







CURSINHO POPULAR, ENSINO MÉDIO E A PROBLEMÁTICA DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Aryanne Mila de Barros¹  

Renata Teixeira Nascimento²  

Ana Lara Casagrande³  

Resumo

Neste artigo analisamos a adoção dos cursinhos populares como mecanismo para lidar com as desigualdades educacionais evidenciadas no acesso à Educação Superior, por parte das juventudes brasileiras. A partir do caso do cursinho vinculado a um programa de extensão de uma universidade pública, objeto de estudo de pesquisa de mestrado em Educação, são realizadas problematizações sobre a reforma do Ensino Médio e seu potencial de ampliação de abismos via currículos disformes e como os cursinhos populares buscam lidar com as contradições próprias do sistema econômico e, assim como as ações afirmativas, possibilitar uma ruptura com a lógica de privilégio dos já privilegiados (abastados). Por meio da abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica - que mobilizou estudos proeminentes sobre a temática; e documental - cuja fonte central são documentos do programa intitulado Pró-Enem, os dados indicam que há dificuldades para manutenção do cursinho, como infraestrutura e pessoal voluntário, além das próprias do seu público (custos com deslocamento e alimentação), mostrando a dificuldade de capilaridade do programa, que encerrou suas atividades no final do ano de 2024, com bons índices de aprovação do seu alunado em universidades públicas: 54 aprovados para acessarem este espaço.

Palavras-chave: Seleção; Desigualdade; Ensino Médio; Cursinho popular.

Como citar

BARROS, Aryanne Mila de; CASAGRANDE, Ana Lara; NASCIMENTO, Renata Teixeira. Cursinho popular, Ensino Médio e a problemática do acesso à Educação Superior. **Educação em Análise**. Londrina. v. 10, p. 1-24. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.52555.



¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LêTece/UFMT). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Endereço eletrônico: aryanne.barros@sou.ufmt.br.

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (LêTece/UFMT). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Endereço eletrônico: renata.nascimento2@sou.ufmt.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Endereço eletrônico: analaracg@gmail.com.

POPULAR PREPARATORY COURSES FOR ENTRANCE EXAMS, HIGH SCHOOL, AND THE ISSUE OF RESTRICTED ACCESS TO HIGHER EDUCATION

Abstract: In this article, we analyze the adoption of popular preparatory courses as a mechanism to address the educational inequalities evident in access to Higher Education by Brazilian youth. Using the case of a preparatory course linked to an extension program of a public university, which is the subject of a Master's research in Education, we present discussions about the reform of High School and its potential to widen gaps through distorted curricula. We also explore how popular preparatory courses aim to address the contradictions inherent in the economic system and, like affirmative actions, enable a break from the logic of privilege for the already privileged (wealthy). Through a qualitative approach, bibliographic research - mobilizing prominent studies on the topic; and documentary research - primarily using documents from the program called Pró-Enem, the data indicate that there are challenges in maintaining the preparatory course, such as infrastructure and volunteer staff, as well as difficulties faced by its students (costs for transportation and meals). These issues highlight the difficulties in expanding the program, which concluded its activities at the end of 2024, with good approval rates of its students in public universities: 53 students were approved to access this space.

Keywords: Selection; Inequality; High School; Popular preparatory course.

CURSO POPULAR PREPARATORIO PARA INGRESO A LA UNIVERSIDAD, EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA PROBLEMÁTICA DEL ACCESO RESTRINGIDO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Resumen: En este artículo analizamos los cursos populares como mecanismo para abordar las desigualdades educativas evidenciadas en el acceso a la Educación Superior por parte de la juventud brasileña. A partir del caso de un curso vinculado a un programa de extensión de una universidad pública, objeto de estudio de una investigación de maestría en Educación, se realizan problematizaciones sobre la reforma de la Educación Media y su potencial para ampliar las brechas a través de currículos desformados, así como de cómo los cursos populares buscan lidiar con las contradicciones propias del sistema económico y, al igual que las acciones afirmativas, posibilitar una ruptura con la lógica de privilegio de los ya privilegiados (adinerados). Mediante un enfoque cualitativo, investigación bibliográfica - que movilizó estudios relevantes sobre la temática; y documental - con fuentes principales en documentos del programa denominado Pró-Enem, los datos indican que existen dificultades para el mantenimiento del curso, como infraestructura y personal voluntario, además de las propias dificultades de su público (costos de transporte y alimentación), mostrando la dificultad de la capilaridad del programa, que cerró sus actividades a finales de 2024, con buenos índices de aprobación de sus estudiantes en universidades públicas: 53 aprobados para acceder a este espacio.

Palabras clave: Selección; Desigualdad; Educación Media; Curso popular.

Introdução

As juventudes brasileiras são plurais e marcadas por desigualdades que caracterizam o Brasil, às quais se somam as educacionais. Quando chega no final do Ensino Médio, o que já é um privilégio, certa parcela de jovens tem a continuidade dos estudos como algo óbvio, já outra parcela foi forjada para compor mão de obra imediata no mercado de trabalho. Um sistema econômico desigual privilegia os privilegiados, com o perdão da redundância. Mas é um fato. Nos termos de Furtado e Silva (2020, p. 164), apoiados nos estudos dos sociólogos Bourdieu e Passeron: “a seletividade educacional que exclui, segrega e marginaliza estudantes provenientes das classes populares, enquanto favorece e privilegia os estudantes mais dotados de capital econômico, social, simbólico e cultural”.

Um sistema que se traveste de justo sob a justificativa do mérito de cada pessoa, sendo que os privilegiados, não raro, esforçam-se menos e têm lugares de destaque/prestígio/poder reservados. Se fosse realmente se averiguar esforço, considerando condições de partida, subsídios para estudo, entre outros, bagunçar-se-ia a lógica da elite que ganhou privilégios escravizando e subtraindo bens e liberdades.

O que as ações afirmativas buscam fazer é dar condições para pessoas desamparadas de privilégio na sociedade do capital (não abastados), que enfrentam obstáculos de toda natureza, furarem os lugares dos predestinados. O que é similar ao papel que os cursinhos populares buscam. Trata-se de um termo que designa cursos preparatórios para exames vestibulares, isto é, exames de seleção para uma vaga em cursos de nível superior. Tratamos, neste texto, de um cursinho que nasce e se desenvolve no interior de uma universidade pública.

Ao pensar no papel da universidade pública brasileira, somos conduzidos a pensar sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão, perpassados pelo compromisso social. Tal compromisso se relaciona à implementação de políticas de ações afirmativas, do ponto de vista do combate do que sejam espécies de castas invisíveis, que promovam a diversidade em seu interior. No entanto, propomos a pensar antes das ações afirmativas, como a universidade se ocupa de buscar atenuar desigualdades por meio dos cursinhos populares.

Para isso, discutimos a etapa do Ensino Médio como central para que as juventudes tenham condições de acesso aos cursinhos, às próprias ações afirmativas, logo, às possibilidades de acesso à Educação Superior, sobretudo pública. Trata-se de um texto gerado a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo percurso metodológico se filia à análise documental, a

partir do documento do projeto em que o cursinho popular abordado foi registrado sob protocolo na Universidade Federal de Mato Grosso, homologado pela administração de extensão, bem como o relatório (com resultados) do Programa. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), é um tipo de análise valiosa para dados qualitativos, “seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Na sua organização, este texto divide-se em uma seção em que se aborda a problemática do Ensino Médio, em *Ensino Médio como filtro inicial para continuidade nos estudos*, já como um obstáculo a ser transposto por jovens sujeitos às desigualdades educacionais, sobretudo em tempo integral e com currículos díspares no que tange à parte flexível. Se cursá-lo é uma conquista, ocupar o espaço da Educação Superior se torna, muitas vezes, algo surreal.

Na seção *Desigualdades, aporte ideológico e ações afirmativas* se toca no ponto das desigualdades como próprias de um sistema econômico neoliberal, elogioso à gestão do mercado e à meritocracia, assim como se aborda a reforma do Estado brasileiro na década de 1990 como mais um subsídio ideológico para o fortalecimento de tais princípios.

Em *Cursinho popular na universidade pública*, apresentamos o caso do Programa de extensionista *Programa Integração Universidade-Sociedade Pró-Enem*, um cursinho popular iniciado por estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no ano de 2016 e que encerrou suas atividades no ano de 2024, em meio às dificuldades de continuidade na operacionalização.

Por fim, estruturalmente, são apresentadas as considerações finais com reflexões sobre a atuação dos cursinhos populares em interface com as políticas de ações afirmativas, apresentando-se desafios para iniciativas de combate às desigualdades dentro deste sistema econômico e os anseios diante da constituição de um Ensino Médio que não subjuguem ainda mais os marginalizados, aqueles que são historicamente colocados à margem da possibilidade de almejar determinados objetivos, como estar e permanecer na Educação Superior.

Ensino Médio como filtro inicial para continuidade nos estudos

No ano de 2023, o Ensino Médio regular registrou 7.676.743 milhões de matrículas (INEP, 2024). São matrículas de juventudes diversas, plurais e heterogêneas que compunham a

etapa final da Educação Básica. Tal pluralismo denota que existem diferentes modos de viver e experimentar a juventude, condicionados pelas estruturas sociais, oportunidades e carências do território em que os jovens vivem; há efeitos das desigualdades nas experiências juvenis, influenciando seus projetos de vida, o acesso a direitos considerados básicos, como educação, saúde, trabalho e cultura; não se trata de uma etapa de transição, um devir adulto, mas sim um período de construção de projetos, experimentações, entre outros (Oliveira; Pimenta, 2023).

A recente reforma do Ensino Médio conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, ampliou o período de permanência escolar, instituindo o tempo integral, além de estabelecer uma parte flexível do currículo, com a constituição dos itinerários formativos, e a parte comum com competências e habilidades a serem desenvolvidas em todo o país, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

Para Santos, Menegon e Alves (2020, p 192) se trata de uma reforma cujo viés é mercadológico e pode comprometer a emancipação de jovens pobres e negros, à medida que revisita antigos projetos educacionais moldados nos ideais mercadológicos, utilizando da educação como mecanismo em crises econômicas e políticas, apoiando-se no tecnicismo para a juventude negra e pobre e a universidade para os abastados: “aos pobres a educação para o trabalho, para a ‘corte’ a educação para sua iluminação”.

Essa reestruturação do Ensino Médio esteve acompanhada da insatisfação de estudantes, docentes e pesquisadores da Educação, que levantaram diversos problemas, como: falta de estrutura adequada das redes de ensino, currículos díspares, desmotivação de estudantes trabalhadores, entre outros. Ainda que o NEM apresente a perspectiva de protagonismo dos estudantes (Brasil, 2017), a parte diversificada dos currículos dada conforme as possibilidades das redes pode reforçar e ampliar as desigualdades presentes no Brasil, tendo em vista a potência de favorecer as escolas privadas, com boas infraestruturas e possibilidades de jornadas de estudos diversificadas para o processo de ensino-aprendizagem dos seus estudantes.

Santos, Menegon e Alves (2020) frisam que existe uma distância entre a Constituição Federal de 1988 e o NEM, uma vez que a primeira discorre acerca da valorização da diversidade e pluralidade e o segundo direciona um contingente específico das juventudes ao mundo do trabalho. Os autores abordam a dualidade dos estudantes de baixa renda e os estudantes ricos. Com o Ensino Profissionalizante no Ensino Médio regular, os jovens pobres e negros podem ser “empurrados para carreiras que levam ao subemprego” (Santos; Menegon; Alves, 2020, p.

196), enquanto os jovens abastados trilham a mesma etapa de ensino, preparando-se para o Enem e/ou vestibulares, buscando e alcançando campos de produtividade que desejarem.

Outro ponto que Santos, Menegon e Alves (2020) criticam está relacionado à (impossibilidade de) permanência dos estudantes nas escolas, no âmbito do NEM. Em consonância com essa crítica, Mota, Casagrande e Alonso (2022) questionam para quem esse Ensino Médio estaria destinado? O estudo realizado por Mota, Casagrande e Alonso (2022) mostra que, diante do estabelecimento do tempo integral no Ensino Médio, a escola pesquisada apresentou afastamentos de boa parte dos estudantes, principalmente jovens trabalhadores.

Adicionalmente à questão do tempo/permanência em tempo integral, é preciso refletir sobre a ideia de currículo flexível. Quando se flexibiliza o currículo, estabelecendo itinerários formativos, cria-se uma falsa concepção de que o estudante poderá escolher determinado itinerário, mas, destaca-se que o estudante apenas poderá escolher dentre aqueles que as escolas disponibilizarem e a instituição, por sua vez, poderá ou não ofertar todos os itinerários.

Cássio e Goulart (2022, p. 530) analisam o quão livre o estudante é, de fato, para escolher os itinerários formativos que mais lhe interessam, a partir de dados referentes ao estado de São Paulo. Para os autores, “[...] a ‘livre escolha’ prometida aos/às estudantes é estritamente limitada pelas condições materiais da rede de ensino e, sobretudo, das escolas”.

Ainda sob a análise de Cássio e Goulart (2022), referente à implementação da reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo, os autores salientam alguns pontos como: os jovens estão limitados no processo de escolha, uma vez que escolhem dentre o que está disponível nas possibilidades das redes, como determina a legislação; o aumento da desigualdade educacional com a instituição da parte diversificada do currículo, mesmo com o respaldo da BNCC em parte do currículo; não ampliação do espaço físico da escola; e, a negligência para com os estudantes que trabalham.

Nessa perspectiva, os autores supracitados enfatizam que o NEM, como uma revolução a partir do currículo, dá-se com o mínimo investimento público, por não prever a ampliação física das redes de ensino, a contratação e a valorização de profissionais da educação, além da ausência de políticas que garantam a permanência de estudantes trabalhadores/ as nas escolas de jornada ampliada. Isto é, consideram que: “A implementação de uma reforma curricular de grandes proporções sem uma alteração substantiva das condições materiais das escolas resulta no reforço de desigualdades escolares que já existem como desigualdades sociais” (Cássio; Goulart, 2022, p. 528).

Diante das críticas, o NEM passou por consultas públicas, audiências públicas, reuniões, ciclo de webinários, seminários nacionais e regionais para avaliação e reestruturação da política nacional em andamento no Ensino Médio, de maneira que houve uma suspensão do calendário da reforma, como a suspensão de mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que estava previsto de adaptar-se à nova estrutura curricular do Ensino Médio. O resultado foi um relatório executivo, chamado *Sumário Executivo do Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio* (Brasil, 2023).

Na sequência, o governo federal entregou à Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 5.230, em 26 de outubro de 2023, com redefinições parciais para compor a Política Nacional de Ensino Médio. Após idas e voltas entre Câmara e Senado, foi aprovado pelo Senado Federal um documento substitutivo em 19 de junho de 2024 (Parecer SF nº 68/2024), que retornou à Câmara dos Deputados.

O texto da reestruturação da reforma foi aprovado sem as proposituras do Senado em 09 de julho de 2024. A sanção presidencial determinou a aprovação da Lei nº 14.945, em 31 de julho de 2024, com a ampliação da carga horária da formação geral básica e a redução da carga horária dos itinerários formativos (Brasil, 2024). Notamos uma busca pela composição de um currículo menos desigual, como alguns pesquisadores denunciavam, a exemplo de Furtado e Silva (2020), que abordam a oferta dos itinerários formativos vinculada à reprodução e legitimação das desigualdades sociais e escolares. Para os autores,

[...] a lógica de fracionar os conhecimentos no modelo de itinerários acarretará, em consequência, distintas formações que serão, inevitavelmente, subordinadas à situação socioeconômica dos/as alunos/as e às condições das instituições de ensino, podendo favorecer, desta maneira, a manutenção, legitimação e reprodução das disparidades sociais (Furtado; Silva, 2020, p.162).

Esses itinerários, considerados como a parte diversificada do currículo, deverão por exigência aos sistemas de ensino, garantir a oferta de aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento, sendo elas Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2024).

Assim, requer-se que sejam ofertados, no mínimo, dois itinerários formativos, com ênfases distintas, com exceção às instituições que oferecem a Formação Técnica e Profissional (FTP), que, por sua vez, será regida de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas

definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2024).

A implementação desses itinerários formativos e suposta ampliação das possibilidades curriculares (flexibilização) se dão em meio ao cenário das desigualdades sociais, econômicas, culturais e, grifamos, educacionais vivenciadas pelas juventudes. Nele, emergem discussões acerca do aporte ideológico que permeia as políticas públicas de educação e a necessidade de ações afirmativas como mecanismo de mitigar disparidades no sentido da justiça social. Na próxima seção, explora-se o contexto socioeconômico atual, marcado por condicionantes ideológicos do sistema neoliberal e da racionalidade do capital.

Desigualdades, aporte ideológico e ações afirmativas

O sistema econômico do capital atualmente, caracterizado no atual momento como neoliberal, consiste em um liberalismo renovado, que compreende a participação do Estado de modo diferente, muito pertinente quando atende aos interesses do capital. Revisitar crenças do puro liberalismo foi determinante para que o sistema se estabelecesse novamente e fortificasse. Para Dardot e Laval (2016, p. 58): “O ‘novo liberalismo’ repousa sobre a constatação da incapacidade dos dogmas liberais de definir novos limites para a intervenção governamental”.

Na perspectiva do neoliberalismo, Dardot e Laval (2016, p. 69) afirmam que: “ainda que admitam a necessidade de uma intervenção do Estado e rejeitem a pura passividade governamental, os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre interesses privados”. O que não muda envolve alguns preceitos em relação à administração pública, tomando-a como pouco eficiente em relação à privada.

Nesse sentido, a proposta de readequação da administração do Estado, no Brasil, aparece materializada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que foi elaborado no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), no escopo do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare), cujo ministro era Luiz Carlos Bresser-Pereira.

O PDRAE propunha a reforma do Estado brasileiro, o que correspondia a limitar as funções do Estado como produtor de bens e serviços e, em menor extensão, como regulador

(Pereira, 2006). Na prática, para Peroni (2003), acabou por promover um afastamento do Estado das responsabilidades relativas às questões sociais.

Ao questionar o papel do Estado em se tratando das políticas sociais, nessa perspectiva de reforma, Peroni (2003, p. 63) observa nos documentos e declarações, como as de Pereira, “que o financiamento e a regulação estarão por conta da sociedade”, o que lhe permite concluir que, no âmbito das políticas sociais, “o Estado está querendo passar para a sociedade tarefas que deveriam ser suas”.

Conforme o estabelecido no PDRAE, a proposta foi redefinir o papel do Estado, fortalecendo-o como promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, sendo o principal objetivo transformar “um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania” (Brasil, 1995, p. 12).

A proposta básica, então, era transformar a administração pública brasileira em gerencial, princípio que Pereira (2006, p. 32) afirma ser identificado com ideais neoliberais, o que, na sua perspectiva, não teria lógica, pois teria ficado “[...] claro para as administrações social-democratas que o ajuste fiscal não era proposta de cunho ideológico, mas condição necessária para qualquer governo forte e efetivo”.

Para o PDRAE, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução, ineficientes, que deixaram claro que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que poderiam ser controladas pelo mercado (Brasil, 1995). Das diretrizes expressas neste Plano para otimizar a produtividade do serviço público destacam-se: a privatização, processo que consistiria na privatização de empresas estatais; a descentralização, caracterizada pela transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio; e, a chamada publicização, definida por Pereira (2006) como a transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, tal organização seria pública uma vez que os interesses que a circundam seriam públicos, porém, não seria estatal.

A consideração de Pereira (2006), que vai ao encontro das opiniões dos teóricos favoráveis às proposições do PDRAE, é a de que esse tipo de propriedade fortalece a parceria entre Estado e sociedade, tornando mais efetivo o controle social. Porém, para a posição que

prevê a obrigação do Estado em responder às políticas sociais soa como uma estratégia de divisão, ou repasse, de responsabilidades do Estado para a sociedade.

A concepção do PDRAE, então, é a de que houve uma crise no Brasil oriunda “da perda de arrecadação do Estado [...] e/ou do elevado gasto sem retorno” (Montaño, 2008, p. 216), por “sem retorno” sejam entendidos os gastos com políticas sociais, que obrigam a reformá-lo, diminuindo sua atuação. Assim, “como o diagnóstico proposto é o de que o Estado é o culpado pela crise, a lógica de mercado é que passou a ser sinônimo de qualidade” (Peroni, Oliveira; Fernandes, 2009, p.774).

O diagnóstico de que a crise é do Estado, como se postula no PDRAE, não exprime concordância geral. Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p.764) advertem que “para autores como Antunes (1999), Mézàros (2002) e Harvey (1989, 2008), a crise não se encontra no Estado, é uma crise estrutural do capital”, aos autores apontados se junta a Montaño (2008), que partilha dessa concepção.

O fato é que a concepção de que há uma crise do Estado no Brasil, e de que o setor público é ineficiente administrativamente, dá origem à tese de que a educação deva ser vista na perspectiva da produtividade (Peroni, 2003). Dessa maneira, há um deslocamento de eixo ideológico com a divinização dos princípios mercadológicos e de uma ideia de concorrência justa por meio da meritocracia. Décadas depois se sentem os efeitos dessa política na educação brasileira nas diferentes etapas que a compõem, inclusive no Ensino Médio, o que afeta a continuidade dos estudos na Educação Superior.

Como um modo de lidar com o gargalo da continuidade dos estudos diante das evidentes desigualdades às quais as juventudes estão submetidas, é aprovada a Lei nº 12.711, em 29 de agosto de 2012, trata do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Seu principal objetivo consiste na ampliação do acesso à Educação Superior para as populações mais vulneráveis, como maneira de redução das desigualdades históricas de acesso à Educação (Brasil, 2012).

Um ponto importante a ser destacado na Lei diz respeito à determinação de que 50% das vagas oferecidas nas universidades federais e nos Institutos Federais de Educação, ou em escolas comunitárias que atuam no âmbito da Educação do Campo conveniadas com o poder público, sejam reservadas para estudantes que tenham cursado o Ensino Médio em escolas públicas (Art. 1º). Ficou estabelecida uma implementação gradual, sendo que as instituições mencionadas deveriam implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas prevista nesta Lei, a

cada ano, com o prazo máximo de 4 anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto na Lei (Art. 8º) (Brasil, 2012).

As ações afirmativas são aqui compreendidas com base na definição de Carvalho (2004, p. 51), como “políticas públicas que visam corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por um grupo racial (ou étnico), em geral frente a um Estado nacional que o discriminou negativamente”. Isto é, defende-se as políticas públicas que não negam as desigualdades raciais da população brasileira, que resultam em outros empecilhos, como o acesso à Educação Superior.

Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) apresentam resultados de um levantamento das características das ações afirmativas nos processos seletivos das universidades públicas brasileiras, com vistas a compreender as desigualdades educacionais.

Os autores consideram que nessas disparidades as universidades se baseiam para elaborar políticas, atuando com procedimentos para mitigar iniquidades e transformá-las em possíveis critérios que nortearão as políticas públicas. As ações afirmativas são definidas por eles como “medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente” (Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013, p. 306).

Ao caracterizar o processo de construção das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras, Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) chamam atenção para os grupos contemplados, evidenciando que os estudantes egressos de escola pública despontam como maior público-alvo dessas políticas, considerando que 60 das 70 universidades que possuíam sistemas de cotas, bonificação ou acréscimo de vagas (85%) visam a esse grupo. Seguido por estudantes pretos e pardos 58% e indígenas 51% dessas universidades.

Em busca de razões para essa estruturação, Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) apontam, entre uma série de fatores, aspectos estruturais da educação no Brasil, como o fato de as mais conceituadas instituições de Educação Básica serem privadas, enquanto as instituições de Educação Superior de maior qualidade são públicas, gratuitas e financiadas pelo Estado, o que gera uma competitividade grande. Por exemplo, podemos citar o curso de Medicina, que foi o mais concorrido do Brasil inscritos para o vestibular de 2024 da Fuvest (Fundação Universitária para o vestibular, que seleciona para ingresso em universidades públicas de prestígio), em que a relação candidato/vaga foi de 117,7 candidatos por vaga em São Paulo;

seguido de Medicina em Ribeirão Preto, com 86,6; e Medicina em Bauru, com 78,2⁴ (Fuvest [...], 2023).

Essa conjuntura, segundo os autores, desfavorece aqueles que não se prepararam nas instituições privadas de Educação Básica, focadas em garantir a continuidade dos estudos daquelas pessoas para as quais isso é óbvio, isto é, “nega aos estudantes pobres oportunidades educacionais, uma vez que a educação básica pública não os prepara para a competição intensa com as classes média e alta por um lugar na educação superior pública de qualidade” (Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013, p. 310).

Outro ponto que Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) discutem, é que há uma preferência pelas ações afirmativas sociais, expressas por uma possível resistência de setores da sociedade, em admitir as ações afirmativas raciais, atreladas à noção da existência de uma “democracia racial”. Assim, a questão da pobreza fica priorizada, mais aceita por assim dizer, em detrimento do reconhecimento da desigualdade racial.

Os autores discutem também a função que a grande mídia assume em relação às ações afirmativas no Brasil, considerando que na ausência de um panorama mais abrangente e detalhado das ações institucionais, bem como as aplicações dessas políticas, que ocorrem de maneiras distintas por meio de comissões de verificação da identidade racial, análise de fotografias ou a combinação dos dois procedimentos. Em todos os casos, assumem autonomia para homologar a participação dos estudantes em programas (Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013). Isto é, poderia ser prestado um serviço de informação sobre os procedimentos de operacionalização das ações afirmativas comprometidas com o enfrentamento, em termos de políticas públicas, das desigualdades socioeconômicas, da marginalização de determinados grupos e da desigualdade racial.

Em vertente crítica, os processos de seleção que solicitam somente a autodeclaração dos candidatos, segundo os autores, contribuem para leituras enviesadas, que utilizam critérios próprios de noticiabilidade e fortalecendo controvérsias dos procedimentos de definição racial dos candidatos por parte da grande mídia (Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013).

Por que há críticas às ações afirmativas, definidas como supostamente ineficazes, como questionadoras da competência de outrem ou como injustas? Nesse esteio, os cursinhos

⁴ Para a seleção pelo vestibular da Fuvest, das 8.147 vagas oferecidas, 4.888 foram reservadas para candidatos na modalidade Ampla Concorrência; 2.053 vagas para candidatos egressos da escola pública (EP); e 1.206 para estudantes de escola pública autodeclarados pretos, pardos e indígenas (EP/PPI).

populares também seriam dispensáveis ou não teriam função legítima? Ideologicamente, é interessante que absorvemos a incompetência e o conceito de meritocracia ajuda nesse sentido. No caso específico do ingresso na Educação Superior, o “mérito” do ingressante não pode desconsiderar o seu ponto de partida. O fato é que há uma concorrência a que podemos chamar de desleal, já que alguns estão “largando” muitos metros à frente, em uma corrida formatada (em termos de manutenção do *status quo*) para os mesmos.

Souza, Ferreira e Santos (2021, p.41) abordam a consciência jurídica de superioridade racial branca em seu texto e afirmam que: “No caso do Brasil, a ideologia da meritocracia tem um longo histórico de exclusão, restringindo as possibilidades de maioria da população brasileira, negra, a favor de sua minoria branca. O acesso à educação e as possibilidades de ocupação de carreiras daí resultantes ilustram o processo de criação de desigualdades”.

Destacamos o posicionamento da importância das políticas públicas de ações afirmativas para estudantes das escolas públicas e envolvendo o recorte racial, que não raro coadunam: estudantes negros oriundos das escolas públicas. As dificuldades de ingresso na Educação Superior pública são abordadas por Miranda (2021), que faz um levantamento sobre os sentidos atribuídos às ações afirmativas quando um parlamentar apresenta um projeto de lei sobre o assunto.

A autora identifica que os grupos-alvos das políticas de ações afirmativas mobilizados nos 28 projetos de lei, protocolados entre 1995 e 2012 (período de aprovação da Lei nº 12.711/12), são majoritariamente estudantes de escolas públicas, na sequência, negros, indígenas, residentes da localidade onde a universidade está, respectivamente (Miranda, 2021).

Ao analisar as justificativas dos projetos para escolha dos grupos-alvos, Miranda (2021, p. 92) verifica que apesar de estudantes de escolas públicas serem contemplados majoritariamente, “o debate levantado pelas justificativas se debruça na questão da desigualdade de renda. Dos 28 projetos, 19 mencionam esse ponto como sendo um impeditivo para o acesso à universidade”.

Retomando a questão mencionada sobre categorias que coadunam, isso será englobado no trabalho de Miranda (2021, p. 97), que afirma que notou, na análise promovida, uma espécie de fuga da questão racial, fazendo pesar mais a estratégia das cotas para estudantes de escola pública, assim, “os deputados federais e senadores associavam livremente esses estudantes à

baixa renda e a raça, entendendo, portanto, o ensino público como um espaço majoritário de pessoas negras com baixo poder aquisitivo”.

A autora afirma, ainda, que: “os deputados federais e senadores compreendiam as ações afirmativas como um mecanismo constitucional de garantia de direitos. Outrossim, esse tipo de política permitia a democratização do ensino superior público” (Miranda, 2021, p.100). Na perspectiva de democratização do acesso à continuidade dos estudos em nível superior, compartilha-se o caso do cursinho que nasceu dentro de uma universidade pública, direcionado a estudantes de escolas públicas, na seção que segue.

Cursinho popular na universidade pública

Diante de uma realidade de desigualdades próprias do sistema econômico, é perceptível que as juventudes que pertencem às classes sociais mais abastadas se sobressaem em relação às juventudes que frequentam as escolas públicas no acesso à Educação Superior. Pereira, Raizer e Meirelles (2010) enfatizam que

[...] a conquista por uma vaga numa 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; Raizer; Meirelles, 2010, p. 87).

Nesse cenário, os cursinhos populares surgem como uma possibilidade de preparação para participação nessas provas vestibulares e/ou Enem. Assim: “Visando reduzir a desigualdade ao acesso aos cursos superiores e a uma demanda da sociedade, em meados da década de 80 surgiram os primeiros cursos pré-vestibulares populares (PVPs)” (Morais *et al.* 2020, p. 05).

Para Vicente (2022, p. 153), a atuação dos cursinhos populares se dá “por reconhecerem a herança histórica da desigualdade educacional brasileira, buscam contribuir no acesso à Educação Superior, em especial para as camadas em maior vulnerabilidade da população”. Assim, eles se estabelecem em busca de tentar auxiliar os estudantes de baixa renda a chegarem à Educação Superior, a darem prosseguimento aos estudos nesse nível.

Ainda que os projetos enfrentem dificuldades, tanto de estrutura quanto relacionada ao financiamento, para suprir as defasagens apresentadas pelos estudantes oriundos de escolas

públicas, os pré-vestibulares populares se mantêm diante de uma perspectiva social, visando a diminuição dos muros entre a universidade e esses estudantes.

Pereira, Raizer e Meirelles (2010) indicam quais seriam os objetivos dos cursinhos populares, alertando sobre a necessidade de ciência de que:

[...] esses espaços alternativos não possuem em si capacidade de mudança estrutural, visto que trabalham já com um segmento que conseguiu, pelo menos, chegar ao final do ensino médio. Talvez, o maior mérito dos cursinhos populares esteja no fato de chamarem a atenção para o processo meritocrático e injusto do vestibular que, conforme a análise empreendida, exclui importante contingente de pessoas que, de uma forma ou de outra, chegou ao final do ensino médio e tem o direito de prosseguir com seus estudos (Pereira; Raizer; Meirelles, 2010, p. 94).

Assim como apresentado pelos autores supracitados, o cursinho popular Pró-Enem se constituiu. O *Programa Integração Universidade-Sociedade Pró-Enem* é um cursinho popular iniciado por estudantes da UFMT, no ano de 2016. Trata-se de um Programa extensionista, pois ele congregava projetos de quase todas as áreas que são cobradas no ENEM, com exceção apenas das línguas estrangeiras, bem como contava com parcerias com outros *campi* da UFMT, sendo eles: Araguaia, Sinop e Cuiabá. Os registros dos projetos eram descentralizados nas unidades das mencionadas áreas e aprovados pelas instâncias correspondentes a elas (Colegiado e Congregação).

No documento em que o cursinho foi registrado, é possível verificar os projetos envolvidos no Programa e que estão descritos no quadro 1.

Quadro 1 - Projetos que compunham o Programa Integração Universidade-Sociedade Pró-Enem

Nome	Início	Término	Situação
PRÓ-ENEM Física e Biologia - 2024	01/05/2024	31/12/2024	Homologado pela administração de Extensão do campus CUIABÁ
PRÓ-ENEM Matemática (Cuiabá)	01/04/2024	31/12/2024	Relatório de Projeto submetido para Departamento de Matemática. Avaliação da Primeira Instância.
PRÓ-ENEM Física (2024-2028)	04/04/2024	31/12/2028	Homologado pela administração de Extensão do campus CUIABÁ
PRÓ-ENEM Linguagens (2024-2028)	09/03/2024	31/12/2028	Homologado pela administração de Extensão do campus ARAGUAIA
Núcleo Pedagógico - PRÓ-ENEM	01/05/2024	31/12/2024	Relatório deferido pelo Departamento de Ensino e Organização Escolar.

			Aguardando avaliação da Diretoria
Núcleo Pedagógico - PRÓ-ENEM	01/03/2024	30/04/2024	Relatório deferido pelo Departamento de Ensino e Organização Escolar. Aguardando avaliação da Diretoria
PRÓ-ENEM Geografia - 2024	01/04/2024	31/12/2024	Homologado pela administração de Extensão do campus CUIABÁ
PRÓ-ENEM Linguagens (2024)	01/05/2024	31/12/2024	Homologado pela administração de Extensão do campus ARAGUAIA
PRÓ-ENEM Física & Biologia (2024 - 2025): Desenvolvendo Materiais Pedagógicos	01/08/2024	31/07/2025	Homologado pela administração de Extensão do campus CUIABÁ
PRÓ-ENEM Linguagens - Desenvolvendo Materiais Didáticos	01/08/2024	31/07/2025	Homologado pela administração de Extensão do campus ARAGUAIA

Fonte: Documento registrado na Câmara de Extensão junto à PROCEV/UFMT (2024).

Como mencionado, o cursinho esteve em atividade desde o ano de 2016, entretanto o quadro exposto apresenta as datas do registro mais recente de atualização. Informamos que há necessidade do programa, bem como dos projetos que o compõem, de anualmente e/ou semestralmente realizar o cadastro via Edital PROCEV⁵/UFMT. Em momentos anteriores foram realizados os registros desde o seu início, sendo o que se analisa aqui o mais recente.

A iniciativa desses estudantes se deu após a divulgação do final do *Cuiabá-Vest*, que era um cursinho popular oferecido pela prefeitura do município de Cuiabá - MT. Esse cursinho vinha como um complemento escolar, auxiliando estudantes e egressos das escolas da rede pública.

Diante desse fim, viu-se a necessidade de prestar auxílio a esses estudantes que não teriam mais o cursinho popular para contribuir com a preparação para o vestibular/Enem, reunindo, dessa forma, um grupo de estudantes universitários dispostos a fazerem parte desse projeto. Pois estamos falando de um público que não tem condições de investir em um cursinho preparatório privado.

É interessante a distinção entre os cursinhos populares e os privados. Os últimos, seguem a dinâmica de favorecimento de pessoas privilegiadas, além de focarem em áreas de alto prestígio social, como medicina, direito e engenharias, comumente ocupadas por grupos sociais de alta renda e brancas (Vicente, 2022). O autor afirma que há um abismo entre esses

⁵ Pró-reitoria de Cultura, Extensão e Vivência.

grupos e todos os outros estudantes que concorrem em condições comuns. Dessa maneira, o diferencial dos cursinhos populares estaria na “potencialidade de transformação social, política e ética, para além da socialização do capital e pela emancipação humana” (Vicente, 2022, p. 158).

Em levantamento prévio junto à então coordenação do cursinho, a idealizadora do projeto foi uma estudante do curso de Química da UFMT, que contou com o suporte de um professor doutor do Instituto de Física da mesma instituição para concretizá-lo. Em contato informal, eles relataram que, após a ideia inicial, começaram a procurar docentes do campus Cuiabá, que apoiassem e ajudassem a desenvolver esse projeto. Por meio de uma reunião do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Física, o professor e a estudante se conhecem e firmam uma parceria, na qual ele auxiliaria esse grupo de estudantes no projeto. Inicia-se no final de 2016 o projeto, como um intensivo para alunos da rede pública, sob a coordenação desse docente.

Em 2016, o projeto surgiu como um intensivo, realizado um mês antes do ENEM, com aulas aos sábados. Ao final desse intensivo, os idealizadores relatam que muitas dúvidas e inseguranças surgiram, em especial em relação à dificuldade dos educadores em enfrentar uma sala de aula com diferentes níveis de conhecimento e muitas inseguranças por parte dos alunos da rede. Diante desse cenário, viram a necessidade de proporcionar um cursinho que durasse o ano todo.

Desse modo, em 2017 a iniciativa se tornou um projeto de extensão dentro do *Programa Física na Nuvem*. No ano de 2017, o projeto ocorreu durante o ano todo, aos sábados, em formato similar ao que acontece atualmente. Em 2018 e 2019, o programa passou a ter uma estrutura a que se pode chamar de mais organizada. Em 2018, tornou-se um projeto de extensão da UFMT e, em 2019 houve um aprimoramento, já que o cursinho passou a ter condições básicas para ofertar as aulas, condições que não se encontravam presentes nos anos anteriores, quando as aulas ocorriam no Bloco Didático VI (modulo I e II), porém, sem recursos pedagógicos básicos, como pincéis para quadro, giz para quadro, apagadores.

Retomando as memórias desse período, os coordenadores atuais (que são voluntários desde o início) contam que, de 2016 a 2018, muitos colaboradores compravam materiais pedagógicos com recursos próprios, uma vez que o projeto não tinha patrocínio ou verbas fixas.

Assim, o ano de 2019 foi aquele em que o Pró-Enem se encontrou mais estruturado para a realização das aulas. No referido ano, os estudantes do cursinho conseguiram boas notas no

ENEM, e, em decorrência, houve um número significativo de aprovações de estudantes do cursinho, sendo 47 ingressos na própria UFMT via Sisu.

Os anos de 2020 e 2021 tiveram interferências da pandemia do novo coronavírus, que gerou a pandemia da Covid-19, uma crise sanitária mundial, em que houve a recomendação de distanciamento social. Devido à estratégia de contenção da contaminação viral, as aulas do *Pró-Enem* ocorreram de modo remoto, com grupos de estudos no *Classroom* e grupos no *WhatsApp*.

Somente no final de 2021, com as flexibilizações realizadas pelo Estado de Mato Grosso, o projeto conseguiu realizar aulas (assim chamados) presenciais em uma escola da rede pública estadual, na Escola Estadual Dione Augusta Silva Souza. Com a possibilidade de voltar a ter aulas presenciais, no ano de 2022 o projeto passou a desenvolver aulas presencialmente aos sábados, no mesmo formato que tinha no início do projeto, com aulas de História, Filosofia, Sociologia, Matemática, Física, Química, Biologia, Linguagens, Redação e Atividades Especiais, tendo também a parceria com a plataforma de questões *Estuda.com*, proporcionando uma ferramenta a mais para os estudantes do cursinho se prepararem para o Enem.

A disciplina de atividades especiais é considerada um dos diferenciais do *Pró-Enem*. Não é uma disciplina que traz conteúdos abordados no ENEM e/ou vestibulares, mas é uma disciplina que tem o intuito de discutir com os estudantes as vivências acadêmicas, além disso, nas disciplinas também são ofertados momentos de trocas de experiências, onde com participação de psicólogos é trabalhado as questões emocionais que também interferem na realização do exame.

Durante os 9 anos de existência do programa, muitas dificuldades foram enfrentadas, não apenas pedagógicas, mas também estruturais e de cunho social-econômico. Esses três aspectos acompanham todo o processo de crescimento do cursinho. O *Pró-Enem*, instituído como Programa de Extensão da Universidade Federal de Mato Grosso, atendia a estudantes somente da rede pública, que estivessem no terceiro ano do Ensino Médio ou que fossem egressos dela.

No documento em que o projeto foi registrado, via Edital PROCEV/UFMT, e que é tomado para análise neste texto, afirma-se que seu objetivo consiste em auxiliar os estudantes oriundos do ensino médio público a se preparem para o Enem, para fortalecer o ideal do objetivo central, o cursinho propõe-se: ofertar aulas semanais para jovens do ensino público de Mato Grosso, com conteúdos cobrados no ENEM; estabelecer um vínculo entre a Universidade e os

estudantes da rede pública de Mato Grosso, principalmente com os jovens das escolas em áreas periféricas; proporcionar diálogos com os estudantes para que vejam a Universidade pública como um espaço que também pertence a eles.

Por se tratar de uma iniciativa pensada e realizada para jovens oriundos da rede pública, o cursinho não tinha como público-alvo estudantes da rede privada, mesmo que bolsistas, pois a compreensão é a de que esses estudantes têm o acesso a infraestrutura que na rede pública é mais complexo de se encontrar, especificamente se tratando da preparação para vestibulares e para o Enem.

Não se trata de uma conjectura, mas de algo que se pode perceber pelas campanhas publicitárias das escolas privadas. As peças publicitárias, comumente publicadas em redes sociais e anúncios impressos em tamanho grande (conhecidos como *outdoors*), parabenizam estudantes de instituições privadas por suas aprovações em vestibulares concorridos do país e em cursos de alto prestígio social. Ao fazer uma definição do papel dos cursinhos populares, Vicente (2022, p. 155) os define como “iniciativas que geram um vínculo entre os indivíduos participantes a partir de ações coletivas que buscam efetivamente alterar o destino comum de determinados grupos e contextos histórico-sociais”.

O propósito do *Pró-Enem* consistia em proporcionar um preparo para o Enem e vestibulares, ter cunho social, a partir do qual os estudantes consigam entender para que e porque estudam o que estudam. Então, o programa busca trazer os conteúdos escolares de forma que se integrem ao cotidiano deles, uma vez que, quando relacionados ao dia a dia, os estudantes passam a ter uma percepção diferente do que é aprendido e podem, a partir dessas vivências com a educação, construir uma visão crítica acerca da realidade em que vivem.

Como afirma Pires *et al.* (2023), referindo-se ao comprometimento dos cursinhos populares com a transformação social, efetivamente se nota que o cursinho em questão cumpria com uma função social ao permitir que estudantes das escolas públicas tivessem a possibilidade de abordar conteúdos e verificar o modo de funcionamento das questões, o que ampliava suas chances de acessassem a Educação Superior.

Vicente (2022, p. 152) considera que ainda existam limitações para tal acesso, mesmo com diante das políticas públicas de ações afirmativas, financiamento estudantil e disposição de bolsas, “sejam elas pela falta de perspectiva de trabalho, pela dificuldade de conciliar estudos e trabalho, insuficiência de políticas de permanência na universidade, entre diversos fatores”. Aproveitamos a ideia da autora para enfatizar que, no caso do cursinho popular, conferir

maiores possibilidades não significa mudar estruturalmente o sistema, mas lidar de algum modo com suas agruras.

O cursinho encerrou suas atividades no ano de 2024 com um bom balanço, a partir das informações estabelecidas no documento do relatório do programa, o Pró-Enem fechou o ano com 54 aprovados em 4 universidades públicas (UFMT, Universidade do Estado de Mato Grosso, Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Maranhão) em diversos cursos, como: Medicina (2 aprovações), Direito (2 aprovações), Engenharia Elétrica (3 aprovações), Arquitetura e Urbanismo (2 aprovações), Nutrição (1 aprovação), Cinema e Audiovisual (1 aprovação), Farmácia (1 aprovação), Jornalismo (3 aprovações) entre outros cursos.

De acordo com os documentos do relatório do programa em questão, as aprovações representam uma taxa de 69,73% referente aos estudantes que cursaram até o final do ano letivo e 20,70% referente ao total de alunos atendidos ao longo do ano. Tais percentuais fortalecem as narrativas dos estudiosos da área (Miranda; 2021, Morais *et al*; 2020; Vicente; 2022): de que os cursinhos populares auxiliam os estudantes, principalmente oriundos da rede pública, a ingressarem na Educação Superior.

Considerações finais

As desigualdades existentes na sociedade brasileira são um fato constatado pelas próprias políticas públicas. As ações afirmativas atuam, assim, como meios de lidar com elas, dando mais possibilidades às suas vítimas. O termo se torna apropriado, pois são pessoas levadas a pensar que são incompetentes, mas elas apenas não estão concorrendo nas mesmas condições. Não diz respeito a subestimar alguém ou a atestar sua incompetência, como alguns críticos insistem em argumentar, mas de viabilizar a ocupação de espaços, como ocorre com as ações afirmativas e com os cursinhos populares no que tange ao acesso à Educação Superior.

Vemos a relevância que os cursinhos populares têm diante das desigualdades vivenciadas pelas juventudes no Ensino Médio. O caso do cursinho apresentado é interessante, pois ele encerrou suas atividades, mesmo com índice interessante de aprovação em vestibulares

e com efeitos positivos ao longo dos anos de existência. No entanto, a dificuldade de captar estudantes para atuarem voluntariamente foi se tornando maior a cada ano.

As dificuldades para sua manutenção nos levam a pensar em como isso tem efeito para o contexto local, considerando que a iniciativa é um modo de lidar com as desigualdades educacionais às quais estudantes jovens da rede pública de ensino estão submetidos. Lembramos que falar sobre participação no cursinho popular também é complexo para estudantes sem condições de se deslocarem, isso para aqueles que já passaram a barreira da evasão do Ensino Médio. Isso nos traz reflexões sobre a necessidade de mais estudos sobre esta temática e um aprofundamento do impacto das ações dos cursinhos populares nas vidas dessas juventudes e para o sentido de constituição de uma Educação e uma sociedade menos desigual, mais democrática e inclusiva.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica [...]. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em 13 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sumário executivo**: consulta pública sobre o ensino médio. Brasília: MEC, 2023.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2004.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>. Acesso em: 23 fev. 2025.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MBtLrKDNWYWY8ntQDwBSGYb/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso no Ensino Médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 158-179 jan./mar. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762020000100158&script=sci_arttext. Acesso em: 9 mar. 2025.

FUVEST divulga relação de candidatos por vaga e inscritos no vestibular 2024. **Portal USP São Carlos**, São Carlos, 23 out. 2023. Disponível em: <https://saocarlos.usp.br/fuvest-divulga-relacao-de-candidatos-por-vaga-e-inscritos-no-vestibular-2024/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: Censo Escolar 2013 a 2023. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 9 mar. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MIRANDA, Luma Doné. Do movimento negro à escola pública: como as ações afirmativas foram pensadas pelos parlamentares do Congresso Nacional. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 50, p. 83-106, mai/ago. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5522/552266675019/552266675019.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MONTAÑO, Carlos. **O terceiro setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAIS, Evandro Augusto de, PEDRO, Daniele Fernanda Pazini; FERNANDES, Brenda Martins; SILVA, Josiano Josiel Rodrigues; CRUZ, Meyr Pereira; NOGUEIRA NETO, Lourival Fernandes; OLIVEIRA, Claudio Ernani Martins; GERALDO, Viviany. Curso Popular Preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio: um meio de inclusão social em Itabira. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 5, p. 1-13, 2020.

MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante; CASAGRANDE, Ana Lara.; ALONSO, Katia Morosov. Política educacional para o ensino médio: o projeto “Escola Plena” no contexto Mato-Grossense. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 2273-2293, nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.3.16728>

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; PIMENTA, Melissa de Mattos (org.). **Juventudes e Territórios**. Porto Alegre: GEPJUVE, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/juventudes-e-territorios-1986815>. Acesso em: 5 mar. 2025.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. K. (org.) **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 21-38. Disponível em: <https://bresserpereira.org.br/papers/1998/98-GestaoDoSetorPublico-Estrategia&Estrutura.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 86-96, 2010. DOI 10.5335/rep.2013.2029. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2029>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRykScyQK57qF4NtpkPQk/?format=pdf>. Acesso em: 14 mar. 2025.

PIRES, Rosângela Aparecida Pinheiro; ROCHA, Cleide Oliveira da; CASTRO, Istelene Godinho de; BEIRÃO, Éder de Souza. O cursinho popular pré-Enem “Ampliando Horizontes” e a democratização do acesso ao ensino superior no município de Turmalina/MG. **Economia e Políticas Públicas**, Montes Claros, v. 11, n. 1, p. 52-75, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/economiaepoliticaspUBLICAS/article/view/6184>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SANTOS, Vinícius de Souza; MENEGON, Valdenia Guimarães da Silva; ALVES, Lígia Emanuela Costa. Tem cor na educação? O Novo Ensino Médio e a ampliação das desigualdades raciais. **Saberes da Amazônia**, Porto Velho, v. 5, n. 11, p. 189-205, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revista.fcr.edu.br/index.php/saberesamazonia/article/view/18/1>. Acesso em: 8 mar. 2025.

SOUZA, Lidyane Maria Ferreira de; FERREIRA, Gianmarco Loures; SANTOS, Maria do Carmo Rebouças dos. Direito e meritocracia contra as cotas raciais: reajustes do dispositivo da branquitude. **Revista Espaço Acadêmico**, n.230, p.35-45, set./out. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/60371/751375152616>. Acesso em 15 mar. 2025.

VICENTE, Mariana Gomes. Cursinhos populares e a juventude: potencialidades e contradições. **Revista Fim do Mundo**, n.8, p. 144-160, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/13105/11236>. Acesso em: 19 mar. 2025.

CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica.
Financiamento:	Não se aplica.
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica.
Contribuição dos autores:	BARROS, A. M. de; CASAGRANDE, A. L. declaram ter participado da redação do artigo, e afirmam ter sido de sua responsabilidade a Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal e Investigação; NASCIMENTO, R. T. declara ter Metodologia, Redação – rascunho original; Supervisão, Validação, Visualização, Redação -revisão e edição.

Submetido em: 21 de março de 2025

Aceito em: 12 de maio de 2025

Publicado em: 06 de junho de 2025

Editor de seção: João Fernando de Araújo

Membro da equipe de produção: Ronald Rosa

Assistente de editoração: Giovanna Martins Capaci Rodrigues