Cursinhos populares en movimento: entrelaçando lutas por educação e (r)existência

Maíra Tavares Mendes[1]

Cibele de Camargo Lima[2]

Marcela de Andrade Rufato[3]

A possibilidade de ingressar no ensino superior, particularmente em universidades de prestígio, é um desafio para a maioria da população. Mesmo em países que têm sistemas de ensino massivos, estudantes enfrentam dificuldades crescentes que se colocam especialmente pelo alto grau de privatização que esse nível educacional tem enfrentado, o que exige o desembolso de mensalidades e, com frequência, o endividamento estudantil com bancos e sistemas de crédito. Outra face desse fenômeno é a histórica seletividade dos exames de ingresso especialmente em instituições gratuitas.

A América Latina é berço de exemplos para compreender a potência dos movimentos sociais de educação, sendo capaz de, por vezes, redesenhar a educação superior. Mesmo que mais de um século nos separe da Reforma Universitária de Córdoba, ocorrida na Argentina em 1918, persiste ainda hoje a disputa pelo ideário de universidade como bem público e também como instituição de poder, capaz de contribuir para a solução de desafios nacionais, embora os agentes do neoliberalismo invistam incansavelmente contra a educação superior através de ajustes fiscais, precarização e ataques reacionários.

A força da América Latina encontra parte de sua explicação em nossa história de exploração colonial. Os processos de violência infligidos à nossa terra e aos nossos ancestrais fizeram com que a luta não fosse uma opção, mas uma necessidade.

No caso específico do Brasil, de onde conversamos e de onde vêm a maioria dos relatos aqui apresentados, as primeiras instituições de ensino superior só puderam ser criadas a partir de 1808, após mais de trezentos anos de violência colonial praticada nesta terra. E ainda assim, as primeiras Universidades de fato, como as concebemos hoje, surgem apenas no início do século XX (Fávero, 2006). Isso representa uma origem historicamente recente quando consideramos que a primeira universidade americana surgiu em Santo Domingo, em 1538. Em seguida,

foram organizadas universidades em Lima, Cidade do México, Bogotá, Cuzco, Santiago, Massachusetts, Connecticut e Filadélfia (Gomes, 2002).

A ausência de universidades em território brasileiro, entretanto, não impediu os filhos das elites de acessarem esse nível de ensino. Eles iam para a Europa estudar. Assim, por mais de quatro séculos, o acesso à universidade serviu como elemento valioso de diferenciação de classes sociais. Também por isso foi conveniente às elites manter restrito o acesso ao ensino universitário, criando mecanismos para dificultar a seleção aos graus mais elevados de ensino na medida em que a educação brasileira se desenvolvia (Saviani, 2011).

Desta forma, a criação de universidades no Brasil é a mais tardia das Américas, tendo a primeira instituição surgido somente em 1920 (Fávero, 2006). Por isso até hoje, nesta história tão recente do ensino superior no Brasil, vem de longa data a existência de experiências educacionais movidas pelo propósito de democratizar o acesso à educação superior (Cunha, 1968). Coletivos educacionais que organizam cursos formativos para ampliar a presença na universidade de grupos marginalizados são conhecidos no Brasil pelo nome de cursinhos populares, cursinhos alternativos ou cursinhos comunitários.

Em Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire (2011[1974]) destaca a existência de situações-limite, situações de opressão que impedem os oprimidos de serem mais, no máximo de sua potência de *ser* humano. Para Freire (2011[1974], p. 104), «qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta».

A partir do momento que percebem a existência desta situação, os oprimidos podem direcionar a sua ação para superá-la, para criar o inédito viável. Lima (2019) destaca como, em relação ao acesso à educação superior, os cursinhos populares se constituem como inéditos viáveis, visto que transformam coletivamente a realidade em que estão inseridos, e também transformam as universidades e a sociedade.

Esses movimentos de cursinhos populares são assim denominados para se distanciar de experiências organizadas no formato dos cursinhos pré-vestibulares[4] que são ofertadas por empresas do mercado educacional e, portanto, possuem caráter comercial. Cursinhos comerciais são produtos de um mercado educacional especializado em vender pacotes de treinamento para as provas de seleção para o ensino superior, mobilizados muitas vezes como educação suplementar *(shadow*

education), uma estratégia recorrente nas classes médias e altas visando aumentar as chances de aprovação nesses exames de seleção (Gouveia & Neto-Mendes, 2014).

Os cursinhos populares possuem uma pedagogia popular que têm um foco menor no treinamento específico para as provas de seleção, e não estimulam estudantes a se verem como adversários em uma disputa meritocrática. Essas experiências educacionais se preocupam em fazer dos estudos preparatórios uma ferramenta de luta para enfrentar as barreiras que os marginalizam de ambientes acadêmicos, desde a graduação e a pós-graduação, incluindo pesquisa científica e financiamento para este fim. (Mendes & Rufato, 2015; Lima, 2019; Lima & Rufato, 2018; Castro, 2019; Vasconcelos, Mendes & Mussi, 2023).

Ainda que se tratem de experiências com pelo menos seis décadas de história, cursinhos preparatórios, sejam eles populares ou comerciais, não são espaços educativos formalizados na legislação brasileira. Dessa forma, são espaços ambíguos por natureza. Seu caráter de espaço não-formal permite que sejam ao mesmo tempo ambientes privilegiados para experimentação, fomentando um *ethos* contestatório, e, por outro lado, abre margem para a atuação de mercado que mimetiza corporações bem estabelecidas. Uma vez que sua razão de existência está conectada à demanda por ingresso na educação superior, essa diversidade de orientações políticas e, consequentemente, de formas organizativas, convive em tensão no interior de muitas dessas experiências (Costa & Aragão, 2018; Carvalho, 2013; Verrangia, 2013; Vieira & Caldas, 2017).

Nossa intenção com este dossiê é tratar de cursinhos populares que atuam numa perspectiva contestatória, ou seja, que se identificam como movimentos sociais de educação popular. Agradecemos o convite de companheiras e companheiros da *Revista Rizoma Freireano* que, de pronto, demonstraram seu interesse pela experiência desenvolvida nesse campo da educação popular brasileira e suas articulações internacionais. Procurando ampliar o escopo das reflexões para além de nossa experiência pregressa na Rede Emancipa – movimento social de educação popular[5], lançamos uma chamada pública por produções (artigos, documentos, materiais artísticos e audiovisuais etc) sobre cursinhos populares como movimento social, para a qual tivemos uma resposta inesperada. Recebemos com surpresa e entusiasmo mais de 40 propostas de textos provenientes de todas as regiões do Brasil, nos apresentando diversas abordagens de cursinhos populares: trabalhos voltados para a população LGBTQIAPN+, cursinhos com ênfase na educação antirracista, pesquisas sobre o protagonismo feminino nestes ambientes

educacionais, análises de experiências educacionais nas periferias urbanas e rurais do país etc. Essa diversidade é, para nós, uma evidência da capilaridade desses movimentos pelo território brasileiro, com todas suas especificidades e adversidades.

A representatividade expressa em números e em diversidade de experiências reflete o profundo interesse e entusiasmo por este tema de pesquisa acadêmica, mas também ressalta o notável alcance do movimento social de cursinhos populares, evidenciando sua abrangência e influência na formação de estudantes do ensino superior.

Não foi tarefa simples realizar esta seleção. A cada resumo lido, nos deparamos com os diversos coletivos que se organizam em espaços cedidos (escolas, igrejas, sindicatos, associações), movidos por uma pulsão militante, através de trabalho voluntário ou com subsídios simbólicos, no intuito de projetar um futuro educacional desenhado em comunidade. Se muitas vezes o público-alvo de um curso popular o procura pelo que falta para entrar na universidade, as experiências que compartilhamos aqui apontam, por outro lado, para a necessidade de uma universidade reconhecer as potencialidades de uma pedagogia popular.

Por que é relevante um dossiê sobre cursinhos populares?

Os materiais aqui apresentados abordam diferentes movimentos de cursinhos populares no Brasil, assim como articulações com países africanos lusófonos. Ao compartilhar tradições de outros movimentos sociais latinoamericanos, em especial aqueles no campo da educação popular, contribuem para uma subjetivação política característica das pedagogias do sul (Said, 2018). No Brasil, os movimentos de cursinhos populares lograram ainda uma importante conquista no cenário político e educacional. Foram parte da coalizão capaz de uma das maiores mudanças na composição social da universidade: as ações afirmativas (do tipo cotas) para estudantes de escola pública, negros e indígenas[6] (Bacchetto, 2003; José et al., 2012; Mendes, 2016; Mendes & Santos, 2021). Junto com o movimento negro (e muitas vezes sendo uma de suas frentes de atuação), cursinhos populares participaram da elaboração, disputa, implementação e inclusive monitoramento dessa importante política educacional.

No cotidiano dos cursinhos populares é possível conviver com um aparente paradoxo: ao questionar os mecanismos meritocráticos subjacentes aos exames de seleção para o acesso à universidade, defendem uma situação que poderia levá-los

à sua própria extinção. Não seria a preparação para as provas de ingresso (vestibular e Enem) a sua própria razão de existência?

A este suposto paradoxo, como discutimos anteriormente, o movimento real ocorrido dentre estas experiências tem apontado que o seu foco é menos no aspecto de preparo para uma prova, mas sim no tensionamento do limite entre quem está dentro e quem está fora da educação superior. Portanto, os movimentos de cursinhos populares atuam no sentido de desnaturalizar a histórica seletividade no acesso a este nível de ensino, ainda que isto signifique sua dispensabilidade futura (Mendes, 2012). Trata-se portanto de uma política pré-figurativa (Boggs, 1977; Wright, 2010), ao buscar imaginar que tipo de práticas poderiam ser desenvolvidas num contexto em que todas as pessoas tivessem acesso ao conhecimento, não limitadas pelos exames, mensalidades e outras restrições de acesso.

Esse gesto demanda a compreensão histórica dos determinantes de acesso à educação, a exemplo da limitação de vagas públicas, o caráter elitizado do acesso a este nível de ensino, especialmente nas carreiras de maior prestígio, bem como uma dinâmica monocultural nas instituições universitárias, usualmente desprivilegiando saberes produzidos por pessoas negras, indígenas, quilombolas, por mulheres, por pensadoras e pensadores do Sul Global. Muitas experiências de cursinhos procuram, portanto, realizar «subversões" curriculares que se antecipam ao ingresso da universidade no compartilhamento desses saberes e conhecimentos, ao mesmo tempo em que trabalham a tomada de consciência sobre as determinações estruturais que consideram a educação superior como um direito constrangido pelas condições sociais.

Trata-se de uma perspectiva que acaba gerando algum grau de estranhamento, na medida em que estudantes interessados em ingressar na universidade geralmente têm como perspectiva seu próprio projeto de futuro, o de acessar individualmente um direito restrito pela avaliação de desempenho, não necessariamente o envolvimento na defesa de que todas as pessoas tenham este direito garantido. No processo de questionamento sobre onde se enraízam as condições de acessar a universidade se coloca a hipótese do engajamento público e a proposta de imaginar uma sociedade em que haja o livre acesso ao conhecimento, inclusive nas carreiras especializadas.

Movendo a fronteira para além da aprovação no exame, é possível desenvolver experiências pedagógicas que transcendem o aspecto de preparação para um

exame cujo conteúdo raramente é aproveitado após a aprovação, mas para a postura crítica de produção do conhecimento compatível com o ensino universitário. Este aspecto nos remete à própria dinâmica dos cursinhos populares como espaços de formação pedagógica. Nesses espaços, coexistem as referências de cursinhos comerciais, que professoras e professores possam ter, e dinâmicas exploratórias tanto dos saberes disciplinares quanto das formas pedagógicas: novas disciplinas, articulações inter, multi ou transdisciplinares, dupla docência, comunidades de aprendizagem etc. Se há uma ansiedade em torno de "ensinar todo o conteúdo do exame" no decorrer de um ano, ela convive com uma proposta transgressora de repensar o tempo pedagógico para aprendizagens mais significativas, contextualizadas e criativas (Mendes & Rufato, 2015).

As características aqui listadas – questionamento de mecanismos meritocráticos, organização em torno da luta por democratização do ensino superior, criatividade nas práticas político-pedagógicas, capacidade de pré-figurar relações pedagógicas contra-hegemônicas e a potencialidade como espaço de formação de professores – demandam o tipo de tarefa que nos propomos com este dossiê. Por serem movimentos cuja memória está sobretudo incorporada nos sujeitos e nem sempre registrada, o esforço historiográfico de análise dos cursinhos populares pode contribuir enormemente para a reflexão a respeito destas experiências, bem como permitir extrapolações para outros espaços/tempos. Contar a história vivenciada nos cursinhos é ato político da maior importância, e não raro pode ser encarado com algum grau de desconfiança porque a memória, como a política cotidiana, está em disputa. Atravessando questionamentos e, por vezes, desconfortos, chegamos satisfeitas a este dossiê, que é um ato político de memória e não pode ser apagado por gestos de desconfiança do passado.

Os cursinhos populares e suas pedagogias emancipatórias

O primeiro texto do dossiê, "**Cursinho popular da Rede Emancipa Malês: parceria Brasil-África em educação popular**", apresenta a inovadora ação do Emancipa Malês, uma experiência de internacionalização desenvolvida a partir de um coletivo educador que inicia suas atividades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, a UNILAB. Trata-se de universidade criada em 2010, no segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva, organizada em dois *campi* – o de Redenção, em município de mesmo nome no estado do Ceará, e o campus Malês[7], na cidade de São Francisco do Conde, no estado da Bahia.

Organizado por professoras e professores guineenses e brasileiras/os, o Emancipa

Malês se propõe a atuar para incidir diretamente nas possibilidades de acesso à UNILAB. Por se tratar de uma universidade de integração lusófona, 30% de suas vagas são reservadas para estudantes de países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Desta forma, o Emancipa Malês parte da experiência de estudantes guineenses no Brasil para promover o direito à educação superior por meio da organização de cursinhos voltados ao ingresso na UNILAB em Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola. Narrando a experiência de educadoras e educadores engajados no projeto, o texto retoma as experiências em que estas lideranças estiveram envolvidas.

O que o texto de Sabrina Balsalobre, Alfa Silom, Cidália Tavares e Nembali Mané apresenta é uma possibilidade de cooperação internacional distinta do que é hegemonicamente praticado nas instituições universitárias. O imperativo da internacionalização não raro se cruza com o eixo da colonialidade do saber (Quijano, 2005). Experiências que vão na contramão desta perspectiva, especialmente aquelas fundamentadas nas relações Sul-Sul, ou seja, entre países do Sul Global, permitem reimaginar a produção do conhecimento em uma perspectiva transformadora. Neste dossiê, o artigo é um exemplo do que chamamos de **pedagogia internacionalista**.

Em seguida apresentamos o artigo de Gabriel Swahili Sales de Almeida e Wesley da Ressurreição Conceição, intitulado "**Insurgência, consciência negra e acesso ao ensino superior: a experiência dos Quilombos Educacionais**". A partir de sua experiência no movimento negro e de cursinhos populares, os autores discutem que os cursinhos voltados à população negra em Salvador fazem parte de uma longa tradição de quilombos educacionais. Recuperamos o conceito de quilombos de Abdias do Nascimento (1980, p. 255), que os concebe como resultado da exigência vital de africanos que foram escravizados para resgatar liberdade e dignidade, constituindo-se como um autêntico movimento amplo e permanente. O quilombismo é descrito então pelo autor como uma miríade de formas associativas com importante função social para a população negra, pelo papel de sustentação da continuidade africana, genuínos focos de resistência física e cultural: uma práxis afro-brasileira.

O texto de Almeida e Conceição traz uma contribuição inestimável para a historiografia dos cursinhos populares, em especial ao destacar a influência das pedagogias negras para a constituição deste movimento social. Articulando as insurgências negras presentes em diversas expressões do quilombismo – do Teatro

Experimental do Negro, passando pelo protagonismo negro no movimento estudantil e pela pedagogia interétnica do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro de Salvador -, os cursinhos populares organizados pelo movimento negro são ressignificados como quilombos educacionais. Não se trata de mera mudança semântica, e sim um ato político que reposiciona o epicentro dos cursinhos populares negros na Bahia, a partir de 1992, com a fundação da Cooperativa Steve Biko em Salvador.

O pioneirismo se expressa no texto em múltiplos sentidos: reafirmando o fato de o Instituto Steve Biko ter sido o primeiro cursinho do Brasil voltada para a população negra; demonstrando como os quilombos educacionais na Bahia foram as primeiras experiências de educação (não-formal neste caso) para as relações étnico-raciais, mesmo antes das leis federais brasileiras aprovadas com esta finalidade no âmbito da escola básica[8]; no processo de constituição de um movimento que pressionou pela conquista de cotas em universidades – o que se concretizou em 2002 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), também uma das primeiras do Brasil a fazê-lo. Há ainda um registro importante do Fórum de Quilombos Educacionais da Bahia, um movimento que certamente merece maior atenção de pesquisadoras/es e educadoras/es antirracistas. A pedagogia antirracista relatada no texto se constitui em uma **pedagogia quilombista** de referência para o movimento social de cursinhos populares.

Em "**A Formação Política de Pessoas Trans em um Cursinho Pré-Universitário Social**", Ana Cristina Fournier e Flávia Salazar Salgado discutem as potencialidades de um cursinho voltado à população trans, no país mais letal do mundo para este grupo[9]. Elas trazem um importante registro, tendo em vista a pouca visibilidade dada ao problema da exclusão de pessoas trans nos ambientes educacionais como um todo, exclusão esta que se inicia na escola e ganha proporções assombrosas nos graus mais altos de educação. Nesse percurso de invisibilidade, também podemos citar o pouco conhecimento que temos sobre cursinhos populares que trabalham sob o eixo de gênero e sexualidade.

As autoras analisam entrevistas de docentes e discentes de um cursinho pré-universitário na região metropolitana do Rio de Janeiro, discutindo a formação política como categoria, o que demanda a escuta e a desnaturalização. Com isso, desafiam a heteronormatividade assentada nas práticas educativas – que perpassa não só as escolas, mas também espaços que muitas vezes se propõem emancipatórios. Em um contexto de avanço da extrema-direita, é o discurso da abjeção ao diferente e o pânico moral contra a dissidência de gênero que tem

mobilizado, para além das violências cotidianas, políticas retrógradas como o banimento da linguagem neutra, a vigilância sobre os banheiros e o controle ainda maior sobre os corpos não conformes às normas cis-heteronormativas. Ao buscar reafirmar tal identidade como única aceitável, esta posição conservadora contribui para aprofundar os já alarmantes índices de evasão escolar da população trans, bem como dificultar suas possibilidades de ingresso no mercado de trabalho e de fruição de uma vida digna e plena.

Na contramão dessa situação-limite, o trabalho de Fournier e Salgado apresenta os processos de tomada de consciência por pessoas egressas do cursinho estudado, destacando a abertura de horizontes que a experiência lhe proporcionou e seu engajamento militante. Temas como autonomia, empoderamento, consciência e participação políticas são recorrentes nas falas das participantes da pesquisa. Desafiar o binarismo de gênero por meio de organização coletiva constitui portanto o eixo do que as autoras denominam como a pedagogia praticada neste cursinho: uma **pedagogia das diferenças**.

O artigo de Maria Inês de Oliveira Sousa e Anna Paula Vencato "**Educação popular e pedagogia feminista: desafios e possibilidades em um cursinho pré-vestibular popular em Belo Horizonte**" parte de uma pesquisa sobre o cursinho popular Emancipa Floresta, na capital do estado de Minas Gerais, no Brasil. Trata-se de um trabalho que pertence a uma longa tradição da Rede Emancipa no estado, que possui cursinhos em diversos municípios de Minas Gerais, iniciada pelo Cursinho Darcy Ribeiro, em Montes Claros, passando pelo Emancipa Alfenas, e mais recentemente incluindo Belo Horizonte e Pouso Alegre.

Essa tradição produziu ricos trabalhos, alguns dos quais trataram com bastante profundidade a respeito de um dos principais elementos de identidade dos cursinhos da Rede Emancipa, os **Círculos do Emancipa**. Rodrigues e Rufato (2021) traçaram essa história, analisando elementos apropriados do pensamento freiriano clássico para o contexto dos cursinhos populares, no qual é destacada a ideia de que a cultura envolve elementos mais abrangentes que o conhecimento científico, e portanto tem um aspecto político-educativo de outra ordem. As diversas gerações de educadoras da Rede Emancipa que elaboraram esta reapropriação de ideias constituíram uma educação popular contextualizada aos objetivos deste movimento social.

O texto de Sousa e Vencato traz grande contribuição ao ressaltar que as **pedagogias feministas** desenvolvidas no interior do cursinho popular analisado

tem como alvo a desnaturalização do contexto patriarcal. Em um movimento que é realizado em sua maioria por mulheres militantes, muitas delas precisam enfrentar as diversas formas de opressão (jornadas duplas/triplas de trabalho, assédios de diferentes ordens e mesmo apagamento de sua ação política) e ainda assim elaborar pedagogias próprias que subvertem as normas androcêntricas de forma criativa e desafiadora.

Seguindo a perspectiva de contribuir para o registro da memória, trazemos nesta edição a reprodução do material produzido para o **Primeiro Encontro de Professores (e Professoras) da Rede Emancipa**, realizado em maio de 2011, entre os cursinhos da Rede Emancipa da região metropolitana de São Paulo. Trata-se de um registro importante, especialmente porque a organização documental e o registro de memórias é um desafio enfrentado por muitos movimentos sociais. Não raro, seus acervos encontram-se dispersos, espalhados nas casas ou em emails e pastas virtuais das diferentes lideranças de distintos momentos de sua história. Esse documento em particular, ainda que registre o primeiro encontro de educadoras e educadores da Rede Emancipa na região metropolitana de São Paulo, destaca o fato de momentos de encontro e trocas serem uma estratégia fundante para o movimento e para o trabalho realizado semanalmente nos cursinhos. Foi de encontros como o registrado no documento que muitas outras atividades (como encontros político-pedagógicos, Dia na USP, encontro de estudantes, círculos do Emancipa, tempo livre etc[10]) nasceram e pouco a pouco construíram a identidade da Rede Emancipa como um movimento social de educação popular.

A escolha de compartilhar esse material tem relação com seu caráter de síntese de concepção político-pedagógica em um momento relativamente inicial da Rede Emancipa (quatro anos após sua fundação), expresso não apenas numa exposição das contradições relativas ao acesso à universidade, mas também pela elaboração de questões capazes de desencadear intensos debates acerca da realidade cotidiana nos cursinhos. Desta forma a concepção político-pedagógica elaborada neste documento pela então coordenação, formada à época por maioria feminina, se coloca à teste pela problematização e por uma **pedagogia do diálogo**.

Como nenhuma dessas pedagogias pode assumir a plenitude de suas potencialidades sem a dimensão artística, compartilhamos duas de suas formas nesta edição. O poema que trazemos foi compartilhado por integrantes do Cursinho Popular Chico Mendes, cursinho pioneiro da Rede Emancipa, localizado no município de Itapevi, extremo oeste da região metropolitana de São Paulo. A partir da iniciativa dos integrantes do movimento, e em resposta à falta de equipamentos

culturais de uma região periférica, a organização de Slams[11], como o Slam Emancipado, tem elaborado espaços para criação e manifestação artística, cultural e política.

O poema "**Munição Letrada**", de Matriarcak, Belom Dan, Adrielly Teles e Trava da oeste, representa uma **pedagogia da contestação** incorporada na poesia de rua, realizando leituras e releituras da violência na periferia. Retratando cenas de execução que se tornaram cotidianas em um país que a cada 23 minutos assassina um/a jovem negra/o, sem poupar sequer crianças de idades cada vez mais precoces, as autoras invertem este sentido para lembrar os saberes desvalorizados de suas e seus ancestrais e a potência do conhecimento compartilhado. Com isso, atualizam o mote «Nossa Arma é a Educação» mobilizada nos últimos anos pela Rede Emancipa para fazer frente à política de militarização imposta pelo recente governo de extrema-direita e sustentada por seus apoiadores.

Finalizamos este dossiê com a indicação do webdocumentário "**Amálgamar – cidade, corpo, pandemia e o trabalho da UNEAFRO Brasil**", produzido pela União de Núcleos de Educação Popular para Negras/os e Classe Trabalhadora (UNEAFRO) em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC). A UNEAFRO é outro importante movimento social brasileiro que tem como uma de suas atuações mais conhecidas a organização de cursinhos populares para acesso às universidades. Surgido em 2009, o movimento atua com centralidade na luta antirracista. Nesse webdocumentário, apresentaram um pouco do trabalho social que realizaram com a população de rua e LGBTQIAPN+ no centro da cidade de São Paulo, por meio de seu núcleo Luz e Laura Vermont, durante a quarentena da pandemia de Covid 19[12], juntamente com a Pastoral do Povo da Rua e com a Casa Florescer, que faz acolhida e atendimento a mulheres travestis e transexuais. Essa produção audiovisual é mais um registro de como o trabalho e a luta com a educação popular transcende o espaço do ensino ou de preparação para provas de acesso ao ensino superior e, com frequência, proporciona a construção de comunidades de aprendizado pautadas em afetos, cuidados e busca pelo bem-viver. Considerando o conjunto de trabalhos deste dossiê, essa produção é uma valiosa contribuição em direção a uma **pedagogia do cuidado**.

O conjunto desses trabalhos representa um rico trançado de pedagogias emancipatórias que desafiam as políticas capitalistas e conservadoras, construindo caminhos para um mundo com mais justiça social, liberdade e equidade. Ainda há muito por fazer. A defesa do meio ambiente, o combate ao racismo ambiental e a proteção das vidas mais afetadas pelas mudanças climáticas, por exemplo, são

desafios que também se colocam para os movimentos de educação popular. Não temos dúvida de que as medidas de enfrentamento a esses problemas passam também por uma universidade popular e comprometida com sua função social, em oposição aos projetos de universidade privatistas e neoliberais.

Por isso, acreditamos que os exemplos trazidos neste dossiê são também um trançado de pedagogias da esperança, no sentido que nos ensinou Freire, como um "imperativo existencial e histórico" (Freire, 2019[1992], p. 10) que nos põe em movimento para transformar o mundo. De cada um dos trabalhos aqui trançados emergem diferentes abordagens pedagógicas que se entrelaçam em direção a uma educação libertadora. A **pedagogia internacionalista** nos ensina a cooperar além das fronteiras, redesenhando a produção do conhecimento em uma perspectiva decolonial e transformadora que valoriza as relações Sul-Sul. A **pedagogia quilombista** nos lembra das raízes do movimento negro no Brasil e como os quilombos educacionais são focos de resistência física e cultural, constituindo-se como autênticos movimentos amplos e permanentes. A **pedagogia das diferenças** busca desnaturalizar a cis-heteronormatividade e a exclusão educacional vivida por quem a desafia, promovendo empoderamento através da educação. As **pedagogias feministas** se provam um poderoso instrumento de desnaturalização do protagonismo masculino nos espaços de poder, como o ambiente acadêmico, político e na liderança nos movimentos sociais. A **pedagogia da contestação** se manifesta na poesia de rua, criando espaços para a expressão artística, cultural e política e valorizando saberes ancestrais. A **pedagogia do cuidado** é essencial em uma educação popular que transcende os limites do ensino, construindo comunidades de aprendizado pautadas em afetos e busca pelo bem-viver. Este entrelaçamento se dá por meio de uma **pedagogia do diálogo** que articula as experiências pregressas com aquelas construídas cotidianamente pelos movimentos sociais.

Nossa jornada em direção a uma educação mais justa e igualitária é multifacetada, mas essas pedagogias nos fornecem as ferramentas para trilhar esse caminho. Elas nos inspiram a continuar desafiando as normas, construindo identidades e promovendo a resistência, sabendo que a educação popular é uma força transformadora fundamental em nossa busca pela emancipação dos oprimidos.

[…] *E aos senhores professores, meus colegas, tenho que dizer algo parecido: que* [a universidade] *se pinte de negro, que se pinte de mulato, que se pinte de operário e de camponês; há que estar junto ao povo, há que vibrar com o povo.*

Che Guevara, discurso na Universidade de Las Villas, em 28 de dezembro de 1959 (tradução livre)

Referências

Bacchetto, João G. (2003). *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior.* (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Benevides, Bruna G. (2022). *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022*. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais). Brasília, DF: Distrito Drag, 2023. Disponível em https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf

Boggs, Carl. (1977). Revolutionary process, political strategy, and the dilemma of power. *Theory and Society*, *4*(3), 359-393.

Carvalho, Márcio. (2013). A educação popular como princípio dos cursinhos populares. *Cadernos CIMEAC*, *3*(2), 73-82.

Castro, Cloves Alexandre. (2019). *Cursinhos alternativos e populares: geografia das lutas.* Curitiba: Appris.

Costa, Lucas, & Aragão, Rigler. (2018). Movimento social ou reprodução dos cursinhos pré-vestibulares convencionais? Um estudo do Cursinho Popular Emancipa em Marabá, Pará. *Revista de Educação Popular*, *17*(2), 10-20.

Cunha, Nádia Franco da (1968). *Vestibular na Guanabara*. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE.

Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque. (2006). A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, (28), 17-36.

Freire, Paulo. (2011[1974]). *Pedagogia do Oprimido* (50a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2019[1992]). *Pedagogia da Esperança* (25a ed.). São Paulo: Paz e

Terra.

Gomes, Eustáquio. (2002). País tem história universitária tardia. Campinas: *Jornal da UNICAMP (191)*, ano XVII, edição 23 a 29 de setembro de 2002.

Gomes, Nilma Lino. (2017). *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes.

Gouveia, Andreia & Neto-Mendes, António. A. (2014). O mercado do reforço escolar: A procura e a oferta de cursinhos comerciais na cidade de Brasília. *Revista Ciências Humanas UNITAU*, *7*(2), 17-41.

Guevara, Ernesto «Che». (1959). *Discurso al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Central de las Villas*. Disponível em: https://www.marxists.org/espanol/guevara/59-honor.htm.

Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro De Segurança Pública, Instituto Jones dos Santos Neves (2021). *Atlas da violência 2021.* Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA/FBSP. Disponível em

https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3956-dashboard-atlas-2021.pdf

José, Wagner Duarte; Meireles, Andréa Maria Brandão; Dias, Girlene Écio Damasceno; Galdino, Daniela & Alba Lucia Gonçalves. (2012). A implantação da reserva de vagas na Universidade Estadual de Santa Cruz: uma trajetória de mobilização social. *In*: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão.* Salvador: CEAO.

Lima, Cibele. (2019). *Ensino de história em cursinhos populares: um estudo sobre o currículo da Rede Emancipa SP* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Lima, Cibele & Rufato, Marcela de Andrade. (2018). Educação popular na luta pela democratização do ensino superior: um relato da construção da Rede Emancipa, em São Paulo, entre 2011 e 2014. In *Anais do II Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global*, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares (2016). *Acesso à universidade: dualismo, mérito e democratização em questão.* (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio

de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares. (2012). E se não houvesse o vestibular? – Percepções de professores e alunos do Cursinho Popular Chico Mendes acerca da elitização do Ensino Superior. In *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul*, Caxias do Sul, RS, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares & Rufato, Marcela de Andrade. (2015). Por que não passam? Cursinhos populares e tempo curricular: uma problematização a partir de experiências da Rede Emancipa. In *Anais do VIII Seminário Internacional "As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação"*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Mendes, Maíra Tavares & Santos, Maria Rita. (2021). *Ideias para mudar a cara da universidade : diálogos sobre pesquisas e(m) memórias das lutas por acesso à UESC*. Iguatu: Quipá.

Nascimento, Abdias (1980). *Quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes.

Paula, Josi de. (2019). Slam: literatura e resistência! *Revista Educação Pública*, *v. 19, nº 30,* Disponível em

https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/slam-literatura-e-resistencia

Quijano, Aníbal. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.). A *Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 107-126). Buenos Aires: CLACSO.

Raimundo, Sílvia & Moreira Junior, Almir de Souza. (2021). Uma outra cidade é possível: Quilombaque, Uneafro e resistência nas periferias de São Paulo em tempos de pandemia e outros tempos. In Daniel Bruno Vasconcelos et al. (Orgs.). *Geografia e Covid-19 [recurso eletrônico]: reflexões e análises sobre a pandemia*. São Paulo: FFLCH-USP.

Reis, João José. (2018). Revoltas escravas. In Lilia M. Schwarcz & Flávio dos Santos Gomes. (Eds.). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Rodrigues, Lyllian Paula S. P. & Rufato, Marcela de Andrade (2021). Os círculos da

Rede Emancipa: entre o diálogo com os círculos de cultura de Paulo Freire e a construção de uma ferramenta de luta pela democratização do Ensino Superior. In Maíra T. Mendes & Maria R. Santos. (Orgs). *Ideias para mudar a cara da universidade: diálogos sobre pesquisas e(m) memórias das lutas por acesso à UESC*. Iguatu: Quipá.

Said, Shirly L. (2018). Pedagogias do Sul e subjetivação política: os bachilleratos populares na Argentina como parte dos "movimentos pedagógicos latino-americanos". *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, *26*(86), 1-12.

Saviani, Demerval. (2011). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados.

Transgender Europe (TGEU) (2021). *Trans Murder Monitoring (TMM).* Alemanha. Disponível em: https://transrespect.org/en/tmm-update-tdor-2021/

Vasconcelos, Joana, Mendes, Maíra T. & Mussi, Daniela. (2023). *Paulo Freire e a Educação Popular: esperançar em tempos de barbárie*. São Paulo: Elefante.

Verrangia, Douglas. (2013). Os cursos pré-vestibulares populares enquanto espaços educativos e de formação docente: algumas reflexões. *Cadernos CIMEAC*, *3*(2), 5-23.

Vieira, Derik, & Caldas, Roseli (2017). Os sentidos e os significados do cursinho popular: história de vida. *Revista de Educação Popular*, *16*(3), 139-155.

Campos, Marcos Lopes (2023). Batalha de Slam. Rio de Janeiro: *Wikifavelas.* Disponível em https://wikifavelas.com.br/index.php/Batalha_de_Slam

Wright, Erik Olin. (2010). *Envisioning real utopias*. London: Verso.

Notas

[1] Professora Assistente no Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Canadá. Co-líder do Grupo de Pesquisa em Acesso, Permanência e Evasão na Universidade. Foi uma das fundadoras da Rede Emancipa – Movimento Social de Educação Popular, atuando na coordenação entre 2007 e 2014 e em outros papéis

até 2022.

[2] Professora da rede municipal de educação do município de São Paulo (São Paulo, Brasil), “filha” do Grajaú, distrito da periferia paulistana, onde nasceu, vive e trabalha. Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP) e mestra em Ensino de História pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Atuou na Rede Emancipa entre 2008 e 2016 como professora, coordenadora e formadora, auxiliando na criação de novos cursinhos em São Paulo e outros lugares pelo Brasil.

[3] Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas (Minas Gerais, Brasil). Atuou na Rede Emancipa entre os anos de 2011 e 2017, especialmente na coordenação de trabalhos em São Paulo e em Minas Gerais.

[4] O termo “cursinho pré-vestibular” se refere ao modelo de cursos preparatórios para o exame de seleção praticado em universidades brasileiras (chamado vestibular, e que hoje convive com outro exame, denominado Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM). Eles passam a existir como um nicho de mercado, a custo significativo, e fora do sistema educativo formal.

[5] A Rede Emancipa – movimento social de educação popular – é uma rede formada por cursinhos e outras experiências pedagógicas que reivindica o direito à educação e se filia ao campo da educação popular. Ela foi fundada em 2007 e continua suas atividades até os dias de hoje. As três organizadoras deste dossiê se conheceram na construção desse movimento e nele desenvolveram parte importante de suas identidades docentes, políticas e pedagógicas. Ainda que, atualmente, estejamos afastadas, ainda compartilhamos com a Rede Emancipa muitos de seus princípios políticos e pedagógicos que, inclusive, ajudamos a organizar e sistematizar. Um exemplo disso é o documento que compõe este dossiê.

[6] Desde o final da década de 1970, coletivos do movimento negro brasileiro têm discutido a centralidade da educação e do mercado de trabalho como focos de atuação. Dentre as diversas agendas desse movimento, destaca-se a defesa de políticas de reparação que envolvem o acesso à educação superior, particularmente a defesa de reserva de vagas (cotas) voltadas à população negra para ingresso à

universidade (Gomes, 2017). Inicialmente conquistada nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e na Universidade do Estado da Bahia no ano de 2002, após intenso conflito foi sancionada em 2012 a Lei Federal 12.711, conhecida como Lei de Cotas, estabelecendo reserva de vagas em todas as instituições federais de educação.

[7] A revolta dos Malês foi um levante contra a escravidão, organizado por negras e negros escravizados de origem islâmica. Segundo João José Reis (2018), a palavra *Malês* vem de *imalê, o* equivalente a *muçulmanos* em língua iorubá. Na Bahia, esses sujeitos eram conhecidos como *nagô*. O movimento ocorreu na cidade de Salvador em 1835, durante o período Imperial. Trata-se de um evento ímpar na história da luta contra a escravidão no Brasil, porque este grupo dominava a escrita, habilidade rara inclusive entre os brancos da época. Essa foi uma ferramenta central para o sucesso do movimento, posto que era seguro, já que muitas das comunicações interceptadas eram escritas em árabe, sendo incompreensíveis mesmo para os letrados em português. A circulação de mensagens era possibilitada pela participação no movimento de mulheres "ganhadeiras" e também "escravos de ganho", grupos de escravizados que trabalhavam fora dos espaços privados, circulando entre locais da cidade. A cidade de Salvador à época possuía aproximadamente 65.000 habitantes, dos quais 40% era de escravizados. Estes, somados aos pobres livres (chamados crioulos, pardos, mulatos entre outras denominações), formavam 78% da população. Por isso, o Levante dos Malês, embora mal sucedido e repreendido violentamente, fez com que a elite branca de origem europeia sentisse medo, não só na Bahia, mas em províncias de todos os cantos do Brasil, inclusive na capital Rio de Janeiro (Reis, 2018).

[8] A lei 10.639 de 2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em toda a educação básica brasileira. Ela foi posteriormente ampliada pela lei 11.645 de 2008, que incluiu a obrigatoriedade do ensino também de história e cultura indígenas.

[9] Segundo o Atlas da Violência 2021, o Brasil registrou 3.967 casos de violência contra a população trans e travestis, um aumento de 5,6% em comparação com 2018 (IPEA, 2021). Já o Dossiê realizado pela Associação Nacional De Travestis E Transexuais do Brasil (ANTRA) traz o dado de 131 assassinatos de pessoas trans

somente em 2022 (Benevides, 2022). Segundo o Transgender Europe (TGEU, 2021), que acompanha levantamentos feitos por organizações trans e LGBTQIA+ em todo o planeta, em 2021, a América Latina sediou 70% de todos os assassinatos contra a população trans, sendo 33% só no Brasil.

[10] Contamos um pouco mais sobre a concepção e realização dessas atividades, especialmente no contexto dos cursinhos da Rede Emancipa em São Paulo, nas comunicações: Mendes & Rufato (2015) e Lima & Rufato (2018).

[11] Os Slams, também chamados de competição ou batalha de poesia falada, fazem parte da cultura Hip Hop e tiveram início nos Estados Unidos, nos anos 1980. São eventos realizados em espaços públicos com participação livre e gratuita, geralmente em formato de roda. Nesses eventos, cada poeta apresenta sua poesia para o público, sendo avaliado por um grupo de jurados escolhidos entre a plateia. Os poemas costumam ter caráter de protesto, tratando de temas como racismo, política e elementos da vida na periferia. Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado a criação de centenas de coletivos de Slam especialmente entre a juventude periférica. Atualmente, acontece um campeonato nacional anual que conta com campeãs e campeões das etapas estaduais. A campeã ou campeão nacional participam da Copa do Mundo de Poesia Falada. Também há campeonatos locais e estudantis (Paula, 2019; Campos, 2023).

[12] Para mais informações sobre a atuação da UNEAFRO durante a pandemia e em outras regiões da cidade de São Paulo, consultar Raimundo & Moreira Junior (2021).