a construção de Cidadania. Disso, compreende-se que, apesar da sua importância, os PVA também existem para se ingressar em um sistema seletivo o qual nega a Cidadania.

Nesse aspecto, abre-se um paradoxo, qual seja, qual a função do PVA? Inserir o estudante pobre como mero consumidor passivo e parte essencial da reprodução do sistema capitalista por meio de eventual aprovação e perspectiva na melhoria da mão de obra do mesmo? Ou, potencializá-lo em direção a uma formação voltada conscientemente à construção do pensamento crítico? Portanto, para o seu reconhecimento como sujeito ativo na sociedade, e esta, fundamentada a partir do acesso aos direitos sociais, dentre eles a educação.

Na sessão seguinte, propõe-se refletir sobre as características específicas do PVA e o processo de acesso à Educação Superior no Brasil.

### **3.3 Características dos PVA e o processo de acesso à Educação Superior**

*Nem todos os caminhos são para todos os caminhantes. (GOETHE).*

Partindo da reflexão da epígrafe do escritor e pensador alemão Johan Goethe, compreendemos que muitos dos nossos projetos de vida jamais saíram do papel. Fazemos

planos de futuro, mesmo sem saber se serão concretizados ou não e, mesmo assim, eles permanecem vivos em nós. No tocante ao tópico desta sessão, a pergunta é, se as pessoas pobres excluídas de todo tipo de direito nesse país, mantêm seus sonhos ainda vivos, mesmo diante de tantas negações da sociedade. A partir dessa indagação prosseguimos para compreender as características do PVA e o contestado processo de acesso à Educação Superior.

Conforme antecipado na sessão anterior, algumas particularidades distinguem ou procuram diferenciar os PV alternativos dos PV particulares convencionais. Antes, porém, é importante problematizar o ambiente e os processos em que os Pré-vestibulares Alternativos vêm sendo desenvolvidos com enfoque nos grupos socioeconomicamente pobres da sociedade.

Segundo Mendes (2011), é de consenso que o vestibular é uma barreira seletiva para o acesso à Educação Superior no Brasil, sendo que o Ensino Médio tem disparidades acentuadas. De um lado, as escolas privadas, que orientam os currículos para a preparação objetiva para os vestibulares. De outro, as escolas públicas que em um processo acelerado de sucateamento buscam se superar, mesmo com a falta de infraestrutura física, suporte pedagógico, falta de professores, achatamento dos salários, dentre outros diversos problemas.

Há acordo na avaliação e que o vestibular é uma barreira fortemente seletiva à universidade, e que o ensino médio tem grandes disparidades: de um lado escolas privadas que orientam seus currículos exclusivamente para preparar para o vestibular; de outro, as escolas públicas num processo acelerado de sucateamento: falta de infraestrutura (bibliotecas, salas de informática), falta de professores, achatamento dos salários destes professores e de funcionários, dentre outros problemas. O conteúdo do vestibular acaba caindo com uma luva aos currículos das escolas particulares, ao passo em que pouco ou nada avalia dos estudantes oriundos das escolas públicas. (MENDES, 2011, p.44).

Conforme se pode considerar, se por um lado, o processo vestibular beneficia as escolas privadas, pois, estas direcionam seus currículos para os conteúdos que serão cobrados nos exames, por outro, a escola pública acaba prejudicada, pois, não tem a liberdade para adaptar ou flexibilizar seu curricular nesta direção. Além disso, devido à uma série de outros problemas como supracitado, pouco se consegue desenvolver de conteúdos que serão utilizados no vestibular.

A oferta de vaga fica sempre muito aquém da demanda e a conquista por uma vaga em uma Instituição de ensino superior (IES) pública – federal ou estadual – fica praticamente inalcançável para aqueles que não tiveram acesso aos recursos educacionais, familiares, afetivos e emocionais suficientes para *vencer a disputa*. (PEREIRA, 2007, p. 14, *grifos do autor*).

A demanda por educação intrínseca à realidade brasileira beneficia-se do vestibular para se manter, pois a oferta não se aproxima da procura. O acesso das classes populares acaba dificultado devido aos diversos elementos supracitados, ou seja, um problema de grandes extensões posto à solução.

Ao procurar homogeneizar todos no mesmo processo, ignora-se as suas diferenças econômicas, sociais, culturais e políticas inerentes a qualquer sujeito em sociedade. Desse modo, observa-se que há uma manutenção da dualidade historicamente registrada na educação brasileira, quando o que se precisaria, seria uma educação que fosse abrangente à diversidade apresentada pelo contexto do século XXI e que pudesse atender ao maior número de pessoas.

No entanto, considerando o cenário da globalização, a emergência da tecnologia e a educação em torno da política neoliberal, tem se observado que essa educação que se propõe está a serviço do capital – tem se tornado mercadoria de grande valor inclusive para alguns. Em todos os níveis escolares tem-se observado esse processo de mercantilização, ofertada aos que podem pagar por ela.

O consumidor não é cidadão. Nem o consumidor de bens materiais, ilusões tornadas realidades como símbolos; a casa própria, o automóvel, os objetos, as coisas que dão *status*. Nem o consumidor de bens imateriais ou culturais, regalias de um consumo elitizado como o turismo e as viagens, os clubes, e as diversões pagas; ou de bens conquistados para participar ainda mais do consumo, como a educação profissional, pseudo-educação que não conduz ao entendimento do mundo. (SANTOS, 1987, p.41).

Observa-se que o capital a partir do consumo tem transformado tudo em mercadoria rentável. A educação que se distancia da crítica desse contexto está fadada a servir de instrumento para manutenção dessa realidade e transformar, ela mesma em mais uma mercadoria. A educação não pode ser entendida como produto de valor monetário disponível na prateleira de uma mercearia, disponível para quem tiver poder aquisitivo.



Por outro lado, ela não pode ser uma joia secreta, principalmente para aqueles que mais necessitam dela como mecanismo de salvação. A educação que se acredita ser útil deve permear em direção à busca por condições dignas de vidas, considerando os aspectos culturais, econômicos, políticos, ambientais, emocionais, religiosos, dentre outros.

Assim, “a mercantilização do ensino, em especial o preparatório para o vestibular, tem contribuído para transformar a educação em um negócio altamente lucrativo que exclui a clientela que não tem condições de arcar com os custos financeiros da educação”. (GARROTE FILHO; LOMÔNACO, 2011, p. 143).

Entre outros significados, a educação tratada como uma mercadoria, sobretudo, a Educação Superior, compromete o próprio desenvolvimento da sociedade. Isso significa que aqueles que não têm recursos financeiros suficientes, não terão chances nessa sociedade.

O acesso nos cursos considerados mais elitizados na sociedade contemporânea confirma isso. As pessoas que não têm recursos financeiros dificilmente conseguirão ingressar em um desses cursos, e necessitará de muito preparo para reverter a defasagem pedagógica ao longo dos anos escolares.

Como uma das maiores dificuldades no sistema ensino-aprendizagem é a baixa auto-estima e o sentimento de inferioridade que muitos candidatos apresentam, ao deparar com provas que exigem um grau muito maior de reflexão e conhecimento, a atuação desses cursinhos na preparação de uma consciência crítica é muito mais útil do que a “simples” apresentação de conteúdos. (SANGER, 2003, p. 98).

O processo de ensino e aprendizagem compõe-se de vários elementos para sua concretização, desde a ordem social até a emocional. A educação oferecida, estando em desacordo com as necessidades do estudante, não o motiva o suficiente para se desenvolver e com isso manter uma autoestima.

Considerando essa perspectiva, os PVA têm uma função muito maior que o preparo para os vestibulares. Isso acentua as responsabilidades dos mesmos, e demonstra a sua importância e impacto social ao desenvolverem com os estudantes das classes populares, o fortalecimento do emocional, potencializando acreditar que diante das adversidades é possível, muitas vezes, obter êxito.

A formação para a cidadania é um processo complexo e demanda demasiado tempo e reflexão crítica. Muitas vezes os estudantes das classes populares não têm consciência do papel político dos PVA, pois, procuram esse tipo de curso geralmente a fim de ingressar na universidade, tanto que, quando isso não ocorre na primeira tentativa, muitos desistem, não demonstrando disposição para reconhecer a própria condição de sujeito historicamente excluído de um processo anterior à própria constituição da nação.

Assim, a inclusão de pessoas das camadas populares em espaços que privilegiam a sociabilidade e o respeito no ato pedagógico com vistas à continuidade dos estudos, entendendo isso não como um favor, mas, sim, como um direito, pode trabalhar no aumento da auto-estima que vai ser importante não só para o processo seletivo do vestibular, mas para a vida como um todo. (PEREIRA, 2007, p. 59).

A oportunidade precisa ser compreendida de maneira recíproca, ou seja, os PVA como Território que possibilite uma construção de conhecimentos críticos, interesse dos sujeitos em participar e, a partir disso, transformarem suas condições de vida.

Esse despertar da conscientização dos estudantes para a sua realidade de convivência cotidiana representa uma nova perspectiva que, por si própria, credencia e desafia os PVA como Território no debate em torno da formação para a cidadania, democratização da Educação Superior e do próprio processo de seleção para as universidades.

Somente preparar os alunos para o vestibular não deveria ser o único, tampouco o principal objetivo dos cursinhos. Os ‘cursinhos alternativos’ têm apresentado uma proposta inovadora, a preocupação com o desenvolvimento da cidadania, pela conscientização e formação de pessoas críticas de seu papel na sociedade. (SANTOS, 2002, p. 214-215).

A necessidade do preparo pedagógico, emocional, construção do pensamento crítico e conscientização no desenvolvimento da Cidadania são princípios fundamentais para que os PVA se mantenham como iniciativas com impacto social e político que os mantiveram até então. Distantes dessas categorias, os PVA se equiparam aos cursos que têm a aprovação como foco principal.

O compromisso político contido nos PVA lhes credencia a apostar em novos caminhos para o processo ensino e aprendizagem e com isso, potencializar uma formação para a cidadania que definitivamente contribua para a construção de uma sociedade menos individualista.

No tocante aos PV particulares e, em especial à proposta mercadológica implícita nos mesmos, Bianchetti (1996) e Soares (2002) apontam que esse tipo de curso possui interesse lucrativo. Porém, seus objetivos preferíveis não deveriam invalidar seu papel enquanto instituição formativa, possibilitando uma educação também para a vida cotidiana.

No entanto, observa-se que “[...] o campo de atuação dos cursinhos é dado pela sistemática do vestibular e pela propaganda que o torna objeto de desejo e consumo, pois promove uma relação direta com o sucesso que a aprovação nos concorridos concursos representa”. (PEREIRA, 2007, p. 50). É um campo de força no qual os envolvidos estão a todo momento se autoafirmando.

Procurando subsistir na fissura deixada pelo sistema, os PVA surgem com o objetivo de contribuírem a partir de um público específico e diante deste, inserir uma nova perspectiva em torno do processo de construção de um conhecimento que se permita utilidade além do vestibular.

Assim, os PVPs procuram fazer frente ao processo preparatório ao vestibular, revisando os conteúdos pertinentes a um bom desempenho de seus alunos. Porém, junto com essa tarefa que é intrínseca a um pré-vestibular, os cursinhos populares procuram se constituir como espaços de capacitação crítica das classes populares, oferecendo com base no trabalho voluntário e militante de licenciados e estudantes universitários, na maioria das experiências, um espaço de educação crítica. (PEREIRA, 2007, p. 52).

Com a proposta de procurar ir além do processo da preparação para o vestibular, o que por si é um desafio, o PVA aprofunda em outras questões como a reflexão crítica sobre a própria condição das classes populares. O PVA torna-se um Território de desconstrução de estigmas que muitos dos estudantes carregam, inclusive sobre si mesmos, da capacidade, da cor da pele, cabelo, moradia e condições de vida em geral.

Os Pré-vestibulares voltados para as classes populares buscam se diferenciar dos demais cursinhos privados, inserindo-se como um dos seus princípios a construção do pensamento crítico. Objetivam, assim, contribuir para o seu reconhecimento como sujeitos históricos. Além

disso, procuram aprovar para a Educação Superior e, concomitantemente a isso, possibilitar uma formação para a vida em sociedade.

A diferença entre o PVA e os Pré-vestibulares particulares refere-se à expectativa da formação oferecida. Enquanto estes têm como enfoque maior o acúmulo de conteúdos e fórmulas visando o mérito em se sair melhor que os demais e conquistar a aprovação, aqueles geralmente se preocupam mais com o processo, ou seja, como ocorrem as abordagens pedagógicas dos conteúdos, etc., visando com isso, que os estudantes reconheçam sentido no aprendizado e, a partir disso, possam construir uma formação crítica voltada para o seu papel como cidadão.

Reforçando essa ideia, Bonetto et al. (2006) comentam que os cursinhos populares, por não visarem interesses mercadológicos, possuem em seu planejamento disciplinas com ênfase nas discussões sobre as relações raciais, gênero, contradições e conflitos sociais, com ênfase em democracia, educação, meio ambiente, cultura, temas etnoraciais entre outros. O debate sobre esses temas quando promovido de maneira crítica nos PVA, poderá permitir aos envolvidos, estabelecer sua própria condição diante do cotidiano em que estão inseridos, sinalizando para a necessidade de iniciativas para transformar a realidade na qual estão inseridos.

Ao investigar sobre estudantes trabalhadores, Correa (2011) aponta para os desafios na constituição de cursinhos voltados para jovens de classes populares, bem como, para o desafio inserido, o duplo objetivo em preparar para os exames vestibulares e potencializar uma formação crítica. Apesar dos esforços para fomentar interpretações críticas do sistema educacional brasileiro e do vestibular, é difícil inferir qual a efetiva concretização desse processo. Sendo assim, a autora conclui que a experiência educacional no PVA mostra uma contradição entre a preparação para o vestibular e a formação crítica em relação a esse exame e ao sistema educacional brasileiro.

É uma contradição considerando que o estudante pretende ingressar na universidade para servir ao mercado de trabalho. Justamente o sistema que o PVA critica, ou seja, o PVA é um Território de manifestação do que é razoável construir diante das dificuldades e, do contraditório. Diante disso, o desafio é pensar e utilizar-se do contraditório para propor a inclusão dos sujeitos a partir do acesso à Educação Superior. Na medida em que a proposta seja contemplada ela deixa de ser contradição e se torna realização, além da possibilidade de construir um novo olhar a partir de velhas perspectivas. A possibilidade surge como proposta

de inclusão muito aquém da proposta principal do PVA de acessar a Educação Superior, mas naquilo que foi desenvolvido ao longo curso – Cidadania.

Nesse sentido, tratando especificamente dos processos seletivos vestibulares, o que se observa como aspecto negativo é que, nesse tipo de seleção, geralmente prevalecem os métodos quantitativos em detrimento dos qualitativos. Os vestibulares convencionais selecionam utilizando-se de instrumentos que desconsideram a origem socioeconômica dos candidatos, inviabilizando qualquer possibilidade de acesso à Educação Superior. Isso contribui para acentuar a exclusão dos estudantes inviabilizados socioeconomicamente.

A crítica que se faz ao modelo de pré-vestibular voltado para o mercado, que é vigente atualmente, é que esse sistema não se coloca como instrumento formativo efetivo. Além disso, está lastreado pela competição e a concorrência para o acesso à universidade, e isso tem determinado até mesmo os conteúdos que são apresentados pelas disciplinas em sala de aula, ou seja, só se “aproveita o que será cobrado pelo Vestibular/Enem”, nada mais que isso. Nesse aspecto, o estudante não tem a possibilidade de adquirir competência e/ou capacidade de construção de uma consciência crítica.

Se imaginarmos a universidade como um castelo medieval, o vestibular seria exatamente aquela rampa, a ponte levadiça, que o senhor do castelo faz descer para quem for eleito de sua amizade ou alvo de seus caprichos, a fim de poder atravessar o fosso que contorna a sua cidadela. Vestibular é isso aí. Quer dizer: você desce a rampa para quem você quer; só os herdeiros ultrapassarão o fosso. Só por descuido ou golpe de sorte os deserdados da fortuna entrarão no castelo. Portanto, ao contrário de transição, o vestibular faz parte efetiva do processo social e econômico de excludência (sic). (MENEZES, 1981, p. 35-36).

É possível compreender que o processo de seleção via vestibular é extremamente seletivo, no qual as classes socioeconomicamente pobres são penalizadas dupla ou triplamente, tendo que conviver com a eventualidade de um descuido do sistema ou sorte individual para atravessar a ponte e acessar a Educação Superior.

Comparado o vestibular a uma fita de chegada, que deve ser rompida, numa maratona, será ilusório pretender-se que ela possa ser igualmente justa para todos os competidores que, na verdade, partem de marcas diversas, às vezes

muitas distanciadas entre si, e quase percorrem caminhos distintos. (RIBEIRO NETTO, 1986, p. 48).

A maratona na qual estudantes das classes populares percorrem todos os anos em busca do acesso à Educação Superior, desconsidera os aspectos socioeconômicos dos seus competidores, tratando todos de maneira igual. Assim, nem todos terão condições de chegar na marca de chegada em tempo hábil, sobretudo, os sujeitos historicamente penalizados pelo injusto processo de ensino brasileiro.

Esses sujeitos podem ser aqueles que muitas vezes percorrem a pé longas e difíceis distâncias na cidade ou no campo para conseguir acessar alguns anos de escolaridade, são filhos de camponeses, mães solteiras, ausentes de pais, desnutridos, que buscam nos estudos, a oportunidade, a única saída para vencer na vida, de se tornar alguém, sobreviver, ou simplesmente alcançar algum nível de escolaridade que ninguém da família conseguiu alcançar.

A respeito do papel das universidades nesse processo é possível compreender que:

Ao construir seus exames como uma seleção de “bons alunos”, as universidades públicas produzem, no mesmo movimento, a crença de que a competência escolar é o que define o acesso aos diplomas mais privilegiados, ocultando o que tal competência deve às condições econômicas e ao [capital cultural] das famílias. (ALMEIDA, 2004, p. 31).

A maneira como as universidades selecionam os seus futuros estudantes, contribui para desprivilegiar os grupos menos favorecidos economicamente, pois, o processo seletivo desconsidera esse fator enquanto uma das variáveis para o sucesso escolar. A universidade reproduz a meritocracia quando lança ao vento a oferta de vagas e quem conseguir, conseguirá ter a possibilidade de vislumbrar mudanças nas condições sociais de vida.

Na condição de instituição atuante na construção de novos conhecimentos, ela desconsidera esse princípio, esse papel, e se mantém, atuando em favor da já desigual organização da sociedade.

Dando prosseguimento, a sessão seguinte deter-se-á a refletir sobre a dinâmica em torno do Pré-vestibular como movimento social, bem como os desafios, perspectivas e a possibilidade de transformação social incutida como proposta dos mesmos.

### **3.4 O PVA EM MOVIMENTO: perspectivas e desafios**

Pressupondo que toda estrutura social, inserida nos movimentos sociais tem como princípio básico o movimento, Campos (2014, 49) reafirma que, “primeiramente, é movimento para alguém (ação) – ou para alguma “coisa” (atividade). Não há sentido pensá-lo por si mesmo, visto que apesar de existir fora de nossa vontade, a sociedade é que lhe dá validade”.

Os movimentos sociais só têm validade considerando a dinâmica que a sociedade lhes permite. O movimento implícito nas trocas comerciais, interrelações de todo tipo, fazem dos movimentos sociais um movimento complexo de conflitos. Esse movimento tem como princípio fundamental as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos no cotidiano na sociedade, que por sua vez, dá sentido e forma aos movimentos sociais.

Dada a conceituação apresentada no capítulo anterior sobre Educação Popular, considera-se que para reconhecer o PVA como um movimento social é fundamental considerar o contexto de dada época, as pessoas envolvidas, o tecido político, o papel do estado, dentre outros.

Quanto ao termo movimentos sociais, este “trata-se de uma ação conjunta de homens, a partir de uma determinada visão de mundo, objetivando a mudança ou a conservação das relações sociais numa dada sociedade”. (TOMAZI, 2000, p. 216).

Essa concepção aponta para o movimento social como uma ação coletiva direcionada para transformar determinado *status quo*, ou seja, sinaliza para que a sociedade possa rever determinadas questões, sejam elas, sociais, políticas, ambientais, culturais.

Os denominados ‘movimentos sociais tradicionais’ surgem enquanto expressão típica da sociedade industrial (e de sua consciência), dividida em classes sociais, das quais uma delas – o proletariado – encontrava a quase totalidade de seu cotidiano submetido ao mundo da produção e exploração de sua força de trabalho. [...] Os movimentos sociais expressavam essa

contradição fundamental e o desejo de sua superação. (SCHERER-WARREN, 1987, p. 36).

A origem dos movimentos recorre ao conteúdo sociopolítico da sociedade baseada na economia industrial. As condições de classe, sobretudo, dos trabalhadores suscitaram os primeiros movimentos em direção às modificações nas relações entre patrão e empregado. As condições precárias de trabalho, bem como os baixos salários fundamentaram os conflitos que posteriormente auxiliaram como memória de luta para os movimentos sociais contemporâneos.

Observando os movimentos sociais de outrora, é possível averiguar a existência de algumas características específicas da época. Da mesma forma, a sociedade moderna tem suas próprias complexidades, atributos que a distinguem de todos os períodos precedentes. No entanto, o desejo de superar a desigualdade muitas vezes pode ser lido como essência fundamental dos movimentos sociais.

Pensar sobre os movimentos torna-se importante como parte integrante dos Pré-vestibulares alternativos. Tão necessário e relevante é avaliar o que credencia os PVA à categoria de movimento, seja ele social, político, religioso, dentre outros. Para isso, é necessário interpretar os movimentos como essencialmente compostos por um aglomerado de sujeitos, que a partir de suas condições adversas, insatisfação, inconformidade, se unem, a fim de denunciar e reivindicar demandas comuns.

No caso do PVA reclama-se pela democratização do acesso à Educação Superior como um direito social, considerando as subjetividades das classes populares. No entanto, “as práticas dos movimentos sociais devem ir além da resolução de um problema específico”. (NASCIMENTO, 1999, p.73).

A construção do pensamento crítico a partir da vivência nos PVA contribui para ampliar nos sujeitos das classes populares fundamentação do diálogo em torno de determinadas demandas, potencializando com isso, a construção e exercício da cidadania.

Os Pré-vestibulares Alternativos podem ser considerados como uma modalidade de Educação Popular, pois, “consideramos os cursos pré-vestibulares analisados como uma modalidade de educação popular, além de não formal, é voltada especificamente para os setores subalternos da sociedade, ou organizada por esses setores”. (SILVA FILHO, 2004, p. 24).



Os setores referidos são aqueles que geralmente não recebem incentivos do poder público, inclusive os Pré-vestibulares Alternativos que desenvolvem ações em comunidades pobres, e que não usufruem de qualquer auxílio ou apoio por parte do poder público.

Na condição de movimento social, os cursos Pré-vestibulares Alternativos no viés das classes populares, têm como objetivo, além de fomentar as condições para formação de um pensamento crítico nos sujeitos, contribuir para que o acesso ao ensino superior seja democratizado. Isso permite que as classes menos favorecidas possam acender e permanecer nesses espaços, tornando-se eventualmente sujeitos partícipes de uma sociedade mais justa, ou seja, serem parte integrante do conjunto da sociedade, pois, estiveram impedidos ao longo do extenso processo histórico da educação brasileira.

Os PVA integram a mesma ideia de construção de uma sociedade com justiça social contida em muitos movimentos existentes em torno de várias demandas da sociedade moderna. Os movimentos existentes que desenvolvem ações a partir das classes populares, a partir de uma Filosofia de práticas da Educação Popular são experiências muito profundas, pois, podem contribuir para o resgate social de muitos sujeitos em situação de vulnerabilidade em todos os aspectos.

Grande parte dos cursos pré-vestibulares defende que sua estrutura de funcionamento é similar ao movimento [social], com assembleias, debates e participação democrática de alunos e professores. Afirmam que trabalham com conteúdos de “cidadania”, valorização da identidade étnica, racial, social nas salas de aula. Alguns elaboram uma formulação de que o principal não é a aprovação no vestibular, mas a ‘tomada de consciência’ das pessoas, o seu engajamento nas lutas da entidade que organizou o curso, tentando criar um espaço de convivência entre alunos, professores e coordenação, visando a formação de grupos, com uma mística, uma identidade e uma dinâmica interna. (SILVA FILHO, 2004, p. 110 - 111).

Observa-se uma semelhança na organização existente entre ambos, ou seja, isso contribui para evidenciar a proximidade existente entre os PVA e os movimentos sociais. Além disso, a proposta se assemelha ao ponto que convergiram, o objetivo comum de construção de uma sociedade mais democrática.

Ainda sobre esse assunto, Siqueira (2011) afirma que existem questionamentos sobre a ação dos cursinhos Pré-vestibulares como meros paliativos, ou seja, se as atividades

desenvolvidas de forma assistencialista realmente se inseririam em propostas de transformação social.

Considerando os PVA como Território onde se procura subsidiar estudantes para que possam se nutrir de novas perspectivas sociais de vida a partir do acesso à Educação Superior, pode-se concebê-lo como movimento social. Porém, existem outras perspectivas que são passíveis de análise, entre elas, o fato dos PVA servirem como trampolim para que os estudantes se insiram na economia de mercado, ou seja, não se interessando por outras questões, se não nutrir-se de conteúdos para passar no vestibular. Nesse aspecto, se configurariam como assistencialistas, pois, não promoveriam a transformação social pretendida, mas outras transformações possíveis decorreriam.

Os Pré-vestibulares são contraditórios nesse sentido, e é nesse contraditório que sua ação e fundamento devem se estabelecer, ou seja, aproveitar-se-á do caos para explorar o seu nexo de causa, Território de Cidadania.

Os PVA, imbuídos da Educação Popular precisam considerar que a inclusão precisa ocorrer na abertura, no acolhimento que a Universidade faz das demandas da sociedade. Demandas que podem ser atendidas com aquilo que se tem. E o que se tem? Sobra, transborda conhecimento, técnicas, reciprocidade, vontade. A vontade de contribuir, fazer algo. Não apensar para um ser ou um grupo, mas para si. Essa situação é revelada, pois, aquilo que sobra, transborda, nem sempre é percebido.

Pressupõe-se que tais indagações podem fazer sentido, pois, os PVA desenvolvem as atividades de formação junto a sujeitos em situação de vulnerabilidade e ao potencializá-los com a possibilidade de acessar a Educação Superior, tal fato represente uma forma de transformar sua realidade social em uma perspectiva crítica cidadã.

Consideramos esses cursos pré-vestibulares populares como um movimento social, como um espaço de aprendizado político, de estabelecimento de identidade e de construção de solidariedade, visando transformar a sociedade, seja pela ampliação das oportunidades de educação, seja pela mudança de consciências e posturas para uma cidadania ativa. (SILVA FILHO, 2004, p. 116).

Os PVA também podem ser pensados a partir da concepção de movimento, pois têm como essência a formação política e reafirmação das identidades dos sujeitos das classes populares da sociedade. Além disso, se identificam com os movimentos por construir a

transformação social junto àqueles sujeitos, a partir de vínculos de solidariedade e empatia no sentido de conviver em coletivo. A isso, soma-se o fato de objetivarem a transformação da sociedade como ente comunitário, na perspectiva do possível acesso à cidadania.

Independentemente se os PVA são ou não movimentos sociais, são importantes mecanismos na luta pela inclusão dos grupos menos favorecidos das classes populares. Se tornam instrumento para reclamar por democracia, justiça social, inclusão, igualdade, paz, amor, fraternidade, empatia. Para isso, geralmente atuam no combate à exclusão.

Os movimentos e as reivindicações são importantes para a mudança nas políticas públicas e na destinação de recursos públicos para serviços voltados a diferentes segmentos sociais, como é o caso, mais recentemente, dos cursos pré-vestibulares que lutam por maior acesso ao Ensino Superior. (SILVA, FILHO, 2003, p. 17).

Para que as políticas públicas sejam sancionadas e, efetivamente direcionadas aos grupos solicitantes, é imprescindível que os movimentos o façam por meio de reivindicações, manifestações, protestos. Para isso, a organização em movimento e grupos sociais tornam-se fundamentais nesse processo. Logo, os estudantes que do PVA participam, situam-se como sujeitos coletivos em torno do desejo de superar determinada condição e situação-problema.

Os pré-vestibulares populares (PVP) fazem parte de uma mobilização coletiva que vem sendo desenvolvida nos últimos anos pela democratização do ensino no país. Não se tratam, portanto, de iniciativas isoladas, sendo que refletem a preocupação nacional com a problemática do acesso à universidade pública e com o aumento da demanda da população pelo ensino superior impulsionada pela expansão do ensino básico, pela urbanização e pelas transformações do mercado de trabalho. (ZAGO, 2008, p. 151).

As transformações advindas do desenvolvimento urbano-industrial e consequentes transformações no mundo do trabalho foram importantes no processo de ampliação da demanda por Educação Superior. Assim, os PVA situam-se para muitos estudantes, principalmente os mais pobres como um dispositivo de saída para melhores condições para ingressar no mercado de trabalho. Desse modo, se constituem como um movimento coletivo em torno de interesses diversos, porém convergentes – acessar o ensino superior.

Ao se dispor desenvolver junto as classes populares com o intuito de ingressar nas universidades por meio de um complexo e desigual processo vestibular, o PVA acaba atuando como denunciante de um problema social que é a manutenção da baixa oferta de vagas nesse e em outros níveis de escolarização.

Em se tratando dos desafios encontrados pelos PVA no desenvolvimento das suas ações enfatizados também como tópico desta sessão, e os desafios existentes e enfrentados por aqueles que se dispõem a desenvolver os pré-vestibulares alternativos, tanto na sua concepção, construção quanto no cotidiano didático e pedagógico, estão a heterogeneidade dos estudantes em idade, etnia, cultura, gênero, trajetórias de vidas, e tempos escolares diversos e distintos entre os sujeitos.

A diversidade dos estudantes exige um planejamento mais complexo e criterioso, a fim de atender o maior número possível de estudantes em suas peculiaridades de ensino e aprendizagem. O desafio pode se ampliar quando considerada a limitação de recursos e pessoal, que na maioria das vezes implica em todo o desenvolvimento da proposta.

Outro desafio para os PVA consiste no ir além da exposição de conteúdos. Sobre isso, Nascimento (2006, p. 2) explica que “os cursos pré-vestibulares populares devem ser mais que mero treinamento, devem ser espaços de estudos, mas também de análises das relações sociais, de organização de alternativas e produção de propostas de democratização da educação e da pedagogia”.

Os PVA precisam fazer valer seu papel em relação aos desafios impostos pela sociedade. Assim, devem ultrapassar o limite da capacitação trivial e se efetivar como possibilidade na construção de Cidadania, a partir da proposição de análise das relações sociais, dos conflitos, das desigualdades e das contradições próprias para democratizar a educação no país.

Tais experiências não se concentram apenas na preparação técnica para enfrentar as provas dos vestibulares, mas têm apresentado um discurso de engajamento na construção da cidadania dos seus alunos, da valorização da identidade social, “racial” e étnica deles, do fortalecimento do sentimento de solidariedade dos grupos socialmente excluídos. (SILVA FILHO, 2004, p. 25).

Isso enfatiza um dos principais pilares que regem os PVA, qual seja, o principal objetivo é passar no vestibular, mas também ajuda o aluno a tomar consciência de si enquanto sujeito histórico, ou seja, a aprovação representa uma consequência no processo.

Por conseguinte, a proposta dos PVA visa extrapolar a finalidade da educação com vistas somente ao vestibular, quase sempre ocorrida de maneira mecânica, memorizada, “bancária”, objetivando apenas o acúmulo de conteúdos para serem aplicados nos exames. Os PVA propõem, além do acesso ao ensino superior, uma formação para a cidadania por meio de práticas interdisciplinares<sup>26</sup>, as quais, procuram, no ambiente concreto de vivência dos sujeitos estudantes, elementos para se pensar a própria sociedade de maneira crítica e participativa.

De acordo com Castro (2011), os cursos PVP são ações políticas de atores engajados em projetos e ações que têm como eixo a transformação social da realidade por meio do ensino da preparação e do incentivo às classes populares a ingressarem na Educação Superior gratuita. Além disso, sinalizam para mudar a condição social dos sujeitos, prevendo que essa transformação seja ininterrupta. Há expectativa de que haja um processo de replicação social, partindo desse sujeito agora cidadão impotente da sua condição, abrangendo outros na mesma situação.

Os PVA estimulam a formação de um profissional-cidadão, ou seja, aquele comprometido também com a sociedade em que está inserido, além da tradicional ideia do profissional bem-sucedido. Essa lógica rege alguns PVA e torna-se um fator efetivo na ideia de concretização da cidadania e de uma sociedade mais justa. Para isso, busca promover o pensamento crítico dos estudantes, para que tenham condições de definir as próprias ações de maneira consciente.

Nas últimas décadas esses cursinhos têm feito parte da agenda governamental, sendo alguns financiados com recursos públicos oriundos de estados, municípios e da união, por meio de “parcerias” com instituições públicas e/ou privadas. Esse novo aspecto no oferecimento de pré-vestibulares populares insere-se nos padrões da política social no contexto do Estado neoliberal. (CAMARGO, 2009).

A respeito das políticas afirmativas, há vários entendimentos, entre eles, aqueles que as consideram uma medida procrastinadora dos problemas sociais e, outros, que a reverenciam

---

<sup>26</sup> O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está junto [...] A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. (MORIN, 2000).

como uma iniciativa do Estado, a qual teria como objetivo recompor os desajustes socioeconômicos seculares em que os grupos sociais desfavorecidos foram vitimados.

As políticas de ação afirmativa podem, e de fato se desenvolvem, num horizonte que não coloca em questão o modelo de sociedade em que vivemos. Podem favorecer uma busca de ascensão social puramente, mas não colaboram com os processos de transformação estrutural da sociedade. (CANDAU, 2005, p. 54).

As políticas públicas têm como fundamento atender algumas demandas sem de fato modificar a estrutura básica do problema. A transformação da estrutura da sociedade se mantém intacta, pois, não demanda demasiados sacrifícios do poder público para seu atendimento e politicamente torna-se viável, pois, se concretiza em curto espaço de tempo a depender dos interesses dos envolvidos. A crítica sobre esse tipo de política se materializa na pontualidade representada pela ação, ou seja, não se procuram pelas variáveis causadoras do problema, mas em remediá-las. Nesse aspecto, mantém-se o *status quo* da organização da sociedade, relevando-se o problema.

Diante disso, Andrade (2002) considera as ações afirmativas como um tipo de discriminação positiva, ou seja, concorda que:

É uma forma peculiar. No Brasil aparecem formas originais não ortodoxas para “resolver” problemas. Cursinhos para negros é uma forma criativa, inventiva para enfrentar tanta desigualdade. O resultado é bom, entram na universidade alunos carentes que de outro modo não teriam chances. Isso é ação afirmativa, é a discriminação positiva. (ANDRADE, 2002, p. 94).

A maneira com a qual o Estado procura sanar seus problemas históricos não se demonstrou até então a mais eficiente em alguns casos. Mesmo reconhecendo alguns resultados positivos referentes às ações afirmativas, criam-se outras questões, como é o caso da discriminação positiva.

As ações afirmativas podem ser entendidas da seguinte maneira:

Projetos que, em meu entender, só podem ser adequadamente avaliados e entendidos como parte, distorcida, de um processo de ações afirmativas. Digo ‘distorcida’ porque, diferentemente do que seria ‘esperado’, essas ações estão sendo empreendidas por setores outros que não o Estado, em geral sem nenhum apoio institucional. (SILVA, 2002, p. 54).

Desse modo, outros setores e atores acabam assumindo funções que seriam de responsabilidade do Estado, contribuindo para que as ações afirmativas sejam consideradas como uma política distorcida.

Mesmo reconhecendo o papel paliativo envolvido nas ações afirmativas frente aos problemas sociais de grande magnitude no país, identificam-se aspectos positivos a partir dessas medidas, criando com isso, mesmo que pontualmente, situações de favorecimento de parcelas daqueles que necessitam, porém, não se busca solucionar o problema, o qual, não se resolveria a curto prazo e com medidas incipientes.

No decorrer desta seção foi possível perceber que o contexto no qual a educação brasileira se desenvolveu, foi geralmente adverso, contraditório, desigual em relação ao acesso à educação das classes populares. Trata-se de uma questão que mesmo historicamente reivindicada pelos movimentos e pela própria sociedade não tem sido resolvida e a crescente demanda não tem sido atendida, ou seja, a participação dos sujeitos das classes populares na universidade mantém-se como um problema posto à solução.

Foi possível compreender, a partir da apresentação do referencial teórico na seção II, que os Pré-vestibulares alternativos surgem a partir de uma falha do sistema, pois, ao reprimir a demanda por educação, o poder público acaba facilitando para que as poucas vagas possíveis sejam desigualmente disputadas, a partir da precarização da educação básica pública.

Observa-se que existe uma diferença pedagógica entre as classes sociais que lhes impedem de competir em par de igualdade. Foi possível compreender que os PVA se distinguem dos PV privados, dentre outros fatores, por aqueles terem como enfoque a formação mais consistente em torno da Cidadania e estes, optarem pela educação bancária formulada a partir da construção de saberes exclusivos para os exames vestibulares.

Nesse sentido, torna-se relevante explicitar a importância do PVA como um movimento, bem como seu potencial como iniciativa na transformação social dos sujeitos oriundos das classes economicamente desfavorecidas da sociedade. Assim, o mesmo se configura como um

instrumento na construção de uma sociedade menos desigual e proativa no sentido de buscar por Cidadania.

No capítulo seguinte, pretende-se apresentar o caminho metodológico utilizado para a construção do respectivo estudo, bem como o ambiente onde germinou parte da problemática proposta como estudo. Nesse sentido, serão apresentados o contexto de formação econômica da cidade de Ituiutaba (MG), considerando a dinâmica da região do Pontal do Triângulo Mineiro, assim como (2006/2007) a instalação do *Campus* Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e os eventuais impactos da instituição para o desenvolvimento social, econômico e cultural da mesorregião. Além disso, a idealização do Pré-vestibular Alternativo (2009), e os impactos do mesmo para a constituição do objeto de estudo.



## **CAPÍTULO IV**

### **CAMINHO METODOLÓGICO E O OBJETO DE ESTUDO**

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento do presente estudo, bem como a localização e o histórico do objeto. Para isso, foi organizado em quatro sessões, sendo elas: I) Material e método; II) Localização geográfica do município onde se insere o PVA; III) Histórico da Universidade Federal de Uberlândia *Campus* Pontal e; IV) Histórico do Pré-vestibular Alternativo.

Como referencial teórico-metodológico foram realizadas revisões bibliográficas dos seguintes autores: Godoy (1995), Silva (1997), Severino (2002), André (2013), Barros e Lehfeld (2003, 2007), Lakatos; Marconi (2003, 2010), Ribeiro (2006), Gil (1991, 2008), Oliveira (2013), Pereira (2018), dentre outros.

#### **4.1 Material e método da pesquisa**

O percurso percorrido para o desenvolvimento de uma pesquisa científica considerada a princípio como um conjunto de procedimentos, requer método e técnicas específicos, os quais são fundamentais na operacionalização dos dados e resolução do problema investigado, contribuindo de maneira decisiva para a qualidade dos resultados, e consequente legitimidade dos saberes científicos produzidos.

A pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. (LAKATOS, 2003, p.155).

A pesquisa científica é a exploração, averiguação e o procedimento sistemático e intensivo que têm por finalidade descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos ou que compõem uma determinada realidade. Ou seja, o pesquisador precisa aprofundar sobre o seu campo de investigação, a fim de interpretar os dados que serão elaborados a partir de sua interação com os demais sujeitos participantes da pesquisa. (BARROS; LEHFELD, 2003).

Considera-se que a pesquisa científica requer rigor metodológico para sua construção, comprovação e validação dos dados. Sendo assim, os recursos metodológicos, bem como seu uso adequado tornam-se importantes em todo o trabalho de investigação científica.

Por método compreende-se que são “os procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto técnicas são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados” (SEVERINO, 2002, p. 162).

Método científico representa o conjunto de processos ou operações mentais que se devem empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa. (LAKATOS, MARCONI; 1996).

O método são os procedimentos utilizados no processo de pesquisa. É o percurso que o pesquisador dispõe para se chegar aos resultados. Nesse sentido, deve-se relacionar o método e a técnica ao tipo de pesquisa que se pretender utilizar.

Assim, o método é o caminho ordenado e sistemático para se chegar a um fim. Pode ser estudado como processo intelectual e como processo operacional. Como processo intelectual, é a abordagem de qualquer problema mediante análise prévia e sistemática de todas as vias possíveis de acesso à solução. Como processo operacional, é a maneira lógica de organizar a sequência das diversas atividades para chegar ao fim almejado; é a própria ordenação da ação de pesquisar. (BARROS, LEHFELD, 2007, p. 3).

Mediante o exposto, o método de pesquisa pode se resumir na organização da ação de pesquisar. O pesquisador dispõe de uma análise prévia e os procedimentos e organização dos caminhos para se chegar a um determinado resultado. A definição dos procedimentos e técnicas contribuem para todo o processo de investigação, ou seja, o método consiste nas ferramentas essenciais que serão utilizadas para demonstrar que os objetivos propostos foram efetivamente alcançados.

No presente estudo optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo exploratório, utilizando-se o questionário como instrumento.

A pesquisa qualitativa se fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos a partir das suas interações no cotidiano, enquanto intervêm na realidade em um consecutivo processo de transformação de ambos. Assim, o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências

cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais, constituem os núcleos centrais de preocupação do pesquisador. (ANDRÉ, 2013).

Conforme Minayo et al. (1994) a pesquisa qualitativa tem como enfoque um universo de significados, de aspirações, motivos, crenças, valores e atitudes. Preocupa-se com a análise de realidade que não pode ser quantificada. É utilizada quando se objetiva assimilar determinados fenômenos compostos por conteúdos subjetivos.

Lakatos; Marconi (2010) esclarecem que a perspectiva qualitativa trata de uma pesquisa que tem como enunciado, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda subsidiando análises detalhadas sobre as investigações, condutas, atitudes e tendências de comportamento. Observa-se que a pesquisa qualitativa enfatiza o processo de descoberta, os significados e símbolos.

A pesquisa qualitativa considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. (GODOY, 1995, p. 58).

Nesse tipo de abordagem científica, a realidade concreta tem expressiva importância para a obtenção dos dados e o pesquisador se apresenta como mecanismo fundamental, pois, utiliza-se da sua capacidade descritiva e cognitiva na observação do fenômeno científico. Além disso, os resultados não são mais importantes do que os caminhos utilizados pelo pesquisador, ou seja, a intuitividade e a indutividade.

Conforme Marconi; Lakatos (2003) o método dedutivo é aquele que, partindo das teorias e leis, na maioria das vezes prediz a ocorrência dos fenômenos particulares. Já o método indutivo é aquele cuja aproximação dos fenômenos caminha geralmente para planos cada vez mais abrangentes, ou seja, indo das constatações mais particulares às leis e teorias.

A opção pela pesquisa qualitativa se dera no sentido desta, atender aos objetivos do estudo pretendido, a saber, **PRÉ-VESTIBULAR ALTERNATIVO COMO TERRITÓRIO DE CIDADANIA**: Contribuições do *Campus* Pontal da Universidade Federal de Uberlândia,

e desse tipo de pesquisa se ocupar atualmente de uma posição destaque para análise do objeto pretendido.

Segundo Godoy (1995, p. 21) “a pesquisa qualitativa acompanha um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidos em diversos ambientes”. (GODOY, 1995, p. 21).

A preferência pela pesquisa qualitativa considerou as especificidades do objeto pesquisado, bem como os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais implícitos no objeto foco de análise.

A escolha do instrumento de pesquisa ‘questionário’ representa “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. (GIL, 2008, p. 121).

A pesquisa teve início com o encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), assim como as visitas para realização das técnicas aplicáveis. Após a aprovação do CEP por meio do parecer substanciado Nº 3.129.425, realizou-se a aplicação dos questionários com os participantes.

A formulação da problemática a ser pesquisada, assim como as hipóteses e objetivos são elementos fundamentais para a compreensão da complexidade do trabalho científico, o qual se propôs como estudo.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar o Pré-vestibular Alternativo como Território de Cidadania na formação crítica de discentes e docentes. A partir dessa perspectiva, traçou-se os seguintes objetivos específicos: a) Investigar sobre o conceito Território e o processo de construção de Cidadania a partir da convivência entre professores e estudantes no PVA; b) Identificar na Educação Popular os aspectos gerais que fundamentam a ação dos PVA; c) Caracterizar o Pré-vestibular Alternativo como uma experiência no acesso de estudantes das classes populares na Educação Superior; d) Compreender a partir dos dados coletados dos estudantes e professores as contribuições do PVA para a formação para a Cidadania.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram estudantes matriculados no Pré-vestibular Alternativo no ano de 2016, e os professores atuantes também nesse mesmo período. No total foram 80 sujeitos participantes, entre eles: 18 professores do PVA advindos de diversos cursos

de formação inicial e continuada (graduandos, graduados, mestrandos, mestres, doutorandos) e 62 estudantes dos turnos vespertino e noturno.

Para seleção dos sujeitos da pesquisa alguns critérios foram estabelecidos previamente: I) frequência no curso superior a 80% computados os dias letivos ao longo do ano letivo de 2016; II) aceitação para participação da pesquisa e; III) idade mínima de 16 anos.

Para o início do levantamento dos dados empíricos, após definição dos sujeitos, realizou-se um primeiro contato com o campo de pesquisa, ao qual denominamos fase exploratória. Essa fase possibilitou-nos a testagem dos instrumentos no sentido de ajustá-los ao máximo possível da realidade do objeto em investigação.

De acordo com GIL (2008) essa fase da pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Hipótese é uma proposição que se faz na tentativa de verificar a validade de resposta existente para um problema. É uma suposição que antecede a constatação dos fatos e tem como característica uma formulação provisória: deve ser testada para determinar sua validade. Correta ou errada, de acordo ou contrária ao senso comum, a hipótese sempre conduz a uma verificação empírica. (LAKATOS, MARCONI, 2003, p. 161).

A hipótese é uma proposição inicial que pode ou não se confirmar. Diante do problema, tem-se uma suposição de resposta, após isso, percorre-se para as constatações e (in)validade. A hipótese é uma resposta provisória, pois, poderá trazer resultados diferentes do esperado.

As suposições, justapostas ao objeto de análise, se estabelecem a partir da participação dos participantes da pesquisa no Pré-vestibular Alternativo que por sua vez se fundamenta como Território onde é possível obter uma proposta na formação política e pedagógica. Assim, parte-se da hipótese que: o PVA é um Território de Cidadania.

Para coleta dos dados que Marconi; Lakatos (1996) considera-se como a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos.

Na presente pesquisa foram utilizados como instrumento um questionário para os docentes, contendo 23 perguntas abertas e 11 fechadas, e outro para os estudantes com 24 perguntas abertas e 30 fechadas.

Considera-se que, “o questionário é o instrumento mais usado para o levantamento de informações, pois, não há restrição em relação à quantidade de questões (...)”. (BARROS, LEHFELD, 2007, p. 106). Conforme exposto, o questionário é um instrumento de coleta de dados, onde se pode obter determinado nível de liberdade, tanto na construção das perguntas, quanto na aplicação junto aos pesquisados.

Gil (2008) defende o uso do questionário argumentando alguns pontos positivos; dentre eles: possibilita a obtenção de maior número de respostas, já que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista.

Compreende-se que alguns aspectos contribuem positivamente para o uso do questionário como um instrumento para captação dos dados. No entanto, há necessidade do pesquisador ficar atento para que os questionários sejam realmente respondidos da forma como se espera.

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, 121).

Se por um lado expõe-se os aspectos positivos do uso do instrumento ‘questionário’ na coleta de dados, por outro, o pesquisador precisa ficar atento em relação à seriedade com que os participantes disporão para responder. Cuidados com a construção de respostas abstratas ou com respostas óbvias podem desestimular o pesquisado. Alerta-se para a linguagem utilizada na construção do texto, ou seja, ele precisa estar em acordo com o público a ser analisado.

Para organizar os dados coletados e manter sigilo das identidades dos sujeitos participantes, os mesmos foram identificados utilizando-se de codificação específica: Professores P1, P2 [...] ao P18. Para codificação dos estudantes do turno Vespertino EV1, EV2 [...] até EV31, e para os estudantes do turno noturno foram utilizados os códigos EN1, EN2 [...]

até EN31. Para Gil (2008, p. 158) “codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados em símbolos que possam ser tabulados”.

Após a codificação, seguiu-se para a categorização. Segundo Gil (2008, p. 157) “as respostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas. Para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias”.

esse sentido, a categorização consistiu na classificação de elementos constitutivos do conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Conforme Bardin (2006), as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos.

Compreende-se assim, a importância do uso das categorias de análise para determinados objetos em que os dados são extensos. A categorização permite organicidade e posteriormente auxilia no entendimento das informações referenciadas pelos participantes.

A partir dos dados coletados, foram analisados os blocos de questões e, posteriormente, foram identificados grupos temáticos. A partir dos grupos temáticos, foram construídas categorias para analisar as respostas informadas pelos participantes da pesquisa.

A categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no referencial teórico da pesquisa. Nem sempre, porém, essas categorias podem ser definidas de imediato. Para se chegar a elas, é preciso ler e reler o material obtido até que se tenha o domínio de seu conteúdo para, em seguida, contrastá-lo com o referencial teórico. (GIL, 2002, p. 134).

Organizar os dados em categorias contribui para evidenciar os resultados obtidos na pesquisa. A definição das categorias pode comparecer no referencial teórico, mas nem sempre são definidas de maneira instantânea.

Entre os participantes professores as respostas foram organizadas utilizando-se as seguintes categorias: I) Acesso à Educação Superior; II) Ingresso, permanência e desafios no

PVA; III) Cidadania e senso crítico; IV) Ensino e aprendizagem; V) Formação docente e contribuições do PVA.

A escolha das respectivas categorias se deu com o objetivo de identificar a partir das narrativas dos professores, questões que poderiam contribuir para a abordagem do objeto de estudo. O entendimento dos participantes em relação a todo processo que envolve o acesso à Educação Superior torna-se importante, assim como o processo de ensino e aprendizagem a partir do PVA, a formação dos mesmos como professores graduandos e as concepções que carregam sobre a construção de Cidadania.

Entre os participantes estudantes as respostas foram organizadas considerando as seguintes categorias de análise: I) Percepções sobre o Ensino Médio; II) Acesso à Educação Superior; III) Ingresso, permanência e desafios no PVA; IV) Formação Cidadania e senso crítico; V) Organização, críticas e contribuições do PVA.

Para a escolha das categorias de análise estabelecidas a partir da coleta dos dados relativas aos participantes estudantes, foram consideradas as narrativas dos mesmos a respeito do processo percorrido a partir do Ensino Médio, passando pela possibilidade de ingresso no PVA, a perspectiva de acessar a universidade, bem como, as opiniões que os mesmos carregavam sobre a formação crítica no PVA na perspectiva de formação para a Cidadania.

As categorias organizadas com base nas respostas dos participantes da pesquisa possibilitam organizar as informações de modo a responder a problemática de pesquisa e atingir os objetivos propostos.

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência. (CHIZZOTTI, 2018, p. 84).

A partir do exposto, compreende-se que os dados de uma pesquisa não são objetos vagos, episódios definidos, assimilados em momentos de admiração. Os dados não se restringem às apreensões sensitivas e empíricas, mas se expressam em uma multiplicidade de



adversidades, manifestações de omissões e contradições. É necessário transcender seu aspecto instantâneo para encontrar o seu verdadeiro significado.

Tendo em vista as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), destacam-se como o próprio autor compreende, as dimensões da codificação e categorização.

Para o autor tratar o material é codificá-lo, ou seja:

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 2011, p. 133).

A codificação é uma conversão, conforme princípios concisos dos dados que se encontram em estado bruto. É uma alteração que se faz por recorte, agregação e enumeração, possibilitando uma tradução dos conteúdos implícitos, ou seja, passível e suscetível de elucidar o pesquisador a respeito das particularidades e conteúdo do texto.

Seleção é o exame minucioso dos dados. De posse do material coletado, o pesquisador deve submetê-lo a uma verificação crítica, a fim de detectar falhas ou erros, evitando informações confusas, distorcidas, incompletas, que podem prejudicar o resultado da pesquisa. Codificação é a técnica operacional utilizada para categorizar os dados que se relacionam. Mediante a codificação, os dados são transformados em símbolos, podendo ser tabelados e contados. Tabulação é a disposição dos dados em tabelas, possibilitando maior facilidade na verificação das inter-relações entre eles. É uma parte do processo técnico de análise estatística, que permite sintetizar os dados de observação, conseguidos pelas diferentes categorias e representá-los graficamente. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 166-167).

Na elaboração dos dados foram utilizadas, seleção, codificação e tabulação. A fase de seleção se resume na etapa inicial do processo, em que os dados são avaliados de maneira crítica e criteriosa para evitar problemas em relação às informações coletadas. A codificação representa o estágio de aplicação de técnicas para a conversão dos dados em linguagem codificada a partir de símbolos específicos. A tabulação é a organização, síntese e disposição dos dados, permitindo uma visualização dos mesmos dispostos em categorias.

Na fase de análise e interpretação dos dados, os mesmos foram manipulados, possibilitando a obtenção de respostas aos questionamentos realizados.

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 1999, p. 168).

Conforme explicitado, a análise dos dados é uma fase importante na pesquisa, pois, é o momento de estruturar e sintetizar os mesmos para que possam se converter em respostas que auxiliarão responder a problemática em torno do objeto de estudo. É uma etapa de construção de sentidos a partir da interpretação das informações coletadas.

Nesta sessão foram evidenciados o caminho trilhado para formulação da pesquisa. Nesse percurso evidenciou-se a metodologia, instrumentos, objetivos, hipótese, instrumentos de coleta e análise e tratamento dos dados de pesquisa.

Na sessão seguinte será apresentado o município de Ituiutaba (MG), seu passado e presente, bem como a caracterização socioeconômica da cidade e sua importância para a mesorregião do Pontal do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

## **4.2 A Cidade de Ituiutaba (MG) na Mesorregião do Pontal**

Nesta sessão tratar-se-á da caracterização do município de Ituiutaba (MG), com o objetivo de demonstrar aspectos gerais das contribuições políticas, econômicas, sociais e culturais pelas quais a cidade perpassou. Para isso, foi necessária uma revisão bibliográfica com o propósito de conhecer esse contexto histórico que fez com que a cidade se tornasse reconhecida na região do Pontal do Triângulo Mineiro.

As origens do município remontam ao início do século XIX, quando antes habitada pelos indígenas Caiapós e fez-se lembrada na toponímia regional: Ituiutaba é uma fusão de vocábulos tupis (I-rio + tuiu-tijuco + taba-povoação) que significa "povoação do rio Tijuco". Cidade, e logo se viu povoada pelo povo branco. Com sede na antiga povoação de São José do Tijuco, foi criado

o distrito desse nome pela Lei Provincial n.º 138, de 3 de abril de 1839, confirmada pela Lei estadual n.º 2, de 14 de setembro de 1891. (IBGE, 1959).

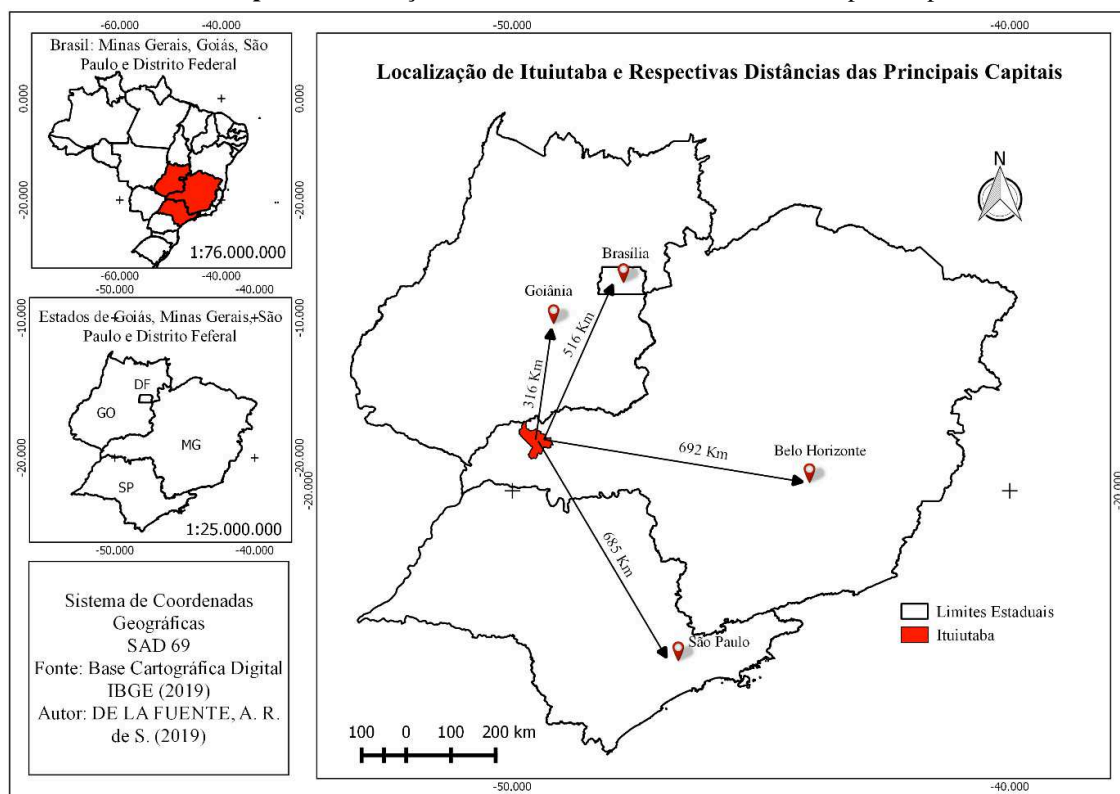
A origem do que posteriormente (1915) se tornou a cidade de Ituiutaba (MG) remonta ao início do século XIX, com a região ainda ocupada por indígenas, e posteriormente com o avanço das migrações em torno de ciclos econômicos, um número sucessivo de pessoas começou a povoar a região. No século XX, com a economia voltada para a atividade pecuária-mineração e agricultura do arroz, a cidade recebe imigrantes de várias partes do país. Posteriormente a agropecuária e agronegócio tomam forma na economia da cidade.

No atual século XXI, a cidade apresenta uma economia ainda baseada na atividade agropecuária e setor terciário representado pelo comércio e serviços de considerável porte para a região. Além disso, desponta-se como importante polo de atração de migração estudantil, considerando as oportunidades de acesso à Educação Superior que a cidade comporta, processo a ser detalhado no decorrer desta sessão.

Geograficamente o município está localizado a oeste do estado de Minas Gerais, região conhecida popularmente como Pontal do Triângulo Mineiro, no Planalto Central do Brasil. A cidade está delimitada pelas coordenadas 18º 58' 08" Latitude S e 49º 27' 54" Longitude W, abrangendo uma área de 2.598,046 km² e perímetro urbano aproximado de 24,2 km². Tem como limítrofes os municípios de Gurinhatã, Ipiacú, Capinópolis, Canápolis, Santa Vitória, Monte Alegre de Minas, Prata, Campina Verde e o Estado de Goiás. (IBGE, 2019).

A localização geográfica da cidade contribuiu logisticamente ao longo do tempo para que Ituiutaba se mantivesse em evidência, pois mantém contato com os principais grandes centros urbanos do país, como pode ser observado no Mapa 1.

**Mapa 1.** Localização de Ituiutaba e as distâncias das Principais Capitais



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** IBGE (2019).

A região atualmente no decorrer do século XXI, denominada Pontal do Triângulo Mineiro, na qual a cidade de Ituiutaba está inserida, tem registrado núcleos de povoamento desde o início do século XIX<sup>27</sup> como já antecipado, composta por uma população formada por sertanejos e divisões administrativas como as Sesmarias. Os números apontam para um total aproximado de 5.000 habitantes em 1890 no chamado Arraial São José do Tijuco, elevado à vila no ano de 1901, e em 1915 oficialmente proclamada cidade de Ituiutaba. (IBGE, 1959).

Em outra importante fonte de consulta, o Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais (IHGMG), consta que o povoamento dessa região, começou em meados do século XIX, em decorrência do processo de ruralização, iniciado na Capitania de Minas Gerais a partir da segunda metade do século XVIII. Foi provocado pela queda da produção nas minas de ouro, obrigando a população das cidades e vilas a buscarem outras atividades econômicas que garantissem o sustento das famílias.

<sup>27</sup> Desde 1810 o território triangulino vinha sendo pontilhado de sesmarias. (IBGE, 1959). Em 1830, teria chegado a Ituiutaba o Padre Antônio Dias de Gouveia, onde adquiriu, inicialmente, a sesmaria das Três Barras, nas margens do Tijuco, e posteriormente muitas outras propriedades. (IBGE, 1959, p. 305).

Para compreender a história e a organização socioespacial da região do Pontal e principalmente da cidade de Ituiutaba (MG), é importante considerá-la observando os principais ciclos de desenvolvimento pelos quais a cidade passou, assim como sua influência na economia local e regional, tornando-se importantes na organização socioespacial, econômica, política e cultural do município. Dentre eles: I) Ciclo da pecuária (1920); II) Ciclo da mineração com a exploração do ouro e diamantes no Rio Tijuco (1930); III) Ciclo do arroz (1950), posteriormente atenuado pelo agronegócio (1960) e; IV) Ciclo da educação (2010).

A formação histórico-econômica de Ituiutaba se inicia vinculada à dinâmica da pecuária tradicional ainda no século XIX. Assim, é inaugurado o primeiro ciclo. Esse contexto pode ser visualizado no aspecto socioeconômico, considerando que os poucos núcleos urbanos estavam distantes uns dos outros, aspecto que dificultava qualquer relação comercial mais dinâmica.

A rede urbana no Triângulo Mineiro nasce dependente da pecuária, e por isso, cria núcleos urbanos dispersos, uma vez que os latifúndios possuem grandes áreas e concentram sua força de trabalho na própria propriedade. As articulações internas são fragilizadas, predominantemente em função das baixas densidades demográficas e do pouco dinamismo econômico, limitado pela atividade pecuária. (SOARES, 1995, p. 85).

A formação da rede urbana de Ituiutaba, que se insere nesse contexto, tem uma origem submissa à atividade pecuária, e como consequência comprometeu a organização socioespacial urbana das cidades da região, as quais ocorreram de maneira espalhada. Esse processo dificulta a integração econômica, haja vista que a população estava centralizada nas propriedades rurais, ou seja, limitava-se àquela realidade. Assim, a incipiente economia lastreada pela pecuária não consegue se dinamizar pela falta de articulação e comunicação econômica.

O processo de urbanização que ocorreu posteriormente no século XX surgiu enraizado com a atividade agrária tradicional. Porém, no decorrer do século essas atividades foram absorvidas pelo desenvolvimento tecnológico a partir da inserção da tecnologia na atividade agropecuária ordenada para a região, advinda de políticas de desenvolvimento estatais. Esses investimentos, auxiliaram para situar economicamente a cidade, tanto no âmbito nacional quanto no internacional.

Ituiutaba e as demais cidades da região que se formaram até meados do século XX enfrentaram dificuldades no que se refere ao estabelecimento de interações espaciais, uma vez que sua rede urbana regional era pouco complexa e de baixa dinamicidade em relação à circulação de pessoas, mercadorias, capitais e informações. (NASCIMENTO, MELO, 2011, p. 398).

Isso significa que apesar de constituída como cidade independente desde o início do século XX (1915), Ituiutaba (MG) mantinha-se com pouca interação e fluidez espacial com outras localidades próximas devido à própria condição econômica. A população concentrada no campo representava um entrave para a dinâmica espacial urbana.

A Ituiutaba (MG) de 1920 experimentou um dinamismo econômico, pois servia de entreposto comercial para outras cidades da parte oeste do Triângulo Mineiro e para as vilas dos seus distritos, entretanto de modo muito limitado e incapaz de transformar espacialmente a cidade. As relações comerciais eram estabelecidas a partir da aquisição de produtos manufaturados e industrializados e da venda de produtos agropecuários, especialmente de origem animal (bovina). Frente a esse cenário, o município de Ituiutaba (MG) destacou-se na atividade agropecuária, especialmente na criação de rebanho bovino. (OLIVEIRA, 2013, p. 204).

Concomitante à economia baseada na pecuária, a cidade de Ituiutaba experienciou em 1920 uma vitalidade econômica, porém de maneira limitada. As relações comerciais estabelecidas não foram suficientes para determinar transformações em larga escala, por isso, representou um surto sem impactos capaz de modificar espacialmente a cidade de maneira relevante.

Essa dinâmica econômica experimentada de forma esporádica fora insuficiente para transformar e projetar espacialmente a cidade para além dos seus arredores. Essa situação começa a se modificar a partir de 1939 com o chamado ciclo do ouro e diamante. Esse ciclo se destacou com a exploração de Ouro e Diamantes no leito do Rio Tijucu.

Conforme explica Silva (1997) a relação entre a região do pontal mineiro e o Nordeste do país estaria na atividade do garimpo no Rio Tijucu nos anos de 1930, trazendo os migrantes pioneiros para a região. Nos anos de 1950 e 1960, as excursões para o nordeste, organizadas por donos de pensões e agenciadores, trouxeram migrantes em massa para Ituiutaba.

Esses migrantes nordestinos “espalharam-se por essa vasta região trazendo seu modo de vida, sua linguagem, estabelecendo diferenças, que deram origem a interpretações variadas, gerando explicações, conceitos e preconceitos”. Ao chegarem na região do pontal, eram chamados de “nortistas”, ‘pau-de-arara’, ‘barriga-verde’, ‘caicó’”, com seus hábitos e costumes e com o uso da “peixeira” na cintura, delineou-se um perfil de gente violenta que deveria ser tratada com cautela e mantida à distância. (SILVA, 1997, p.8-9).

Os migrantes foram importantes no desbravamento da região. Ao se instalar pelas terras do Pontal do triângulo trouxeram suas contribuições, sejam elas, a própria cultura, as esperanças e sonhos de uma vida melhor, o medo de terem apostado errado, os preconceitos pela diferença de ser, dentre outros. A relutância contra esses estigmas, e a expectativa de novas perspectivas para mudar as condições de vida, foram primordiais para que permanecessem e se tornassem essenciais para o desenvolvimento da região e, conseqüentemente, para o processo de urbanização da cidade de Ituiutaba.

De acordo com Silva (1997) os próprios migrantes criaram a ideia de ‘eldorado’ para a região, o que contribuiu para atrair muitos trabalhadores nordestinos ainda na década de 1940. Compreende-se que tal fato, auxiliou na composição de um importante polo de atração demográfica para a região naquele período.

Ainda conforme Silva (1997, p. 133) “o perfil do migrante foi assim definido: a maioria dos nordestinos que para aqui vieram, eram pessoas simples, analfabetas, de costumes e hábitos rudes e que habitavam o interior do Rio Grande do Norte e da Paraíba”.

Segundo dados apresentados nos capítulos, especialmente sobre Educação Popular no Brasil (Cap. II) e Os Pré-vestibulares alternativos no Brasil (Cap. III), estes indicaram acentuada população morando no campo no Brasil naquele período, bem como altas taxas de não letramento, além de exponencial concentração de renda, a qual historicamente esteve presente em todo país, sobretudo considerando a supracitada região foco de emigração no Nordeste brasileiro.

No período entre 1935 e 1945 a região viveu um surto minerador através do garimpo de diamantes ao longo do rio Tijucu. Não existem fontes históricas sobre esse momento, foi uma década de muita efervescência devido à presença de garimpeiros que vieram de todas

as partes, mas à medida que as pedras foram se tornando escassas, os mesmos seguiram caminho sem deixar muitos rastros. (SILVA, 1997).

Posteriormente o chamado terceiro ciclo inicia-se com o crescimento econômico da cidade impulsionado pela rizicultura (arroz). Esse período foi acelerado a partir da segunda metade do século XX (1950) em função da expansão da cultura do arroz, período em que Ituiutaba (MG) foi considerada o maior centro produtor de cereais de Minas Gerais. (ITUIUTABA, 2001).

A principal atividade econômica do município desse período era de fato a agricultura. Conforme (IBGE, 1959) as terras de Ituiutaba (MG) eram reputadas entre as mais férteis do mundo, comparáveis, segundo Humboldt às da Ucrânia (Rússia), e às do vale do São Lourenço, no Canadá. O cultivo em toda a zona obedeceu a um alto nível de mecanização, possuindo Ituiutaba mais de meio milhão de tratores, bem como numerosas colhedeiras de arroz, o que lhe vale o título de capital do arroz.

É importante destacar que a população do município, até 1953, era de 55 mil habitantes, dos quais 15 mil viviam na zona urbana. Sua educação pública retrocede a 1908, quando da instalação do primeiro grupo escolar. O indicativo do perfil populacional do país no período de 1940 a 1950 demonstrava que a maioria da população ituiutabana vivia no meio rural e era analfabeta. (BISINOTO, 2018, p. 57).

Conforme exposto pela autora, a população do município de Ituiutaba (MG) residente na área urbana era inferior à população rural. A educação nesse período demonstra-se precária em quantidade e qualidade, ou seja, havia um elevado número de não letrados, e assim como em outras regiões do Brasil, constava-se como uma realidade a ser modificada.

Até o final dos anos de 1960, Ituiutaba tem a maioria da sua população ainda residindo na área rural, como se pode constatar no quadro 5. Além disso, observa-se que ainda existiam altas taxas de não letramento no país, demonstrando a falta de iniciativa do poder público no fomento da educação da população.



**Quadro 5:** População Rural e Urbana do Município de Ituiutaba entre 1940 e 2000

ANO	População Rural	%	População Urbana	%	Totais
1940	30.696	88%	4.356	12%	35.052
1950	43.127	81%	10.113	19%	53.240
1960	39.488	55%	31.516	45%	71.004
1970	17.542	27%	47.114	73%	64.656
1980	9.094	12%	65.153	88%	74.247
1991	6.372	8%	78.205	92%	84.577
2000	5.234	6%	83.589	94%	88.823

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Souza (2010, p. 264)

A partir do exposto, observa-se que a população rural que em 1940 estava majoritariamente em 88% localizada no campo, se inverte a partir de 1980 com a intensificação da urbanização. Evidencia-se, assim, uma dinâmica demográfica da população rural e urbana no município de Ituiutaba no período compreendido entre 1940 e 2000.

De acordo com Soares (2007, p. 473-474) “esse quadro ocasionou expressivas transformações que provocaram uma intensa migração rural e o consequente aumento da população nas grandes e médias cidades e formação de novos núcleos”.

O processo de urbanização no Brasil ocorre de forma acelerada, e considerando os dados apresentados, ela ocorre de maneira acentuada a partir dos anos de 1970. Esse fenômeno aconteceu em várias regiões do Brasil, provocando diversos problemas, dentre eles, o aumento vertiginoso da população em algumas cidades, o que por sua vez ocasionou acentuada pressão por moradia, que com a ineficiência do poder público, culminou nas ocupações irregulares de áreas que não poderiam ser habitadas (encostas, mangues, florestas, nascentes, aterros, etc.), as quais, posteriormente tornaram-se os núcleos de favelas que atualmente se conhece.

O chamado ciclo do arroz em Ituiutaba representou a principal atividade econômica na cidade e região do Pontal do Triângulo Mineiro até a década de 1970, quando o eixo econômico se deslocou em direção à pecuária e agroindústria. (OLIVEIRA, 2003).

Nesse período (1950-1960) Ituiutaba (MG) ostentava o título de “capital do arroz”. Esse período foi propagandeado, reconhecido em todo o Brasil, e atraiu imigrantes de outras regiões, sobretudo o Nordeste brasileiro para a região. Sobre esse assunto, Silveira; Souza (2013, p. 6) ressaltam que “tais *boas novas* chegavam ao nordeste, estimulando seu povo a migrar em busca de trabalho nas lavouras mineiras”.

Isso ampliou ainda mais o fluxo de migrações para a região. Os aspectos positivos e negativos caminham juntos, e considerando isso, a região ostentava uma economia diferenciada em relação a outras regiões do Brasil. Isso serviu de atração para que pessoas de outras regiões, viessem com o objetivo, dentre outros, de melhorar suas condições de vida.

Nesse período Ituiutaba mantinha relação comercial com alguns centros de grande porte econômico para a época. Entre os principais mercados ou centros compradores dos seus produtos agrícolas estavam: São Paulo (SP), Distrito Federal, Belo Horizonte, Rio Preto (SP), Campinas (SP), Rio Claro (SP), Uberlândia e Barretos (SP). (IBGE, 1959).

A produção de arroz trouxe um desenvolvimento econômico para a microrregião de Ituiutaba (MG) e, por conseguinte, houve um aumento populacional, principalmente com a vinda de imigrantes nordestinos na busca de melhorias nas condições de vida. (ALVES; MELO; SOARES, 2008, p. 6).

Compreende-se que o ciclo do arroz foi muito importante para a região e contribuiu para modificações na paisagem da região, sobretudo, na dinâmica que a cidade de Ituiutaba teve no período, ampliando com isso, a população urbana em detrimento da população rural.

Isso foi resultado da implementação de novas tecnologias patrocinadas pelo Estado em torno dos parâmetros da revolução verde, ampliando o êxodo rural para a cidade. Nesse processo, acentua-se a transformação do Cerrado brasileiro, modificando para áreas de pastagens e cultivos de soja e cana-de-açúcar.

A revolução verde se insere no Brasil e em outros países da América do Sul a partir da década de 1960, ou seja, a chamada Revolução Verde [...] irrompe no Brasil com a promessa de modernização do campo, de erradicação da fome, de aumento da produção, e, sobretudo como a nova era da agricultura e a busca de desenvolvimento aos países subdesenvolvidos. É aqui que começam a ser delineados os bem pensados traços do agronegócio com a difusão de tecnologias agrícolas. (LAZZARI; SOUZA, 2017, p. 4).

A chamada revolução verde é introduzida no país, assim como em outras nações vizinhas a partir da década de 1960. Basicamente se caracteriza como promotora da industrialização do campo, a partir do uso intenso de defensivos, maquinários e agrotóxicos.

Com o discurso de solucionar o problema da fome com aumento da produtividade agrícola, amplia-se pelas principais terras agricultáveis do país. O denominado agronegócio hoje vigoroso na economia nacional, não resolveu o problema da fome, apesar de bater sucessivos recordes de produtividade todos os anos.

Porém, com essa transformação tecnológica, verificada no campo (correção dos solos, mecanização agrícola etc.), a paisagem natural dessas áreas sofreu grandes mudanças, essencialmente após o esgotamento dos solos da região meridional, até então, associados à fertilidade natural encontradas nas regiões litorâneas e no sul do país, dado ao uso intensivo. (COSTA, MARTINS, 2011, p. 365).

A chamada revolução verde simbolizou uma transformação na paisagem da região do Pontal do Triângulo Mineiro, aproveitando-se das riquezas naturais e topografia favoráveis. A modernização do campo e o processo de industrialização foram os principais responsáveis pelo processo de migração campo-cidade, contribuindo para a formação de um processo de urbanização desordenado e desigual. Sendo assim, enquanto o campo atuou como setor de repulsão, a indústria exerceu o papel de atração. Assim, ambas contribuíram efetivamente para acentuar os problemas urbanos com os quais as cidades convivem atualmente.

Atesta-se com isso, a importância dos ciclos econômicos como motor para a dinâmica socioespacial da cidade.

Nascimento e Melo (2011, p. 399) explicam que “os fluxos de mercadorias, pessoas e capitais que se originavam desse município e para ele convergiam, nas décadas de 1950 e 1960, relacionavam-se com a dinâmica da economia agrícola, cujo produto principal era o arroz”. Havia uma economia local estruturada em torno do Arroz. As atividades desenvolvidas dependiam da dinâmica desse cereal para ter sucesso.

Para que se compreenda, portanto, os determinantes desse período, faz-se necessário perceber que nas décadas de 1950 e 1960 Ituiutaba e região atravessavam importante processo de desenvolvimento agrário-industrial, consequência de terras férteis. Desenvolveu-se a cultura de cereais, com maior amplitude o arroz, o que estimulou a indústria de beneficiamento de grãos. Dessa forma, suscitou importante crescimento para o pontal mineiro, no que se refere ao setor econômico. (SILVEIRA; SOUZA, 2013, p. 5).

O desenvolvimento econômico pautado na agricultura com ênfase no cultivo do arroz, contribuiu como polo de atração populacional local e, por conseguinte, tornou-se contexto importante para a organização socioespacial da cidade de Ituiutaba.

O declínio da produção do arroz na região após 1970, bem como, os investimentos em outros setores da economia (pecuária e agroindústria) provocaram perdas demográficas, já que esses novos eixos econômicos não requeriam grandes quantitativos de mão de obra. (OLIVEIRA, 2003).

Segundo Silva (1997), a partir da década de 1980, com a instalação de uma usina de álcool, a Triálcool, no vizinho município de Canápolis (MG), e com a posterior passagem da administração da mesma para o Grupo João Lyra, na década de 1990, a região vem sendo alvo de novas transformações.

Observa-se que a dinâmica econômica do lugar favorece ou desfavorece o mesmo. A instabilidade acompanha o ritmo da economia, ou seja, a mudança de enfoque, gerou transformação em todos os setores da sociedade, impactando, sobretudo, sua própria organização socioespacial.

Inserida nessa conjuntura, Ituiutaba aos poucos foi aderindo ao processo de industrialização em curso. Além disso, seu posicionamento geográfico no Triângulo Mineiro contribuiu para que se abrissem novas possibilidades de renovação da região, haja vista, já haver recebido investimentos em infraestrutura. (MOURA; DAMASCENO, 2011).

Observa-se que a adaptação representa uma questão de sobrevivência da cidade e de sua população que depende desse meio para subsistir. Assim, a mudança no enfoque da economia culminou na abertura de novas oportunidades, dentre eles, a urbanização e crescimento da cidade.

Em relação ao setor educacional, em especial à escola disponível, considerando as classes populares, Souza (2010) explica que nos anos de 1950 e 1960 o acesso à educação pública começava a se expandir, de forma que parte desses migrantes, sobretudo a segunda geração, os filhos dos pioneiros, transporia os muros das novas instituições escolares que se multiplicavam pelos bairros da cidade, mesmo com todos os impedimentos e dificuldades em função de não portarem de forma plena e “legítima” os códigos culturais da região.

Souza e Silveira (2011) afirmam que ainda no terceiro ciclo com o fenômeno da industrialização e urbanização foram desencadeadas inserções das classes populares na rede escolar local, com a progressiva elevação do acesso à escolarização.

Como influência desse processo, Ribeiro e Silva (2003) apontam que o primeiro grupo escolar foi criado pelo decreto número 2.327, em 1908 com a denominação de Grupo Escolar de *Villa* Platina e instalado em 1910, recebendo o nome da cidade então denominada Vila Platina.

Retomando a discussão sobre a estrutura organizada a partir da economia e os respectivos ciclos econômicos, observa-se que esse aporte estrutural, ampliado pela urbanização e o processo de industrialização foram essenciais para atrair fluxos de pessoas para a região do Pontal do Triângulo Mineiro. Isso é um fato que impactou na formação da cidade.

É possível considerar que várias foram as circunstâncias indispensáveis para promover a economia e o desenvolvimento de Ituiutaba, contribuindo, para ampliar sua importância na mesorregião do Pontal e Alto Paranaíba, nas esferas econômica, política e cultural, contribuindo para a formação dos primeiros povoamentos e posterior emancipação da cidade.

Ademais, observa-se que o processo de industrialização em Ituiutaba, apesar de incipiente e limitado, teve como sustentação econômica, as atividades dos setores pecuarista, de mineração, agricultura e o agronegócio, desenvolvidos na região ao longo dos séculos XIX e XX. No século XXI a cidade se desponta como centro universitário, contribuindo para a dinamização da economia local, a partir da migração de estudantes de outras localidades para Ituiutaba.

Ituiutaba (MG) se consolidou como principal centro urbano regional, visto que absorveu os excedentes de capital procedente das atividades agrícolas, resultando na reestruturação da cidade. A Industrialização da região mesmo que limitada, tem como suporte produtivo e econômico a atividade agropecuária, posto que as principais empresas são de processamento de produtos de origem animal (laticínios e frigoríficos) e beneficiamento de grãos, além das usinas ligadas ao setor agroindustrial canavieiro, produtoras de açúcar e etanol. Essas transformações produtivas possibilitaram o desenvolvimento do setor terciário das cidades, no entanto, houve concentração comercial em Ituiutaba (MG) com destaque para os serviços de saúde e educação técnica e superior, projetando essa cidade à condição de

centro regional da parte noroeste do Triângulo Mineiro. (OLIVEIRA, 2013, p. 274-275.)

Conforme exposto, economicamente a cidade se desenvolveu a partir da agropecuária, a qual fundamentou o desenvolvimento do centro comercial e, conseqüentemente, expandiu a importância do município para a mesorregião do Pontal do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

A agropecuária estipulou condições, as quais se tornaram importantes e principais responsáveis para catalisar o processo de urbanização recente da cidade, pois, proporcionaram transformações no arranjo produtivo, nas atividades econômicas e na arrumação socioespacial da cidade de Ituiutaba.

Diante do aumento populacional observado na área urbana nesse período, houve crescente demanda por escolarização, influenciando a necessidade de expansão do sistema educacional, fato concretizado em sequência com o aumento do número de escolas públicas, pois até os anos de 1950 existiam apenas duas escolas estaduais na cidade, sendo, por isso, maior o número de escolas particulares. Na década de 1960, outras oito escolas foram criadas, de forma que, no ano de 1970, a educação escolar era marcadamente pública (com 15 instituições de ensino), rompendo com o predomínio das instituições privadas e/ou confessionais, que diminuiram em número. (SOUZA, 2010).

**Quadro 6:** População Rural e Urbana no Município de Ituiutaba entre 1940 e 1970

ANO	População Rural	%	População Urbana	%	Totais
1940	30.696	88%	4.356	12%	35.052
1950	43.127	81%	10.113	19%	53.240
1960	39.488	55%	31.516	45%	71.004
1970	17.542	27%	47.114	73%	64.656

**Organização:** De La Fuente, A. R. de. S. (2019)

**Fonte:** Souza (2010, p. 527)

Considerando as informações no quadro acima é possível observar que a população urbana de Ituiutaba cresceu exponencialmente considerando o período compreendido entre os anos de 1940 e 1970, demonstrando um processo de urbanização com taxas de crescimento consideráveis de uma década para outra.

Souza (2010) observa que o decréscimo populacional entre os anos de 1960 e 1970 decorreu da emancipação política de alguns distritos administrados pelo município de Ituiutaba; mesmo assim, o movimento de urbanização fica bastante evidenciado.

No decorrer do processo de urbanização e industrialização, Ituiutaba tornou-se a cidade com maior concentração de indústrias da mesorregião, algumas delas, com destaque dentro e fora do país.

Ituiutaba (MG) é a cidade que concentra as indústrias mais importantes da MRG<sup>28</sup>, a saber: a unidade da Nestlé, maior produtora de leite em pó da marca no país; a unidade da JBS-Friboi, que responde pela venda de carne *in natura*, para os mercados interno e externo e é uma importante unidade de processamento de couro. Ambas, juntamente com os outros frigoríficos e empresas de laticínios existentes, são responsáveis por absorver a produção leiteira e de gado bovino da região. (OLIVEIRA, 2013, p. 365).

A implantação das empresas ligadas à agropecuária foi fundamental para a consolidação e expansão da atividade pecuária a partir da década de 1970, devido aos incentivos financeiros de investimento voltados para a modernização da agricultura e pecuária nacional.

O processo de modernização da agricultura no país também foi incentivado pelo governo federal, por meio de benefícios fiscais concedidos, principalmente às empresas privadas nacionais e internacionais associadas ao ramo agroindustrial. (OLIVEIRA, 2003).

A modernização do campo encampado pelo discurso da revolução verde impactou na ampliação de crescentes investimentos, que foram importantes para fomentar a cadeia produtiva brasileira, sobretudo, o setor da agroindústria, fortemente apoiado pelo agronegócio.

Esse processo de ocupação ficou mais evidente quando o governo lançou um conjunto de ações, propiciando, assim, o desenvolvimento agrícola das regiões do cerrado. O discurso governamental centrava-se, fundamentalmente, na ocupação das áreas dessas regiões, integrando-as ao território nacional” (COSTA; MARTINS, 2011, p. 365).

---

<sup>28</sup> Mesorregião

A ocupação do Cerrado brasileiro teve mais intensidade a partir de incentivos do poder público em torno do discurso de integração nacional. Esse processo contribuiu para impactar diretamente a devastação da fauna desse bioma. O desmatamento favoreceu o surgimento de intensas áreas de pastagens, lavouras de soja e cana-de-açúcar.

A expansão da fronteira agrícola no decorrer das décadas de 1960 e 1970 na região central do Brasil foi responsável por promover grandes alterações na paisagem, sobretudo com a inserção da tecnologia no campo e no cerrado brasileiro.

De acordo com Oliveira (2013), a cidade de Ituiutaba se consolidou como centro urbano regional na década de 1970, resultado da absorção dos excedentes de capitais oriundos das atividades agrícolas desenvolvidas e que foram reinvestidos na economia local.

O desenvolvimento contribuiu para que as relações comerciais se ampliassem. No entanto, é fundamental pontuar que a inserção de novas tecnologias no campo gerou a partir desse período, danos sociais e ambientais até então irreparáveis.

Restringindo-se apenas aos aspectos sociais, observa-se a formação de um exército de desempregados sem precedentes na história do País e, como consequência, outros problemas se desencadearam no espaço urbano, os quais, se expandiram dramaticamente por todo País nesse período, gerando acentuada exclusão social.

Com interações espaciais em diferentes níveis escalares, entre as quais, as nacionais e internacionais estão vinculados à existência de agroindústrias dos setores de beneficiamento de grãos, laticínio, frigorífico, e sucroalcooleiro, com sua produção voltada, principalmente, para as demandas do mercado externo (exportação), no entanto, sem deixar de atender o mercado interno brasileiro. (OLIVEIRA, 2013, p. 393).

Nesse período, a cidade se desenvolveu e se destacou na produção para o mercado externo de diversos itens, entre eles, carne bovina e açúcar. Esse processo de reordenação da atividade econômica, contribuiu também para o surgimento de outras atividades. Há então uma reordenação nos setores da economia.



Já na escala regional, os serviços de saúde e educação superior são os responsáveis pela intensificação das interações, acompanhados da comercialização de alguns produtos produzidos nas unidades industriais menores da cidade, como: beneficiamento de café (torragem e moagem), frigoríficos, laticínios e olarias. (OLIVEIRA, 2013, p. 393).

Na medida em que a cidade vai congregando indústrias com potencial econômico maior, há um surgimento de outras opções de serviços, a partir de pequenas fábricas e o próprio comércio, responsável pela absorção de grande parte da mão de obra local. Como consequência observa-se elevação no número de trabalhadores no setor terciário (comércio e serviços) em detrimento do setor primário (agropecuária).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a modernização agrícola nos municípios da MRG desde a década de 1970, a implantação das agroindústrias canavieiras para produção de açúcar e etanol, a migração de mão de obra para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar, o crescimento das atividades comerciais e as transformações imobiliárias recentes, incentivadas principalmente pela instalação das instituições públicas de ensino, foram responsáveis por dinamizar a economia urbana e modificar as cidades. (OLIVEIRA, 2013, p. 393).

Nesse sentido, observa-se que, economicamente, o município de Ituiutaba se baseou efetivamente no tripé materializado pela pecuária, agricultura e o comércio para se estruturar como importante polo na mesorregião do Pontal do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

O quarto ciclo se inaugura a partir das novas demandas exigidas pela sociedade urbana, bem como o próprio processo de industrialização do País. Essa quarta fase econômica, aqui denominada *ciclo da educação*, em que se insere a ampliação das universidades públicas e especialmente, UFU/Pontal, traz a possibilidade de inclusão social e melhoria dos níveis de desenvolvimento socioeconômico da mesorregião. A instalação de Instituições de Ensino Superior (IES) foi responsável por trazer melhoria e modernização para a educação de toda a região.

Nessa conjuntura, a instalação da Universidade Federal de Uberlândia na cidade de Ituiutaba simbolizou um marco para a educação da região do Pontal do Triângulo e Alto

Paranaíba. Há, assim, a inauguração do *ciclo da educação*, o qual tem contribuído como importante mecanismo para a transformação socioeconômica e cultural da região.

Conforme dados do Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), Ituiutaba possuía uma população estimada em 104.067 habitantes para o ano de 2019 com uma densidade demográfica de 37,40 Habitantes por Km<sup>2</sup>. De acordo com o mesmo Instituto, o município registrou em 2015 um Produto Interno Bruto (PIB) no valor de 2.746.129.000, o que representa renda percapta de R\$ 26.575,53/habitante comparada a uma média nacional de 29.321,71/hab.

As transformações de caráter econômico, as quais o município vivenciou não contribuíram definitivamente para a melhoria da qualidade de vida de todos os seus habitantes, pois, parcela significativa dessa população ainda convive com vários desafios, entre eles, o desemprego, uma vez que as poucas indústrias existentes, bem como o comércio local, não conseguem absorver a demanda por mão de obra existente.

Mesmo compreendendo, que a renda percapta não aponte necessariamente para uma distribuição igualitária de renda, observa-se que o município possui um PIB com valor expressivo, mas que não se materializa na realidade social da cidade. A cidade ainda convive com vários problemas sociais: falta de hospitais públicos, desemprego crescente, ampliação dos casos de violência, dentre outros.

Nos últimos anos, Ituiutaba vem recebendo novos agentes econômicos e equipamentos urbanos, especialmente relacionados ao setor do agronegócio e da educação (ensino superior e técnico). Esses elementos têm contribuído para consolidar a área de influência de Ituiutaba no espaço regional. (NASCIMENTO; MELO, 2011, p. 399).

A Educação Superior mantém papel essencial para dinamizar as atividades nos centros urbanos. Em Ituiutaba (MG) não foi diferente, pois, contribuiu para a construção de um polo educacional, o que melhorou a dinâmica socioespacial na cidade, e da cidade com outros centros urbanos da região, ampliando sua influência.

Consequência desse processo de urbanização e desenvolvimento econômico regional, observa-se que a cidade tem recebido estudantes de toda a mesoregião para os cursos oferecidos

nas Instituições de Educação Superior. Isso tem contribuído para dinamizar a economia da cidade nos diversos setores, entre eles, o imobiliário, transportes, alimentos, dentre outros.

Historicamente o ensino superior representou atração de fluxos de pessoas para estudar em Ituiutaba (MG), sobretudo, quando consideradas as cidades circunvizinhas, pois, conforme Oliveira (2003, p. 176) desde 2003 “tem sido um fator de polarização de Ituiutaba (MG) com outros centros, inclusive com alguns distantes, localizados nos estados do Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Paraná”.

A instalação da Universidade Federal de Uberlândia em 2006 contribuiu para formalizar ainda mais o papel traçado nos anos de 1970 com a instalação da FEIT/UEMG, a qual em 2014 foi estadualizada pelo Governo de Minas Gerais.

Os imigrantes educacionais, ou seja, os estudantes que migram para acessar níveis de educação que seus lugares de moradia não proporcionam, têm uma contribuição importante, pois, além da economia, desenvolvem o intercâmbio de ideias, pensamentos e cultura, ampliando o desenvolvimento da cidade onde se instalam. Além disso, fomentam a ampliação de novas demandas por serviços e bens, impactando, consequentemente, toda a estrutura da econômica local.

No atual contexto, Ituiutaba classifica-se como uma cidade média considerando o seu porte demográfico aproximado em 104.067 habitantes, a prestação de serviço e a qualidade de vida que ela oferece. A conexão da cidade com a atividade econômica na contemporaneidade é atribuída ao setor de serviços, o qual representa mais de 30% do PIB total da cidade, demonstrando, assim, a alteração que ocorreu, pois, no passado, a cidade mantinha ênfase no setor agropecuário, o que indica uma maior dinamização da economia. (MOURA; DAMASCENO, 2011).

A cidade acompanha o desenvolvimento decorrido no País a partir da implementação de políticas públicas. O desenvolvimento urbano observado da cidade, contribuiu como vetor de atração de novas instituições educacionais, auxiliando na organização de um polo educacional com oferta de vários cursos.

As instituições que atualmente atuam na cidade, demonstram certamente essa dinâmica observada até então. Conforme se observa no quadro abaixo, a respeito do número de cursos disponíveis em instituições educacionais na cidade atualmente (2019), obteve-se o seguinte resultado:

**Quadro 7:** Instituições de Ensino Superior (IES) atuantes em Ituiutaba (MG) em 2019

INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE CURSOS EM IES NO MUNICÍPIO DE ITUITUABA (MG)				
	Graduação	Tecnólogo	Técnico	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>
UFU <sup>29</sup>	11	0	0	1	2
IFTM <sup>30</sup>	1	0	5	2	0
UEMG <sup>31</sup>	10	3	0	0	0
FACmais <sup>32</sup>	8	0	0	0	0

**Organização:** De La Fuente, A. R. De. S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa de Campo (2019)

A leitura do quadro acima permite observar que existe um número considerável de cursos superiores ofertados na cidade em 2019. No entanto, verifica-se que nos cursos oferecidos pelas instituições públicas (IFTM, UFU, UEMG), há um número limitado dessas vagas, enquanto, na instituição particular (FTM) há disponibilidade de cursos conforme existem maiores flexibilidades para a oferta, pois, ocorre segundo a demanda, o que não acontece na Educação Superior pública.

No respectivo levantamento de campo excetuaram-se as instituições privadas que disponibilizam seus cursos de forma *online* (EAD) de curta e longa duração, e os semipresenciais, oferecidos pelas instituições, dentre elas, Universidade de Uberaba (UNIUBE), Universidade Oeste do Paraná (UNOPAR), Universidade Cruzeiro do Sul (UNICID).

Diante disso, o razoável e ideal seria que o poder público tivesse interesse em ampliar e diversificar o número de vagas nos cursos ofertados pelas instituições públicas, a fim de atender ao maior número de interessados no acesso à Educação Superior, sobretudo, as classes socioeconomicamente pobres, as quais, geralmente não dispõem de recursos financeiros suficientes para arcar com as despesas de um curso em uma IES privada.

No entanto, com a atual política neoliberal aplicada de maneira intensificada, fica difícil imaginar algo diferente do que o argumento de contenção gradativa dos gastos públicos como solução de todos os problemas do País.

<sup>29</sup> Universidade Federal de Uberlândia

<sup>30</sup> Instituto Federal do Triângulo Mineiro

<sup>31</sup> Universidade do Estado de Minas Gerais. Em abril de 2014, a Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT) se estadualizou com 10 cursos superiores abertos para o vestibular de 2015. No segundo semestre de 2014, a instituição contava com 1.418 alunos matriculados (UEMG, 2019).

<sup>32</sup> FACmais Faculdade de Inhumas

A instalação de instituições de ensino superior tem gerado transformações socioespaciais significativas em Ituiutaba, uma vez que (...) essas instituições têm ampliado sua participação na composição da economia local, principalmente a partir da dinamização do comércio, dos serviços, e do setor imobiliário, além de possibilitarem maior geração de empregos e aumento na arrecadação municipal. (OLIVEIRA, 2013, p. 392).

Na medida em que novas instituições de ensino superior se instalaram ou ampliaram sua oferta de cursos na cidade, ocorreu uma ampliação no número de interessados oriundos de outras localidades. Consequentemente, maior número de pessoas migraram para a cidade a fim de capturar novas oportunidades de estudo e trabalho e, com isso, têm gerado maior impacto na economia local, aumentando a pressão por novos equipamentos e serviços. Essa questão pode ser observada com o aumento dos grandes supermercados<sup>33</sup> instalados e a serem inaugurados na cidade.

A presença dessas instituições em cidades médias significa a inserção de uma importante variável na dinâmica socioespacial local e regional, pois criam novas possibilidades de ação, produção e realização nas cidades em que se instalam, visto que são estimuladoras do desenvolvimento regional, por meio da oferta de subsídio e aporte de dados pelas pesquisas, bem como qualificam e especializam a força de trabalho, formando profissionais aptos a atuar em funções específicas. Sendo assim, as IES geram um conhecimento técnico-científico e oferecem cultura à sociedade. Além disso, constituem fatos de atração de atividades modernas, pois têm um forte tributo educacional e tecnológico especializado. (SOARES et al., 2010, p. 217).

As Instituições de Ensino Superior (IES) são fortes fomentadoras do desenvolvimento urbano e regional. A instalação da UFU em Ituiutaba representou um impacto na dinâmica socioespacial da cidade e, consequentemente, contribuiu para trazer e ampliar serviços e a própria economia, modificando a cultura local. Além de contribuir como fator de atração populacional, ela ajudou a cidade a repensar a dinâmica espacial, assim, promovendo a

---

<sup>33</sup> No tocante ao setor de comércio, existem supermercados de referência local. No entanto, como a cidade vem se expandindo, nesse e em outros segmentos, além da chegada da rede Bretas e, do hipermercado atacadista Mart Minas em 2014, estão previstas para inaugurar em 2019, outras duas grandes redes de supermercado, ABC e Bahamas.

especulação imobiliária do espaço urbano, além de qualificar a mão de obra local, auxiliando o setor terciário a se ampliar.

Oliveira (2013, p. 393-394) afirma que “o setor terciário de Ituiutaba (MG) se estabelece como centralizador das relações regionais, atendendo tanto as necessidades da sua população, quanto das cidades vizinhas, o que resulta no aumento do dinamismo deste setor”.

Assim, a ampliação desse setor contribui para que a cidade se torne cada vez mais referência comercial para toda a mesorregião, impactando de maneira direta no desenvolvimento e diversificação da economia do município, ampliando, entre outros fatores, a necessidade de qualificação profissional, a fim de atender as oportunidades de emprego que eventualmente surgirem.

A ampliação da Educação Superior em Ituiutaba se deu de maneira mais evidente com a instalação da UFU/Pontal a partir do ano de 2006. No entanto, o processo de instalação se beneficiou de toda uma estrutura básica anterior para que pudesse se concretizar. A sessão seguinte apresentará o contexto e o processo de implantação do *Campus* da Universidade Federal de Uberlândia na cidade de Ituiutaba (MG), bem como, os impactos e sua importância como Instituição de Educação Superior (IES) para toda a mesorregião do Pontal do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

#### **4.3 O *Campus* Pontal da Universidade Federal de Uberlândia**

O *Campus* Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) localizado na cidade de Ituiutaba, Pontal do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, tem sua implantação oficializada no final do ano de 2006 com início das aulas iniciadas no primeiro semestre de 2007.

O objetivo para concretização do Campus se insere na proposta do Governo Federal sob presidência de Luiz Inácio Lula da Silva em democratizar a Educação Superior no País com ampliação das vagas e interiorização com a instalação de novos *campi*.

No entanto, as discussões envolvendo a proposta remonta ao ano de 2002. Segundo Pereira (2018, p. 53) “a proposta originou-se no processo de expansão das IFES em sua primeira

etapa, no Programa Expandir ou Fase I, quando de 2003 a 2007, 10 novas Universidades foram criadas e 79 novos *campi* foram instituídos”.

As discussões sob a proposta de construção do *campus* da UFU Pontal, data do ano de 2002. Várias reuniões ocorreram entre os representantes da UFU, Prefeitura, MEC, autoridades políticas, dentre outras entidades, com o objetivo de viabilizar a implantação do *Campus* na cidade de Ituiutaba (MG).

No ano de 2005<sup>34</sup>, na primeira reunião ordinária do CONSUN, ocorrida em 12/01/2005, foi pautada a proposta de implantação de campus avançado da UFU na região, em conformidade com contrapartida governamental. Nessa ocasião, participaram da reunião políticos da região e foi apresentado o resultado parcial dos trabalhos da comissão de estudos das possibilidades e condições de expansão da UFU. (PEREIRA, 2018, p. 53).

Conforme a autora e considerando documentos analisados, havia interesse na ampliação da atuação da Universidade Federal de Uberlândia, além do município de Uberlândia (MG), abrangendo a região do Pontal, ou seja, a implantação do *Campus* Pontal começou a ser oficialmente encaminhada no ano de 2005.

De acordo com Pereira (2018) o Ministério da Educação sinalizou para a liberação de recursos para a expansão da UFU nos municípios de Ituiutaba, Araguari e Monte Carmelo, a se iniciar por Ituiutaba por esta oferecer infraestrutura e se configurar como um polo regional, do qual, a estrutura do *Campus* pudesse se beneficiar, como de fato se efetivou.

A aprovação de criação da UFU Pontal trouxe expectativas de novas oportunidades para o desenvolvimento da Educação Superior no município, bem como ampliação das atividades educacionais da UFU, que apesar de ainda não possuir instalações físicas próprias no primeiro momento, teve as aulas anunciadas para iniciarem já no primeiro semestre em 2007 com 9 cursos. Para isso, foi assinado acordo com outras instituições educacionais, entre elas, a Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT<sup>35</sup>), Faculdade do Triângulo Mineiro (FTM), e com a

---

<sup>34</sup> A Portaria no. 0829, de 21 de julho de 2005, constituiu a referida “Comissão com a finalidade de desenvolver estudos sobre a viabilidade de implantação de *campus* da Universidade Federal de Uberlândia na cidade de Ituiutaba-MG. (UFU, 2010, p. 66).

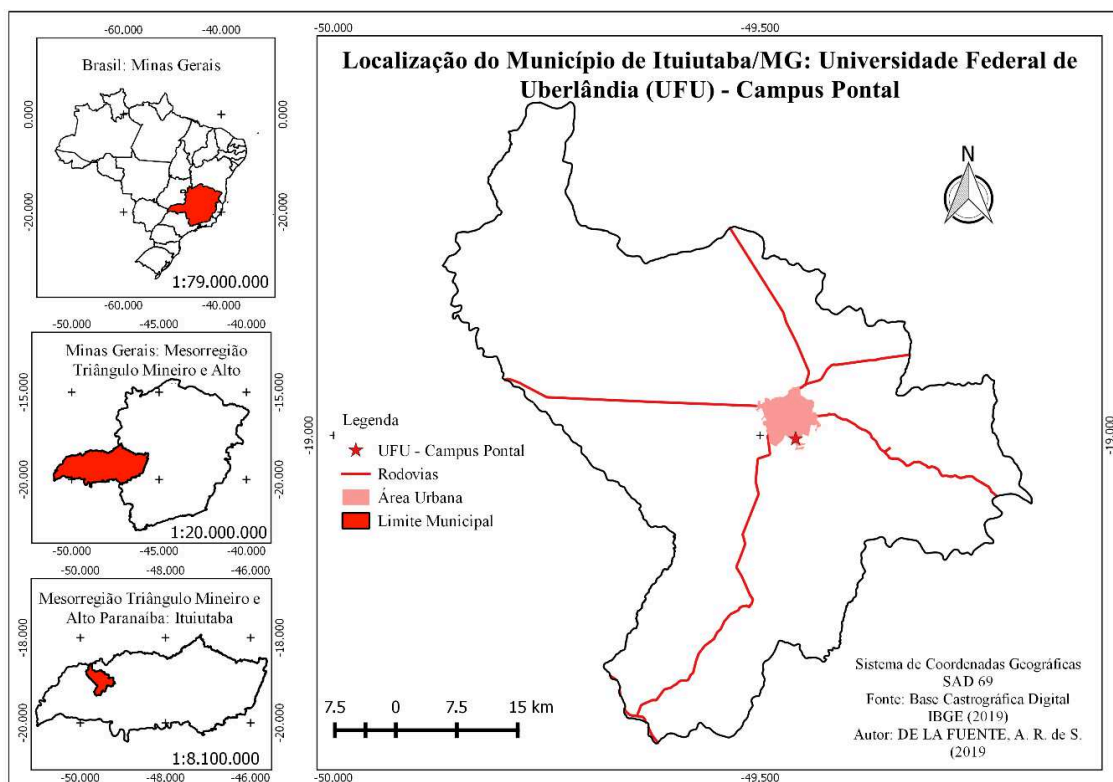
<sup>35</sup> A FEIT, Fundação Educacional de Ituiutaba passou por processo de estadualização e hoje é um *campus* da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

própria prefeitura para viabilização de espaço para o funcionamento do setor administrativo, salas de aulas e laboratórios.

De acordo com Ribeiro (2006), no dia 4 de setembro de 2006, tomaram posse dezoito professores, em sessão solene, com a presença do Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, e naquela ocasião foi inaugurada a Sede Administrativa da Universidade Federal de Uberlândia – *Campus* do Pontal. Nessa data também foi anunciada, pelo Prefeito Fued Dib, a negociação entre a Prefeitura de Ituiutaba e empresários do Grupo Baduy, a doação de terreno de 500.000 m<sup>2</sup>, no Bairro Tupã, para a construção do que posteriormente viria a se tornar a sede oficial da Universidade Federal de Uberlândia-*Campus* Pontal, Mapa 2 a seguir.

Nesse contexto, é importante evidenciar ainda a importância de outros setores da sociedade e agentes públicos fundamentais nesse processo, dentre eles, Sindicatos, Reitoria da Universidade Federal de Uberlândia, Associação Comercial de Ituiutaba (MG), deputados Gilmar Machado e, Ricardo Duarte, Archimedes Diógenes Ciloni, dentre outros.

**Mapa 2:** Localização do Município de Ituiutaba/MG: Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Campus Pontal



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)  
**Fonte:** IBGE (2019)



Para Ribeiro (2006), a concretização do projeto de implantação da UFU na cidade de Ituiutaba representou a concretização de um sonho histórico, aguardado pela população do Pontal do Triângulo Mineiro, resultado também de decisões políticas de um Governo que privilegiou a população historicamente excluída dos benefícios gerados pela riqueza construída no País.

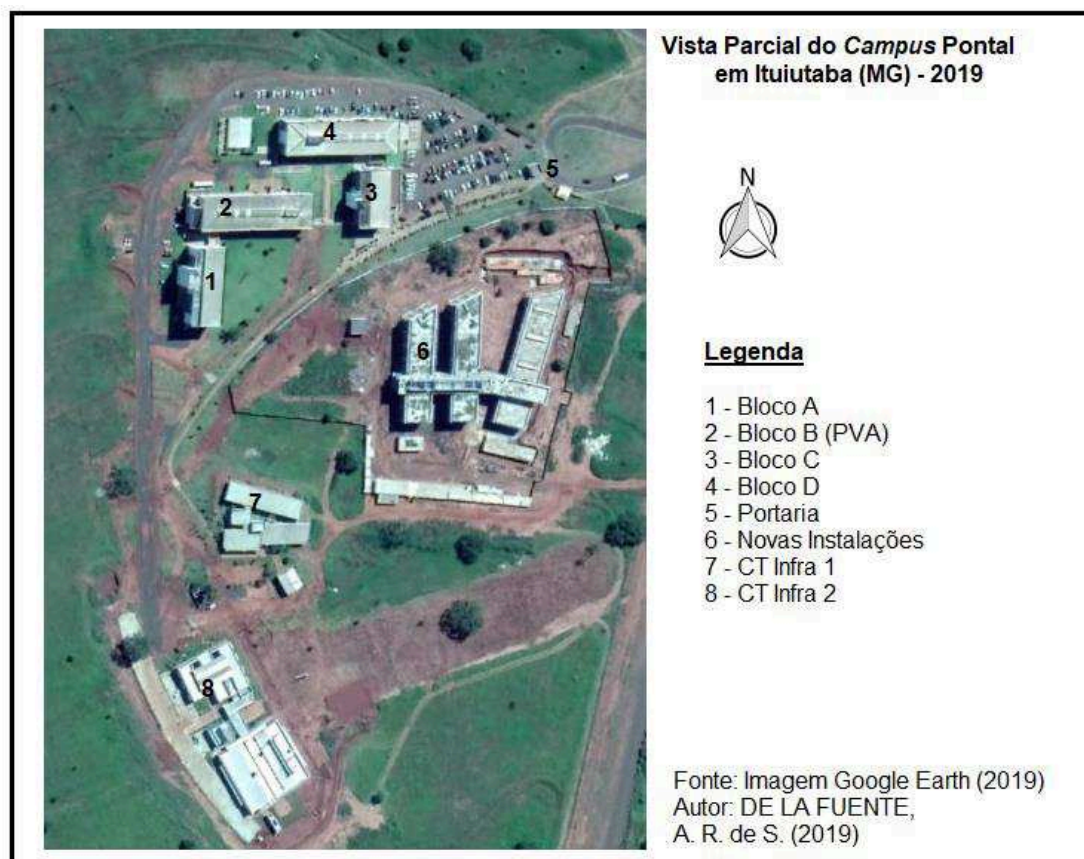
Além de configurar-se como um importante acontecimento para a mesorregião do Pontal do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Ribeiro (2006) aponta que o processo de implantação do *campus* na cidade foi resultado, também, de uma somatória de forças nas quais se encontraram a vontade política, o compromisso com a Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade, e a crença na possibilidade de construção de uma sociedade justa e igualitária, em uma universidade que seja a porta de entrada para a concretização dos ideais de igualdade e de justiça social.

A construção do novo prédio da UFU teve início no ano de 2008 com previsão de término para 2010. Já em 2010, mais dois novos cursos foram criados a partir da reorganização dos cursos já existentes, sendo eles Serviço Social e Engenharia de Produção, totalizando onze cursos de Graduação.

Em 2018, o *Campus* da Universidade Federal de Uberlândia em Ituiutaba oferecia 11 cursos de graduação, dois programas de pós-graduação e 1 curso de especialização. As unidades contavam com um total de 192 servidores, sendo 160 docentes e 32 técnicos administrativos que atendiam 1967 estudantes.

O *Campus* Pontal até o final de 2018 era denominado Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), tendo sido desmembrado em reunião aprovada pelo Conselho Universitário (Consun) em dezembro de 2018, na criação de três unidades acadêmicas, sendo elas: Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES). O Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) se constituía dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática e o Instituto de Ciências Humanas (ICHPO) com os cursos de Geografia, História e Pedagogia, distribuídos nos blocos conforme Figura 2.

**Figura 2:** Vista parcial do Campus Universidade Federal de Uberlândia Ituiutaba (MG)



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Imagem Google Earth (2019)

Em 2019, o projeto final de expansão não foi totalmente concluído, pois, ainda existem cursos que não conseguiram se instalar totalmente no *campus* por indisponibilidade de laboratórios específicos (em construção), caso do curso de Química que não utiliza integralmente o espaço oficial do *campus*, fazendo uso das instalações oferecidas via convênio firmado ainda na fase de implantação.

#### **4.4 Pré-vestibular Alternativo em Ituiutaba (MG)**

O Pré-vestibular Alternativo da Universidade Federal de Uberlândia no *Campus Pontal* teve início a partir da idealização de um projeto de extensão, o qual tinha como principal objetivo promover uma formação complementar para estudantes oriundos de escolas públicas que não tivessem condições financeiras para assumir as despesas advindas de um curso

preparatório particular, mas que pudessem ingressar na Educação Superior. A proposta começou a ser desenvolvida em março de 2009.

Considera-se como conceito de extensão:

A extensão é um processo acadêmico vinculado à formação profissional do cidadão, à produção e ao intercâmbio de conhecimentos que visem à transformação social. Ela articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e instrumentaliza a relação dialética teoria/prática, por meio de um trabalho inter e transdisciplinar, que favorece uma visão global das questões sociais, viabilizando a relação transformadora entre universidade e sociedade”. (UFU, Resolução n. 04/2009).

No primeiro ano de ocorrência, a ação denominava-se Pré-vestibular Inclusão, com as primeiras atividades desenvolvidas a partir de espaço cedido por instituição religiosa na cidade de Ituiutaba (MG), a qual, sensibilizada com a proposta, proporcionou o apoio dentro das suas possibilidades, oferecendo a estrutura física a qual comportava o máximo de 30 estudantes e os materiais didáticos, os quais limitavam-se à giz, apagador e quadro.

Para composição do quadro docente, alguns voluntários foram convidados a conhecer a proposta do projeto, a fim de aderir e contribuir para o desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, os voluntários que compunham o corpo docente eram essencialmente estudantes de cursos de graduação, professores já graduados, dentre outros profissionais, que disponibilizavam tempo para contribuir para o desenvolvimento da proposta.

Entre as instituições, com as quais os voluntários tinham algum vínculo, citam-se; Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais (SEEMG) e Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba.

A baixa divulgação do curso, a localização e a expectativa de desconfiança diante da proposta pela comunidade, contribuíram à princípio para que o número de interessados nas vagas ofertadas não fosse numeroso. Consequentemente, a primeira turma organizada, teve apenas 20 inscritos, entre os quais, 100% foram comprovados como público alvo pretendido, ou seja, abrangiam sujeitos com renda financeira baixa. Entre os estudantes havia alguns que tinham dificuldade para se locomover e, para isso, utilizavam cadeiras de rodas. Os discentes

eram mulheres, idosos, negros, domésticas, pedreiros, e todos apresentavam perceptível defasagem escolar.

Os critérios utilizados no primeiro processo de seleção dos ingressantes, restringiu-se à análise socioeconômica e entrevista. Acreditava-se que, mesmo diante da subjetividade apresentada por esse tipo de instrumento, evitava-se fazer uso de provas como critério de seleção, por considerar estar em desacordo com a proposta do PVA, pois a prova geralmente exclui do processo as pessoas com maiores dificuldades pedagógicas, portanto, os que mais precisavam da oportunidade. Nesse sentido, desde então, os critérios se mantiveram.

Na segunda fase a partir de 2010, quando da inserção do PVA no espaço alugado pela universidade Federal de Uberlândia, ocorreu a ampliação na visibilidade do curso para a comunidade e, com isso, houve maior número de interessados, tanto para a docência que passaram de 6 para 10 docentes, como na composição das vagas ofertadas aos estudantes que passaram de 20 para 30 inscritos, os quais começaram a se interessar pelo curso devido aos resultados em aprovação nos vestibulares e Enem em instituições da cidade.

Outras hipóteses para o aumento do número de interessados no PVA, podem ser creditadas à localização no interior da universidade, o que despertava maior proximidade aos objetivos do curso, qual seja, possibilitar a inclusão de estudantes das classes populares à Educação Superior. Outra hipótese advém da oportunidade dos estudantes que lecionavam no PVA receberem certificados<sup>36</sup> e estes terem validade nos seus respectivos cursos de graduação para o cumprimento das atividades acadêmicas obrigatórias.

A partir de 2010, observou-se um crescente número de aprovados nas principais instituições da cidade e região. Desse modo, a universidade começou a reconhecer a sua importância e, apesar de não apoiar financeiramente o projeto até então, oferecia equipamentos de projeção e alguns materiais de consumo, como giz e pincéis.

A inserção do PVA no Território da universidade favoreceu para ampliar até mesmo para novas reflexões a respeito do potencial do curso, ou seja, o PVA manteve-se com o objetivo

---

<sup>36</sup> Em diálogo com as coordenações de alguns cursos de licenciatura, para que apresentassem junto aos seus respectivos colegiados a proposta de validação da participação nas atividades do Pré-vestibular para o cumprimento de parte da carga horária que os estudantes da graduação precisavam cumprir. Consequentemente, houve adesão dos cursos em inserir nos projetos pedagógicos as atividades eventualmente desenvolvidas no PVA. Na oportunidade foi proposto que no futuro fosse pensado sobre as possibilidades do PVA servir de espaço para prática do estágio supervisionado, fato que o curso de História aprovou e já faz uso para esse fim com alguns estudantes, acompanhados do professor.

inicial de promover o desenvolvimento pedagógico dos estudantes oriundos das classes populares, porém, observava-se que a proposta poderia e deveria se ampliar. Dessa forma, foram iniciadas ações no sentido de estender a proposta visando uma formação para a Cidadania como metodologia intrínseca ao curso.

Para isso, além dos conteúdos formais exigidos nos vestibulares convencionais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Biologia, Química, Matemática, Física, Redação, Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol, propunham-se novas abordagens político-pedagógicas, a fim de possibilitar aos estudantes uma formação crítica sobre a realidade da qual eles seriam parte integrante.

Além disso, a proposta abrangeria plantões de monitoria diária, simulados e acompanhamento pedagógico àqueles com maiores defasagens. Também, estimulavam-se debates sobre temas requeridos pelos exames nacionais entre outros da atualidade social, política, econômica, cultural e ambiental, debatidos de forma interdisciplinar e pautados no pensamento crítico, procurando problematizar as questões para que os estudantes pudessem reconstruir as concepções trazidas.

Inserida na ideia de ampliação das funções pedagógicas do PVA, a coordenação junto com alguns docentes, propunha aos estudantes participarem dos eventos que ocorriam nas dependências da universidade, a saber, oficinas pedagógicas, minicursos, palestras, dentre outros eventos e atividades relacionados ao interesse dos mesmos. Entendia-se que a participação em atividades além das aulas, poderiam contribuir para que os estudantes percebessem a dinâmica da universidade e a possibilidade de aberturas de novas oportunidades por estarem participando.

Entre os anos da fundação – 2009 a 2016 –, o PVA passou por três fases, a saber: a) Fase em que estava inserido em espaço cedido por instituição religiosa utilizando-se da designação Pré-vestibular Inclusão no ano de 2009; b) Fase em que se estabelece no espaço da UFU/Pontal, e mesmo não recebendo apoio financeiro, utilizava-se da infraestrutura cedida e, período em que se utiliza da denominação Projeto de Inclusão ao Ensino Superior (PIES) entre 2010 e 2015 e, por fim; c) Fase em que o PIES foi incorporado ao Programa Ações Formativas Integradas de Apoio ao Ingresso no Ensino Superior (AFIN) da Universidade Federal de Uberlândia em 2016.

No final do ano de 2016 ao completar oito anos de existência, e após alguns diálogos entre a coordenação do PVA e a Pró-reitoria de extensão da UFU, ocorre a sugestão desta para que o PIES viesse a integrar o Programa de ações Formativas Integradas de apoio ao Ingresso ao

Ensino Superior (AFIN). Esse programa surge então no final do ano de 2016 e foi oficializado a partir da resolução nº 02/2016 de 30 de novembro de 2016, posteriormente aprovado pelo Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis da Universidade Federal.

Entre os objetivos inseridos na proposta do Programa estão: I) promover espaço formativo para os discentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) regularmente matriculados em cursos de graduação em licenciatura (preferencialmente), por meio de um conjunto de ações formativas integradas, buscando o aprimoramento de sua formação profissional, através da participação como docente no Programa; II) Disponibilizar à comunidade programa de apoio aos estudantes concluintes do 3º ano, ou egressos do Ensino Médio, da Rede Pública ou bolsistas integrais da rede particular, para o ingresso no ensino superior público, por meio de um conjunto de ações formativas integradas e; III) contribuir para promoção de ações que levem à relação transformadora entre a Universidade e a sociedade (UFU, 2016). Ainda conforme o documento, o Programa atenderia a partir de Uberlândia, portanto sede, os projetos integrados a partir das unidades integrantes nos *Campi* de Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas.

Sobre os meios de vinculação dos discentes da universidade no Programa, o documento estabeleceu que poderiam atuar como docentes ou no apoio pedagógico. A atuação na docência possibilitaria aos mesmos assumir a disciplina na respectiva área de formação. Já na opção apoio pedagógico, os discentes ficariam responsáveis por organizar a distribuição de aulas e horários, apoiar o controle de frequência dos estudantes do AFIN, organizar o material didático-pedagógico utilizado pelos docentes em sala de aula, apoiar e participar das reuniões de planejamento semanais, e apoiar no atendimento dos estudantes matriculados. (UFU, 2016). No término do ano letivo, bolsistas, voluntários e coordenação receberiam certificado de participação.

Ainda conforme o documento, os discentes da UFU que atuassem no programa AFIN como docentes deveriam estar matriculados nos cursos de graduação, preferencialmente na especialidade licenciatura, e seriam selecionados por meio de edital para cumprimento de carga horária estipulada em 20 horas semanais, distribuídas em atividades em sala de aula, monitoria, planejamento, estudo e preparação.

Em relação aos estudantes selecionados para comporem o curso, estipulava-se que “os estudantes que cursarão o Programa AFIN serão selecionados, exclusivamente, por meio de edital público destinado a estudantes do ensino médio e egressos”. (UFU, 2016, art. 13, p. 3). Além disso, completa que o Programa AFIN destina-se, preferencialmente, a estudantes da Rede

Pública de Ensino e a seleção dos estudantes orientar-se-á pelos princípios norteadores das políticas públicas afirmativas, sendo o de vulnerabilidade socioeconômica o principal critério da seleção. (UFU, 2016).

Sobre a estrutura oferecida pela Universidade Federal de Uberlândia, ficou definido que cada *Campus* teria autonomia para definição das vagas ofertadas anualmente. O documento estipulava um número mínimo para ocorrência, bem como, número de bolsas disponibilizadas (mediante disponibilidade orçamentária), materiais de consumo e estrutura física.

Especificamente considerando o *Campus* de Ituiutaba, foi estipulado que o PVA teria disponíveis 15 bolsas de extensão a partir de 2017 para distribuir entre as seguintes áreas do conhecimento: Matemática, Português, Língua estrangeira, Redação, Artes, Relações Étnico-Raciais, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Física, Química, Biologia e apoio pedagógico administrativo. Além disso, cópias de materiais para uso em sala dos docentes e estudantes do programa, camiseta de identificação para docentes e estudantes do programa e disponibilização de espaço físico (sala de aula) que ocorreria em parceria com as respectivas unidades acadêmicas do *Campus* Pontal.

Na prática, a proposta não diferia dos objetivos já incutidos na ideia inicial do PVA. No entanto, o diferencial é que o PVA como projeto integrado ao programa institucionalizado, permite obter recursos financeiros para composição do quadro de colaboradores, o que representou um desafio, pois em algumas áreas, faltavam professores voluntários, sobretudo, em algumas disciplinas como: Química, Física, Matemática e Língua Portuguesa.

A institucionalização e adesão do PVA ao programa AFIN, representa uma evolução importante, pois, além da oficialização o PVA que já estava em andamento, houve a expectativa de manutenção e continuidade do mesmo, ou seja, independentemente de iniciativas e predisposição individual.

No entanto, o PVA permanece utilizando a infraestrutura que já vinha sendo utilizada, sem, portanto, alterações na estrutura física. Porém, por conta do apoio financeiro advindo de bolsas para os estudantes da graduação por atuarem na docência e no setor administrativo tem-se a possibilidade de mais socialização das atividades por meio de atividades de campo.

No ano de 2016, o PVA/Ituiutaba tinha a seguinte composição: 37 participantes, entre eles, 1 coordenador, 35 professores – destes 7 eram bolsistas e 28 voluntários, os quais atuavam distribuídos entre duas turmas – e 1 auxiliar administrativo bolsista. O total para o respectivo ano foi de oito bolsas, pois, ainda não estava totalmente formalizada a participação no Programa, ou

seja, as bolsas foram oferecidas pela Proex, já provavelmente sinalizando para eventual integração ao programa.

Para o ano seguinte 2017, previa-se a integração oficial ao Programa, bem como acesso aos benefícios propostos. Além disso, a coordenação previa adesão de outros coordenadores, pois, em todas as fases do PVA, a coordenação permaneceu a mesma, ou seja, o PVA foi coordenado desde o seu início em Ituiutaba (MG) por um servidor público<sup>37</sup> lotado no atual Instituto de Ciências Humanas da UFU/Pontal.

Mesmo com a adesão ao programa do PVA, ainda permaneciam muitos desafios a serem superados, entre eles, a necessidade de o Programa construir o próprio material didático a ser utilizado ao longo do ano letivo nos projetos das unidades integradas ao AFIN. Atualmente, considerando a realidade de Ituiutaba, os materiais utilizados em sala de aula continuam organizados pelos próprios professores e disponibilizados para os alunos por meio de *e-mail* e *blogs* e/ou via copiadora, o que traz custos, os quais muitos estudantes não têm condições de assumir como despesa, dentre outros desafios postos diante da diversidade dos sujeitos atendidos.

Além disso, existe a ideia mormente de ampliar as possibilidades do Pré-vestibular Alternativo, formalizando-o para a prática do estágio supervisionado para estudantes dos cursos de licenciatura, devidamente acompanhados pelo professor orientador. Desse modo, fariam as suas observações e atuariam nas aulas práticas e/ou orientação junto com os estudantes do PVA, ou seja, uma proposta de ação e aplicação pedagógica especializada no próprio ambiente da universidade.

---

<sup>37</sup>Adriano R. de S. De La Fuente tomou posse como servidor no cargo Técnico Laboratório área de ensino em Geografia, na Universidade Federal de Uberlândia Campus Ituiutaba em fevereiro de 2009. O servidor já tinha obtido uma experiência com cursinhos em Uberlândia ao longo do ano de 2006, quando estava terminando o curso de graduação em Geografia. A atuação como docente naquela ocasião, aliada ao projeto pessoal de contribuir para melhoria das condições de vida do semelhante, foram fundamentais para a aplicação e desenvolvimento da proposta na cidade de Ituiutaba (MG).



**Tabela 1.** Inscritos, Ingressantes, Evasão e Aprovação no PVA Ituiutaba 2009 - 2016

<b>Ano</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Ingressantes</b>	<b>Evadiram</b>	<b>Finalizaram</b>	<b>Nº/Aprovados % em relação aos que finalizaram</b>
2009	20	20	10 (50%)	10 (50%)	10 (50%)
2010	30	30	10 (33%)	20 (67%)	15 (75%)
2011	78	50	10 (20%)	40 (80%)	25 (62%)
2012	155	90	12 (33%)	78 (87%)	52 (67%)
2013	168	90	25 (28%)	65 (72%)	48 (74%)
2014	320	90	22 (24%)	68 (76%)	55 (81%)
2015	415	90	30 (33%)	60 (67%)	52 (87%)
2016	560	150	50 (33%)	100 (67%)	70 (70%)

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)**Fonte:** Pesquisa de campo

Considerando especialmente o ano de 2016, havia cento e cinquenta estudantes matriculados frequentes. Deste total, setenta eram estudantes do turno noturno e oitenta divididos em duas turmas de quarenta, no turno vespertino. Observa-se que os índices de evasão foram consideráveis em relação ao período, porém diminuíram na medida em que os índices de aprovação aumentaram. A taxa de aprovação daqueles que finalizaram o curso foi significativa em todo o período observado. Na medida em que os índices de aprovação evoluíram e a comunidade começou a ter acesso às informações, ocorreu um aumento gradativo no número de interessados, o que auxiliou na ampliação da área de atuação do PVA.

Os impactos do Pré-vestibular Alternativo para a cidade de Ituiutaba foram significativos, considerando que até o ano de 2016 o cursinho contribuiu para que 327 estudantes das classes populares ingressassem em diversas instituições de ensino superior em distintas regiões do País. Se forem considerado os anos de 2017 e 2018, tem-se o universo de mais de 500 estudantes beneficiados com a iniciativa.

O PVA representa atualmente para a cidade de Ituiutaba (MG) e sem exageros para a mesorregião do Pontal do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, um mecanismo importante para que os estudantes oriundos das classes socioeconomicamente pobres possam formar condições pedagógicas para com isso ingressar na Educação Superior. Por conseguinte, diante dessa conquista, podem construir novas perspectivas de vida, além de se constituírem como cidadãos conscientes de seus papéis na sociedade.

A finalidade deste capítulo foi trazer o lócus que respaldou a construção do objeto de pesquisa, ou seja, tornou-se importante para delinear o espaço geográfico onde foi desenvolvida a problemática, e consequente desenrolar de uma proposta materializada com a organização do Pré-vestibular Alternativo sinalizado como pano de fundo para se refletir sobre o mesmo como um Território de Cidadania.

No capítulo seguinte serão apresentados os resultados alcançados pela pesquisa, a partir das reciprocidades dos sujeitos participantes no PVA. A partir da análise das narrativas e relatos das condições vida dos participantes da pesquisa, ordenou-se as mesmas em categorias para que se pudesse estabelecer as relações de maneira organizada entre o que os mesmos mantinham em relação ao PVA.

## **CAPÍTULO V**

### **AS RECIPROCIDADES ENTRE OS SUJEITOS NO PVA**

#### **5.1 As origens dos Docentes e suas avaliações do PVA**

Foram pesquisados 18 professores que atuavam no Pré-vestibular Alternativo no ano de 2016, sendo um grupo composto por 09 (50%) mulheres e 09 (50%) homens com faixa etária média de 23 anos.

Em relação à etnia, 06 (33%) declararam-se brancos, 08 (44%) pardos e 04 (22%) pretos. Desses, 13 (72%) atuavam voluntariamente e 05 (28%) eram bolsistas<sup>38</sup>. A pesquisa possibilitou identificar que o grupo pesquisado era majoritariamente egresso da educação básica da rede pública, com renda familiar média de 2,5 salários mínimos.

Em relação à formação acadêmica, constatou-se que 11 (61%) dos pesquisados estavam matriculados em cursos de graduação, 05 (28%) tinham concluído a Graduação, porém, não tinham iniciado nenhuma pós-graduação até o momento da coleta dos dados. 02 (11%) estavam matriculados no mestrado e, 01 (6%) doutorando. 01 (6%) pesquisado tinha mestrado concluído e se preparava para iniciar o processo de seleção para o doutorado.

Em relação à área de atuação dos pesquisados, identificou-se o seguinte resultado conforme Tabela 2:

---

<sup>38</sup> A disponibilidade da bolsa é resultado da adesão do Pré-vestibular Alternativo ao Programa de Ações Formativas Integradas institucionalizado em 2016 pela Universidade Federal de Uberlândia.

**Tabela 2:** Área de Atuação e Formação dos Professores do PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Área de atuação docente	Formação acadêmica
3	Biologia	Ciências Biológicas
3	Geografia	Geografia
2	História	História
2	Química	Química
2	Física	Física
1	Interpretação de Texto	Pedagogia
1	Inglês	Inglês
1	Filosofia	Sociologia
1	Sociologia	Sociologia
1	Redação	Pedagogia
1	Matemática	Matemática

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa de campo realizada com professores atuantes no PVA, Ituiutaba-MG, em 2016

A partir da tabela acima é possível verificar que 03 (17%) pesquisados desenvolviam conteúdos de Biologia, 03 (17%) de Geografia, 02 (11%) História, 02 (11%) Química, 02 (11%) em Física, e por fim, 01 nos respectivos conteúdos, Interpretação de texto (6%), Inglês (6%), Filosofia (6%), Sociologia (6%), Redação (6%) e Matemática (6%).

Algumas áreas contavam com a colaboração de professores com formação diferente da exigida. Por exemplo, o caso de redação e interpretação de texto, as quais tinham como colaboradores graduandos do curso de Pedagogia, ocorrência muitas vezes habitual em outros conteúdos, devido à falta de profissionais interessados e/ou com disponibilidade de horário.

Essa situação pode ser explicada, também entre outros fatores, pela disponibilidade dos cursos do *Campus* da Universidade Federal de Uberlândia em Ituiutaba, sendo 07 (39%) deles na especialidade licenciatura (Matemática, História, Química, Física, Biologia, Geografia e Pedagogia) e 04 (22%) bacharelados (Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social). Além disso, o PVA ainda contava com a participação de colaboradores de outras instituições públicas, como a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba (SEMAP).

A pesquisa possibilitou conhecer o perfil profissional dos pais dos professores pesquisados, conforme consta na Tabela 3:

**Tabela 3:** Profissão dos pais dos professores PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Profissão dos Pais dos professores
02	Servidor Público Municipal nível médio
02	Trabalhador rural sem formação (temporário)
02	Vendedores comércio com nível médio (formal)
01	Engenheiro Mecânico com curso de graduação
01	Engenheiro Civil com curso de graduação
01	Redator com curso técnico
01	Mecânico com curso técnico
01	Marceneiro com curso técnico completo
01	Microempresário com ensino médio completo
01	Frentista com ensino médio completo
01	Motorista com ensino médio completo
01	Pequeno Produtor Rural com ensino fundamental incompleto
01	Manobrista com ensino fundamental incompleto
01	Agricultor em assentamento com ensino fundamental incompleto
01	Pedreiro sem formação (informal)

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa de campo realizada com professores atuantes no PVA, Ituiutaba-MG, em 2016

Observou-se que, a maioria das profissões desenvolvidas pelos mesmos, referiam-se a ocupações com baixa exigência de qualificação. Entre as profissões desenvolvidas pelos pais destacaram-se: Serviço Público, trabalhadores rurais e vendedores. Os demais ocupavam outras áreas entre elas: Mecânico (6%), Pedreiro (6%), Marceneiro (6%), dentre outros, todos com uma citação para cada um.

No geral tem-se um grupo composto por sujeitos com pouco nível de estudo. Entre os 18 pesquisados, apenas 02 (11%) tinham formação na Educação Superior, 03 (17%) com curso técnico, 07 (39%) com ensino médio, 03 (17%) com ensino fundamental e outros 03 (17%) sem formação, o que poderia sugerir não letrados.

Ao analisar as profissões das mães, observou-se que sua distribuição profissional concentrou-se também nas categorias com exigência geralmente de baixa qualificação profissional, conforme anunciado na Tabela 4.

**Tabela 4:** Profissão das mães dos professores PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Profissão das Mães dos professores
06	Doméstica (2 com ensino médio completo, 2 incompleto e 1 sem formação)
04	Trabalhadoras do Lar (2 com ensino médio completo e 2 incompleto)
01	Servidora Pública Municipal com curso de especialização
01	Servidora curso superior completo
01	Gerente operacional com curso superior incompleto
01	Cuidadora de idosos com curso técnico
01	Costureira com curso técnico
01	Manicure com curso técnico
01	Operadora de caixa com ensino médio completo
01	Comerciante sem formação

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa de campo realizada com professores atuantes no PVA, Ituiutaba-MG, em 2016

Observando as áreas profissionais ocupadas pelas mães dos professores, obteve-se o seguinte: 06 (33%) trabalhavam como domésticas, 04 (22%) do lar sem vínculo trabalhista formal, 02 (11%) Servidoras Públicas, e 01 nas seguintes profissões: Gerente operacional (6%), Cuidadora de idosos (6%), Costureira (6%), Manicure (6%), Operadora de caixa (6%), comerciante (6%).

Analisando o nível de formação das mães obteve-se o seguinte resultado: 01 (6%) com Pós-graduação, 02 (11%) com Educação Superior, 03 (17%) com Ensino Técnico, 09 (50%) com Ensino Médio e 03 (17%) afirmaram não possuir formação.

Em síntese, o núcleo familiar, considerando os pais e as mães dos pesquisados, advém das classes sociais com baixo poder aquisitivo, porém, os filhos conseguiram atingir nível de escolarização superior, o que os potencializa a alcançarem melhores perspectivas no mercado de trabalho, ampliando, com isso, as possibilidades de ascensão social.

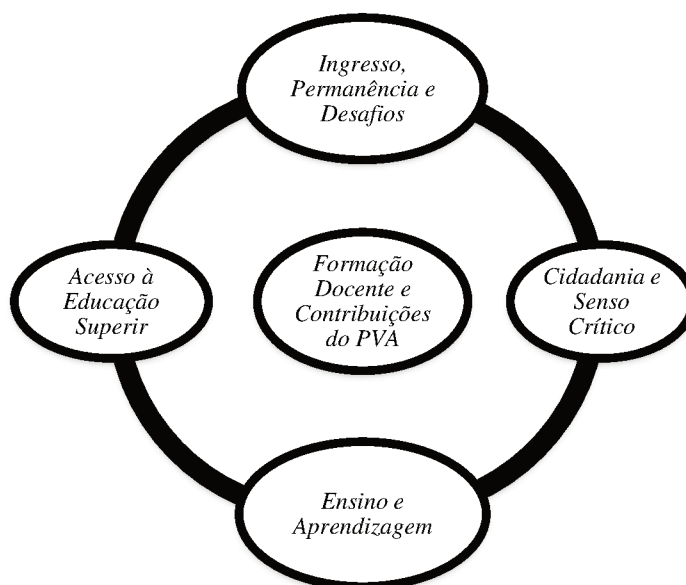
Sobre as localizações das moradias dos pesquisados, identificou-se que entre os 18, 14 (22%) residiam em Ituiutaba, 02 (11%) em Uberlândia, 01 (6%) em Cachoeira Dourada de Minas e 01 (6%) em São Simão no Estado de Goiás. Os estudantes cuja família morava em outros municípios só retornavam para suas cidades nos feriados prolongados.

Sobre o período de atuação no projeto comprovou-se que, do total de pesquisados, 07 (39%) iniciaram participação no ano de 2016, 02 (11%) estavam no PVA desde a sua fundação em 2009, 02 (11%) começaram em 2010, 02 (11%) em 2011, 02 (11%) em 2012, 01 (6%) em 2013, 01 (6%) em 2014 e 01 (6%) em 2015. Conclui-se que havia uma tendência de os participantes permanecerem no projeto, mesmo após o período de conclusão dos respectivos

cursos de Graduação, exceto aqueles que eram de outras cidades e por questões financeiras tinham que retornar a fim de ingressarem no mercado de trabalho.

Para conhecer, sistematizar e possibilitar uma análise mais aprofundada sobre a relação entre pesquisados, os estudantes e o PVA, buscou-se organizar as informações disponibilizadas a partir de cinco categorias: I) Acesso à Educação Superior; II) Ingresso, Permanência e Desafios; III) Cidadania e Senso Crítico; IV) Formação Docente e Contribuições do PVA; V) Ensino e Aprendizagem. conforme Figura 3.

**Figura 3:** Categorias de análise - Professores PVA Ituiutaba, 2016



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa de campo realizada com professores atuantes no PVA, Ituiutaba-MG, em 2016

As respostas dos questionários foram organizadas em categorias propostas com o objetivo de averiguar as percepções dos professores sobre o Pré-vestibular Alternativo.

### **Acesso à Educação Superior**

A organização da categoria *acesso à Educação Superior* teve como objetivo, fundamentar a discussão sobre o PVA e o público atendido. Nesse sentido, foi perguntado aos professores sobre o que eles pensavam sobre o processo percorrido pelos estudantes para acessar a Educação Superior no Brasil.

Entre os 18 pesquisados, 02 (11%) registraram acreditar no formato utilizado pelas instituições para selecionar quem estaria apto ou não a frequentar a Educação Superior no País. Trata-se de um mecanismo de seleção correto e justo para o grupo pesquisado.

Porém, outros 16 (89%) manifestaram-se contrários ao formato utilizado para selecionar os estudantes que ingressavam na Educação Superior no País. Além disso, destacaram algumas críticas sobre esse modelo no qual apontaram a meritocracia que é amplamente praticada por Instituições Públicas e Privadas, a qual culmina com muitos estudantes excluídos da oportunidade de frequentar outros níveis de escolarização.

Entre aqueles que criticaram o sistema de acesso, evidenciaram-se as seguintes respostas.

Acredito que medir a capacidade intelectual de um aluno para que o mesmo ingresse no ensino superior não é adequado para o Brasil, pois isso, favorece diretamente a elite, aqueles que têm um ensino de maior qualidade. Os alunos carentes de baixa renda encontram-se de certa forma bloqueados, já que o ensino público brasileiro é extremamente falho. (P1, 2016).

Ainda falta muito para avançar nas cotas sociais e raciais, importante passo para a democratização do ensino superior no Brasil, mas ainda assim, são poucas vagas para muita gente nesse nível de escolarização. (P5, 2016).

Apesar de ter melhorado significativamente nos últimos 13 anos, o sistema de acesso ainda é muito injusto. Um sistema meritocrático que não dá oportunidades iguais a todos. Tenho muitas críticas ao sistema de vestibular brasileiro. (P7, 2016).

Injusto pois tal acesso deveria ser mais acessível às classes sociais menos favorecidas. A base do ensino não é de qualidade, vai ser justo quando a educação básica pública for de qualidade. (P8, 2016).

O pesquisado P1, compreende que, por um lado, o sistema para o acesso à Educação Superior é omisso, pois busca aferir os conhecimentos dos candidatos não considerando a sua origem socioeconômica e cultural, sendo as classes menos favorecidas economicamente as mais prejudicadas. Por outro, os estudantes oriundos das escolas particulares e/ou que, tenham condições econômicas privilegiadas de inclusive arcar com cursos preparatórios privados, terão matematicamente maiores oportunidades e consequente maior probabilidade de acessar a Educação Superior.



P5 (2016) expôs sobre o desafio da sociedade brasileira no século XXI, entre eles, as barreiras existentes para democratização do acesso à Educação Superior no País. Apesar de ter havido algumas mudanças com a implementação da Lei de Cotas, muito ainda precisa ser consumado, a fim de ampliar o número de vagas, sobretudo, quando contabilizado, pobres, indígenas, negros, entre outras maiorias sociais nas Universidades. Em síntese, as cotas sociais e raciais são citadas como um mecanismo importante utilizado pelo poder público, e uma oportunidade para inclusão daqueles historicamente excluídos do processo educacional.

Segundo P7 algumas mudanças devem ser ressaltadas nos últimos anos, porém, o sistema se mantém injusto, pois, tem como sustentação, a meritocracia. Para o pesquisado o sistema de selecionar os estudantes para ingressar na Educação Superior não é democrático, pois, potencializa a invisibilidade dos problemas encadeados com a falta de acesso à educação de qualidade, e não permite que todos possam ter as mesmas oportunidades.

P8 expõe a fragilidade da Educação Básica Pública brasileira, e utiliza como argumentos as falhas no sistema de seleção nos exames vestibulares. O pesquisado chama atenção para a importância de melhorar a qualidade da Educação Básica, para que o sistema se torne mais democrático e possa permitir que todos tenham as mesmas oportunidades.

Penso que na última década o acesso ao ensino superior intensificou, principalmente com as políticas educacionais adotadas pelo governo do PT. A ideia de uma “educação para todos” fez com que aumentasse a chance de qualquer indivíduo acessar o ensino superior. O sistema de ingresso pode até ser justo, mas não é coerente qualquer pessoa, com o ensino médio concluído e que realize o ENEM consegue sim entrar na Universidade, não necessariamente no curso desejado. (Ex.: um estudante pobre, de escola pública consegue ingressar sim na universidade, mas dificilmente será em um curso de medicina ou engenharia). Mas, em contrapartida, o governo se pautou em quantidade e não qualidade. Chegam à universidade pessoas semianalfabetas e que não conseguem concluir a formação. (P13, 2016).

Na perspectiva apresentada por P13, mesmo reconhecendo a ampliação do número de estudantes das classes populares nos níveis mais elevados de escolarização, resultado das Políticas Públicas implementadas por governo específico, complementa que a maneira de acessar a Educação Superior foi construída de forma equivocada, ou seja, manteve-se o sistema

tradicional de seleção, em detrimento de investimentos na Educação Básica, o que poderia possibilitar menor desigualdade na oferta de oportunidades entre os estudantes.

A análise da categoria permitiu compreender que a maioria, ou seja, 16 (89%) dos pesquisados consideram o sistema de acesso à Educação Superior no Brasil um modelo antidemocrático, pois, não considera a desigualdade socioeconômica intrínseca à formação da própria população brasileira.

Nesse sentido, é possível concluir que as classes populares, público alvo do Pré-vestibular Alternativo, são as mais afetadas justamente por pertencerem ao grupo dos que historicamente estiveram à margem os direitos sociais atendidos, entre eles, o direito à Educação Pública gratuita e de qualidade.

### **Ingresso e Permanência no PVA**

A organização da categoria teve como objetivo fundamental compreender o que os professores percebiam com a participação no PVA a respeito das seguintes questões: I) O que os motivavam a lecionarem no PVA? II) Qual(is) justificativa(s) para manter vínculo com o PVA? III) Quando decidiram ser professores? IV) Quais os desafios no decorrer da prática docente no PVA?

Entre os motivos utilizados pelos professores para lecionarem no PVA, os pesquisados citaram conforme tabela 5 as seguintes:

**Tabela 5:** Motivos para ingresso Professores PVA Ituiutaba, 2016

<b>Pesquisados</b>	<b>Motivos para ingresso no PVA (2016)</b>
6	Prática docente
5	Domínio de sala
4	Proposta do PVA
3	Retribuição à Educação Superior recebida
3	Experiência interpessoal
2	Praticar o voluntariado
2	Melhorar o currículo
2	Aplicação de conhecimentos da graduação

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa de campo realizada com professores atuantes no PVA, Ituiutaba-MG, em 2016

A prática docente foi o motivo informado 06 (33%) vezes pelos pesquisados; em seguida citaram o “domínio” de sala outras 05 (28%) vezes. Outro motivo informado 04 (22%) vezes pelos pesquisados fora a proposta do PVA em contribuir para o acesso das classes populares à Educação Superior.

A retribuição pela Educação Superior recebida pelo Estado brasileiro de maneira gratuita foi citada 03 (17%) vezes, bem como a possibilidade de exercício da experiência interpessoal. Por último, a prática do voluntariado, melhorar o currículo e a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação universitária foram citados 02 (11%) vezes pelos pesquisados como motivo para ingresso como professor no PVA.

Observa-se que a prática docente por meio do desenvolvimento das ações no PVA é compreendida como uma possibilidade para o desenvolvimento profissional pelos professores. Para justificar, citaram que muitas vezes o estágio convencional utilizado pela Universidade e praticado nas escolas não permite ao estudante da graduação a efetiva prática docente, ou seja, a oportunidade de estar à frente de uma sala de aula geralmente só seria efetivada no exercício profissional.

Entre as respostas que contribuíram para evidenciar as respostas, destacam-se:

Primeiramente a probabilidade de vivenciar a prática pedagógica e o aprendizado que alcançaria ao ensinar, uma vez que se aprende ao ensinar já dizia Paulo Freire. (P6, 2016).

Escolhi na graduação fazer o curso de Geografia porque pretendo após o término do curso e especialização seguir carreira acadêmica como professora para alunos de ensino médio, pré-vestibular e graduação. O cursinho me auxiliou a ter mais certeza disso. (P7, 2016).

O que me motivou a participar do projeto foi minha afinidade com a docência. Sempre tive interesse nessa área, logo, quando conheci o cursinho por meio de um amigo que já lecionava no projeto, percebi que era uma ótima oportunidade. (P8, 2016).

Possibilidade de transformar o outro. A aprendizagem de uma sociedade mais consciente. Mais jovens entrando na Universidade. A alegria de poder contribuir com a educação do nosso País. A vontade de ensinar. (P10, 2016).

Pelo interesse de ajudar o próximo multiplicando meus conhecimentos, valorizando estar em uma universidade federal, onde o ensino deveria ser para todos. É uma forma de valorizar ainda mais o espaço que vivi durante cinco anos e por acreditar no potencial do cursinho. (P11, 2016).

A experiência em sala de aula, por ser um projeto social, por ser um trabalho voluntário, fato de ter amigos que já lecionam no projeto, chances de melhorar o currículo. (P12, 2016).

Conforme o Professor P6, o PVA permite a prática docente e isso representou o principal motivo para que o mesmo buscasse participação.

De acordo com a citação do pesquisado P7, o mesmo tem convicção da sua escolha pela profissão docente e o PVA contribuiu para que fosse confirmada.

A afinidade com a docência foi o principal motivo que P8 utilizou para justificar a participação no PVA. Nesse sentido, afirma que o mesmo contribuiu para que se concretizasse o seu objetivo de se tornar professor.

O pesquisado P10, ressalta a importância da educação para transformação dos sujeitos para a vida em sociedade. Nesse aspecto, aponta que a possibilidade de contribuir foi o motivo para buscar lecionar no PVA.

P11 atribui a importância do seu papel como professor na transformação da sociedade, bem como na valorização e a possibilidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos no decorrer do processo de formação universitária.

Os motivos apontados por P12, são vários, entre eles, a possibilidade da prática da docência, melhoria do currículo, a filosofia social inserida na proposta do PVA, a prática do voluntariado e as informações positivas recebidas por meio de outros participantes.

Compreende-se que a participação e envolvimento docente são políticos e formativos, pois, reconhece-se a oportunidade de participação no PVA, como uma ação. É político, pois os envolvidos têm intrinsecamente nas suas convicções políticas a crença na ação como uma oportunidade de formação dos sujeitos a fim de alcançar o objetivo de acesso ao ensino superior e tem cunho formativo pelas duas vias: de formação “do outro” e contribuição para formação de si mesmo como docente.

Perguntado sobre os motivos para manutenção do vínculo com o PVA ao longo ano letivo, obteve-se o resultado, conforme sinalizado na Tabela 6.

**Tabela 6:** Motivos para Permanecer Professores PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Motivos para permanecer no PVA
5	Contribuir para a formação do outro
4	Qualificação profissional
3	Ajudar realizar o sonho do semelhante
3	Gosto pela docência
2	Objetivos do PVA
2	Retribuição à Educação Superior recebida
2	Prática docente

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa de campo realizada com professores atuantes no PVA, Ituiutaba-MG, em 2016

Entre os motivos utilizados pelos pesquisados para fundamentar a continuação do vínculo com o PVA ao longo ano letivo, destaca-se a ação de contribuir para a formação do outro, citada 05 vezes pelos professores pesquisados. A resposta vincula-se à proposta do PVA em possibilitar às classes populares a oportunidade da preparação para os exames de seleção e, eventual acesso à Educação Superior, com isso, potencializando melhores expectativas para os sujeitos em condições de vulnerabilidade social.

A possibilidade de qualificação profissional foi citada 04 (22%) vezes, pois, a participação no PVA permite uma atuação da prática docente relevante ao longo do ano letivo. Nesse sentido, os professores podem se qualificar, obtendo por meio da prática cotidiana, domínio sobre os conteúdos, didática e planejamento pedagógico, dentre outros. Os professores participantes utilizam o PVA a seu favor, naquilo que é o projeto de saída, profissão. Há, além disso, uma manifestação de reciprocidade. O PVA situa-se como uma oficina da prática docente, ou seja, o PVA como uma afirmação do futuro docente.

Contribuir para a realização do sonho do semelhante foi apontado 03 (17%) vezes pelos pesquisados, figurando-se também como um motivo utilizado como justificativa para permanência no PVA. Soma-se, o gosto pela docência em outras 03 (17%) citações e demais 02 (11%) apontamentos para os objetivos do PVA, retribuição à Educação Superior recebida e a possibilidade da prática docente.

Observa-se que, mesmo contando com a participação de bolsistas, a questão financeira não foi citada como motivo pelos pesquisados. Contudo, sabe-se da importância que a remuneração tem para os estudantes da Graduação. Pressupõe-se que os objetivos inseridos como proposta do PVA contribuíram para que os bolsistas tivessem o entendimento da importância do projeto e, com isso, a bolsa não representasse o motivo principal para participação dos mesmos.

Entre as respostas, destacaram-se:

Possibilidade de ser um profissional capacitado e também poder contribuir para outros terem a oportunidade de construir um futuro. (P1, 2016).

Continuei no PVA porque conheci o verdadeiro intuito do projeto, que era proporcionar aos alunos de baixa renda a oportunidade de ingressar no ensino superior e ter uma formação de qualidade. Durante as aulas percebia o interesse da maioria dos alunos em aprender os conteúdos passados e isso me motivava cada vez mais. (P4, 2016).

Sinto como dever social e moral. Trabalho em um colégio particular e com isso alcancei uma das minhas pretensões profissionais e como fui aluno de escola pública sinto como uma obrigação dar essa resposta à sociedade, dando aulas no projeto. Além de, claro, ser uma ótima oportunidade trabalhar com pré-vestibular popular e no ambiente da universidade. (P5, 2016).

A experiência adquirida ao lecionar, a troca de experiências com outros professores que também contribuem para o projeto, a convivência com os alunos que trazem questionamentos e outras visões sobre os assuntos abordados. (P6, 2016).

Resultado dos anos anteriores. E ver quantos alunos já passaram pelo projeto; e que até terminaram a graduação. Contribuir para o processo de ensino e da aprendizagem dos alunos de forma significativa, de modo que possam desempenhar seu papel de cidadão na sociedade. (P12, 2016).

O valor social que o cursinho possui vai além de ensinar conteúdos, mas sim formar cidadãos conscientes e atuantes na sociedade. (P18, 2016).

De acordo P1, sua motivação para permanecer no projeto esteve relacionada à perspectiva de uma formação continuada. Observa-se, que existe um interesse compartilhado em auxiliar o próximo, ao mesmo tempo que a formação profissional.

Conforme P4 o sentimento de pertencimento e da responsabilidade social de estar ensinando e aprendendo com os estudantes é um aspecto a ser enumerado como importante. De acordo com o pesquisado, o fato de sentir-se partícipe da proposta, contribui para motivá-lo e, com isso, se descobrir como profissional, bem como, sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo relato de P5, a sua responsabilidade social e preocupação com o outros representam os fundamentos para sua participação no PVA. O educador demonstra comprometimento com relação do seu papel como formador de opinião.

Para P6 o processo de ensino e aprendizagem permite adquirir experiência tanto com os estudantes, como com os próprios colegas professores. A convivência no PVA representou o motivo para que o mesmo permanecesse.

De acordo com P12, o que lhe motivou a permanecer no PVA foram os resultados alcançados, ou seja, o número de estudantes que foram aprovados para a Educação Superior, a possibilidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos e o seu papel como cidadão consciente da importância de ser professor em uma sociedade como a brasileira.

Os argumentos utilizados por P18, trazem a importância do PVA na formação de sujeitos críticos para a vida em sociedade. Pois, além de ensinar conteúdos, como o próprio pesquisado cita, há uma preocupação com a maneira como se ensina. Observa-se que havia preocupação por parte do educador em relação ao que o mesmo apresentava como conteúdo, bem como o próprio sentido pedagógico da aprendizagem.

Foi perguntado sobre quando da decisão de buscarem pela carreira de professor, se de fato ocorreu. As respostas foram várias, entre elas, a decisão surgiu antes da participação do PVA, antes mesmo do ingresso na Educação Superior.

Sempre desejei ser professor. A escolha pelo curso de ciências biológicas foi pensada para que ao término da graduação eu possa seguir carreira acadêmica, atuando como professor de biologia para alunos do ensino médio, pré-vestibular e/ou graduação. (P7, 2016).

A profissão de professora surge no momento em que não temos outras oportunidades onde vivemos. O ensino superior em uma família com muitos filhos sempre foi algo difícil de ocorrer. (P8, 2016).

Eu nem sempre quis ser professor. Sim. Eu me apaixonei pela profissão. Não tenho certeza em qual área vou atuar, mas será ligada à docência. (P11, 2016).

Hoje me sinto honrado em ser e sim desejo seguir carreira, apesar dos percalços é amplamente satisfatório contribuir para a formação de qualquer indivíduo. (P14, 2016).

Desde a graduação me envolvi com projetos de extensão e sempre gostei de atuar como professora, ser professor é o que almejo para minha vida profissional. (P16, 2016).

Não, no entanto, a partir do final do ensino médio cresceu o interesse pela área docente. Inicialmente desejo seguir carreira na área de educação, não necessariamente em sala de aula. No entanto, almejo seguir carreira na área

de educação, seja na gestão, coordenação, supervisão ou como pesquisador na área. (P17, 2016).

A escolha pela carreira representa muitas vezes o resultado da falta de oportunidades inerentes a determinados lugares. O pesquisado P8 explica que a escolha nem sempre está vinculada à livre iniciativa. As dificuldades socioeconômicas pessoais e dificuldade de deslocamento físico para estudar, interferem nas alternativas.

Os pesquisados P11 e P14, apesar de não terem pensando se tornarem professores antes da Graduação, encontravam-se decididos em continuar atuando na área, pela importância da Educação, apesar de todos os desafios existentes atualmente.

De acordo com P16, desde a graduação, sempre esteve envolvido com projetos de extensão, e a experiência na docência sempre lhe fez bem. Dessa forma, já tem a docência como profissão escolhida.

P17 explica que desde o ensino médio tinha se decidido pela docência, porém, não necessariamente na sala de aula como professor. Na área da educação, assim como em outras áreas, há várias possibilidades de atuação profissional. Segundo P17, não há uma decisão formada definitiva sobre a área específica de atuação, porém sabe que deseja atuar na área da educação.

A conclusão da categoria possibilita compreender que dentre os motivos que motivaram os professores a lecionarem no PVA a prática docente foi anunciada pelos participantes como principal motivação para adquirir qualificação profissional.

A respeito das justificativas para manterem vínculo com o PVA, os pesquisados indicaram a possibilidade de contribuir para a formação do semelhante e a qualificação profissional como principais motivações.

Sobre Quando decidiram ser professores, os pesquisados apontam que a participação no PVA contribuiu para tomar a decisão, outros tinham decidido antes mesmo da participação do PVA.



## Cidadania e Senso Crítico

Para a organização da categoria Cidadania, foi perguntado aos pesquisados sobre: I) a compreensão que possuíam sobre o processo de construção de Cidadania; II) Percepção sobre a formação do cidadão crítico; III) As contribuições do PVA na formação dos estudantes; IV) De que maneira os professores do PVA se sentiam parte daquela construção.

Analisar essa categoria propiciou conhecer o que os professores do PVA entendiam sobre o conceito Cidadania, a formação de sujeitos críticos e as contribuições do PVA e dos próprios docentes para com os estudantes populares que frequentam e participavam do curso.

Sobre o que representa a construção de Cidadania, observa-se que todos os dezoito (100%) dos participantes da pesquisa, responderam a todas as perguntas. Entre as respostas dos participantes, destacam-se:

Acredito que construir cidadania é possibilitar ao aluno o entendimento dos seus direitos e deveres como cidadão, e despertar nele seu papel social na sociedade. (P1, 2016).

É se ater aos problemas políticos, sociais, culturais se informando dessas questões e se posicionando de forma crítica. (P6, 2016).

É construir uma sociedade em que seus cidadãos sejam completamente cientes de seus direitos e deveres e coloquem esse conhecimento em prática, a fim de formar uma sociedade mais justa. (P8, 2016).

É a formação de consciência coletiva, mas respeitando a individualidade de cada indivíduo. (P10, 2016).

A construção da cidadania inicia-se com o entendimento de que é necessário o cumprimento dos deveres de cada cidadão frente à sociedade, assim como é necessária a exigência dos direitos de cada cidadão. (P13, 2016).

É formar cidadãos. Na verdade, é o que, nós como profissionais educadores, fazemos a todo instante. Mais do que desenvolver um conteúdo, nós influenciemos diretamente o processo de formação de um cidadão. (P15, 2016).

Acredito que seja *empoderar* os sujeitos mostrando como funciona as relações sociais no capitalismo e que os sujeitos possuem direitos e acesso aos bens e serviços como a classe. (P16, 2016, *grifo do autor*).

O Professor P1 compreende que o processo de construção da Cidadania significa potencializar os estudantes para que possam entender a existência dos seus próprios direitos e obrigações, e isso ser utilizado para o convívio em sociedade, despertando-os como cidadãos conscientes do papel na sociedade.

Possibilitar que o estudante intervenha na sociedade na qual esteja inserido foi apontado por P3 como uma característica fundamental no processo de construção de Cidadania.

P6 explica que construção de Cidadania se relaciona com o situar os estudantes perante as questões que envolvem as diversas relações estabelecidas no convívio em sociedade.

A formação crítica foi apontada por P8 como uma característica essencial no processo de formação para Cidadania.

De acordo com P10 a construção de Cidadania significa permitir uma formação coletiva crítica perante as responsabilidades de cada indivíduo na sociedade.

Construir cidadania para P13, representa a conscientização dos deveres de pertencer à uma sociedade e a possibilidade de reivindicar-se em torno dos direitos e obrigações.

P15 compreende a construção de Cidadania como uma consequência de formar cidadãos. Atribui a responsabilidade dessa formação aos próprios professores.

A construção de Cidadania, de acordo com P16 está relacionada diretamente à formação crítica dos sujeitos para a vida em sociedade e à consciência como sujeito em pertencer a determinada classe social menos favorecida socialmente.

Sobre a formação do cidadão crítico, parte-se do seguinte pressuposto compartilhado por Freire (2014):

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 2014, p. 41).

Compreende-se a partir da perspectiva de Paulo Freire, que a transformação da realidade, da própria sociedade é possível através do desenvolvimento da consciência crítica. Isso permitiria aos sujeitos modificar a própria realidade. A compreensão crítica da sua própria

história permite aos homens na contemporaneidade perceberem o próprio contexto no tempo e no espaço em que estão inseridos, percebendo e agindo sobre todas questões sociais.

Os desafios da sociedade contemporânea implicam na necessidade de formação de sujeitos cada vez mais conscientes do seu papel. Essa construção da consciência crítica se forma na medida em que os sujeitos compreendem os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico e seu entorno.

É capacitar o aluno na compreensão da sua atuação no meio social que ele está inserido possibilitando agir de forma consciente e responsável. (P1, 2016).

Capacidade de formar pensamentos através do conhecimento e da experiência sobre possíveis questões sociais. (P2, 2016).

Acredito que seja formar um indivíduo capaz de interferir diretamente na sociedade, cumprindo e fazendo cumprir seus direitos e deveres. (P3, 2016).

É apresentar às pessoas possibilidades e alternativas de informações, mostrando os prós e contras. É permitir que o sujeito faça seus questionamentos e escolhas. (P5, 2016).

Formar o cidadão crítico para P1 significa permitir que o estudante compreenda sua realidade a partir da sua consciência como sujeito histórico com potencial de atuar de maneira efetiva sobre o cotidiano. Porém, não menciona os meios pelos quais essa formação seria possível.

A capacidade de se manifestar como sujeito em sociedade foi mencionada por P2 como um atributo na construção do sujeito crítico e, conseqüentemente, como um mecanismo para a própria percepção da Cidadania.

De acordo com P3, o indivíduo capaz de intervir nos problemas da sociedade representa o parâmetro principal do cidadão crítico na atualidade do contexto moderno.

A autonomia do pensamento é apontada por P5 como uma característica importante no processo de formação do sujeito crítico. Esse atributo foi compartilhado por outros pesquisados, dentre eles:

Formar um cidadão capaz de pensar por si mesmo. Dificilmente manipulado. Capaz de fazer reflexões baseadas em fatos. (P7, 2016).

Para a formação de um cidadão crítico, o ensino ou acesso à informação deve ser aplicado sem pré-construção de opinião, ou seja, os professores devem em sala de aula, promover discussões entre os alunos, deixando que cada um dê sua opinião a respeito do tema, mas evitando que o pensamento de uma pessoa influencie no pensamento de outra. Assim, o aluno será capaz de entender, avaliar e formar opiniões próprias. (P9, 2016).

A capacidade de se posicionar diante dos fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais, ambientais com ideias, respeitando sempre as ideias que vêm do outro, sem preconceitos. (P15, 2016).

Formar um cidadão crítico é contribuir para que o indivíduo tenha capacidade de pensar por si, de maneira que esse pensamento seja capaz de impactar de forma coerente a sociedade onde está inserido. É fazer com que ele tenha noções claras e objetivas de sua função na sociedade, mais ainda, que seja capaz de gerir sua própria vida e tomar as próprias decisões. E o mais importante, que ele contribua para a construção de uma sociedade melhor. (P17, 2016).

Conforme P7 a formação que potencialize aos sujeitos se tornarem autônomos, capazes de tomar as decisões sem ser facilmente influenciados, denota uma característica fundamental esperada na formação do sujeito crítico.

Conforme P9, é função do educador possibilitar aos estudantes, a liberdade necessária ao processo de aprendizagem, bem como, administrar a sala de aula de modo que todos possam ser protagonistas participantes na construção do aprendizado, sem hierarquizar aqueles que sabem mais do que os demais.

Conforme P15, a atuação crítica perante os conflitos advindos das relações em sociedade é um atributo próprio do cidadão de formação crítica.

P17 expõe um dos resultados que se espera da formação do sujeito crítico é a capacidade de refletir sobre a própria construção da sociedade à qual pertence.

Perguntado sobre o impacto do PVA na formação dos estudantes, todos os dezoito (100%) pesquisados afirmaram que compreendem a importância do PVA na formação dos estudantes, bem como, têm consciência do papel que desempenham como sujeitos formadores de opinião.

Eu tento sempre trazer textos sobre temáticas polêmicas, notícias e curiosidades do Brasil e do mundo. Sempre que possível, nutro o debate que nasce naturalmente entre os alunos. Sempre proponho a discussão do texto que acabaram de interpretar. (P1, 2016).

Contribuo para a quebra de paradigmas engessados que os alunos trazem das escolas, e que a Geografia permite outra visão sobre o mesmo assunto. (P8, 2016).

Ao tratar os alunos com respeito e exigir que também tratem os professores e demais alunos com respeito, ao demonstrar os direitos e deveres dos alunos frente ao cursinho Pré-Vestibular e a universidade, o cursinho está contribuindo para a formação cidadã. Mais que isso, ele contribui para a formação de cidadãos críticos, ao promover discussões durante as aulas, deixando que cada aluno exponha sua opinião sobre o assunto, sem conhecer as opiniões pré-formadas do professor. (P15, 2016).

Compreende-se que existe preocupação por parte de P1 sobre a aplicação dos conteúdos, bem como a maneira como eles são relacionados à realidade dos estudantes.

Segundo P8 a sua contribuição está em proporcionar o rompimento de conceitos pré-concebidos na educação básica e apontar novas percepções.

Na concepção anunciada por P15, a relação amistosa no processo de ensino e aprendizagem representa um significativo componente na construção de uma formação eficiente. Além disso, a autonomia oportunizada em sala de aula amplia as potencialidades do PVA como espaço de construção de Cidadania e, conseqüentemente, para formação de sujeitos críticos.

A respeito do que pensam os professores sobre o PVA na formação para a Cidadania, os professores afirmaram compreender o significado do PVA na construção de sujeitos críticos, a partir da percepção do desenvolvimento pedagógico dos estudantes ao longo do curso.

Os professores afirmaram que o PVA contribui para a formação e construção do pensamento crítico de maneira efetiva e cotidiana. Além disso, evidenciaram a maneira como as aulas são desenvolvidas, ou seja, permitindo o diálogo de maneira interdisciplinar e valorizando os conhecimentos trazidos pelos estudantes.

O PVA torna-se um Território privilegiado, porém diferente da escola em termos de regras e disciplina.

O fato de estarem no interior da Universidade, onde teoricamente têm contato direto e indireto com os outros estudantes que já estão na graduação, contribui positivamente para ampliar os objetivos e interesses pela manutenção no PVA.

Há uma significativa mudança, principalmente na postura crítica, o aluno sai com uma visão ampla da sociedade, se torna mais reflexivo. (P1, 2016).

O conhecimento e o estudo transformam os indivíduos. (P4, 2016).

Os alunos têm contato com professores que estão vivendo a graduação a professores que já possuem Doutorado. Eu acredito que o corpo docente do PVA seja problematizador, essa experiência tende a ser enriquecedora para todos os envolvidos. (P8, 2016).

Ao menos nos quesitos geográficos muitos chegam com verdades do senso comum e faço questão de colocar a realidade sobre o fato. (P10, 2016).

As pessoas que passam pelo projeto mudam a maneira de pensar a partir da aquisição de novos conhecimentos durante as aulas, durante as discussões propostas pelos professores, durante conversas com os professores ou demais alunos e, com a própria convivência com conhecimentos trazidos por alunos e professores. (P13, 2016).

Os alunos têm acesso a diversas informações, de várias áreas, além de conviverem com pessoas de diferentes personalidades. Isso contribui muito para que os alunos exercitem seu senso de conviver em sociedade, de respeitar as diferenças. (P16, 2016).

Segundo P1 são perceptíveis as mudanças no senso crítico dos estudantes no decorrer da participação do PVA. Esse raciocínio também é compartilhado por P4 ao afirmar o potencial da educação na transformação social.

P8 ressalta a formação do corpo docente como essencial na efetivação da aprendizagem.

De acordo com P10 há uma quebra de paradigmas quando o estudante chega com seus conhecimentos prévios e se depara com outros conteúdos sobre determinados assuntos. No entanto, afirma inserir a verdade, mas a pergunta que fica é: qual verdade? A científica? Sobre isso, o pesquisado não aprofundou.

Conforme compreensão de P13, os sujeitos que participam do PVA são estimulados a pensar criticamente. Dessa forma, o curso contribui para que mudem a forma de pensar, geralmente baseada no senso comum.

Para P16 o PVA representa uma oportunidade para que os sujeitos desenvolvam novas reflexões, onde os conhecimentos prévios são considerados pelos professores, com a intenção de fundamentar a discussão, (re)construindo novos conhecimentos.

### **Ensino e Aprendizagem no PVA**

A proposta em organizar a categoria Ensino e Aprendizagem no PVA teve como intenção principal refletir sobre o que ocorre no Pré-vestibular Alternativo, a fim de identificar a percepção dos pesquisados sobre: I) A infraestrutura disponibilizada no PVA; II) O processo de ensino e aprendizagem dos estudantes; III) Sobre o planejamento e a prática docente; IV) Atividades interdisciplinares e; V) Método de seleção dos estudantes do PVA.

Sobre a infraestrutura do PVA, todos os dezoito (100%) dos pesquisados demonstraram satisfação em relação à infraestrutura física disponibilizada. No entanto, ressaltaram a necessidade de obtenção de recursos pedagógicos para as atividades práticas nas aulas: mapas, globos, substâncias para experimentos químicos, entre outros.

O projeto oferece aos professores salas de aula limpas, com número de cadeiras suficientes para o número de alunos, quadro negro e lousa branca com pinceis e giz, *data show* para apresentação de *slides*. Existe ainda espaço físico suficiente para aplicação de aulas práticas, mas nesse caso, os materiais necessários, na maioria das vezes, precisam ser providenciados pelos próprios professores. (P12, 2016).

Gostaria ainda de dar uma sugestão para a coordenação do projeto. Acho que seria bem interessante e contribuiria muito para o crescimento do projeto, se acontecessem reuniões frequentes entre todos os professores do projeto, e eventualmente entre os professores da mesma área de conhecimento. Isso possibilitaria que os professores desenvolvessem mais atividades interdisciplinares, o que contribuiria para a aprendizagem dos alunos. (P14, 2016).

P12, entende que a estrutura disponibilizada pela universidade para o curso é suficiente. Porém, entende que outros recursos pedagógicos são importantes no processo de ensino e aprendizagem e que o curso não disponibilizava, ficando a cargo dos professores a organização desses materiais.

P14 mencionou a importância de reuniões com o corpo docente e coordenação, a fim de discutirem sobre o desenvolvimento das atividades e propor atividades práticas interdisciplinares com mais frequência.

Sobre a preocupação docente em relação à aprendizagem dos estudantes, todos os dezoito (100%) pesquisados, demonstraram ter se preocupado quando não havia aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos. Os argumentos indicam que eles se importam com a aprendizagem dos estudantes e se mobilizam para que o processo ocorra de forma concreta.

Permito sempre que os estudantes perguntem, não deixo que saíam com dúvidas das aulas. Aplico monitorias para efetivamente averiguar a evolução na aprendizagem. (P2, 2016).

Acompanhar o desenvolvimento do aluno é um dos meus principais objetivos. (P4, 2016).

Atender pessoas que têm maior dificuldade de interpretar e compreender as informações, para essas pessoas eu procuro ajudar disponibilizando horários alternativos. (P6, 2016).

De acordo com o pesquisado há preocupação com a aprendizagem dos estudantes, e isso é potencializado quando ocorre a verificação de aprendizagem, ou seja, ocorre um acompanhamento.

O monitoramento pedagógico também é compartilhado por outros pesquisados. Conforme afirmação de P4, o mesmo pratica o acompanhamento dos estudantes para verificar se de fato aprenderam determinados conteúdos.

Para P6, além de se preocupar com a aprendizagem dos estudantes com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, o mesmo disponibiliza horários extra-aula para que os estudantes possam participar e, como isso, possibilitar mais tempo para que tirem suas dúvidas e possam desenvolver os conteúdos.



Sim. Essa pergunta deveria ser uma retórica, quando perguntada a um professor. A aprendizagem do aluno é produto final do trabalho do professor. Como não se preocupar? (P8, 2016).

Sim. Planejo as aulas contextualizadas para melhor entendimento do aluno. (P9, 2016).

Sim. O educador deve se conscientizar que o aluno é formado através das experiências, que são vivenciadas por toda sua vida. O desenvolvimento do aluno tem uma forte ligação com o ambiente em que vive sua relação cultural e principalmente a maneira como a família se relaciona com ele. Quando ensino, mas meu aluno não aprende sinto-me como uma pessoa que não fez nada. (P10, 2016).

Sim. Não há propósito no ato de ensinar se não há preocupação com a aprendizagem. O objetivo do professor é a construção do conhecimento do aluno. (P11, 2016).

Sim. Essa é a função do professor. É um sinal claro de algo errado, uma pessoa que exerce tal profissão e não se preocupa com o aprendizado de seus alunos. (P12, 2016).

Sim. Sempre perguntando se estão entendendo onde estão com dúvidas e tento auxiliá-los da melhor forma possível. (P13, 2016).

Sim. O acompanhamento da aprendizagem do aluno é na maioria das vezes, percebida dentro da sala de aula. No momento das aulas os alunos têm total liberdade de parar a aula para fazer perguntas, comentários e/ou tirar dúvidas. Para a garantia da aprendizagem, durante vários momentos da aula é perguntado se o aluno está acompanhando e entendendo o conteúdo. Fora da sala de aula existem horários de monitoria para atendimento mais individualizado. Por fim existem meios de comunicação além da sala de aula disponíveis para a comunicação aluno-professor. (P14, 2016).

De acordo com P8, o processo de ensino e aprendizagem do estudante representa o resultado final do processo. Nesse sentido, não há outra opção, se não a preocupação sobre o processo, ou seja, há uma relação implícita com a realização da própria função da prática docente.

Conforme P9, o mesmo se preocupa com a aprendizagem dos estudantes, pois, procura desenvolver o plano de aula que considere o contexto dos estudantes, bem como, a aplicação dos conteúdos mais próximos de sua realidade, a fim de fundamentar e criar sentido para a aprendizagem de determinados conteúdos.

Para P10, o professor tem como uma das suas metas, formar os estudantes para a observação crítica da vida cotidiana. A percepção e conscientização do sujeito em sociedade contribuirá para sua construção como cidadão ativo na sociedade.

Para P11, existe um vínculo entre o processo de aprendizagem do aluno e o ensino oferecido pelo professor. O desafio é construir uma relação democrática em que o aluno seja cúmplice nesse processo, e que ambos possam aprender.

De acordo com P12, a responsabilidade do professor é inerente à profissão docente. Nesse sentido, torna-se imprudente, o professor que não se preocupa com a aprendizagem dos estudantes.

Segundo o pesquisado P13, a preocupação converge em estar sempre atento às dificuldades apresentadas pelos estudantes em sala de aula. Nesse sentido, a preocupação com o desenvolvimento pedagógico do estudante é uma premissa para os professores.

De acordo com P14, a percepção sobre a aprendizagem do estudante é uma tarefa possível no cotidiano da sala de aula. Para isso, torna-se importante que o professor seja sensível para perceber as dificuldades e possibilidades da participação dos estudantes no decorrer das explicações dos conteúdos.

Sobre o planejamento realizado pelos docentes para o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, todos os dezoito (100%) dos pesquisados afirmaram que planejam as aulas e acreditam tratar-se de uma atividade essencial na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem.

Entre as respostas apontadas, observa-se que o planejamento esteve geralmente relacionado à qualidade da aula aplicada, à atualização dos conteúdos, uso do tempo disponível para aula, verificação da aprendizagem dos estudantes, eficácia do trabalho e ao desenvolvimento da prática docente.

Meu primeiro passo, sempre é preocupar em preparar o plano de aula. Isso me ajuda muito a preparar o que irei desenvolver nas aulas. Esse era o principal objetivo de estar no projeto, logo, não faria sentido apenas passar o conteúdo sem me preocupar com a aprendizagem de meus alunos, por isso, eu sempre aplicava exercícios, que eram corrigidos posteriormente e os assuntos que não foram bem assimilados pelos alunos eram revisados. (P12, 2016).

P12 destacou a importância que o planejamento tem na sua formação e o impacto do mesmo no desenvolvimento dos estudantes. Além disso, menciona que o planejamento é inerente à prática docente, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem interdepende do planejamento para sua efetiva concretização.

Questionados sobre a prática da interdisciplinaridade, conforme Tabela 7:

**Tabela 7:** Prática da Interdisciplinaridade Professores PVA Ituiutaba, 2016

<b>Pesquisados</b>	<b>Prática interdisciplinar</b>
9	Pratica com frequência
4	Pratica algumas vezes apenas com determinados conteúdos
3	Tem dificuldade para desenvolver
2	Não pratica devido ao pouco tempo disponível

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa de campo realizada com professores atuantes no PVA, Ituiutaba-MG, em 2016.

No desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, 09 (50%) dos participantes afirmaram que praticam a interdisciplinaridade com frequência. Outros 04 (22%) disseram que desenvolvem os conteúdos de maneira interdisciplinar. 02 (11%) explicaram que apesar de acreditar na interdisciplinaridade para construção do conhecimento, não têm desenvolvido por acreditar que o tempo é curto para aplicar todo o conteúdo ao longo do ano, haja vista, que a organização desse tipo de atividade exige tempo que eles não têm. Por último, 03 (17%) participantes admitiram que têm muita dificuldade em trabalhar os conteúdos de maneira interdisciplinar, por desconhecer como desenvolver.

A prática interdisciplinar no PVA ocorre muitas vezes, quando os professores procuram desenvolver atividades em conjunto com outras áreas do conhecimento, ou promovem discussões relacionando os conteúdos de maneira que os estudantes compreendam as interconexões existentes entre as respectivas ciências.

A prática da interdisciplinaridade para alguns professores representa um exercício diário. Para outros, por não ter clareza de como proceder diante desse tipo de aplicação pedagógica, não souberam precisar sobre o assunto.

Interdisciplinaridade é uma ação que tenho muita dificuldade, e até hoje nunca desenvolvi nenhum trabalho em minhas aulas. (P1, 2016).

De acordo com P1, a prática da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem representa uma ação de desafio. Por não compreender o que representa a prática interdisciplinar, é possível que o pesquisado já a tenha praticado, mas não a tenha identificado.

No PVA as disciplinas que mais exercitam atividades com discussões interdisciplinares decorrem das ciências humanas, principalmente Geografia, História e Sociologia. O fato decorre provavelmente da formação nas Ciências Humanas, nas quais haveria mais estímulo por meio do próprio currículo, ou se trata da essência das Ciências Humanas, que ao retratar socioeconomicamente as relações estabelecidas na sociedade, permite uma formação crítica dos estudantes graduandos sobre a sociedade em que estão inseridos. No entanto, isso não deveria ser uma situação específica das humanidades.

No que se refere ao Espanhol, sempre procuro envolver a Geografia, a Culinária, a História e não se esquecendo da Língua Portuguesa que pode ser aprimorada com novos vocábulos. (P6, 2016).

Quando possível sim, pois interdisciplinaridade é muito além do que todos falam e em diversas situações não fazem sentido, é uma arma importantíssima que deve ser usada adequadamente, para não virar modismo. (P8, 2016).

Dentro da sala de aula o conteúdo deve ser abordado de maneira teórica e também prática, para correlacionar os assuntos tratados com o cotidiano. A aplicação de aulas teórico-práticas realmente é de fato, utilizada dentro do pré-vestibular. A prática da interdisciplinaridade, no entanto, não costuma ser aplicada durante as aulas. A interdisciplinaridade é normalmente aplicada em mini-cursos desenvolvidos conjuntamente pela equipe de professores de cada área. (P12, 2016).

De acordo com P6, a interdisciplinaridade tem sido uma realidade na aplicação dos conteúdos desenvolvidos pelo pesquisado. O pesquisado demonstrou entender sobre a importância de estabelecer diálogo entre as disciplinas.

A prática interdisciplinar pode ser aplicada em distintos espaços, porém pedagogicamente organizada, seja em sala de aula, trabalho de campo, laboratório e em outros espaços de formação, aponta P8.

Entende-se que há uma preocupação por parte de P12, em salientar a importância do professor saber relacionar teoria e prática na perspectiva de contribuir para que o estudante entenda o cotidiano que esteja inserido. Além disso, esse tipo de prática pode e deve ser aplicado fora do ambiente da sala de aula como mencionado.

Em relação à forma de seleção dos estudantes ocorrida anualmente, 16 (89%) dos dezoito (100%) pesquisados, afirmaram que concordam com os mecanismos utilizados no processo seletivo e apenas 02 (11%) não tinham conhecimento formado sobre o processo de seleção utilizada pelo PVA.

Sim em alguns aspectos, só do fato do processo não conter uma etapa de prova, já se torna algo valoroso, porém, sobre análise socioeconômica acredito ser falha. O candidato deveria ser visto em seu lar, sei que isso seria muito difícil mas seria importante para vermos sua condição. (P8, 2016).

[...] haja visto que muitos teriam condições para custear um pré-vestibular pago, mas compreendo também que é praticamente impossível fazer uma triagem mais rigorosa. (P13, 2016).

Sim, concordo com a maneira de seleção dos estudantes do PVA. O critério principal da seleção são os fatores sócio econômicos do aluno, e de fato, um cursinho Pré-vestibular gratuito deve priorizar alunos de classe média baixa, que na maioria das vezes, não têm condições de estudar em um cursinho particular. Assim, o critério de seleção utilizado torna o PVA um projeto de inclusão, já que garante educação para todos, independentemente da classe social. (P14, 2016).

O processo de seleção para estudar no cursinho no meu ponto de vista, representa uma forma de diminuir a questão da desigualdade social. (P18, 2016).

De acordo com P8, a questão do PVA não considerar a avaliação escrita no processo de seleção, representa um fator positivo, pois, isso tiraria a chance de muitos participantes, principalmente aqueles que há muito tempo estão fora da sala de aula. No entanto, o pesquisado acredita que o processo seletivo tem falha ao considerar apenas a entrevista e a análise socioeconômica, pois existem possibilidades de haver informações inverídicas sobre a real situação financeira dos candidatos, a partir da simples apresentação de comprovantes.

Segundo apontamento de P13, uma reflexão sobre o processo de seleção se justifica pelo fato de que muitos estudantes acabam burlando o sistema e conseguindo aprovação no PVA,

porém acrescenta que seja difícil conseguir instrumento de seleção que torne o processo isento de questionamentos.

P14 concorda com o processo de seleção utilizado, e explica que representa uma oportunidade para que aqueles que realmente necessitam do PVA possam obter êxito na aprovação, pois, a entrevista representa uma oportunidade em que o candidato poderia expor questões que em uma prova escrita seria dificultado.

Conforme afirmação de P18, a importância do projeto se reafirma como potencial no acesso nos níveis mais elevados de educação, visto como um problema ainda a ser superado pelas classes menos favorecidas economicamente.

A conclusão da análise da categoria permite confirmar as concepções que os professores tinham a respeito do processo de ensino e aprendizagem, considerando a infraestrutura física e pedagógica, bem como, os métodos para selecionar novos estudantes no PVA.

Observou-se que, os professores afirmaram que a infraestrutura disponível para o desenvolvimento das atividades no PVA era satisfatória. A respeito do processo de ensino e aprendizagem, os pesquisados afirmaram que se preocupavam com o desenvolvimento dos estudantes e por isso buscavam mecanismos para assegurar a aprendizagem. Em relação ao planejamento das ações desenvolvidas no PVA, os pesquisados informaram que esse procedimento é importante em todo processo de aprender e ensinar.

A respeito da prática interdisciplinar e a importância da mesma no processo de ensino e aprendizagem, alguns dos participantes informaram que compreendiam como importante esse tipo de ação, porém, outros não sabiam de fato do que se tratavam e por isso, informaram que tinham dificuldades para o desenvolvimento da prática.

### **Formação Docente e os Desafios no PVA**

Perguntado a respeito do PVA na formação docente, todos os pesquisados, ou seja, 18 (100%) afirmaram que consideravam a importância do PVA para a formação docente. Para isso, citaram sete motivos, entre eles: I) a potencialidade do PVA em oferecer o exercício da prática docente; II) a convivência pedagógica possibilitada entre as áreas conhecimento; III) A diversidade, sociocultural dos estudantes; IV) a possibilidade de trabalhar com estudantes das classes populares; V) a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na graduação; VI)

a vivência da dinâmica da sala de aula; VII) o desenvolvimento da comunicação, didática e a oratória.

O PVA é importante pois já posso exercer a prática docente antes mesmo de terminar o curso e também tenho contato com alunos que me ajudam a ser uma profissional melhor. (P1, 2016).

O projeto foi fundamental e decisivo em minha escolha de continuar minha formação acadêmica. Com as aulas ministradas, tive a oportunidade de praticar e desenvolver melhor minhas habilidades como docente, isso contribuiu muito para minha formação e para meu ingresso na pós-graduação (mestrado acadêmico). (P2, 2016).

Foi no projeto que eu pude iniciar minha experiência docente, exercendo pela primeira vez, fora das aulas de estágio, a regência. Sem dúvida alguma, o projeto contribuiu plenamente para a minha formação como professor. (P3, 2016).

De acordo com P1, a iniciativa de criação do PVA simboliza também uma oportunidade para a aplicação da prática pedagógica para os estudantes das licenciaturas. Conforme o próprio pesquisado evidencia, há uma possibilidade de se iniciarem a prática docente para os estudantes sem nenhuma experiência pedagógica, ou seja, antes mesmo da conclusão do curso, situação segundo o pesquisado difícil ocorrer, haja vista a realidade dos estágios supervisionados geralmente ocorridos nas escolas<sup>39</sup>.

Diante do exposto por P2, o PVA é um Território de prática docente, pois, representa a oportunidade de decidir sobre a própria carreira a seguir. A prática pedagógica desenvolvida cotidianamente no PVA, simboliza a oportunidade do exercício docente, contribuindo para concretização profissional.

A relevância do PVA como Território de aplicação da prática docente citada por P3 foi apontada como essencial para o processo de formação do mesmo, fato compartilhado também por outros pesquisados.

---

<sup>39</sup> Salienta-se a importância do PIBID e da Residência Pedagógica como uma oportunidade de desenvolvimento da prática pedagógica dos estudantes das licenciaturas.

O projeto possibilitou vivenciar o dia a dia do profissional professor, a partir da oportunidade de estar em sala de aula e não apenas na condição de observador. O PVA possibilita a formação docente, desde o convívio diário com os alunos, dentro e fora da sala de aula, a prática e controle em estar em sala de aula, a preparação, etc. (P4, 2016).

É de fato um território de formação. A bagagem que desenvolvi ao longo do ano atuando no Pré-Vestibular é algo inexplicável, pude trabalhar com alunos de diferentes faixas etárias, capacidades e dificuldades cognitivas, isso me fez enriquecer enquanto professor e ser humano. (P5, 2016).

O projeto serviu de ponte para minha carreira docente que ainda está no início, mas despertou em mim a maturidade de buscar várias formas e materiais pedagógicos para construir aulas de qualidade a cada dia, bem como, a consciência de que meus alunos sempre merecem o melhor. (P6, 2016).

É muito importante, pois é um laboratório. O Cursinho dá a oportunidade do professor se encontrar em sala de aula e de fato aplicar a práxis. Muito importante também são os conhecimentos experienciais que são adquiridos durante o curso. (P7, 2016).

O cursinho contribuiu como laboratório onde posso desenvolver minhas aulas aperfeiçoando minha técnica e contribuir para a formação cidadã dos alunos. (P8, 2016).

O estudo necessário para a preparação das aulas, a aplicação das aulas, a convivência com os alunos e com os demais professores que também fazem parte do projeto, tudo isso faz parte da formação docente. Sendo assim, o PVA é um local de formação docente. (P9, 2016).

Contribui para a formação docente, contudo, não pode ser o único espaço para essa formação, é importante que o professor em formação vislumbre a realidade do ensino público nas escolas. (P10, 2016).

Procuro sempre trabalhar de forma didática e no projeto tenho a possibilidade de aprimorar minha didática. (P11, 2016).

P4 enfatiza as potencialidades do PVA no convívio entre os professores e estudantes, a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem como uma das finalidades desenvolvidas e possibilitadas com a sua participação e confirmação do Pré-vestibular Alternativo.

De acordo com a afirmação de P5, a oportunidade do exercício da prática docente ao longo da participação no PVA foi significativa. Além disso, o desafio de trabalhar com a diversidade social, cultural, etária, tempos pedagógicos distintos e dificuldades de aprendizagem representaram contribuição do PVA.



P6 sinaliza para a importância do PVA no qual o processo de ensino e aprendizagem ocorre de maneira crítica e consciente e demonstra compreender sua importância no processo de ensinar, aprender e vice-versa.

De acordo com P7, o PVA é um laboratório de aplicação docente, pois, potencializa a atuação dos professores e a aplicabilidade dos conhecimentos experienciados ao longo da formação na graduação.

Conforme afirmação de P8, o PVA permite que os estudantes que ainda estão no processo de formação na graduação, exercitem a prática docente, a relação professor e estudantes e o próprio processo de ensino e aprendizagem.

O PVA para P9, permite a prática pedagógica, e aponta a convivência com a realidade dos estudantes e com os demais professores como um fator positivo no processo de ensino e aprendizagem.

O pesquisado P10 considera que apesar da contribuição do PVA na formação docente, existe a necessidade do professor também vivenciar a realidade da escola pública. Presume-se que o mesmo tenha experienciado o espaço escolar formal e percebido que são lugares e tempos escolares distintos, tanto pela quantidade dos sujeitos, infraestrutura, currículo e objetivos pedagógicos.

A contribuição do PVA para P11 refere-se à possibilidade de aprimoramento da prática docente, sobretudo, em relação ao desenvolvimento da prática da didática.

Em cada turma minha aula é diferente, pode ser o mesmo conteúdo, mas cada turma exige uma didática diferente, e isso faz que eu ganhe experiência e capacidade de trabalhar com a necessidade de várias didáticas. (P12, 2016).

Por mais que a didática possa ser estudada de forma teórica, a partir da leitura de livros ou outros meios de conhecimento, o desenvolvimento da capacidade didática de um professor é muito melhor quando ele transmite o conhecimento para outras pessoas, seja na forma de monitorias, aulas particulares ou aulas para turmas. As aulas no PVA são das melhores formas de aprimoramento da capacidade didática de qualquer professor. (P13, 2016).

O projeto leva o aluno e o professor a diversificarem sua forma de pensar, pois dá suportes para o desenvolvimento de práticas com metodologias diferenciadas, o que contribui para mudanças de atitude dos educandos, cujos objetivos no PVA, muitas vezes vão muito além de passar no vestibular. (P14, 2016).

Com o projeto aprendi a desenvolver melhor uma aula, utilizar os recursos disponíveis e ter uma melhor comunicação com os alunos. (P15, 2016).

O desenvolvimento da didática, a necessidade de leitura, a preparação das aulas, os conhecimentos externos trazidos pelos alunos e as discussões realizadas, juntamente com a aplicação dos conteúdos, auxiliam no processo de formação do professor, tanto profissionalmente, como pessoalmente. (P16, 2016).

O projeto reflete como será o cotidiano do professor. Assim, o graduando terá possibilidade de refletir também sobre os desafios de ser professor, algo que percebi que os estágios supervisionados não proporcionam. (P17, 2016).

A opção por participar do projeto existiu por vontade própria no final da graduação. A contribuição do cursinho para a definição da carreira docente foi significativa. O desenvolvimento dos conteúdos, o convívio diário, a preparação e aplicação das aulas. Desse modo, tive a certeza de que ao término do ensino superior, continuaria na carreira docente. (P18, 2016).

A necessidade de adaptações à realidade de cada sala de aula, foi citada por P12, como uma necessidade do professor, considerando provavelmente a diversidade dos estudantes do PVA. Nesse sentido, o pesquisado enfatiza como contribuição, o próprio exercício da prática docente, considerando a sala de aula com múltiplas possibilidades de aprendizagens.

A prática da didática foi citada por P13 como contribuição do PVA. A aplicação cotidiana dos conteúdos, bem como a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e a diversidade sociocultural dos sujeitos envolvidos potencializa o desafio para que os professores busquem por novas alternativas pedagógicas.

A liberdade na prática docente é mencionada por P14, como um fator essencial para o desenvolvimento docente, ou seja, possibilita a oportunidade dos professores organizarem a aplicação prática dos conteúdos observando a diversidade sociocultural das turmas.

A afirmação de P15, permite perceber três características tidas como fundamentais para o professor, ou seja, o desenvolvimento de aulas contextualizadas e desenvolvidas de maneira dinâmica, uso adequado dos recursos tecnológicos, e a comunicação didática e objetiva.

Conforme P16, a participação no PVA implica atualização constante em relação aos conteúdos desenvolvidos. Além disso, torna-se relevante ao professor ter sensibilidade para perceber e associar devidamente os conhecimentos trazidos pelos estudantes, sendo essa troca de experiência, crucial para o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para o próprio desenvolvimento profissional.

P17, destaca a importância do PVA como uma oportunidade para a prática docente dos graduandos, o que não foi proporcionado na prática do estágio supervisionado realizado na escola pública.

P18 enfatiza a importância do PVA ao confirmar a intensão de seguir a carreira docente. O pesquisado explica que o espaço de convivência do cursinho proporcionou o entendimento da organização e desenvolvimento da prática docente. Isso auxiliou na confirmação do interesse de continuação na carreira.

A respeito do impacto do PVA na formação do professor, observa-se que:

É além de uma sala de aula onde entro para ensinar Química. É um ambiente desafiador, às vezes conflitante, mas acima de tudo, um ambiente dinâmico, onde ensino e aprendo valores, ética, aprendizado que levarei para a vida toda. (P1, 2016).

O PVA para mim é um lugar de aprendizagem, onde a troca de conhecimentos ocorre, é lugar de formação do pensamento crítico. (P12, 2016).

Conforme apontado por P1, o ambiente da sala de aula se caracteriza pela riqueza de possibilidades de ensino e aprendizagem, tanto dos estudantes como para os professores. No entanto, como o próprio pesquisado acentua é um processo desafiador e muitas vezes, conflitante, pois, o professor precisa ter clareza sobre o seu papel na prática docente.

A citação refere-se de P12 à confirmação do PVA como lócus de aprendizagem. Essa concepção apesar de já mencionada outras vezes, reafirma a importância do PVA para a comunidade local.

Mais que um curso preparatório para vestibulares, como diz o eixo principal do projeto, é um lugar que ajuda os alunos a pensarem. (P2, 2016).

É um projeto de extrema importância, pois considero um curso pré-vestibular de alta qualidade e gratuito para a população advinda das escolas públicas. É triste que alunos de escolas privadas e públicas tenham desempenhos tão diferentes em vestibulares, por isso, é uma forma de eu contribuir e remediar essa situação, até que uma tão sonhada e talvez utópica Reforma Educacional aconteça dando oportunidade de ensino de qualidade para todos. (P8, 2016).

Uma inspiração social, porém, apesar de ainda pouco valorizada pelos alunos e a própria comunidade, mas está no caminho certo. (P10, 2016).

O cursinho proporciona oportunidade para aqueles que têm poucas condições de realizar seu sonho de ingressar na faculdade. (P11, 2016).

Um espaço onde adquiro conhecimentos e experiências necessárias para minha formação universitária e docente, que auxiliarão, após a minha formação, no desenvolvimento da minha carreira como professora, seja para alunos de ensino médio, pré-vestibular ou graduação. Um espaço onde adquiro conhecimentos cotidianos, trazidos pelos alunos e onde aprimoro minha capacidade de argumentação e didática, durante a aplicação das aulas e discussões realizadas. (P13, 2016).

Há chance! A chance de me tornar um professor melhor, uma pessoa melhor. A chance de contribuir para a vida de dezenas/centenas de alunos. A chance de a cada dia conhecer uma nova história de aprender uma coisa nova. A chance que alunos tem para mudar de vida e a vida dos seus. A chance de contribuir para uma sociedade melhor! (P14, 2016).

Foi uma grande oportunidade de crescimento, sou muito grato por ter participado do projeto e por ter contribuído para a formação de tantos jovens. (P15, 2016).

P13 acrescenta que o PVA expressa a oportunidade para a formação docente. Esse pensamento também é descrito por P2 ao afirmar que o PVA é um espaço de construção do pensamento que no seu ponto de vista está além de um Pré-vestibular convencional.

Na assimilação de P8, o PVA possibilita uma formação para que os populares possam acessar a Educação Superior. No entanto, evidencia a discrepância nos resultados ao comparar as escolas públicas e particulares nos exames vestibulares.

A valorização esperada por P10 representa um sentimento mencionado pela maioria dos docentes do PVA. Muitas vezes, não há o devido reconhecimento pela comunidade externa e/ou comunidade universitária, com exceção dos envolvidos de maneira direta com as ações do PVA, ou seja, pelos alunos.

No entanto, compreende-se que o PVA se traduz em uma oportunidade relevante aos estudantes das classes populares e para os estudantes graduandos que exercem antecipadamente a docência, auxiliando para tomada de decisão a respeito dos próximos passos na profissão.

A formação em si mesmo me deu certa bagagem dos conceitos químicos, porém afirmo que foi minha experiência docente em várias instituições que já lecionei que contribuiu diretamente para minha atuação no cursinho. (P2, 2016).

Foi essencial, principalmente a nível do conteúdo geográfico, penso que a didática é uma coisa particular de cada professor, que não pode ser ensinada por manuais como se fosse um móvel montável. (P10, 2016).

Sim, a formação recebida na universidade, em especial na disciplina de genética tem sido utilizada durante o desenvolvimento dos conteúdos. O material principal de apoio são livros de biologia específicos para o ensino médio. No entanto, em alguns assuntos onde é conveniente uma profundidade maior, assuntos abordados na universidade são trazidos para a sala de aula. Também foi aplicada aos alunos do PVA uma aula prática, que na verdade foi uma reprodução de uma aula aplicada pelos professores da graduação. (P13, 2016).

Sim, no entanto é preciso modificar o conteúdo para o público para o qual será aplicado. Não se deve dar a mesma aula que você recebeu na graduação para os alunos do pré-vestibular. (P14, 2016).

Grande parte sim, mas ainda faltou muita coisa que tive que aprender sozinha como o conteúdo, didática, etc. (P18, 2016).

Em relação à percepção e entendimento sobre a relação existente entre a formação universitária e os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, direta ou indiretamente, todos os 18 pesquisados afirmaram positivamente ter consciência sobre o assunto e a importância do PVA.

De acordo com P2, a experiência docente ao longo dos anos contribuiu para confirmar a sua atuação docente, porém, não subestima os conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação, mesmo sabendo da necessidade do professor muitas vezes, ter que recorrer à transposição didática, a fim de adaptar ao nível dos vestibulandos.

P10 enfatiza a prática da didática como uma característica que o professor só adquire na própria prática docente, no cotidiano do dia a dia do PVA.

P13 assinala a conexão entre o que ele aprendeu na Graduação e o que ensinou no PVA. Porém, não fica claro na citação se precisa fazer alguma transposição didática do conteúdo para os estudantes do PVA.

P18 aponta a necessidade do professor refletir cotidianamente sobre a sua prática docente, a fim de verificar sobre o que está de fato ensinando e/ou mesmo se realmente está possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Perguntado sobre a possibilidade de acreditar haver um determinado padrão de “professor ideal”, dos 18 pesquisados, 09 afirmaram que inexistente um protótipo, no entanto,

julgavam importantes algumas características essenciais aos professores do século XXI. Outros 09 acreditam que existem professores que poderiam ser considerados ideais.

A meu ver um professor ideal não é aquele que sabe todo o conteúdo, aliás isso é impossível. Minha definição de professor ideal seria aquele que não exclui o aluno, aquele que não se vê como “ser supremo” na sala de aula. Aquele que assume suas falhas e que trabalha com os alunos no intuito de possibilitar que ambos aprendam. (P1, 2016).

Não acredito que existe essa “figura”, porém se existisse, seria aquele que aprova e promove atitudes e comportamentos positivos, e que busca sempre aprender junto com seu aluno: I) selecionar aprendizagens de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características dos alunos; II) Estabelecer um clima favorável para a aprendizagem; III) Cultivar estratégias de ensino desafiantes; IV) Procurar aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão, na auto avaliação e no estudo contínuo. (P5, 2016).

O professor ideal é flexível em suas abordagens didáticas, dedicado, tem domínio do conteúdo, é humano, estimula o raciocínio crítico-social e principalmente tem prazer em exercer a docência (o que torna qualquer carreira mais promissora). (P6, 2016).

O professor ideal é aquele que está interessado e focado em lecionar para a formação de um cidadão crítico. Este professor precisa estar aberto à troca de conhecimentos entre aluno/professor, ao diálogo, ter uma aula preparada e trabalhar o conteúdo aliado a exercícios em que os alunos possam exercer os conhecimentos. (P10, 2016).

Não existe um padrão de professor ideal. Cada professor, conforme adquire experiência, encontra maneiras de preparar sua aula de forma que o conteúdo caiba no tempo de aula, de forma que o assunto seja tratado com a profundidade necessária, mas principalmente, de forma que o professor tenha segurança durante as aulas. No entanto, apesar de não existir um padrão, espera-se que todo professor utilize suas aulas para a construção do conhecimento e não para brincadeiras ou conversas de assuntos não relacionados. (P11, 2016).

De acordo com P1, o professor ideal precisa saber da sua importância no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando um processo de mão dupla, ou seja, em que os estudantes tenham liberdade de se posicionarem e possam como isso ter liberdade em aprender os conteúdos de maneira efetiva.

Conforme argumentos de P5, o professor ideal não existe, porém, existem atributos que são fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, entre elas, a relação entre professor e estudantes, desenvolvendo situações pedagógicas que sejam favoráveis para

que os estudantes se encontrem naquilo que estão estudando, estímulo ao pensamento crítico e permanente estudo.

Segundo P6, a flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem, dedicação no desenvolvimento dos conteúdos, estímulo do pensamento crítico, sensível aos aspectos humanos, representam algumas características do professor tido como ideal.

Apesar de não haver um padrão de professor para P10, há no imaginário geral, alguns atributos que não podem ser negligenciados quando se discute sobre o assunto. Entre essas características cita como essencial a abertura que o educador dispõe para ensinar os estudantes e se preocupar com a aplicação de exercícios com o objetivo de aliar teoria e a prática.

Conforme P11 (2016) no decorrer do exercício da prática docente o professor vai se constituindo como profissional, desenvolvendo habilidades, ou seja, trata-se de um processo contínuo e que exige comprometimento por parte dos professores.

Ao serem indagados sobre os desafios encontrados por eles no decorrer da participação do PVA na condição de professores, conciliar o tempo para a aula e os conteúdos significou o maior desafio, principalmente para aqueles que estavam iniciando a carreira docente no PVA. Outro desafio apontado também pelos pesquisados, refere-se à dificuldade de realizarem com êxito a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

O desenvolvimento do trabalho docente, considerando a quantidade de alunos em sala, foi citado como um desafio por 05 pesquisados. Sobre o assunto, afirmaram que o número elevado de estudantes em sala representa uma dificuldade e que muitas vezes inviabiliza o atendimento individualizado, o que interfere no processo de ensino e aprendizagem.

O cumprimento do planejamento e cronograma foi relacionado como desafio por outros 04 pesquisados. De acordo com os mesmos, o tempo disponível não foi suficiente para desenvolver todos os conteúdos propostos até o período dos processos seletivos. Outro desafio citado pelos pesquisados refere-se a conciliar as aulas teóricas com as aulas práticas, considerando o tempo de aula disponível, geralmente 50 minutos.

Por ser uma língua estrangeira, meu maior desafio são os diferentes níveis de conhecimento prévio dos alunos. Existem alunos que já fizeram cursos de inglês antes, outros tiveram mais contato com a língua, outros têm pouco ou nenhum conhecimento. O grande desafio está em não entediar os que já sabem e ensinar os que não sabem. A construção de vocabulário é fundamental no

foco do curso, que é interpretação de texto, é um desafio construir vocabulário com uma sala tão heterogênea. Outro ponto, o objetivo do curso ser o vestibular, o que resume o curso em interpretação de texto, gêneros textuais e alguma gramática. A minha experiência como professor de inglês em escolas de idiomas tinha um objetivo muito diferente, o foco geralmente era falar a língua. As turmas eram homogêneas em nível de conhecimento e todos os pontos necessários para proficiência do aluno eram trabalhados quase igualmente em um curso muito mais extenso. A adaptação com a nova realidade está sendo muito rica em novos aprendizados. (P15, 2016).

De acordo com P15, o maior desafio foi desenvolver a disciplina de maneira não tediosa, considerando a grande diversidade sociocultural dos estudantes e, conseqüentemente, os níveis de conhecimento trazidos. O pesquisado afirma que a prática desenvolvida por ele nas escolas de idiomas difere dos objetivos do PVA, devido ao tempo disponível ser curto, ou seja, não permite ao professor desenvolver outras habilidades além da interpretação básica de textos em língua estrangeira.

Outros desafios foram citados pelos professores, o que contribui para que repensem a prática docente. Entre eles, a heterogeneidade dos estudantes, ou seja, idade, etnia, cultura, gênero, trajetórias de vidas, tempos escolares distintos, pessoas com necessidades educacionais especiais, com objetivos singulares, preparatório para exames em concursos, entre outros.

A análise da categoria permitiu concluir que a possibilidade de prática da docência representou o principal objetivo para que os professores participassem do PVA, e permanência no PVA por acreditarem que poderiam contribuir para a formação do outro. Além disso, a pesquisa com os professores do PVA permitiu verificar que consideravam que o PVA contribuiu para a formação docente e construção de Cidadania.

Por mais que a aprovação no vestibular seja entendida como um dispositivo que reitera as relações de desigualdade na sociedade, por outro ela permite a ampliação da escolarização e com isso, a possibilidade de construção de uma sociedade teoricamente mais consciente sobre o seu papel em coletividade.

O PVA busca realizar esse exercício de inclusão social ao proporcionar a possibilidade de acesso à Educação Superior das classes menos favorecidas da sociedade. Além disso, desencadeia o direito à educação como instrumento essencial no exercício da Cidadania, o que representa um primeiro passo para uma sociedade menos desigual.



O PVA surge, então, na “ineficiência do sistema” em possibilitar educação de qualidade para todos. O PVA representa uma oportunidade limitada no universo de pessoas interessadas, observando o elevado número de candidatos que anualmente é muito maior do que as vagas ofertadas.

O término deste capítulo evidencia a importância do PVA para a formação dos estudantes que atuam como professores. Observa-se que a prática docente desenvolvida no PVA concomitantemente com a formação na graduação, contribui para a formação do estudante, auxilia na escolha da profissão e permite que os estudantes acessem o contexto de organização e dinâmica de uma sala de aula.

As subseções tratando das categorias de análise auxiliaram no entendimento dos temas retratados e permitiu compreender que os professores do PVA entendem sobre a importância do papel que desenvolvem e buscam com a experiência, uma formação profissional crítica, pautada na realidade do contexto da sala de aula.

No subcapítulo seguinte serão apresentados o perfil dos estudantes do noturno, bem como as concepções que carregam a respeito do PVA, ensino e aprendizagem, Ensino Médio público, Cidadania, dentre diversas outras abordagens.

## **5.2 As origens sociais dos estudantes Noturno e suas avaliações do PVA**

Foram pesquisados 31 estudantes do turno noturno com o seguinte perfil: 21 (68%) do gênero feminino e 10 (32%) do masculino. 11 (36%) se autodeclararam brancos, 13 (42%) pardos, 05 (16%) pretos e 02 (6%) amarelos. Identificou-se que, 29 (94%) eram solteiros e 02 (6%) casados. No entanto, em relação ao número de filhos, 08 (26%) pesquisados declararam ter 02 (6%) filhos. A média de idade do grupo pesquisado foi de 23 anos.

Questionado sobre o número de moradores por domicílio, constatou-se que, 09 (29%) moravam com outras duas pessoas na residência, 13 (42%) moravam com 03 (10%) pessoas, 04 (13%) com 04 pessoas, 04 (13%) com 05 pessoas e 01 (3%) afirmou que morava com mais uma pessoa na residência.

Observa-se que os pesquisados pertencem a um grupo familiar pouco numeroso. Esse aspecto pode estar relacionado possivelmente às sucessivas quedas nas taxas de fecundidade da população brasileira, decorrentes dentre outros fatores, do processo de urbanização e

industrialização verificados ao longo do século XX e intensificados no século XXI. Além disso, insere-se nessa contabilidade a dificuldade de vida na cidade, devido, dentre outros fatores, às altas taxas de desemprego.

Analisando os dados sobre o nível de formação dos pais do grupo pesquisado, observou-se o seguinte resultado, conforme demonstrado na Tabela 8.

**Tabela 8:** Nível de Formação dos Pais dos Estudantes do turno Noturno PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Nível de formação
07	1º ao 4º ano do Ensino Fundamental
06	5º ao 9º ano do Ensino Fundamental
05	Ensino Médio incompleto
04	Ensino Médio completo
04	Não souberam ou não quiseram informar
03	Não letrados
01	Ensino Superior incompleto
01	Ensino Superior completo

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

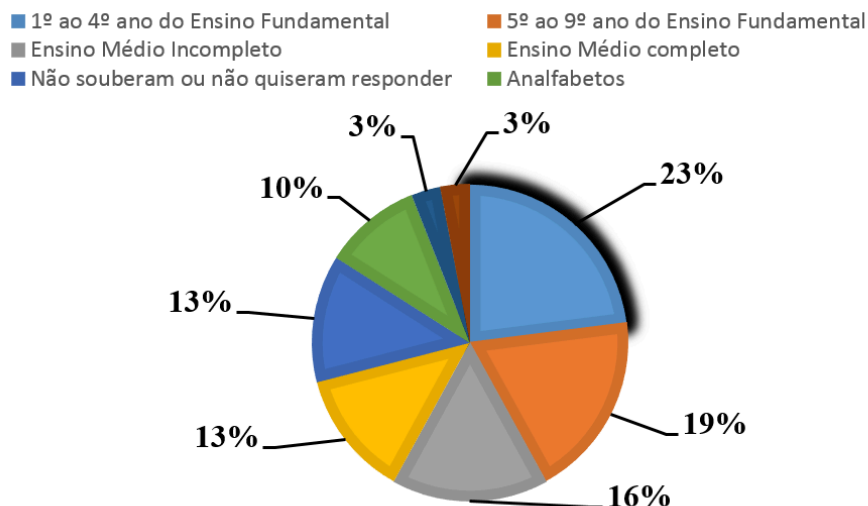
**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre os pesquisados, 07 (23%) apontaram que os pais tinham somente o nível Fundamental I, 06 (19%) Fundamental II, 05 (16%) com Ensino Médio incompleto, 04 (13%) com Ensino Médio completo, 03 (10%) afirmaram que os pais eram não letrados, 01 (3%) com Ensino Superior incompleto, 01 (3%) com Ensino Superior completo, e 04 (13%) não souberam ou não quiseram informar.

Sobre o nível de formação paterna, observa-se o seguinte, conforme Gráfico 1:

**Gráfico 1:** Nível de Formação dos Pais dos Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba, 2016

**NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PAIS DOS ESTUDANTES  
DO TURNO NOTURNO PVA ITUIUTABA, 2016**



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Na análise foi possível constatar a respeito do nível que formação dos pais, em que predominou o nível fundamental I e II (42%). Em outros 21 casos (68%) os pais não tinham o Ensino Médio completo. Apenas 01 (10%) afirmaram que os pais tinham Ensino Superior completo.

As condições socioeconômicas da população impactam de maneira decisiva e direta no acesso aos bens materiais e capital cultural produzidos pela nação. No Brasil, historicamente esse acesso à escola em seus vários níveis, sempre foi difícil, sobretudo para os sujeitos oriundos das classes menos favorecidas economicamente da sociedade.

O acesso à escola e a permanência para as classes populares torna-se um fator importante no seu destino profissional. Observa-se que a quantidade de pais que tinham o Ensino Médio completo (13%) foi irrelevante considerando o universo pesquisado (31).

Em relação à atuação profissional dos pais dos estudantes do turno noturno, obteve-se o seguinte conforme Tabela 9.

**Tabela 9:** Área de Atuação Profissional dos Pais dos Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Área de atuação profissional
09	Comércio
06	Agropecuária
05	Indústria e/ou Construção Civil
05	Não souberam ou não quiseram informar
02	Servidor Público Municipal
02	Servidor Público Estadual
02	Mercado informal

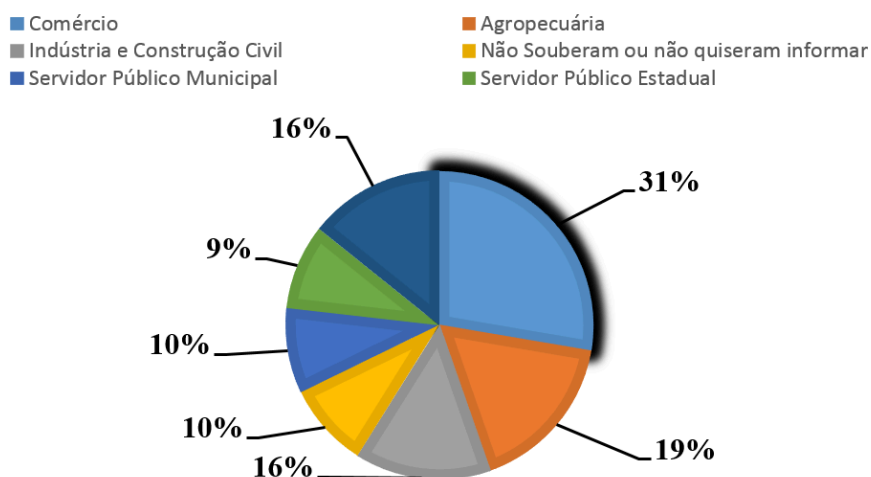
**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre os pais dos pesquisados foi possível considerar que 09 (31%) estão no setor no terciário (prestação de serviços e comércio), 06 (19%) estavam trabalhando no setor primário da economia (agricultura e/ou pecuária), 05 (16%) no secundário (Indústria e/ou construção civil), 02 (10%) atuavam como Servidores Públicos Municipais, 02 (10%) no Serviço Público Estadual (10%), 02 (10%) no mercado informal da economia e, outros 05 (16%) não souberam ou não quiseram responder. O comércio foi o que mais se destacou como área de atuação dos pais dos estudantes, conforme consta no Gráfico 2.

**Gráfico 2:** Área de Atuação Profissional dos Pais dos Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba, 2016

**ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAIS DOS  
ESTUDANTES DO TURNO NOTURNO PVA ITUIUTABA,  
2016**



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Considerando a área com menor número de pais trabalhando, observou-se que o setor com maior exigência profissional, o terciário, foi o que apresentou a maior porcentagem (31%)

de atividades ocupadas, o que demonstra o contexto do mercado de trabalho atual no País, ou seja, há uma predominância na prestação de serviços e comércio nos centros urbanos. Assim, o resultado pode retratar também uma retração das últimas décadas nas atividades rurais, a partir do desenvolvimento tecnológico implementado na produção agrícola. Além disso, o fato de terem acessado poucos anos de estudos, pode ter contribuído para o respectivo quadro de ocupação.

Retratando especificamente sobre o nível de formação das mães conforme Tabela 10, observou-se os seguintes resultados.

**Tabela 10:** Nível de Formação das Mães dos Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Nível de formação profissional
11	Ensino superior incompleto
06	Ensino Médio completo
04	5º ao 9º ano do Ensino Fundamental
03	1º ao 4º ano do Ensino Fundamental
03	Ensino superior completo
02	Ensino Médio incompleto
02	Pós-graduação “ <i>lato sensu</i> ”

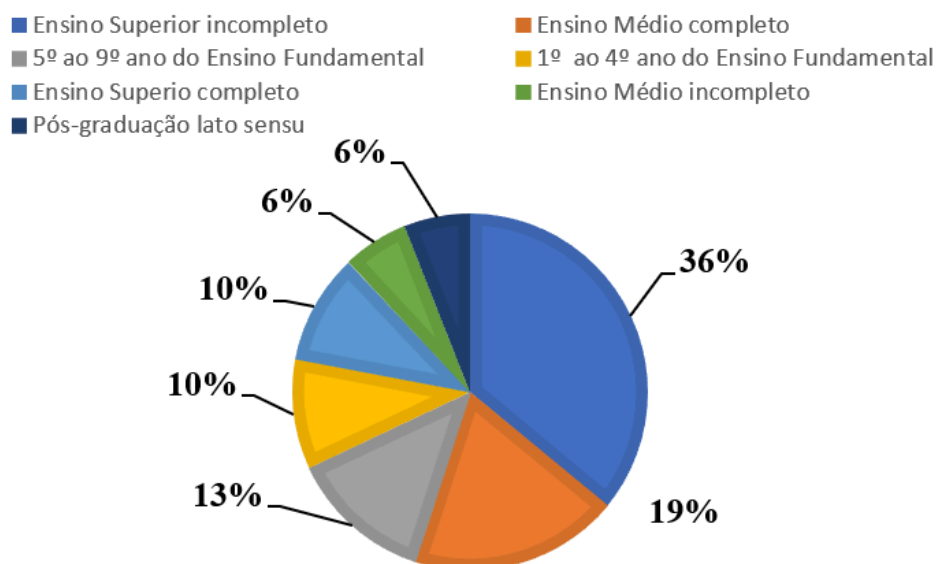
**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Analisando os dados é possível considerar que o nível de formação das progenitoras dos estudantes do turno noturno fora organizado da seguinte maneira: 11 (36%) mães tinham Ensino Superior incompleto, 06 (19%) com Ensino Médio completo, 04 (13%) com formação fundamental II e, outras 03 (10%) fundamental I. Entre o grupo havia 03 (10%) com Ensino Superior completo, 02 (6%) com Ensino Médio incompleto, e 02 (6%) com Pós-graduação completa.

**Gráfico 3:** Nível de Formação das Mães dos Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba, 2016

### **NÍVEL DE FORMAÇÃO DAS MÃES DOS ESTUDANTES DO TURNO NOTURNO PVA ITUITABA, 2016**



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

A partir do exposto, observa-se que as mães dos estudantes do noturno apresentam algumas características interessantes, ou seja, o número de mães que afirmaram ter o Ensino Superior Incompleto (36%) foi significativo. Outro dado foi referente ao número de mães com Pós-graduação (6%), informações que contrastam com os níveis escolares apresentados pelos pais nesses respectivos níveis de educação.

Ao relacionar a formação das mães com a atuação profissional das mesmas, observou-se o seguinte conforme Tabela 11.

**Tabela 11:** Área de Atuação Profissional das Mães dos Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Área de atuação profissional
12	Comércio
06	Servidora Pública Municipal
05	Mercado Informal
03	Agropecuária
03	Do lar
02	Não souberam ou não quiseram informar

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

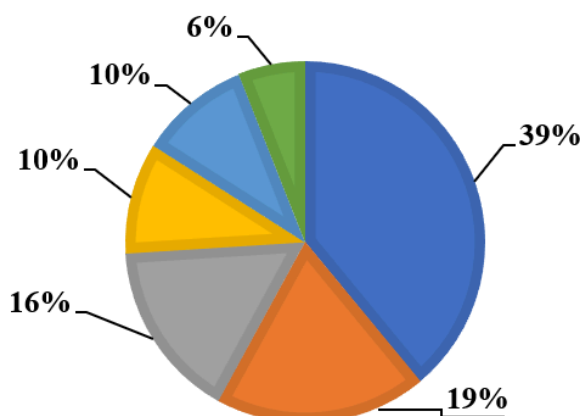
**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre as atuações profissionais das mães no mercado de trabalho, observou-se que, 12 (39%) atuavam no setor terciário (comércio), 06 (19%) eram Servidoras Públicas da Rede Municipal, 05 (16%) atuavam no mercado informal, 03 (10%) desenvolviam atividades relacionadas ao setor primário da economia (agropecuária), 03 (10%) atuavam no lar. Outras 02 (6%) não souberam ou não quiseram responder.

**Gráfico 4:** Área de atuação das Mães dos Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba, 2016

**ÁREA DE ATUAÇÃO DAS MÃES DOS ESTUDANTES DO  
TURNO NOTURNO PVA ITUITABA, 2016**

■ Comércio  
■ Mercado Informal  
■ Do lar  
■ Servidora Pública Municipal  
■ Agropecuária  
■ Não souberam ou não quiseram informar



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

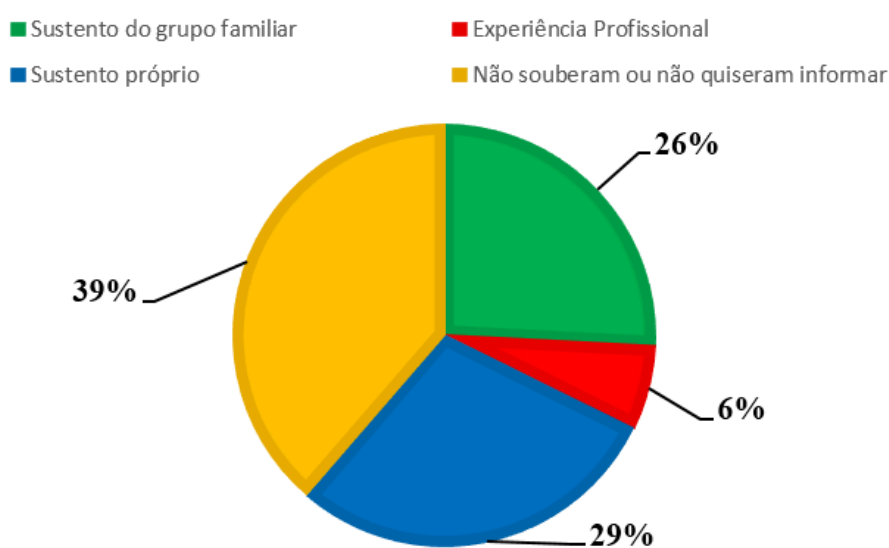
Ao realizar o cruzamento dos dados, considerando o nível de formação e atuação profissional paterno com as informações coletadas das mães, é possível observar que no grupo materno, há uma atuação concentrada nas atividades urbanas, totalizando 28 (90%) trabalhadoras, ou seja, um número significativo considerando o universo analisado (31) e apenas 10% exerciam atividades do campo. No grupo paterno, observou-se considerável número de ocupados em atividades do campo, especificamente 06 (19%) de trabalhadores rurais. Diante disso, infere-se apontar que houve um impacto entre o nível de escolarização e a ocupação laboral no mercado de trabalho dos grupos analisados.

21 pesquisados (68%) exerciam alguma atividade remunerada no decorrer do cursinho, 08 (26%) deles não trabalhavam com carteira assinada, porém exerciam atividades informais e outros 02 (6%) estavam desempregados em busca de emprego. Verifica-se significativa

porcentagem (94%) dos estudantes do turno noturno que trabalham de alguma maneira, seja com carteira assinada ou sem carteira assinada, o que se pode constatar tratar-se de um grupo de estudantes trabalhadores de famílias de trabalhadores, o que também justifica a “escolha” dos estudantes pelo turno de estudo noturno no Pré-vestibular alternativo.

**Gráfico 5:** Motivo para Exercer Atividades Remuneradas de Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba 2016

**MOTIVO PARA EXERCER ATIVIDADES  
REMUNERADAS DE ESTUDANTES DO TURNO  
NOTURNO PVA ITUIUTABA, 2016**



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Sobre o motivo informado pelos pesquisados para desenvolver atividade remunerada concomitantemente aos estudos, 08 (26%) declararam que o objetivo seria auxiliar no sustento da família, 09 (29%) disseram que seria para o próprio sustento, 02 (6%) para adquirir experiência profissional e 12 (39%) não souberam ou não quiseram informar.

Entre os que declararam já terem desenvolvido alguma atividade remunerada (94%), 11 (36%) afirmaram que começaram a exercer algum trabalho antes dos 14 anos de idade, 08 (26%) entre 14 e 16 anos e 06 (19%) apontaram que exerceram atividade remunerada partir dos 18 anos de idade. Os demais 06 (19%) não souberam ou não quiseram informar.

Entre as áreas de atuação profissional apresentadas pelos estudantes do PVA observou-se conforme Tabela 12.



**Tabela 12:** Área de Atuação Profissional dos Estudantes do Turno Noturno do PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Área de atuação profissional
12	Comércio com carteira assinada <sup>40</sup>
11	Não informaram ou não quiseram responder
04	Comércio sem carteira assinada
02	Atendente de <i>Telemarketing</i> com carteira assinada
02	Atividade Doméstica sem carteira assinada

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Obteve-se o seguinte resultado, entre os pesquisados: 12 (39%) estavam ocupados no comércio na condição de vendedores, 11 (36%) não informaram ou não quiseram responder, 04o (13%) exerciam atividades informais de vendas, 02 (6%) eram atendentes de *telemarketing*, e 02 (6%) estavam em atividades domésticas sem carteira assinada.

Em relação aos que não souberam ou não quiseram informar, supõe-se que: poderiam não estar trabalhando, ou não consideravam relevante o trabalho naquele momento, ou ainda por estarem exercendo alguma atividade temporária informal, havendo incerteza de permanência.

Sobre o número de moradias ao longo da vida, objetivou-se compreender as condições socioeconômicas do grupo pesquisado. Nesse sentido, observou-se que o número de residências ao longo da vida pode significar condição econômica de vulnerabilidade socioeconômica.

Os dados sobre o número de residências ocupadas são relevantes, pois, permitem refletir sobre a mobilidade dos sujeitos em relação aos territórios de vivência ao longo do período de vida, e podem apontar para a própria situação socioeconômica do grupo familiar. Analisando o número de moradias que os pesquisados ocuparam ao longo do período de vida, obteve-se as seguintes informações conforme Tabela 13 a seguir:

<sup>40</sup> Formal significa que o Trabalhador está com carteira assinada. Informal não possui carteira assinada.

**Tabela 13:** Número de Residências Ocupadas pelos Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Número de residências ocupadas
09	6 Residências
07	2 Residências
06	1 Residência
05	3 Residências
02	4 Residências
02	5 Residências

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre os pesquisados, obteve-se o seguinte resultado: 09 (29%) pesquisados afirmaram que tinham morado em 06 residências no decorrer do tempo de vida; 07 (24%) em 02 residências, 06 (19%) em 01 residência, 05 (16%) em 03 residências, 02 (6%) em quatro residências e 02 (6%) em 05 residências.

Isso auxilia compreender que as classes mais pobres da sociedade geralmente migram a todo instante, desterritorializando-se e reterritorializando-se em busca de novas expectativas e melhoria nas condições de vida. A análise da mobilidade demonstrada pode representar tal condição de vida, o que por sua vez implica na importância de iniciativas que contribuem para permitir que os sujeitos oriundos das classes populares possam alcançar novas perspectivas profissionais e, sendo assim, o PVA pode representar esse apoio.

Entre os municípios de origem dos estudantes do noturno obteve-se as seguintes localidades, de acordo com a Tabela 14.

**Tabela 14:** Locais de Origem dos Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Municípios
15	Ituiutaba – MG
3	Gurinhata – MG
3	Santa Vitória – MG
2	Cachoeira Dourada – MG
1	Monte Alegre – MG
1	Campinas Verde – MG
1	Iturama – MG
1	Sertãozinho – SP
1	Luiz Antônio – SP
1	Igarapava – SP
1	São Paulo – SP

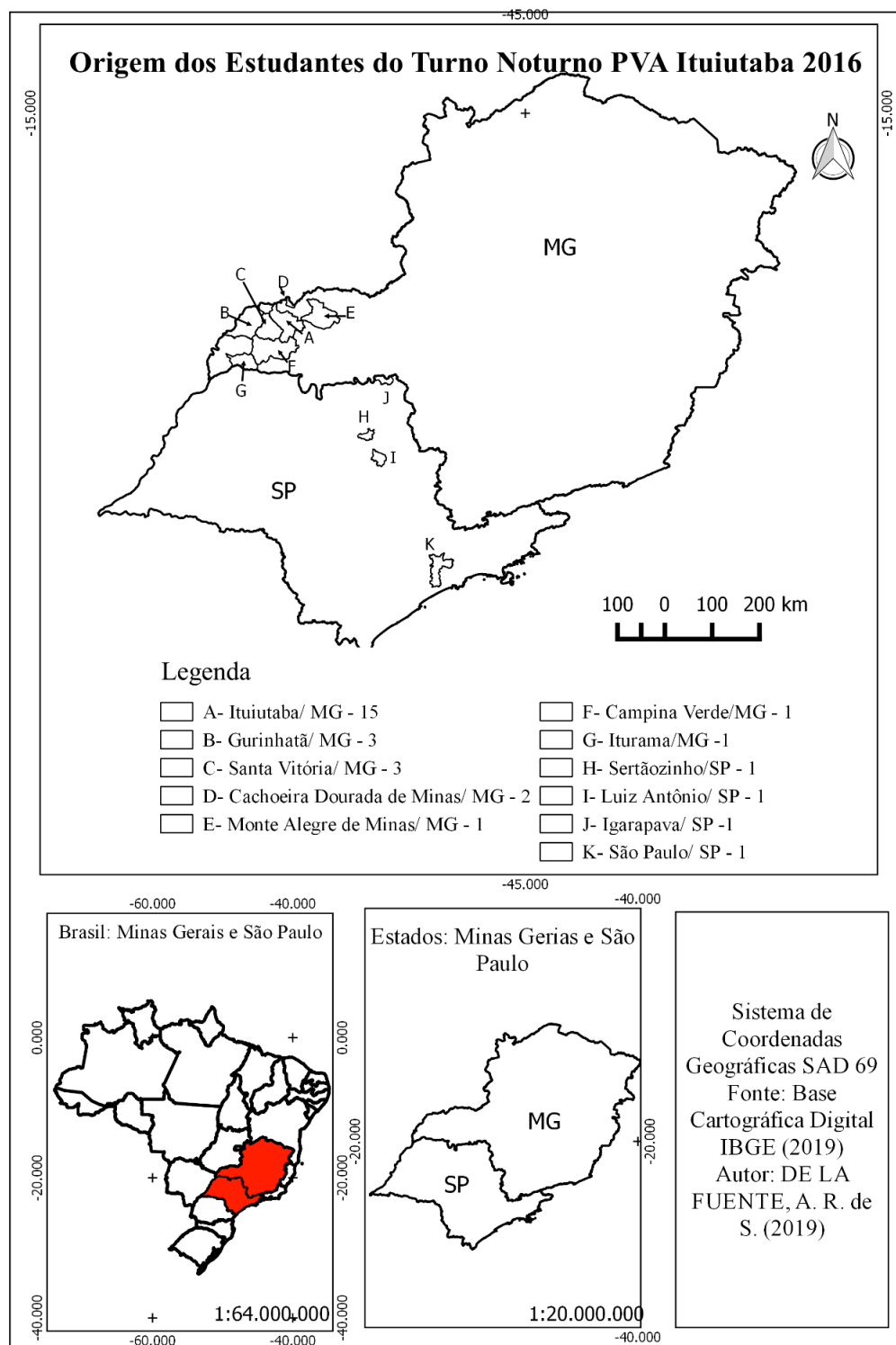
**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre os pesquisados, 15 (48%) nasceram no próprio município de Ituiutaba (MG); 03 (10%) em Gurinhata (MG); 03 (10%) Santa Vitória (MG); 02 (6%) em Cachoeira Dourada.

Outras 07 cidades (23%) distribuídas pelo Estado de Minas Gerais e São Paulo, conforme Mapa 3.

**Mapa 3:** Origem dos Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba, 2016



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Constata-se considerável número (52%) de estudantes que migraram junto com seus familiares em determinado período de outros municípios do Estado de Minas Gerais para Ituiutaba (MG). Entre outros Estados da Federação destacou-se São Paulo. Sobre os motivos mencionados pelos pesquisados, estes apontaram a procura por novas oportunidades de inserção no mercado de trabalho (90%), e novas oportunidades para continuar os estudos (10%) na Educação Superior.

A localização das origens dos estudantes do turno noturno contribui para certificar da própria flutuação da família em busca de outras oportunidades de trabalho e renda. Observou-se que os pesquisados tenham como peculiaridade, concentrar a origem em cidades próximas à Ituiutaba (87%), com apenas 04 (13%) citando cidades no Estado de São Paulo.

A respeito da origem escolar dos pesquisados, obteve-se o seguinte conforme Tabela 15.

**Tabela 15:** Origem Escolar dos Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba, 2016

<b>Pesquisados</b>	<b>Tipo de escola</b>
25	Escola Pública Regular
3	Escola Pública Educação de Jovens e Adultos (EJA)
2	Escola Particular bolsista
1	Escola Pública Indígena

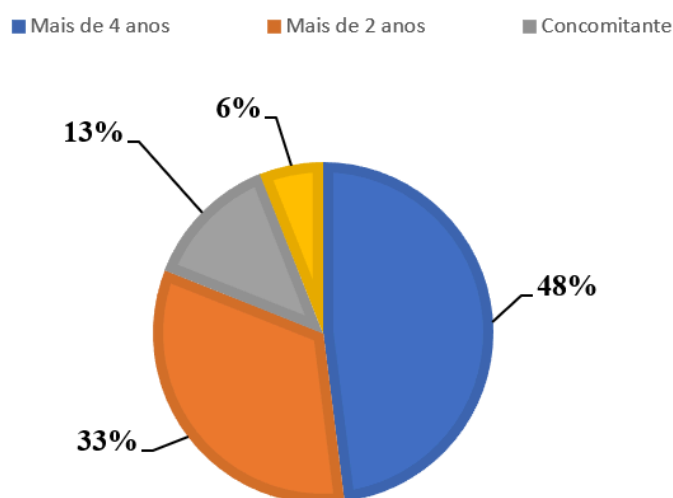
**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Dos pesquisados, foi detectado que 25 (81%) eram originários de Escolas Públicas, 03 (10%) realizaram a maior parte dos estudos em Escolas Públicas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), 02 (6%) de Escolas particulares, porém na condição de bolsistas integrais, e 01 (3%) de Escola Pública Indígena. Observou-se que os estudantes do turno noturno eram majoritariamente oriundos da Escola Pública.

**Gráfico 6:** Tempo de Término do Ensino Médio dos Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba, 2016

**TEMPO DE TÉRMINO DO ENSINO MÉDIO DO TURNO NOTURNO ESTUDANTES PVA ITUITABA, 2016**



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

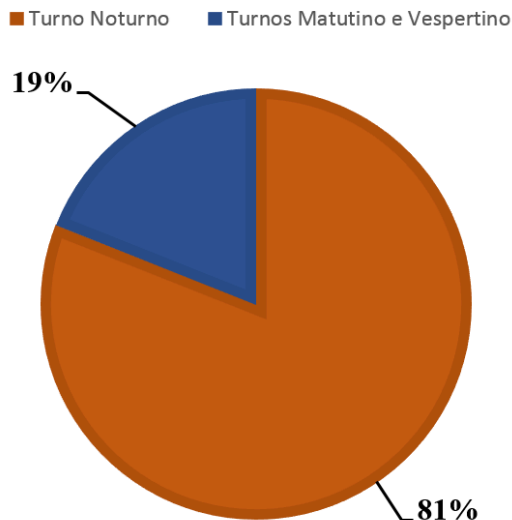
Em relação ao tempo de término do Ensino Médio dos estudantes do noturno, observou-se que, 15 (48%) dos pesquisados tinham concluído o Ensino Médio há mais de quatro anos, 10 (33%) há 2 anos, 04 (13%) o faziam concomitante e apenas 02 (6%) já tinham concluído o Ensino Médio há menos de 1 ano.

Observa-se que um número acentuado (48%) de estudantes do Noturno tem um tempo de 04 anos que já concluíram o Ensino Médio e até então não tinham conseguido ingressar na Educação Superior. Outro grupo também considerável (33%). Ao somar os dois grupos considera-se que aproximadamente 80% dos Estudantes do Turno Noturno já terminaram o Ensino Médio a mais de dois anos e ainda não alcançaram êxito em acessar a Educação Superior.

A respeito do Turno de origem dos estudantes do Noturno, observou-se conforme gráfico 7:

**Gráfico 7:** Turno de Origem dos Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba 2016

**TURNO DE ORIGEM DOS ESTUDANTES DO TURNO NOTURNO PVA ITUIUTABA, 2016**



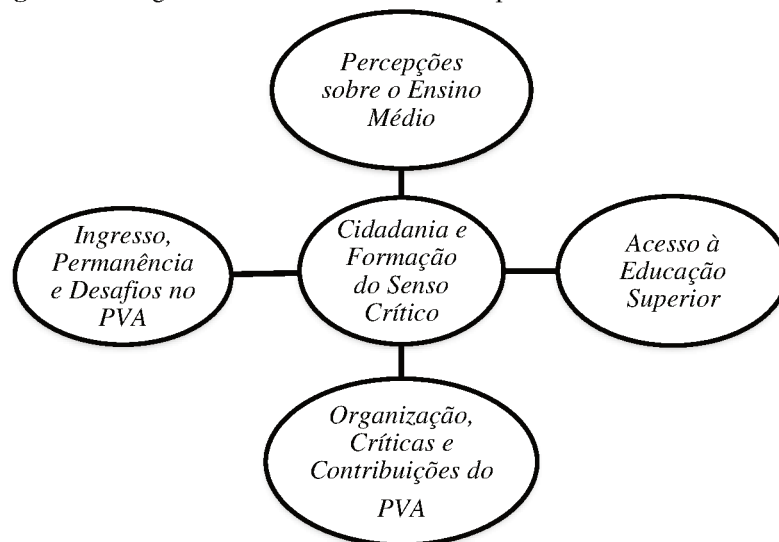
**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Sobre o turno que os pesquisados estudaram ao longo do Ensino Médio, 25 (81%) apontaram terem estudado no Turno Noturno, 06 (19%) entre Matutino e Vespertino. Trata-se de um grupo eminentemente oriundo do turno noturno. Observa-se que essa trajetória pode denunciar a necessidade de trabalho do grupo pesquisado ao longo da vida escolar, pois, a opção pelo turno noturno está associada a essa variável, ou seja, a necessidade de trabalhar dos estudantes.

Para análise das respostas dos estudantes, foram construídas categorias temáticas disponibilizadas na Figura 4, da seguinte maneira: I) Percepções sobre o Ensino Médio; II) O Acesso à Educação Superior; III) Ingresso, Permanência e Desafios no PVA; IV) Formação, Cidadania e Senso Crítico; V) Organização, Críticas e Contribuições do PVA.

**Figura 4:** Categorias de Análise Discentes Vespertino e Noturno PVA Ituiutaba, 2016



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Para a organização das categorias de análises, foram realizadas perguntas aos estudantes dos turnos noturno e vespertino a fim de fundamentar suas respostas e permitir sentido aos temas abordados.

Categoria I: *Percepções sobre o Ensino Médio*: Foi solicitado que apontassem os entendimentos que tinham a respeito da escola de origem, considerando para isso, o ensino, a aprendizagem, aspectos pedagógicos, infraestrutura da escola, dentre outros.

Categoria II: *O Acesso à Educação Superior*: Foi perguntado aos participantes sobre as expectativas que mantinham em relação à oportunidade de frequentar o PVA; foram indagados se consideravam justo o sistema de ingresso na Educação Superior no Brasil; se acreditavam que a Educação Superior pudesse contribuir e, de que maneira isso poderia ocorrer para mudar sua realidade; por último foi perguntado qual significado para eles de estarem na Universidade participando do PVA, porém, não oficialmente matriculados na Educação Superior.

Categoria III: *Ingresso, Permanência e Desafios no PVA*: Foram questionados sobre a motivação de estudarem no PVA; quais os motivos para que permanecessem até o término do ano letivo e não desistirem; o significado do termo alternativo; as considerações sobre o processo seletivo utilizado para ingresso no PVA; principais objetivos que tinham ao se

matricularem no PVA; o que achavam sobre a convivência entre os professores, estudantes e coordenação e, quais as dificuldades apontadas pelos participantes no decorrer do ano letivo.

Categoria IV: Cidadania e Formação do Senso Crítico: Indagou-se o que os participantes entendiam sobre Cidadania e como a percebiam no cotidiano; quais os predicados poderiam utilizar para se considerarem cidadãos; qual análise faziam do PVA para a formação da Cidadania, e como o PVA poderia auxiliar na concretização de seus objetivos.

Categoria V: Organização, Críticas e Contribuições do PVA: Foi perguntado sobre quais as críticas os participantes poderiam fazer em relação à organização do PVA, bem como, os professores e a coordenação; a importância do voluntariado desenvolvido no PVA; quais características julgavam fundamentais para o aproveitamento das atividades no PVA; as contribuições do PVA no processo de formação dos participantes e, se foi compensatória a participação no PVA, mesmo com a incerteza do êxito na aprovação na Educação Superior.

### **Percepções sobre o Ensino Médio**

A organização da categoria Percepções sobre o Ensino Médio teve como objetivo identificar as principais noções que os estudantes do turno noturno do PVA tinham sobre o Ensino Médio, considerando as respectivas escolas de origem e observando a expectativa de acessarem posteriormente a Educação Superior. Para isso, foi analisado o entendimento sobre os aspectos pedagógicos, infraestrutura física, recursos humanos, relação interpessoal com professores, dentre outros.

Os pesquisados apontaram algumas questões, as quais, mencionaram como problema, e que os influenciaram de alguma maneira no decorrer do processo de aprendizagem durante a participação nas escolas de origem.

Entre as críticas mais destacadas, conforme Tabela 16:



**Tabela 16:** Críticas à Escola Pública: Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba 2016

Pesquisados	Críticas proferidas em relação aos docentes, à escola e ao Ensino Médio
07	Insatisfatório para prosseguir nos estudos
05	Pouca criticidade sobre os conteúdos aprendidos em sala de aula
05	Falta de interesse do estudante
04	Métodos de ensino e aprendizagem ineficientes
03	Descontextualização e defasagem dos conteúdos
03	Aprendizagem desigual em relação às escolas particulares
02	Gestão escolar muito permissiva em relação à indisciplina
02	Infraestrutura física e pedagógica precárias

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre as citações mais enfatizadas pelos pesquisados compareceram críticas em relação à insuficiência na aprendizagem para prosseguir nos estudos citado por 07 (23%) pesquisados. 05 (16%) afirmaram a falta de interesse dos próprios estudantes; outros 05 (16%) informaram que percebiam pouca criticidade dos professores em relação aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula e 04 (13%) reprovaram o método de ensino e aprendizagem que consideraram ineficientes.

Os demais apontamentos trataram da permissividade excessiva da gestão da escola em relação à indisciplina apontada por dois pesquisados, somada à percepção de uma aprendizagem distinta da proferida pelas escolas particulares anunciado por 03 (10%) pesquisados. Citaram ainda a descontextualização pedagógica, defasagem na atualização dos conteúdos ensinados pelos professores, apontadas por outros 03 (10%); 02 (6%) reclamaram da gestão escolar permissiva, bem como a infraestrutura física da escola apontada por 02 (6%) pesquisados como em condição precária.

Dentre as respostas dos pesquisados, destacaram-se:

A escola deveria atentar para uma série de responsabilidades, as quais percebe-se que não estão sendo cumpridas. A escola deveria educar cidadãos críticos e autônomos, também deveriam nos preparar para o vestibular já que é o objetivo da maioria, o incrível é: ela não tem feito nada disso. (EN22, 2016).

Falta de interesse, dedicação, respeito, estrutura física. Eu sinceramente odeio minha escola, sem falar o *bullying*. (EN26, 2016).

Não tem recurso de inclusão para atender os alunos, muitas vezes as salas estão lotadas e professores sem capacitação nenhuma para lidar com os conflitos que sempre ocorrem. (EN29, 2016).

A escola só quer que o aluno passe, não se preocupa com o aprendizado para a continuação dos estudos. A pessoa pobre não consegue ter um futuro melhor. (EN30, 2016).

De acordo com o pesquisado EN22 existem problemas que a escola pública da atualidade não tem conseguido resolver. Entre eles, a formação do cidadão crítico e autônomo, formação para os processos seletivos. Percebe-se que na fala do pesquisado não havia otimismo sobre a aprendizagem que teve na escola.

Outros problemas foram apontados como preocupantes por EN26, entre eles, o *bullying*<sup>41</sup> entre os estudantes, anunciado como um fator que contribui para que demonstrem antipatia em relação ao ambiente escolar.

A inclusão de todos os sujeitos em idade escolar é um direito constitucional. No entanto, esse direito fundamental não tem se integralizado de fato conforme anuncia EN29, muitas vezes pela falta de infraestrutura, recursos pedagógicos básicos, profissionais capacitados, formação continuada e valorização dos profissionais da educação, entre diversos outros problemas.

Trata-se de um problema pedagógico grave, pois, ao não permitir a inclusão de todos no processo de escolarização, abre-se espaço para a exclusão e, conseqüentemente, a educação acaba não cumprindo o seu papel de transformação e inclusão social. No entanto, é preciso considerar que a escola tem sido também espaço de resistência e é por causa dela, com todos os limites que ainda estamos aqui.

O estudante EN30 expõe a precariedade do sistema escolar e o processo de ensino e aprendizagem, apontando como problema que contribui para o impedimento nos estudos, principalmente considerando os sujeitos economicamente menos favorecidos, ou seja, há impedimentos para que os mesmos consigam êxito.

O sistema escolar como um todo foi criticado pelos pesquisados, sobretudo, a preocupação em aprovar os estudantes independentemente da sua aprendizagem. Os estudantes denunciam isso como um fator de descaso por parte do poder público.

---

<sup>41</sup> Definimos *Bullying* como um conjunto de vários comportamentos agressivos ou de intimidação que apresenta um vasto leque de características comuns, entre as quais são identificadas por estratégias de intimidação do outro, resultando em várias práticas violentas e agressivas quer por um indivíduo, quer por pequenos grupos. (VILA; DIOGO, 2009, p. 2)

Sobre a trajetória escolar dos estudantes, foi perguntado sobre os obstáculos que poderiam ter contribuído para que tenham parado de estudar. Detectou-se que, 26 (84%) dos pesquisados nunca pararam de estudar; 05 (16%) afirmaram que motivos relacionados principalmente à necessidade de trabalhar e à incompatibilidade de horário entre a escola e o trabalho foram apontados como principais motivos para terem parado por um período com os estudos, mas que logo retornaram.

A constituição da minha família, conciliar filhos, trabalho e estudos não é uma tarefa fácil. (EN13, 2016).

O estudante EN13 explica que teve algumas dificuldades para conciliar outras situações que ocorreram com os estudos. Nesse sentido, observa-se que houve por parte do pesquisado, uma superação para conseguir retomar os seus objetivos.

A respeito desse assunto, Vilas; Nonato (2014) afirmam:

O percurso da vida é marcado por começos, interrupções e recomeços, fazendo com que cada sujeito trace trajetórias singulares. Cada sujeito responde e age diante dessas situações de maneira diferente, construindo percursos e identidades diferentes. (VILAS; NONATO, 2014, p.15).

Entre aqueles que retomaram os estudos após algum período, disseram que o maior motivo foi o interesse em alcançar melhor nível de escolarização e, conseqüentemente, buscar melhorar a qualificação da mão de obra, visando com isso, melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Ao comentar sobre as práticas tradicionais no desenvolvimento dos conteúdos pelos professores, os estudantes criticaram a relação entre teoria e prática muitas vezes inexistente no espaço escolar. Observou-se a partir das citações dos estudantes certo distanciamento entre a teoria e a prática, e isso foi sinalizado como um elemento negativo em seu processo de aprendizagem.

Na minha escola os professores passavam a maior parte do tempo voltados para os livros didáticos, onde apenas liam ou nos faziam ler o que estava escrito. O pré-vestibular tem uma forma mais eficiente de aplicar os conteúdos e também nos faz ver de maneira crítica sobre determinados assuntos. (EN15, 2016).

A maioria do que vemos no pré-vestibular não foi visto ou trabalhado na escola regular, pois como dito anteriormente a escola pública deixa muito a desejar. (EN18, 2016).

O conhecimento aqui aprendido é de extrema importância para formar cidadãos e não apenas para passar de ano, como é o caso da escola. (EN24, 2016).

O estudante EN15 avalia negativamente a forma pela qual os conteúdos eram desenvolvidos pelos professores em sua escola de origem. De acordo com o pesquisado, o formato difere do necessário para alcançar de maneira eficiente o conhecimento. Observa-se que a maneira como os conteúdos são trabalhados pelos professores pode despertar ou não o interesse por parte do estudante em aprofundar sobre determinados assuntos.

Conforme EN18, a educação básica não cumpre com seus objetivos. Na perspectiva do estudante, a escola representa em sua percepção um lugar de retrocesso, pois, não consegue contribuir para explicar a realidade por meio dos conteúdos desenvolvidos diariamente.

Em relação ao espaço de aprendizagem promovido pela educação básica e considerando o PVA, os pesquisados EN29, EN30 e EN31 afirmam que percebem distinção entre a realidade da escola pública da qual foram estudantes e o Pré Vestibular Alternativo.

O PVA permite ampliar minha visão de mundo, política, sociedade, explica os motivos dos acontecimentos, traz uma visão ampla e crítica. O que não percebia na escola onde estudei a vida toda. (EN29, 2016).

A escola tem nos ensinado a pensar igual. Já o cursinho abre novos caminhos para pensar diferente. (EN30, 2016).

A escola teve pouco aproveitamento na minha vida, diferente do cursinho que eu aprendi diversas coisas, isso inclui até atividades da própria faculdade que eu tive a oportunidade de participar. (EN31, 2016).

Conforme apontado por EN29 é importante que as instituições educacionais possibilitem novas maneiras e que potencializem uma leitura crítica sobre o que acontece na realidade dos estudantes. Ao integrar as instâncias social, política, econômica, os estudantes conseguirão vivenciar seus espaços de vida e, com isso, poderão ter uma perspectiva da organização da sociedade e nela atuar.

Sobre a escola recai atualmente uma série de obrigações e demandas que de fato ela não tem condições de atender, sobretudo, quando existem políticas para manutenção do *status quo*, entre elas, a desvalorização dos profissionais da educação, e os baixos investimentos em educação pública no País.

Foi observado que todos os pesquisados destacaram a “omissão” da escola pública, apontando-a como principal causa pela situação e, por isso, motivo também de estarem buscando uma alternativa paralela, ou seja, uma formação que deveriam ter alcançado no decorrer do período no Ensino Médio.

Diante do exposto, é necessário fazer algumas indagações: seria apenas a escola, os professores e profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem os únicos responsáveis? A sociedade tem cobrado do poder público pelas responsabilidades ignoradas? Os alunos ao apontarem para os problemas em relação à escola, estão de fato denunciando uma situação? Ou apenas apontado culpados, sem fazer inclusive autorreflexão? São questões que precisam estar inseridas no debate para se pensar sobre a problemática de maneira mais profunda e democrática possibilitando refletir sobre novos caminhos para a educação pública no País.

Os estudantes também têm suas responsabilidades, e muitas vezes estas não são cumpridas por eles, dentre elas: frequentar as aulas, realizar as atividades dentro e fora da sala de aula, cuidar do patrimônio público utilizado por eles, tratar a todos com respeito, dentre várias outras obrigações.

Apesar do movimento disseminado por setores da mídia e muitas vezes internalizado e ampliado no imaginário da própria sociedade em relação às deficiências da educação pública, esta ainda se apresenta como uma importante instituição para a sociedade, quicá a única com potencial de fomentar uma formação crítica dos sujeitos para o convívio social, sobretudo, para as classes populares as quais, geralmente não têm como arcar com as despesas de uma formação

nas instituições particulares e vê na instituição pública o seu único aporte para transformação e inclusão social.

Nesse sentido, a leitura que os estudantes fizeram da escola pública, ao mesmo tempo que representa uma forma de denúncia de uma situação da escola no atual contexto, retrata também a relatividade com que os próprios pesquisados trataram o problema, ou seja, sem efetivamente demonstrarem compreensão sobre as demais variáveis, entre elas, o papel do próprio Estado brasileiro e suas políticas de prioridade pública.

A dinâmica potencializada pelo desenvolvimento tecnológico tem contribuído para que a informação seja atualizada instantaneamente. Isso reforça a necessidade de uma reformulação no processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se que a escola contemporânea está estagnada no século anterior, não consegue por diversos motivos acompanhar as inovações que surgem a cada dia. Isso tem contribuído para que a escola se torne um espaço desacreditado para a aprendizagem.

Os apontamentos dos estudantes retratam o pensamento dos sujeitos que passaram pela escola pública e construíram determinadas concepções sobre aquele espaço vivido. A existência dos PVA tem como objetivo ocupar uma brecha que foi deixada pela ineficiência do poder público em relação aos devidos investimentos que não foram efetivamente feitos na educação básica. No entanto, não é suficiente para solucionar um problema que se amplia.

Pode-se afirmar que os estudantes do Turno Noturno especificaram suas críticas em relação à escola, como forma de evidenciar um problema que hoje no Brasil tem se tornado recorrente.

No entanto, é importante fazer alguns apontamentos a fim de perceber os problemas apresentados de maneira mais ampla. Há diversas contradições nesse processo, tanto do poder público que não amplia investimento do setor, quanto da sociedade que não reclama por seus direitos, aceitando que se os retirem arbitrariamente.

### **Acesso à Educação Superior**

Para a construção da categoria *acesso* à Educação Superior, foram realizadas as seguintes perguntas: I) Qual(is) a(s) expectativa(s) dos pesquisados em relação à oportunidade

de frequentar o PVA e se a participação no PVA auxiliou a atingir as expectativas em relação ao curso; II) Quais os objetivos que os participantes tinham com a participação no PVA; III) Se consideravam que o sistema de ingresso na Educação Superior seria justo no Brasil; IV) Se acreditavam que a Educação Superior pudesse contribuir para mudar sua realidade e, de que maneira isso seria possível; V) O que significava estar na universidade participando do PVA, mesmo não estando matriculado oficialmente no curso superior.

Em relação às expectativas dos pesquisados no início do curso, 09 (29%) afirmaram que a expectativa maior era conseguir retomar o ritmo de estudo e acreditavam que o PVA poderia contribuir para isso. 07 (23%) disseram que a expectativa inicial seria conseguir finalizar o período letivo, pois, assim teriam maior aporte de conhecimento. 15 (48%) informaram que a expectativa seria que o PVA auxiliasse na concretização do objetivo de acessar a Educação Superior.

Sobre se conseguiram com a participação no PVA atingir as expectativas em relação ao curso, 26 afirmaram que as expectativas foram atendidas em relação ao que se comprometeram realizar no respectivo ano, e que o PVA foi importante nesse processo. Os demais cinco participantes não responderam à pergunta.

Consegui alcançar todas as minhas expectativas e até mais do que eu queria. (EN1, 2016).

Apesar de ter focado mais no começo do ano, no meio do ano sofri com alguns problemas pessoais que me desgastaram muito emocionalmente e não consegui me estabilizar nos últimos meses para conseguir me esforçar da forma que precisava. (EN28, 2016).

Observa-se que muitas vezes as expectativas podem estar aquém do acesso ao Ensino Superior, pois, muitos dos estudantes chegam no curso muito desacreditados do próprio potencial e, qualquer transformação significa para eles uma conquista. É o que se pode concluir com a citação de EN1, pois, o pesquisado até então ainda não tinha realizado nenhum processo seletivo para acessar a Educação Superior e afirmou que tinha alcançado seus objetivos, ou seja, o fato de ter acessado o PVA, já simboliza uma realização pessoal.

EN28 admite ter passado por problemas pessoais, mas isso não impediu que continuasse, apesar de ter lhe afetado no tocante à dedicação ao curso. Situações adversas ocorrem no PVA, e muitas vezes interferem na aprendizagem dos estudantes envolvidos.

Os estudantes do Noturno normalmente têm uma especificidade, pois, geralmente já chegam no PVA cansados, após longa jornada de trabalho. Nesse sentido, naturalmente precisam apoio do próprio PVA e demais envolvidos, a fim de permitir que não fiquem desestimulados. Alguns problemas recorrentes, os quais contribuem para evasão, estão: separação entre casais, desentendimentos na família, desemprego, uso de drogas, falecimento de familiares, dentre vários outros.

Perguntado sobre os objetivos que os estudantes tinham com a participação no PVA, obteve-se as seguintes respostas:

Na escola aprendemos e acostumamos desde cedo que só precisamos conseguir nota para não reprovar. No pré-vestibular aprendemos também a ser críticos sobre aquilo que estamos aprendendo. Acredito que isso é muito importante para meu futuro como profissional e minha formação como cidadão consciente. (EN18, 2016).

Meu sonho é trabalhar em algo que eu goste e me sinta inspirada e realizada. Também quero viajar, conhecer vários lugares e culturas. Gostaria de expandir a minha mente e ajudar algumas pessoas. Além de publicar um livro. (EN14, 2016).

Meu sonho é conseguir passar no curso de Medicina. Ao ingressar em uma universidade, dar o melhor de mim para me tornar uma profissional na especialidade em neurocirurgia, abrir minha própria clínica e após um tempo, um hospital com sócios e formar uma família. (EN15, 2016).

1º é ingressar no curso superior o resto são projetos ligados à família, meus filhos, esposo, meus pais, o maior sonho foi ter conhecido pessoas maravilhosas que fizeram grandes modificações em minha vida. (EN28, 2016).

Meu principal objetivo é me formar, seguir carreira em economia ou algo do tipo e ser independente financeiramente. (EN31, 2016).

EN18 enfatiza a importância da construção do pensamento crítico no processo de ensino e aprendizagem. Para o pesquisado, representa uma maneira do estudante compreender a importância e aplicabilidade dos conteúdos aprendidos.



EN14 demonstra a necessidade em ajudar o próximo. Talvez isso represente um reflexo de sua percepção da influência das ações promovidas no PVA. Além disso, acredita que o trabalho realizado com atividades com as quais gosta de trabalhar é um projeto a ser desenvolvido, bem como, conhecer outros lugares e culturas.

Observa-se que EN15 tem objetivos explícitos sobre os seus projetos para o futuro. O pesquisado nutre a expectativa de acessar o Ensino Superior, na opção de curso considerado entre os mais concorridos atualmente. Além disso, suas pretensões são prosseguir na formação e no futuro construir sua própria família.

A proposta de EN28 tem como foco principal o acesso à Educação Superior. Os demais projetos estão interligados a essa conquista. Esse objetivo é compartilhado pela maioria dos pesquisados, e demonstra o contexto atual vivido pela sociedade, que está em crise, mas exige qualificação profissional para lidar com a tecnologia da automação, entre outros.

O estudante EN31 enfatiza a necessidade de alcançar, por meio da participação no PVA, o objetivo de conseguir construir sua carreira e, conseqüentemente, acessar uma vida financeira estável.

Questionados sobre o sistema de ingresso na Educação Superior no Brasil, se acreditavam que o sistema utilizado para selecionar e permitir o acesso na Educação Superior no Brasil seria justo, 21 (68%) participantes apontaram tratar-se de um sistema injusto, pois, mantém processos seletivos que geralmente não consideram a realidade socioeconômica dos candidatos, contribuindo para que aqueles com melhores condições econômicas possam obter uma preparação melhor no decorrer da vida escolar e, como consequência, sobressaem no acesso às vagas nas universidades.

Outros 10 (33%) pesquisados afirmaram que o sistema é justo, pois possibilita que todos possam disputar em par de igualdade as vagas disponíveis na Educação Superior, pois, a princípio, todos teriam o mesmo direito. No entanto, reconheceram que os estudantes da educação básica da rede pública entram em desvantagem na “disputa”, justificando para isso, o fato da precarização da educação básica. Para esse grupo há necessidade do poder público investir na educação básica a fim de permitir que todos possam ter as mesmas condições de concorrência.

Entre as respostas que classificaram o sistema como injusto, destacaram-se:

É injusto, pois não condiz com o que aprendemos no ensino público. Para cobrar o conteúdo que cai nas provas deveríamos ter uma educação de qualidade. (EN21, 2016).

Injusto, além disso, os vestibulares são bastante cansativos e muitas vezes as pessoas não têm oportunidade para se preparar. Acredito que deveria ter uma reforma para ampliar o número de vagas, tornando-se, assim, menos restrito. (EN27, 2016).

Sim é injusto. Por que o estudante é obrigado a dar 110% de si. Acredito que o sistema para ingressar no ensino superior deveria ser mais acessível para pessoas pobres e também que o sistema consiga amparar esses pobres em todas as suas necessidades quando eles ingressarem. (EN30, 2016).

O estudante enfatiza a disparidade e incompatibilidade existente entre o que se exige de conteúdos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e nos vestibulares e o que efetivamente é ensinado no ensino público. Para solucionar o problema, EN21 enfatiza a necessidade de uma educação conforme as exigências dos processos de seleção.

Segundo EN27 o sistema é injusto, pois o formato utilizado para o acesso à Educação Superior não considera as especificidades dos candidatos. Para isso, aponta para a necessidade de mudar o formato utilizado, sugerindo a ampliação do número de vagas disponíveis.

Para EN30, o processo de acesso na Educação Superior deveria ser mais democrático, permitindo uma atenção maior em relação às classes populares em relação ao ingresso e a permanência, a fim de evitar que eles tenham que desistir devido às diversas dificuldades para se manterem nos cursos.

Perguntado sobre se acreditavam que a Educação Superior pudesse contribuir para mudar sua realidade, as respostas foram organizadas conforme Tabela 17:

**Tabela 17:** Motivos do Turno Noturno para considerar a Educação Superior como mecanismo para mudar a realidade dos Estudantes do PVA Ituiutaba 2016

Pesquisados	Acreditavam que a Educação Superior pode transformar a realidade
10	Encontrar melhores oportunidades no mercado de trabalho
6	Conquistar a independência financeira
5	Acessar uma profissão e, conseqüentemente, um emprego qualificado
5	Ampliar os conhecimentos e, conseqüentemente, encontrar melhores oportunidades
5	Melhorar a qualidade de vida

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre as respostas, 10 (33%) responderam que o acesso à Educação Superior poderia contribuir para que pudessem encontrar melhores oportunidades no mercado de trabalho; 06 (19%) pesquisados afirmaram que o acesso à Educação Superior poderia contribuir para que pudessem conquistar a independência financeira; 05 (16%) citaram também a melhoria das condições de vida como expectativa. 05 (16%) informaram que o acesso à Educação Superior poderia contribuir para ampliar os conhecimentos e obterem melhores oportunidades na vida; 05 (16%) representa acessar uma qualificação profissional e serem valorizados por isso.

Questionados sobre o que significava estar na universidade participando do PVA, porém, não matriculado em curso da Educação Superior, entre os pesquisados, 30 afirmaram reconhecer a importância do PVA como oportunidade para que possam alcançar os objetivos.

Os pesquisados afirmaram que apesar de sentirem-se esperançosos estando matriculados no PVA, também se sentiam angustiados e com medo de não conseguirem alcançar a meta de ingressar na universidade na condição de universitários.

Estar incluído na universidade como estudante do cursinho é uma experiência interessante, mesmo não estando ainda matriculada, pois já saberei mais ou menos como será, é bom saber sobre os cursos, para escolher melhor o meu futuro. (EN2, 2016).

Foi uma grande oportunidade que tive. Além de ter contato com universitários, eu tive o prazer de saber mais sobre alguns cursos e também participar de palestras, seminários que contribuíram para o meu aprendizado. (EN4, 2016).

Significa que assim eu poderei ter uma ampla noção de como as coisas funcionam em uma universidade. (EN12, 2016).

Uma experiência bastante motivadora, pois nos mostra a realidade do ambiente de uma universidade, e nos dá mais força para alcançar os objetivos que desejamos. (EN14, 2016).

A experiência de estar inserido na Universidade sem estar efetivamente matriculado foi apontada como interessante por EN2, pois, o mesmo admite a importância de estar presenciando a dinâmica das atividades no cotidiano acadêmico.

EN4 enfatiza a oportunidade de estar inserido em um determinado espaço e poder participar das atividades desenvolvidas. Ao citar a participação nos eventos promovidos pela

universidade, explicita que sua participação, independentemente dos resultados, foi compensatória.

Conforme EN12 estar na universidade participando do PVA, representa uma oportunidade importante, haja vista, a contribuição para a convivência com a dinâmica e funcionamento do ambiente da universidade.

Segundo afirmação de EN14, a oportunidade de participar do PVA localizado no interior da universidade contribui para estimular nos estudantes o desejo de pertencer àquele Território.

A convivência nas atividades desenvolvidas na universidade, serviu para que os estudantes do PVA conheçam sobre seu funcionamento, bem como, potencializa-os ampliar o conhecimento sobre diversas outras temáticas, inclusive a escolha profissional.

A organização da categoria Acesso à Educação Superior auxiliou compreender o que os estudantes pesquisados pensavam sobre a oportunidade de frequentar o PVA, se a participação os auxiliou a atingirem as expectativas em relação ao curso, e quais os objetivos tinham com a participação no PVA.

Foi possível também compreender o que os pesquisados consideravam sobre o sistema de ingresso na Educação Superior, se acreditavam que essa educação pudesse transformar sua realidade, e de que maneira isso seria possível, bem como o que significava estar na universidade participando do PVA, mesmo não estando matriculados oficialmente em algum curso superior.

As respostas dos pesquisados foram importantes e ajudam a concluir o que os pesquisados percebem sobre o processo para acessar a Educação Superior no Brasil, ou seja, o entendem como um processo injusto, pois, não considera as divergências do processo de ensino e aprendizagem oriundas das diferenças de classes historicamente existentes no País.

No entanto, outro grupo de pesquisados acreditam que o processo é justo, pois, representa um mecanismo de seleção, ou seja, uma prova que todos teoricamente podem fazer, porém, compreendem que existem diferenças entre as classes populares e os mais privilegiados da sociedade, apesar de não considerar tal fato como impedimento e atributo de injustiça em relação ao acesso à Educação Superior.

## Ingresso, Permanência e Desafios na Participação do PVA

A categoria Ingresso, Permanência e Desafios na Participação do PVA teve como objetivo compreender o que os participantes percebiam a partir de sua participação no PVA. Para isso, foram realizados os seguintes questionamentos, I) Quais motivações utilizadas para que buscassem pela oportunidade de ingressar e permanecer no PVA; II) O que entendiam pelo termo ‘alternativo’ inserido como caracterização do Pré-Vestibular; III) O que pensavam sobre o processo de seleção utilizado para o ingresso no PVA; IV) Quais as principais dificuldades apontadas pelos pesquisados no decorrer do ano letivo no PVA.

Perguntado sobre as motivações para buscarem pela oportunidade de estudarem no PVA, as respostas foram as seguintes conforme Tabela 18.

**Tabela 18:** Motivos dos Estudantes do Turno Noturno para Estudar no PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Motivos para estudar no Pré-vestibular Alternativo
12	Informações recebidas por meio de egressos
10	Falta de condições financeiras
3	Método de aprendizagem do PVA
3	Vontade de ingressar na universidade
3	Melhorar rendimento no Enem

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre os pesquisados, 12 (39%) citaram como motivo principal para buscarem estudar no PVA, as informações recebidas por meio de egressos que tinham conseguido acessar a Educação Superior nos anos anteriores a partir da participação no PVA. 10 (33%) pesquisados apontaram a falta de condições financeiras do grupo familiar. 03 (10%) citaram o método de aprendizagem utilizado pelo cursinho; 03 (10%) afirmaram a vontade de ingressar na Universidade; 03 (10%) apontaram a possibilidade de melhorar a nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Entre os motivos para permanecer até o término do ano letivo e não evadirem, 08 (26%) pesquisados expuseram sobre a qualidade oferecida pelo PVA, a qual contribuiu para impedir que desistissem; 11 (36%) afirmaram que a motivação foi o objetivo de vencer na vida; 06 (19%) disseram que eram motivados pela possibilidade de melhorar o desempenho no Enem; 06 (19%) em aproveitar a oportunidade de fazer um curso preparatório gratuito; 01 apontou que foi obrigado pelos pais a permanecer até o final do ano letivo no PVA.

Entre as respostas mencionadas pelos pesquisados, destacaram-se:

Foi difícil entrar. Se eu desistisse não teria outra oportunidade e iria ver meu sonho de entrar na faculdade acabar. Fiquei até o final por acreditar que essa é a minha única chance, pois não tenho condições financeiras para pagar um cursinho particular. (EN23, 2016).

O cursinho contribuiu em muito para minha jornada de estudo, me ajudou muito, com toda certeza será crucial na hora dos exames para ingressar no ensino superior. (EN26, 2016).

O estudante EN23 compreende e valoriza a oportunidade de participar do PVA e a possibilidade de conseguir atingir o objetivo principal que é acessar a Educação Superior. Para isso, acrescenta a indisponibilidade de recursos para arcar com as despesas inerentes à um Pré-Vestibular Privado.

Conforme EN26 a participação do PVA foi importante pois contribuiu para que o pesquisado modificasse a forma de estudo, e isso poderá auxiliar no seu desempenho nos processos seletivos.

Questionado sobre o que entendiam pelo termo ‘alternativo’ utilizado na caracterização do PVA, apenas 02 (6%) participantes fizeram comentários sobre o entendimento que tinham sobre o assunto.

A gratuidade, por não ser pago, seria uma alternativa diante dos cursos particulares? (EN2, 2016).

Trata-se de uma alternativa para os que não podem arcar com as despesas cobradas pelos cursinhos particulares. (EN13, 2016).

De acordo com EN2, o termo refere-se ao fato do curso ser gratuito e, por isso, representar uma alternativa para os que não podem arcar com as despesas de um curso particular.

EN13 enfatiza justamente a proposta de surgimento dos PVA, pois, os cursos particulares geralmente têm como objetivo principal o lucro financeiro e muitas vezes os

estudantes das classes menos favorecidas não têm condições para arcar com os custos estabelecidos por essas instituições.

Entre outras respostas, os pesquisados citaram aspectos como: Tratar-se de um curso aberto a todos, fato que infelizmente não é verdade, haja vista, a limitação de vagas por ano letivo, devido entre outros fatores, à falta de espaço físico, recursos humanos e financeiros suficientes para desenvolvimento e ampliação das ações.

Perguntados sobre as concepções que os pesquisados tinham sobre o processo seletivo utilizado pelo PVA para selecionar anualmente os estudantes<sup>42</sup>, 20 (65%) afirmaram que o processo de seleção é justo, pois permite a inclusão das pessoas que estão há muito tempo fora da escola e poderiam alcançar o objetivo de acessar a Educação Superior, além de obterem novas expectativas em sociedade.

Correto, pois priorizam pessoas que não têm muita oportunidade por causa da renda, e a entrevista possibilita avaliar melhor o candidato. (EN21, 2016).

Seleciona pessoas com rendas menores, as quais teriam menores oportunidades de fazer qualquer outro curso Pré-vestibular que tivesse mensalidades. (EN25, 2016).

Acho justo, mas a meu ver tinha que ser mais criterioso quanto à bagagem de conhecimentos. Pois, em várias aulas, assuntos redundantes e desnecessários ocupando muito tempo da aula. Porém é complicado, já que o curso não visa atender os mais preparados. Pois, percebi que há casos em que não sabem conta básica de matemática. (EN28, 2016).

Penso que os métodos que eles utilizam sejam a melhor maneira de selecionar os estudantes. Pois dão oportunidade àqueles que possuem baixa renda não tendo condições para pagar um cursinho particular. (EN30, 2016).

O estudante EN21 concorda e apoia a forma de seleção realizada no PVA, pois, de acordo com o pesquisado o processo permite uma avaliação mais justa dos candidatos, ao abordar a renda e a entrevista como critérios.

---

<sup>42</sup> Para a seleção no PVA eram utilizados até o ano de 2016 como critérios, análise socioeconômica a partir de documentação apresentada pelos candidatos e entrevista individual com banca específica. Não são realizadas provas no processo de seleção, por esta representar um mecanismo de exclusão do público alvo que se propunha alcançar.

A gratuidade do PVA foi mencionada por EN25 para justificar a importância do curso, sobretudo, para as classes populares que poderiam se beneficiar a fim de melhorar suas expectativas sociais.

O pesquisado EN28 entende que mesmo havendo no decorrer das aulas, momentos em que o professor precisava parar para explicar conteúdos básicos, há necessidade de entender que as pessoas têm dificuldades, pois estão há muito tempo fora da sala de aula.

Em relação à análise socioeconômica, EN30 afirma que o processo não é totalmente perfeito, pois ao longo dos anos, observou-se que alguns estudantes demonstravam ter omitido a realidade financeira para se beneficiar do processo.

Perguntado sobre a maior dificuldade que os estudantes tiveram ao longo do ano letivo no PVA, observou-se o seguinte, conforme Tabela 19.

**Tabela 19:** Dificuldades para Aproveitarem melhor o PVA - Estudantes Turno Noturno Ituiutaba 2016

Pesquisados	Dificuldades para aproveitar o PVA
11	Conciliar o trabalho com as aulas no PVA
8	Cansaço físico devido ao deslocamento de uma cidade para outra para estudar
3	Transporte público
3	Desinteresse
2	Conciliar conclusão do Ensino Médio com as atividades do PVA
1	Barulho em sala de aula
1	Problemas de saúde
1	Pressão para aprovação
1	Dificuldades de aprendizagem

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

11 (36%) pesquisados no turno noturno apontaram como maior dificuldade, o fato de ter que conciliar o trabalho com os estudos. Para isso, justificaram que muitas vezes se sentem exaustos e não conseguem acompanhar os conteúdos, pois, trabalham no decorrer do dia.

08 (26%) pesquisados reclamam do cansaço físico devido ao fato de morarem em outras cidades. O deslocamento diário foi relatado como uma dificuldade pelos pesquisados. A esse fato soma-se, o caso de alguns que ainda trabalham durante o dia.

03 (10%) relataram como problema a questão do transporte público, o qual, muitas vezes não segue horários regulares, o que dificulta o acesso dos estudantes no horário devido.



03 (10%) citaram também o desinteresse de alguns participantes, como justificativa, expuseram a dificuldade de acompanhar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula devido ao atraso pedagógico.

02 (6%) informaram como problemas conciliar o término do Ensino Médio com as aulas no PVA.

Os demais problemas apareceram apenas uma vez, entre eles, barulho em sala de aula (3%), saúde (3%), pressão para aprovação no vestibular (3%), e dificuldade no processo de aprendizagem (3%).

Ao analisar as respostas da categoria Ingresso, Permanência e Desafios na Participação no PVA, considera-se que apesar do cursinho ser alternativo e buscar uma formação para além da acumulação dos conteúdos exigidos nos processos seletivos, o objetivo dos participantes foi justamente o de ingressar na Educação Superior. Esse aspecto fica evidente quando os pesquisados citam uma série de motivações, porém, todas convergindo para a finalidade de acessar a Educação Superior.

Entre os motivos mencionados pelos pesquisados para se manterem no curso até o seu término, destacou-se acessar melhores condições de vida a partir da Educação Superior.

Em relação ao termo ‘alternativo’, ficou evidente que os pesquisados, não tinham muita percepção do significado, porém, uma porcentagem pequena, ou seja, 02 (6%) arriscaram dizer que está relacionada ao fato de configurar-se como um curso gratuito e ter como público alvo aqueles que não têm condições de arcar com as mensalidades dos cursinhos privados.

A respeito do processo seletivo utilizado para ingresso no PVA, ou seja, a análise socioeconômica e a entrevista, os pesquisados disseram de maneira geral serem a favor do método utilizado, por permitir que aqueles que estão a algum tempo fora da escola, possam ingressar no PVA. Porém, houve também aqueles que afirmaram que apesar de representar uma oportunidade para os que não têm condições financeiras para arcar com as despesas, poderia haver algum outro critério para que dificultasse algum tipo de incoerência.

Observou-se que as principais dificuldades apontadas pelos estudantes do turno noturno, era o fato de terem que conciliar o trabalho com as aulas no PVA e o cansaço físico devido ao deslocamento entre cidades. Outras dificuldades anunciadas pelos pesquisados foram o transporte público deficitário disponível na cidade, o desinteresse de alguns estudantes durante

as aulas e a conciliação do término do Ensino Médio com as atividades do PVA no decorrer do ano letivo.

### **Cidadania e Formação do Senso Crítico**

Para a composição da categoria Cidadania e Formação do Senso Crítico, foram formuladas as seguintes perguntas: I) O que o pesquisado entendia por Cidadania e como a percebia no cotidiano; II) Quais os predicados utilizam para considerar-se cidadão; III) Qual análise faziam do PVA para formação da Cidadania e como o mesmo poderia auxiliar na concretização dos objetivos dos participantes; IV) Qual a importância do PVA na formação do senso crítico.

Entre os pesquisados que responderam ao questionamento apenas dois não souberam responder sobre o que entendiam sobre o conceito, e afirmaram que Cidadania está relacionada ao exercício dos direitos contidos na constituição. Além disso, enfatizaram o papel do indivíduo como detentor de direitos alienáveis. Sobre a percepção de Cidadania, apontaram que a percebiam a partir das ações sociais praticadas e observadas cotidianamente em seus respectivos espaços de vivência.

Entre as respostas sobre o que entendiam sobre o conceito de Cidadania, destacaram-se:

Cidadania é ter o direito de ir e vir, e saber respeitar o direito dos outros. (EN1, 2016).

Cidadania é ter consciência dos direitos e deveres de um cidadão. (EN4, 2016).

É cumprir com o papel de cidadão na sociedade, é a forma mais eficiente de promover a cidadania. (EN5, 2016).

Cidadania é o direito de ser cidadão. É ter acesso à educação, saúde, lazer, enfim, é poder se socializar no ambiente em que se vive. (EN13, 2016).

É saber conviver em uma sociedade, saber respeitar as regras (leis) de sua respectiva sociedade. É também saber reivindicar os direitos quando for necessário. (EN19, 2016).

É a qualidade ou condição de um cidadão. É a condição de pessoa, que como membro de um estado se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política. (EN24, 2016).

A condição do cidadão que vive de acordo com um conjunto de estatutos pertencentes a uma comunidade politicamente e socialmente articulada. (EN27, 2016).

Cidadania é simplesmente ter consciência de seu papel na sociedade. De outra maneira, ter certidão de nascimento e título de eleitor. (EN28, 2016).

A partir do momento em que nascemos já somos cidadãos. (EN30, 2016).

De acordo EN1 o conceito Cidadania sintetiza-se na liberdade dos sujeitos se deslocarem no espaço geográfico, respeitando os direitos alheios. É uma forma resumida de conceituar um termo tão amplo como a Cidadania, o que permite concluir que o pesquisado percebe a vida dos sujeitos em sociedade de maneira limitada.

Conforme EN4 basta a conscientização a respeito dos direitos e obrigações que já se poderia pensar em exercício de Cidadania. No entanto, observa-se a perspectiva limitada com a qual o pesquisado observa o conceito, ou seja, essa percepção não leva em consideração as diversas batalhas no decorrer da história para que os direitos fundamentais estivessem hoje presentes em algumas sociedades.

O pesquisado EN5 aponta que apenas seguir as regras sociais simbolizariam instrumento suficiente para a promoção da Cidadania. Observa-se que o pesquisado também tinha uma percepção sem discernimento teórico-crítico a respeito do assunto, considerando que muitas vezes, o poder público a partir de suas instituições, é que se incumbiria de promover a Cidadania e não o contrário, ou seja, não é um atributo que se espera dos sujeitos desmobilizados em sociedade.

De acordo com EN13 a Cidadania representa a plenitude da composição do cidadão. Para isso, apresenta o acesso aos direitos sociais como premissa para o exercício da Cidadania. Ainda conforme o pesquisado, a convivência em sociedade situa-se como um fator importante no processo de acesso e exercício da Cidadania.

Segundo EN19 o convívio social, o respeito às regras, a consciência sobre os direitos, deveres, bem como, a percepção crítica para reivindicá-los, representam as condições primordiais para considerar-se cidadão.

Conforme EN24 o conceito de Cidadania está relacionado à condição do cidadão. A participação na sociedade organizada politicamente representa o fim a ser perseguido e alcançado por aqueles cidadãos em faculdade dos direitos políticos.

A conjuntura condicionante do sujeito cidadão está relacionada ao ordenamento sociopolítico de determinada sociedade. Nesse sentido, considerando a percepção de EN27, o contexto de determinada sociedade, bem como a maneira como os cidadãos se desenvolvem nela, representaria a acepção de Cidadania.

Perguntado aos pesquisados sobre os atributos que os levaram a acreditar que poderiam ser considerados cidadãos ou cidadãs, conforme anunciado na Tabela 20, destaca-se:

**Tabela 20:** Atributos do Cidadão segundo os Estudantes do Turno Noturno PVA Ituiutaba 2016

<b>Pesquisados</b>	<b>Atributos de um Cidadão</b>
7	No momento em que nasci em uma sociedade, e tenho direitos e deveres.
5	Cumpro os deveres na sociedade e uso os que são disponibilizados.
4	Ao exercer os meus direitos, por exemplo, quando voto nas eleições.
3	A partir da convivência na sociedade.
3	Ao cumprir com as minhas obrigações em sociedade.
3	Quando acesso os meus direitos, educação, saúde, segurança, etc.
2	Desde o ponto em que eu passei a entender que tenho direitos e deveres.
2	Ter uma identidade, pagar impostos, respeitar o próximo como ele é, cobrar os meus direitos.
1	Consciência de se ter direitos e deveres junto à sociedade da qual faço parte.
1	Participar de um grupo social e ajudar o próximo.

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre os pesquisados, 07 (23%) responderam que acreditavam que são cidadãos pelo fato de terem nascido em uma determinada sociedade constitucionalmente organizada e saberem da existência dos seus direitos e deveres.

05 (16%) dos pesquisados afirmaram que se sentem cidadãos quando cumprem com os seus deveres na sociedade e utilizam-se desses direitos que são disponibilizados. 04 (13%) afirmaram que seria quando exercitam os seus direitos, para isso citaram o voto nas eleições para efetivação da escolha dos seus representantes políticos.

03 (10%) afirmaram que se sentem cidadãos quando se sentem participantes da vida em sociedade. 03 (10%) informaram que seria a partir do momento em que cumprem com as obrigações na sociedade, porém, não citaram quais seriam essas responsabilidades do cidadão.

03 (10%) citaram o fato de quando acessam os direitos sociais como educação, saúde e segurança.

A compreensão de sujeito dotado de direitos e deveres foi citado por 02 (6%) pesquisados como elementos importantes para se caracterizar um cidadão. A questão de se ter uma identidade, pagar impostos, respeitar o próximo na sua diversidade e cobrar os seus direitos foi citada por 02 (6%) pesquisados. Ter conhecimento dos direitos e responsabilidades junto à sociedade na qual estão inseridos foi utilizado como argumento para constituição de cidadão por 01 (3%) pesquisado. 01 (3%) pesquisado afirmou que o cidadão se caracteriza pela participação na comunidade em que está inserido, contribuindo para o desenvolvimento do coletivo.

Não foram observadas críticas sobre as dificuldades de acesso ao Ensino Superior ou mesmo, ao sistema utilizado no Brasil para seleção dos estudantes para a Educação Superior. Não se observaram afirmações dos pesquisados relacionando os direitos elencados como fundamentais e a situação da educação, como uma componente desses mesmos direitos sociais.

Para o pesquisado EN28 a simples consciência de pertencimento à determinada sociedade representaria sinônimo de prática da Cidadania.

Ao nascer o sujeito já pode ser considerado cidadão de acordo EN30. A resposta retrata uma percepção incipiente sobre o conceito de Cidadania. Observa-se que as citações geralmente refletem e remetem ao senso comum, raramente pautadas por alguma crítica ou profundidade teórica sobre o assunto, considerando a situação do próprio sujeito na sociedade.

Perguntado sobre o entendimento que os pesquisados tinham sobre o PVA para a formação de Cidadania e como acreditavam que pudesse auxiliar na concretização dos objetivos dos estudantes participantes, destacaram-se as seguintes respostas:

Acredito que o cursinho auxilia os estudantes a pensar diferente, de maneira que eles se vejam como “alguém importante”. (EN1, 2016).

O PVA é o espaço de aprender, onde aprendo a ser um cidadão. Onde consigo me enxergar como importante para a sociedade, na medida que eu tenha compreensão do seu funcionamento e organização. (EN2, 2016).

Acredito que o PVA é lugar onde me identifiquei no primeiro ano que participei. O bairro onde eu moro é muito pobre, e aqui no cursinho eu posso sonhar em modificar a minha vida no futuro próximo, pois isso, acredito que

seja um território que ajuda os estudantes a pensar que têm potencial para mudar sua própria trajetória. (EN3, 2016).

Na medida que você começa a perceber que tem uma oportunidade de mudar sua vida e que abraça essa ideia com todas as suas forças e tem apoio para isso, tudo isso, é o PVA, por isso, ele representa hoje para nós representa uma esperança de ser alguém na vida. (EN8, 2016).

Na medida em que você é estimulado a todo momento a pensar de maneira crítica sobre você e sobre a vida em sociedade, começamos a acreditar, pois, na escola pública não tivemos essa oportunidade de dar sentido à própria vida. (EN29, 2016).

De acordo com EN1 o PVA pode ser considerado como formador de Cidadania, pois, é onde os participantes são estimulados a pensar de maneira crítica sobre a própria condição de cidadão na sociedade.

Para EN2, o PVA é onde se materializa o conceito de cidadão. Onde os sujeitos são incentivados a refletir a partir da própria importância como sujeito histórico na organização da sociedade.

Conforme EN3 o PVA representa o *lócus* onde ocorre a identificação dos sujeitos com as comunidades de convívio, a partir do entendimento de si, enquanto cidadãos dotados de direito e deveres.

Segundo EN8 o PVA colabora para a constituição do sujeito crítico, a partir do momento em que os participantes se percebem sujeitos capazes de transformar a própria realidade. Na percepção do pesquisado contribui para trazer aos estudantes, novas esperanças e perspectivas de vida.

Para EN29 o PVA desenvolve nos estudantes a capacidade de pensar de forma crítica sobre os fenômenos e a vida em sociedade, contribuindo para que os participantes tenham consciência dos seus papéis perante a realidade e possam atuar de maneira concreta, objetivando a transformação e inclusão social.

Sobre as contribuições do PVA no processo de formação dos pesquisados e/ou na concretização dos objetivos no futuro, obteve-se as seguintes respostas:

A participação no PVA contribuiu para me fazer ver a vida de outra forma, me mostrando que nada é impossível e que sou capaz. (EN3, 2016).

Teve importância, pois aprendi a confiar em mim. Hoje sei que tudo que aprendi nesse período servirá de alguma forma em um futuro não muito distante. O projeto trouxe conhecimento de mundo que jamais pensei ter. Além disso, me ensinou a não desistir diante das dificuldades, persistir sempre. (EN4, 2016).

Me deu confiança para fazer o Enem, estou me sentindo segura e sei que posso conseguir. (EN5, 2016).

A contribuição do PVA foi me auxiliar a ter a minha própria opinião sobre a sociedade, na minha maneira de viver. (EN7, 2016).

Não tinha nem palavras para descrever o quanto o projeto expandiu minha mente. Quando entrei no curso, estava numa fase crucial de descoberta interior e o fato de ter aprendido tanta coisa em tão pouco tempo e ter conhecido pessoas tão legais, me deixou muito entusiasmada com a possibilidade de mudar de vida. (EN10, 2016).

De acordo com o pesquisado EN3, o PVA contribuiu para transformar sua maneira de perceber a organização da sociedade e acreditar no próprio potencial.

Conforme EN4 a participação no PVA foi importante, pois, lhe possibilitou o desenvolvimento da autoconfiança, dos conteúdos necessários para o objetivo de acessar o Ensino Superior, e potencializou o pesquisado a persistir no objetivo.

Conforme EN5 a sua participação no PVA foi essencial, pois, lhe permitiu ter confiança em suas ações, sobretudo, no enfrentamento à prova do exame nacional.

Conforme EN7, o PVA potencializou uma formação crítica, contribuindo para que modificasse suas perspectivas diante da sociedade e da própria condição de cidadão participante.

As contribuições da participação do PVA foram evidentes para EN10, o qual confirma que contribui para que o mesmo pudesse modificar sua maneira de pensar sobre a realidade concreta, mostrando-lhe outras perspectivas, inclusive a importância das interações sociais.

Ele teve grande importância, pois me tornou um verdadeiro indivíduo, participante da sociedade, pensante e crítico. (EN12, 2016).

O PVA contribuiu para que pudesse ter a liberdade de expressar por conta própria, me auxiliou a ser crítico com as questões que estão ao meu entorno e mais ainda em relação à sociedade. (EN16, 2016).

Me ensinou a observar mais, e por si mesmo chegar à minha opinião. Fez-me buscar interagir mais com a sociedade, ampliando minha mente não só para a possibilidade de ingressar em uma universidade, mas também a ver a própria vida de maneira diferente. (EN25, 2016).

O projeto teve toda importância, me orientou na vida profissional e pessoal, onde me tornei um indivíduo com maior personalidade e otimismo. (EN27, 2016).

Abrindo novos horizontes, despertando o pensar diferente, saindo do senso comum. (EN28, 2016).

Além do conhecimento adquirido, a forma como saímos do cursinho com um pensamento mais crítico e também mais confiante. A segurança que gastei minhas horas da melhor forma possível e a contribuição para o que me tornei. (EN30, 2016).

Quando entrei no curso do PVA era um aluno desacreditado tinha pouco conhecimento nas matérias devido ao meu péssimo desempenho no segundo grau e no PVA eu aprendi bastante coisa e me passaram muita confiança para a prova do Enem. (EN31, 2016).

Para EN12, a contribuição da participação no PVA decorre do fato de ter possibilitado ao pesquisado uma percepção crítica em relação à sua própria condição de sujeito, bem como o papel na participação da vida em sociedade.

A liberdade de expressar as ideias a partir das suas próprias convicções foi um fator fundamental para EN16, pois, o PVA o potencializou a acessar novas percepções, permitindo a construção de um olhar crítico sobre as questões do cotidiano, além de estimular a liberdade de expressão.

De acordo com EN25 a participação no PVA lhe auxiliou a ter uma percepção mais crítica sobre a realidade na qual está inserido. Além disso, contribuiu para que se tornasse mais participante, ampliando com isso, as próprias condições de convivência e participação coletiva em sociedade.

Conforme EN27 a importância do PVA se confirma quando potencializa nos sujeitos participantes uma construção do pensamento crítico, auxiliando-os a se organizarem na vida pessoal e profissional.



O PVA auxiliou EN28 a expandir novas possibilidades em relação à própria vida, contribuindo para que pudesse despertar para um pensamento mais crítico em relação aos acontecimentos no cotidiano de vivência.

Segundo EN30 o PVA foi importante em sua formação, pois, além dos conhecimentos adquiridos pelo participante, ocorreu uma transformação na maneira de pensar a própria realidade.

De acordo com a afirmação proferida por EN31, a participação no PVA contribuiu para lhe trazer autoconfiança. A partir do PVA as perspectivas diante dos processos seletivos foram modificadas, contribuindo para que acreditasse no seu potencial.

A respeito da importância do PVA na construção e formação do senso crítico, observou-se que todos os pesquisados, ou seja, trinta e um, afirmaram que acreditavam e consideravam que o PVA colabora na formação do senso crítico. O PVA foi entendido pelos pesquisados como um Território onde se ensina e aprende, onde se busca compartilhar os conhecimentos de maneira que todos sejam os sujeitos considerados protagonistas participantes.

Justifica-se que o PVA é um Território de formação de Cidadania, pois, a partir das narrativas dos estudantes do turno noturno, pode-se perceber que além de promover a formação do senso crítico, o PVA situa-se como uma possibilidade de inclusão na sociedade, atuando como um locus de resistência às desigualdades sociais.

Sobre a construção do pensamento crítico, muitas vezes os pesquisados demonstraram percebê-lo a partir da maneira como os conteúdos foram desenvolvidos em sala de aula pelos professores. Esse aspecto foi mencionado como principal e observado como positivo pelos participantes.

Os pesquisados relataram o fato dos professores aplicarem os conteúdos considerando a realidade demonstrada pelos estudantes. Além disso, havia uma preocupação em desenvolver autoconfiança nos estudantes, a fim de permitir que eles se identificassem como sujeitos históricos e com isso, pudessem se posicionar diante dos problemas da sociedade de maneira concreta e racional.

Sobre o conceito de Cidadania, concluiu-se que os pesquisados fizeram definições incipientes, demonstrando dificuldades em mencionar outros elementos além do direito de escolha de seus governantes através do voto, à liberdade de ir e vir e o cumprimento de determinados papéis na sociedade.

No entanto, compreende-se que a Cidadania se amplia na sociedade, e nos diversos aspectos no âmbito social, político, econômico, cultural, entre outros. No exercício dos direitos políticos, votar e ser votado representa apenas um dos setores para o exercício da Cidadania, porém, como retratado no Capítulo I da presente pesquisa, o conceito não está solidificado na sociedade brasileira e isso contribui para que os direitos fundamentais, por exemplo, o acesso à educação pública gratuita de qualidade não se efetive, ou seja, as omissões do poder público na prestação desse e outros serviços públicos são desprezados ou pouco reclamados pela população.

Ao citarem sobre os elementos que contribuíram para sentirem-se cidadãos, consideraram para isso, o acesso aos direitos fundamentais inscritos na constituição, como exemplo, o acesso à educação, saúde e o trabalho. Além disso, apontaram o fato de poderem exercer o direito de voto no processo eleitoral para escolha dos seus governantes e, por fim, terem nascido em um determinado Estado constituído de direitos e obrigações.

Questionados sobre o PVA para a formação de Cidadania, reconheceram que o mesmo contribui para a formação do pensamento crítico, o que possibilita aos sujeitos participantes atuarem de maneira crítica na sociedade.

Sobre a formação do senso crítico afirmaram que acreditavam que o PVA contribuiu para a formação do pensamento voltado para a realidade e, por isso, acreditavam que tinham condições de construir suas próprias convicções sobre a organização da vida em sociedade.

### **Organização, Críticas e Contribuições do PVA**

A categoria Organização, Críticas e Contribuição do PVA teve como proposta principal conhecer o que os estudantes pesquisados do turno noturno percebiam a respeito do assunto. Para isso, foram formuladas as perguntas: I) Quais as críticas faziam em relação à organização do PVA, professores e coordenação; II) Importância do voluntariado desenvolvido no PVA; III) Atributos para o melhor aproveitamento dos estudantes no PVA e; IV) Se foi compensatória a participação do PVA mesmo com a incerteza do êxito no ingresso na Educação Superior.

18 (58%) afirmaram não terem críticas sobre a maneira como eram organizadas as atividades no PVA, e sentiam-se satisfeitos em relação ao andamento das ações. 03 (10%) apontaram como reclamação algumas questões a respeito do PVA, entre elas, a proibição do

uso de celular em sala de aula pelos professores e coordenação. 04 (13%) apelaram para que a coordenação atuasse de maneira mais rígida em relação aos estudantes que compareciam no PVA, porém, demonstravam total desinteresse por algumas aulas. Para isso, solicitaram que fossem desligados e, com isso, fossem realizadas novas chamadas, possibilitando novas oportunidades para outros estudantes.

03 (10%) apontaram o uso da projeção pelos professores para exposição dos conteúdos. Para o grupo, o fato de estudarem à noite e estarem cansados contribuiu para que as projeções auxiliassem como estímulo ao sono no decorrer das aulas.

Sobre as críticas especificamente em relação ao corpo docente do PVA, 21 (68%) afirmaram não terem nenhuma reclamação em relação ao corpo docente. Ao serem indagados sobre os motivos eles apontaram que geralmente eram respeitosos, têm boa didática, não atrasavam o conteúdo, procuravam dar atenção a todos os estudantes, inclusive aqueles que tinham mais dúvidas, e sabiam desenvolver os conteúdos de maneira dinâmica e pedagogicamente produtiva.

Outros pesquisados apontaram algumas dificuldades dos docentes, entre elas, destacaram-se:

A maioria dos professores são ótimos, o que falta em alguns é a didática, alguns não conseguem prender a nossa atenção e também não chamam a atenção de quem está conversando, o que atrapalha muito. (EN13, 2016).

Só para alguns, pois outros são ótimos, parece que o “poder” de estar em sala sobe à cabeça, contribuindo para um clima ruim. (EN22, 2016).

Não tenho críticas, foram muito compreensivos comigo, porque trabalho, tenho filhos, e por muitas vezes não conseguia chegar pontualmente, e apesar de tudo, sempre fui muito bem recebida. (EN27, 2016).

Conforme o estudante EN13 alguns professores do PVA têm dificuldades em relação à didática e não exigem silêncio de quem esteja conversando durante as explicações dos conteúdos.

Dentre as avaliações que se pode pensar, a prática didática é uma construção cotidiana. Alguns professores atuantes no PVA, geralmente bolsistas não têm muita experiência com a prática docente, o que pode ser o caso relatado por alguns estudantes. Outra perspectiva possível

para pensar o assunto refere-se ao fato do professor acreditar que por se tratar de um cursinho Pré-vestibular, não seria necessário esse tipo de medida, supondo que todos estariam com os mesmos objetivos e por isso deveriam valorizar a oportunidade.

Outra reclamação apontada por EN18 refere-se ao fato de alguns professores do PVA se demonstrarem autoritários em sala de aula. Não se sabe qual situação que o aluno vivenciou para fazer tal afirmação, ou seja, o professor tem agido de maneira autoritária em todas as aulas? Ou tratou-se de uma situação específica?

A observação de EN22 considera que em relação a comportamentos autoritários que segundo ele seria pelo fato de “o professor” estar na condição de professor, mas que não representa uma prática recorrente e abrangente a todos os docentes, porém deixa como crítica para à coordenação averiguar sobre o assunto nas reuniões pedagógicas.

Outro pesquisado EN27 citou a questão de alguns professores serem mais “preparados” do que outros. Esse aspecto pode advir do fato de terem participação em anos distintos e por isso, terem maior experiência didática.

Em relação às críticas sobre a coordenação, 29 dos 31 estudantes pesquisados não apontaram críticas a respeito das ações desenvolvidas. Alguns aspectos foram citados como elogios, entre eles: a organização do PVA, o diálogo permanente com os estudantes, a diplomacia para resolver os conflitos, a compreensão e atenção às questões relativas aos estudantes, dentre outros. Demais pesquisados não expuseram opinião sobre o questionamento.

Sobre a percepção dos estudantes em relação ao trabalho voluntário prestado por parte dos professores, objetivou-se entender o que os pesquisados pensavam sobre esse tipo de ação. Observou-se que todos os 31 (100%) afirmaram tratar-se de uma atividade admirável e nobre por excelência, mencionando o fato de estarem inseridos em um sistema econômico que tem por essência transformar tudo em mercadoria, e o voluntariado contribuiu para desconstruir isso e demonstrar outras perspectivas.

Ainda sobre o assunto, 08 (26%) dos 31 (100%) ainda declararam o desejo de quando ingressar no Ensino Superior, desenvolver alguma atividade social como forma de retribuir a importância que o PVA teve para sua formação.

O voluntariado é uma atitude bonita e gratificante, creio que seja a melhor forma de aprendermos sem esperar nada em troca, principalmente para os

professores que estão terminando a graduação eles aprendem tanto quanto nós. (EN28, 2016).

De acordo com EN28, a importância do voluntariado é evidente, pois trata-se de uma contribuição e doação ao outro sem necessariamente esperar algum retorno. Além disso, a oportunidade que os voluntários têm de se desenvolverem profissionalmente, antes mesmo de terminarem os cursos de graduação.

Ao serem questionados sobre as qualidades julgadas pelos participantes como importantes para melhor aproveitamento e participação no PVA, obteve-se as respostas organizadas conforme Tabela 21.

**Tabela 21:** Características para melhor Aproveitamento das Atividades - Estudantes do Turno Noturno PVA, 2016

Pesquisados	Características
10	Interesse pela aprendizagem
05	Determinação, objetividade e força de vontade
03	Participação nas atividades propostas pelo curso ao longo do ano letivo
03	Empenho, responsabilidade e dedicação
02	Disposição para abrir mão de outras atividades
02	Flexibilidade para aprender “coisas novas”
02	Dedicação e disponibilidade
02	Disciplina, respeito e dedicação
01	Pontualidade, determinação, objetivo
01	Pertencer a classes populares da sociedade

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

De acordo com as informações coletadas, 10 (33%) apontaram como atributo fundamental o interesse pelo processo de aprendizagem; 05 (16%) afirmaram que entre as características estariam a determinação, objetividade de força de vontade; 03 (10%) afirmaram como fator fundamental a participação nas atividades propostas ao longo do ano letivo; 03 (10%) citaram o empenho, responsabilidade e dedicação; 02 (6%) apontaram disposição para abrir mão de outras atividades; 02 (6%) citaram a flexibilidade para aprender coisas novas; 02 (6%) informaram a dedicação e a disponibilidade; 02 (6%) disciplina, respeito e dedicação; 01 (3%) citou a pontualidade, determinação e objetivo; 01 (3%) afirmou que o fato de pertencer a classes populares da sociedade representava a principal característica para melhor aproveitamento das atividades no PVA.

Outros quesitos foram citados como importantes para a participação no PVA, porém, em menor número de pesquisados, entre eles: empenho, responsabilidade, dedicação, disciplina, respeito, pontualidade, força de vontade, flexibilidade para aprender coisas novas.

Perguntados sobre a hipótese de não alcançar êxito para acessar a Educação Superior, se acreditavam que tinha compensado participar do PVA, todos afirmaram que sim, ou seja, a experiência foi exitosa, mesmo com a possibilidade de terem que tentar novamente. Todos os pesquisados demonstraram acreditar que houve transformações no decorrer do ano e que se sentiam preparados para concorrerem aos exames vestibulares e Enem.

Entre as respostas, destacaram-se:

Caso não consiga uma vaga no ensino superior, valeu cada segundo que participei do projeto porque aqui fiz vários amigos tive ótimos professores e estar na universidade abriu minha mente. (EN10, 2016).

Me trouxe um pouco mais de maturidade e criticismo que levarei para a vida toda. (EN16, 2016).

Agora consigo ver o mundo de uma forma diferente e isso contribui para o meu crescimento pessoal. (EN22, 2016).

A participação no PVA foi uma ação importante na formação de EN10, mesmo que não consiga atingir o objetivo de aprovação na Educação Superior, acredita ter sido válida a participação.

Na percepção de EN16 o PVA contribuiu para que mudasse sua maneira de ver a própria vida, pois, agora percebe-a com mais maturidade de senso crítico.

As respostas dos pesquisados em torno da categoria Críticas e Contribuição do PVA auxiliaram na percepção de que os participantes do PVA tinham algumas críticas sobre assuntos específicos em relação à organização do PVA, os professores e a coordenação. A respeito do papel do voluntariado desenvolvido no PVA consideram tratar-se de uma ação importante, sobretudo, no atual contexto capitalista, onde o individualismo é muito acentuado.

A respeito dos atributos eleitos para o melhor aproveitamento dos estudantes no PVA, os pesquisados apontaram vários requisitos, entre eles com maior número de citações, estão: o interesse pelo processo de aprendizagem com 33% de afirmações. Confirmaram que a

participação foi compensatória mesmo com a incerteza do êxito no ingresso na Educação Superior.

No subcapítulo seguinte serão apresentadas as concepções que os estudantes do turno vespertino sustentavam sobre o Pré-vestibular Alternativo, analisando as narrativas a partir da análise das seguintes categorias: Percepções sobre o Ensino Médio; Acesso à Educação Superior; Ingresso, Permanência e Desafios no PVA; Cidadania e Formação do Senso Crítico e Organização, e Críticas e Contribuições do PVA.

### 5.3 As origens sociais dos estudantes do turno Vespertino e suas avaliações do PVA

Foram pesquisados 31 estudantes do turno vespertino com o seguinte perfil: 25 (81%) do sexo feminino e 06 (19%) do sexo masculino. 15 (48%) declararam-se brancos, 12 (39%) pardos e 04 (13%) pretos. 29 solteiros (94%), 01 (3%) casado e 01 (3%) separado. Em relação ao número de filhos, apenas 02 (6%) participantes afirmaram terem um filho cada. A média de idade dos participantes foi de 18 anos.

Em relação ao número de moradores por domicílio, constatou-se que, 11 (36%) moravam com duas pessoas na mesma residência, 09 (29%) com mais 03, 08 (26%) com 04, 02 (6%) com 05 pessoas e apenas um (3%) afirmou residir com mais 06 pessoas.

Perguntado aos pesquisados sobre o nível de escolarização dos pais, obteve-se o seguinte resultado conforme Tabela 22.

**Tabela 22:** Nível de Formação dos Pais dos Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Nível de formação
08	1º ao 4º ano do Ensino Fundamental
07	5º ao 9º ano do Ensino Fundamental
06	Ensino Médio incompleto
05	Ensino Médio completo
03	Ensino Superior completo
02	Ensino Superior incompleto

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

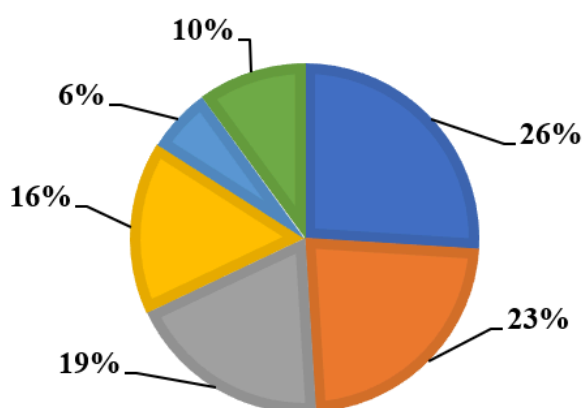
**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

08 (26%) informaram que os progenitores estudaram apenas até a quarta série do Ensino Fundamental I; 07 (23%) até a oitava série do Ensino Fundamental II, 06 (19%) com Ensino Médio incompleto, 05 (16%) com Ensino Médio completo, 02 (6%) com Ensino Superior incompleto e apenas 03 (10%) com Ensino Superior completo.

**Gráfico 8:** Nível de Formação dos Pais dos Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba 2016

**NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PAIS DOS ESTUDANTES  
DO TURNO VESPERTINO PVA ITUIUTABA, 2016**

■ 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental      ■ 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental  
■ Ensino Médio incompleto                      ■ Ensino Médio completo  
■ Ensino Superior completo                      ■ Ensino Superior incompleto



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Observou-se um número reduzido (16%) de pais com níveis de escolarização além do Ensino Médio, sendo que, apenas 03 conseguiram obter êxito no acesso à Educação Superior. Relacionando esse fato com a área de atuação, conforme Tabela 23:

**Tabela 23:** Área de Atuação Profissional dos Pais dos Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Área de Atuação Profissional
09	Vendedor com carteira assinada
06	Operário com carteira assinada
06	Vendedor sem carteira assinada
05	Agricultor
03	Trabalhador Rural com carteira assinada
02	Servidor Público Municipal efetivo

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

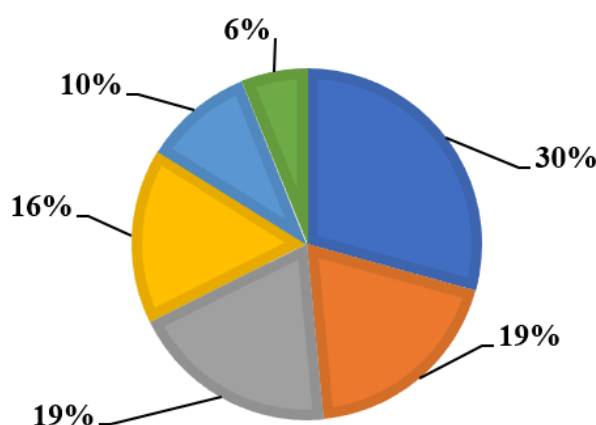


Sobre a área de atuação observou-se que 09 (29%) eram vendedores; 06 (19%) operários; 05 (16%) agricultores; 03 (10%) trabalhadores rurais; 06 (19%) atuavam como vendedores, porém sem carteira assinada; 02 (6%) afirmaram que os pais eram servidores públicos municipais concursados.

**Gráfico 9:** Área de Atuação Profissional dos Pais dos Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

**ÁREA DE ATUAÇÃO DOS PAIS DOS ESTUDANTES DO  
TURNO VESPERTINO PVA ITUIUTABA, 2016**

■ Vendedor com carteira assinada	■ Operário com carteira assinada
■ Vendedor sem carteira assinada	■ Agricultor
■ Trabalhador Rural com carteira assinada	■ Servidor Público Municipal efetivo



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Há uma quantidade considerável (55%) de pais que desenvolviam atividades formais específicas no setor terciário da economia, porém, o mercado informal demonstrou também uma quantidade significativa (19%) desses trabalhadores. Entre outros fatores, isso pode estar refletindo as dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, acentuadas pelas reiteradas crises que o País vem passando. Quanto ao nível de escolaridade das mães, obteve-se o seguinte conforme Tabela 24.

**Tabela 24:** Nível de Formação das Mães dos Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Nível de formação profissional
07	Ensino Médio completo
07	5º ao 9º ano do Ensino Fundamental
07	1º ao 4º ano do Ensino Fundamental
05	Ensino Médio incompleto
03	Ensino Superior incompleto
02	Ensino Superior completo

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

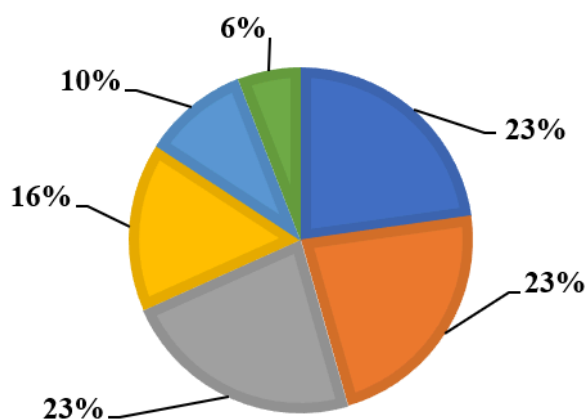
**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Conforme exposto, 07 (23%) afirmaram que a mãe tinha Ensino Médio completo; 07 (23%) até a oitava série do Ensino Fundamental II; 07 (23%) afirmaram que as mães estudaram até a quarta série do Ensino Fundamental I; 05 (16%) disseram que as mães tinham Ensino Médio incompleto; 03 (10%) com Ensino Superior incompleto; e 02 (6%) com Ensino Superior completo.

**Gráfico 10:** Nível de Formação das Mães dos Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

**NÍVEL DE FORMAÇÃO DAS MÃES DOS ESTUDANTES  
DO TURNO VESPERTINO PVA ITUIUTABA, 2016**

■ Ensino Médio completo  
■ 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental  
■ 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental  
■ Ensino Médio incompleto  
■ Ensino Superior incompleto  
■ Ensino Superior completo



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Observa-se que o número de pais com Ensino Superior completo foi maior (10%) se comparado com as mães (6%). No entanto, considerando os anos de escolaridade das progenitoras, observou-se que elas superaram (23%) o nível de formação dos progenitores

(16%) em relação ao Ensino Médio completo. Infere-se disso, que muitas vezes as mães precisam parar de estudar para cuidar dos filhos, e isso pode afetar a continuação dos estudos.

Em relação à área de atuação profissional mães dos pesquisados, observou-se o seguinte resultado, conforme tabela 25.

**Tabela 25:** Área de Atuação Profissional das Mães dos Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

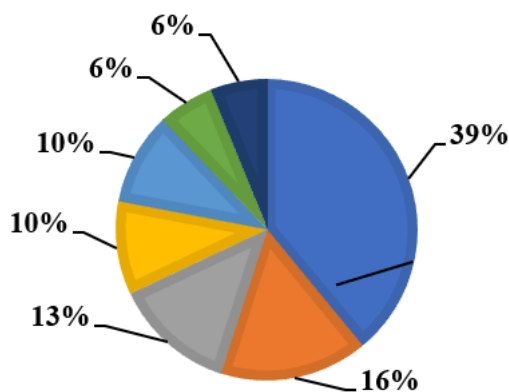
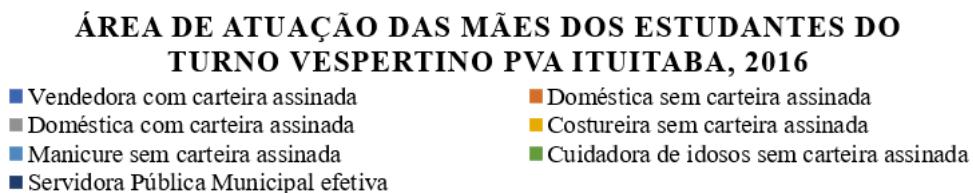
<b>Pesquisados</b>	<b>Área de atuação profissional</b>
12	Vendedora com carteira assinada
05	Doméstica sem carteira assinada
04	Doméstica com carteira assinada
03	Costureira sem carteira assinada
03	Manicure sem carteira assinada
02	Cuidadora de idosos sem carteira assinada
02	Servidora Pública Municipal efetiva

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Observou-se que 12 (39%) informaram que as mães atuavam como vendedora com carteira assinada; 05 (16%) trabalhavam como domésticas, porém sem vínculo empregatício; 04 (13%) trabalhavam como domésticas com carteira assinada; 03 (10%) atuavam como costureiras; 03 (10%) com atividade de manicure; 02 (6%) cuidadoras de idoso; e 02 (6%) servidoras públicas concursadas.

**Gráfico 11:** Área de Atuação das Mães: Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

O mercado de trabalho ocupado pelas mães dos pesquisados demonstrou ser mais amplo com sete setores ocupados, do que o apresentado anteriormente pelos progenitores com seis setores. Mesmo distribuídas em várias atividades da economia, observa-se que o número de ocupações no mercado informal foi acentuado, ou seja, em 13 (42%) situações contra apenas 06 (19%) dos pais atuando nesse setor da economia.

Retomando a caracterização dos estudantes do turno Vespertino, e considerando o mercado de trabalho, obteve-se os seguintes resultados: 16 (51%) declararam terem trabalhado recebendo salário mínimo com todos os direitos trabalhistas; 12 (39%) afirmaram não ter exercido nenhuma atividade remunerada nos últimos 12 meses e apenas 03 (10%) disseram que nunca tinham trabalhado, porém estavam à procura de emprego com o objetivo de auxiliar nas despesas do grupo familiar.

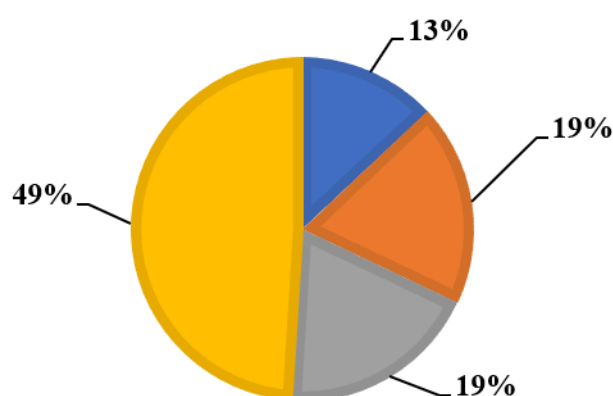
Em relação à execução de algum trabalho no decorrer dos estudos, 07 (23%) dos pesquisados afirmaram que trabalhavam sem jornada fixa, porém, totalizando o máximo de 20 horas semanais. 07 (23%) disseram já terem trabalhado 40 horas semanais e 02 (6%) declararam que já trabalharam mais de 40 horas semanais. Os demais (48%) informaram que não desenvolveram nenhuma atividade.

Indagados sobre a finalidade de trabalharem no decorrer da etapa escolar, obteve-se o seguinte conforme Gráfico 12:

**Gráfico 12:** Motivos para exercer atividade remunerada dos Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

**MOTIVOS PARA EXERCER ATIVIDADE REMUNERADA  
ESTUDANTES DO TURNO VESPERTINO PVA  
ITUIUTABA, 2016**

■ Sustento do grupo familiar ■ Sustento próprio ■ Experiência profissional ■ Não responderam



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre os pesquisados, 04 (13%) afirmaram como motivo principal, a necessidade de auxiliar nas despesas da residência em período de desemprego de algum membro da família; 06 (19%) declararam como motivação a necessidade de ter a própria independência financeira; 06 (19%) objetivavam adquirir experiência no mercado de trabalho. Os demais (49%), provavelmente por não desenvolverem atividades no período, não responderam.

Entre os que declararam já terem desenvolvido alguma atividade remunerada ou não, 03 (10%) apontaram que começaram a exercer algum trabalho antes mesmo dos 14 anos de idade; 09 (29%) entre 14 e 16 anos e 04 (13%) após os 18 anos; os demais 48% não informaram ou não quiseram responder.

Sobre a área de atuação profissional até então dos estudantes, encontrou-se o seguinte, conforme a Tabela 26.

**Tabela 26:** Área de Atuação Profissional dos Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Área de atuação profissional
15	Não informaram ou não quiseram responder
06	Comércios com carteira assinada
06	Comercio sem carteira assinada
04	Babás sem carteira assinada

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

15 (49%) dos pesquisados não responderam, 06 (19%) apontaram como atividade a atuação no comércio; 06 (19%) no comércio, porém de maneira informal; 04 (13%) afirmaram que trabalhavam como babás também sem carteira assinada.

A respeito do número de residências utilizadas como moradia até então pelos estudantes, obteve-se conforme o exposto na Tabela 27:

**Tabela 27:** Número de Residências Ocupadas pelos Pesquisados

Pesquisados	Número de residências ocupadas pelos pesquisados
07	1 Residência
07	3 Residências
06	6 Residências
05	2 Residências
03	4 Residências
03	5 Residências

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Conforme observado, 07 pesquisados (23%) informaram que já tinham morado até então apenas em 01 residência; 07 (23%) disseram que já tinham morado em outras 03 residências; 06 (19%) informaram que já tinham morando em outras 06 residências até então; 05 informaram terem morado em 02 residências; 03 (10%) em mais outras 04 residências, e 03 informaram que residiram até então em outras 05 residências.

Os dados apontam para considerável mobilidade do grupo no espaço geográfico, considerando para isso, o número de residências ocupadas até então. Observou-se que o maior destaque foi sobre os 06 pesquisados (19%) que informaram já terem morado em outras 06 residências. Outros 07 (23%) destacam-se por não terem ocupado outra moradia até então.

O fato de as famílias socioeconomicamente menos favorecidas têm como tendência migrar mais vezes pelo Território, geralmente em busca de novas oportunidades de trabalho e

renda, contribui para essa mobilidade faça com os grupos mantenham vínculos rasos em relação aos lugares de vivência. Por outro lado, os sujeitos detentores de melhores condições financeiras, tendem a se fixar em determinado Território e, com isso, mantém vínculos mais profundos com seus lugares de convívio.

Entre os municípios de origem dos estudantes do turno vespertino, obteve-se as seguintes localidades de acordo com a Tabela 28.

**Tabela 28:** Locais de Origem dos Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

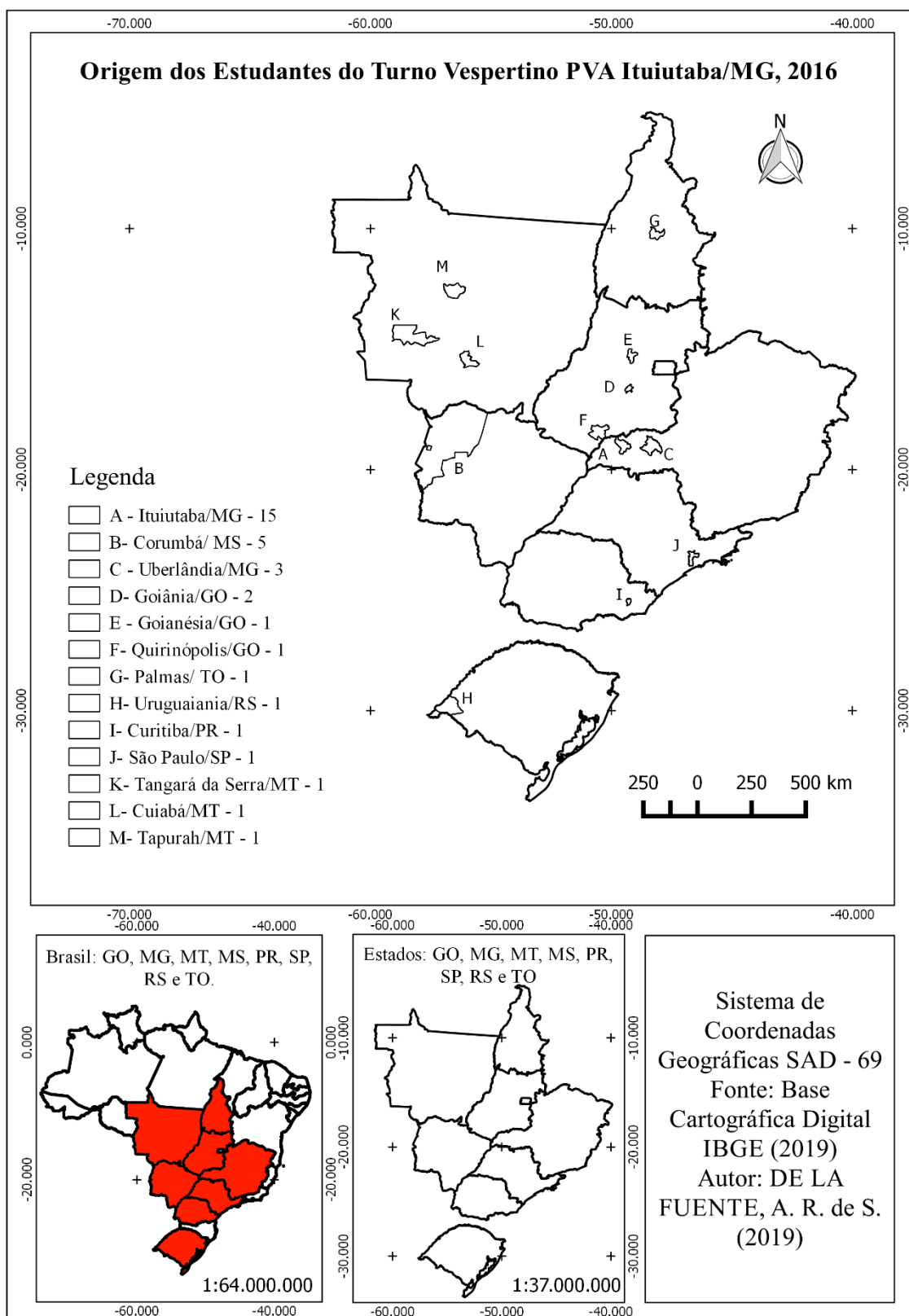
<b>Pesquisados</b>	<b>Municípios</b>
12	Ituiutaba – MG
5	Corumbá – MS
3	Uberlândia – MG
2	Goiânia – GO
1	Goianésia – GO
1	Quirinópolis – GO
1	Palmas – TO
1	Uruguaiana – RS
1	Curitiba – PR
1	São Paulo – SP
1	Tangará da Serra – MT
1	Cuiabá – MT
1	Tapurah – MT

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Dos 31 estudantes pesquisados, 12 (39%) nasceram no município de Ituiutaba (MG). Observou-se considerável o número de pessoas (61%) que migraram de municípios de outros Estados da Federação (61%). Entre os motivos mencionados pelos pesquisados que contribuíram para a mudança da família, destacaram-se a busca por novas oportunidades de inserção no mercado de trabalho (80%) e a busca por qualidade de vida em cidades com menor porte, supostamente menos violentas (20%) para criar os filhos.

**Mapa 4:** Origem dos Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba 2016



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2018)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016



Os estudantes do vespertino originam-se de várias cidades dos Estados brasileiros, diferentemente dos estudantes do noturno que vieram predominantemente do Estado de Minas Gerais, especialmente cidades próximas à Ituiutaba, com rara exceção para São Paulo.

A respeito da origem escolar dos pesquisados, obteve-se conforme Tabela 29:

**Tabela 29:** Origem Escolar dos Estudantes do Turno Vespertino do PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Tipo de escola
27	Escola Pública Regular
3	Escola Pública Educação de Jovens e Adultos (EJA)
1	Escola Particular (bolsista)

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

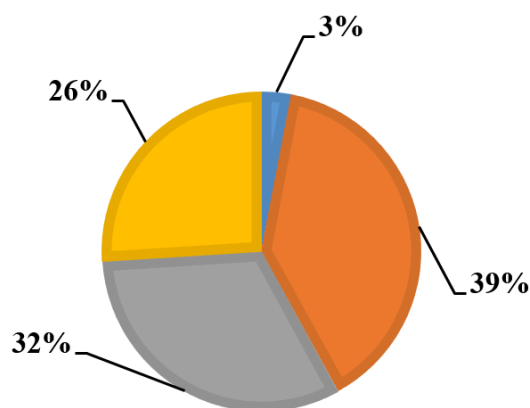
Dos pesquisados, foi detectado que 27 (87%) eram originários de Escolas Públicas modalidade regular; 03 (10%) da Escola Pública, porém na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); e 01 (3%) de Escola Particular com bolsa de estudo integral.

A respeito do tempo de término do Ensino Médio dos estudantes do turno Vespertino, tem-se o Gráfico 13.

**Gráfico 13:** Tempo de Término do Ensino Médio do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

**TEMPO DE TÉRMINO DO ENSINO MÉDIO DO TURNO VESPERTINO PVA ITUIUTABA, 2016**

■ Mais de 5 anos ■ Mais de 2 anos ■ Mais de 1 ano ■ Concomitante



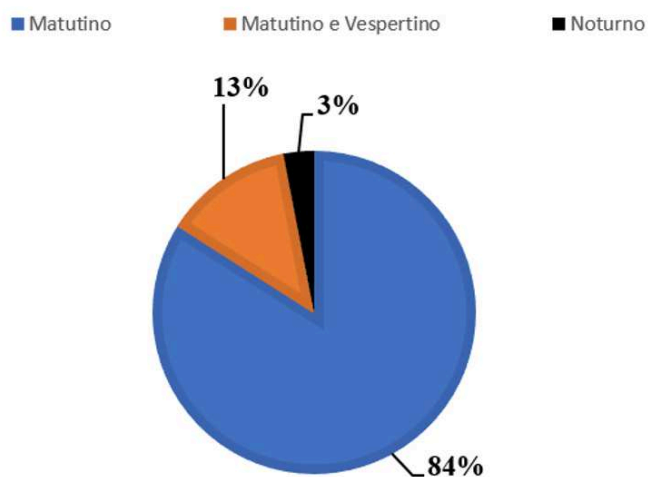
**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Em relação ao tempo de término do Ensino Médio, observa-se que: 12 (39%) dos pesquisados tinham concluído o Ensino Médio há mais de dois anos; 10 (32%) há 1 ano, 08 (26%) o faziam concomitante ao PVA; e 01 (3%) já tinha concluído o Ensino Médio há mais de 5 anos.

Sobre o turno de origem dos estudantes do turno Vespertino, obteve-se conforme Gráfico 14.

**Gráfico 14:** Turno de Origem dos Estudantes do turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016  
**TURNOS DE ORIGEM DOS ESTUDANTES VESPERTINO**  
**PVA ITUIUTABA, 2016**



**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

A respeito do turno de estudo dos pesquisados ao longo do Ensino Médio, 26 (84%) disseram terem estudado no Turno Matutino; 04 (13%) entre o Turno Matutino e Vespertino; e 01 (3%) do Turno Noturno.

Diferentemente do turno noturno analisado anteriormente, observa-se que ocorreu o inverso, ou seja, o grupo pesquisado do turno vespertino estudou ao longo da vida no período matutino. Isso significa que o turno noturno, por possuir o maior número de estudantes que exercia atividade remunerada ao longo do curso, fazia com que o tivessem para complementar os estudos e se prepararem para os vestibulares. Já o turno vespertino compunha-se de estudantes que apenas estudavam. Apesar de pertencerem a um grupo economicamente desprivilegiado, tiveram a oportunidade de estudarem no período vespertino e com isso tinham, teoricamente, mais tempo para se dedicar aos estudos.

## Percepções sobre o Ensino Médio

A organização da categoria Percepções sobre o Ensino Médio teve como objetivo averiguar o que os estudantes oriundos das Escolas Públicas matriculados no PVA consideravam sobre a Educação Básica, sobretudo, o Ensino Médio, considerando a expectativa desses estudantes de ingressar na Educação Superior posteriormente. Nesse sentido, foi observado o entendimento sobre os aspectos pedagógicos, infraestrutura física, recursos humanos, relação entre professores e estudantes, dentre outros fatores.

Os estudantes investigados apontaram algumas críticas as quais julgaram como problemas a serem solucionados, os quais influenciaram de alguma maneira em sua formação.

Entre as críticas assinaladas pelos participantes e sinalizadas na Tabela 30, observa-se:

**Tabela 30:** Críticas em Relação à Escola Pública - Estudantes do Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Críticas proferidas em relação aos docentes, escola e ao Ensino Médio
13	Não responderam
8	Falta de interesse dos professores
4	Falta de preparação para os vestibulares
2	Infraestrutura física e pedagógica deficitária
2	Falta de interesse dos estudantes
1	Ausência de liberdade no processo de ensino e aprendizagem
1	Falta de reflexão/debate nas aulas

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre as principais críticas assinaladas pelos estudantes do vespertino em relação ao ambiente escolar referente à escola básica, sobretudo, considerando o Ensino Médio, 13 (42%) não responderam; 08 (26%) fizeram críticas à atuação docente, como a falta de interesse em relação ao processo de ensino e aprendizagem. 04 (13%) informaram a falta de interesse da escola na preparação dos alunos para os vestibulares, 02 (6%) criticaram a infraestrutura física e pedagógica, vista por eles como precária; 02 (6%) apontaram a falta de interesse dos estudantes e; 02 (6%) informaram a ausência de liberdade no processo de aprendizagem e falta de reflexão e debates no desenvolvimento dos conteúdos em salas de aulas pelos professores.

Entre as respostas proferidas pelos pesquisados em relação à realidade da Escola Pública, algumas foram apontadas como representativas sobre o assunto, dentre elas:

As escolas públicas não conseguem preparar os estudantes para os vestibulares. Não há debates entre alunos e professores, não são discutidos assuntos da atualidade. O aluno que deseja seguir estudando, precisa estudar sozinho ou contar com a sorte. (EV1, 2016).

Não oferecem uma boa base para os vestibulares, alguns professores, são desmotivados para dar aulas. Não ensinam direito e não tem muita paciência de ensinar a matéria quantas vezes for necessário. (EV28, 2016).

As escolas públicas não oferecem o apoio que o aluno precisa para ingressar no Ensino Superior. Os professores são desmotivados, não prezam tanto para a aprendizagem do aluno. (EV29, 2016).

A escola pública conta com verbas restritas, alunos desinteressados e muitas vezes professores desmotivados. (EV31, 2016).

Para alguns dos pesquisados, a expectativa em relação à Escola Pública não foi satisfatória no decorrer do Ensino Médio, pois, as escolas onde estudaram deixaram a desejar em relação a alguns fatores, entre eles, a ausência de enfoque dos professores nos vestibulares, aulas que não promoviam o pensamento crítico e que retratassem o contexto atual de vivência dos estudantes. Para driblar essa realidade, alguns dos participantes disseram ter recorrido aos estudos autônomos ou à própria sorte como forma de superar as dificuldades e buscar por níveis mais elevados de escolarização conforme apontado por EV1 (2016).

A desmotivação docente foi citada por EV28 como um fator prejudicial para aqueles estudantes que desejam seguir os estudos. Segundo o pesquisado, ele não percebe por parte dos professores vontade em ensinar.

Sobre a precarização das Escolas Públicas EV29 apontou que observou a inexistência de apoio da instituição escolar para que os estudantes mantivessem as expectativas em acessar a Educação Superior.

Os baixos investimentos recebidos pela educação pública podem implicar na qualidade do ensino ofertado por elas, conforme se pode constatar na citação de EV31; como consequência contribui para concorrer com prejuízo para aqueles que dependem apenas da escola pública para o prosseguimento nos estudos.

Os pesquisados afirmaram que:

A falta de apoio e estímulo aos professores que com o passar dos anos estão cada vez mais desmotivados a dar aulas e as escolas estaduais e municipais não tem feito nada para mudar isso. Isso poderia ser resolvido com valorização da educação e dos seus envolvidos. (EV3, 2016).

Na escola pública alguns professores dão aula sem vontade de ensinar os alunos. (EV5, 2016).

Professores, sem vontade de dar aula, pensamentos antigos e mente fechada, aulas maçantes. (EV25, 2016).

Os professores não focam muito no Enem e nos vestibulares, os professores não são muito esforçados e dedicados, infelizmente a educação pública está deixando a desejar. (EV30, 2016).

São professores desestimulados, por não serem bem remunerados e isso impacta nos alunos que se desinteressam mais, pelas aulas serem chatas e maçantes. (EV31, 2016).

De acordo com EV3 há uma desmotivação por parte dos professores e observa-se que nada tem sido feito pelo poder público brasileiro para mudar tal panorama. Uma das possibilidades para mudança poderia advir da valorização da educação e dos próprios educadores.

Conforme citação de EV5, alguns professores das escolas públicas não demonstram vontade em ensinar.

A formação continuada deveria ser exigência básica para que os professores se mantivessem sempre atualizados, pois de acordo com EV25 há um discurso desconexo com a realidade vivenciada, representando, assim, sua queixa em relação a alguns professores que não demonstram interesse em promover a aprendizagem.

A falta de enfoque no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi uma reclamação apontada por EV30 ao exigir maior cumplicidade dos professores no processo de ensino e aprendizagem, como uma maneira de mudar a realidade do Ensino Público brasileiro, contribuindo para que os estudantes consigam sair do Ensino Médio preparados para os exames vestibulares.

O problema da falta de remuneração condizente com a formação docente foi citado por EV31 como provável causa dos professores encontrarem-se desencorajados frente ao processo de ensino e aprendizagem. Esse problema é discutido como um dos vários sintomas existentes

e que contribuem para a falta de perspectiva dos profissionais da educação na atualidade brasileira.

Em relação à falta de estímulo dos professores, 07 pesquisados apontaram como problemas relevantes postos à solução, a falta de compromisso dos educadores, desinteresse, ineficiência, desorganização, desmotivação.

A escola se preocupa muito com conteúdo decoreba e, em alguns casos os professores não levam os alunos a refletirem sobre determinados assuntos. (EV4, 2016).

Alunos passam de ano sem realmente saberem as matérias, os professores não dão a devida importância para os alunos. (EV10, 2016).

É mais focada em formar pessoas para o mercado de trabalho, sem contar que muitas vezes não é permitido que os alunos se expressem e quando tem, há um dia especial para tal “evento”. (EV19, 2016).

A perspectiva evidenciada por EV4 é a de que não havia por parte dos professores uma abordagem crítica em relação aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Conforme o pesquisado, há uma legitimação da prática educativa enfatizando o decoreba em detrimento da aprendizagem concreta.

EV10 faz uma crítica à falta de compromisso do próprio sistema em reter os estudantes que não alcançam aprendizagem suficiente para se desenvolver nas sucessivas etapas escolares, o que segundo o pesquisado tem como consequência uma desvalorização do processo de ensino e aprendizagem público de maneira geral.

Conforme afirmação de EV19 os conteúdos são tratados de forma quantitativa, muitas vezes, abstando da construção do conhecimento por meio do diálogo e da reflexão crítica. Nesse sentido, a falta de liberdade de expressar dos estudantes foi apontada pelo pesquisado com uma reclamação explicitada.

Sobre a infraestrutura das instituições escolares, os pesquisados fizeram alguns apontamentos, dentre eles:

A escola não tem uma estrutura física boa para os alunos, e os professores (maioria) só estão ali pelos seus salários levando a um desinteresse pelo aprendizado dos alunos. (EV20, 2016).

A escola está sucateada pelo governo com o objetivo de no futuro próximo privatizá-la. Todas as escolas do País, infelizmente as escolas brasileiras vão de mal a pior. (EV23, 2016).

Situação trágica, pois querem tirar o direito do aluno de baixa renda poder estudar, deixando-o assim sem perspectiva de vida, sendo sempre usando como mão de obra barata. (EV21, 2016).

A falta de infraestrutura foi citada por EV20 e EV23 como um fator negativo, bem como a atuação de alguns docentes, que segundo os pesquisados demonstravam desinteresse para ensinar. Na perspectiva dos pesquisados, o Estado tem promovido a desvalorização da educação pública e, por isso, é o maior responsável pela situação na atualidade.

De acordo com o pesquisado EV21, o direito à educação expresso na constituição não está sendo atendido, pois, não há uma formação que possibilite aos estudantes das escolas públicas uma perspectiva de vida melhor, principalmente se consideradas as classes populares, economicamente menos favorecidas.

A precarização na estrutura física da escola foi apontada por EV23 como principal argumento para no futuro próximo as escolas serem privatizadas, uma maneira de colocar a opinião pública em alerta sobre a efetividade da escola pública. No entendimento do pesquisado, a precarização e a baixa qualidade observadas nas escolas, representam um discurso estratégico para justificar e fortalecer a privatização.

Sobre os obstáculos que eventualmente tenham contribuído para que os pesquisados matriculados no vespertino tenham parado os estudos, observou-se que apenas 03 estudantes tinham parado de estudar após a conclusão do Ensino Médio.

Entre aqueles que tiveram que parar com os estudos, os motivos principais apontados foram:

Falta de expectativa, problemas econômicos e familiares. (EV18, 2016).

Parei após concluir o Ensino Médio, pois não tinha condições financeiras para pagar a universidade e não havia instituição pública na região. (EV25, 2016).

Foram principalmente por causa do trabalho, por ter que ajudar nas despesas da minha família e casa. (EV30, 2016).

Conforme EV18 os problemas familiares, somados ao fato de encontrar-se desempregado e com isso, a falta de expectativas, contribuíram para que tenha parado com os estudos por determinado período.

A condição econômica foi apontada por EV25 como principal motivo para que tenha parado com os estudos, somada à ausência de universidade pública na cidade.

A necessidade de trabalho para a subsistência do grupo familiar foi o motivo apontado por EV30 para que tivesse de paralisar os estudos em determinado período.

Ao apontarem alguns dos vários problemas que a instituição escolar passa no contexto atual, evidenciaram de maneira geral também a própria insatisfação em relação à instituição escolar e ao processo de ensino e aprendizagem recebido. Nesse aspecto, as desigualdades se acentuam, pois, apenas uma minoria conseguirá alcançar uma formação continuada, abrindo com isso, possibilidades de novas expectativas; os demais não terão as mesmas oportunidades, mantendo-se excluídos.

Em relação à instituição escolar, os pesquisados apontaram a desatualização da escola perante as mudanças da sociedade do século XXI. Além disso, apontaram evidências para considerarem que o Estado não tem demonstrado interesse em investir na educação pública gratuita e de qualidade.

Entre outras variáveis informadas pelos participantes, foram apontadas as condições econômicas dos estudantes das classes populares, que muitas vezes necessitam trabalhar para sobreviver e estudar, na perspectiva de melhorar suas condições de futuro, haja vista que há uma crescente necessidade da qualificação profissional como premissa do mercado de trabalho atual, o que contribui para que haja uma constante necessidade de especialização, sem necessariamente certeza de melhoria na remuneração. Ou seja, ou escolhem ir para o mercado de trabalho ou decidem estudar.

A conclusão da categoria Percepções sobre o Ensino Médio contribuiu para entender o que os estudantes do vespertino tinham como concepção da educação pública em geral.

Entre as respostas, observou-se que eles direcionam como responsáveis pelo fracasso escolar, apenas a escola e os professores. Qual o papel do Estado? No entanto, deve-se perguntar se os estudantes têm demonstrado motivação para os estudos. Ou ainda, as condições relacionadas à questão docente no Brasil não são consideradas pelos participantes. Há uma



excessiva culpabilização da instituição e dos professores como se fossem os únicos com responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Observou-se que houve por parte dos estudantes, uma generalização em relação ao questionamento das potencialidades das instituições públicas. No entanto, existem muitas escolas que são movidas pela expectativa de desenvolvimentos educacional dos seus estudantes. Sobre isso, deve-se perguntar se tem havido contrapartida dos estudantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Fazendo uma comparação com o grupo pesquisado do turno noturno, observa-se que existem algumas diferenças, especificamente sobre esse assunto. Naquele grupo foi observado um percentual maior de estudantes que tiveram de parar com os estudos em determinado período, motivados muitas vezes, pelo fato de terem que escolher entre trabalhar e estudar.

Conclui-se que os estudantes investigados consideram a Escola Pública como um espaço conjunturalmente deteriorado, com graves problemas estruturais, pedagógicos, e até mesmo a relação entre os docentes e os estudantes é retratada como precária, ou seja, no geral tem-se uma escola com graves problemas de toda ordem posto à urgente superação.

### **Acesso à Educação Superior**

Para a construção da categoria Acesso à Educação Superior, foram realizadas as seguintes perguntas: I) Qual(is) a(s) expectativa(s) dos pesquisados em relação à oportunidade de frequentar o PVA e se a participação no PVA auxiliou a atingir as expectativas em relação ao curso; II) Quais os objetivos que os participantes tinham com a participação no PVA; III) Se consideravam que o sistema de ingresso na Educação Superior seria justo no Brasil; IV) Se acreditavam que a Educação Superior pudesse contribuir para mudar sua realidade, e de que maneira isso seria possível; V) O que significava estar na universidade participando do PVA, mesmo não estando matriculados na Educação Superior.

A respeito das expectativas em relação à participação no PVA, 09 (29%) dos pesquisados afirmaram que a perspectiva principal seria conseguir retomar o ritmo nos estudos; 07 (23%) apontaram que o objetivo principal seria conseguir finalizar o curso PVA; 15 (48%) informaram que acreditavam que o PVA poderia contribuir para a concretização do objetivo de ingressar na Educação Superior.

Questionados sobre se a participação no PVA lhes auxiliou a atingir as expectativas em relação ao curso, entre as respostas, destacaram-se:

Gostaria de ter desenvolvido mais na área de exatas, pois, essa área do conhecimento é muito ampla e muito cobrada. Tenho consciência da defasagem que carrego em relação a essa matéria e, talvez não tenha conseguido aprofundar nas dúvidas. (EV9, 2016).

Minha expectativa seria conseguir entrar no cursinho e em seguida conseguir um emprego. Porém, continuo na fila do desemprego, mas sinceramente espero que ao longo de 2017, possa conseguir. (EV16, 2016).

Os anseios apontados por EV9 foram de conseguir desenvolver seus conhecimentos na área de matemática, considerando as dificuldades que o pesquisado informou possuir. No entanto, o curto período de aulas ao longo do ano somado ao número extenso de conteúdo a ser desenvolvido, muitas vezes, impede que haja tempo hábil para corrigir a defasagem desses temas a tempo de serem utilizados nos processos seletivos.

As expectativas apontadas por EV16 seria conseguir vaga no mercado de trabalho, e ingressar no PVA, porém, apenas a segunda meta foi efetivada até então, mas o mesmo, mantinha a expectativa de alcançar os objetivos traçados.

Perguntado sobre os objetivos que os participantes tinham com a participação no PVA, obteve-se como respostas as seguintes afirmações.

Meu objetivo é ingressar na faculdade e ter condições dignas de vida, ajudando meus familiares a conseguir viver com dignidade. (EV18, 2016).

Tenho o sonho de frequentar uma universidade, pois, na minha família ninguém ainda conseguiu nem mesmo concluir o Ensino Médio. (EV11, 2016).

Tenho observado como a situação do País está. Isso me deixa preocupado, pois até hoje acreditava que ter um curso superior não seria importante, e hoje estou vendo que isso é o que mais me incentiva a estar aqui no PVA. (EV15, 2016).

Estou aqui participando do cursinho gratuito da UFU porque tenho certeza que ele me ajudará a alcançar o meu sonho de concluir uma graduação. A

realização desse objetivo me possibilitará alcançar outros objetivos. (EV22, 2016).

O objetivo para estar participando do PVA é justamente por acreditar que ele poderá me auxiliar a obter os conhecimentos necessários para conseguir entrar na universidade. (EV28, 2016).

Conforme EV18 o objetivo com a participação no PVA refere-se ao seu ingresso na universidade e, com isso, ampliar suas perspectivas em direção a uma vida mais digna.

Essa ideia foi compartilhada também por EV11, pois, segundo o participante, existe o desejo de alcançar níveis de escolarização até então inatingíveis pelos membros do grupo familiar, e isso representa para o mesmo uma conquista importante.

De acordo com EV15, o contexto do País modificou sua maneira de pensar em relação à qualificação profissional. Para o pesquisado, atualmente há uma exigência maior para ingressar no mercado de trabalho e, por isso, a formação no Ensino Superior torna-se fundamental. Este foi o argumento justificado para que buscasse pelo PVA.

Para EV22, o objetivo de participar do PVA está inserido na contribuição que poderá lhe proporcionar, ou seja, a concretização da meta de ingressar na Educação Superior perpassa necessariamente pela participação no PVA.

Essa situação também foi compartilhada por EV28, ao afirmar que acredita que o PVA poderá contribuir para a efetivação do objetivo de ingressar na Educação Superior.

Perguntado sobre o sistema de acesso à Educação Superior no Brasil, ou seja, se acreditavam tratar-se de um processo justo ou não, obteve-se o seguinte resultado; 20 (64%) participantes responderam que o sistema é injusto. 08 (26%) responderam que o sistema é não é totalmente justo e nem injusto, respondendo apenas “não muito”. Os demais 10% não informaram ou não quiseram responder.

Entre as justificativas afirmando ser um sistema justo, citaram que:

Sim, porque assim faz com que as pessoas lutem mais. (EV1, 2016).

Sim. Pois todos têm a mesma oportunidade, independentemente de sua condição financeira. (EV2, 2016).

Sim, é uma forma de testar os conhecimentos dos alunos para ingressar em um Ensino Superior, mas deveria-se investir mais na educação do brasileiro e ter mais vagas distribuídas tanto pelo Enem como pelos vestibulares. (EV3, 2016).

O pesquisado EV1 acredita que o formato de seleção dos estudantes para o acesso à Educação Superior é justo, pois, estimula os estudantes a se esforçarem para alcançar seus objetivos. O pesquisado não expressou criticidade à desigualdade socioeconômica existente no País.

De acordo com EV2, o sistema de acesso à Educação Superior é justo, pois, todos têm as mesmas oportunidades, mesmo possuindo condições financeiras distintas. Observa-se que a percepção do pesquisado contrasta com o que se sabe, pois, compreende-se que, as diferenças socioeconômicas representam uma variável impactante e importante no processo de ensino e aprendizagem e, assim como outras, contribuem para que as classes populares, geralmente menos favorecidas economicamente, tenham acentuadas suas dificuldades em emergir socialmente, mantendo-se excluídas da Cidadania.

O pesquisado EV3 compreende que o sistema para ingresso na Educação Superior é justo, pois, permite aos estudantes averiguarem os conhecimentos apreendidos ao longo da sua formação escolar. No entanto, compreende que os investimentos em educação precisam ser maiores para abranger o maior número de estudantes no acesso à Educação Superior. A avaliação que se faz a respeito da resposta do pesquisado, é que o mesmo não faz uma crítica acentuada ao poder público e, nem mesmo quanto aos métodos utilizados para selecionar quem entra nas universidades, acentuando com isso, as diferenças de classe.

Entre os pesquisados que responderam a respeito do sistema de acesso à Educação Superior como injusto, destacaram-se as seguintes respostas:

O sistema é injusto, pois, cobra muito, mas não oferece a bagagem necessária para nós estudantes competirmos em igualdade com os estudantes das escolas particulares. (EV2, 2016).

Injusto, pois o investimento em um ensino de qualidade na escola pública está muito baixo, com isso, há uma diferença grande de conhecimento com a educação privada. (EV4, 2016).

Injusto. É um método que deixa de lado o ser humano e suas diferenças, desvaloriza as diversas formas de saber, padronizando os indivíduos e exigindo deles um nível de conhecimento que não é oferecido nas escolas públicas. (EV5, 2016).

Injusto. Pois há poucas vagas para muitos concorrentes, e de certa forma existe um grande índice de alunos que cursaram o Ensino Médio em escolas particulares entrando em universidades públicas, enquanto que indivíduos pobres economicamente possuem poucas chances de ingressar e permanecer em uma faculdade. (EV6, 2016).

Segundo EV2 existe um descompasso em relação ao que se ensina e ao que se tem cobrado nos processos de ingresso para a Educação Superior, caracterizando assim, um sistema injusto, o que penaliza os menos favorecidos economicamente, sobretudo, os sujeitos das classes populares, usuários da Escola Pública brasileira.

EV4 reconhece que existem diferenças entre a Escola Pública e Privada, o que contribui para que ocorra uma disputa desigual entre os que almejam alcançar a Educação Superior no País. Desse modo, classifica o sistema de acesso à Educação Superior como injusto.

De acordo com EV5, o sistema é injusto, pois, não considera a diversidade humana, desvaloriza as diferenças no processo de aprendizagem, padroniza os estudantes para situações que não fazem parte do seu cotidiano. Além disso, identificou um desvio no que é ensinado nas Escolas Públicas e o que efetivamente é cobrado nos vestibulares das Universidades brasileiras.

EV6 aponta para as dificuldades que as classes populares têm para acessar a Educação Superior, considerando a sua condição econômica, a qual não é considerada nos processos de seleção. Além disso, assinala também para o número reduzido de vagas disponíveis para o acesso a esse nível de escolarização no País.

O sistema é injusto, pois, há poucas vagas para muitos concorrentes, e de certa forma existe um grande índice de alunos que cursaram o Ensino Médio em escolas particulares entrando em universidades públicas, enquanto que indivíduos pobres economicamente possuem poucas chances de ingressar e permanecer em uma faculdade hoje no Brasil. (EV9, 2016).

Injusto, pois o nosso sistema de educação é muito fraco. Muitos alunos da rede pública, não têm chances de passar em uma prova como o Enem. Além disso, não tem vagas para todos que querem entrar em uma faculdade. (EV16, 2018).

Acredito que não seja tão justo por retratar de um “exame do Ensino Médio” em que é aplicado num país em que a educação pública é muito precária. (EV27, 2018).

Não, porque no ENEM, por exemplo, são candidatos de todas as classes sociais concorrendo a uma vaga em uma Universidade Pública. E acontece também de pessoas que mesmo se esforçando muito, não conseguem passar, pois, são trabalhadores e muitas vezes não têm como estudar para se preparar. (EV28, 2018).

Não acho justo começando pela quantidade de vagas disponíveis que as faculdades têm, impossibilitando ainda mais os alunos ingressar em um curso superior, pois são muitos candidatos para poucas vagas. (EV29, 2018).

O sistema de acesso à Educação Superior definitivamente não é justo para EV9, pois, segundo o pesquisado, existem poucas vagas disponíveis para um grande número de concorrentes. Além disso, a disputa demonstra-se desleal quando observado que os estudantes das escolas particulares acabam tendo mais oportunidades de acesso em detrimento dos estudantes economicamente desfavorecidos devido, entre vários fatores, à formação recebida no decorrer da vida escolar.

As dificuldades evidenciadas por EV16 consistem entre outros fatores, da falta da qualidade da educação básica recebida e, com isso, consequente desigualdade na disputa pelas poucas vagas disponíveis.

A precariedade na Educação Básica Pública é evidenciada pelo pesquisado EV27 como principal aspecto negativo para que o sistema de acesso à Educação Superior não seja democrático, mas sim, injusto.

De acordo com EV28 existe uma relação direta entre as classes sociais, quando considerado o processo de acesso à Educação Superior no Brasil. Nesse sentido, as classes menos favorecidas economicamente levam desvantagem e tendem a não conseguir acesso à uma formação superior, o que poderia funcionar como mecanismo para ascensão e inclusão social desse grupo crescente no Brasil.

O número de vagas disponíveis nas universidades brasileiras foi apontando como um problema para EV29, pois, segundo o pesquisado acirra a disputa e, com isso, somente os “mais preparados” conforme os critérios do processo de seleção obterão êxito no acesso a níveis escolares mais elevados.

Entre os demais pesquisados que afirmaram que o sistema é injusto, prevaleceu o fato da existência de desigualdade entre o ensino público e o privado, associado ao número reduzido de vagas e, como consequência, as chances das classes populares estarem suprimidas nessa contabilidade.

Entre os que afirmaram que o sistema não é totalmente justo ou injusto, destacaram-se as seguintes respostas:

Um pouco justo, porque o Enem é uma prova igual para todo mundo, porém nem todos têm chance de se preparar para ela, então de 1 a 10 eu daria um 6. (EV14, 2016).

O sistema não é injusto totalmente, pois, tem alguns meios que começa a deixá-lo justo, por exemplo, as cotas. (EV22, 2018).

Conforme EV14, o que torna o sistema justo é que se trata de uma prova igual para todos. Porém, evidencia que nem todos têm a chance de se preparar igualmente, o que os colocam em desigualdade. Observa-se que o pesquisado enfatiza o fato da prova ser justa utilizando para isso apenas o critério da igualdade, porém, talvez fosse esse critério a ser modificado. Ela não deveria ser igual para todos. Assim, considerar-se-iam as especificidades dos diferentes sujeitos e suas respectivas condições sociais, culturais, econômicas e políticas.

O sistema de cotas foi citado por EV22 como um mecanismo para minimizar as injustiças no processo de acesso à Educação Superior. No entanto, observa-se que esse critério não soluciona em definitivo o problema, apenas ameniza uma situação histórica de exclusão social no País.

Perguntado para os pesquisados de que maneira acreditavam que o acesso à Educação Superior poderia contribuir para mudar sua realidade, todos os 31 afirmaram que acreditavam que o acesso poderia contribuir para melhorar as expectativas diante do mercado de trabalho e, conseqüentemente, poderia auxiliar positivamente na transformação e inclusão social.

Os pesquisados apontaram os principais motivos para acreditarem que a Educação Superior poderia contribuir para a transformação suas condições de vida, conforme Tabela 31.

**Tabela 31:** Motivos para considerar a Educação Superior como mecanismo para mudar a realidade – Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Motivos de acreditar na Educação Superior
9	Melhorar a qualidade de vida
7	Encontrar melhores oportunidades no Mercado de Trabalho
6	Não responderam
4	Ampliar os conhecimentos e, conseqüentemente, encontrar melhores oportunidades
3	Conquistar a independência financeira
2	Acessar uma profissão e, conseqüentemente, um emprego qualificado

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre as respostas, 09 (29%) citaram a melhoria das condições de vida como expectativa; 07 (23%) responderam que o acesso à Educação Superior poderia contribuir para que pudessem encontrar melhores oportunidades no mercado de trabalho; 04 (13%) informaram que o acesso à Educação Superior poderia contribuir para ampliar os conhecimentos e obterem melhores oportunidades na vida. 03 (10%) pesquisados afirmaram que o acesso à Educação Superior poderia contribuir para que pudessem conquistar a independência financeira; 02 (6%) queriam acessar uma qualificação profissional e serem valorizados por isso; 06 (19%) não informaram ou não quiseram responder sobre o assunto.

Entre as respostas, destacaram-se:

Sim. Não digo apenas pelo financeiro, mas pelo prazer de estar fazendo o que se gosta, por estar realizado profissionalmente. (EV1, 2016).

Sim. Porque vim de uma família simples e com pouca informação e estudo, cresci sem pai e com o apoio da minha mãe, eu conseguindo entrar no Ensino Superior mudaria tudo em minha vida em todos os aspectos. (EV4, 2016).

Sim, é a única maneira de fugir das dificuldades da realidade a minha volta. O estudo e a universidade hoje, são a principal forma de ter um emprego mais rentável. (EV6, 2016).

Sim, porque irá proporcionar a mudança do meu futuro. (EV8, 2016).

Acredito que sim, porque o Ensino Superior me trará mais conhecimento e hoje em dia o mercado de trabalho exige uma especialização das pessoas. (EV10, 2016).

Sim, terei melhores chances de melhores empregos, melhor estrutura de vida. Além de poder contribuir com a sociedade com pensamento crítico. (EV13, 2016).



A importância da Educação Superior foi mencionada por EV1 como fator importante no processo de inclusão social dos participantes do PVA. Além disso, a realização profissional foi associada ao prazer de exercer a profissão escolhida e ganho financeiro.

A oportunidade de realizar o sonho de acessar a Educação Superior representa para EV4 a possibilidade de melhorar suas condições sociais atuais, hajam vistas as dificuldades e os desafios vividos ao longo da sua trajetória de vida.

Conforme relata EV6 o acesso à Educação Superior poderia representar a oportunidade para conseguir vencer os desafios do cotidiano e, com isso, buscar por melhores oportunidades de trabalho e renda no futuro.

A expectativa de transformação do futuro por meio da Educação Superior foi mencionada também por EV8 como mecanismo para sair da situação de vulnerabilidade na qual se encontrava.

A intensão de se capacitar e, posteriormente, buscar por melhores oportunidades no mercado de trabalho foram mencionadas por EV10 como principal fator para acreditar que a Educação Superior pudesse lhe proporcionar a realização dos próprios objetivos.

A preocupação com o mercado de trabalho cada vez mais competitivo e a própria condição de cidadão, foram citadas por EV13 como principais dispositivos para lhe impulsionar a realizar o objetivo de ingressar na Educação Superior.

Entre as respostas dos estudantes se destacou a importância que consideram da possibilidade e acesso à Educação Superior. O acesso ao Ensino Superior figurou entre as principais perspectivas que os estudantes sustentaram para ascender a novas perspectivas no mercado de trabalho e, com isso, a expectativa de uma vida melhor para a família.

Sim, totalmente, pois a única coisa que poderia mudar sua vida de forma definitiva é o conhecimento que você possui, porque o conhecimento é a única coisa que ninguém pode lhe tirar; você pode ser roubado e levarem seu carro mais o que você sabe ninguém tira de você. Então, acessar o Ensino Superior é transformador para muitas pessoas. (EV14, 2016).

Sim, pois não quero continuar sem estudo e ter o mesmo futuro que meus pais. Com o Ensino Superior vou ter mais oportunidades e o mundo não me verá como qualquer um. (EV16, 2016).

Sim, pois meus pais não puderam por questões de apoio financeiro ingressar em uma universidade, porém se eu acessar o Ensino Superior terei mais possibilidade de ter um emprego mais bem remunerado e, assim, ajudo meu pai que é deficiente físico e está desempregado. (EV17, 2016).

Vai contribuir muito, quero cada vez mais novos conhecimentos, quero me sentir uma pessoa importante na sociedade, quero melhorar e quero ajudar o próximo. (EV24, 2016).

Sim, porque penso em morar fora e aprender a ter minhas próprias responsabilidades e atualmente ainda moro com a minha mãe praticamente tenho tudo que preciso. (EV29, 2016).

Contribuirá não só para mudar minha realidade, mas também mudar nossa forma de ver o mundo e aproveitar o que nos oferece. (EV30, 2016).

O acesso ao conhecimento foi mencionado por EV14 como importante para a vida e o convívio em sociedade. O acesso a uma qualidade de vida melhor, seria consequência desse processo.

EV16 menciona o desejo de querer se desenvolver através do acesso à Educação Superior e obter o nível de escolarização não alcançado pelos progenitores. Além disso, enfatiza a importância dos estudos como mecanismo fundamental para posicionar as pessoas na sociedade.

A falta de oportunidade de estudo dos pais foi também citada como motivação para EV17 buscar a Educação Superior e, com isso, acessar uma ocupação no mercado de trabalho, possibilitando melhorar suas condições de vida.

EV24 afirma que o acesso à Educação Superior representa uma oportunidade para que o sujeito se insira na sociedade e, com isso, atinja o papel de contribuir com o próximo.

O acesso à Educação Superior foi anunciado também por EV29 como uma oportunidade para que se possa alcançar outros objetivos, entre eles, conquistar sua própria independência financeira.

A expectativa de transformar a própria realidade por meio do acesso à Educação Superior é uma possibilidade apontada por EV30 para um aproveitamento mais consciente da vida em sociedade.

Questionados sobre o fato de estarem inseridos na universidade participando do PVA, mas não estarem definitivamente matriculados no curso de graduação, entre as respostas, destacaram-se as seguintes:

É uma oportunidade espetacular, mas no fundo gostaríamos de ser os universitários. (EV5, 2016).

Poder frequentar um lugar que “não tinha acesso”, ter contato e saber o que acontece no meio, poder participar de muitos eventos que eu não sabia que ocorriam. (EV6, 2016).

É um estado de meio termo “eufórico e agonizante”. Você presencia de perto o ambiente que almeja mas sabe que ainda não pertence oficialmente. (EV7, 2016).

É ter um motivo a mais para ingressar no Ensino Superior, ver os universitários e as rotinas que eles têm, dá uma vontade a mais de também ter uma oportunidade. (EV11, 2016).

Uma oportunidade de pensar com mais cuidado sobre qual o curso devo fazer. (EV15, 2016).

Uma forma de aprendizagem, pois assim temos uma noção de como é a rotina de um universitário. (EV18, 2016).

Experiência única, pois é um fator que nos motiva mais a querer entrar na universidade. (EV22, 2016).

Significa uma ambição, algo bom para você vivenciar o que é uma universidade, você fica cada vez mais convicto de que quer estar lá, então começa a se esforçar cada vez mais. (EV23, 2016).

Um pouco constrangedor, pois não estudo no Ensino Superior. (EV29, 2016).

Significa que estou a poucos passos para alcançar meus sonhos. (EV31, 2016).

O objetivo de se acessar a Educação Superior foi evidenciado por EV5 como a meta principal, porém valoriza também o fato de estar participando de um PVA.

A participação no PVA abre espaço para participação dos eventos que ocorrem na universidade. Esse aspecto é evidenciado como positivo segundo afirmação de EV6.

A expectativa de acessar a Educação Superior, torna o PVA um importante meio para alcançar os objetivos segundo EV7. Nesse sentido, o pesquisado acentua que estar na

universidade e não estar matriculado em algum curso, causa duplo sentimento: entusiasmo e apreensão.

A oportunidade de conviver com os estudantes da graduação, contribui para que EV11 perceba de maneira geral, o funcionamento da estrutura da universidade, e o compreende como um processo importante para atingir seus objetivos no futuro próximo.

Para EV15, tal fato significa a oportunidade de se decidir sobre o curso que escolherá como profissão. A participação do PVA inserido na universidade contribui para ajudar a refletir sobre o que vai além do acesso à Educação Superior.

A possibilidade de estar inserido na universidade simboliza a oportunidade de vivenciar o funcionamento de uma instituição superior, bem como o cotidiano da vida universitária. O fato do PVA estar inserido no espaço da universidade contribui para que segundo EV22, os estudantes tenham maior motivação para alcançar seus objetivos.

De acordo com EV23 representa motivos para se esforçar mais para acessar uma oportunidade de formação de acesso à Educação Superior.

Para EV29, o fato de estar inserido na universidade sem estar definitivamente matriculado em algum curso na Educação Superior, simboliza um constrangimento, considerando que não se considera ainda um estudante universitário, o objetivo principal de estar participando do PVA.

Para EV31, simboliza a aproximação da oportunidade de acesso à Educação Superior. Como o mesmo afirma, pouco falta para alcançar os seus objetivos, ou seja, tal situação funciona como um meio para que ele se sinta motivado a alcançar a meta principal de ingressar na Educação Superior.

Diante dos questionamentos foi possível concluir que, os estudantes consideraram a participação no PVA como uma oportunidade para concretização dos seus objetivos, sendo que, a maioria desejava o acesso à Educação Superior. A respeito da participação e se esta atingiu as expectativas dos participantes, consideraram que sim, pois, sentiram que houve evolução tanto de cunho pedagógico como na própria formação.

Sobre os objetivos, apontaram o acesso à Educação Superior como objetivo principal para participação no PVA. A respeito do sistema de ingresso na Educação Superior no Brasil como justo ou não, o que se observou foi que eles entendem que não é um sistema justo para

com aqueles sujeitos oriundos das classes economicamente menos favorecidas da sociedade, e que desejam acessar a Educação Superior como uma maneira de melhorar suas expectativas, pois, o vestibular geralmente não considera o processo de formação socioeconomicamente desigual existente no País.

No entanto, outra parte dos pesquisados, mesmo mencionando as desigualdades, inclusive no tocante ao acesso à educação básica, consideravam o processo de acesso à Educação Superior como justo, pois, possibilita que todos possam disputar uma vaga na Educação Superior, utilizando-se como mecanismo os exames vestibulares.

Sobre o impacto que a Educação Superior poderia ter na transformação e inclusão social dos mesmos, todos os pesquisados consideram que o ingresso na Educação Superior e, conseqüentemente, a conclusão de um curso de graduação poderia influenciar positivamente na ampliação das possibilidades ao acesso ao mercado de trabalho.

Observa-se que os pesquisados enfatizaram a formação para o mercado de trabalho por meio da qualificação da mão de obra agregada com a conclusão do curso de graduação. No entanto, observou-se restritos apontamentos em direção à formação para a vida em sociedade com ênfase na prática da Cidadania, o que possivelmente pode indicar que os participantes reproduzem o contexto capitalista neoliberal no qual estão inseridos, no qual a formação para o mercado é a todo momento instigada como fator sobrevivência.

A respeito de estarem matriculados em um PVA e não definitivamente inscritos em algum curso de graduação, afirmaram em sua maioria que sentem-se acreditando que o passo seguinte poderá ser alcançado. Nesse sentido, o fato de estarem participando de um cursinho PVA inserido na universidade torna-se uma situação importante, pois, eles têm a oportunidade de vivenciar a dinâmica da vida universitária, o que muitos citaram como incentivo para alcançarem seus próprios objetivos.

De maneira geral, os pesquisados acreditavam que o fato do PVA estar inserido no espaço da universidade, seja um aspecto positivo, pois, representa a oportunidade e conviverem com a dinâmica da instituição, o que poderá lhes ajudar no futuro em algum aspecto. O fato de não estarem matriculados como estudantes graduandos foi citado como fator de estímulo pela maioria (80%). Além disso, motivo para se esforçarem em alcançar o objetivo de acessar aquele nível de escolarização.

Uma questão que se pode observar e que possivelmente justifica a existência do Pré-Vestibular Alternativo, é que as classes populares têm dificuldades de acessar a Educação Superior e, com isso, as perspectivas de transformação das condições sociais de vida ficam comprometidas, perpetuando e aprofundando as desigualdades entre as classes sociais no País. Além disso, mesmo o sistema de cotas não foi capaz de solucionar, haja vista, que o problema não está apenas no acesso à Educação Superior, mas também na permanência, o que representa outro desafio, pois, manter-se estudando sem trabalhar é difícil para quem não tem como se manter sem vender a própria mão de obra.

A análise resultante das respostas contidas na categoria permite concluir que a principal expectativa alimentada pelos estudantes no início das aulas do cursinho foi a de conseguir acessar a Educação Superior ao término do ano letivo, por meio da aprovação nos exames e processos seletivos. Outros motivos não foram mencionados pelos pesquisados como expectativa de estarem no PVA, ou seja, interesse pelo conhecimento, formar-se cidadãos, entre outras possibilidades.

### **Ingresso, Permanência e Desafios na Participação do PVA**

Para construção da categoria Ingresso, Permanência e Desafios na Participação do PVA foram realizadas as seguintes perguntas: I) Quais motivações utilizadas para que buscassem pela oportunidade de ingressar e permanecer no PVA; II) O que entendiam pelo termo ‘alternativo’ inserido como caracterização do Pré Vestibular; III) O que pensavam sobre o processo de seleção utilizado para o ingresso no PVA; IV) Quais as principais dificuldades apontadas pelos pesquisados no decorrer do ano letivo no PVA.

Entre os motivos que contribuíram para que os estudantes procurassem por uma vaga no PVA, destacam-se as seguintes conforme Tabela 32.

**Tabela 32:** Motivos para estudar no PVA - Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Motivos para estudar no PVA
7	Reputação do PVA na comunidade local
6	Condição financeira do estudante
5	Gratuidade do PVA
5	Taxa de aprovação do PVA nos vestibulares
3	Auxiliar nos estudos
3	Sonho/objetivo de acessar a Educação Superior como realização pessoal
2	Público alvo do PVA (classes populares)

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Os motivos apresentados por 07 (23%) pesquisados, foram a reputação do PVA diante da comunidade local. 06 (19%) citaram as condições financeiras como motivo principal para buscar no PVA a oportunidade de se preparar para os processos seletivos. 05 (16%) apontaram o fato de ser um curso sem mensalidade e; 05 (16%) informaram como motivação o número de estudantes egressos do PVA aprovados nos vestibulares anteriores.

03 (10%) pesquisados afirmaram que o PVA poderia lhes auxiliar nos estudos a fim de obterem êxito para aprovação em algum curso de graduação; 03 (10%) disseram que a motivação seria o sonho de acessar a Educação Superior como forma de realização pessoal e; 02 (6%) pesquisados citaram o enfoque do curso como oportunidade para as classes populares.

Entre as respostas, destacaram-se:

Ouvi falar muito bem dele e acreditei ser uma ótima oportunidade para continuar os meus estudos e ir mais focado para o Enem. (EV5, 2016).

Pelo fato de ser público, e minha família não ter dinheiro suficiente para pagar um curso pré-vestibular particular. (EV8, 2016).

Ser gratuito, e mostrar ótimo aproveitamento no ingresso dos alunos na universidade. (EV11, 2016).

Não tinha dinheiro para pagar um cursinho particular e sabia que se não estudasse não seria fácil entrar na faculdade, muito menos ser alguém na vida. (EV13, 2016).

Não tenho condições financeiras para pagar um cursinho particular. Sendo que aqui tenho as mesmas oportunidades. (EV15, 2016).

A excelente taxa de aprovação que o PVA possui, com 90% de aprovação no ano de 2015 eu considerei o PVA um cursinho muito eficiente. (EV16, 2018)

O que fez eu procurar o cursinho foi saber que eles aceitam qualquer tipo de pessoas, não importa sua renda, suas condições financeiras e entre outros. (EV28, 2016).

Conforme EV5, o motivo principal que convergiu para que buscasse a oportunidade de estudar no PVA foi a informação recebida por meio de outro estudante egresso do PVA que obteve êxito em ingressar na Educação Superior.

A gratuidade do cursinho foi retratada por EV8 como motivação principal para que buscasse a oportunidade de vaga no PVA para posterior realização do objetivo de ingressar na Educação Superior.

A condição de gratuidade e os resultados alcançados com aprovação de estudantes egressos do PVA nos vestibulares foram os critérios utilizados por EV11 buscar por uma vaga no PVA.

A situação financeira representou a motivação compartilhada por EV13 para conseguir ampliar as expectativas em relação ao acesso à Educação Superior.

Entre os motivos utilizados para estudar no PVA, EV16 destacou a reputação do curso diante da comunidade. Para isso, considerou as taxas de aprovação alcançadas nos anos anteriores.

EV28 mencionou o fato do curso utilizar como um dos instrumentos de avaliação a entrevista. Mesmo considerando o critério socioeconômico como preponderante, a entrevista segundo o pesquisado, permite democratizar o direito de expor os argumentos, a fim de justificar a necessidade real de participação no PVA.

Questionados sobre o que entendiam pelo termo ‘alternativo’ utilizado na caracterização do PVA, apenas 04 (13%) participantes fizeram comentários sobre o entendimento que tinham sobre o assunto.

Acredito que provavelmente pode ser pela função que o curso tem, ou seja, ajudar os mais necessitados a conseguir ingressar em uma faculdade. (EV8, 2016).

Ele é uma alternativa para aqueles que não têm condições de pagar um cursinho particular. (EV13, 2016).



O cursinho é uma oportunidade para o povão. Pessoalmente eu não tenho outra alternativa, a não ser aproveitar essa oportunidade para eu mudar minha história de vida e da minha família. (EV22, 2019).

O PVA é uma alternativa para quem deseja conseguir melhor nível escolar, mas vem de família pobre e não pode pagar por educação de qualidade. O acesso à Educação Superior poderá ajudar a mudar o futuro. (EV27, 2019).

Conforme exposto por EV8, o termo é utilizado para caracterizar o PVA, ou seja, a função de servir de oportunidade ou alternativa para o acesso à Educação Superior.

Para EV13, o termo é aplicado também à função do PVA em servir de alternativa para os menos favorecidos economicamente.

EV22 afirma que o PVA, sendo uma oportunidade para as classes populares da sociedade, favorece o uso do termo, ou seja, representa uma alternativa para que os populares possam alcançar novas perspectivas sociais de vida por meio do acesso à Educação Superior.

O uso do termo ‘alternativo’ representa para EV27 uma possibilidade para que os estudantes oriundos das classes populares possam acessar a Educação Superior e, com isso, vislumbrar novas oportunidades socioeconômicas na vida.

Entre outras respostas, os pesquisados citaram aspectos como: Tratar-se de um curso com participação das classes sociais menos favorecidas da sociedade, aspecto que contradiz a realidade, pois, há limite de vagas disponíveis para o ingresso, o que influencia e limita o acesso de todos que desejam utilizar o PVA como uma alternativa social para melhorar suas expectativas sociais de vida.

Perguntado sobre o método utilizado pelo PVA para selecionar estudantes para o PVA, os pesquisados não se opuseram ao formato utilizado atualmente (inscrição, entrevista/comprovação das informações), portanto, sem prova escrita.

Entre as respostas dos pesquisados, destacaram-se:

Justo. Há pessoas que não ingressam na faculdade por não terem tido um bom estudo nem dinheiro para pagar um cursinho, o que dá a oportunidade que essas pessoas precisam. (EV2, 2016).

Ao longo do curso muitos alunos abandonam e às vezes percebemos que entram pessoas que poderiam ter condições de pagar um cursinho. Então, talvez essa não seja a melhor forma de selecionar. (EV12, 2016).

Eu concordo como caráter de seleção sócioeconômica, pois devem ter prioridade as pessoas que não podem custear um curso particular em qualquer outra cidade. (EV22, 2016).

Acho interessante o modo de seleção, hoje em dia o mercado de trabalho faz suas escolhas entrevistando os candidatos, então além de ser uma forma de aprendizagem futura para o candidato também é uma boa maneira para os selecionadores poderem ouvir e fazer suas escolhas. (EV24, 2016).

Acho justo, principalmente analisar pessoas que têm baixa renda e não têm condições para pagar um cursinho particular e passam a ter uma oportunidade de acessar o Ensino Superior. (EV28,2016).

Acho que é bastante adequado o processo seletivo, já que como se trata de um curso pré-Enem vamos obter conhecimento somente após esse processo, não antes do cursinho. (EV31, 2016).

De acordo com a citação de EV2 o processo utilizado como instrumento de seleção para estudantes no PVA é justo, pois, permite aos estudantes que não têm condições de arcar com as despesas dos cursos privados, que possam se preparar e conseguirem êxito no possível acesso à Educação Superior.

De acordo com o pesquisado EV12, o formato de selecionar estudantes para o PVA não é o melhor, considerando que muitos estudantes evadem do curso. Além, disso, indaga sobre alguns estudantes que conseguem ingressar no PVA, tendo condições de pagar um curso particular. Conforme o pesquisado o critério econômico é importante, pois, evita que pessoas com condições econômicas privilegiadas retirem a oportunidade dos mais pobres.

De acordo com EV24, o processo utilizado para seleção no PVA se justifica pelo uso desse mesmo instrumento pelo mercado de trabalho, o que, em seu ponto de vista, é justo.

Para EV28 o processo de seleção ao utilizar como instrumento a entrevista, possibilita aos estudantes a oportunidade de demonstrarem que não têm condições de pagar por um curso particular.

O fato de não ser cobrada prova para o ingresso no PVA torna o processo justo para EV31, pois, de acordo com o pesquisado, se o curso é um preparatório para os vestibulares e Enem, não seria razoável cobrar conhecimentos prévios, sobretudo observando a origem dos estudantes participantes.

Perguntado sobre a maior dificuldade que os estudantes tiveram ao longo do ano letivo de 2016 para terem um aproveitamento melhor no PVA, as respostas foram diversas e variadas, e foram sintetizadas em Tabela 33.

**Tabela 33:** Dificuldades Apontadas para melhor Aproveitamento - Estudantes Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Dificuldades apontadas
5	Conciliar o trabalho com as aulas no PVA
5	Participar das monitorias, palestras e minicursos
4	Transporte público precário
3	Falta de concentração nas aulas
3	Conciliar o término do Ensino Médio com as aulas no PVA
2	Racionalizar o tempo disponível
2	Não teve dificuldades
1	Compreender os conteúdos que não gostava
1	Compreender os conteúdos de Química e Biologia
1	Disciplina para estudar sozinho
1	Dificuldade em acompanhar a explicação dos professores
1	Problemas de saúde
1	Falta de disposição e força de vontade
1	Problemas familiares

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre os pesquisados que apontaram dificuldades para o seu melhor aproveitamento no PVA, foram mencionados vários fatores que funcionaram como dispositivos impeditivos do desempenho. Entre os mais destacados, ter que conciliar o trabalho com as aulas no PVA foi citado por 05 (16%) pesquisados; 04 (13%) afirmaram que foi a dificuldade de participar das monitorias, palestras e minicursos oferecidos ao longo do ano letivo, muitas vezes, devido à questão financeira ou por também trabalharem em outro período; 04 (13%) relataram como dificuldade o meio de transporte público utilizado para o acesso no PVA, que não segue horários estabelecidos, o que contribui para que chegassem atrasados ou se ausentassem das aulas; a falta de concentração no decorrer das aulas foi citada por 03 (10%) pesquisados. Entre as justificativas para esse fato, os estudantes que apontaram esse ponto como negativo, expuseram que às vezes chegam cansados, e não acreditam muito que são capazes de conseguir alcançar algum resultado positivo, dentre outros fatores mencionados.

Conciliar o término do Ensino Médio com as aulas no PVA foi citado como um problema para o estudante vespertino no decorrer do ano letivo. Entre as justificativas, afirmaram que as tarefas exigidas no PVA e as atividades na escola (principalmente em períodos de provas) ficavam inconciliáveis, pois demandavam tempo para realização. Nesse

sentido, para ele em nada adiantava, se não conseguisse finalizar o Ensino Médio, pois sem esse nível de escolarização, não teria como progredir nos estudos, inclusive matricular-se no Ensino Superior.

A racionalização do tempo disponível foi apontada por dois pesquisados. A justificativa advém da consciência dos estudantes de que eles, em sua maioria, não têm uma organização do pouco tempo disponível para os estudos, pois, acabam desenvolvendo outras atividades ao longo do dia, o que muitas vezes, os impedem de que nos poucos horários ociosos, consigam estudar. Além disso, citaram o fato de não terem disciplina para estudarem sozinhos.

As demais citações foram apontadas por apenas um pesquisado, entre elas: compreender os conteúdos que não gostavam, ou seja, geralmente a área de exatas é a que mais se tem reclamação dos estudantes. Afirmavam não conseguir acompanhar, pois traziam bagagem pedagógica incipiente relativa a outros conhecimentos básicos em matemática, química e física.

A dificuldade em acompanhar a explicação dos professores, associado a problemas de saúde, cansaço físico, falta de disposição, força de vontade e problemas familiares, são situações também apontadas.

Apenas duas citações foram registradas esclarecendo não terem ao longo do ano letivo, nenhuma dificuldade para aproveitamento no curso, acentuando aproveitamento positivo e se julgarem preparados para os exames seletivos por vir.

A análise da categoria contribuiu para concluir que parte dos membros do grupo pesquisado, buscou o PVA, utilizando-se do argumento da reputação do curso na comunidade local e da própria dificuldade financeira em arcar com as despesas de um curso privado.

Observou-se que a gratuidade do curso, a persistência dos professores para que os estudantes se mantivessem no PVA, bem como o trabalho e a qualidade das aulas desenvolvidas foram os principais motivos que contribuíram para que os pesquisados não desistissem do PVA ao longo do ano letivo.

Sobre o processo de seleção utilizado pelo PVA para novos cursistas, observou-se que os pesquisados em sua maioria (80%) não se opuseram em relação ao formato utilizado, ou seja, entrevista e análise socioeconômica comprovada por meio de documentos, portanto, sem prova escrita, o que inviabilizaria a participação de pessoas que estavam há muito tempo fora da escola.

Entre as principais dificuldades apontadas pelos pesquisados no decorrer do ano letivo, destacaram-se conciliar o trabalho com os estudos, a participação das atividades extracurriculares propostas pelo PVA, e a questão de conseguir cumprir com o horário devido ao transporte coletivo deficitário.

### **Cidadania e Formação do Senso Crítico**

Para compor a categoria de análise Cidadania e Formação do Senso Crítico, formulou-se as seguintes perguntas. I) O que o pesquisado entendia por Cidadania e como a percebia no cotidiano; II) Quais os predicados poderiam utilizar para considerar-se cidadão; III) Qual a análise faziam do PVA para a formação da Cidadania e como o mesmo poderia auxiliar na concretização dos objetivos dos participantes; IV) Qual a importância do PVA na formação do senso crítico?

Questionados sobre o entendimento que os pesquisados tinham sobre o significado do conceito Cidadania, 20 (64%) participantes apontaram que o conceito se refere ao acesso aos direitos e deveres em uma sociedade organizada. 11 (36%) vincularam as respostas em torno da liberdade para o exercício desses direitos e deveres, como por exemplo, citaram a oportunidade de escolherem os seus governantes e o respeito às leis do País como sinônimo de Cidadania.

Entre as respostas, destacaram-se:

Cidadania no meu ponto de vista é quando todos têm direitos e deveres iguais e podem exercitá-los. (EV2, 2016).

É aquilo que nos permite participar da vida política de acordo com nossos direitos que estão na atual constituição. (EV4, 2016).

Ter Cidadania é ter um papel ativo na sociedade cumprindo deveres e tendo seus direitos garantidos. (EV5, 2016).

Cidadania são os direitos e os deveres de um cidadão, no qual temos ordens constitucionais a serem seguidas, como também direitos em obter saúde, expressar ideias, participar da política, etc. (EV13, 2016).

É você ter acesso aos seus direitos e poder usufruir dos mesmos, de forma igualitária, e também participar da vida política de sua cidade e região através do voto, que deve ser livre e secreto. (EV17, 2016).

É o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na constituição de um País. (EV22, 2016).

Cidadania são direitos e deveres sociais, civis e políticos inseridos em uma sociedade. (EV26, 2016).

O pesquisado EV2 associa o conceito de Cidadania com o acesso aos direitos fundamentais instituídos constitucionalmente, quando todos teoricamente podem acessá-los.

Segundo EV4 Cidadania se resume na participação da vida política da sociedade, conforme os direitos inscritos no documento constitucional.

Para EV5 Cidadania é quando os sujeitos têm uma função ativa na sociedade, com seus respectivos direitos e obrigações.

EV13 compreende a Cidadania como a materialização dos direitos e deveres do cidadão. Para isso, o ordenamento constitucional funciona como fundamento principal.

Conforme EV17 Cidadania está vinculada ao acesso e usufruto dos direitos democraticamente estabelecidos. A participação da organização social e política da sociedade em que se está inserido compõe o exercício da Cidadania.

Cidadania representa a prática dos direitos no âmbito social e político, fundamentado pela Constituição de uma nação conforme a percepção de EV22. Dessa mesma acepção, compartilha EV26, ou seja, para o pesquisado Cidadania é sinônimo do acesso de direitos sociais, políticos e os deveres das sociedades modernas.

Indagados sobre quais predicados utilizavam para se caracterizarem como cidadãos, obteve-se o seguinte demonstrado na Tabela 34.

**Tabela 34:** Atributos do Cidadão - Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016

Pesquisados	Atributos de um Cidadão
11	Não souberam ou não quiseram responder
6	Ao exercitar os meus direitos, por exemplo, quando voto nas eleições.
6	A partir da convivência na sociedade.
4	Cumpro os deveres na sociedade e uso os que são disponibilizados.
4	Liberdade de expressão

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Conforme observado, 11 (36%) pesquisados tiveram dificuldades e preferiram deixar a indagação sem resposta. 06 (19%) apontaram que se sentem cidadãos quando lhes são permitidos exercitarem os seus direitos políticos; 06 (19%) apontaram que seria, a partir da convivência na sociedade; 04 (13%) ao cumprir com os deveres na sociedade; 04 (13%) afirmaram que se consideram cidadãos quando lhes é permitida a liberdade de expressão.

Entre as respostas apontadas pelos pesquisados destacaram-se:

Cidadão é querer melhorar o mundo em que vivemos. EV1 (2016).

Sou cidadão quando tenho deveres com a sociedade e tenho meus direitos assegurados. (EV2, 2016).

Participo conscientemente das decisões de minha sociedade, principalmente através do meu voto, a forma mais “legal” de mostrar minhas ações e decisões sobre determinados assuntos. (EV5, 2016).

Viver em um meio social, em que preciso contribuir para a manutenção desse ambiente. (EV6, 2016).

O fato de eu poder votar e ser votado, pois isso é um dos direitos do cidadão. (EV8, 2016).

O direito de votar, que é uma decisão própria com extrema liberdade de escolher o que é para mim o melhor para o País/cidade. (EV10, 2016).

Vários são os motivos que me levam a acreditar que sou um cidadão, mas alguns deles são a liberdade de expressão e autonomia política. EV11 (2016).

Fazer parte da sociedade, poder me expressar, ter direitos iguais a todos. (EV12, 2016).

Sinto-me cidadã Brasileira, quando sinto que devo contribuir com a minha sociedade da melhor forma possível, eu me sinto cidadã pois participo da vida política através do voto, e consigo acesso aos meus direitos. (EV14, 2016).

Eu exerço minha Cidadania tendo conhecimento dos meus direitos e da aceitação de estar incluso como morador de um grupo social que define todas as pessoas como cidadãos. (EV21, 2016).

Pela forma como interajo com a sociedade que vivo, como me apresento diante das pessoas. (EV23, 2016).

Conforme EV1, perceber cidadania e ser cidadão consiste no desejo de melhorar o mundo em que se convive.

De acordo com EV2 a participação em sociedade e os direitos assegurados representam o suficiente para se considerar um cidadão.

Para EV5 a participação de maneira consciente nas decisões em sociedade e a possibilidade de expressar as escolhas por meio do direito ao voto representam fatores importantes para se considerar um cidadão.

O reconhecimento como cidadão para EV6, se materializa com a oportunidade de contribuir para com a sociedade na qual está inserido.

Para EV8, o sentido que o mesmo nutre pelo conceito refere-se ao direito de eleger e ser eleito como representante do povo.

EV10 ao citar também o direito de voto como elemento fundamental a composição do cidadão.

O fato de poder fazer escolhas políticas e expressar as ideias livre de repressão, representa para EV11, um fator importante e define o cidadão do não-cidadão.

Segundo EV12 a integração em relação à sociedade, bem como a expressão das ideias representam características essenciais para a composição de um cidadão.

A convivência na sociedade, bem como a participação na organização da mesma foi apontada por EV14, como fundamental para se ser classificado como um cidadão.

A prática da Cidadania em determinado grupo social é mencionada como elemento essencial para configurar-se como cidadão conforme EV21.

Para EV23 a interação em determinado grupo social representa uma forma de expressão da Cidadania que por sua vez fundamenta o cidadão.

Questionados sobre a análise que faziam sobre o PVA para a formação da Cidadania, os 31 pesquisados (100%) disseram que consideravam o PVA como um espaço em que aprendiam de maneira crítica, potencializando-os a realizar uma leitura das próprias condições de sujeito histórico, contribuindo para uma compreensão consciente da sociedade na qual estavam inseridos.



Além de ser um curso de pré-vestibular, eu aprendi várias coisas novas. Além disso, fiz várias amizades e aprendi muitos conteúdos que eu não tinha visto no Ensino Médio, aprendi sobre cultura, sociedades, política, religião e diversos outros assuntos. (EV1, 2016).

Sim, pois além de ser um Pré-vestibular, o PVA nos ensina também a sermos pessoas mais críticas em relação aos assuntos que nos rodeiam. (EV4, 2016)

No curso consegui ver como é o mundo e sair da alienação da mídia que eu vivia. (EV5, 2016).

Para mim, que tive um aprendizado precário, o cursinho da UFU me ajudou muito, trouxe lembranças do Ensino Médio, muitos novos conhecimentos e me fez refletir muito na forma de pensar e analisar o quanto estudar é importante na nossa vida. (EV6, 2016).

Nitidamente podemos observar crescimento intelectual que alcançamos em relação ao começo do curso até o término do curso. (EV9, 2016).

Porque ele oferece a oportunidade de expor o que você pensa e ainda complementa seu conhecimento com questões do dia a dia. (EV10, 2016).

O PVA é um lugar de debate construtivo, em que o senso comum é repensado. É um lugar que te ensina a pensar de forma crítica as coisas ao nosso redor. (EV12, 2016).

Pessoalmente cresci e desenvolvi muito meu pensamento crítico. Consegui aprender a gostar de matérias antes odiadas e também consegui ter um melhor entendimento de várias outras. (EV13, 2016).

Contribui para a Cidadania, pois comecei a ver o meio social com mais senso crítico. Além de ter estudando muitos conteúdos que não tínhamos visto. (EV21, 2016).

O curso aborda a aprendizagem de uma forma diferente, e nos ensina visão crítica, contrária da visão mecanizada que temos. Aqui nos possibilitam pensar e refletir de maneira crítica. (EV26, 2016).

O pesquisado EV1 enfatizou o fato da participação no PVA ter lhe oportunizado acessar conteúdos que não tinha estudado no decorrer do Ensino Médio. Além disso, acentuou a construção autônoma de novos saberes, bem como as relações de amizades construídas a partir do PVA.

De acordo com EV4 o PVA contribuiu para auxiliar na construção do conhecimento de maneira crítica e isso ter efetivamente contribuído para que os participantes tenham despertado para questionar a própria realidade.

A percepção crítica do mundo foi anunciada também como fato importante para EV5 quando perguntada sobre o papel do PVA na formação.

De acordo com EV6, o PVA contribuiu para o desenvolvimento crítico dos estudantes e, com isso, auxiliou na compreensão da importância dos estudos.

Para EV9, o fato da percepção do crescimento intelectual percebido pelos próprios estudantes foi importante, comparando para isso, o início e o término do curso, como um processo de evolução intelectual.

A liberdade no processo de aprendizagem foi citada por EV10 como um fato importante desenvolvido no PVA. Além disso, acrescenta a exposição das ideias pelos estudantes como uma maneira de comprovar sua liberdade como protagonistas participantes na construção de novos conhecimentos.

O PVA foi vinculado à construção de saberes de maneira construtiva, em que os conhecimentos trazidos e reconhecidos pelos estudantes são inseridos nos diálogos e pensados de maneira analítica. Conforme EV12, essa maneira de desenvolver os conteúdos contribui para que o cotidiano seja repensado e, conseqüentemente, compreendido de forma crítica.

Há construção do pensamento crítico conforme EV13, ao reconhecer que havia disciplinas que não conseguia compreender e que a participação no PVA possibilitou reavaliar e entender os conteúdos de maneira efetiva.

No decorrer do período de participação no PVA, o pesquisado EV21 indica para a própria percepção do cotidiano de maneira crítica. Além disso, aponta para a oportunidade de ter revisado conteúdos vistos no Ensino Médio, tornando o PVA uma oportunidade importante para conseguir alcançar seus objetivos.

A maneira como os conteúdos são desenvolvidos no PVA, ou seja, de forma crítica, bem como a abordagem interdisciplinar possibilitada pelos professores em detrimento da “transmissão mecanizada” de conteúdos foram os argumentos elencados por EV26.

Questionados sobre a importância do PVA na formação do senso crítico dos pesquisados, destacaram-se as respostas conforme Tabela 35.

**Tabela 35:** Importância do PVA na Construção do Senso Crítico - Estudantes do Turno Vespertino PVA Ituiutaba, 2016.

Pesquisados	Importância do PVA
8	Desenvolver o gosto pelos estudos
5	Aprendizagem efetiva e ampla
5	Pensamento crítico diante da sociedade
4	Questionar as informações cotidianas
3	Experiência de estudar em um Pré-vestibular pela primeira vez
3	Conhecimento suficiente para os processos seletivos
3	Realizar o sonho de frequentar uma universidade

**Organização:** De La Fuente, A. R. de S. (2019)

**Fonte:** Pesquisa direta com 31 estudantes do PVA Ituiutaba, 2016

Entre os pesquisados, 08 (26%) informaram que o PVA foi importante pois contribuiu para que desenvolvessem o gosto pelos estudos; 05 (16%) apontaram a aprendizagem recebida como efetiva e ampla, juntamente com outros 05 (16%) que afirmaram que a importância do PVA estaria na construção do pensamento crítico; 04 (13%) apontaram para o fato de terem aprendido questionar as informações recebidas; 03 (10%) disseram que a experiência de estudar em um PVA pela primeira vez simbolizava a maior contribuição para eles; 03 (10%) afirmaram que a aquisição dos conhecimentos, suficientes para a aprovação nos processos seletivos representava a maior contribuição do PVA; 03 (10%) pesquisados apontaram a importância da contribuição do PVA em relação à realização do sonho de frequentar a Educação Superior.

Entre as respostas proferidas pelos pesquisados, destacaram-se:

A principal contribuição é a visão crítica que o curso oferece. Ampliamos nosso campo de visão, podendo ver as coisas de uma forma diferente, não aceitando informação pronta, mas pensando e refletindo sobre aquilo que nos é imposto. (EV8, 2016).

Bom, o cursinho, além de ensinar e revisar os conteúdos do Ensino Médio nos ensina a pensar ter um senso crítico e talvez até a mudar nossa personalidade. (EV11, 2016).

O projeto está sendo muito importante para mim, me vejo hoje como outra pessoa, mais decidida, com uma visão bem maior de mundo. (EV13, 2016).

Adquirir sempre mais conhecimento, pois será sempre pouco. Me ensinou a sempre questionar, nunca ir apenas pelo senso comum. Ser crítico. (EV21, 2016).

De acordo com o pesquisado EV8, a formação crítica potencializada pelo PVA foi a principal contribuição para a percepção consciente diante dos fenômenos do cotidiano.

Para EV11, a importância do PVA se resume no papel deste no processo de ensino e aprendizagem organizado de maneira crítica, e contribuindo para auxiliar na transformação dos sujeitos.

O PVA contribuiu para a construção dos conhecimentos não apreendidos no Ensino Médio e auxiliar para revisar outros de maneira crítica e com sentido, também recobrado por EV13.

O PVA contribuiu para que EV21 se tornasse mais crítico, potencializando-o a questionar o próprio senso comum.

O projeto me ajudou tanto no meu aprendizado, quanto na minha organização com os estudos na utilização dos horários. (EV22, 2016).

O projeto me ajudou a conhecer o potencial que eu não sabia que tinha. (EV24, 2016).

Importante, onde tive a oportunidade de ser auxiliado por excelentes professores. Nesse sentido, fico bastante grato por isso, e desejo que o PVA possa continuar ajudando as pessoas que mais necessitam a ingressar na faculdade. (EV26, 2016)

Teve enorme importância me transformou em um ser pensante, crítico e questionador. (EV27, 2016).

Com o projeto comecei a me dedicar mais aos estudos, fazendo com que eu esteja mais preparado para as provas que vou fazer para ingressar na faculdade. (EV28, 2016).

Teve suma importância, pois além de conteúdo, nos passou o saber a usá-lo, nos deu discernimento de inúmeras coisas da vida e do mundo que antes não tínhamos. (EV29, 2016).

Para o pesquisado EV22, além de contribuir para sua formação, o PVA lhe auxiliou a planejar como estudante e aproveitar melhor o tempo disponível para os estudos, contribuindo para melhoria do seu desempenho acadêmico.

De acordo com EV24, o PVA contribuiu para que o pesquisado fomentasse um potencial que estava neutralizado.

De acordo com EV26 o PVA foi muito importante para sua formação e, para isso, o papel dos professores fora fundamental. O pesquisado salienta o fato do curso auxiliar os estudantes das classes sociais menos favorecidas, para que estas possam acessar a Educação Superior e, com isso, obterem novas expectativas sociais na vida.

Além do pensamento crítico, EV27 aponta a formação de sujeitos questionadores como principal contribuição do PVA.

Para, a maior dedicação aos estudos foi a contribuição mais importante que o PVA lhe proporcionou. Esse aspecto, contribuiu para que se sentisse mais confiante diante dos processos seletivos.

Além dos conhecimentos adquiridos com a participação no PVA, EV29 aponta para o fato de saber utilizar os conhecimentos de maneira eficiente, ou seja, fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

A análise da categoria permitiu concluir que os participantes tinham como concepção, um conceito de Cidadania elementar, bem como a própria percepção e situação de si como cidadão. Esse fato é preocupante, pois, para o exercício da Cidadania é importante que os sujeitos em sociedade tenham entendimento dos próprios direitos e obrigações da vida em sociedade, e tenham condições de defendê-los quando estiverem ameaçados.

Observou-se que os pesquisados acreditavam no PVA para a formação da Cidadania, pois, construiu junto aos estudantes participantes o pensamento crítico em relação à própria vida em sociedade.

Em relação à construção desse senso crítico, obteve-se várias respostas, e entre as mais referenciadas estavam, a transformação na maneira de pensar e se expressar, a criticidade em relação ao cotidiano em que estão inseridos, a interação social e cultural, respeito às opiniões diferentes e convivência em grupo, a expressão espontânea de opinião, a ampliação da visão de mundo e o respeito às diferenças religiosas, políticas e culturais.

### **Organização, Crítica e Contribuições do PVA**

A organização da categoria Organização, Crítica e Contribuições do PVA teve como objetivo principal conhecer o que os estudantes pesquisados do turno vespertino percebiam a

respeito do assunto. Para isso, foram formuladas as seguintes perguntas: I) Quais críticas podem ser feitas em relação à organização do PVA, professores e coordenação; II) Importância do voluntariado desenvolvido no PVA; III) Atributos eleitos pelos participantes para melhor aproveitamento no PVA; IV) Se foi compensatório participar do PVA mesmo com a incerteza do êxito na aprovação na Educação Superior.

A respeito das críticas que os pesquisados relataram no decorrer da participação no PVA, obteve-se o seguinte resultado: 15 (48%) afirmaram não terem nenhuma crítica a fazer em relação ao PVA e outros 16 (52%) relataram as seguintes críticas:

A coordenação poderia ser mais tolerante em relação à chegada dos alunos. Afinal, o projeto é para os pré-vestibulandos, e eles com certeza têm a consciência de que precisam do cursinho e quem perde são eles com os atrasos. E mesmo com esse obstáculo o aluno poderia entrar em sala de aula normalmente. (EV5, 2016).

Precisa ter mais vagas. Avaliar bem quem realmente quer a vaga. E melhorar a área de filosofia, pois esse ano ficou vago. (EV7, 2016).

Não ter vaga para todos os que querem ingressar no curso. (EV11, 2016).

Ouve muita troca de professores. (EV15, 2016).

Alguns professores não tiveram domínio em suas matérias, e faltou a matéria de literatura que é bastante abordada no Enem. (EV22, 2016).

Foram apenas dois simulados no decorrer desse tempo e ao final do curso não teve preocupação da coordenação em monitorar as faltas dos alunos, assim, prejudicando aqueles que tiveram responsabilidade em não faltar sem motivos. (EV25, 2016).

O PVA é um ótimo projeto de inclusão social, socioeconômico e educativo. A cada ano melhorando o aproveitamento dos alunos e professores. Só falta um apoio maior da própria comunidade de Ituiutaba em apoiar a ideia. (EV27, 2016).

A reclamação do pesquisado EV5 refere-se à intolerância em relação à entrada em sala em qualquer horário. A indagação refere-se ao fato do estudante perder com esse atraso, dando a compreender que não seria de propósito. Ele percebe que isso poderia lhe prejudicar no futuro.

Outra reclamação compartilhada por EV7 foi a necessidade, no ponto de vista do pesquisado, de selecionar os candidatos que realmente desejavam estudar, e a ausência de

algumas áreas do conhecimento, nesse caso específico, houve dificuldade em encontrar interessados em desenvolver o conteúdo de Filosofia.

A reclamação de EV11 foi sobre a indisponibilidade de vagas para que o PVA possa atender a um número maior de interessados. Por vários motivos, entre eles a falta de infraestrutura física na universidade, tornava-se impedimento para que o PVA ofertasse mais vagas.

A crítica de EV15 retrata a questão da troca de professores no PVA ao longo do ano letivo. Muitas vezes os professores, assim que terminavam a graduação, tinham que retornar para suas cidades de origem; outros saíam e ingressavam no mercado de trabalho formal. Com isso, alguns foram substituídos no decorrer do ano letivo.

A ausência de professores para atuarem em algumas áreas foi reclamada por EV22. Soma-se, o fato do pesquisado mencionar que alguns professores não possuíam domínio dos conteúdos que estavam desenvolvendo.

De acordo com EV25, a reclamação refere-se à necessidade de mais simulados ao longo do ano, e maior rigidez em relação ao controle dos estudantes que na reta final do curso resolvem faltar às aulas. No ponto de vista do pesquisado, a coordenação falhou em relação a esse último aspecto em não tomar as devidas providências.

O pesquisado EV27 faz elogios ao projeto, apontando a relevância que obteve nos anos de existência para a cidade. Para isso, cobra da comunidade maior apoio em relação ao reconhecimento do PVA como uma iniciativa relevante para o município.

Considerando especificamente as críticas em relação ao corpo docente, 20 pesquisados afirmaram não terem nenhuma crítica a fazer. Outros 11 fizeram alguns apontamentos sobre a atuação dos mesmos.

Entre as respostas destacaram-se as seguintes:

Alguns professores precisam se dedicar mais, pois eles às vezes não se dedicam no que estão fazendo, mas eu citei apenas uns quatro professores, pois o restante é excelente, nada a reclamar dos demais. (EV10, 2016).

Alguns poucos professores não têm aulas muito dinâmicas o que acaba fazendo alguns alunos perderem o interesse. E temos professores (um ou dois) um pouco rudes. (EV12, 2016).

A grande maioria é muito dedicada, porém alguns poucos não sabem transmitir o conhecimento que possuem, e são um pouco confusos ao dar aulas, talvez por serem alunos de cursos de Bacharelado e não de licenciatura. (EV15, 2016).

Ótimos professores no geral, apenas alguns devem tentar ser menos rígidos. (EV18, 2016).

Alguns professores não tiveram autoridade para manter silêncio em sala, e também demonstraram não saber determinados conteúdos. (EV21, 2016).

Da maioria dos professores não tenho nenhuma crítica, mas em alguns que são minoria faltou o planejamento das aulas e didática ao modo de ensinar/explicar. (EV24, 2016).

Conforme EV10, há necessidade de alguns dos professores demonstrarem maior desempenho e dedicação, porém, não especificaram ou acrescentaram maiores detalhes sobre o assunto.

A falta de dinâmica nas aulas foi citada por EV12 como fator a ser melhorado pelos professores. Além disso, aponta para o fato de algumas situações de comportamento inapropriado de alguns professores. Para o pesquisado, são fatos que se não observados, podem contribuir para que os estudantes se desmotivem no decorrer do ano letivo e desistiam do PVA.

De acordo com EV15, o fato do professor ser do bacharelado implica na didática, ou seja, na perspectiva do pesquisado todos os professores deveriam ser das licenciaturas. Isso contribuiria para o desenvolvimento dos conteúdos.

O excesso de rigidez de alguns professores foi apontado por EV18 como aspecto a ser trabalhado, a fim de evitar problemas com os estudantes no futuro.

A falta de autoridade em sala de aula e a falta de domínio de alguns conteúdos foram citados por EV21 como uma crítica direcionada para alguns professores do PVA.

No geral, os professores foram elogiados por EV24, porém, o pesquisado aponta ausência de planejamento das aulas e fragilidade didática como aspectos importantes no processo de ensino e aprendizagem em alguns professores.

Em relação às críticas direcionadas à coordenação do PVA, obteve-se os seguintes resultados: 29 pesquisados disseram que não tinham nenhuma reclamação sobre a coordenação do PVA e outros 02 fizeram as seguintes reclamações.



Faltou flexibilidade com os alunos. Muitos estudantes não têm como chegar no horário estipulado e acabam atrasando e com isso são impedidos de entrar na sala de aula, acredito que isso é injusto. (EV17, 2016).

A crítica que tenho a fazer está relacionada à exigência da coordenação em relação à excessiva disciplina em sala de aula. (EV21, 2016).

A reclamação apontada por EV17 se refere à inflexibilidade da coordenação em relação aos estudantes que eventualmente chegaram atrasados e queriam entrar na sala com a aula em andamento.

A crítica proferida por EV21 e direcionada à coordenação do PVA é relativa à exigência de disciplina em sala de aula.

Como foi comprovado a partir dos relatos dos estudantes, seu objetivo no PVA, é utilizá-lo para acessar a Educação Superior. Assim, a reclamação ocorre pela necessidade de um ambiente de construção de conhecimento no PVA, e como muitos carregam alguns hábitos das escolas de origem (não fazer tarefas, usar celular, dentre outros), qualquer solicitação de professores e ou coordenação soam como excessiva. O PVA experimenta um paradoxo, ou seja, fomentar a formação crítica dos sujeitos e, ao mesmo tempo, contribuir para a manutenção de um sistema, em que o mesmo sujeito crítico não terá muito espaço para manifestar suas indignações.

Questionados sobre as percepções dos pesquisados sobre a ação do voluntariado desenvolvido no PVA, as respostas foram de total apoio, respeito e consideração.

Entre as respostas, destacaram-se as seguintes:

Uma linda iniciativa, professores dedicados, esforçaram e fizeram o melhor e o possível para os estudantes pobres. (EV2, 2016).

A ação exercida pelos professores que são voluntários no projeto, indica que eles têm compromisso com os problemas da própria sociedade em que estão inseridos, e o fato de querer ajudar, significa que acreditam na educação. (EV8, 2016).

Excelente pela dedicação, pois alguns mesmo trabalhando em escolas, mesmo assim, conseguem um espaço de seu tempo para lecionar no cursinho. Isso é

de se admirar e elogiar e contribui para que nós estudantes aproveitemos mais ainda a oportunidade que nos foi oferecida e algum dia possamos fazer o mesmo para outras pessoas. (EV18, 2016).

O voluntariado é uma demonstração de amor ao próximo. Pelo que entendemos, os professores dedicam como se estivessem recebendo o maior salário do mundo. Tudo isso, nos deixa cientes que podemos fazer algo pelo próximo sem receber financeiramente para isso. (EV24, 2016).

O voluntariado é interessante, porém sabemos que eles recebem certificados que provavelmente deverão contar para eles em algum momento da vida na universidade. Além disso, muitos desses professores não são formados e também utilizam o cursinho como uma forma de “treinar” para ser professor. É uma ação que beneficia nós estudantes e eles como professores em formação. (EV30, 2016).

O pesquisado EV2 compreende o voluntariado como positivo, destacando para isso, a iniciativa dos professores em contribuir para a formação dos estudantes oriundos geralmente das classes populares da sociedade.

De acordo com EV8 a ação do voluntariado desenvolvida pelos professores do PVA representa um exercício de Cidadania, pois, demonstra a preocupação com a formação da sociedade por meio da educação.

A citação de EV18 enfatiza a importância do voluntariado, evidenciando o fato de alguns dos professores terem outras ocupações e, mesmo assim, contribuem com a aprendizagem dos estudantes no PVA. Além disso, aponta que a ação voluntária contribui para que os estudantes percebam a importância do trabalho realizado e o valorizasse.

Conforme EV24, a ação voluntariada simboliza um ato de compaixão em relação às necessidades do próximo. A dedicação dos professores pode ser percebida por seu envolvimento com a proposta do PVA, ou seja, auxiliar estudantes das classes populares no acesso à Educação Superior. A ausência da remuneração é um fator evidenciado pelo pesquisado, como relevante para compreender a importância e significado da ação desenvolvida.

Conforme constatado na afirmação de EV30, há o entendimento que ele compreende a importância do papel do voluntariado, mas acrescenta outros aspectos, para os quais os demais não atentaram, ou seja, ao fato dos voluntários mesmo não recebendo uma remuneração, são beneficiados de outra maneira, inclusive se desenvolvendo como profissionais, pois, o

pesquisado demonstra perceber o PVA como uma oportunidade de prática docente importante no desenvolvimento da carreira dos professores.

Entre os atributos julgados pelos pesquisados como mais importantes para obter maior aproveitamento do PVA, foram citadas: força de vontade, objetivo, paciência, motivação, seriedade, dedicação, vontade de aprender, foco, respeitar as diferenças sociais, econômicas, gênero e culturas, compromisso, disponibilidade de tempo, comprometimento, disciplina, esforço, responsabilidade, querer, desejar, acreditar, perseverar, lutar, sonhar, aprender.

Entre as citações dos pesquisados, destacaram-se:

Primeiramente ter força de vontade, disciplina, motivação e, principalmente ter respeito para com a opinião do outro. No cursinho tem gente de todo tipo. (EV12, 2016).

Eu acho que o mais importante é a vontade e determinação, pois sem essas duas coisas ninguém conseguiria ir até o final do ano e ingressar na universidade. (EV15, 2016).

Perseverança, pois, não é fácil, a carga horária é pesada e de certa forma todos que passam por aqui são obrigados a fazer escolhas. (EV22, 2016).

Mente aberta para diversos assuntos, respeito interesse em aprender, capacidade de ouvir e entender o que está sendo transmitido. (EV24, 2016).

De acordo com EV12 a força de vontade, o respeito às diferentes opiniões, somados à disciplina e à motivação são elementos essenciais para se obter êxito ao longo do ano letivo no PVA.

EV15 cita como atributo fundamental a determinação que o estudante precisa ter para conseguir alcançar seus objetivos na vida.

Para EV22 o fato do PVA ser um curso com carga horária extensa exige do estudante muita perseverança para obtenção dos objetivos colocados como meta a ser cumprida.

Outro fator essencial mencionado por EV24 foi a capacidade de dialogar com os diferentes sujeitos, bem como o respeito às diferenças culturais e, aptidão para “saber ouvir” o próximo.

Perguntado se foi compensatória a participação do PVA mesmo com a incerteza do êxito na aprovação na Educação Superior, observou-se que todos os 31 (100%) afirmaram que compensou a participação por diversos motivos, dentre eles:

Sim, valeu muito a pena, pois aprendi muito, aprendi coisas que o Ensino Médio não me proporcionou, fiz novas amizades e mudei muito meu jeito de pensar, o projeto me incentivou muito a nunca desistir. (EV2, 2016).

Sim, porque aqui aprendi muitas coisas boas e convivi com pessoas diferentes de mim, o que é muito bom para meu desenvolvimento. (EV4, 2016).

Sim, definitivamente, pois me ensinou a pensar de forma mais organizada. (EV10, 2016).

Sim, pois agora tenho uma base melhor de conhecimentos e, posso continuar prestando o Enem e vestibulares. Aprendi no PVA que nunca devemos desistir. (EV16, 2016).

Com certeza. Porque o cursinho da UFU me ensinou a ser crítico e isso valeu muito a pena. (EV18, 2016).

Sim, com toda certeza o projeto contribuiu para que eu também fizesse a escolha do meu curso. E porque o projeto nos instrui para os vestibulares para estarmos preparados. (EV22, 2016).

Sim, aprendi a dar valor às oportunidades. De fato, posso dizer que subi mais um degrau na vida. Poder levar informação para minha família e ver a satisfação da minha mãe quando ela fala da sua única filha. (EV30, 2016).

Para o pesquisado EV2 a participação no PVA valeu a pena, independentemente do acesso ou não à Educação Superior. As amizades conquistadas, a aprendizagem, a transformação no modo de pensar e o fato de acreditar mais em seu potencial foram essenciais para comprovar a importância da participação no PVA.

O pesquisado EV3 afirmou que os ganhos em participar do PVA foram fundamentais para o seu desenvolvimento interpessoal, e isso é suficiente para confirmar que foi satisfatória a participação, mesmo não sabendo se ingressaria ou não na Educação Superior.

Conforme EV10, o mérito de participar do PVA está na maneira como os conteúdos foram tratados em sala de aula, ou seja, a promoção de um diálogo permanente entre os estudantes, possibilitando uma formação crítica do pensamento.

A participação no PVA promoveu uma formação para os processos seletivos. No entanto, de acordo com EV16 também contribuiu para que aprendesse a não desistir, o que carregará consigo para a vida.

A formação crítica foi citada por EV18 como adjetivo importante no processo de ensino e aprendizagem e enfatizado como atributo para justificar a participação no PVA, independentemente dos resultados.

A escolha profissional, bem como a formação para os vários vestibulares foram mencionados por EV22 como argumentos para validar a participação no PVA no decorrer do ano letivo.

O valor dado e as oportunidades recebidas levam a concluir que houve evolução no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, e esse aspecto foi apontado por EV30 como justificativa para fundamentar a participação no PVA.

Em síntese, em relação às críticas sobre o modo de organização do PVA, professores e coordenação, observou-se que algumas foram proferidas, porém, a convivência no geral pode ser considerada produtiva e positiva em termos pedagógicos, haja vista, o número de sinalizações positivas, ou seja as contribuições foram maiores que os problemas identificados pelos pesquisados. Em relação à atuação dos professores, referiram-se basicamente ao desempenho de alguns educadores e à rigidez de outros.

Sobre o exercício do voluntariado por alguns educadores, foi observado que a ação representa motivo de respeito por parte dos estudantes e que procuram valorizar a prática permanecendo no curso e atuando de maneira ativa nas propostas de formação no curso.

Sobre as características essenciais para que os estudantes do PVA obtivessem maior aproveitamento no curso PVA ao longo do ano letivo, expuseram vários adjetivos que segundo o grupo de pesquisados influenciaram no desempenho dos estudantes. Por fim, disseram que, caso não obtenham êxito no acesso à Educação Superior, ainda assim, foi significativa a participação no PVA, pois, observaram ter havido evolução pedagógica e pessoal no decorrer da participação do curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a educação pode representar um importante instrumento na formação para a Cidadania e a transformação social, e por consequência, um dispositivo no combate às desigualdades sociais em qualquer sociedade, propôs-se, a partir de uma realidade concreta, qual seja, o Pré-vestibular Alternativo, refletir sobre o assunto, com o objetivo de demonstrar que é possível a partir de “pequenas” iniciativas evidenciar um problema que remonta ao Brasil do período colonial, o qual ainda hoje no século XXI tem contribuído como impedimento do desenvolvimento social de significativa parcela da população brasileira.

O objetivo de analisar as contribuições do PVA na formação para a Cidadania foram alcançados, pois, ao analisar os impactos do PVA a partir do referencial teórico e das narrativas dos pesquisados, obteve-se a confirmação das contribuições do PVA na formação para a Cidadania dos estudantes das classes populares, contribuindo para que se tornassem politicamente conscientes da sua importância como sujeitos na organização da sociedade que encontravam-se inseridos.

Ao problematizar o Território considerando as concepções e designações em seu entorno ao longo da história do pensamento geográfico, observou-se que a aceção da categoria Território evoluiu na medida em que a sociedade estabeleceu novas formas de perceber e intervir no espaço geográfico. Dentre as contribuições, o avanço das novas tecnologias nas relações de produção, as quais influenciaram sobremaneira a correlação do homem com a natureza.

A materialidade que acompanhou a categoria Território por longo período histórico, cedeu na modernidade oportunidade para o surgimento de novas abordagens, as quais tiveram como essência a valorização dos aspectos socioculturais evidenciados a partir das relações sociais, econômicas, políticas e culturais resultantes da realidade concreta dos sujeitos, passando, assim, a constituir a essência do Território.

O Território que historicamente se impôs como condição fundamental de existência da vida humana, e que não permitia outro caminho, senão a submissão do homem às condições impostas pela natureza, se amplia para outras possibilidades, permitindo novas perspectivas de análise e compreensão da organização da vida em sociedade.

A discussão sobre Educação Popular considerada como produto da movimentação das classes populares no contexto sócio-político-histórico brasileiro contribuiu para pensar a realidade dos sujeitos mais pobres e a sua necessidade de inclusão social por meio da educação pública de qualidade. Além disso, foi possível compreender aspectos da relação entre a Educação Popular, as teorias educacionais, as práticas pedagógicas e as políticas públicas do Estado brasileiro.

As reflexões a respeito dos PVA e as contribuições dos mesmos para a formação crítica em torno da Cidadania dos sujeitos das classes sociais pobres, foram importantes, pois auxiliaram a fundamentar as discussões a partir do contexto histórico de desenvolvimento da educação no País, assim como as características dos PVA, o processo de acesso na Educação Superior e o PVA na perspectiva de novo movimento social, bem como os desafios, as novas perspectivas e a transformação social possível para as classes populares a partir da participação nos PVA.

Observou-se que o surgimento dos PVA se deu a partir de lacuna deixada pelo poder público em torno do direito à Educação Pública gratuita e de qualidade, a qual deveria atender ao interesse de toda a sociedade. Assim, os PVA representam uma ação alternativa, ou mesmo uma das poucas saídas para que os sujeitos das classes populares se preparem para alcançar a Educação Superior, e a partir dessa conquista, melhorar suas perspectivas sociais.

No entanto, se por um lado o Pré-vestibular Alternativo pôde se tornar um Território para formação para a Cidadania, por outro, ele também pode atuar como mecanismo para manutenção de privilégios e aprimoramento do *modus operandi* do sistema capitalista. Isso ocorre se a contribuição do PVA na formação para as classes populares se limitar apenas em torno da inclusão dos sujeitos pobres na Educação Superior, a fim de melhorar suas expectativas econômicas, qualificando-se como mão de obra e, com isso, ampliando o número de consumidores.

Em outra perspectiva, ao desenvolver ações que promovam uma formação crítica para a vida em sociedade, ou seja, para a Cidadania, busca-se compartilhar valores e princípios com seus participantes. Nesse aspecto, acentuam-se as responsabilidades dos PVA e dos seus integrantes em desenvolver um conjunto de práticas pedagógicas que potencializem uma leitura emancipada politicamente, autônoma e conscientemente crítica sobre a realidade em que os sujeitos estão inseridos, representando assim, uma maneira de questionarem a própria condição de sujeito histórico na sociedade.

A partir da revisão das contribuições do referencial teórico e dos dados coletados foi possível reconhecer, o que os pesquisados percebiam sobre a participação no PVA. Nesse sentido, os dados da pesquisa mostraram que, em relação às percepções sobre o Ensino Médio, os estudantes do noturno e vespertino denunciaram várias questões da escola de origem (infraestrutura, recursos humanos e pedagógicos), porém, relativizaram o papel do Estado brasileiro no processo.

Além disso, consideraram a Escola Pública como um espaço conjunturalmente deteriorado, com graves problemas estruturais, pedagógicos e, até mesmo, a relação entre os docentes e os estudantes é retratada a partir das afirmações dos pesquisados como precária, ou seja, no geral tem-se uma escola com problemas. Porém, também não citaram o poder público como um dos principais responsáveis pela situação da instituição escolar.

O diálogo com os estudantes pesquisados permitiu perceber que consideram a Escola Pública atual insuficiente para os seus objetivos de formação continuada e projetos de vida, sendo que o ingresso à Educação Superior surge como um desafio. As críticas em relação à Escola Pública foram unânimes, porém, observou-se que, são reclamações postas sem reflexões, essencialmente despolitizadas sobre o assunto.

A respeito disso, é importante e necessário se posicionar observando que, em tempos de gradativo aumento dos discursos inflamados procurando desconstruir a educação, sobretudo, a Educação Pública, torna-se importante e urgente refletir sobre quais são os atores que ganham com a fragilização da Educação Pública brasileira. Nesse aspecto, é fundamental repensar a relação do PVA com a Escola Pública, a qual vem sendo alvo de reprovação da própria sociedade.

O PVA representa um Território onde se deve buscar ressignificar a Escola Pública, revelar sua função social, pois, há uma relação de aliança, cumplicidade e cooperação, a qual precisa ser problematizada. Desse modo, o PVA a partir dos seus participantes precisa propor cotidianamente um diálogo crítico a partir de reflexão e ação visando acentuar o papel da educação e o lugar historicamente ocupado pelas classes populares nas sociedades, fundamentando-se assim, o seu papel de Território de Cidadania.

O PVA como Território de Cidadania precisa ser compreendido como um complemento da escola pública, pois ele só tem razão de existir porque a escola básica gratuita (re)existe. A inexistência da instituição pública e, conseqüentemente, do acesso das classes populares aos



níveis elementares de escolarização, corrobora a inexistência de iniciativas como a dos PVA. Além disso, a escola pública é também composta de positivities, ou seja, existem nos espaços escolares públicos, professores comprometidos com os principais problemas da sociedade, os quais buscam formar uma geração menos alienada e passiva dos seus direitos, porém, que não são vistos e valorizados como deveriam pela própria sociedade.

A respeito do acesso à Educação Superior, um grupo dos pesquisados do turno noturno percebeu o processo para acesso a Educação Superior no Brasil, como injusto, pois, não considerava as diferenças de classes historicamente existentes no País. Outro grupo acreditava que o processo é justo, pois, representa um mecanismo de seleção, ou seja, uma prova que todos teoricamente podem fazer, porém, compreendem que existem diferenças entre as classes populares e os mais privilegiados da sociedade, apesar de não considerarem tal fato como impedimento e atributo de injustiça em relação ao acesso à Educação Superior.

Em síntese, o acesso à Educação Superior foi entendido pelos pesquisados como uma maneira de adquirir melhores oportunidades profissionais no mercado de trabalho. Os pesquisados demonstraram compreender a importância da educação, sobretudo no contexto do século XXI.

Os participantes do turno noturno afirmaram serem a favor do método utilizado para ingressar no PVA. Entre as principais dificuldades apontadas pelos pesquisados no decorrer do ano letivo, destacou-se o obstáculo em conciliar o trabalho com os estudos, a participação das atividades extracurriculares propostas pelo PVA, e a questão de conseguir cumprir com o horário, devido ao transporte coletivo deficitário. Os obstáculos foram apontados com maior veemência pelos estudantes do turno noturno, possivelmente por se tratarem de estudantes eminentemente trabalhadores.

Os pesquisados do turno vespertino buscaram pelo PVA considerando o fato da reputação do mesmo junto à comunidade local, e da dificuldade financeira em arcar com as despesas de um curso privado. A gratuidade do curso, a persistência dos professores para que os estudantes se mantivessem no PVA, bem como o trabalho e a qualidade das aulas desenvolvidas foram os principais motivos que contribuíram para que os pesquisados não desistissem do PVA ao longo do ano letivo.

Sobre o termo Cidadania, os pesquisados do turno noturno e vespertino apresentaram uma concepção restrita sobre o conceito, citando como atributo de cidadão o acesso aos direitos

fundamentais inscritos na Constituição Federal, como o acesso à educação, saúde e trabalho. Apontaram o fato de poderem exercer o direito de voto no processo eleitoral para escolha dos seus governantes, como principal exemplo de acesso à Cidadania.

Além disso, reconheceram que a formação para a Cidadania contribui para o pensamento crítico, e com isso possibilita os sujeitos participantes a atuarem de maneira consciente frente aos problemas relativos à sociedade onde se encontram. Para os pesquisados, o PVA contribui para a formação do pensamento voltado para a realidade e, por isso, acreditavam que tinham condições de construir suas próprias convicções sobre a estrutura da vida em sociedade.

Em relação à construção do senso crítico, os pesquisados de maneira geral consideraram que a participação no PVA auxiliou na transformação da maneira de pensar e se expressar, observavam criticidade em relação ao cotidiano em que estão inseridos, melhorias nas interações socioculturais, respeito às opiniões diferentes e convivência em grupo, a expressão espontânea de opinião, a ampliação da visão de mundo e o respeito às diferenças religiosas, políticas e culturais.

Sobre a organização do PVA, os estudantes do turno noturno apontaram algumas críticas sobre os professores e a coordenação. Perceberam o voluntariado desenvolvido no PVA como uma ação positiva e importante. Elegeram como atributo para o melhor aproveitamento dos estudantes no PVA o interesse pelo processo de aprendizagem. Confirmaram que a participação foi compensatória mesmo com a incerteza do êxito futuro no ingresso na Educação Superior.

Os pesquisados do turno vespertino, consideraram que a convivência no geral pode ser considerada produtiva e positiva em termos pedagógicos, haja vista, o número de sinalizações positivas, ou seja, as contribuições foram maiores que os problemas identificados pelos pesquisados. Sobre o exercício do voluntariado a ação representa motivo de respeito dos estudantes pelos professores. Caso não obtiverem êxito no acesso à Educação Superior, ainda assim, acreditam que foi significativa a participação no PVA.

A respeito dos participantes docentes, considerando suas percepções sobre a categoria Ensino e Aprendizagem no PVA, os pesquisados confirmaram a importância do PVA na construção da Cidadania. Para isso, a existência do PVA foi apontada como fundamental para que os estudantes pudessem sentir-se mais bem preparados para os vestibulares.

A formação para a Cidadania proposta nos PVA representa um importante instrumento para a construção do pensamento crítico e, conseqüentemente, um despertar para que as classes populares possam buscar, por meio da educação, o cumprimento dos seus direitos, afirmaram os docentes pesquisados. Compreende-se que os objetivos propostos foram alcançados, contribuindo-se para a confirmação da hipótese de pesquisa, ou seja, o PVA potencializa a formação para a Cidadania, a partir da construção do pensamento crítico e conscientização política.

Ao longo das discussões ficou evidente que a Educação Pública teve historicamente um tratamento inadequado pelo Estado brasileiro, o que tem contribuído para promover e ampliar as desigualdades sociais no País, haja vista, tratar-se de um setor fundamental para o desenvolvimento social, político, econômico e cultural de qualquer nação organizada sob os pilares da democracia.

Os principais achados que a pesquisa proporcionou, referem-se à confirmação da importância da educação para a construção de uma sociedade menos desigual e o papel que essa educação pode assumir na formação de sujeitos conscientes politicamente. Além disso, a pesquisa permitiu compreender que um estudo não se fecha em si, permitindo novas possibilidades de abordagens para que outras pesquisas científicas sejam desenvolvidas, as quais venham a ser construídas em torno dos novos problemas que afligem a Educação Pública.

A investigação confirma que o Pré-vestibular Alternativo contribui efetivamente para a formação da Cidadania dos sujeitos participantes, pois, auxilia na formação crítica dos sujeitos oriundos das classes populares, auxiliando-os a se reintegrarem na vida a partir da sua emancipação e inclusão como cidadãos emancipados, autônomos e conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade.

As reflexões propostas sobre o Território partiram do pressuposto de que para compor um Território são necessários: o chão, os grupos sociais, os objetos materiais, os elementos naturais e as interações sociais, políticas, econômicas e culturais costuradas a partir das interações no cotidiano geográfico. Assim, o PVA é um Território, composto por sujeitos – professores e estudantes –, os quais buscam por meio do diálogo crítico, refletir e buscar se posicionar politicamente frente aos problemas que a sociedade tem trazido como desafio.

Nesse Território os participantes têm condições de serem protagonistas e autores/as de suas próprias escolhas e histórias. Percebem-se como partícipes de promover mudanças sociais.

Além disso, por meio dos conhecimentos adquiridos, podem construir-se como sujeitos politicamente conscientes dos seus direitos e deveres da organização da sociedade na qual estão inseridos.

O PVA como Território teve como intensão demonstrar que a formação para a Cidadania é possível a partir de práticas pedagógicas orientadas no sentido de possibilitar uma formação crítica e emancipatória dos sujeitos, contribuindo para uma atuação cidadã dos sujeitos. Assim, ao contribuir para a construção de novas possibilidades sociais, o PVA configura-se como Território de Cidadania, pois nele coexistem os elementos componentes do termo Território desenvolvido ao longo da história do pensamento geográfico.

Porém, se por um lado o PVA potencializa uma formação para a Cidadania, por outro, é preciso fazer uma crítica daquilo que realmente se conquista e, se de fato é uma conquista, pois, não são todos que conseguem ter seus objetivos atingidos. Nessa análise é possível compreender que, não estaria o PVA como Território contribuindo também para ampliar a subordinação dos sujeitos participantes em relação ao sistema capitalista? São questões que surgiram ao longo das discussões e que representam contribuições para pensar novas possibilidades.

As contribuições que de fato ficam como convite para reflexões e ações, consideram que o Território é um produto de uma relação desigual. A desigualdade no acesso à educação pública é inerente a esse processo e se constitui como parte do próprio sistema.

Compreende-se que o PVA não resolverá todos os problemas da Educação Brasileira, porém simboliza uma forma de resistência dos sujeitos em relação a um projeto que vem se organizando desde muito cedo na sociedade, ou seja, o acesso ainda hoje restrito à educação pública de qualidade.

O Território de Cidadania proposto refere-se ao pluralismo político potencializado por meio de práticas docentes, em que as desigualdade de acesso à Educação Superior e as políticas Públicas são problematizadas buscando diálogo com as pessoas das classes sociais desfavorecidas economicamente. Desse modo, foi possível construir uma história, mesmo em condições adversas, ou seja, aproveitando-se da ausência do Estado em torno da educação.

O PVA como Território de Cidadania, ao propor refletir de maneira crítica a respeito dos problemas sociais, políticos, econômicos, culturais e, ambientais que afligem a convivência na sociedade contemporânea, promove outros debates sobre a desigual distribuição dos direitos

sociais, econômicos e políticos entre mulheres, negros, LGBTs, pobres, pessoas com deficiência, dentre tantas outras maiorias que muitas vezes são retratadas estrategicamente como minorias pelo Estado brasileiro. O PVA como Território de Cidadania potencializa perceber as identidades e os pertencimentos que os sujeitos nutrem em relação aos seus projetos de vida em seus espaços de vida, ou seja, o Território configura-se como a própria Cidadania.

Nesse sentido, pensar sobre as contribuições mais significativas desta pesquisa foi também considerar gênero, raça, religiosidade, deficiências, ou seja, gerações além da classe social, pois, ao refletir sobre Cidadania a partir das ações desenvolvidas nos Pré-vestibulares Alternativos foi possível ressignificar o próprio PVA como importante Território e instrumento de (re)sistência e luta em desfavor de uma sociedade burguesa, restrita e cada vez mais limitada. O PVA como Território de Cidadania ao contribuir para emancipação política dos sujeitos, fortalece a democracia brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F. Língua Nacional, Competência Escolar e Posição Social. In: ALMEIDA, A. M. F. et al. **Circulação Internacional e Formação Intelectual das Elites Brasileiras**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

ALMEIDA, R. M. V. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão popular, 2009. p. 215 - 225.

ALVES, P.; MELO, N. A. de.; SOARES, B. R. Pequenas cidades da microrregião de Ituiutaba (MG): algumas reflexões sobre os municípios de Capinópolis, Gurinhatã e Cachoeira Dourada (MG). Universidade Federal de Uberlândia. **Anais** da 4ª Semana do Servidor e 5ª Semana Acadêmica 2008.

ALVES, M. Z.; OLIVERIA, I. Juventude e Territórios: o campo e a cidade. In: CORREA, L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, L. C. (Orgs.). **Cadernos Temáticos**: Juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ALVIM FILHO, H. A supervisão pedagógica no InVest: socializando uma práxis pedagógica. In: CARVALHO, J. C. B.; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (orgs.). **Cursos Pré-vestibulares Comunitários**: espaços de mediação pedagógica, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

ANDRADE, M. C. Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local. In: SANTOS, M. et al. **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

ANDRADE, R. M. T. Não tenho medo do racismo In: ANDRADE, R. M. T.; FONSECA, E. F. (Orgs.). **Aprovados!** Cursinho Pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002, p. 87-97. Disponível em < <https://bit.ly/2I2lgB8>>. Acesso em: 10 maio 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v22.n40.753>

ARROYO, M. Repensar o Ensino Médio: Por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs). **Juventude e ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 53-73.

AZEVEDO, C. P.; MORGADO, M. A.; PASSOS, L. A. Vestibular: ritual de passagem ou de exclusão e abandono da juventude? In: **Rev. Educação AEC**. Brasília: Ano 34, n. 137. Out/dez 2005.

BACCHETTO, J. G. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000)**: a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior. 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. De L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2006. (Obra original publicada em 1977).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** Trad. De L. de A. Rego & A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 2011. (Obra original publicada em 1977).

BARROS, A. de J. P.; LEHFELD, N. A. de S. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2003.

BEISIEGEL, C. de R. Cultura do Povo e educação popular. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo. 5 (1/2): 77-92, 1979. Disponível em: < <http://twixar.me/Xbwn>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação Popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1989.

BEZERRA, A. As atividades em educação popular. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **A questão Política em educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BIANCHETTI, L. **Angústia no vestibular**: indicações para pais e professores. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

BISINOTO, C. M. O. **Educação ambiental no meio rural**: estudo dos viveres e práticas ambientais nas escolas do campo no município de Ituiutaba-MG. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Geografia, 2018.

BOLIGIAN, L.; ALMEIDA, R. D de. A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. In: GIRARDI, L. H. de O. (Org.) **Ambientes**: estudos de geografia. Rio Claro: Programa de Pós-graduação em Geografia – UNESP. Associação de Geografia teórica – AGETEO, 2003. p. 235-248.

BONETTO, H. et al. Lógica Meritocrática e Práticas Pedagógicas na Universidade: qual é a função do mérito nas nossas universidades? In: SOUZA E SILVA, J. de; BARBOSA, J. L.; SOUSA, A. I. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-reitoria de extensão, 2006.

BOUDON, R. et al. **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **De Angicos a ausentes**: 40 anos de Educação Popular. Porto Alegre: MOVA, RS; CORAG, 2001.

\_\_\_\_\_. **A educação como cultura**. 2. ed., SP: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **O que é educação popular**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, C. R. Educação Popular antes e agora: algumas lembranças para recordar dias de ontem junto com algumas perguntas para inquietar tempos de agora. **Anais** colóquio Paulo Freire. 2013. Disponível em <<https://bit.ly/2YOPheu>>. Acesso em Abr. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 10 Set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2018.



\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 8.621**, de 10 de Janeiro de 1946. Brasília, 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm)>. Acesso em: 12 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n. 4048**, de 22 de Janeiro de 1942. Câmara dos Deputados. Brasília, 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em 12 Fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 12 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Império do Brasil**. 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: 11 maio 2019.

CAMARGO, F. F. **Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da UNESP**: alguns condicionantes à sua criação e transformação. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2009. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/1827.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1827.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2018.

CAMPOS, A. Movimento em estruturas “sócio-espaciais”: em busca dos sujeitos subalternos. In: SILVA, C. A. da.; CAMPOS, A.; MODESTO, N. S. d’A. **Por uma Geografia das existências**: movimentos, ação social e produção do espaço. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 47-66.

CANÁRIO, R. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10082/9308>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CANDAU, M. V. F. Os desafios pedagógicos na formação docente dos CPVCs. In: CARVALHO, J. C. B.; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (orgs.). **Cursos Pré-vestibulares Comunitários: espaços de mediação pedagógica**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

CANDIOTTO, L. Z. P.; SANTOS, R. A. dos. Experiências geográficas em torno de uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão popular, 2009. p. 313 – 338.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

\_\_\_\_\_. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CASTRO, C. A. **Cursinhos Alternativos e Populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente – SP, 2005.

CASTRO, C. A. de. **Movimento socioespacial de cursinhos Alternativos e populares: a luta pelo acesso à Universidade no contexto do direito à cidade**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP: 2011.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia. Alternativa, 2002.

CBEU. **Anais do II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. São Paulo, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed., São Paulo: Cortez, 2018.

CLAVAL, P. O território na transição da pós-modernidade. In: **Revista Geographia**. Ano 1, n. 2, 1999. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.12.a13349>

\_\_\_\_\_. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Editora UFSC, 2007.

COELHO NETO, Agripino Souza. A política de desenvolvimento territorial rural no Brasil e a banalização do conceito de território. **Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional** Blumenau, v. 1, n. 2, p. 107-124, set. 2013. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/rbdr/article/view/3783>>. Acesso em: 07 maio 2019. <https://doi.org/10.7867/2317-5443.2013v1n2p107-124>

COLESANTI, M. T. de M. **O ensino de Geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP Rio Claro, SP., 1984.

CORRÊA, R. L. Espaço: Um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, Iná e outros (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_. Territorialidade e corporação um exemplo. In: SANTOS, M; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. (Orgs.) **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 251-256.

\_\_\_\_\_. Sobre a Geografia Cultural. **Rev. do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul**. 2009. Disponível em: <[www.ihgrgs.org.br](http://www.ihgrgs.org.br)>. Acesso em: 10 maio 2019.

CORREA, L. J. L. **Cursinho Popular**: estudo sobre a trajetória de estudantes das classes trabalhadoras. Campinas: PUC, 2011. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2011.

COSTA, F. R. da.; ROCHA, M. M. Geografia: conceitos e paradigmas: apontamentos preliminares. **Rev. GEOMAE**. v. 1. n. 2. p. 25-56. 2010. Disponível em: <[http://www.fecilcam.br/revista/index.php/geomae/article/viewFile/12/pdf\\_7](http://www.fecilcam.br/revista/index.php/geomae/article/viewFile/12/pdf_7)>. Acesso em: 10 maio 2019.

COSTA, R. A.; MARTINS, F. P. Impactos e riscos ambientais urbanos em Ituiutaba-MG. In: PORTUGUEZ, A. P, MOURA, G. G.; COSTA, R. A. (Orgs.). **Geografia do Brasil Central: Enfoques Teóricos e Particularidades Regionais**. Uberlândia: Assis, 2011. p. 355-378.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

DEMATTEIS, D. O território: uma oportunidade para pensar a geografia. In. SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções sobre território**. 3. ed. São Paulo: Outras expressões, 2013.

DE SAES, D. A. M. A questão da evolução da cidadania política no Brasil. **Estudos. avançados**. vol.15 n.42. São Paulo. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200021](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200021). Acesso: Jan. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200021>

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0104-06182007000100001>

FÁVERO, O. **Cultura Popular: Educação Popular**. Memória dos anos 60. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.

FERNANDES, M. B. Sobre a tipologia de territórios. In. SAQUET, M. A.; SPÓSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015. p. 195-214.

\_\_\_\_\_. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, M. A.; SPÓSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**., 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FUCHS, A. M. S.; FRANÇA, M. N.; PINHEIRO, M. S. de F. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas**. Uberlândia: EDUFU, 2013. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-342-4>

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. 1921-1997. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. Editora Afiliada, São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Conscientização, teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** 12. ed. Editora Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. S. **Pedagogia da práxis:** o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco - CE. Educação. 2010.

FREITAS, R. S. de. O oficial e o institucional: os cursinhos no sistema de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** 65 (151): 552-75, set./dez. 1984.

GADOTTI, M.\_\_\_\_\_. **Para chegarmos lá juntos e em tempo:** caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. 2007. Disponível em: <http://oguata.cead.udesc.br/wp-content/uploads/2016/09/Gadotti.pdf>. Acesso em: 19 Jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo, Editora Scipione, 1989.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. et al. **Educação de Jovens e Adultos.** Teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2008.

GARROTE FILHO, M. da. S.; LOMÔNACO, C. Os cursos pré-vestibulares alternativos de Uberlândia na opinião dos seus integrantes. **Revista Educação Popular.** Uberlândia, v. 10, p. 141-154, jan./dez. 2011.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**: da colônia ao governo Lula. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

\_\_\_\_\_. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 22 Jan. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estud. av.** São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, Agost. 1993. Disponível em: <<https://bit.ly/2HWyoIc>>. Acesso em: 10 maio de 2019. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141993000200004>

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2019. p. 333-361. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 281-290.

HAESBAERT, R. Identidades territoriais: entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAÚJO, F. G.; HAESBAERT, R. (Org.). **Identidade e Territórios**: questões e olhares contemporâneos. Rio de Janeiro: accss, 2007, p. 93-123.

\_\_\_\_\_. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. **Territórios alternativos.** São Paulo: Contexto, 2002.

HERKENHOFF, J. B. **Como funciona a Cidadania.** 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2001.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, 2009.

IBGE. **Censo demográfico.** 2019. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 26 jan. 2019.

IBGE. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros.** v. 25. 1959. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/ituiutaba.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO – IFTM. Ituiutaba (MG): **número de cursos técnicos**, 2018. Disponível em: <[www.iftriangulo.edu.br/ituiutaba/](http://www.iftriangulo.edu.br/ituiutaba/)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

ITUIUTABA. Fundação Cultural de Ituiutaba. **Revista Centenário** de Ituiutaba. Edição especial. n.1, Ituiutaba: EGIL, 2001.

KOGA, D. **Medidas de cidades:** entre territórios de vida e territórios vividos. São Paulo, Cortez, 2003.

KUENZER, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 491-508, Nov. 2007. Disponível em: < <http://twixar.me/Sbwn> >. Acesso em: 10 out. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300009>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LAZZARI, F. M.; SOUZA, A. S. Revolução verde: impactos sobre os conhecimentos tradicionais. **Anais** do 4º Congresso Internacional de Direito e contemporaneidade. Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/4-3.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

LIMA, E. M. F. de A.; YASUI, S. Territórios e sentidos: espaço, cultura, subjetividade e cuidado na atenção psicossocial. **Saúde debate**. Rio de Janeiro, v. 38, n. 102, p. 593-606, jul-set 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042014000300593&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-11042014000300593&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 18 maio 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-1104.20140055>

LUCA, T. R. de. Direitos sociais no Brasil. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LUZ, L. S. Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado. **XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP. Caxambú, MG, Brasil, 2006. Disponível em: <<http://twixar.me/NnW1>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

MARIALVA, M. E. de A. Educação Popular: trajetória e tarefas no Brasil. **Anais** 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Unioeste, Cascavel – PR. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2K5mcHC>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MARTINS, V. de P. da S. **Constituição e educação**: análise evolutiva da educação na organização constitucional do Brasil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.

MARQUES, S. R. Neoliberalismo: uma fase atual do capitalismo. **Anais** XV Encontro regional de História. UFPR, 2016. Disponível em: <<http://twixar.me/cbwn>>. Acesso em: 10 maio 2019.

MEDEIROS, R. M. V. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Território e territorialidades**: teoria, processos e conflitos. São Paulo: expressão Popular, 2009.

MELAZZO, E. S. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **TÓPOS**. v. 4, n. 2, p. 9-32, 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/viewFile/2253/2062>>. Acesso em: 10 mar. 2019.



MENDES, M. T. **Inclusão ou emancipação**: um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes. Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestrado) em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2011.

MENEZES, E. D. Vestibular, uma Solução ainda viável? In: Vestibular: um processo em questão. **Coleção documentos universitários**. Universidade Federal do Ceará. n. 4, 1981.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-abrasco, 1994.

MINAYO, M. C. de S. et al. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MODESTO, N. S. D'A. A “ausência assistida” do poder político na compreensão dos sentidos das ações dos sujeitos sociais na produção do espaço. In. SILVA, C. A. da.; CAMPOS, A.; MODESTO, N. S. d'A. **Por uma Geografia das existências**: movimentos, ação social e produção do espaço. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

MOLL, J.; GARCIA, S. Prefácio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. Cortez. São Paulo, 2011.

MONTEIRO, S. C. F. Pré-Vestibular para Negros e Carentes – buscando o inédito-viável. In: **Revista de Orientação Educacional**. v. 3, n. 23, setembro, 1996.

MORAES, A. C. R. **Geografia**. Pequena História Crítica. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

MORAES, M. L. Q. de. Cidadania no Feminino. In. PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **História da cidadania**. (Orgs.). 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MOREIRA, R. **A Geografia do espaço-mundo**: conflitos e superações no espaço do capital. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOURA, G. G.; DAMASCENO, I. A. Ituiutaba (MG): reflexos das condições sociais e da habitação na (re)estruturação urbana da cidade. In: PORTUGUEZ, A. P, MOURA, G. G.; COSTA, R. A. (Orgs.). **Geografia do Brasil Central: Enfoques Teóricos e Particularidades Regionais**. Uberlândia: Assis, 2011. p. 379-407.

MÜLLER, M. T. O SENAI e a educação profissionalizante no brasil. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 40, p. 189-211, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12\\_40.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12_40.pdf)>. Acesso em: 31 jan 2019.

NASCIMENTO, A. do. **Pré-Vestibular Popular: adestramento ou desenvolvimento?** 2006. Disponível em: <[http://www.sentimentanimalidades.net/textos1/texto\\_pvp1.pdf](http://www.sentimentanimalidades.net/textos1/texto_pvp1.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 1999. Dissertação de Mestrado em Educação. 1999.

NASCIMENTO, P. A. G. do.; MELO, N. A. de. ITUIUTABA (MG): reflexões sobre sua atuação na rede urbana regional a partir dos serviços de saúde e educação. **Rev. Geo UERJ**. Ano 13, n. 22, v. 2, 2011, p. 395-421. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj>>. Acesso em: 03 fev. 2019. <https://doi.org/10.12957/geouerj.2011.2479>

NAVES, R. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In. PINSKY, J.; PINSKY, C. B. **História da cidadania**. (Orgs.). 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

NOVAIS, G. S. A Educação Popular nas instituições de Ensino Oficial: Uma Alternativa Possível? **Revista de educação popular**, v. 1, n. 1, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia. 2002. p. 17-22. Disponível em: <<https://bit.ly/2X9ZzFU>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

OLIVEIRA, L. H. M. M. **História e Memória Educacional: o papel do colégio Santa Teresa no processo escolar de Ituiutaba, no Triângulo Mineiro-MG (1939-1942)**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

OLIVEIRA, H. C. M. de. **Urbanização e cidades: ANÁLISES DA MICRORREGIÃO DE ITUIUTABA (MG)**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia. 2013.

PAIVA, V. P. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, C. Educação popular como resistência e emancipação humana. Cad. **Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, Mai/Ago. 2015. Acesso em: 23 dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723770>

\_\_\_\_\_. **Educação popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003)**, (Texto) Porto Alegre – RS, 2004. Disponível em: <<http://twixar.me/Ybwn>>. Acesso em: 10 nov. 2019. p. 41-61.

\_\_\_\_\_. Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular. Pto Alegre: **Tomo Editorial**. 2001. Disponível em: <<https://bit.ly/2JGrDO6>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PEREIRA, D. de F. F. **Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencontrar a Educação**. 2006. Tese. Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2006.

PEREIRA, E. T. **Educação Política: uma experiência com o orçamento participativo**. Campinas/SP: Alínea, 2008.

PEREIRA, I. C. **A relação entre formação inicial do professor de geografia da UFSM e os pré-vestibulares Alternativa e Práxis: a perspectiva do pronunciamento da palavra**. 2009. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

PEREIRA, T. I. **Pré-vestibulares em Porto Alegre na Fronteira entre o Público e o Privado**. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, D. de F. F.; PEREIRA, E. T. Revisitando a História da educação Popular no Brasil: Em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010. Acesso em: 23 dez. 2018. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639807>

PEREIRA, A. R. M. dos S. **Campus Pontal da UFU: espaço socialmente produzido a partir das políticas de expansão do acesso e permanência ao ensino superior**. Dissertação (Mestrado) em Geografia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal. 2018.

POZZO, C. F. D. Pelo espaço ou pelo território? Possibilidades de articulação para se compreender a territorialidade e a fragmentação socioespacial. **Revista Nera**, ano 15, n. 21, 2012. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/2110>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

PUIGGRÓS, A. Historia Y prospectiva de la Educación Popular Latinoamericana. In. M. GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Educação Popular: utopia Latino-Americana**. São Paulo, Cortez, Editora, 1994. p. 13-22.

RAPOSO, G. de R. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/6574>>. Acesso em: 10 ago. 2018

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo, Ática, 1993.

RIBEIRO, B. O. L.; SILVA, E. F. **Primórdios da Escola Pública Republicana no Triângulo Mineiro**. Ituiutaba: Egil, 2003. p.31-32.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2JD6Omt>>. Acesso em: 10 nov. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000200009>

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

\_\_\_\_\_. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO NETTO, A. R. O vestibular ao longo do Tempo: implicações e implicâncias. In: **Educação e Seleção**. n. 13, Jan/Jun 1986.

ROCHA, J. C.; Diálogo entre as categorias da Geografia: Espaço, Território e Paisagem. **Caminhos da Geografia**. Uberlândia. v. 9, n. 26. Jun 2008. p. 128-142. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15724>>. Acesso em: 22 jul 2018.

RODRIGUES, A. de J. **Geografia: introdução à ciência geográfica**. São Paulo: Avercamp, 2008.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas de trabalhadores da grande São Paulo, 1970-1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANGER, D. dos. S. **Para além do ingresso na universidade: radiografia dos cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, M. SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. (Orgs). **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, B. C. dos. “Até que” e outras singularidades paranóicas. In: ANDRADE, R. M. T. FONSECA, R. (Org.). **Aprovados: cursinho pré-vestibular e população negra**. 2002.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. (Orgs). O dinheiro e o território. In: OLIVEIRA, M. P.; HAESBAERT, R.; MOREIRA, R. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Niterói: PPGeo/UFF, 2002.

SANTOS, M. **Territórios, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro, 57. Lamparina, 2011.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil:** Território e Sociedade no Início do Século XXI. Rio de Janeiro: Record. 2003.

SANTOS, R. E. dos. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, J. C. B.; ALVIM FILHO, H.; COSTA, R. P. (Orgs). **Cursos Pré-vestibulares comunitários:** espaços de mediações pedagógicas. (online). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008. Disponível em: <<http://www.puc-rio.br/noticias/editorapucrio/ebooks.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **“Agenda & agências:** a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes”. 350 f. Tese de Doutorado, Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In. SAQUET, M. A.; SPÓSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015. p. 69-90.

\_\_\_\_\_. Participação social em territórios de identidade e desenvolvimento numa práxis dialógica e cooperada. In. SILVA, O. A.; SANTOS, E. M. C.; COELHO NETO, A. S. (Orgs.). **Identidade, território e resistência.** 1. ed. – Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

\_\_\_\_\_. **Abordagens e concepções sobre território.** 3. ed. São Paulo: Outras expressões, 2013.

\_\_\_\_\_. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S. (Orgs.) **Território e Territorialidades:** teorias, processos e conflitos. 1. ed. São Paulo; Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

\_\_\_\_\_. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. **Território e Desenvolvimento:** diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

SAVIANI, D. **O Lunar de Sepé:** paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013. Disponível em: < <https://bit.ly/2KaLmVc>>. Acesso em: 26 out. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2RHGRm9>>. Acesso em: 09 dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>

SCHERER-WARREN, I. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo. **História: Debates e Tendências**, v. 7, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. O caráter dos novos movimentos sociais. In: SCHERER-WARREN, I.; KRISCHKE, P. J. (orgs.). **Uma revolução no Cotidiano?** Os novos movimentos sociais na América Latina. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

SCOCUGLIA, A. C. **Histórias inéditas da educação popular**: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. São Paulo: Cortez/Editora Universitária – UFPB/Instituto Paulo Freire, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2S4G1QF>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, A. M. M. **Escola pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), 2000.

SILVA, C. A. de.; CAMPOS, A.; MODESTO, N. S. D´A. **Por uma geografia das existências**: movimentos, ação social e produção do espaço. Rio de Janeiro: Ed. Consequência, 2014.

SILVA, D. M. de O. **Memória**: lembranças e esquecimento. Trabalhadores nordestinos no Pontal do Triângulo Mineiro nas décadas de 1950 e 60. 1997. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1997.

SILVA FILHO, P. Cursos Pré-Vestibulares Populares em Salvador: Experiências educativas em movimentos sociais. **Revista da Faced**, n. 8, p. 109-126. 2004.

\_\_\_\_\_. **Cursos Pré-vestibulares populares em Salvador**: Experiências educativas em movimentos sociais. UFB, 2003. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

SILVA, I. O. G.; SILVA, P. L. da. Usos do conceito geográfico “Território” e sua relevância na análise de conflitos Territoriais e Socioambientais na Amazônia. **Revista Pegada** – v. 17 n.1. Julho de 2016. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/viewFile/4030/3425>>. Acesso em: 5 jan 2019. <https://doi.org/10.33026/peg.v17i1.4030>

SILVA, J. A. da. O estado democrático de direito. **Revista de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro, v. 173, p. 15-24, jul. 1988. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/45920>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, J. B. da. **Movimentos sociais urbanos**: a vida em disputa. In: FERREIRA, A.; RUA, J. MATTOS, R. C. de. **Desafios da Metropolização do Espaço**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p. 289-319.

SILVA, M. L. C. da. Movimentos Sociais: gênese e principais enfoques conceituais. In: **Revista Kairos**. São Paulo, 2001.

SILVA, R. D. **Dos compromissos da Geografia no Pré-Vestibular Popular**. Dissertação de mestrado, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, W. Para que comece a fazer justiça. In: ANDRADE, R. M. T.; FONSECA, E. F. (Orgs.). **Aprovados!** : Cursinho Pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002, p. 35-61.

SILVEIRA, D. de L. S.; SOUZA, S. T. Relações culturais e diferença de escolarização na história das mulheres migrantes (Ituiutaba 1950-1960). Semana de História do Pontal, II, 2013, Ituiutaba, **Anais**. Ituiutaba: UFU, 2013, p. 13-17.

SIQUEIRA, C. Z. R. **Os cursinhos populares**: estudo comparado entre MSU e EDUCAFRO – MG. Dissertação de (Mestrado), Universidade Federal de Viçosa - UFV, Viçosa, MG, 2011.

SOARES, B. R. Pequenas e médias cidades: um estudo sobre as relações socioespaciais nas áreas de Cerrado em Minas Gerais. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org). **Cidades Médias**: espaços em transição. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 461-494.

\_\_\_\_\_. **Uberlândia**: da cidade jardim ao portal do cerrado – imagens e representações no Triângulo Mineiro. 1995. 366 f. Tese (Doutorado em



Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. et al. Uberlândia (MG): leituras geográficas de uma cidade média em transição. In: ELIAS, D.; SPOSITO, M. E. B.; SOARES, B. R. (Orgs). **Agentes econômicos e reestruturação urbana e regional: Tandil e Uberlândia**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 159-288.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOUZA, A. de A.; NUNES, C. R. G. de L.; OLIVEIRA, E. G. de. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SOUZA, M. J. L. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 57-72.

\_\_\_\_\_. O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORREA, L. R. (Orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOUZA, M. L. de. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015. p. 53-68.

\_\_\_\_\_. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio espacial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, S. T. O Universo escolar nas páginas da imprensa tijucana (Ituiutaba-MG-Anos de 1950 e 1960). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 9, n. 2, p.523-541, 2010.

SOUZA, S. T.; SILVEIRA, D. L. S. **Escolarização e Migrantes Nordestinos no Triângulo Mineiro (Ituiutaba: 1950 - 1960)**. 2011. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

SPOSITO, M. E. B. Introdução. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.) **Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 11-16.

TEIXEIRA, W. da S. Quando ensinar a ler virou subversão: a ditadura e o combate ao combate do analfabetismo. **Anais**. XVIII Encontro Regional (ANPUH – MG). 2012. Disponível em: <<http://twixar.me/g1W1>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TOMAZI, N. D. **Iniciação à sociologia**. São Paulo: Editora Atual, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 02**, de 30 de Novembro de 2016. Dispõe sobre a criação do Programa “Ações Formativas Integradas de Apoio ao Ingresso no Ensino Superior (AFIN)”, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.proplad.ufu.br/legislacoes/resolucao-no-022016-do-conselho-diretor>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº 0829**. 2010.

\_\_\_\_\_. CONSELHO DE GRADUAÇÃO. **Resolução n. 04/2009**, de 27 de março de 2009. Estabelece a Política de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências.. Uberlândia (MG), 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto Campus do Pontal**. Ituiutaba (MG). Uberlândia: UFU. Julho de 2006.

\_\_\_\_\_. CONSELHO DE GRADUAÇÃO. **Resolução n. 02/2004**, de 29 de abril de 2004. Dispõe sobre a elaboração e/ou reformulação de projeto pedagógico de curso de graduação, e dá outras providências. Uberlândia (MG), 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Ituiutaba (MG). **Número de cursos superiores**, 2018. Disponível em: <[www.uemg.br](http://www.uemg.br)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: Campus Pontal. Ituiutaba (MG): **Número de cursos superiores**, 2019. Disponível em: <[www.facip.ufu.br](http://www.facip.ufu.br)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ: Ituiutaba (MG). **Número de cursos superiores**, 2018. Disponível em: <[www.unoparvirtual.com.br](http://www.unoparvirtual.com.br)>. Acesso em: 20 dez. 2018.

URMENETA, A. R; GONÇALVES, M. A. Desenvolvimento humano sustentável e poder popular: um caminho para uma sociedade mais equitativa e justa. In. SANTOS, B. P;

OLIVEIRA, C. C de; MENDES, O. M. **Educação e culturas populares em diferentes contextos educativos:** pesquisas e intervenções. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 119-147

VALVERDE, R. R. H. F. Transformações no conceito de território: competição e mobilidade na cidade. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 15, 2004. Disponível em: <<http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp/Geousp15/Artigo8.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

VALE, A. M. do. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1992.

VASCONCELOS, V. O de.; OLIVEIRA, M. W de. Educação Popular: uma história, um que-fazer. **Rev. Educação Unisinos**, v. 13, n. 2, maio-agosto, 2009. p. 135-146. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4939>>. Acesso em: 10 jul. 2018. <https://doi.org/10.4013/edu.2009.132.05>

VASCONCELOS, A. T. de. Dilemas e desafios do ensino nos pré-vestibulares populares. In. SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. da F.; SANTANA FILHO, M. M. de. (Orgs.). **Ensino de geografia:** produção do espaço e processos formativos. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. p.369-390.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, S. L. **O discurso da reforma universitária**. Fortaleza: UFC; PROED, 1982.

VIEIRA, N. R. **As questões das geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região:** um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília. 2007. 200 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101429>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

VILLAS, S.; NONATO, S. Juventude e projeto de futuro. In. CORREA, L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, L. C. (Orgs.). **Cadernos Temáticos:** Juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WANDERLEY, L. E. W. **Educar para transformar:** educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de educação de Base. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984. Disponível em: <<https://bit.ly/2EKvtBJ>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

WERTHEIN, J. **Educação de adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, abr. 2008. Disponível em: < <https://bit.ly/2W65jni>>. Acesso em: 19 jan. 2019. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p149>

## ANEXO A: QUESTIONÁRIO DISCENTE

### VOCÊ E SUA FAMÍLIA

#### Qual o seu sexo?

- A. Feminino ( )
- B. Masculino ( )
- C. Não quero me classificar ( )

#### Em que ano você nasceu?

- A. Após 1991. ( )
- B. Em 1991. ( )
- C. Em 1990. ( )
- D. Em 1989. ( )
- E. Em 1988. ( )
- F. Em 1987. ( )
- G. Em 1986. ( )
- H. Entre 1982 e 1985. ( )
- I. Antes de 1982. ( )

#### Como você se considera?

- A. Branco(a). ( )
- B. Pardo(a). ( )
- C. Preto(a). ( )
- D. Amarelo(a). ( )
- E. Indígena. ( )

#### Qual seu estado civil?

- A. Solteiro (a). ( )
- B. Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a). ( )
- C. Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a). ( )
- D. Viúvo(a). ( )

#### Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outros parentes que moram em uma mesma casa).

- A. Duas pessoas. ( )
- B. Três pessoas. ( )
- C. Quatro pessoas. ( )
- D. Cinco pessoas. ( )
- E. Seis pessoas. ( )
- F. Mais de seis pessoas. ( )
- G. Moro sozinho(a). ( )

#### Quantos filhos você tem?

- (A) Um filho. ( )
- (B) Dois filhos. ( )
- (C) Três filhos. ( )

- (D) Quatro ou mais filhos. ( )
- (E) Não tenho filhos. ( )

**Até quando seu pai estudou?**

- (A) Não estudou. ( )
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário). ( )
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio). ( )
- (D) Ensino médio (2º grau) incompleto. ( )
- (E) Ensino médio (2º grau) completo. ( )
- (F) Ensino superior incompleto. ( )
- (G) Ensino superior completo. ( )
- (H) Pós-graduação. ( )
- (I) Não sei. ( )

**Até quando sua mãe estudou?**

- A. Não estudou. ( )
- B. Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário). ( )
- C. Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio). ( )
- D. Ensino médio (2º grau) incompleto. ( )
- E. Ensino médio (2º grau) completo. ( )
- F. Ensino superior incompleto. ( )
- G. Ensino superior completo. ( )
- H. Pós-graduação. ( )
- I. Não sei. ( )

**Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?**

- A. Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca. ( )
- B. Na indústria. ( )
- C. No comércio, banco, transporte ou outros serviços. ( )
- D. Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal. ( )
- E. Profissional liberal ou professor. ( )
- F. Trabalhador do setor informal. ( )
- G. Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares). ( )
- H. No lar. ( )
- I. Não trabalha. ( )
- J. Não sei. ( )

**Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?**

- A. Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca. ( )
- B. Na indústria. ( )
- C. No comércio, banco, transporte ou outros serviços. ( )
- D. Funcionária pública do governo federal, estadual ou municipal. ( )
- E. Profissional liberal ou professora. ( )
- F. Trabalhadora do setor informal. ( )
- G. Trabalha em casa em serviços (costura, cozinha, aulas particulares). ( )
- H. No lar. ( )
- I. Não trabalha. ( )
- J. Não sei. ( )

## O ESTUDANTE E O MERCADO DE TRABALHO

**Você trabalha, ou já trabalhou, ganhando algum salário ou rendimento?**

- (A) Sim.
- (B) Nunca trabalhei.
- (C) Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.

**Local de Trabalho** \_\_\_\_\_

**Você trabalhou ou teve alguma atividade remunerada durante seus estudos no ensino médio?**

- (A) Sim, todo o tempo.
- (B) Sim, menos de 1 ano.
- (C) Sim, de 1 a 2 anos.
- (D) Sim, de 2 a 3 anos.
- (E) Não.

**Quantas horas você trabalhava durante seus estudos no ensino médio?**

- (A) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- (B) De 11 a 20 horas semanais.
- (C) De 21 a 30 horas semanais.
- (D) De 31 a 40 horas semanais.
- (E) Mais de 40 horas semanais.

**Com que finalidade você trabalhava enquanto estudava no ensino médio?**

- (A) Para ajudar meus pais nas despesas com a casa, sustentar a família.
- (B) Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro).
- (C) Para adquirir experiência.
- (D) Para ajudar minha comunidade.
- (E) Outra finalidade.

**Se você trabalhou durante seus estudos no ensino médio (2º grau), com que idade você começou a exercer atividade remunerada?**

- (A) Antes dos 14 anos.
- (B) Entre 14 e 16 anos.
- (C) Entre 17 e 18 anos.
- (D) Após 18 anos.

**Em que você trabalha atualmente?**

- (A) Na agricultura (campo, fazenda, pesca).
- (B) Na indústria.
- (C) No comércio, banco, transporte ou outros serviços.
- (D) Como trabalhador(a) doméstico(a).
- (E) Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal, professor(a) ou técnico(a) de nível superior.
- (G) No lar.
- (H) Trabalho em casa em serviços (costura, comida, aulas particulares etc.).
- (I) Não trabalho.

**Há quanto tempo você está trabalhando nessa atividade?**

- (A) Menos de 1 ano.
- (B) Entre 1 e 2 anos.
- (C) Entre 2 e 4 anos.
- (D) Mais de 4 anos.

**Como você avalia ter estudado e trabalhado, simultaneamente, durante o ensino médio?**

- (A) Atrapalhou meus estudos.
- (B) Possibilitou meu crescimento pessoal.
- (C) Atrapalhou meus estudos, mas possibilitou meu crescimento pessoal.
- (D) Não atrapalhou meus estudos.
- (E) Não trabalho / não trabalhei.

**A escola que você frequenta ou frequentou durante o ensino médio levou em conta que você trabalhava ao mesmo tempo em que estudava?**

- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Não sei.

**Quais dos itens abaixo mostram que sua escola considerava (ou considerou) o fato de você trabalhar (ou ter trabalhado) ao mesmo tempo em que cursa (ou cursava) o Ensino Médio?**

Atitudes da escola	Sim	Não
Horário flexível		
Menor carga de trabalho ou de tarefas extraclasse		
Programa de recuperação de notas		
Abono de faltas		
Aulas mais dinâmicas, com didática diferenciada		
Aulas de revisão da matéria aos(às) interessados (as)		
Fornecimento de refeição aos (às) alunos(as)		

## O ESTUDANTE E OS ESTUDOS

**Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?**

- A. Somente em escola pública. ( )
- B. Parte em escola pública e parte em escola particular. ( )
- C. Somente em escola particular. ( )
- D. Somente em escola indígena.
- E. Parte na escola indígena e parte em escola não-indígena. ( )

**Em que ano você concluiu ou concluirá o ensino médio?**

- A. Vou concluí-lo após 2008. ( )
- B. Vou concluí-lo no segundo semestre de 2008. ( )
- C. No primeiro semestre de 2008. ( )
- D. Em 2007. ( )
- E. Em 2006. ( )
- F. Em 2005. ( )
- G. Em 2004. ( )
- H. Em 2003. ( )



I. Entre 2002 e 2001. ( )

J. Antes de 2001. ( )

**Em que turno você cursou ou está cursando o ensino médio (2º grau)?**

(A) Somente no turno diurno. ( )

(B) Maior parte no turno diurno. ( )

(C) Somente no turno noturno. ( )

(D) Maior parte no turno noturno. ( )

**Em que tipo de escola você cursou ou está cursando o ensino médio?**

(A) Somente em escola pública. ( )

(B) Maior parte em escola pública. ( )

(C) Somente em escola particular. ( )

(D) Maior parte em escola particular. ( )

(E) Somente em escola indígena. ( )

(F) Maior parte em escola não-indígena. ( )

**Em que modalidade de ensino você concluiu ou vai concluir o ensino médio?**

(A) Ensino regular. ( )

(B) Educação para jovens e adultos (antigo supletivo). ( )

(C) Ensino técnico / ensino profissional. ( )

**Que nota você daria para a formação que você obteve no ensino médio?** (Atenção: 0 é a pior nota e 10 é a melhor nota.) \_\_\_\_\_

**Faça uma avaliação da escola em que você realiza ou realizou o Ensino Médio**

Avaliação	Insuficiente Regular	Regular Bom	Bom Excelente
O conhecimento que os(as) professores(as) têm das matérias e a maneira de transmiti-lo	C	B	A
A dedicação dos(as) professores(as) para preparar aulas e atender aos(as) alunos(as).	C	B	A
As iniciativas da escola para realizar Trabalho de Campo e estudos do meio ambiente.	C	B	A
A biblioteca da escola	C	B	A
As condições da sala de aula	C	B	A
As condições dos laboratórios	C	B	A
Acesso a computadores e outros recursos de informática	C	B	A
O ensino de Língua estrangeira	C	B	A
O interesse dos(as) alunos(as)	C	B	A
Trabalho de grupo	C	B	A
Prática de esporte	C	B	A
Atenção e o respeito dos(as) funcionários(as)	C	B	A
A direção da escola	C	B	A
A organização dos horários de aula	C	B	A
A localização da escola	C	B	A
A segurança (iluminação, policiamento, etc.).	C	B	A

Atenção à identidade étnica dos(as) alunos(as)	C	B	A
--	---	---	---

## O ESTUDANTE E O PVA

**Qual é sua avaliação sobre PVA em relação aos seguintes aspectos?**

Avaliação	Insuficiente Regular	Regular Bom	Bom Excelente
Liberdade de expressar suas ideias	C	B	A
Respeito aos alunos e às alunas	C	B	A
Amizade e respeito entre alunos(as) e funcionários(as)	C	B	A
A escola leva em conta suas opiniões	C	B	A
Nas aulas são discutidos problemas da atualidade	C	B	A
Convivência entre alunos(as)	C	B	A
A escola se organiza para apoiar a resolução de problemas de relacionamento entre alunos(as)	C	B	A
A escola tem iniciativa para apoiar a resolução de problemas de relacionamento entre alunos(as) e professores(as)	C	B	A
A escola leva em conta seus problemas pessoais e familiares	C	B	A
Capacidade de a escola relacionar os conteúdos das matérias com o cotidiano	C	B	A
Capacidade de a escola avaliar seu conhecimento, o que você aprendeu	C	B	A
Reconhecimento e valorização da identidade étnica dos(as) alunos(as)	C	B	A

**O que você pensa sobre os professores da sua escola quanto aos seguintes aspectos?**

- (A) Os(as) professores(as) têm autoridade, firmeza. ( ) Sim ( ) Não
- (B) Os(as) professores(as) são distantes, têm pouco envolvimento. ( ) Sim ( ) Não
- (C) Os(as) professores(as) têm respeito. ( ) Sim ( ) Não
- (D) Os(as) professores(as) são indiferentes, ignoram sua existência. ( ) Sim ( ) Não
- (E) Os(as) professores(as) são preocupados(as) e dedicados(as). ( ) Sim ( ) Não
- (F) Os(as) professores(as) são autoritários(as), rígidos(as), abusam do poder. ( ) Sim ( ) Não
- (G) Os(as) professores(as) valorizam a identidade étnica dos(as) alunos(as). ( ) Sim ( ) Não

**Você se considera racista?**

- (A) Sim.
- (B) Não.

**Você já sofreu algum tipo de discriminação?**

- A. Discriminação econômica. ( ) Sim ( ) Não
- B. Discriminação étnica, racial ou de cor. ( ) Sim ( ) Não
- C. Discriminação de gênero (ou por ser mulher ou por ser homem). ( ) Sim ( ) Não
- D. Por ser (ou parecer ser) homossexual. ( ) Sim ( ) Não
- E. Discriminação religiosa. ( ) Sim ( ) Não

- F. Por causa do local de origem. ( ) Sim ( ) Não  
G. Por causa da idade. ( ) Sim ( ) Não  
H. Por ser portador(a) de necessidades especiais. ( ) Sim ( ) Não  
I. Por outro(s) motivo(s). ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_

**Que avaliação você faz do Pré-vestibular alternativo em relação aos seguintes aspectos?**

1. Qual o(s) seu(s) sonho(s)?
2. O que você entende pelo termo Cidadania?
3. Qual a importância que o projeto teve ou poderá ter na sua vida?
4. Você acredita que o PVA poderá contribuir para mudar sua realidade?
5. O que você acha do atual sistema para ingressar no Ensino Superior no Brasil?
6. Qual (is) a(s) crítica(s) que você faz em relação ao curso?
7. Qual (is) a(s) crítica(s) que você faz em relação aos professores
8. Qual (is) a(s) crítica(s) que você faz em relação à coordenação do projeto?
9. O que o PVA consegue fazer e que a sua escola não conseguiu em relação à sua aprendizagem?
10. O que você pensa sobre a maneira com que o PVA seleciona seus estudantes?
11. Quais expectativas o Pies não conseguiu alcançar para você ao longo do ano de 2016?
12. Como o PVA poderia ser diferente dos Pré-vestibulares privados? Cite alguns elementos que você consegue perceber.
13. Quais são seus projetos de vida?
14. Qual seu maior objetivo ao se matricular no PVA?
15. Quais suas percepções sobre o voluntariado exercido pelos professores do PVA?
16. De que maneira o PVA pode contribuir para mudar a sua realidade atual?
17. Qual a crítica que você faz da situação da escola pública (estadual, municipal) atual?
18. Quais obstáculos você considera que contribuíram para que você parasse os estudos?
19. O que permitiu que você voltasse a estudar? O que te movimentou a procurar o PVA para obter uma vaga?
20. Por que o projeto se intitula “Alternativo”? O que você pensa sobre isso?
21. Por que você acha que acessar o Ensino Superior poderá contribuir para mudar sua realidade?
22. O que você sente quando chega a hora de vir para o PVA?
23. Ao longo da sua vida, até o momento, em quantas residências você já morou?
24. Caso você não consiga êxito no acesso ao Ensino Superior, por que você acredita que valeu a pena participar do PVA?

## ANEXO B: QUESTIONÁRIO DOCENTE

Posição no grupo familiar	Idade	Profissão	Escolaridade	Naturalidade
Pai				
Mãe				
Irmão(a) 1				
Irmão(a) 2				

**Cidade onde atualmente reside** \_\_\_\_\_

Quanto tempo você demora para chegar na UFU para lecionar no Pies? .....

Formação (Curso).....

Conteúdo desenvolvido no PVA.....

### Nível de formação

Graduação ( ) Concluído ( ) Concluindo/período .....

Especialização ( ) Concluído ( ) Concluindo/período .....

Mestrado ( ) Concluído ( ) Concluindo/período .....

Doutorado ( ) Concluído ( ) Concluindo/período .....

Doutorado ( ) Servidor UFU ( )

**Instituição de Ensino de formação** .....

Licenciatura ( )

Bacharelado ( )

### Gênero

(A) Feminino ( )

(B) Masculino ( )

(C) Não quero me identificar ( )

### Em que ano você nasceu?

A. Após 1991. ( )

B. Em 1991. ( )

C. Em 1990. ( )

D. Em 1989. ( )

E. Em 1988. ( )

F. Em 1987. ( )

G. Em 1986. ( )

H. Entre 1982 e 1985. ( )

I. Antes de 1982. ( )

### Como você se considera:

A. Branco(a). ( )

B. Pardo(a). ( )

C. Preto(a). ( )

D. Amarelo(a). ( )

E. Indígena. ( )

**Qual seu estado civil?**

- A. Solteiro(a). ( )
- B. Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a). ( )
- C. Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a). ( )
- D. Viúvo(a). ( )

**Você trabalha? com que idade você começou a exercer atividade remunerada?**

- A. Não Trabalho com atividade remunerada. ( )
- B. Antes dos 14 anos. ( )
- C. Entre 14 e 16 anos. ( )
- D. Entre 17 e 18 anos. ( )
- E. Após 18 anos. ( )

**Se você está trabalhando atualmente, qual a sua renda ou seu salário mensal?**

- (A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 415,00 inclusive).
- (B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 415,00 a R\$ 830,00 inclusive).
- (C) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 830,00 até R\$ 2.075,00 inclusive).
- (D) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 2.075,00 até R\$ 4.150,00 inclusive).
- (E) De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 4.150,00 até R\$ 12.450,00 inclusive).
- (F) De 30 a 50 salários mínimos (de R\$ 12.450,00 até R\$ 20.750,00 inclusive).
- (G) Mais de 50 salários mínimos (mais de R\$ 20.750,00).
- (H) Não estou trabalhando.

**Em que você trabalha atualmente?**

- (A) Na agricultura (campo, fazenda, pesca). ( )
- (B) Na indústria. ( )
- (C) No comércio, banco, transporte ou outros serviços. ( )
- (D) Como trabalhador(a) doméstico(a). ( )
- (E) Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal. ( )
- (F) Como profissional liberal, professor(a) ou técnico(a) de nível superior. ( )
- (G) No lar.
- (H) Trabalho em casa em serviços (costura, comida, aulas particulares etc.). ( )
- (I) Não trabalho. ( )

**Qual sua posição nesse trabalho?**

- (A) Gerente, administrador(a) ou diretor(a) de empresa privada. ( )
- (B) Funcionário(a) público(a) (federal, estadual ou municipal), com funções de direção. ( )
- (C) Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), com posto de comando. ( )
- (D) Empregado(a) no setor privado, com carteira assinada. ( )
- (E) Funcionário(a) público(a) (federal, estadual ou municipal), sem função de direção. ( )
- (F) Trabalho temporário, informal, sem carteira assinada. ( )
- (G) Militar (guarda-civil, polícia estadual ou Forças Armadas), sem posto de comando. ( )
- (H) Servidor contratado. ( )
- (I) Aposentado(a). ( )
- (J) Outra situação.....

## VOCÊ E O PRÉ-VESTIBULAR ALTERNATIVO

Atuação no PVA período: ( ) 2009 ( ) 2010 ( ) 2011 ( ) 2012 ( ) 2013 ( ) 2014 ( ) 2015 ( )

2016

Voluntário ( ) Sim ( ) Não

Bolsista ( ) Sim ( ) Não

1. Quando voluntário (a), estava em formação na universidade ou já havia terminado a graduação?
2. O que lhe motivou a procurar o Pies para lecionar? Comente;
3. O que lhe motiva a continuar no projeto? Comente;
4. O que você entende por “construir Cidadania”? Comente;
5. Qual a importância que o projeto tem na sua FORMAÇÃO DOCENTE? Comente;
6. O que você entende por “formar um cidadão crítico”? Comente?
7. Qual o seu maior desafio em sala de aula no Pies? Comente;
8. Você acredita que o Pies pode contribuir para a formação de um cidadão? De que maneira você contribui para que isso aconteça?
9. Você faz planejamento dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não  
Comente;
10. Você se preocupa com a aprendizagem do seu aluno? ( ) Sim ( ) Não Comente;
11. O projeto auxilia no desenvolvimento da sua didática? Comente;
12. Você acredita que houve evolução em sua formação nesse período na atuação em sala de aula no Pies? Comente;
13. Você sempre desejou ser professor(a)? Você deseja seguir carreira nessa área? Comente;
14. Como você vê o acesso ao Ensino Superior em nosso País? Você acha justo o atual sistema de Acesso? Comente;
15. A formação recebida na Universidade contribui para você desenvolver os conteúdos no Pies? Comente;
16. Enquanto professor dessa área, você busca aplicar/praticar interdisciplinaridade no desenvolvimento das suas aulas? Comente;
17. Existe um padrão de professor(a) ideal no seu ponto de vista? Comente quais as características deste(a) professor(a).
18. O Pies pode ser um Território de formação docente? Comente;
19. O que é o Pré-vestibular para você? Comente;
20. .
21. Você concorda com a maneira com que os estudantes são selecionados para estudar no Pies? Comente;
22. Você acredita que as pessoas que passam pelo curso, conseguem mudar sua maneira de pensar? Comente;
23. Você acredita que o Pies como *lugar* de formação que contribuiu para você definir sua opção pela carreira docente? Comente;
24. A estrutura encontrada no Pies é suficiente para você desenvolver as suas aulas com qualidade? Comente;