

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Simone Maria Magalhães Meleán**

**O Programa de Cursinho Popular do IFSP: prefigurar novas sociabilidades nos  
marcos da educação profissional pública estatal**

**São Paulo**

**2023**

**Simone Maria Magalhães Meleán**

**O Programa de Cursinho Popular do IFSP: prefigurar novas sociabilidades nos marcos da educação profissional pública estatal**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para a obtenção de título de doutora em Educação.

**Área de concentração:** Estado, Sociedade e Educação

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Sylvia Vidigal Moraes

**São Paulo**

**2023**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Mp Magalhães Meleán, Simone Maria  
O Programa de Cursinho Popular do IFSP:  
prefigurar novas sociabilidades nos marcos da  
educação profissional pública estatal / Simone Maria  
Magalhães Meleán; orientadora Carmen Sylvia  
Vidigal Moraes. -- São Paulo, 2023.  
233 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação  
Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de  
Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. IFSP. 2. Extensão. 3. Cursinho Popular. 4.  
Ação extensionista . 5. Educação Profissional. I.  
Vidigal Moraes, Carmen Sylvia , orient. II. Título.

Nome: Meleán, Simone Maria Magalhães

Título: O Programa de Cursinho Popular do IFSP: prefigurar novas sociabilidades nos marcos da educação profissional pública estatal

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 21 de dezembro de 2023

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes – /USP (Orientadora)

---

Profa. Dra. Marta Senghi Soares – IFSP (Membro titular)  
Instituto Federal de São Paulo – IFSP

---

Prof. Dr. Celso João Ferretti (Membro titular)  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

---

Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (Membro titular)  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

---

Profa. Dra. Sonia Maria Portella Kruppa (Membro titular)  
Universidade de São Paulo – USP

---

Profa. Dra Cíntia Magno Brazorotto (Membro suplente)  
Instituto Federal de São Paulo – IFSP

---

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

---

Profa. Dra Ana Luiza Jesus da Costa (Membro suplente)  
Universidade de São Paulo- USP

---

Profa. Dra Fátima Aparecida Cabral (Membro suplente)  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

---

Prof. Dr. Alexander Maximilian Hilsenbeck Filho (Membro suplente)  
Faculdade de Comunicação Social Cáper Líbero – FCSCCL

*A Camilo,*

*com esperança de que aprenda, principalmente, a cantar e bailar a vida!*

*A Mainha,*

*porque foi a primeira mulher de muitas na minha vida a segurar e a não soltar a minha mão.*

*Aos que lutam, no campo e na cidade, por uma educação emancipadora.*

## Agradecimentos

Agradeço a minha mãe, minhas tias que, mesmo de longe, se fizeram presentes nesta caminhada, rezando uma prece ou fazendo um pedindo para me confortar e cuidar.

Agradeço a todas e todos os estudantes e coordenadores que participaram desse trabalho como entrevistadas e entrevistados.

Agradeço às camaradas da PRX Carol, Cynthia, Dyane, Elaine, Fernanda (*in memorian*), Luciana, Priscila, Reginaldo e ao querido Wilson pelos aprendizados no fazer extensionista no IFSP, no esforço coletivo para a construção cotidiana de uma educação pública, integral e emancipadora a partir da Extensão.

Agradeço ao Coletivo Baobá pela experiência de Cursinho Popular realizado desde 2013 na Zona Leste de São Paulo; esses anos atuando como professora do Cursinho me confirmaram a vigência da importância dessa forma de atuação e de luta por uma educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

Agradeço às amigas e aos amigos Alex, Camila, Carol, Consuelo, Everton, Mari, Gabriel (Gabiru), Fábio Maia, Fábio e Raíssa, Eulina, Juliana, Marcela e Maurício, Neide, Sheila e Fernando, Kallen, Paula França, Priscila e André, Suelen, Neto, por toda camaradagem, pelos cuidados, carinho, solidariedade e muitos, muitos momentos de encontros especiais.

Agradeço à professora Lisete Arelaro (*in memorian*) por ter feito parte da minha banca de qualificação e pelas contribuições ao trabalho.

Agradeço à querida Fátima porque esteve e está presente desde o início desta caminhada, como minha orientadora e amiga. Te agradeço por estabelecer diálogo solidário e amoroso todos esses anos e por toda a camaradagem. Fátima *és la maestra de toda la vida* e a amiga que brinda o nosso mundo de levezas e bonitezas.

Agradeço à querida Carmen Sylvia pelo acolhimento como orientanda, pela oportunidade de aprender com ela sobre educação profissional e sobre Gramsci e a Educação. Agradeço por toda atenção e cuidado na orientação desse trabalho, bem como pelas suas contribuições imprescindíveis para a construção da educação que precisamos e queremos neste país, a partir do cotidiano de suas aulas e de suas elaborações teóricas.

Agradeço ao amado Héctor pelo companheirismo, por ter me apoiado e estimulado a me lançar nessa empreitada e de ter oferecido todos os suportes para a realização e a conclusão desse trabalho. Héctor é Amor, presença que aquece, acalma e auxilia, é a água encontrando curso de rio. Te agradeço por tanto e por tudo!

Agradeço aos meus sogros pelo apoio afetivo que conseguiram oferecer ao Camilo, a mim e o Héctor nos momentos difíceis dessa jornada. As arepas não alimentavam apenas a carne, mas o coração!

Agradeço ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por ser espaço para sonhar e ousar futuros!

## RESUMO

MELEÁN, Simone Maria Magalhães. **O Programa de Cursinho Popular do IFSP: prefigurar novas sociabilidades nos marcos da educação profissional pública estatal.** 2023. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

A presente tese tem como objetivo analisar o Programa Institucional de Cursinho Popular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), desenvolvido na instituição no período de 2014 a 2017, por meio da Pró-reitoria de Extensão (PRX), buscando identificar o papel que essa ação de extensão desempenha na formação humana e profissional das/dos estudantes que dela participam como bolsistas de extensão. A pergunta que tentamos responder neste estudo pode ser apresentada da seguinte maneira: como o Cursinho Popular do IFSP, enquanto ação de extensão, pode ser espaço para a emergência de novas sociabilidades na educação pública estatal? Para tanto, baseamos nosso estudo no referencial teórico-metodológico de Karl Marx sobre o trabalho na sociedade capitalista e o trabalho no seu sentido ontológico, bem como no referencial de Antonio Gramsci, a fim de escrutinar a construção de hegemonia. Enquanto pesquisa qualitativa, realizamos análise bibliográfica sobre os temas da Extensão e do Cursinho Popular, e a análise documental da Extensão no IFSP. Como técnica para a coleta de dados, o nosso estudo realizou entrevistas com as/os coordenadoras/es e estudantes que atuaram como bolsistas nos Projetos de Cursinho Popular, o que nos permitiu abarcar um conjunto de significados que a ação trouxe para essas pessoas, bem como o papel da extensão como dimensão formativa na trajetória dos estudantes. Portanto, consideramos que o Programa Institucional de Cursinho Popular foi capaz de criar experiências formativas significativas e emancipatórias, na medida em que promoveu a participação ativa e democrática das e dos estudantes por meio de sua atuação como estudantes-educadores na ação extensionista.

**Palavras-chave:** IFSP; Extensão; Cursinho Popular; Ação extensionista; Resistência Popular.

## ABSTRACT

MELEÁN, Simone Maria Magalhães. **The IFSP Popular Course Program: prefiguring new sociabilities within the framework of state public professional education.** 2023. Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2023.

This thesis aimed to analyze the Institutional Popular Course Program of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP), developed at the institution from 2014 to 2017, through the Vice-rectorate of Extension (PRX) , seeking to identify the role that this extension action plays in the training of the students who participate in it as extension scholarship holders. The question we try to answer in this study can be presented as follows: how can the IFSP Popular Course, as an extension action, be a space for the emergence of new sociability in state public education? To this end, we based our study on Karl Marx's theoretical-methodological framework on work in capitalist society and work in its ontological sense, as well as Antonio Gramsci's framework in order to scrutinize the construction of hegemony. As a qualitative research, we carried out a bibliographical analysis on the themes of Extension and the Popular Course, and a documentary analysis of Extension at the IFSP. As a technique for data collection, our study carried out interviews with coordinators and students who worked as scholarship holders in the Popular Course Projects, which allowed us to encompass a set of meanings that the action brought to these people, as well as the role of extension as a formative dimension in the students' trajectory. Therefore, we consider that the Institutional Popular Course Program was capable of creating significant training experiences, as it promoted the active and democratic participation of students through their performance as student-educators in the extension action.

**Keywords:** IFSP; Extension; Popular Course; Extension action; Popular Resistance.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1** - Mapa da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

**Figura 2** - Organograma Funcional do IFSP - 2013

**Tabela 1** – Tabela de projetos referentes ao Programa Institucional de Apoio a Projetos de Extensão

**Figura 3** - Campus Piracicaba

**Tabela 2** - Quadro de horário das atividades regulares do Cursinho Popular campus Piracicaba - 2015

**Figura 4** - Folder de divulgação da palestra sobre Sexualidade e Gênero

**Figura 5** - Folder de divulgação da Mesa Redonda sobre Cursinho Popular

**Figura 6** - Mesa Redonda: Cursinho Popular: traçando Perspectivas

**Figura 7** - Folder de divulgação do Cursinho

**Figura 8** - Matéria publicada pelo portal de notícias G1

**Tabela 3** - Número de projetos e campi contemplados nos editais da PRX entre 2014-2017

**Tabela 4** - Número de pessoas atendidas diretamente pelo Programa Institucional Cursinho Popular do IFSP entre 2014-2017

**Tabela 5** - Dos objetivos dos projetos dos campi - 2015

**Tabela 6** - Dos objetivos dos projetos dos campi - 2016

**Tabela 7** - Dos objetivos dos projetos dos campi - 2017

**Gráfico 2** - Composição da equipe executora - 2015

**Gráfico 3** - Composição da equipe executora - 2016

**Gráfico 4** - Composição da equipe executora - 2017

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDE - Associação Nacional de Educação	DNE - Diretório Nacional dos Estudantes
ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação	DNERU - Departamento Nacional de Endemias Rurais
ANPOCS - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais	DOU - Diário Oficial da União
BID - Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento	EBTT - Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
CAA – Comissão de Acompanhamento e Avaliação	EJA – Educação de Jovens e Adultos
CBEs - Conferências Brasileiras de Educação	ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base	FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade	FHC – Fernando Henrique Cardoso
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica	FIC – Formação Inicial e Continuada
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina	FMI - Fundo Monetário Internacional
CEX – Coordenadoria de extensão	FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
CF – Constituição Federal	FORPROEX - Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Brasileiras
CINCUTRAC - Comissão Incentivadora dos CRUTAC	FORPROEXT - Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Rede Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação	IES - Instituições de Ensino Superior
CODAE – Coordenadoria de Atividades de Extensão	IFs - Institutos Federais
CONEX – Conselho de Extensão	IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
CPC - Centro Popular de Cultura (	LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CRE - Coordenadoria de Registros Escolares	LOS - Lei Orgânica da Saúde
CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária	MCP - Movimento Cultura Popular
DAU - Departamento de Assuntos Universitários	MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais	MEC – Ministério da Educação
	NAP - Núcleo de Audiências Públicas
	OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs - Organizações Não Governamentais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PISA - Programme for International Student Assessment

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PRD - Pró-reitoria de Desenvolvimento

PRE – Pró-reitoria de Ensino

PRONATEC - Programa de Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e emprego

PRX – Pró-reitoria de Extensão

PVNC - Pré-Vestibular para Negros e Carentes

RENEX - Rede Nacional de Extensão

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia

SEC - Serviço de Extensão Cultural

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIGProj - Sistema de Informação e Gestão de Projetos

SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

TAE - Técnico em Assuntos Educacionais

UNE - União Nacional dos estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNE-Volante - Universidade Volante

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I. INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICA .....</b>	<b>33</b>
1.1 - Criação dos Institutos Federais: a retomada do projeto de Educação Profissional na perspectiva da educação integral pública .....	33
1.2 - O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.....	48
<b>CAPÍTULO II - A EXTENSÃO COMO DIMENSÃO FORMATIVA NO IFSP</b>	<b>56</b>
2.1 - A Extensão Universitária em perspectiva histórica.....	56
2.2 - A concepção de Extensão nos marcos da institucionalidade .....	69
2.3 - O papel e a contribuição do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Brasileiras (FORPROEX) na institucionalização da Extensão Universitária .....	76
2.4 - A Extensão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica: práxis dialógica?.....	81
<b>Capítulo III - O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE CURSINHO POPULAR DO IFSP .....</b>	<b>87</b>
3.1 - O Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP - a experiência piloto.....	92
3.2 - Implementação do Programa Cursinho Popular: a ação nos campi .....	110
3.3 - O Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP: análise dos relatórios institucionais.....	115
3.4 - O Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP pela palavra das sujeitas e dos sujeitos da ação: análise das entrevistas.....	143
<b>CAPÍTULO IV - A educação pública e o cursinho popular .....</b>	<b>170</b>
4.1 - O Ensino Superior Brasileiro e o exame vestibular: a educação posta à prova ....	170
4.2. Aspectos da luta pela educação pública na sociedade brasileira no período da redemocratização .....	184
4.3 – O Cursinho em perspectiva histórica.....	191
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>209</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>232</b>

## INTRODUÇÃO

*“Temos de avançar com ânimo firme e decidido para libertar a educação e o Brasil das fortalezas do privilégio, do atraso e da opressão” (Florestan Fernandes)*

Em Junho de 1982, o professor Florestan Fernandes proferiu uma palestra durante a II Conferência Brasileira de Educação, em que, para dialogar com o tema da Conferência, a saber, “Educação: perspectivas na Democratização da Sociedade”, abordou a relação dialética entre a transformação profunda da sociedade e a educação, pontuando que a democratização da sociedade não se alcança sem os processos educativos, sem uma “política educacional democrática”.

O seu ofício de intelectual materialista-histórico-dialético, lhe exigiu olhar para a realidade concreta, a situação histórica em que se encontrava – final do período ditatorial e contrarrevolucionário – para analisar a correlação de forças e, dessa maneira, localizou a posição em que estavam a educação e seus sujeitos na luta de classes nacional. Por isso, em sua exposição, realizou um diagnóstico objetivo da crise do poder burguês e da subjugação do Brasil à dependência do capitalismo monopolista.

Fernandes, todavia, identificou um novo padrão de dependência em curso, um padrão que fazia o país ajustar-se à internalização das estruturas e ao dinamismo dos países controladores globais, aos “controles externos em nossa economia, em nossa sociedade e nossa cultura”, agora com a “presença direta, maciça e ativa dos agentes e agências de modernização”. Já naquela altura, Florestan denunciava que as intervenções de agentes e organismos do capital internacional na educação brasileira apareciam dissolvidas nas medidas governamentais e nas políticas educacionais do governo ditatorial (Fernandes, 2020, p.34).

De fato, o acordo MEC-Usaid, estabelecido por meio do decreto nº 5.540/68, configurou estratégias para a cooperação técnica e financeira ao setor educacional. Ao longo dos anos 70, o Banco Mundial, por exemplo, ampliou a sua atuação a partir de vultosos recursos e das estratégias e linhas de ação desenhadas para a educação nacional. Marília Fonseca (1998) nos informa que “o intercâmbio contribuiu para a assimilação do ideal de educação para todos no texto dos primeiros planos educativos

do início dos anos 60, assim como da Lei de Diretrizes e Bases de 1961” (Fonseca, 1998, p.230).

E isso, claro, não teria ocorrido sem a adesão de muitos operadores, os “acólitos contrarrevolucionários” plantados nas nossas instituições educacionais, como nos adverte Fernandes (2020, p.35). Contudo, o que Florestan buscou identificar como padrão de subordinação da educação aos interesses do capital foi a atuação direta de seus agentes nas instituições educacionais do país.

Florestan Fernandes continuou a sua intervenção esclarecendo que o governo ditatorial e a contrarrevolução operaram um verdadeiro desmonte das instituições educacionais, destruíram o sistema de ensino, facilitaram a extrema elitização organizacional e administrativa, enfim instauraram uma política deliberada de estrangulamento do ensino público em favor do ensino privado, que contou com vultuosos recursos públicos para esta modalidade de ensino (Fernandes, 2020, p.36).

A constatação de Fernandes sobre a estrutura desigual, elitista e subordinada da educação legada pelo regime ditatorial e os contrarrevolucionários nos remete à conclusão a que chegou o antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) quando afirmou que “a crise na educação brasileira não é crise; é um projeto!” para explicar as investidas das elites brasileiras em assegurar a produção e reprodução da estrutura socioeconômica desigual no país e dessa forma alimentar o sistema capitalista nacional dependente.

Todavia, importa destacar que naquele momento histórico Fernandes enxergava nitidamente as manobras que as classes trabalhadoras do campo e da cidade estavam fazendo para o enfrentamento aos militares e seus asseclas.

As classes trabalhadoras, através dos setores do proletariado industrial de ponta ou da rebelião no campo, quebraram o nó górdio que promovia o isolamento recíproco entre Estado e nação, entre classes subalternas e sociedade civil, entre violência opressiva da ordem e contraviolência defensiva das massas (Fernandes, 2020, p.37).

E, dessa maneira, Fernandes considerou que para falar em democratização da sociedade há que se pensar na **educação** que as classes trabalhadoras urbanas e do campo devem receber, pois são essas classes o centro de *poder real* (ibidem, p. 38).

A experiência coletiva e autenticamente republicana que se desenrolou sob os olhos de Fernandes Lhe possibilitou afirmar que se tratava de uma conquista arrancada ao Estado “pelas mãos calosas dos operários e dos trabalhadores agrícolas”, fazendo ruir o governo ditatorial, que culminaria na promulgação da Constituição de 1988.

Posteriormente, com a derrota do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 2002, a mudança na correlação de forças permitiu que os movimentos sociais, pesquisadores e organizações da sociedade civil disputassem um projeto de educação nacional e pautassem políticas educacionais consoantes ao momento histórico que vivia o país. Essas forças sociais foram capazes de apresentar projetos que estavam em flagrante contradição com o modelo de uma formação de força de trabalho voltada para a inserção no mundo do trabalho, mediada pelo mercado capitalista. Nesse sentido, o projeto de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que doravante será analisado, se insere na proposta educacional que se opõe radicalmente ao modelo neoliberal da educação capitalista, uma vez que seu “objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho” (Pacheco, 2011, p. 11).

\*\*\*\*

Em 29 de dezembro de 2008 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) foi criado pela lei nº 11.892, que instituiu também a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).<sup>1</sup> Nesse mesmo ano, meses antes da criação do IFSP, realizei concurso público de provas e títulos para o cargo de técnica em assuntos educacionais (TAE) para o então Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP).<sup>2</sup> A minha nomeação em caráter efetivo para o referido cargo se daria no ano seguinte, em abril de 2009, com lotação na então Unidade Descentralizada de Cubatão (UNED - Cubatão), ainda sob a administração do CEFET-SP. A reforma administrativa que transformou o CEFET - SP

---

<sup>1</sup> A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve início em 1909, quando o Presidente Nilo Procópio Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices por meio do Decreto nº 7.566. Em 1937, as escolas mudaram para a denominação de Liceu Industrial. Em 1942, sua denominação mudou para Escola Industrial e Técnica. Em 1959, ocorreu a transformação para Escola Técnica Federal, e em 1978 surgiram os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

<sup>2</sup> O requisito de qualificação para o ingresso no cargo público de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) é ser portador de curso superior em Pedagogia ou Licenciaturas, conforme o estabelecido no Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC (BRASIL, Ministério da Educação, 2005).

em IFSP se efetivou a partir de janeiro de 2010. Assim, o meu ingresso na RFEPCT ocorreu no momento de sua transição administrativa, pedagógica, científica e acadêmica.

A transformação administrativa que ocorreu na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2008, se vincula às mudanças ocorridas no cenário econômico, político e social brasileiro, que, desde 2003, parecia combinar crescimento econômico, democracia, estabilidade, inclusão social e distribuição de renda.<sup>3</sup> Nesse contexto, a educação profissional pública federal, que havia sido estagnada pelo Decreto 2.208/1997, voltaria a obter o incentivo para a sua expansão.<sup>4</sup>

O IFSP, portanto, oriundo do processo de transformação de Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo (1909), para Liceu Industrial de São Paulo (1937), Escola Industrial de São Paulo (1942), Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo (1965) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (1999), acompanhou e passou internamente pelo processo de expansão da RFEPCT, que, atualmente, conta com “38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II. Ao todo, a rede contava em 2020 com 643 *campi*, mais de um milhão de matrículas e cerca de 80 mil servidores (professores e técnico-administrativos)”, conforme dados disponibilizados pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif).<sup>5</sup>

Junto ao IFSP, nós, os servidores das antigas administrações e os ingressantes na nova estrutura, nos lançamos ao desafio de operar a mudança e contribuir para construir

---

<sup>3</sup> Durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Brasil passou por mudanças significativas no padrão de desenvolvimento. Em 2002, o país ocupava o 13º lugar no ranking da economia do mundo. Em 2011, o Brasil passou a ocupar o 6º lugar. O Índice de Desenvolvimento Humano passou de 0,649, em 2002, para 0,755. O coeficiente GINI - índice do Banco Mundial que mede a desigualdade social - indicou a variação positiva do Brasil de 58,6, em 2002, para 52,9, em 2013. A formalização do trabalho cresceu de 45,7%, em 2003, para 57,7%, em 2014. Em 2014, o IBGE registrou a taxa de desemprego em 4,8%, e o salário-mínimo cresceu em termos reais 5% de 2002 a 2014. Além disso, a política de transferência de renda operacionalizada pelo Programa Bolsa Família foi uma política pública que impactou milhares de famílias, crianças e adolescentes, no que se refere à frequência escolar, assistência à saúde e a redução de 58% da desnutrição (MERCADANTE & ZERO, 2018, p. 20).

<sup>4</sup> O Decreto presidencial nº 2.208/1997 de Fernando Henrique Cardoso (FHC) proibiu a modalidade de ensino médio integrado ao técnico e impediu a expansão da RFEPCT. Mais informações conferir em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm) Acesso em: 14/01/2020. No entanto, ele foi revogado pelo Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004.

<sup>5</sup> Informações disponíveis em <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif> Acesso em 14/01/2020.



a identidade que principiava. Dessa maneira, com uma estrutura pluricurricular e multicampi, o IFSP ampliou a oferta de cursos de educação superior (graduação e pós-graduação), de nível médio e profissional técnico (na modalidade de cursos integrados, para os egressos do ensino fundamental, e modulares - educação de jovens e adultos) e cursos de formação inicial e continuada a trabalhadores, cujos objetivos são: a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, nos diversos níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica.

Lotada no IFSP - *campus* Cubatão em maio de 2009, inicialmente atuei no setor denominado Coordenadoria de Registros Escolares (CRE), com a atribuição de assessorar a Secretaria do Ensino Superior do campus. O trabalho realizado na CRE consistia em recepcionar e matricular os estudantes, confeccionar e arquivar o registro acadêmico dos mesmos. Posteriormente, fui designada para auxiliar o setor de Coordenadoria de Extensão (CEX) da unidade, onde realizava o registro e o acompanhamento dos estágios, das atividades, cursos, eventos e projetos de extensão. Nessa tarefa passei a interagir mais diretamente com os professores e, a partir desse contato, percebi que o debate sobre a extensão universitária, que já se arrastava há bastante tempo na Universidade, precisava ser impulsionado no âmbito da educação profissional em geral, e no IFSP em particular, já que a extensão se constitui também em atividade finalística na Educação Profissional Tecnológica, conforme o estabelecido no artigo 6º inciso VII da Lei nº 11.982: “desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica” (BRASIL, 2008).

As ações de Extensão na nova estrutura administrativa do IFSP foram orientadas pelas seguintes portarias: portaria nº 3.067/2010, que regulamentava os cursos e palestras de extensão; portaria nº 1.204/2011, que regulamenta o estágio supervisionado no âmbito do IFSP; portaria nº 2095/2011, que regulamenta as visitas técnicas; portaria nº 3.314/2011, que aprovava as Diretrizes da Pró-reitoria de Extensão relativas à extensão. Dessa maneira, as portarias expressavam a necessidade de referenciar as ações de extensão nos termos da lei de criação do IFSP. Por outro lado, as diferentes portarias refletiam certa dificuldade em estabelecer uma normatividade única, que abarcasse o conjunto das ações de extensão a ser desenvolvido na instituição. Essa dificuldade fomentou, em grande medida, o desafio central dessa pesquisa: entender qual é o papel da Extensão no IFSP.

Dentre as finalidades, objetivos e características estabelecidas em seu Estatuto, aprovado pela Resolução n.º 872/2013, em consonância com a lei de criação dos IFs, o IFSP apresenta a “verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão” (Art. 4, II) como seu balizador. Adiante, estabelece como finalidade do IFSP “desenvolver programas de extensão e de divulgação cultural científica e tecnológica (Art. 5, VII). No Artigo n.º. 33, define que “as ações de extensão constituem um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, para viabilizar uma relação transformadora entre o IFSP e a sociedade”. Para operacionalizar a extensão, o IFSP designou em sua estrutura organizacional a Pró-reitoria de Extensão (PRX), que tem como função definir, planejar, acompanhar e avaliar as políticas e atividades de extensão (ESTATUTO/IFSP, 2013).

Em 2012 houve a troca de direção do IFSP, ocorreu processo eleitoral para a sua reitoria e para diretores gerais dos *campi*. O professor Eduardo Antonio Modena foi eleito e, em 17 de abril de 2013, nomeado reitor do IFSP pela então presidente Dilma Rousseff (2011-2016)<sup>6</sup>. Neste mesmo ano de 2013 fui convidada pela nova gestão a compor a equipe de extensão da Pró-reitoria de Extensão, sob a direção do professor Wilson de Andrade Matos. O convite foi aceito, pois considerei a possibilidade de contribuir junto à equipe que estava se formando para iniciar o trabalho de planejamento, divulgação e acompanhamento das ações de extensão em todo o IFSP. Contudo, a minha relação com a Extensão foi estabelecida ainda na graduação, quando dos cinco anos de bacharelado e licenciatura, quatro deles eu passei desenvolvendo Extensão como bolsista-extensionista. Primeiro, atuei no Projeto de Extensão Universitária "Unesp em parceria com as administrações públicas: município de Ocaçu", em 2001, e, em seguida, até concluir a graduação, atuei como estudante-educadora do Cursinho Alternativo da UNESP de Marília - CAUM - período 2002-2004, projeto histórico de Extensão na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP - campus Marília.

Solicitei a minha transferência do campus Cubatão para a Reitoria, em São Paulo, e em 05 de julho de 2013 fui designada para a função de Coordenadora de Ações

---

<sup>6</sup> A nomeação para a reitoria do IFSP consta documentada e disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/1480-nomeacao-de-novo-reitor-do-ifsp-e-publicada-no-dou.html> Acesso: 14/01/2020.

Socioculturais na Pró-reitoria de Extensão.<sup>7</sup> Na ocasião, formávamos uma equipe de apenas cinco pessoas para “planejar, definir, acompanhar e avaliar as Políticas e as atividades de extensão em suas relações com a sociedade e as empresas, buscando articulá-las ao ensino e à pesquisa, em consonância com as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação e com as disposições do Conselho Superior” (IFSP, 2014. Relatório de Gestão de 2013). Nesse momento, em 2013, o IFSP contava com 28 *campi* espalhados pelo estado de São Paulo.

A partir da instituição do novo organograma funcional do IFSP<sup>8</sup>, em 2013, a sua Pró-reitoria de Extensão (PRX) redefiniu com maior clareza as suas atribuições e passou a contar com duas diretorias, a saber, a de Relações comunitárias e institucionais e a de Programas e Projetos. Dessa forma, o IFSP, em sua nova Política de Extensão e Responsabilidade Social, estabeleceu os seguintes objetivos:

1. Criar programas institucionais de Extensão;
2. Institucionalizar as ações de extensão;
3. Viabilizar ações de fomento e estimular a participação em editais externos;
4. Articular ações de extensão para a promoção do desenvolvimento socioeconômico, político e cultural local e regional;
5. Fortalecer as coordenadorias de extensão dos campi;
6. Acompanhar a inserção de estudantes no mundo do trabalho;
7. Consolidar as ações de extensão como processo educativo, cultural e científico, articulado com o ensino e a pesquisa no cotidiano acadêmico e com o mundo do trabalho;
8. Desenvolver programas para a promoção da cultura da diversidade e dos direitos humanos, da educação ambiental e das manifestações artísticas, esportivas e culturais, além da conservação da memória;
9. Consolidação das ações do Pronatec.

---

<sup>7</sup> A nomeação para a função gratificada de Coordenadora de Ações Socioculturais foi efetivada por meio da Portaria nº 3.242 de 5 de julho de 2013, publicada na pág. 31. Seção 2. do Diário Oficial da União (DOU) de 5 de julho de 2013.

<sup>8</sup> A mudança de organograma ocorrida em 2013 fez-se necessária para adequar a PRX às ações de extensão, pois desde 2009, ela estava atuando prioritariamente nas ações de expansão da Rede Federal e coordenando as obras do IFSP; essas atribuições eram flagrantemente alheias às suas atribuições. Dessa forma, a equipe da PRX recomendou que as ações de Expansão e Obras deveriam ser deslocadas para o gabinete do Reitor. Da mesma maneira, recomendou que a Diretoria Educação à Distância (EaD), por aderência, deveria estar vinculada à Pró-reitoria de Ensino (PRE) (BRASIL/IFSP-Relatório de Gestão 2013). Por meio do Núcleo de Audiências Públicas (NAP), uma ação intersetorial que envolveu a PRX, a Pró-reitoria de Ensino (PRE) e a Pró-reitoria de Desenvolvimento (PRD), pude participar na organização e realização das audiências públicas nos municípios de Jundiaí-SP e Presidente Prudente-SP, que tinham como objetivo “determinar a oferta de cursos consoante à consolidação e ao fortalecimento de arranjos produtivos sociais e culturais locais, bem como às potencialidades de ações de extensão” (IFSP, 2014). Essa foi a última ação da PRX junto ao processo de expansão do IFSP. Depois dessa iniciativa, as ações de expansão do IFSP foram totalmente alocadas às atribuições da PRD.

O volume de ações exigia a atuação urgente da PRX para responder às diversas demandas que surgiam de várias direções: da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), das prefeituras, dos ministérios e órgãos demandantes, bem como da comunidade interna ao IFSP. Nesse contexto, teve início também o processo de elaboração do novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2014-2018, para o qual fui designada a compor a comissão representando a Pró-reitoria de Extensão (PRX).<sup>9</sup> Além disso, encontrava-se em curso na instituição o Programa Nacional de Acesso ao Curso Técnico e Emprego (PRONATEC).<sup>10</sup>

Com a redefinição de suas atribuições, coube à PRX o desafio de planejar, criar e gerir as múltiplas ações de extensão, que não mais se restringiam a oferta de cursos na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC), nem apenas à realização de eventos e divulgação científica, como previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013. A partir de 2013, a emergência de uma nova concepção de extensão que se pretendia alinhada aos princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica possibilitou a implementação de um novo organograma funcional.

Com base no exposto, a pergunta que tentamos responder neste estudo foi: em que medida a Extensão pode se constituir enquanto espaço educativo capaz de construir novas e emancipadoras sociabilidades nos marcos da educação estatal?

### **Percurso da pesquisa ou do caminho trilhado**

Inicialmente, foi proposto analisar as ações socioculturais de extensão a partir do levantamento destas, realizadas pelo IFSP no período de 2013 até 2016. No entanto, ao longo do percurso de estudos e levantamento de dados, entendemos que a pesquisa

---

<sup>9</sup> Fui designada a compor a comissão do PDI 2014-2018 por meio da portaria nº 2.552 de 29 de maio de 2013. As atribuições consistiam em estabelecer o cronograma geral, designar as comissões locais dos campi, orientar, acompanhar e monitorar as ações, eventos e etapas gerais do processo de elaboração do PDI do IFSP.

<sup>10</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Curso Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal, em 2011, através da Lei nº 12.513. No IFSP, a modalidade desenvolvida pela PRX foi o Pronatec Bolsa-formação com a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, com carga horária mínima de 160 horas-aula ou mais, preferencialmente para beneficiários do seguro-desemprego e dos programas de inclusão produtiva do Governo Federal.

qualitativa dar-se-ia por meio da análise de uma única ação, o Programa Institucional do Cursinho Popular do IFSP, desenvolvida desde 2014 na instituição. O recorte se justifica porque o referido programa é inédito na Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica, e se constituiu em importante espaço educacional e cultural para o público atendido. O Programa teve seu regulamento aprovado pela Resolução nº 01 do Conselho de Extensão (CONEX) do IFSP, em 24 de fevereiro de 2016.<sup>11</sup> A implementação do programa foi acompanhada por uma comissão designada para observar e avaliar o desenvolvimento de um projeto piloto, buscando identificar a sua potencialidade e, possivelmente, estender a outros *campi* do IFSP<sup>12</sup>.

A pesquisa partiu do levantamento bibliográfico para compreender o contexto em que se insere a criação e a ampliação da Rede Federal de Educação, Profissional e Tecnológica, relacionando-a ao quadro mais amplo de lutas e disputas pela educação pública no país no final dos anos de 1980 até a criação dos Institutos Federais de Educação, em 2008. Dessa maneira, empreendi uma análise sobre alguns aspectos do processo de luta pela educação pública na sociedade brasileira no período da redemocratização, buscando salientar o papel da promulgação da Constituição Federal de 1988 frente às investidas do capitalismo, na sua fase neoliberal, no sentido de desresponsabilizar o Estado de suas obrigações sociais e rebaixar as condições de vida e reprodução da classe trabalhadora no Brasil.

Nesse contexto, analisei o impacto dos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004 na educação profissional e tecnológica, fazendo o exercício de identificar os modelos de educação subjacentes nesses dois instrumentos legais. O decreto nº 2.208/97, por exemplo, que separou a formação geral da formação profissional, desobrigava o Estado a ofertar curso profissional, estabeleceu o modelo dual e correspondia às orientações de organismos internacionais, como salientam Carmen Sylvia Vidigal Moraes (1999; 2005); Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005); Deribaldo Santos,

---

<sup>11</sup> A resolução nº 01/CONEX/IFSP/2016 que aprova o regulamento do Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP pode ser conferida em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/106-assuntos/reitoria/conselhos-e-nucleos/474-conselho-de-ensino-conen?showall=>

<sup>12</sup> A Comissão de Acompanhamento e Avaliação (CAA) da primeira turma do Cursinho Popular do IFSP foi designada por meio da Portaria nº 3.051, de 11 de julho de 2014, e contou com cinco membros. Entre as suas atribuições, estava a tarefa de elaborar um relatório com o objetivo de recomendar ou não a criação do Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP.

(2017). Já o Decreto nº 5.154/2004 reestabeleceu a educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio<sup>13</sup>.

Baseada no materialismo histórico-dialético como ferramenta de apreensão crítica do objeto de estudo, procedi primeiramente à análise dos documentos que regulamentam as ações de extensão do IFSP, disponíveis no portal da instituição, tais como: Estatuto do IFSP; Regulamento do IFSP; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Relatórios de Gestão; Relatórios dos projetos de Cursinho Popular; Resoluções, entre outros documentos. Além disso, foram analisados os Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/2004, a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 11.892/2008, enfim, a legislação concernente à normatização da educação em geral e da educação profissional e tecnológica em particular. Esses documentos compõem o conjunto de **fontes primárias** do corpus do presente estudo, juntamente com as **entrevistas** realizadas com os bolsistas e com os coordenadores.

O Programa Institucional de Cursinho Popular foi aqui analisado, tomando por base a Portaria nº 2.968, de 24 de agosto de 2015 que regulamenta as ações de extensão do IFSP, o Regulamento do Cursinho Popular do IFSP, aprovado pela Resolução nº 01 CONEX/IFSP de 24 de fevereiro de 2016, os editais de fomento de projetos de Cursinho Popular no âmbito do Programa, os relatórios de gestão e os relatórios de atividades dos projetos. Escolhemos esses documentos porque são eles que regulamentam o programa no âmbito das ações de extensão do IFSP, bem como contém informações objetivas das atividades desenvolvidas.

Nessa análise, destacam-se os aspectos funcionais do programa enquanto ação de extensão, bem como as possibilidades organizativas democráticas que emergem do Cursinho que, quando referenciadas na participação democrática e no trabalho coletivo, podem contribuir para a efetivação dos princípios da “Escola Unitária” no interior do IFSP, tal como concebida pelo pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

Analisando as elaborações de Gramsci sobre a escola unitária e a educação integral, Giovanni Semeraro (2021, p. 123-128) explica que a formação do estudante precisa estar entrelaçada com “a vida real, o grande, complexo e contraditório mundo da

---

<sup>13</sup> O decreto nº 5.154/2004 pode ser conferido em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)

produção, das relações sociais, da política e da cultura”, para que a formação possa unir os “elementos coletivos com o desenvolvimento da ‘personalidade autônoma e responsável’, para formar gente capaz de se ‘autodirigir’”. Dessa forma, Semeraro explica que Gramsci, ao criticar a escola tradicional expressa na reforma educacional de Giovanni Gentile, estava interessado em identificar “as diretivas” para uma escola e uma educação condizentes com “o protagonismo das massas que pretendem construir uma nova sociedade”. Observa ainda o autor, que Gramsci “dilata também os espaços e instrumentos da ‘escola’, ou seja, a atividade educativa direta, é apenas uma fração da vida do aluno, que entra em contato seja com a sociedade humana seja com a *societas rerum* e deriva critérios destas fontes ‘extraescolares’” (Semeraro, 2021, p.129).

Com efeito, em 1917, antes de Gramsci participar diretamente das disputas internas do Partido Socialista Italiano, se dedicava em incidir sobre a elevação cultural e na educação dos trabalhadores socialistas de Turim. Nesse sentido, Gramsci criou o boletim *La Città Futura* (A cidade Futura), voltado para as/os trabalhadoras/es e a juventude de Turim.

Como explicam Daniela Mussi e Álvaro Bianchi (2020, p. 8), Gramsci estava preocupado com a situação de fragmentação da produção intelectual socialista, emparedada, de um lado, pelo positivismo acadêmico e, de outro, pelos críticos marxistas. Dessa forma, Gramsci toma a iniciativa de criar um instrumento de formação para a juventude a partir da publicação do *La Città Futura*:

*La Città Futura* pretendia convidar os jovens a enfrentar esse desafio, a um ato de “independência e liberação” por meio do engajamento no movimento socialista, ao mesmo tempo que não negava a importância de pensar sobre os limites nos quais o socialismo italiano esbarrava. “O futuro é dos jovens. A história é dos jovens - com essas palavras, Gramsci abriu a publicação projetando um novo ambiente, no qual pudessem se combinar “energia” e “inteligência”, resultando na “mais perfeita e frutífera afirmação” de um movimento socialista renovado. [...] Gramsci acreditava na eficácia da luta cultural coletiva e popular como forma de conquista de uma personalidade e cidadania (Mussi & Bianchi, 2020, p. 8-9).

O interesse de Gramsci em incidir na realidade imediata para a elevação cultural da juventude residia no fato concreto de sua observação sobre a expansão do proletariado e do movimento socialista em vários países depois da guerra, e, desse modo, era preciso que o movimento socialista se antecipasse e conseguisse de alguma forma atuar nesta fase de renovação da vida popular e de elevação da consciência, além

de apresentar uma alternativa ao sentimento nacionalista em favor da ideia de igualdade (Mussi & Bianchi, 2020, p. 10).

O boletim *La Città Futura* compõe os escritos pré-carcerários de Antonio Gramsci, realizados de 1916-1926, conforme nos informa Carlos Nelson Coutinho (2011). Nestes escritos, Gramsci tematiza diversos assuntos a partir da realidade italiana, dos desafios do socialismo em seu país, da democracia e da organização operária, além das análises sobre a Revolução Russa que se desdobrava sob seus olhos de juventude. Dos estudos pré-carcerários, nossa pesquisa se baseou nas reflexões que o autor sardo empreendeu em “Socialismo e Cultura” (1916), “Homens ou Máquinas” (1916), “Indiferentes” (1917), “Democracia Operária” (1919) e “Analfabetismo” (1917). A partir deles, foi possível identificar a práxis de Gramsci para incidir sobre a realidade concreta italiana, bem como a sua aceção sobre a cultura. Para Gramsci,

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo para o proletariado. Serve apenas para criar marginais, pessoas que acreditavam ser superiores ao resto da humanidade porque acumularam na memória certo número de dados e de datas que vomitam em cada ocasião, criando assim quase que uma barreira entre elas e as demais pessoas. [...] A cultura é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, **apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres** (Gramsci, 2011, p.54, grifos nossos).

A proposição de cultura feita por Gramsci compreende ao modo de pensar e atuar no mundo, em que toda pessoa é sujeita de cultura, já que desde o momento em que adquire a linguagem, passa a se inserir no sistema de valores, crenças e visões de mundo de uma determinada sociedade, a partir do qual as pessoas agem no cotidiano no sentido de reproduzir ou alterar esse sistema de valores (Garcia-Huidoro, 2018, p. 22).

A partir desta proposição de cultura, Gramsci atribuiu “grande importância à batalha das ideias, à luta cultural, ou seja, ao empenho para criar as condições subjetivas



da ação revolucionária, rompendo assim com a passividade dos que confiavam apenas no amadurecimento espontâneo das condições objetivas” (Coutinho, 2011, p. 15).

Nesse sentido, a nossa apreensão sobre o papel do Cursinho Popular no contexto da educação pública estatal se baseou nos arcabouço teórico-metodológico de Antonio Gramsci, tendo destaque aqui a sua formulação sobre o tema da hegemonia, e a sua construção a partir do processo da reforma intelectual e moral das pessoas inseridas numa dada coletividade.

Implica dizer que esta tese buscou caracterizar a forma Cursinho Popular, destacando a sua diferença dos cursos preparatórios tradicionais (comerciais), que atendem vasta parcela da juventude egressa do ou ainda cursando o ensino médio, mas que operam na reprodução das desigualdades sociais e educacionais, já que para o acesso das/dos estudantes a eles, precisam dispor de recursos financeiros altos. Em contrapartida, os Cursinhos Populares, Alternativos ou Comunitários, via de regra, são ações coletivas, ligadas ao movimento estudantil ou às iniciativas de associações de trabalhadores, coletivos e movimentos sociais que buscam enfrentar o ciclo de reprodução da desigualdade social a partir da elevação de escolaridade da juventude dos estratos populares da população, que não teriam acesso ao curso de preparação para os vestibulares ou ENEM de outra forma (Castro, 2005).

Conforme aponta Maíra Tavares Mendes (2011, p. 42), nos anos 1990 houve o *boom* dos Cursinhos Populares, ligados ao Movimento Estudantil nas Universidades. O aumento das experiências de cursinhos populares se vinculam às transformações ocorridas no cenário socioeconômico da sociedade brasileira, com a ampliação do acesso à escola, expansão das instituições educacionais privadas, fortemente incentivadas pelo governo FHC e na adoção pelas políticas educacionais dos postulados da Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz, segundo a qual quanto maior tempo de estudos, maiores condições de emprego, indicando a existência direta entre competência e escolaridade.

Embora existam distintas linhas políticas que orientam experiências de cursinhos (correntes que defendem que a escola deve adequar seu currículo ao conteúdo do vestibular até aquelas que defendem o fim do vestibular), como mostra Maíra Tavares Mendes (2011, p. 44), todas elas concordam num ponto, a saber, de que o vestibular é

uma barreira, um obstáculo ao acesso ao ensino superior e que reproduz a seletividade do acesso à universidade. Contudo, essas correntes impactam a forma e a organização de cada experiência de cursinho.

Nesse sentido, nossa análise procurou localizar a forma organizativa do Cursinho Popular do IFSP, que, embora realizado enquanto ação institucional, em nossa perspectiva, se insere no quadro amplo de experiências coletivas de ensino, as quais tanto podem caracterizar-se pela reprodução da instrumentalização curricular para o exame vestibular e Enem ou pode configurar-se como espaço de nova sociabilidade no interior da escola pública estatal.

Com efeito, a Extensão, nas suas primeiras experiências no país (1911 e 1917) figurou como ação para “estender” ao público a difusão de conhecimentos produzidos pelas Universidades, seja na forma de palestras, conferências ou de assistência social. Contudo, como explicam Carbonari e Pereira (2007, p. 23), “essas atividades não estavam focadas nos problemas econômicos e sociais da comunidade”. A partir do Estatuto da Universidade Brasileira de 1931, a Extensão passa a abarcar ações voltadas para a resolução de problemas sociais nacionais.

Posteriormente, no contexto da ditadura empresarial-civil-militar, ela (a extensão) se torna objeto de Segurança Nacional e elimina de sua práxis o diálogo com a comunidade, desarticulando sua “capacidade de organização e transformação da realidade”. Ainda que a história da Extensão no país seja marcada pela prática do assistencialismo, foi na década de 1980, com o ascenso dos Movimentos Sociais, que a Extensão passa a ser disputada como dimensão fundamental de diálogo entre Universidade e Sociedade, cujo objetivo se baseia na articulação de programas, projetos e ações enquanto prática integradora do ensino e da pesquisa para a conscientização e a formação cidadã das e dos estudantes. Nesse sentido, a Lei 9.394/1996, que implementa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), ao estabelecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, consolidou a compreensão da extensão enquanto missão indissociável da educação que se pretende integral e emancipatória. Nesse sentido, também aqui entendemos a extensão enquanto diretriz dos Institutos Federais de Educação (IFs), como “forma de diálogo permanente e mais amplo com a sociedade”, já que o princípio fundamental do projeto de Instituto Federal é o da “compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas

diferentes dimensões da vida humana, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos” (Pacheco & Resende, 2009, p. 9).

Na medida que, em 2004, a política de educação profissional estatal passa a se orientar pela necessidade da retomada da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio, e, posteriormente, em 2005, da expansão da Rede Federal de Educação, foi aberto um caminho profícuo de diálogo com a sociedade sobre o projeto de educação integrada do Instituto Federal, o qual corresponde à necessidade de se “discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país”. Assim, porque o objetivo dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social”, e, a partir de sua atuação em “todos os níveis e modalidades de educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão”, compreendemos que o Programa de Cursinho Popular do IFSP, enquanto ação de extensão, participa de maneira especial no esforço educativo para a realização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas, sobretudo, contribui no estabelecimento do processo de aprendizagem da educação integrada, capaz de consolidar uma atitude crítica e cidadã das/dos estudantes.

Ademais, a extensão é a dimensão formativa capaz de, a partir do diálogo amplo e permanente com os grupos sociais em que se relaciona e dos territórios em que se estabelece, criar alternativas educacionais, científicas, socioculturais e produtivas concretas para a transformação sociocultural dos indivíduos e das instituições na relação com a sociedade. Nesse sentido, cumpre salientar a diferença entre a extensão que pretende “estender” e a extensão que é sinônimo de diálogo, na acepção de Raymond Williams, contida em texto publicado em 1950, quando o autor trabalhava como tutor de educação de jovens e adultos num programa da renomada Universidade de Oxford em parceria com a Associação Educacional de Trabalhadores:

Extensão, em si mesma, é apenas: um conjunto de palestras que estendem o conteúdo universitário para um público mais amplo. **Mas o que as palestras de extensão têm frequentemente estendido é a pior parte do ensino universitário interno — o convencional modelo de palestra “delivery”**, seguido ou não por questões de fato e pela enunciação de pontos de vista desconexos (Williams, 2019, p. 35 grifo nosso).

Por outro lado, ao contrário da extensão enquanto ato de estender aquilo que se produz internamente nas instituições, o Cursinho Popular do IFSP, ao colocar a/o estudante como sujeito da ação, ao estimular a sua iniciativa, a participação ativa e criativa, efetiva o princípio fundante da extensão criadora, apontada por Williams quando de sua defesa por uma outra extensão, aquela que concebe “o aluno como ponto de partida”. Para a sua efetivação, a ação de extensão deve considerar as necessidades legítimas das pessoas envolvidas. Ademais, ressalta o autor que a eficácia de uma ação pedagógica só pode ocorrer quando “os estudantes exercem um papel ativo e determinante”, sem, contudo, desconsiderar as capacidades e as dificuldades destes (Williams, 2019, p. 35-37).

Para a apreensão do papel da Extensão no contexto da Educação Federal Profissional e Tecnológica, foi necessário evidenciar o percurso da Extensão no âmbito da educação superior brasileira. Para tanto, procedi a uma análise sobre o caminho da prática extensionista no Brasil, salientando o processo de sua institucionalização observado pelos autores Roberto Mauro Gurgel Rocha (1986); Maria das Graças Martins da Silva (2000), José Francisco de Melo Neto (2001), Ana Luiza Lima Sousa (2010) e Moacir Gadotti (2017).

O resgate histórico da Extensão Universitária foi considerado importante nessa pesquisa, visto que a normatização da extensão no âmbito da rede federal é referenciada na principal legislação da educação nacional, a LDB; nela a extensão é contemplada como finalidade da Educação Superior, assim como o estabelecido na lei de criação dos Institutos Federais (IFs), a Lei nº 11.892/2008, em que a promoção da extensão aparece como uma de suas finalidades. Todavia, embora inscrita na LDB/1996 como missão finalística da educação superior, Medeiros Neta et al.(2017, p. 6) explicam que a própria lei, nos incisos IV e VII do artigo 43, expressa dois modelos de extensão, um que se realiza enquanto “transmissão de conhecimento produzido”, portanto verticalizador, e o outro que concebe a relação dialógica entre universidade e sociedade, contemplando a participação da população na produção de conhecimento.

Com efeito, a extensão assumiu diferentes expressões, como observam Medeiros Neta et al. (2017),

Existem pelo menos quatro modelos de extensão utilizados pelas instituições de ensino superior ao longo da história: um que

representa a transmissão vertical do conhecimento; aquele que se apresenta como voluntarismo, a ação voluntária sócio comunitária; o modelo que se apresenta como ação sócio comunitária institucional; e o modelo acadêmico institucional. Evidentemente, tais modelos se apresentam de formas distintas em diferentes momentos e diferentes instâncias institucionais (Medeiros Neta et al. 2017, p. 5).

Partindo de sua experiência com camponeses durante os anos de exílio no Chile, Paulo Freire publicou o livro *Extensão ou Comunicação* (1969), que reúne o conjunto de suas reflexões sobre a forma como os camponeses eram vistos na sociedade, e como essa mentalidade se manifestava na relação estabelecida daqueles com os agrônomos que atuavam na assistência técnica rural. Conforme a sua problematização, os camponeses eram vistos como atrasados, que necessitavam do conhecimento técnico para a “libertação”. Por isso, em sua abordagem, o autor apresenta o significado linguístico do termo extensão, para, em seguida, afirmar a extensão como “invasão cultural”.

[...] em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autêntico. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações, em oposição à comunicação (Freire, 1983, p. 17).

Essa visão negativa que Paulo Freire adotou sobre a extensão, isto é, enquanto um termo que nega o “que-fazer educativo libertador” não inviabiliza a ação prática mediada pelo estudante agrônomo da assistência técnica, desde que esta interação seja dialógica, e não impositiva e nem negadora dos camponeses enquanto sujeitos e tampouco de seus saberes. Neste sentido, para Paulo Freire, ao agrônomo/técnico comprometido com a educação libertadora não caberia

[...] estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las; não lhe cabe persuadir nem fazer dos camponeses o papel em branco para sua propaganda. Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes,

transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (Freire, 1983, p 18-20).

Conforme explica Moacir Gadotti, para Paulo Freire a interação entre camponeses e agrônomos é fundamental, porém o educador-agrônomo precisa conhecer o mundo do camponês para que a prática educativa não se limite a um suporte técnico, nem se transforme em “invasão cultural”; mas que seja estabelecida a possibilidade de “co-participação dos sujeitos no ato de conhecer”. Em outras palavras, que seja estabelecida uma comunicação em que o camponês não seja tratado como objeto, como coisa, mas como sujeito da prática libertadora, capaz de desenvolver a consciência de ser e estar no mundo (Gadotti, 2017, p. 5).

Fez-se necessário, portanto, caracterizar a extensão em seu desenvolvimento histórico, como missão finalística da educação superior, porém sem perder de vista a particularidade da extensão concebida e realizada pela Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, já que a RFEPCCT possui os níveis da educação básica e da educação superior como finalidade de seu fazer pedagógico.

Também destacamos no estudo o papel do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Brasileiras (FORPROEX), pois a sua atuação em defesa da Extensão, possibilita compreender as mediações por ela realizadas no interior das disputas em defesa da educação pública no Brasil. Ademais, a definição conceitual do FORPROEX balizou a prática extensionista de toda a Educação Superior. Assim, a extensão no âmbito dos Institutos Federais corresponde aos princípios históricos da Extensão Universitária e à elaboração conceitual do FORPROEX não obstante as especificidades da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica.

Nesse sentido, coube também refletir sobre a compreensão de extensão que fundamenta a prática extensionista no IFSP. Seria a concepção assistencialista cuja perspectiva, como afirmou criticamente Paulo Freire (1983), é a de “estender” algo, isto é, estender técnicas e conhecimento, portanto a que assume o significado de “transmissão”, “entrega”, “doação” de algo? Ou a compreensão segundo a qual a extensão é uma prática educativa, que baseada na comunicação dialógica reforça princípios democráticos e estimula a busca pela transformação da realidade? (Freire, 1983, p. 22). Para essa apreciação, analisei os documentos como a Lei nº 11.982/2008,

lei de criação do IFSP; o Plano Nacional de Extensão; Estatuto do IFSP, Regimento Interno do IFSP e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013 e 2014-2018.

Se na década de 1960 a Extensão como experiência educacional de caráter formador de consciência crítica, autônoma e engajada foi esvaziada desse sentido em favor de sua institucionalização estatal, orientada pelo caráter assistencialista e de “salvação nacional”, a exemplo do Projeto Rondon, a hipótese dessa pesquisa consiste em revelar o papel da extensão desenvolvida no âmbito dos IFs, em particular do IFSP, como espaço educacional que viabiliza a autonomia intelectual, a consciência crítica e a elevação cultural dos estudantes.<sup>14</sup>

O Cursinho Popular do IFSP, por sua vez, ao se realizar enquanto trabalho coletivo de estudantes e servidores abriga em si a potencialidade de criar experiências favoráveis à emergência de novas sociabilidades e subjetividades menos dilaceradas pela lógica da mercantilização e da subjetividade neoliberal própria da sociedade capitalista. Portanto, a extensão é aqui apreendida como espaço formativo correspondente à perspectiva educacional que se contrapõe à orientação instrumental e empreendedora, recolocada nesse momento histórico como o modelo possível de educação para a classe trabalhadora.

Nosso trabalho está organizado em 4 capítulos, sendo que no capítulo 1 empreendemos uma análise sobre a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) no contexto de disputa por um projeto de educação profissional e tecnológica baseado na transformação social, política, econômica e cultural do país. No capítulo 2, a partir da análise sobre o percurso histórico da extensão universitária no Brasil, bem como da contribuição que o Fórum de Pró-reitores de Extensão (FORPROEX) deu para a consolidação da extensão como dimensão finalística da universidade no país, salientamos a extensão como dimensão formativa e socialmente referendada no IFSP. No capítulo 3, procedemos à caracterização e análise do Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP, desenvolvido nos campi Avaré, Birigui,

---

<sup>14</sup> Criado pela ditadura empresarial-civil-militar, em 1967, o Projeto Rondon tinha por objetivo desenvolver atividades de extensão, a partir da atuação voluntária dos estudantes no interior do país. Na prática, o Projeto tinha o interesse político de desarticular e disputar a ação dos estudantes, organizados sobretudo pela UNE, junto às comunidades de base. Mais adiante neste trabalho, analisaremos o papel do Projeto Rondon frente às ações dos estudantes no período da ditadura empresarial-civil-militar.

Caraguatatuba, Capivari, Piracicaba, Presidente Epitácio e Sertãozinho. Apresentamos também os dados sistematizados obtidos pelas entrevistas com as coordenadoras, os coordenadores e as/os estudantes-bolsistas do Cursinho Popular do IFSP. As opiniões das pessoas diretamente envolvidas na realização do Cursinho Popular do IFSP nos permitiram apreender o papel desta ação de extensão na formação acadêmica e social das/dos estudantes. No capítulo 4, analisamos alguns aspectos da luta pela educação pública na sociedade brasileira no período da redemocratização e do papel do Cursinho Popular enquanto espaço de formação que se insere na luta pelo direito à educação pública no país, gratuita, laica e socialmente referenciada, bem como da democratização do ensino superior. Por último, apresentamos nossas considerações finais, procedendo a uma síntese da análise empreendida neste estudo.

### **Das entrevistas**

Para compreender o papel do Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP na formação de estudantes-bolsistas dos projetos, realizei entrevistas semiestruturadas com discentes e servidores envolvidos no referido programa de alguns *campi*.<sup>15</sup> No período aqui analisado, 2014-2017, o Programa Institucional de Cursinho Popular estava sendo desenvolvido em oito *campi* do IFSP, são eles: Avaré, Birigui, Caraguatatuba, Capivari, Catanduva, Piracicaba, Presidente Epitácio e Sertãozinho. A opção pela entrevista semiestruturada deve-se ao fato de que essa técnica permite apreender a percepção e a interpretação da/do entrevistada/o sobre a ação por ele realizada, bem como a sua compreensão da realidade na qual a ação se insere. Como explica Claire Selltiz et al. (1965), “a entrevista é a técnica mais adequada para a revelação de informação sobre assuntos complexos, emocionalmente carregados ou para verificar os sentimentos subjacentes a determinada opinião apresentada” (Selltiz et al. 1965, p. 272).

No mesmo sentido, Raymond Quivy e LucVan Compenhoudt (2005, p. 72) afirmam que

[...] as entrevistas exploratórias servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses preestabelecidas. Trata-se, portanto, de abrir o espírito, de ouvir, e não

---

<sup>15</sup> A utilização aqui do termo semiestruturado quer indicar que foi utilizado um roteiro de perguntas, mas, dado o caráter de interação próprio ao processo de entrevista, considerei as informações que apareceram e que conferiram algum sentido à ação dos entrevistados.



de fazer perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de colocar o problema, e não de testar a validade dos nossos esquemas.

As entrevistas foram realizadas entre 2019 e 2020, com as/os coordenadoras/res e estudantes-bolsistas, por meio das plataformas skype e google meet, utilizando como apoio um roteiro que se encontra nos anexos deste trabalho. Optamos por entrevistar dois estudantes-bolsistas, um homem e uma mulher, de cada projeto, com o objetivo de garantir a paridade de gênero. Dos projetos aqui analisados, em apenas um deles os estudantes-bolsistas que foram contatados não aceitaram conceder entrevista nesta pesquisa, e em um projeto não conseguimos retorno da coordenação para a realização da entrevista. Assim, entrevistamos sete coordenadores e doze estudantes.

### **Da ética na pesquisa**

O projeto de pesquisa deste estudo foi submetido à Comissão de Ética da Faculdade de Educação da USP, que se manifestou favorável à realização da mesma, por considerar que o projeto está em acordo com os princípios estabelecidos pela Resolução nº 512/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Após a aprovação do Comitê de Ética da FEUSP, o projeto desta pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil sob o número CAAE 26030619.3.0000.5473.

Para a realização das entrevistas, apresentei os objetivos desta pesquisa às entrevistadas e aos entrevistados, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, solicitei a assinatura após o consentimento. As entrevistas somente foram realizadas mediante o consentimento das e dos entrevistados.

Além de realizar as consultas no portal do IFSP para a localização de relatórios, Anuários, Editais, Regulamento, Portarias e Resoluções, solicitei à PRX o acesso aos relatórios finais encaminhados pela coordenação dos projetos, que, após a aprovação, acessei os referidos documentos por meio do Sistema de Informação e Gestão de Projetos (Sigproj).

## **CAPÍTULO I – INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÚBLICA**

### **1.1 - Criação dos Institutos Federais: a retomada do projeto de Educação Profissional na perspectiva da educação integral pública**

A chegada do Partido dos Trabalhadores (PT), com a vitória eleitoral de Luís Inácio Lula da Silva em 2002, trouxe enorme expectativa ao campo das forças populares em relação às possibilidades de rompimento com as políticas neoliberais levadas a cabo pelos governos Collor e FHC. A impossibilidade de o modelo neoliberal apresentar alternativas à realidade social brasileira, recolocou na agenda nacional a necessidade de pactuar os compromissos históricos de mudanças estruturais, e que seriam cobrados a partir da política que se desenharia já na composição do governo a partir de 2003 (Passarinho, 2010, p.9).

Dessa forma, no que se refere à demanda da educação profissional pública, os movimentos sociais e o campo progressista da educação pressionavam e esperavam pelo compromisso do governo para a revogação imediata do Decreto nº 2.208/1997. Isto porque o referido decreto, que regulamentava a LDB, apresentava uma proposta de “modernização” da educação profissional, baseada na separação curricular do ensino médio e técnico. Dentre as finalidades contidas no Decreto, destacam-se:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Ao analisar o decreto supracitado, Maria Silvia Manfredi (2017) explica que a reforma reposicionava a Educação Profissional em três níveis: básico, técnico e tecnológico, em que no nível básico os cursos poderiam ser ministrados em múltiplos espaços (sindicatos, igrejas, empresas, etc.) e não estavam sujeitos a uma

regulamentação curricular, e com certificação de qualificação profissional. Já os cursos de nível técnico e tecnológico possuíam organização curricular e exigiam escolaridade anterior. No caso do nível técnico, o decreto separou a sua estrutura curricular do ensino médio para ser ofertado na forma concomitante ou sequencial aos matriculados ou egressos do ensino médio (Manfredi, 2017, p. 64).

O decreto nº 2.208/97 operacionalizou ainda outras modificações estruturais na organização da Educação Profissional, como mostra Manfredi:

- O currículo do ensino técnico seria organizado por disciplinas, agrupadas por áreas e setores da economia e sob a forma de módulos.
- Os diferentes módulos poderiam fazer parte de mais de uma habilitação específica, ensejando a possibilidade de construção de itinerários formativos.
- Os módulos poderiam ser cursados em instituições diferentes e ter caráter conclusivo para efeito de qualificação profissional, dando direito a certificados de competência.
- As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% da carga horária mínima desse nível de ensino, passariam a ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional que viesse a ser cursado, independentemente de exames específicos.
- A frequência e a aprovação em todos os módulos referentes a uma habilitação técnica ou a aprovação em exames organizados pelos sistemas federal e estadual de ensino conferiam ao aluno o diploma de técnico de nível médio na referida habilitação.
- As disciplinas do currículo de ensino técnico seriam ministradas por professores, instrutores e monitores detentores de experiência profissional em determinada área ou atividade profissional, os quais deveriam receber formação para o magistério (prévia ou concomitante), mediante cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.
- Somente os níveis técnico e tecnológico teriam suas organizações curriculares normatizadas pelos órgãos educacionais competentes de nível federal e estadual.
- Competia ao MEC o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais (carga horária, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas por habilitação profissional do ensino técnico), com base em insumos recebidos do setor produtivo, em consequência de estudos de demanda, cabendo aos sistemas o estabelecimento de currículos básicos e da parte diversificada.
- Os sistemas federal e estaduais de ensino deveriam implementar, mediante exames, a certificação de competências, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino

técnico (incluindo aquelas adquiridas em espaços de aprendizagem fora da escola).

- O estabelecimento da obrigatoriedade para que a rede de escolas técnicas públicas e privadas estendesse o atendimento para além do nível médio, podendo atuar nos níveis básico e pós-médio (isto é, de especialização) (Manfredi, 2017, p 64-65).

Organizada a partir dos níveis básico, técnico e tecnológico, a reforma da educação profissional passava também a redirecionar o papel das escolas técnicas da Rede Federal<sup>16</sup>, cujo objetivo era, segundo Carmen Sylvia Moraes (1999),

[...] a definição da identidade do ensino médio e a otimização da relação custo-benefício que direcionou o processo de reorientação desse nível do ensino básico que culminou com a proposta, tanto de sua flexibilização quanto da separação entre formação acadêmica e formação profissional (Moraes, 1999, p. 60).

Nesse sentido, a professora Silvia Maria Manfredi (2017) avalia que o decreto nº 2.208/97 tornou vitorioso um projeto de educação profissional que era a antítese daquele defendido pelos sindicatos, pesquisadores e movimentos populares, organizados no Fórum em Defesa da Escola Pública, o qual defendia o projeto de uma educação integrada, com formação geral comum a todos e formação técnica específica, em articulação com ciência, tecnologia, cultura e trabalho (Kuenzer, 1997).

E, ao indagar a quem esse projeto vitorioso do decreto atendia, e qual a sua razão de ser e de se impor frente aos apelos sociais, Manfredi observa:

Uma possível resposta a essa indagação tinha a ver com a perspectiva de redução de custos. O custo do aluno do ensino profissionalizante é muito mais alto do que o custo do aluno do ensino médio regular. Assim, a separação das redes de ensino permitia, por um lado, que a democratização do acesso fosse feita mediante um ensino regular de natureza generalista, o qual é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, e, por outro, ensejava a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e a ampliação da rede de educação

---

<sup>16</sup> No período da reforma do ensino profissional operada pelo Decreto nº 2.208/97, a rede federal estava organizada da seguinte maneira: Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs). As Escolas Técnicas Federais já eram autarquias desde 1959. A Lei nº 6.545/78 transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em CEFETs. O estabelecimento do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, em 1994, colocou em curso a transformação das Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrícolas em CEFETs (BRASIL, MEC/SETEC, 2023).

profissionalizante. Essa estratégia de divisão de redes tendia a comprometer a democratização do acesso ao ensino médio para vastos setores das classes populares, elitizando-o e abrindo possibilidades para que a então rede de escolas públicas técnicas pudesse funcionar com o aporte de recursos provenientes da iniciativa privada (Manfredi, 2017, p. 66).

No mesmo sentido, José Deribaldo Santos (2017) afirma que,

Existem, contudo, outros elementos por trás da aparência dos fatos, isto é, o governo, ao abrir à iniciativa privada este nicho de mercado, atende a dois objetivos de orientação neoliberal que se complementam em suas finalidades. Por um lado, o governo se isenta de custear uma formação técnicocientífica articulada ao ensino médio, pois este tipo de educação acaba onerando mais do que uma formação propedêutica nos moldes das que se ofertam no ensino médio público, sobretudo o noturno e, por outro lado, abre ao empresariado a possibilidade de lucrar com a educação do trabalhador. Em resumo, cortar gastos diretos com a educação pública ou mesmo eliminá-los e ainda ceder espaço para a venda da educação faz parte da lógica política do que se chama de Estado mínimo (Santos, 2017, p. 231).

O Decreto nº 2.208/97, ao separar o ensino médio do profissional, voltava a restabelecer dois sistemas escolares que, na prática, se destinavam tanto à formação de intelectuais quanto à formação de trabalhadores manuais.

No entanto, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 não aconteceu imediatamente. Na realidade, nota-se, conforme afirma Manfredi (2017, p. 157), que os primeiros anos do primeiro governo Lula (2003-2006) o governo não rompeu com o conjunto de políticas do seu antecessor, mas os dois primeiros ministros da educação, Cristovam Buarque (2003-2004) e Tarso Genro (2004-2005), mantiveram a agenda educacional anterior.

A mudança na agenda da educação profissional viria somente em 23 de julho de 2004, quando o governo revogou o Decreto nº 2.208 por meio da emissão do Decreto nº 5.154, o qual reintegrou o ensino médio à educação profissional técnica e empreendeu esforços para a implementação do ensino médio integrado. Estava dada a condição institucional “para a superação organizacional e pedagógica da separação entre formação geral e técnica, entre ciência, técnica e tecnologia”, como observa Moraes

(2006, p. 404).<sup>17</sup> A justificativa para a revogação do decreto nº 2.208/97 se baseava no disposto do artigo nº 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, segundo o qual, “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 2005).

Conforme explica Gaudêncio Frigotto et al (2005),

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto nº 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional (Frigotto et al, 2005, p. 26).

A elaboração e aprovação do decreto nº 5.154/2004, inspirado no documento *Síntese do Processo de Discussão com a Sociedade sobre a Política de Articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio*, apresentava um novo projeto para o ensino médio e para a educação profissional, baseado na perspectiva da educação profissional integrada, amparada nos apelos do campo progressista. Atuação emblemática teve nesse momento o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública frente às forças conservadoras do congresso nacional (Frigotto, et al, 2005.p. 28).<sup>18</sup>

Conforme Derivaldo Santos (2017) explica,

O Decreto 5.154/04 regulamenta quatro artigos da LDB nº 9.394/96, possibilitando algumas alternativas de articulação entre o nível médio e o chamado ensino técnico, sendo a mais comemorada delas o retorno da integração entre o nível e a modalidade que resgata a opção dos estudantes saírem da etapa básica de ensino já com uma qualificação profissional para disputar uma oportunidade no mercado de trabalho capitalista (Santos, 2017, p. 234).

---

<sup>17</sup> Além do Decreto nº 5.154/2004, cumpre destacar o Decreto nº 5.478/2005, que institui Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (Proeja), na modalidade educação de jovens e adultos, e o Proeja-FIC, na modalidade de ensino fundamental, por meio do Decreto nº 5.840/2006, todos eles fundamentais na reorientação da educação profissional para atender a demanda de jovens e adultos por elevação de escolaridade fundamental e média. Mais informações sobre o PROEJA e seus desafios, conferir: Di Pierro, Maria Clara e Haddad Sérgio. *Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional* (2015); Franzoi; Balestro; Costa. *Proeja e Pronatec: ciclos de políticas, políticas recicladas* (2013).

<sup>18</sup> O decreto 5.154 institui o desenvolvimento da educação profissional, nas modalidades qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2004).

A despeito da controvérsia envolvendo a publicação do Decreto nº 5.154/2004 em detrimento de um Projeto de Lei, na prática, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 significou uma vitória dos movimentos sociais pela educação contrários à política de Reforma da Educação Profissional, lançada em 1997 por FHC. Significava também a proposição de um projeto educacional de ruptura com o dualismo histórico da educação brasileira e se pretendia “a (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (Frigotto, 2005, p. 30). Ao mesmo tempo, refletia a intenção política de a oferta de ensino técnico e profissional acompanhar a expansão econômica retomada no Brasil a partir de 2004<sup>19</sup>.

A reforma do Estado implementada por FHC também subordinou a educação básica às orientações neoliberais, já que desobrigou o Estado a ofertar ensino profissional regular e público integrado ao ensino médio. Especialistas como os professores Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2006), Gaudêncio Frigotto (2005), Maria Ciavatta (2005), Marise Ramos (2005) entre outros, afirmam que o Decreto nº 2.208/97, ao separar o ensino médio do profissional, voltava a restabelecer dois sistemas escolares que, na prática, se destinavam tanto à formação de intelectuais quanto à formação de trabalhadores manuais.

Ademais, conforme salienta José Deribaldo Santos (2017), ao desobrigar o Estado da oferta do ensino profissional regular e público, integrado ao ensino médio, o governo FHC reservou à iniciativa privada um campo de atuação para seus negócios, a oferta de educação profissional.

Dentre as reformas, o decreto nº 2.208/97, segundo Frigotto et al (2005), além de restabelecer o dualismo na educação, resguardou o caráter autoritário da condução da política educacional daquele momento, visto que ignorava o conjunto das críticas e discussões realizadas por especialistas e pesquisadores ao Projeto de Lei nº 1.603/96, que tratava da educação profissional, mantendo o ideário pedagógico do mercado,

---

<sup>19</sup> Conforme afirma João Paulo de Almeida Magalhães, em artigo publicado na coletânea “Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010 – Rio de Janeiro: Garamond, 2010, o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva não teria rompido com o neoliberalismo. Dando continuidade às linhas básicas da política econômica de FHC, Lula teria até anunciado uma política industrial no seu primeiro mandato, porém, “jamais foi implementada, por entrar em conflito com a absoluta prioridade concedida à estabilidade monetária”. A partir do seu segundo mandato, teria sido formulada “uma ambiciosa política industrial”, segundo Magalhães (Magalhães, 2010, p. 21).

expresso na pedagogia das competências para a empregabilidade (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p.13).

Conforme analisam Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Sebastião Lopes Neto (2005), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE n. 15/98) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CEB/CNE n. 16/99), consoantes ao referido decreto, disseminavam o modelo de competência como balizador no currículo desse nível de ensino (Moraes e Lopes Neto, 2005, p. 1448). Ademais, correspondia às orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial, FMI, UNESCO, entre outros, que definiam as reformas consoantes ao novo padrão econômico das sociedades de capitalismo do tipo globalizado.

As transformações ocorridas no seio da produção, portanto, redesenharam as relações, os interesses de classe e a consciência social, e, por conseguinte, colocaram em confronto os projetos de sociedade em disputa na relação com o Estado. As relações sociais, engendradas no seio do processo de globalização capitalista, passaram a atuar destruindo os limites impostos ao Capital pelas conquistas sociais da classe trabalhadora. E, nesse contexto, também o Estado assume nova configuração a partir do momento em que passa a operar sob a lógica econômica do mercado em favor de critérios privatistas e em detrimento de uma política estrutural de proteção social, conforme analisa Moraes (2006) em diálogo com Amélia Cohn (2004).

Isso porque o ordenamento jurídico que caracteriza o Estado se vincula à realidade concreta, isto é, às relações sociais de produção, conforme explica Karl Marx (1987) em seu Prefácio Para a Crítica da Economia Política, de 1859:

Minha investigação desembocou no seguinte resultado: relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de “sociedade civil” (bürgerliche Gesellschaft), seguindo os ingleses e franceses do século XVIII; mas que a anatomia da sociedade burguesa (bürgerliche Gesellschaft) deve ser procurada na Economia Política (Marx, 2012, p. 270).



Ou seja, para Marx o Estado, enquanto ordenamento jurídico e político, corresponde às formas sociais historicamente determinadas, as quais estruturam a economia, isto é, o modo de produção de vida material e social. Portanto, da mesma maneira em que as relações sociais de produção se alteram historicamente, a estrutura e o funcionamento do Estado se remodelam também em função das disputas entre as classes e suas frações. Dessa forma, a política educacional nacional passaria a ser orientada consoante o sistema produtivo globalizado, se orientava pela racionalidade econômica mercantil, cujo modelo balizador passaria a ser o das “competências” (Moraes; Lopes Neto, 2005, p. 1448).

No entanto, como nos adverte Moraes (2006, p. 400-401), no processo de definição de políticas públicas, elas precisam ter em perspectiva os direitos universais em detrimento da tendência neoliberal de focalizar e descentralizar as políticas e programas sociais. Nesse contexto, Moraes salienta que se trata mesmo é “de redefinir a qualidade da relação Estado-sociedade, tornando essas políticas promotoras de uma nova relação que fortaleça a esfera pública, democratize o Estado e permita o exercício autônomo da cidadania”.

Nesse sentido, as lutas sociais por parte de pesquisadores e suas entidades, dos movimentos em defesa da Educação Pública pressionavam o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) sobre a urgência da revogação do Decreto nº 2.208/97 e implementação de uma política de educação profissional e tecnológica capaz de romper com o dualismo estabelecido por meio do referido decreto, reposicionando a educação profissional enquanto uma política pública capaz de assegurar o direito universal e a cidadania, como explica Moraes (2006).

Assim, no ano de 2005, com a aprovação da Lei 11.195, ocorreu o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. Em 2007, foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a criação de mais unidades. Esse processo de expansão tinha como objetivo a ampliação da oferta de vagas para os jovens

e adultos na educação profissional, baseada na inclusão social e na garantia do direito à educação pública, democrática e gratuita.

De acordo com José Deribaldo Santos (2018), o plano de expansão da RFEPCT foi previsto na elaboração do Plano Plurianual do Governo Lula (PPA 2004-2007), pois havia sido identificado “um grande contingente da população brasileira retornando às salas de aula, em idade tardia, para cursar o ensino médio, tendo em vista as demandas no mundo do trabalho em termos de escolaridade da mão de obra, naquela conjuntura”. Em seu estudo, o autor salienta que “a realidade brasileira quando da elaboração do PPA 2004-2007 era a de que havia 25 milhões de jovens e adultos que não tinham frequentado escola ou com apenas duas séries cursadas no ensino fundamental. Vinculada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a segunda fase da expansão da RFEPCT tinha como objetivo construir 150 unidades distribuídas em igual número de cidades, abrangendo 27 Unidades da Federação (SANTOS, 2018, p. 114-118).

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação lançou, em 2010, um documento contendo os princípios e as diretrizes dos Institutos Federais. Nesse documento, a Setec explica as fases da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, destacando os objetivos da ação:

A primeira fase dessa expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, que veio sob o tema “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”, está prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica. Com isso, projeta-se uma rede federal de educação tecnológica para 500 mil matrículas até 2010, quando a expansão estiver concluída e na plenitude de seu funcionamento (BRASIL, SETEC/MEC, 2010, p. 14-15).

Estava em curso, então, a ampliação de uma política pública de educação profissional que recolocava a possibilidade real de uma educação para/dos trabalhadores, referenciada nos princípios da formação integral, isto é, uma educação

que pudesse integrar formação geral e formação profissional, referenciada no trabalho como princípio educativo.

Assim, em 2008, acontece a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), que criou em 29 de dezembro deste ano os Institutos Federais por meio da Lei nº 11.892/2008, após passar por cinco meses de debate no congresso nacional (Costa; Marinho, 2018, p. 63).<sup>20</sup>

Eliezer Pacheco (2010), então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, argumenta que a criação dos Institutos Federais fazia parte de um conjunto de políticas para a expansão de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, para a ampliação da educação profissional e tecnológica. Em suas palavras, essa política pública se orientava pela concepção segundo a qual:

[...] a educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. Neste projeto educacional, a contribuição com o progresso socioeconômico local e regional é fundamental, sendo, para isto, necessário o efetivo diálogo com outras políticas setoriais. Afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas principalmente por seu compromisso com o todo social (Pacheco, 2010, p. 3).

---

<sup>20</sup> Os pesquisadores Pedro Luiz de Araújo Costa e Ricardo José de Azevedo Marinho (2018) analisaram o processo de tramitação no Congresso Nacional do projeto de lei nº 3.775/2008, que criaria os Institutos Federais, e nos informam que a matéria foi apreciada por parlamentares, intelectuais e sindicalistas, os quais expunham argumentos divergentes ao projeto, apresentando emendas para a sua alteração. Dentre os parlamentares que criticaram duramente o projeto encontrava-se o então deputado Paulo Renato (PMDB/SP), ex-ministro da Educação no governo FHC, que rechaçou a configuração administrativa e pedagógica pensada para os IFs e defendeu explicitamente a participação do empresariado na gestão da instituição. Conforme mostraram os pesquisadores, Paulo Renato apresentou uma emenda em que ele mesmo afirmara em plenário: “A minha emenda global tratava de preservar justamente a educação profissional. Ela destacava que as escolas técnicas não devem fazer ensino superior. Ela destacava que as escolas técnicas não precisam ser necessariamente dirigidas por um PhD, um doutor. Ela destacava que, nos conselhos das escolas técnicas, deveríamos ter representantes do empresariado, não apenas de ONGs e dos servidores” (Costa; Marinho, 2018, p. 76).

Cumprе ressaltar que no documento supracitado da Setec está exposto de forma clara a concepção de educação que busca contemplar com a implementação dos IFs:

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (Pacheco, 2010, p. 18).

Tal concepção de educação deriva, por seu turno, do entendimento segundo o qual a escola não seria mero aparelho ideológico reprodutor das relações de produção (Althusser), mas, ao contrário, a escola abarca em seu interior diversos processos sociais contraditórios, capazes de fazer dela um espaço de formação criadora de novos valores, sentidos e consciências referenciados na necessidade da transformação social.<sup>21</sup> Por esta razão expressa o documento de concepções e diretrizes dos IFs, elaborado pela da Setec, evidencia que:

Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (Pacheco, 2010, p. 18)

Enquanto política pública, os IFs vão além de seu caráter institucional técnico-administrativo ao conceber a educação profissional e tecnológica como dimensão importante para o desenvolvimento social, a consolidação da democracia e combate de desigualdades estruturais. E, nesse sentido, reafirmam a sua dimensão política para

---

<sup>21</sup> A pesquisadora Rosemary Dore (2006, p. 331) informa que a noção de escola enquanto aparelho de reprodução ideológica do Estado, formulada pelo filósofo francês Louis Althusser (1918-1990), foi bastante disseminada no Brasil durante o período da ditadura civil-empresarial-militar, nos anos 1970. Tal noção, explica Dore, busca salientar que a superestrutura não determina a infraestrutura, mas, ao contrário, seria a infraestrutura, isto é, a base real das relações sociais de produção, que determina todas as instâncias que compõem a superestrutura, como as esferas jurídicas, políticas e ideológicas. Essa noção teve como consequência prática e organizativa a busca, pelas instituições da classe trabalhadora, da conquista do Estado como principal forma de atuação no seio da luta de classes para a destruição da hegemonia burguesa de organização e reprodução social. Nesse sentido, enquanto aparelho ideológico do Estado, à escola, porque compósita da superestrutura, corresponderia assegurar ideologicamente a reprodução das relações de produção da ordem burguesa. E, dessa forma, foi preterida por décadas por parte da Esquerda como campo de disputas no seio da luta de classes.

incidir nas decisões políticas no âmbito do Estado e na sociedade civil a partir de relações sociais com as comunidades do seu entorno (Pacheco, 2010, p. 5). Nas palavras de Pacheco, os IFs como política pública,

[...] representa trabalhar na superação da representação existente, a de subordinação quase absoluta ao poder econômico. Significa também estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública – com as singularidades que lhe são próprias – passando a atuar como uma rede social de educação profissional, científica e tecnológica. Na compreensão de seu trabalho coletivo, os Institutos, da diversidade sociocultural, reúnem princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação em sintonia com os valores universais do homem, daí a importância de assegurar, nos Institutos Federais, o lugar da arte e da cultura (Pacheco, 2011, p. 20).

Durante os governos Lula (2003-2010), houve um aumento significativo dos recursos públicos para a educação. Em 2003, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), foram estimados no orçamento 17,4 bilhões para a Educação, e, em 2010, foram 51 bilhões. Em levantamento realizado pela agência A Pública, os investimentos dobraram entre 2008 e 2013 e chegaram a 2015 com as cifras de 127,9 bilhões de reais na educação. A partir da gestão do ministro Fernando Haddad, em 2005, os valores destinados à educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) cresceram de 4,9% para 6,2% (Medeiros, 2016).<sup>22</sup>

O Estado brasileiro incentivou um conjunto de políticas voltadas para o crescimento econômico, bem como para o desenvolvimento social. No período de 2004 a 2008, como mostram Flávio Tonelli e Antônio Carlos Queiroz (2010), a média de crescimento chegou a 4,6%, o que ajudou na redução das taxas de desemprego em 21,5%. A formalização do trabalho também foi salientada nas análises dos autores, que indicaram o aumento de 11,75 milhões de postos de trabalho formais (Tonelli & Queiroz, 2010, 335-336)

Merece destaque o esforço para a ampliação da oferta do ensino público em todos os níveis e a garantia do acesso à educação nos últimos anos. No que se refere ao

---

<sup>22</sup> Mais informações conferir o levantamento do jornalista Étore Medeiro realizado em 2016: *Dilma e Lula elevaram os investimentos em educação?*. Disponível em: <https://apublica.org/checagem/2016/07/truco-dilma-e-lula-elevaram-os-investimentos-em-educacao/>

Ensino Fundamental, por exemplo, os dados educacionais revelam a quase universalização para a população dos 6 aos 14 anos, embora noutros níveis de ensino não tenha havido o mesmo êxito e nem atingido a população como um todo, visto que as desigualdades regionais e sociais levam à repetência e ao abandono, além de ocasionar a distorção idade-série no processo escolar (Haddad et al, 2013, p. 7).

Durante o segundo mandato de Lula (2007-2010), a ênfase de investimentos educacionais passou a ser dada ao ensino técnico e profissional; estava-se estabelecendo um consenso, entre o governo e o setor empresarial, segundo o qual para o desenvolvimento industrial e para que o Brasil continuasse no ritmo de crescimento o governo deveria qualificar e aumentar o número de mão de obra de nível técnico.<sup>23</sup>

Nesse contexto, houve a expansão da rede pública federal, que, juntamente com estabelecimentos privados, foi responsável pelo aumento significativo de matrículas na Educação Profissional (143%) (Haddad et al, 2013, p. 19).

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), em 2008, pelo MEC, sob o comando do então ministro Fernando Haddad foram, certamente, um marco significativo para a política de educação pública.

A transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para IFs, com status de universidade e estrutura multicampi e pluricurricular abrange diferentes níveis e modalidade de ensino, mas a sua finalidade e característica central repousa sobre a oferta de nível médio e profissional técnico (cursos integrados, concomitantes e subsequentes - EJA), para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, cursos de educação superior (graduação e pós-graduação), cursos de formação inicial e continuada aos trabalhadores (FIC).

A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, dos Institutos Federais, possibilita a atuação dos docentes nos diferentes níveis de ensino e aos discentes o compartilhamento de laboratórios, bem como o delineamento de

---

<sup>23</sup> A partir de 2012, conforme analisa Frigotto (2018), teria ocorrido uma inflexão do governo federal para que os IFs executassem o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que teria como foco os cursos de curta e curtíssima duração. Nesse contexto, o Sistema S teria tido participação importante. Conferir em: “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento”. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (Pacheco, 2011, p. 14).

É característica essencial dos IFs a oferta de ensino a partir do diálogo direto com os arranjos produtivos locais e regionais, mas também suas possibilidades de atuação educacional, científico e tecnológico, a partir da Lei Nº 11.892/2008, baseada na indissociabilidade entre o ensino, a extensão e a pesquisa, e, portanto, consoante o estabelecido pela Constituição Federal de 1998, a qual estabelece em seu artigo nº 207 que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e **obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão**” (Brasil, CF/1988, grifos nossos). As três dimensões finalísticas da educação ensino, pesquisa e extensão, já bastante conhecidas do fazer pedagógico das universidades, passaram também a fazer parte das finalidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Dessa forma, a educação profissional e tecnológica não se limitaria ao ensino nem teria a sala de aula ou o laboratório didático como único espaço para a sua realização, mas a necessária relação com o mundo do trabalho passou a ser estabelecida como forma de alcançar a unidade entre trabalho intelectual e manual, pressuposto este claramente inspirado na concepção de Antonio Gramsci (1891-1937) do **trabalho** como princípio educativo. Por esta razão, a Lei de criação dos Institutos Federais estabelece como sua finalidade e característica:

orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, Lei Nº 11.892/2008).

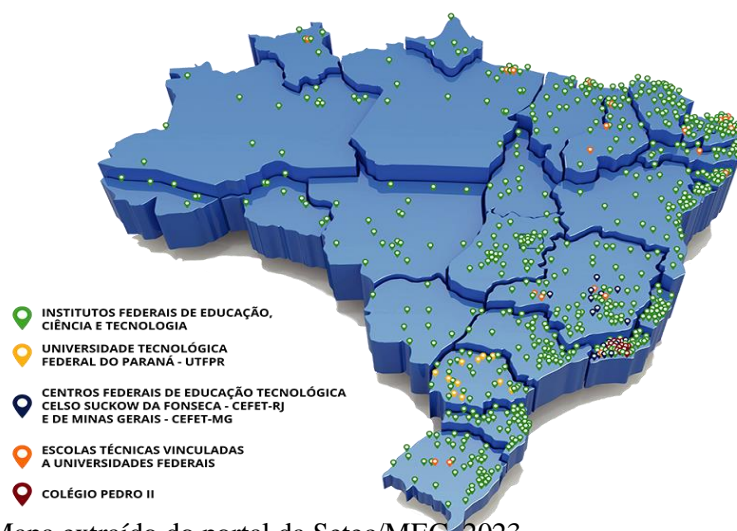
Além da estrutura multicampi e da organização pedagógica verticalizada e autônoma, outro aspecto que convém ressaltar é a interiorização dos IFs. Concordamos com Gaudêncio Frigotto (2018), que “a interiorização é, sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil”, porque possibilita aos jovens e trabalhadores terem acesso aos IFs, por vezes, como o maior e melhor equipamento público da sua região. É, pois, nos IFs que muitos jovens podem ter acesso às diferentes modalidades e níveis de ensino, mas também às ações pedagógicas diferenciadas,

científicas e culturais que podem marcar profundamente a subjetividade e a trajetória de vida de cada um deles.

Além de toda infraestrutura que os IFs colocam à disposição dos jovens e adultos, cumpre destacar que o conjunto de seus trabalhadores – técnico-administrativos e docentes - conta com plano de carreira que estimula a qualificação permanente e lhes possibilita uma remuneração salarial acima da média paga aos trabalhadores (Frigotto, 2018, p. 15).

Certamente, os aspectos acima mencionados são componentes de qualificação positiva da RFEPC - 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II - como uma política pública de educação para a classe trabalhadora. Ademais, as suas 661 unidades espalhadas por 568 municípios em todas as regiões do país oferecem 10.643 cursos atualmente, baseados numa estrutura pluricurricular e pedagógica capaz de atender a pluralidade dos jovens e adultos da sociedade brasileira.<sup>24</sup>

Figura 1: Mapa da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia



Fonte: Mapa extraído do portal da Setec/MEC, 2023.

<sup>24</sup> Além dos aspectos estruturais e pedagógicos apontados, Adilson César Araujo e Claudio Nei Nascimento da Silva (2017) apontam que “os últimos resultados, apresentados pela Rede Federal, nos exames do PISA, mostraram a situação privilegiada da Rede. No PISA de 2015, na área de Ciências, a Rede Federal obteve desempenho de 517 pontos, o que foi superior aos obtidos pelos países membros da OCDE (493 pontos); e muito acima do que foi conseguido pela rede privada de ensino (487 pontos) e pela rede estadual (394 pontos)” (Araújo e Silva, 2017, p. 13).



Nesse sentido, os Institutos Federais, conforme salienta Pacheco (2011, p. 15) representam uma política inovadora, porque se trata de uma experiência educacional originária dos Cefets, das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, que pretende superar a dicotomia entre o ensino técnico e o ensino científico. E isso poderá ser possibilitado tendo como fundamento educacional o trabalho em seu sentido histórico e ontológico, articulado à ciência e à cultura na perspectiva da emancipação humana. Assim, conclui Pacheco que:

Pensar os Institutos Federais do ponto de vista político representa a superação de visões reducionistas e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito de estado e da sociedade civil. Esse "lugar" é o território, arena de negociações nos processos políticos decisórios, espaço - para além das fronteiras geopolíticas - onde se constroem e se estabelecem identidades e o sentimento de pertencimento (Pacheco, 2011, p. 19).

No contexto da expansão dessa Rede Federal EPCT se insere o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que passaremos a analisar daqui em diante, dando destaque para a sua Política de Extensão estabelecida no Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 da instituição.

## **1.2 - O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, quando da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Oriundo de um processo de transformação de Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo (1909), para Liceu Industrial de São Paulo (1937), Escola Industrial de São Paulo (1942), Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo (1965) e o Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (1999), o IFSP tem por objetivos: a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de

profissionais, nos diversos níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica.

Cumprir destacar que a criação de uma estrutura capilarizada como a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deve ser entendida no amplo espectro de lutas e debates travados no país em defesa da educação pública, e, em particular da reivindicação por educação profissional e tecnológica socialmente referenciada e destinada às trabalhadoras e aos trabalhadores. E, nesse sentido, ressaltamos também as lutas e experiências travadas entre trabalho e capital, desde a década de 1990, em defesa de formação e qualificação da classe trabalhadora brasileira para continuar inserida e desenvolvendo processos produtivos relevantes e significativos para o país, num contexto de reestruturação produtiva e de mundialização do capital. Assim, merece destaque o apontamento que Maria Silvia Manfredi (2017, p. 149) faz sobre o longo processo de negociações entre as centrais sindicais e empresários para a garantia de formação e aperfeiçoamento profissional. A autora cita a pesquisa realizada pelo DIEESE, entre 1993 e 1995, que em seu levantamento demonstra ter existido mais de 88 acordos coletivos, nos quais 20 deles mencionavam a reivindicação de formação. Conforme sua análise, as principais centrais sindicais do país (CUT, Força Sindical e CGT) atuaram ativamente na:

- 1) formulação e proposição de políticas de educação básica e de Educação Profissional, articuladas com outras políticas sociais;
- 2) participação de fóruns (nacionais, estaduais, regionais e latino-americanos) que discutindo e apresentando propostas de políticas e programas de intervenção, para fazer frente aos desafios resultantes do processo de globalização da economia e da consequente reestruturação do mundo do trabalho, em que a educação básica e a Educação Profissional constituem aspectos estratégicos;
- 3) contratação de aspectos referentes à formação profissional (propostas de atividades, de gestão, de custeio, entre outros exemplos) nos processos de negociações e convenções coletivas (Manfredi, 2017, p. 149).

Pode-se afirmar ainda que a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se insere no processo em que setores organizados da classe trabalhadora, os movimentos sociais, pesquisadores e educadores criaram as condições políticas para disputar o projeto de educação profissional e tecnológica condizente com

os princípios da educação integral, a partir de experiências educativas como os Ginásios Vocacionais e de outras iniciativas de educação integral realizadas por movimentos sociais no período de 1980 a 1990 (Moraes, 2013, p. 994-995)<sup>25</sup>. É tributário desse processo a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e adultos (PROEJA), oriundo das experiências e projetos de educação e qualificação profissional realizados pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) (Manfredi, 2017, p. 149).

Assim, herdeiro dessa tradição de experiências em educação integral no Brasil, ora realizadas pelas entidades de classe ora nos marcos da institucionalidade estatal, mas que se vinculam aos processos organizativos do movimento operário revolucionário do século XIX na defesa pelo direito à educação, bem como à compreensão do papel da escola para a classe trabalhadora (Moraes, 2013), reconhecemos que o IFSP enquanto política de educação profissional e tecnológica é fruto também do acúmulo desse processo histórico por educação integral e politécnica no país.

Dessa forma, nossa análise considera o contexto em que se insere a criação do IFSP e analisa os documentos balizadores de seu fazer pedagógico. Assim, tendo por base o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP e seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2014-2018, identifica-se, nos seus princípios político-filosóficos, a compreensão segundo a qual a escola pública é uma “conquista da comunidade e não somente como um aparelho burocrático e ideológico do Estado”. Identifica-se também o entendimento sobre a necessidade de o processo educativo ser baseado na integração de todas as dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura. Tal compreensão parece se amparar na ideia de formação humana enquanto processo de conhecimento e de realização individual, que se baseia na ideia de que a produção da existência humana se realiza por meio do trabalho (Ramos, 2006, p.26). Ademais, para a integração dessas dimensões, cumpre apreender a educação como uma totalidade social, e, tendo o

---

<sup>25</sup> Os Ginásios Vocacionais foram experiências pedagógicas, baseadas nos ideais das escolas democráticas criadas no estado de São Paulo a partir do decreto nº 38.643 de 27 de junho de 1961, em seis municípios: Americana, Batatais, Barretos, Rio Claro, São Caetano do Sul e São Paulo. Iniciativas lideradas pela educadora Maria Nilde Mascellani, os Ginásios Vocacionais almejavam a construção da escola unitária, isto é, da integração entre formação geral e a formação técnica, especializada, capaz de desenvolver as dimensões artísticas, científicas e físicas das pessoas em formação, baseada no trabalho como princípio educativo, na autogestão, na participação coletiva e no currículo integrado (Moraes, 2013, p. 994).

trabalho como sua mediação, permite uma compreensão do processo histórico e da produção científica e tecnológica.

É por meio do trabalho que os conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente transformam as condições naturais da vida e possibilitam a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho é entendido como um processo que permeia todas as esferas da vida humana. Dá-se, assim, a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades (PDI-IFSP, 2014, p. 144).

O conceito de trabalho acima registrado no PDI 2014-2018 do IFSP pode ser compreendido a partir de sua dimensão ontológica tal como indicado por Karl Marx (1818-1883) quando analisa *o processo de trabalho e o processo de valorização*, no capítulo 5 de *O Capital*. Ao afirmar que o trabalho é o processo de transformação da natureza pelas pessoas e ao transformar a natureza as pessoas transformam a si mesmas, Marx pretende salientar que a existência humana em todas as suas dimensões econômica, social, cultural e política só é possível graças ao trabalho porque se trata da forma como os seres humanos produzem a sua existência, no processo de transformação da natureza, por meio da atividade orientada a um fim (Marx, 2017, p.255).

Essa noção de trabalho enquanto generalidade, conforme explica Daniel Bensaid (1999), corresponde a:

- Como a operação que faz de um produto natural um objeto social; não só como a mediação entre a humanidade e a natureza, mas também como uma das mediações através das quais se opera a socialização dos seres humanos.
- Como um conversor de energia que possibilita transformar as energias naturais em energias socializadas, possibilitando, assim, a auto-reprodução do indivíduo e da espécie por meio do desenvolvimento e da diferenciação das necessidades (idem, p. 2).

Ao refletir sobre o trabalho como princípio educativo, a professora Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2015), em diálogo com Bernard Charlot (2004), nos explica que Hegel, ao trazer o trabalho para o debate filosófico, observou que o homem (ser genérico) se forma na relação com a natureza. Sendo esta relação mediada pelo

trabalho, isto é, pela ação orientada a um fim desejado, Moraes conclui que o **trabalho forma**. A esta ideia, outras três foram associadas pela autora para nos auxiliar na compreensão do trabalho como princípio educativo, a saber: 1) “o trabalho significa relação com a natureza”; 2) “o trabalho significa relação com outro homem”; 3) “o trabalho significa relação do homem consigo mesmo” (Moraes, 2015, p. 14). Assim, a autora salienta que:

Todo esforço teórico de Marx consiste em mostrar a importância fundamental do trabalho no sentido em que ele é, ao mesmo tempo, o momento essencial da vida genérica do homem (como atividade vital de transformação social da natureza) e aquilo por meio do que o homem se produz como ser genérico produzindo um conjunto de objetos pelos quais ele se afirma na prática e por meio dos quais toma consciência de si mesmo (Moraes, 2015, p. 14).

Portanto, o processo dialético que confere ao ser humano a condição de ser social, por meio do trabalho na relação com a natureza, produz a existência humana e formas distintas de sociabilidade historicamente determinadas.

Dessa forma, corroboramos com Ramos (2006), que pensar a formação humana, na sociedade capitalista, exige não perder de vista que as formas, os processos e as perspectivas que a envolve se vinculam com as múltiplas formas que o trabalho coletivo assume na relação da produção da existência, por meio do contato com a natureza e com outros homens (Ramos, 2006, p. 26).

Por abarcar diferentes níveis de ensino e por ser uma autarquia, com status de universidade, o formato Instituto ampliou as possibilidades de atuação do IFSP, que assumiu, desde então, o desafio de basear o seu fazer educacional, científico e tecnológico na indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa. Nesse sentido, o conhecimento tecnológico e científico, a pesquisa, o ensino e a extensão são dimensões constitutivas das atividades acadêmicas desenvolvidas pelo IFSP. Ao lado da já reconhecida experiência na oferta de ensino público de qualidade e do desenvolvimento de pesquisa aplicada, o IFSP tem realizado ações e atividades acadêmicas que contemplam o mérito do disposto IV, da lei de sua criação, a saber:

[...] desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação

com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 2008).

Dentre as finalidades, objetivos e características estabelecidas em seu Estatuto, aprovado pela Resolução n.º 872/2013, o IFSP, em consonância com a lei de criação dos Ifs, apresenta a “verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão” (Art. 4, II) como seu balizador. Adiante, estabelece como finalidade do IFSP “desenvolver programas de extensão e de divulgação cultural científica e tecnológica” (Art. 5, VII), em consonância com o estabelecido na lei 11.892/2008. No Artigo n.º. 33, define que “as ações de extensão constituem um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, para viabilizar uma relação transformadora entre o IFSP e a sociedade”. Para operacionalizar a extensão, o IFSP designou em sua estrutura organizacional a Pró-reitoria de Extensão (PRX), que tem como função definir, planejar, acompanhar e avaliar as políticas e atividades de extensão (ESTATUTO/IFSP, 2013).

Por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018), o IFSP inscreve a extensão como parte constitutiva do seu desenvolvimento educacional e a caracteriza também como “um espaço de produção de conhecimento, baseada nas trocas de saberes entre as instituições de ensino e a sociedade” (PDI-IFSP, 2014, p. 175). Tal definição está amparada na Política Nacional de Extensão, expressa no documento do Fórum de Pró-reitores de Extensão – FORPROEX/2012, no qual a extensão é definida como “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade” (FORPROEX, apud PDI-IFSP, 2014).

Por sua vez, sob a influência da formulação da Política Nacional de Extensão, elaborada pelo FORPROEX, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Rede Federal (Forproext), criado em 2009, define a extensão como “um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade” (FORPROEXT, 2015). O pressuposto de extensão contido na formulação do Forproext, portanto, está baseado na interação dialógica com a comunidade externa, a partir da articulação do ensino com a pesquisa.

Cumprir destacar que as áreas temáticas estabelecidas pela Rede Nacional de Extensão das Instituições de Ensino Superior foram também adotadas pelo Forproext, por serem abrangentes e expressarem a pluralidade de conhecimentos que também a Rede Federal pode e tem potencial para desenvolvê-las. São elas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho (FORPROEXT, 2015).

Com efeito, dentre os objetivos da política de Extensão do IFSP, indicados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, destacam-se os seguintes:

Consolidar as ações de extensão como processo educativo, cultural e científico, articulado com o ensino e a pesquisa no cotidiano acadêmico e o mundo do trabalho;

Desenvolver programas para a promoção da cultura da diversidade e direitos humanos, educação ambiental, manifestações artísticas, esportivas e culturais, além da conservação da memória (PDI-IFSP 2014, p. 178).

Assim, desde 2013, o IFSP, por meio de sua Pró-reitoria de Extensão (PRX), promove, estimula e fomenta, sistematicamente, **ações de extensão**, através de seu Programa Institucional de Apoio a Projetos de Extensão, do Programa Institucional de Cursinhos Populares e o Programa Institucional de Formação de Mulheres, buscando consolidar a extensão como processo educativo, cultural e científico, articulado com o ensino, a pesquisa e o mundo do trabalho.<sup>26</sup>

Em acordo com as áreas temáticas do FORPROEX, o IFSP fomenta e desenvolve programas e projetos de extensão nas áreas temáticas acima indicadas. Para tanto, as ações contam com os editais de apoio e fomento às ações de extensão, além de disponibilizar bolsas aos estudantes selecionados por meio de editais.

Considerando que a extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deve observar o que estabelece a Lei nº 11.892/2008, a saber, “(...) os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o **mundo do trabalho** e os segmentos sociais, e com **ênfase na produção**, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (Art. 7, IV),

---

<sup>26</sup> Atualmente, a Pró-reitoria de Extensão desenvolve outros programas de extensão, tais como, Meninas nas Exatas, Mulheres do IFSP, Programa de Apoio a Projetos de Extensão, entre outros.

cumpra analisar qual é o papel da extensão no processo formativo dos sujeitos? Em que medida ela contribui para consolidar um projeto educacional emancipador ou conformar os sujeitos ao *status quo*?

Considerando estas questões, julga-se necessário, antes de apresentar e discutir a particularidade da extensão no IF, analisar o percurso histórico da extensão no Brasil, buscando compreender as mediações por ela realizadas no interior das disputas em defesa da educação pública no Brasil. Assim, adiante traçaremos o percurso da extensão universitária no Brasil e da sua institucionalização no âmbito das instituições de ensino superior (IES).



## **CAPÍTULO II – A EXTENSÃO COMO DIMENSÃO FORMATIVA NO IFSP**

### **2.1 - A Extensão Universitária em perspectiva histórica**

A Extensão Universitária surgiu na Inglaterra, a partir de experiências educacionais nas Universidades de Cambridge e Oxford, na segunda metade do século XIX (Nogueira, 1998; Diaz & Herrera, 2003; Gimenez, 2017).

Ana Maria Nunes Gimenez informa que:

As primeiras universidades cívicas inglesas (também chamadas de Redbricks) foram criadas em seis importantes cidades industriais: Manchester (1824), Birmingham (1825), Leeds (1831), Sheffield (1828), Bristol (1876) e Liverpool (1881), para aliar ensino e pesquisa ao desenvolvimento socioeconômico local. Eram vistas como uma alternativa ao modelo Oxbridge, tradicional, elitista e fechado e deveriam conectar-se às suas comunidades. Entre as principais conexões que essas universidades estabeleceram com o entorno estão: a formação de mão de obra qualificada para a indústria; o oferecimento de algum tipo de apoio às atividades industriais, como aconselhamento científico, treinamento de trabalhadores; ou ainda, oferecimento de serviços específicos à população, como os voltados à área da saúde pública (Gimenez, 2017, p. 63).

No Brasil, as experiências de extensão se vinculavam às Universidades Populares que se instalaram no início do século XX, por iniciativas de intelectuais autônomos, vinculados ideologicamente aos fundamentos do positivismo, conforme Luis Antônio Cunha (apud Rocha, 1986, p. 32).

Segundo Maria das Dores Pimentel Nogueira (1998),

As primeiras experiências de Extensão Universitária no Brasil trazem a influência de dois modelos. Na antiga Universidade de São Paulo, criada em 1911, registram-se cursos e conferências gratuitos, abertos à população em geral. Na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG e na Escola Agrícola de Lavras/MG registram-se atividade de Extensão voltadas para a prestação de serviços na área rural, ainda na década de 20, levando assistência técnica aos agricultores (Nogueira, 1998, p.58)

Já na América Latina hispano-falante, como apontam José Francisco de Melo Neto (2001), Roberto Mauro Gurgel Rocha (1986) e Maria das Dores Pimentel Nogueira (1998) a extensão universitária esteve vinculada aos movimentos sociais e teve impulso a partir do Movimento de Córdoba, em 1918, quando os estudantes

argentinos entraram em cena por uma reforma universitária que privilegiasse o caráter social da universidade a partir de sua relação ativa com a sociedade.<sup>27</sup> Tal relação seria concretizada por uma extensão universitária que possibilitasse a promoção cultural a partir da interação entre Universidade e Sociedade (Diaz & Herrera, 2003).<sup>28</sup>

A extensão foi institucionalizada oficialmente no Brasil nas Instituições de Ensino Superior (IES), a partir de 1968, quando a relação entre universidade e comunidade passou a fazer parte das preocupações governamentais, é o que assegura Roberto Mauro Gurgel Rocha (Rocha, 1986).

Embora o termo extensão tenha aparecido pela primeira vez na legislação educacional de 1931, no primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, promulgado pelo Decreto nº 19.851/1931, ela, a extensão universitária, tornou-se obrigatória nas IES brasileiras com a Lei 5.540/1968, conforme indica Ana Luiza Lima Sousa (2010), figurando nos artigos 17 e 40 da Lei 5.540/1968 ora na forma de oferta de cursos, ora de programas para promover a participação dos estudantes em atividades de “melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento” (BRASIL, 1968).

Anteriormente, no Decreto nº 19.851/1931, a extensão já aparecia apenas na forma de cursos e conferências, como pode ser verificado no que estabelece o seu artigo nº 42: “A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário” (BRASIL, 1931). Portanto, no Estatuto das Universidades Brasileiras, promulgado pelo Decreto nº 19.851/1931 a Extensão obtém a sua primeira referência legal, expressa na modalidade

---

<sup>27</sup> Em 1918, em Córdoba, cidade do interior da Argentina, estudantes iniciaram um movimento que depôs o reitor conservador recém-eleito. O movimento que ficou conhecido como a “Reforma de Córdoba” exigiu a reforma profunda da Universidade, defendia, entre outras medidas: a coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; periodicidade definida e professorado livre das cátedras; caráter público das sessões e instâncias administrativas; extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária; assistência social aos estudantes; autonomia universitária; universidade aberta ao povo e a extensão universitária. A partir das críticas ao conservadorismo, à intervenção do clero nas atividades acadêmicas, ao elitismo do saber produzido e da separação entre universidade e os interesses sociais, os estudantes exigiam uma Reforma radical da universidade; almejavam criar uma universidade a partir da realidade latino-americana, conforme aponta José Alves de Freitas Neto (NETO, J. A. de Freitas. Revista Ensino Superior Unicamp - Edição Número 3, Jun./2011).

<sup>28</sup> Embora salutar apreender a questão da extensão universitária no âmbito geral do debate sobre a universidade, não cotejaremos esse debate aqui, nesse momento.

de cursos, isto é, pela oferta de cursos e conferências diversas ao público, na maioria das vezes, já iniciado à vida acadêmica (Nogueira, 1998, p. 58).

Segundo Roberto Mauro Gurgel Rocha (1986), as primeiras propostas de extensão universitária que emergiram à institucionalização oficial foram inspiradas por duas vertentes tributárias, primeiro das experiências de universidades populares da Europa no século XIX (Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica e Itália) e, segundo, do modelo de extensão norte-americano, que, a partir de 1860, se caracterizava em propostas de extensão cooperativa ou rural e de extensão universitária ou geral (Rocha, 1986, p. 32).

As experiências das universidades populares na Europa resultavam dos esforços de intelectuais que tinham como objetivo “ilustrar” as populações de maneira autônoma, isto é, de forma fragmentada, sem vínculo institucional. Já a experiência extensionista norte-americana caracterizou-se pela prestação de serviços por meio de instituições oficiais (Rocha, 1986, p. 32).

O tema das Universidades Populares também não passou despercebido pelo pensador italiano Antonio Gramsci (1891-1937), que, em seu Caderno 11, escrito no cárcere entre 1932-1933, caracterizou as Universidades Populares como “movimentos culturais de *ida ao povo*”, e, portanto, com potencial de auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico e na elevação da consciência.<sup>29</sup> Contudo, tendo como tarefa compreender o movimento da realidade concreta, Gramsci pontuaria que se tratava de uma experiência cultural não isenta de contradições:

---

<sup>29</sup> Durante o período de 1910 a 1926, Gramsci escreveu diversos artigos publicados em jornais como *Il Grido del Popolo* (1914-1918), *Avanti* (1915-1916), *L'Ordine Nuovo* (1919-1920). Eram textos teórico-políticos sobre temas concernentes à luta de classes na Itália e internacionalmente, que tinham como objetivo a comunicação direta com as classes trabalhadoras, a partir de sua tarefa assumida no Partido Socialista Italiano (PSI) como organizador, propagandista e agitador cultural para a elevação da consciência e organização da classe. São textos escritos ainda quando jovem, com seus 19 anos, que em sua atuação como jornalista tinham a intenção de incidir sobre a vida cultural socialista de Turim, como nos informam Daniela Mussi e Álvaro Bianchi (2020) em *Odeio os Indiferentes - escritos de 1917*. Dentre estes textos, encontra-se o “A Universidade Popular”, de 1916. Nele, Gramsci afirma que o público da Universidade Popular de Turim era de jovens e adultos que não tinham conseguido realizar os cursos escolares regulares e, portanto, necessitavam de uma didática e temas diferenciados. Todavia, seus dirigentes e professores não conseguiam entender as especificidades deste público e nem estabelecer uma comunicação que lhes motivassem a se aproximar do conhecimento, reproduziam cursos específicos da Universidade tradicional que não interessavam imediatamente ao público atendido (Gramsci, 1976, p 104).

estes movimentos eram dignos de interesse e mereciam ser estudados: eles tiveram êxito, no sentido em que revelaram, da parte dos “simples”, um sincero entusiasmo e um forte desejo de elevação a uma forma superior de cultura e de concepção do mundo. Faltava-lhes, porém, qualquer organicidade, seja de pensamento filosófico, seja de solidez organizativa e de centralização cultural; tinha-se a impressão de que se assemelhavam aos primeiros contatos entre os mercadores ingleses e os negros africanos: trocavam-se coisas sem valor por pepitas de ouro (Gramsci, 1999, p. 100).

Ou seja, Gramsci reconhece o potencial das Universidades Populares enquanto organização cultural que poderia contribuir para o desenvolvimento moral e a elevação cultural de camadas populares, isto é, para a superação de uma consciência fragmentária marcada pelo senso comum, porém tal experiência teria sucumbido a um problema bastante estudado pelo nosso pensador italiano, a saber, a dificuldade que os intelectuais possuem de dialogar com as massas populares, ficando assim separadas delas, sem criar uma relação orgânica, e, dessa maneira, reproduzindo o idealismo filosófico sem estabelecer a unidade ideológica entre a teoria e prática das massas (Gramsci, 1999, p. 112).

No Brasil, a primeira experiência de extensão universitária no Brasil relacionada a uma instituição de ensino superior foi a Universidade Livre de São Paulo em 1912<sup>30</sup>. Segundo Rocha:

As universidades populares já existiam no Brasil anteriormente, havendo referências aos trabalhos desenvolvidos no Rio de Janeiro e Maranhão. O que há de especial na universidade popular de São Paulo é o seu surgimento diretamente relacionado a uma instituição de ensino superior, sendo, portanto, a primeira experiência de extensão universitária surgida no país (Rocha, 1986, p. 33).

A Universidade Livre de São Paulo (1912 - 1917) foi uma experiência de extensão inspirada nas experiências de Universidades Populares da Europa. Já as experiências da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG, e a Escola Agrícola de Lavras/MG, criadas na década 1920, eram voltadas para a prestação de

---

<sup>30</sup> A Universidade Livre de São Paulo, criada em 1912 sob a influência do médico positivista Eduardo Augusto Ribeiro de Guimarães, ofertava cursos diversos como Belas Artes, Comércio, Farmácia, Medicina e Cirurgia, Odontologia, Engenharia e Direito abertos a todos os interessados. Foi fechada em 1917 por pressão do governo estadual. (Rocha, 1986, p. 35).

serviços do meio rural, que se caracterizou por levar assistência técnica aos agricultores da região (Silva, 2000, p. 80; Nogueira, 1998, p. 58).

No entanto, conforme assinala Luís Antônio Cunha (apud Rocha, 1986, p. 34), experiências anteriores como a Universidade Popular no Rio de Janeiro, criada em 1900, a Universidade Popular do Maranhão, de 1906, a Escola Livre e Universitária de Manaus, de 1909, depois transformada em Universidade de Manaus, em 1913, e a Universidade do Paraná, criada em 1912, foram experiências autônomas anteriores, porém não se institucionalizaram como ação oficial extensionista.

Cumprê destacar aqui que o ensino livre e a autonomia didática e administrativa das instituições de ensino superior estavam respaldadas pela Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, promulgada pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, este, segundo Rocha, influenciado pela doutrina positivista (Rocha, 1986, p. 33).

A partir da Universidade Livre de São Paulo “foi definida a primeira formulação extensionista do país: *os cursos de extensão*. Estes, ainda hoje, representam a prática extensionista mais conhecida e difundida nacionalmente” (Rocha, 1986, p. 35).

Na esteira do legado do Movimento de Córdoba, o movimento estudantil brasileiro retomou, em 1938, a ideia da universidade popular e a defesa de uma universidade ao serviço do povo brasileiro. Através da organização do movimento estudantil, na União Nacional dos Estudantes (UNE), criada em 1937, foi possível estabelecer a atuação estudantil nacionalmente em plena vigência de uma ordem jurídico-política autoritária denominada Estado Novo (1937 – 1946).

Os princípios do Movimento de Córdoba inspiraram a retomada política dos estudantes, que se desafiaram, durante o segundo congresso da UNE, em 1938, à elaboração do “Plano de Sugestões para a Reforma Educacional Brasileira” (Melo Neto, 2001, p. 50).

Conforme assinalam Rocha (1986, p. 39) e Sousa (2010, p. 30), o Plano de Sugestões da UNE, dividido em cinco capítulos, dava destaque às funções que a Universidade deveria assegurar para o “desenvolvimento do saber e dos métodos de estudo e pesquisa, difusão cultural e assistência integral aos estudantes”. O plano teve o

mérito de apresentar a extensão como uma função acadêmica, avalia Sousa (2010, p.30). Por sua vez, Rocha (1986) pontua que a proposta funcional entre ensino, pesquisa e extensão contida no Plano de 1938 seria contemplada na Lei nº 5.540/1968. No que se refere à difusão da cultura e a relação da universidade com a vida social, o plano menciona a extensão como função acadêmica por meio da oferta de cursos:

No item relativo à difusão cultural, fala-se da necessidade de um processo seletivo que permitisse o acesso à universidade dos estudantes de comprovada capacidade científica; defende-se a regulamentação do ensino livre e enfatiza-se a importância da extensão universitária, que seria efetivada “pelos cursos de extensão e divulgação dos conhecimentos científicos e artísticos realizados nas cidades e nos campos e dirigidos diretamente ao povo; e pela criação de universidades populares, onde , ao lado de ensinamento de ofícios manuais, sejam ministradas às classes do povo noções de ciências, artes e letras” (Rocha, 1986, p. 41).

No entanto, conforme a análise de Sousa (2010), a Extensão seria contemplada na Lei 5.540/1968, porém com contornos distintos daqueles que embalavam a noção de extensão contida no Plano de Sugestões da UNE. Segundo a autora:

A lei refere-se à Extensão Universitária como um instrumento de presença obrigatória nas universidades e que deve ter a função de promoção cultural, artística, cívica e desportiva do corpo discente, devendo também oportunizar a participação estudantil na vida da comunidade, de forma tal a contribuir para o seu desenvolvimento. A lei não faz referência à proposta de Universidade Populares que havia no Plano, e a Extensão aparece mais como uma prestação de serviços, esvaziada de qualquer significado político (Sousa, 2010, p. 30).

Mesmo com o empenho das primeiras diretorias da UNE, a mobilização estudantil ainda não tinha alcançado um patamar nacional e coeso, predominava ainda a participação esporádica e regional. O envolvimento da UNE nas campanhas no âmbito de mobilização em torno do tema da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) teria desviado o foco do movimento estudantil do governo para a guerra, e, desse modo, certa resignação com a política vigente do governo de Getúlio Vargas (Sousa, 2010, p. 32)<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Conforme analisa Sousa (2010), em 1943, a UNE se envolveu com várias campanhas vinculadas à questão da Guerra, como a Campanha Universitária Pró-Bônus da II Guerra Mundial, com a Campanha

Após o descenso da atuação política da UNE durante a Segunda Guerra Mundial e o Estado Novo, período marcado pela ascensão da direita e da infiltração norte-americana na entidade estudantil, ela recuperaria seu protagonismo com a Campanha do “Petróleo é Nosso”, em 1947. Com o lançamento da campanha, a repressão policial, sob o governo do Marechal Eurico Dutra, foi intensificada contra os estudantes, como afirma Sousa (2010, p. 34).<sup>32</sup> No entanto, com o fim do Estado Novo e com a recuperação política da UNE, houve o reflorescimento da atuação estudantil organizada, que, politizada, passaria a adotar uma atuação junto aos assuntos de relevância nacional. Nesse sentido,

No ano de 1957 foi realizado o I Seminário Nacional da Reforma do Ensino, na cidade do Rio de Janeiro e foi também o início do engajamento na Campanha de Defesa da Escola Pública. Na verdade, esse evento foi considerado pela entidade como o início da luta pela Reforma Universitária, via interferência sobre a elaboração e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pois despertou o Movimento Estudantil para uma reivindicação mais sistemática (Sousa, 2010, p. 36).

Para Rocha (1986), o debate da reforma universitária e a LDB foram recolocadas no momento de entusiasmo com o projeto desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o qual gerava expectativas de mudança social (Rocha, 2010, p. 42).

Com efeito, a UNE, a partir da década de 60, passaria a representar os anseios e interesses estudantis, pautada em ações que tinham o objetivo de incidir sobre os rumos da universidade e do país. Nesse sentido, Sousa (2010) afirma:

Neste período, três grandes eventos tornaram-se marcos no Movimento Estudantil: o I Seminário Nacional da Reforma Universitária, que aconteceu na Bahia, em 1961; o II Seminário Nacional da Reforma Universitária, que aconteceu no Paraná, em 1962, e o III Seminário Nacional da Reforma Universitária, em Minas Gerais, em 1963. Esses eventos marcaram o desenvolvimento da luta pela reforma universitária no Brasil, articulados a um quadro mais geral da conjuntura política brasileira que era a luta pelas reformas de base. Foram momentos de intensa discussão sobre a reforma

---

Banco de Sangue, com a Campanha do Livro para o Combatente e na Campanha Pró-Voluntárias Laboratoristas (2010, p. 33).

<sup>32</sup> De 1951 a 1956, a UNE foi dirigida ideologicamente pela direita sob a orientação da “coordenação” norte-americana – Departamento de Estado dos EUA (SOUSA, 2010, p. 35).

universitária e que terminaram por dar origem a importantes documentos de encaminhamento, nos quais a necessidade de maior compromisso social da Universidade aparecia sempre ligada às reformas de base da Sociedade brasileira (Sousa, 2010, p. 37)

Oriundos dos processos de mobilizações nacional e regional, a UNE lançou diversos documentos sobre a Reforma Universitária (Relatório do II Seminário de Estudos do Nordeste, 1961; A Declaração da Bahia, 1961; Relatório do I Encontro Universitário da Região Sul, 1961; Carta do Paraná, 1962 e o Encontro de Minas Gerais, 1963) , os quais continham a defesa da democratização do ensino e do aprofundamento da relação universidade/sociedade na perspectiva da transformação social (Gurgel, 1986, p. 46-53). Dentre todos os documentos, Sousa (2010) e Rocha (1986) destacam a Declaração da Bahia, pois afirmam ser este um documento completo e mais representativo das reflexões dos estudantes sobre a Reforma Universitária naquele período.<sup>33</sup>

A Declaração da Bahia continha uma análise da realidade brasileira, da situação da universidade no Brasil, bem como uma proposta de reforma universitária. Ademais, em suas “Diretrizes para a Reforma Universitária”, indicou o “compromisso com as classes trabalhadoras e com o povo”, e, para tanto, a declaração sugeria:

a) lutar pela reforma e democratização do ensino, dando a todos condições de acesso à educação em todos os graus; b) abrir a Universidade ao povo, mediante a criação de cursos acessíveis a todos: de alfabetização (feitos por qualquer Faculdade), de mestres de obra (através das Escolas de Engenharia), para líderes sindicais (nas Faculdades de Direito); c) colocar a Universidade a serviço das classes menos favorecidas, com a criação de escritórios de assistência jurídica, médica, odontológica; d) colocar a Universidade a serviço das classes desvalidas, com a criação de escritórios de assistências judiciária, médica, odontológica, técnica (habitações, saneamento de vilas ou favelas); e) fazer da Universidade uma trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de gestões junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura aos movimento de massa. (DECLARAÇÃO DA BAHIA, 1961, p. XX – XXI apud Favero, 1997).

---

<sup>33</sup> A Carta do Paraná é oriunda do II Seminário Nacional da Reforma Universitária, ocorrido em Curitiba, em 1962. Tendo aprofundado o debate contido na Carta de Salvador, Arthur José Poerner (1968) afirma que esse debate teve o mérito de incluir a Reforma Universitária no conjunto das reformas propostas por João Goulart.



Estava assim indicado o anseio estudantil pela promoção de uma relação efetiva entre a Universidade e a sociedade, que tornasse mais abrangente o ensino e que a universidade estivesse a serviço das camadas populares e dos trabalhadores.

A participação do Movimento Estudantil no processo que culminou na Reforma Universitária de 1968 é emblemática. No entanto, cumpre ressaltar que na década de 1960 houve o ascenso de diversas lutas e a emergência de movimentos populares que recolocaram na cena política diversas disputas em prol do projeto de país. Ancorados no vasto legado dos processos populares do início do século XX, tais como as greves de 1917 e de 1953 e as Ligas Camponesas de 1950, os movimentos sociais, sindicatos, setores da Igreja Católica, intelectuais, artistas e estudantes retomaram o protagonismo social e político para incidir sobre os rumos da sociedade brasileira.

O movimento estudantil exerceu importante papel no processo da Reforma Universitária, e, após a recuperação política em 1956, a UNE assumiria este compromisso e a sua defesa no contexto mais amplo das reformas de base. Com efeito, “os estudantes reivindicavam reformas no ensino superior de maneira integrada com as reformas de base da sociedade e vão tomando cada vez mais consciência da necessidade da ligação “universidade-sociedade” (Silveira apud Silva, 2000, P. 85).

A luta pela Reforma Universitária, tal como desenvolvida pela UNE, foi parte de uma progressiva aproximação das lutas estudantis e das lutas gerais pela transformação brasileira num movimento que incluiu tanto o que se chamou aliança operário-estudantil e aliança operário-camponesa, a mobilização dos estudantes nas campanhas de alfabetização de adultos, a partir do método desenvolvido pelo professor pernambucano Paulo Freire, quanto o engajamento nas campanhas sanitárias de erradicação de doenças típicas do mundo rural, conduzidas pelo Departamento Nacional de Endemias Rurais (Dneru), órgão do Ministério da Saúde (Paula, 2013, p. 15).

Dessa maneira, a UNE participou e se envolveu intensamente com manifestações, reivindicações de direitos sociais, promoveu a organização popular e saiu em defesa da soberania nacional contra o imperialismo dos Estados Unidos. Ou seja, a UNE se envolveu politicamente com as questões de interesse nacional, ao passo que buscava entender o papel dos estudantes junto à sociedade (Sousa, 2010, p. 37).

No bojo de intensa mobilização social por reformas estruturais e pela soberania nacional, marca da década de 1960, a extensão universitária foi sendo exercida como prática estudantil que objetivava contribuir com a transformação social do Brasil, e muitas vezes passava ao largo da institucionalidade universitária. Até porque, o artigo nº 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada pelo Decreto nº 4024 de 1961 estabelece que as instituições de ensino superior (IES) podem ministrar cursos “de especialização, aperfeiçoamento e *extensão*, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos”. Além de circunscrever a extensão à modalidade de curso, na prática, o referido decreto deixava de fora aqueles que não possuíam algum nível de escolaridade, em favor daqueles que já possuíam algum diploma universitário (Silva, 2000, p. 85).

As campanhas de alfabetização de adultos e a criação de Centros Populares de Cultura (CPCs) realizadas pela UNE em 1961 e a Universidade Volante (UNE-Volante) foram algumas das práticas extensionistas dos estudantes que tinham por objetivo contribuir para a transformação da realidade social brasileira.

Conforme explica Sousa (2010), com o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, por meio do teatro político, do cinema, da música, das artes plásticas, “procurava-se valorizar a cultura popular e produzir uma nova relação da intelectualidade brasileira com esta cultura, colocando-a a serviço de uma formação ideológica libertadora” (Sousa, 2010, p. 44).

Por seu turno, a UNE-Volante tinha por finalidade propagar as orientações oriundas do II Seminário de Reforma Universitária, realizado no Paraná, em 1962. Formada por membros da diretoria da UNE e de artistas do CPC, a UNE-Volante era uma forma de Universidade Popular que se deslocava pelos estados buscando divulgar as diretrizes da Carta do Paraná, o movimento estudantil e mobilizar o povo<sup>34</sup>. Como explica Sousa (2010):

---

<sup>34</sup> A Universidade Volante da Universidade Federal do Paraná foi idealizada em 1960 por Durval Pacheco. A primeira experiência da universidade volante aconteceu em Ponta Grossa, em 1961, onde foram realizados cursos para médicos, professores, advogados, cursos de arte culinária, ações de prestação de serviços. Foram feitas reuniões com prefeitos e vereadores da região no sentido de

Havia a participação dos docentes nas diversas ações, procurando identificar problemas e desenvolver soluções. Concebida desta forma, foi uma experiência de caráter regional, tendo ficado restrita ao Estado do Paraná. Em alguns lugares onde a Une-Volante atuou, como Paranaguá, Maringá e Londrina, surgiram, posteriormente, Universidade estaduais (Sousa, 2010, p. 47).

Já a criação do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade Federal de Pernambuco foi uma iniciativa institucional, que contou com o envolvimento ativo dos estudantes. O SEC teve como principal experiência a alfabetização de adultos a partir do método de Paulo Freire. O Movimento Cultura Popular (MCP), criado em 1960 por iniciativa de estudantes, artistas e intelectuais, sob a orientação socialista e cristã, atuava para combater o analfabetismo e pela elevação cultural das camadas populares. Ligado à prefeitura de Recife sob a gestão de Miguel Arraes, a iniciativa se expandiu e se juntou ao movimento “De Pé no Chão também se Aprende a Ler” do Rio Grande do Norte<sup>35</sup>.

Conforme explica Silvia Maria Manfredi (1978),

As atividades sistemáticas destinadas à alfabetização e à educação de base eram complementadas por atividades de teatro, de incentivo e divulgação das artes plásticas, artesanato, música popular, de organização de cine e teleclubes e de galerias de arte popular (Manfredi, 1978, p. 47).

As mais diversas formas de atuação política, cultural e social da UNE atribuiu às ações de extensão um caráter político-social, condizente com o modelo de Universidade que defendia. Por essa razão, a imersão na cultura popular e o engajamento dos estudantes nos processos de alfabetização de adultos se constituíram em experiências extensionistas que acendeu um sinal de alerta no governo ditatorial militar, então instaurado pelo golpe de 1964, que cassou a UNE por meio da Lei nº 4.464, levando-a à clandestinidade e sendo reativada apenas em 1977 (Sousa, 2010, p. 48-50).

---

identificar problemas e possíveis soluções. A universidade volante atendeu nesta primeira iniciativa 4.500 pessoas, durante cinco dias de instalação na cidade.

<sup>35</sup>Conferir M. Góes (1991), para mais informações sobre a Campanha “De Pé no Chão também se aprende a Ler”.

O que se observa é que até 1964, os estudantes universitários tiveram grande atuação na promoção das atividades extensionistas, de forma autônoma às instituições, com o objetivo de estabelecer a troca de experiências entre estudantes de diversas áreas, realizar atendimentos e aproximar os estudantes da vida social das comunidades (Nogueira, 1998, p. 58).

Percebe-se, a partir das propostas registradas em documentos da UNE, produzidos por ocasião da realização do I, II e III Seminário de Reforma Universitária, respectivamente, em Salvador, Curitiba e Belo Horizonte, nos anos de 1960 e 1961, que a Universidade que a UNE defendia era uma Universidade comprometida com as classes populares, como o proletariado urbano e o rural (Nogueira, 1998, p. 60).

Diante do acúmulo de experiências extensionistas protagonizadas pelos estudantes organizados pela UNE, pelo potencial mobilizador e conscientizador das ações de alfabetização e de elevação cultural do povo, o governo ditatorial militar criou o Diretório Nacional dos Estudantes (DNE) e tratou a extensão como um assunto de Estado. Nesse sentido, o regime militar tentou cooptar, canalizar e controlar os anseios dos estudantes em defesa de efetiva relação entre universidade e sociedade, de promoção de ação concreta e pela unidade entre teoria e prática, por meio, entre outras formas, do Projeto Rondon e Campus Avançado.<sup>36</sup>

Após o Golpe de 1964, a referência à Extensão apareceu pela primeira vez sob o regime militar no Decreto nº 252/1967, onde é indicado que cabe à Universidade estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, “as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes”. A tutela do Estado sobre as ações de Extensão foi justificada como parte do projeto de integração e de segurança nacional, conforme explica Sousa (2010).

---

<sup>36</sup> O projeto Rondon foi criado em 1967, mas instituído como Grupo de Trabalho “Projeto Rondon”. Em 1970, o Decreto nº 67.505/1970 passou a denominá-lo de Projeto Rondon e a funcionar como um órgão independente, de administração direta, mas ligado ao Ministério do Interior. Em 1975, foi transformado em Fundação Projeto Rondon pela Lei nº 6.310. Cumpre salientar que, em geral, os dirigentes do Projeto são militares. Já o Campus Avançado se constituía em uma ação de extensão da Universidade fora da sua estrutura. Tendo por objetivo atuar no desenvolvimento da região, professores e estudantes desenvolviam ações em conjunto com os sujeitos da comunidade local. Os primeiros Campi foram instalados em 1969 em Boa Vista, Roraima (sob a responsabilidade da Universidade Federal de Santa Maria/RS); Tefé (sob a responsabilidade da Universidade de Juiz de Fora); Parintins (sob a responsabilidade da Universidade do Estado da Guanabara, depois Universidade Estadual do Rio de Janeiro).

Nesse contexto, o Projeto Rondon baseou a sua ação em um “decálogo de princípios:

Conhecimento da realidade nacional;  
Participação da juventude no processo de desenvolvimento nacional;  
Participação da Universidade no desenvolvimento nacional;  
Interiorização da Universidade;  
Prestação de serviços aos órgãos públicos;  
Participação ativa e consciente da comunidade no processo de desenvolvimento;  
Integração nacional;  
Interiorização e fixação de mão de obra;  
Adequação da profissão às realidades e exigências do mercado de trabalho;  
Preparação do universitário para o exercício consciente da cidadania, com fundamento nos princípios que aprimoram o caráter e asseguram a prevalência dos valores espirituais e morais.

Dessa forma, alegando corresponder às funções da Universidade no processo de desenvolvimento nacional, o Projeto Rondon, concebido pela Escola do Comando e Estado-Maior das Forças Armadas e apresentado no I Seminário sobre Segurança Nacional, realizado em 1966, na prática, tratava-se de tentar controlar a ação estudantil e impedir a sua atuação política junto à comunidade e aos movimentos sociais, bem como instrumentalizar a mão de obra estudantil para a prestação de serviços sob o controle estatal. Ademais, a educação era apresentada como uma formação que deveria estar subordinada ao mercado.

As práticas de extensão, outrora amplamente desenvolvidas pelos estudantes, que tentavam por meio delas evidenciar o potencial transformador da Universidade a partir da relação estreita com a sociedade, estavam a partir de 1964 sob as investidas do regime militar, que almejava a fiscalização e o controle das ações estudantis em favor de uma pretensa “neutralidade” no trabalho científico na Universidade.

Como mostra Rocha (1986),

Em dezembro de 1967, pelo Decreto-lei nº 62.024, o presidente da República criou uma Comissão Especial presidida pelo coronel Meira Matos, do corpo permanente da ESG, para **emitir parecer sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis**, planejando diretrizes governamentais que pudessem levá-las à frente e mecanismos destinados a sua supervisão e coordenação (Rocha, 1986, p. 79, grifos nossos).

Como vimos, a partir do momento em que a extensão universitária é dissociada do protagonismo estudantil para ser parte constitutiva das funções da universidade, as disputas e os embates passaram diretamente para o terreno da institucionalidade estatal. Os militares até tentaram sufocar as pressões e mobilizações por reformas, mas, de alguma maneira, não conseguiram conter a força social que se formou em torno da defesa da educação e da reforma universitária.

Até aqui, foi analisada a trajetória da extensão universitária que culminou na sua institucionalização no ensino superior. Adiante, analisaremos as noções de extensão universitária contidas na legislação educacional a partir de 1960.

## **2.2 - A concepção de Extensão nos marcos da institucionalidade**

Como apontado acima, a extensão universitária foi contemplada na legislação educacional desde 1931, quando é mencionada no estatuto das universidades brasileiras, promulgado pelo Decreto nº 19.851. Portanto, até aqui, tentou-se evidenciar o percurso histórico da extensão universitária, buscando localizá-la nos marcos da institucionalização oficial. Daqui em diante, buscar-se-á analisar, a partir da legislação, as atribuições e/ou definições da extensão universitária.

Na Lei nº 4.024/1961, que dispõe sobre a Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o artigo nº 69 estabelece que as instituições de ensino superior (IES) podem oferecer cursos “de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos”. Este artigo que se refere especificamente à extensão, não trata de defini-la, apenas indica sob qual a forma que a extensão pode se desenvolver nas IES. Como aponta (Nogueira, 1998, p. 59), o texto trazia uma referência superficial da extensão e a sua manifestação estaria reduzida à forma de cursos para um público com formação superior. Por seu turno, Sousa (2010) avalia que a referida lei não apresenta avanço no que se refere à concepção de extensão, pois a

extensão universitária continua sendo entendida como uma “função da universidade, que se expressa pela prestação de serviços para ‘ilustrar as massas’”.

Em sua análise, ressalta Sousa (2010):

A Extensão Universitária que é concebida pelo Estado até este momento conforma-se aos modelos importados. O que se percebe é uma definição operacional da Extensão, sendo vista como sinônimo de oferta de conferências, cursos vagos e de assistência técnica-rural. Identifica-se, já nesse período, o caráter fortemente assistencialista que a Extensão deverá assumir posteriormente, seguindo as orientações do Estado (Sousa, 2010, p. 60).

Após o golpe civil-empresarial-militar de 1964, a primeira referência à extensão aparece no Decreto-Lei nº 252/1967, no artigo nº 10, onde estabelece que “a Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes”. A Extensão é aqui apresentada como um meio pelo qual a universidade apresentará à sociedade o que ela produz, ensino e pesquisa. A natureza da extensão permaneceu sem alteração, conforme explica Silva (2000).

A ditadura empresarial-militar brasileira, no bojo das mobilizações e debates sobre a extensão, assumiu sua concepção sobre o tema, criando vários “programas de integração estudante-comunidade como expressão política de contenção das reivindicações estudantis e de combate às mudanças de base, defendidas no governo de João Goulart” (Melo Neto, 2017, p. 159).

Com efeito, na Lei nº 5.540, que promulgou a Reforma Universitária de 1968, a extensão é formalmente institucionalizada “como algo próprio e permanente na vida universitária”. No artigo nº 20 da referida lei, a referência à extensão se expressa quando se estabelece que “a universidade e os estabelecimentos de ensino superior estenderão, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (BRASIL, 1968).

Mais adiante, o artigo nº 40 estabelece que as instituições de ensino superior:

a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria

das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;

b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos;

c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais;

d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional (BRASIL, 1968).

Para Nogueira, com base nos artigos supracitados, a extensão continuaria sendo a maneira de a “universidade transmitir às comunidades seu ensino e o resultado de sua pesquisa, de forma isolada”, não concebendo a indissociabilidade entre o ensino, a extensão e a pesquisa, nem tampouco a troca de saberes entre Universidade e sociedade (Nogueira, 1998, p. 61)

O corpo discente, conforme aparece no artigo acima, parece ser a categoria escolhida para ser o sujeito nas ações extensionistas, já os docentes não são apontados como seus realizadores. Isso revela, segundo Silva (2000), a tentativa de desresponsabilizar o corpo docente e de manter a opcionalidade da extensão (Silva, 2000, p. 88).

De certa forma, a centralidade dada aos discentes tenta conter, acomodar e direcionar a participação estudantil, marca central da prática extensionista anterior ao golpe militar, agora orientada pela ação institucional, com inclinação ideológica condizente com o modelo de governo no poder. É importante destacar que os militares no poder não ignoraram no referido decreto que a extensão universitária é um ato político, como o é toda a educação. No entanto, quando estabelece que as ações “estimularão as atividades que visem à *formação cívica*, considerada indispensável à criação de uma *consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional*”, impõe o modelo de educação que se espera e a qual recorte ideológico ela deve servir, a saber, uma educação acrítica e subordinada ao Estado. Na prática, tratava-se de operar o trabalho ideológico para conformação do projeto de poder vigente no país.



Portanto, o empenho do governo militar de depuração da ação extensionista, de torná-la apolítica e reduzida ao caráter assistencialista e de “salvação nacional”, vide o Projeto Rondon, corresponde tão somente em tentativa desesperada de contenção da mobilização e do engajamento dos estudantes nas ações educacionais e culturais junto aos grupos subalternos do país no período anterior. Segundo Silva (2000),

(...) ao mesmo tempo em que a extensão se constituía num instrumento de cooptação dos estudantes ao modelo vigente e num veículo condutor da ideologia desenvolvimentista, abria-se espaço para sua institucionalização, passando a adquirir um status de função essencial ao lado do ensino e da pesquisa (Silva, 2000, p. 89).

Em lugar da realização da ação extensionista a partir da ação autônoma dos estudantes ou da organização deles em suas entidades legítimas, o governo tentou, por meio da assimilação de algumas experiências e da exaltação da extensão como função da universidade, cooptar os discentes no processo de institucionalização da extensão como função própria da universidade.

No entanto, como adverte José Francisco Melo Neto (2017), sob uma perspectiva assistencialista, a extensão universitária pode ajudar a universidade a cumprir a sua função social, entretanto, o caráter assistencialista é um poderoso mecanismo que pode “servir ao controle social e político” e, dessa maneira, instrumentalizar a relação universidade sociedade condizente com os ideais do *status quo*, isto é, sem considerar ou ignorar as classes subalternas (Melo Neto, 2017, p. 158).

O caráter assistencialista ou de mera prestação de serviço, instrumentalizado pelo Estado, que marcou a prática extensionista durante o processo de sua institucionalização no interior do ensino superior, intensificado no período da ditadura militar, talvez tenha motivado Paulo Freire (1921-1997) a escrever seu texto *Extensão ou Comunicação*, de 1969, quando exilado no Chile. Paulo Freire (1983), a partir da análise do termo extensão (que indica a ação de estender), adota uma posição bastante crítica sobre esta, pois considera que a prática vigente se rende ao mecanismo de “transmissão”, “doação” de conhecimentos que se pretendem certos, verdadeiros. Ao ignorar a dimensão comunicativa e dialética estabelecida na relação entre os sujeitos da ação, a extensão, na avaliação de Freire, estaria reproduzindo o mecanismo de

transferência, em que se “pretende substituir uma forma de conhecimento por outra”. E, dessa maneira, esta forma de extensão estaria obliterando a possibilidade de reflexão e ação dos sujeitos envolvidos (Freire, 1983, p. 22- 27).

Restrita ao ato de “estender” conhecimento por meio do ensino ou de realizar-se apenas na dimensão de prestação de serviço, a extensão estaria se efetivando como ato de transferir conhecimento, com baixa possibilidade de desvelar as relações sociais que constituem este mundo e sem o compromisso de estimular a capacidade crítica (Freire, 1983, p 28). Por esta razão é que Paulo Freire parece sugerir a substituição do termo extensão por comunicação, já que, em sua avaliação, uma extensão que não se baseia na transmissão vertical de conhecimento, no existencialismo e invasão cultural seria aquela que comunica saberes, que adota uma atitude de construção dialógica do conhecimento (Gadotti, 2017, p. 2).

A institucionalização da extensão universitária como a terceira missão da universidade, efetivada por meio da Reforma Universitária, promulgada pelo decreto nº 5.540/1968, promoveu a relação entre universidade e comunidade essencialmente por meio de cursos e da prestação de serviços. Nesse sentido, o governo militar criou diversos programas, tais como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), ligado ao Ministério da Educação, em 1966; o Projeto Rondon e Campus Avançado, em 1966, ligado ao Ministério do Interior; a Operação Oswaldo Cruz, ligado ao Ministério da Saúde e a Operação Mauá, ligada ao Ministério dos Transportes, 1968.<sup>37</sup>

No entanto, como indica Rocha (1986), foi a partir de 1969 que a extensão universitária passou a ser difundida nacionalmente, representada agora, principalmente, pelo Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), pelos Campi avançados e o Projeto Rondon. Conforme salienta Sousa (2010), “as presenças

---

<sup>37</sup> O primeiro CUTRAC foi criado no Rio Grande do Norte, em 1969, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o segundo surgiu no Maranhão no mesmo ano. Segundo Rocha (1968), a criação do CUTRAC no Nordeste se relaciona com os apelos da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), que, sob inspiração do ideal nacional- desenvolvimentista da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), pressionava as Universidades para que nelas fossem criadas carreiras técnicas e contribuíssem com o desenvolvimento local e regional (Rocha, 1968, p. 95). Além dos estados do Rio Grande do Norte e Maranhão, os CUTRACs foram instalados no Ceará, Sergipe, Pará, Amapá, Paraíba, Alagoas, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Carlos/SP, Paraná, Santa Catarina, Goiás, Mato Grosso e Piauí.

do CRUTAC e do Projeto Rondon representavam o desenvolvimento de atividades extensionistas de modo sistemático” (p. 95).

Foram implementados 22 CRUTACs até 1976, sob a coordenação da Comissão Incentivadora dos CRUTAC (CINCUTRAC), criada pelo Decreto-Lei nº 916/1969. Extinta em 1977, a CINCUTRAC deu lugar à Coordenadoria de Atividades de Extensão (CODAE), do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do Ministério de Educação e Cultura.

A criação da CODAE, em 1975, tinha por objetivo definir as diretrizes políticas da extensão, normalizar e orientar quanto à execução de programas. Para Rocha (1968), a CODAE significou a “materialização da ideia de constituição de uma instituição coordenadora nacional de extensão universitária no MEC (...)”, isto é, o MEC passaria agora a estabelecer uma relação mais direta com a extensão universitária e a exercer sua coordenação nacionalmente. Os trabalhos da CODAE tiveram início com a elaboração do Plano de Trabalho de Extensão Universitária, documento referência que tinha por objetivo fortalecer e orientar a operacionalização da extensão. Nele, segundo Rocha (1986), havia uma definição oficial sobre a extensão universitária (Rocha, 1968, p. 137).

No Plano, a Extensão é concebida como:

[...] a forma através da qual a Instituição de Ensino Superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa (MEC/DAU, 1975 apud Nogueira, 2001, p. 65).

Nogueira (2001) salienta que o Plano de Trabalho de Extensão Universitária foi a primeira política de Extensão no Brasil e, embora sob controle e censura do regime militar, representou significativo avanço conceitual. Nas palavras da autora:

O Plano é elaborado em uma fase de disputa de poder no MEC com outros ministérios, em uma demarcação de espaço de atuação, pois vários deles também coordenavam programas de Extensão envolvendo estudantes universitários, muitas vezes sem a participação das Universidades e do próprio MEC (Nogueira, 2001, p.64).

O que se observa com base na afirmação acima é que, em meio às disputas interministerial estabelecidas, o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, encontrou a brecha possível para posicionar a proposta de uma política de Extensão que resguardasse a interação com o Ensino e a Pesquisa. E, dessa forma, avançar em direção da indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa, a despeito dos ideais do desenvolvimento nacional e de segurança nacional conforme os interesses do governo ditatorial militar.

Três anos após a sua criação, em 1979, a CODAE foi extinta por meio de uma reforma administrativa e a extensão não foi mencionada na nova estrutura administrativa (Silva, 2000, p.90).

No final da década de 1970 e início dos anos de 1980 as práticas de extensão universitária eram desenvolvidas no interior das instituições, coordenadas pelas pró-reitorias, decanatos, coordenações ou departamentos. No entanto, no bojo do ascenso das lutas contra a ditadura militar, pelos direitos humanos e a sua ampliação, pela universalização da atenção à saúde, democratização da universidade e em defesa da educação pública, a extensão foi retomada a partir da perspectiva da educação para transformação social. Conforme explica João Antônio de Paula (2013),

É no contexto desse repertório ampliado e complexificado de sujeitos e direitos, que a extensão universitária será chamada a atuar, sem descurar as pautas tradicionais da extensão. Também amplificadas foram, nesse contexto, que é o da expansão e aprofundamento do grande capital no Brasil, as demandas pela extensão universitária como instrumento de transferência de tecnologia e prestação de serviços (Paula, 2013, p. 19).

Tal qual a importância e o papel fundamental do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP, criado em 9 de abril de 1987 para a educação pública, o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Brasileiras (FORPROEX) teve para a defesa e consolidação da Extensão enquanto missão da Universidade no Brasil. Portanto, analisaremos a seguir alguns de seus aspectos, incidência e contribuições para o debate educacional nacional.

### **2.3 - O papel e a contribuição do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Brasileiras (FORPROEX) na institucionalização da Extensão Universitária**

Nos dias 4 e 5 de novembro de 1987, foi realizado o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em Brasília, em que participaram 33 universidades. O documento, aprovado no referido encontro, contém a primeira conceituação de extensão que passaria a ser referência nas universidades públicas (FORPROEX, 1987). Nesse sentido, destacar o papel desempenhado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), faz-se importante, pois essa entidade recolocou a Extensão no debate da educação superior, buscando discutir as formas possíveis de sua interação com as demais dimensões formativas e instâncias da universidade, além de buscar defini-la conceitualmente (Silva, 2000, p. 90).

Nas palavras de Sousa (2010), “com a criação desse Fórum vai se promover uma revisão conceitual sobre a Extensão e também uma rediscussão sobre a função social da Universidade” (Sousa, 2010, p. 76).

Com efeito, a extensão é definida da seguinte forma no documento:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmicos e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987).

A respeito da contribuição do conceito de Extensão formulada pelo Fórum, Nogueira (2001) explica que ele decorre de um novo entendimento sobre o trabalho acadêmico, visto a partir de então como um todo orgânico e coletivo, e, nesse sentido, a Extensão compõe o processo que vai da produção e sistematização do conhecimento, passando pela transmissão dos resultados à sociedade. Segundo a sua análise, a Extensão não mais estaria isolada da Pesquisa e do Ensino, mas indissociável (Nogueira, 2001, p. 69).

O documento tem como pressuposto que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão promove uma relação transformadora entre universidade e sociedade. O princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão foi contemplado no artigo nº 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988, o qual estabelece que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Para Mazzili (apud Silva, 2001) o princípio da indissociabilidade, contemplado na Constituição de 1988, significava “uma das expressões do conflito entre as diferentes forças sociais que atuaram durante a Constituinte, na medida em que espelha a estreita relação entre projetos de universidade e projetos de sociedade” (Mazzili apud Silva, 2001, p. 91).

A definição do FORPROEX estabelece também como sujeitos das práticas extensionistas estudantes e professores que, diante da troca de saberes, podem elaborar novos conhecimentos, democratizar o conhecimento acadêmico e promover a participação da comunidade na universidade. Portanto, há uma mudança significativa dessa conceituação de extensão no que se refere ao que se espera da universidade, daquela indicada no texto da reforma universitária de 1968, a saber, de que “a universidade e os estabelecimentos de ensino superior estenderão, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (BRASIL, 1968, Art. 20).

Com efeito, a partir de 1980, as lutas pela redemocratização são intensificadas e os sujeitos políticos em defesa dos direitos sociais assumem diversas expressões. Nesse contexto, ao lado de entidades em defesa da educação pública, como por exemplo, o

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), o FORPROEX vai figurar como expressivo interlocutor da extensão nos debates sobre o papel desta na educação superior.

Esse momento histórico evidenciava o complexo conjunto de forças protagonizado por diferentes organizações sociais que ascenderam ao cenário político em defesa de seus interesses. Nas palavras de Virgínia Fontes (2006),

As décadas de 1970 e 1980 foram especialmente ricas no que concerne à constituição de organizações, tanto de base empresarial quanto populares. As lutas sociais foram intensas, tornando complexos efetivamente os processos de direção e de construção de hegemonia (Fontes, 2006, p. 217).

O espaço em que os interesses conflitantes e as tensões são explicitadas, no qual se encontram acumuladas as forças capazes de incidir e disputar as políticas estatais faz parte do quadro daquelas relações de poder denominado por Antônio Gramsci como sociedade civil. Conforme explica Fontes (2006), “a sociedade civil é o momento organizativo a mediar as relações de produção e a organização do Estado, produzindo organização e convencimento” (p. 212).

Nesse contexto, segundo Melo Neto (2017), o Ministério da Educação e Desporto (MEC) passou a utilizar o conceito de extensão definido pelo FORPROEX, para o qual a extensão é um “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (Melo Neto, 2001, p. 59).<sup>38</sup>

Segundo Melo Neto (2001), considerando a análise de Renato Hilário dos Reis (1994) em *Extensão Universitária: conceituação e Práxis*, avalia que a extensão universitária atualmente desenvolvida pelas universidades brasileiras apresenta essencialmente duas linhas de ação: uma baseada no desenvolvimento de serviços, na divulgação cultural e na promoção de eventos, denominada de inorgânica; e a outra linha de atuação denominada processual-orgânica, voltada para ações com ênfase no

---

<sup>38</sup> O FORPROEX passou a ser o representante das IES junto ao MEC para os assuntos da Extensão. Desse modo, a articulação entre MEC e FORPROEX tem favorecido a elaboração de diretrizes para a Extensão nas Universidades, buscando incidir sobre as políticas públicas para o ensino superior, baseando suas contribuições nas questões de conceituação, institucionalização e financiamento da Extensão.

processo formativo (ensino) do aluno, bem como na produção do conhecimento – pesquisa – da universidade (Melo Neto, 2001, p. 58).

A extensão centrada no desenvolvimento de serviços requer a necessária autocrítica, uma vez que ela corre o risco de cometer o equívoco de estender um conteúdo denominado por Paulo Freire como estático. O autor salienta que o ato de estender estabelece uma relação em que “o sujeito que estende é, enquanto ator, ativo, em face de ‘espectadores’ em quem deposita o conteúdo que estende” (Freire, 1983, p. 17). E considera ainda Paulo Freire:

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (Freire, 2013, p. 18).

Dessa maneira, a extensão, ao estabelecer a relação entre universidade e sociedade, cumprindo a sua tarefa social, não deve nem absolutizar o conhecimento popular nem tampouco desenvolver uma intervenção acrítica; no seu compromisso social para assegurar esta relação deve ter lugar uma práxis que considere o papel da universidade para a transformação social, que passa também pela afirmação de todos os envolvidos nas ações como sujeitos.

Além da Constituição Federal que assegurou ao ensino superior a extensão como função da universidade, posteriormente, também a Lei nº 9.394/1996, a LDB, estabelece a extensão como uma das finalidades do ensino superior, indicando em seu artigo nº 43 o objetivo da extensão como “visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas nas instituições”. Contudo, observa Nogueira (2001, p. 69), que a concepção contida na LDB remonta àquela encontrada no decreto-lei expedido pelo Ministro Francisco Campos, em 1931, porque superficial e restrita à prestação de serviços. O que revela, outrossim, que os conceitos e papéis que assumem as dimensões acadêmicas nas políticas de educação historicamente estão em permanente disputas, podendo representar avanços em alguns momentos históricos como também retrocessos.



Já no seu II Encontro, em 1988, o FORPROEX discutia a relação entre a extensão, o ensino e a pesquisa, dando destaque ao debate sobre a sala de aula, que, conforme a análise crítica, deixou de ser o *locus* privilegiado do desenvolvimento teórico, mas todo o lugar onde é desenvolvido o processo histórico-social passava a ser entendido como espaço de produção de conhecimento (FORPROEX/MEC/SeSu, 2006, p. 23).

Ao desafiar a universidade a romper com a função isolada da extensão, o Fórum, em 1991, se colocou o desafio, para a institucionalização da extensão, de pensar e propor mecanismos de operacionalização da extensão nas estruturas curriculares, que, na sua avaliação, deve passar pelo reconhecimento, isto é, computar a participação estudantil na ação de extensão na integralização curricular (FORPROEX/MEC/SeSu, 2006, p. 23).

Conforme considera Silva (2000),

Novos pressupostos vão estabelecendo-se, como: a prestação de serviços assume uma dimensão emancipatória, não assistencialista; o conceito de sala de aula adquire um enfoque crítico e de abrangência, extrapolando os limites do espaço físico; o estágio curricular é visto como momento da prática profissional e do desenvolvimento da consciência social; a participação dos discentes em atividades de extensão orienta-se para a integralização curricular (Silva, 2000, p. 104).

Concordamos, portanto, com Tavares (1997), Silva (2000), Melo Neto (2001) e Paula (2013) que o FORPROEX foi uma força decisiva na conceituação própria da extensão universitária, a qual buscava se distanciar de uma visão conservadora.

Dessa forma, Silva (2000) conclui que,

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão revelou-se um pólo de debates entre as universidades, onde se buscava firmar posicionamentos não apenas em relação a sua área de trabalho, como sobre as questões sociais emergentes da época. Além de adotar um conceito de extensão homogêneo, também definiram-se formas de institucionalização e financiamento, procurando disseminar-se uma visão que representasse uma nova forma de “fazer” universidade em relação à sociedade (Silva, 2000, p. 95).

Ao defender a extensão como dimensão formativa e como missão institucional da universidade, o Forproex acaba por defender também um modelo de educação que se relaciona com o projeto mais amplo de educação democrática, para o qual a extensão é uma dimensão elementar de diálogo com a sociedade e para o seu processo de democratização, que encontra respaldo no ordenamento jurídico-legal da Carta Magna de 1988. Assim, consideramos que a extensão não é dimensão formativa fundamental apenas na educação superior universitária ou na formação de professores, mas de uma condição importante na efetivação de uma educação pública, democrática, gratuita, laica e socialmente referenciada. Porque os IFs atuam na oferta de educação nos níveis da educação básica e superior, entendemos ser salutar apontar, a seguir, aspectos da extensão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

#### **2.4 - A Extensão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica: práxis dialógica?**

A Lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Rede Federal de EPCT e dos Institutos Federais, Lei nº 11.892/2008, estabelece como característica e finalidade acadêmica dos IFs, no seu artigo 6, inciso IV “desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica”. Mais adiante, no artigo 7, inciso IV, define como objetivo “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2008). Portanto, esses marcos legais estabelecem a Extensão como dimensão acadêmica obrigatória na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – Rede Federal de EPCT.

A institucionalização da Extensão Rede Federal de EPCT foi constituída com a equiparação dos IFs às Universidades, que têm como prerrogativa a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O princípio da indissociabilidade como dimensão acadêmica das universidades é previsto na Constituição Federal (CF) de 1988, que em seu artigo nº 207 expressa que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio

de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Dessa forma, a extensão, obrigatória nas Universidades, também passou a sê-la no fazer pedagógico dos IFs.

A institucionalização da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – Rede Federal de EPCT exigiu que ela diversificasse as suas práticas extensionistas, antes restritas à oferta de cursos de curta duração, de Formação Inicial e Continuada (FIC) e aos eventos. Dessa forma, o Fórum de Extensão da Rede Federal de EPCT - FORPROEXT, criado em 13 de maio de 2009, definiu, em 2012, a Extensão como “processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos visando o desenvolvimento sócio-econômico sustentável local e regional” (FORPROEXT, 2012).

Nesse sentido, o FORPROEXT recomendou naquele momento que as ações de extensão seriam desenvolvidas a partir de programas e projetos. Para tanto, estabeleceu como diretrizes balizadoras para a extensão na Rede Federal de EPCT os seguintes princípios:

- Contribuir para o desenvolvimento da sociedade constituindo um vínculo que estabeleça troca de saberes, conhecimentos e experiências para a constante avaliação e vitalização da pesquisa e do ensino;
- Buscar interação sistematizada da Rede Federal de EPCT com a comunidade por meio da participação dos servidores nas ações integradas com as administrações públicas, em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil;
- Integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, seus interesses e necessidades, estabelecendo mecanismos que interrelacionem o saber acadêmico e o saber popular;
- Incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social, ambiental e política, formando profissionais-cidadãos;
- Participar criticamente de projetos que objetivem o desenvolvimento regional sustentável, em todas as suas dimensões;
- Articular políticas públicas que oportunizem o acesso à educação profissional estabelecendo mecanismos de inclusão.

Nota-se que essas diretrizes traduzem, de certa forma, o acúmulo das discussões e concepções inscritas na trajetória histórica da Extensão

Universitária nas instituições de ensino superior, pois o conceito de extensão passou por várias nuances como explica Rossana Serrano (2013):

da extensão cursos, à extensão serviço, à extensão assistencial, à extensão “redentora da função social da Universidade”, à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à extensão cidadã, podemos identificar uma ressignificação da extensão nas relações internas com os outros fazeres acadêmicos, e na sua relação com a comunidade em que está inserida (Serrano, 2013, p. 1).

Dessa maneira, a concepção de extensão do FORPROEXT expressa a intencionalidade de incidir sobre o desenvolvimento da sociedade, ser mediadora da pesquisa e do ensino com a comunidade, a aproximação com o saber acadêmico e o saber popular, bem como desenvolver a consciência social, ambiental e política.

Para a operacionalização da extensão nos IFs, baseada na definição do FORPROEXT (2012), as ações deveriam estar vinculadas necessariamente às áreas e aos eixos tecnológicos como seguem:

**Desenvolvimento Tecnológico:** projetos de pesquisa aplicada no desenvolvimento e aperfeiçoamento tecnológico de produtos, processos bem como a prestação de serviços em parceria com instituições públicas ou privadas nacionais e internacionais com interface de aplicação no mundo produtivo.

**Projetos Sociais:** Projetos que agregam um conjunto de ações, técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social, relações étnico-raciais, geração de oportunidades e melhoria das condições de vida.

**Estágio e Emprego:** Compreende todas as atividades de prospecção de oportunidades de estágio/emprego e a operacionalização pedagógica e administrativa dos mesmos.

**Cursos de Extensão ou Formação Inicial e Continuada - FIC:** Ação pedagógica de caráter teórico e prático, presencial ou a distância planejada para atender demandas da sociedade, visando o desenvolvimento a atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos científicos e tecnológicos com critérios de avaliação definidos e oferta não regular.

**Projetos Culturais Artísticos, Científicos, Tecnológicos e Esportivos:** Compreende ações referentes a eventos técnico, social, científico, esportivo, artístico e cultural favorecendo a participação da comunidade externa e/ou interna.

**Visitas Técnicas:** atividade educacional supervisionada cujo objetivo principal é promover uma maior interação dos estudantes das diversas áreas educacionais da instituição com o mundo do trabalho.

Empreendedorismo e Associativismo: difusão e aplicação dos conhecimentos e práticas de empreendedorismo e associativismo, com ênfase no cooperativismo, por meio de programas institucionais.  
Acompanhamento de egressos: Constitui-se no conjunto de ações implementadas que visam acompanhar o itinerário profissional do egresso, na perspectiva de identificar cenários junto ao mundo produtivo e retroalimentar o processo de ensino, pesquisa e extensão.

Para o FORPROEXT, essas dimensões operativas diziam respeito à realidade pedagógica e histórica da Rede Federal de Educação EPCT.

Posteriormente, a Extensão passou por nova conceituação pelo FORPROEXT, que a define, em 2015, como “um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade”.<sup>39</sup> Nessa definição, a extensão tem como fundamento “a interação dialógica e transformadora com a sociedade, em articulação com o ensino e a pesquisa, contribuindo para o processo formativo do educando. Envolve necessariamente a comunidade externa” (FORPROEXT, 2015).

Nesse movimento de redefinição do conceito de extensão na Rede Federal de Educação EPCT, as ações de extensão foram transformadas e classificadas da seguinte forma:

- **Programa** – conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente de caráter multidisciplinar e integrado a atividades de pesquisa e de ensino, envolvendo a participação de discentes.
- **Projetos** – conjunto de atividades processuais contínuas (mínimo de três meses), de caráter educativo, científico, cultural, político, social ou tecnológico com objetivos específicos e prazo determinado que pode ser vinculado ou não a um programa, envolvendo a participação de discentes.
- **Curso** – ação pedagógica de caráter teórico e prático, presencial ou a distância, planejado para atender às necessidades da sociedade, visando o desenvolvimento, a atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos, com critérios de avaliação definidos.
- Cursos Livres de Extensão – cursos com carga horária mínima de 8 horas e inferior a 40 horas.

---

<sup>39</sup> O documento pode ser conferido em <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/FORPROEXT-2015.pdf>

- Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) – também denominados Cursos de Qualificação Profissional. Esses cursos podem se apresentar de duas formas: a) Formação Inicial – voltado para estudantes que buscam qualificação, possuem carga horária igual ou superior a 160 horas; b) Formação Continuada – voltado para aqueles que já possuem conhecimento e atuação na área, e buscam atualização e/ou aprofundamento de conhecimentos, possuindo carga horária mínima de 40 horas.

· **Evento** – ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, com o envolvimento da comunidade externa, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela instituição.

· **Prestação de Serviços** – conjunto de ações tais como consultorias, laudos técnicos, e assessorias, vinculadas às áreas de atuação da instituição, que dão respostas às necessidades específicas da sociedade e do mundo do trabalho, priorizando iniciativas de diminuição das desigualdades sociais.

Por sua vez, as áreas temáticas da Extensão na Rede Federal de Educação EPCT seguem a sistematização realizada pela Rede Nacional de Extensão (RENEX) das Instituições de Ensino Superior:

- Comunicação
- Cultura
- Direitos Humanos e Justiça
- Educação
- Meio Ambiente
- Saúde
- Tecnologia e Produção
- Trabalho

Essas áreas temáticas podem abarcar uma gama variada de ações, que, conforme consta no Plano Nacional de Extensão Universitária (2012), devem “priorizar práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais”. O Plano Nacional de Extensão Universitária (2012) estabelece ainda que as ações de extensão devem ser desenvolvidas considerando a interdisciplinaridade, as interfaces e interações entre as suas temáticas sistematizadas. Portanto, a sistematização, as diretrizes e definições da extensão no

âmbito da Rede Federal de Educação EPCT dialogam com o acúmulo teórico e conceitual da tradição da Extensão Universitária, cuja trajetória para a institucionalização, o reconhecimento e a promoção no interior das instituições de ensino superior (IES) públicas teve relação direta com o debate mais amplo sobre o papel da Universidade no desenvolvimento social, político e econômico do país, como vimos anteriormente.<sup>40</sup>

Dessa maneira, porque a definição de extensão na Rede Federal de Educação EPCT corresponde ao objetivo estabelecido na lei de sua criação, a saber, o de “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos”, a extensão nos IFs tem como tarefa específica incidir sobre os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, fortalecer processos formativos que venham a “gerar trabalho e renda”, bem como ser um componente acadêmico formativo para a “emancipação cidadã”. Todos esses desafios colocados à extensão no âmbito da Rede Federal de Educação EPCT exigem práticas extensionistas diversificadas que abrangem desde cursos, programas e projetos, estágios, eventos e prestação de serviços, mas que se relacionam com o fazer pedagógico histórico da Rede Federal.

Considerando que as práticas extensionistas no âmbito da Rede Federal de Educação EPCT são diversas e as suas características são balizadas pelos eixos tecnológicos conforme vimos acima, analisaremos a seguir o Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP, promovido no âmbito das ações de Extensão realizadas pela Pró-reitoria de Extensão (PRX) do IFSP, buscando identificar as suas características e as suas contribuições nos percursos acadêmicos das e dos sujeitos que dele participaram.

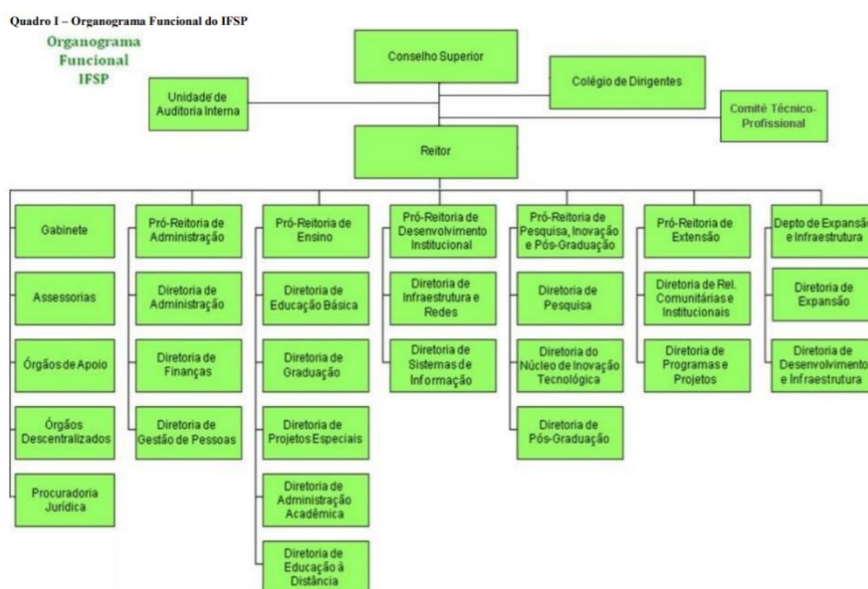
---

<sup>40</sup> Maiores informações podem ser obtidas no documento denominado Extensão Tecnológica, elaborado pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica – FORPROEXT/CONIF. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016/extensao-tecnologica-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2013.pdf>

### CAPÍTULO III - O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE CURSINHO POPULAR DO IFSP

O Regimento do IFSP, aprovado pela Resolução nº 1 de 31 de agosto de 2009 e alterado pela Resolução nº 872 de junho de 2013, estabelece em seu Artigo 5, inciso VII, que é finalidade da instituição: “desenvolver programas de extensão e de divulgação cultural científica e tecnológica”. No mesmo ano, por meio da Resolução nº 871, de 04 de junho de 2013, o novo Regimento Geral do IFSP foi aprovado, e alterado pela Resolução n.º 7, de 4 de fevereiro de 2014, que estabeleceu o novo organograma da Pró-reitoria de Extensão (PRX), o qual excluiu das atribuições da PRX as obras de expansão e a Educação à Distância, como podemos conferir na figura abaixo:

Figura 2 - Organograma Funcional do IFSP - 2013



Fonte: Organograma extraído do Relatório de Gestão - 2013.

A mudança no organograma funcional reservou à PRX as ações ampliadas de Extensão, tais como programas, projetos, cursos de extensão, não apenas eventos, estágios e prestação de serviços, o que acontecia antes de 2013, já que grande parte do trabalho desenvolvido pela PRX estava voltada às ações de expansão da Rede no estado de São Paulo, gestão da educação à distância (EaD) e às articulações nacionais junto à



Setec/Mec para a realização de programas institucionais. No ano de 2012, a PRX possuía apenas duas diretorias, a saber, a “Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias” e “Diretoria de Educação a Distância”, o que denota o direcionamento dado pela PRX às ações naquele período (IFSP, 2012). A mudança de organograma, portanto, correspondia à nova concepção de Extensão que passaria a vigorar no IFSP, apreendida e expressa pela PRX da seguinte forma:

São inerentes à PRX as ações de extensão legitimadas na lei da criação dos Institutos Federais, em consonância com a concepção assumida na carreira do docente de EBTT. Neste sentido, a extensão se estabelece como **atividade acadêmica**, conforme os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e com os diversos segmentos sociais, focando no desenvolvimento socioeconômico local, com ações que visam consolidar e fortalecer os arranjos produtivos locais, identificados por meio do mapeamento das potencialidades de desenvolvimento regional, proporcionando soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais identificadas. Da mesma forma, **as ações de extensão constituem um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável**, para viabilizar uma relação transformadora entre o IFSP e a sociedade (IFSP, 2014, grifos nossos).

Assim, a PRX passaria a referenciar as suas atribuições e as ações de Extensão nos princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, e em consonância com a definição de extensão desenvolvida pelo Fórum de Extensão da Rede Federal de EPCT – FORPROEXT. Nesse sentido, o IFSP contemplaria em seu Estatuto as funções da PRX como: “definir, planejar, acompanhar e avaliar as políticas e atividades de extensão” (ESTATUTO/IFSP, 2013).<sup>41</sup>

No contexto de mudança administrativa, a PRX regulamentou um programa de Bolsa de Extensão para os estudantes, por meio da Portaria nº 3.639/2013, que teve como principal objetivo viabilizar a participação dos estudantes, de todos os níveis de

---

<sup>41</sup> No bojo da mudança de organograma funcional, merece destaque uma ação que a PRX realizou: “o Curso de Elaboração de Projetos de Extensão com a finalidade de subsidiar os coordenadores de extensão para o desempenho de suas atribuições no campus, sobretudo a de orientar a comunidade para a submissão de projetos” (IFSP, 2014). A realização do curso revela que naquele momento histórico existia a premente necessidade de maior divulgação e de promoção da extensão como componente acadêmico obrigatório ao fazer pedagógico do IFSP.

ensino, em projetos de Extensão.<sup>42</sup> Na mesma ocasião, a PRX lançou o Edital n.º 247/2013, uma “Chamada de Projetos de Ação de Extensão”, por meio do qual disponibilizou R\$ 457.374,00 para bolsas de extensão e aquisição de material de consumo e permanente, viabilizando a promoção de 73 (setenta e três) projetos elaborados por docentes e técnico-administrativos de 25 (vinte e cinco) campi do IFSP (IFSP, 2014). É importante destacar o lançamento desta Chamada de Projetos, pois o tema do financiamento sempre foi uma condição central para a realização da Extensão no interior das instituições de ensino superior (IES). Ademais, a participação discente é condição *sine qua non* para a ação de extensão, conforme estabelecido no regulamento das ações de extensão, aprovado pela Portaria n.º 2.968 de 24 de agosto de 2015. No caso do IFSP, esse fomento representava um incentivo concreto para estimular e promover ações de Extensão nos campi.

Cumprido salientar ainda que cada projeto tinha a obrigatoriedade de envolver pelo menos um estudante, o qual receberia uma bolsa no valor de R\$ 400,00, além de possibilitar que qualquer servidor (docente ou técnico-administrativo) possa submeter e coordenar o projeto.

Assim, após a nova compreensão de Extensão e da reestruturação de seus documentos balizadores, a PRX, desde 2013, passaria a promover, estimular e fomentar, sistematicamente ações de Extensão no IFSP consoantes às áreas temáticas estabelecidas pela Política Nacional de Extensão do FORPROEX.

Em 2014, o IFSP lançou o seu **Programa Institucional de Apoio a Projetos de Extensão**, que passou a ser responsável pelo fomento (recursos institucionais) de ações, que, articuladas com o ensino e a pesquisa aplicada, proporcionam a participação da comunidade do próprio instituto junto às comunidades do entorno dos campi no desenvolvimento de programas e projetos de extensão. As ações são apresentadas em correspondência aos editais, tendo destaque aqueles projetos nas áreas temáticas da

---

<sup>42</sup> O IFSP criou seu Programa de Bolsas Discente em 05 de abril de 2012, pela Resolução n.º 568, que estabelece bolsas Discentes de diferentes modalidades: bolsa ensino, bolsa extensão e bolsa de Iniciação Científica e Tecnológica. A bolsa discente modalidade-extensão foi regulamentada pela Portaria n.º 3639/2013, em que foi estabelecido que cada campus possui autonomia para a execução da Bolsa discente, como indica o Relatório de Gestão – 2014. O regulamento da Bolsa de Extensão está disponível no site do IFSP e pode ser acessado em [https://www.ifsp.edu.br/images/prx/NormasManuais/Portaria\\_3639\\_2013\\_-\\_Bolsa\\_Extensao.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/prx/NormasManuais/Portaria_3639_2013_-_Bolsa_Extensao.pdf)

Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Meio Ambiente e Trabalho, pois contam com recursos específicos. Para a realização de projetos nas referidas áreas, priorizam-se aqueles que envolvem alunos de escolas da rede pública de ensino.

Esse programa, conforme o Relatório de Gestão 2014, foi operacionalizado por meio de três editais: Edital nº 40, que “apoiou o desenvolvimento de projetos voltados às demandas do público atendido pelas escolas públicas municipais e estaduais da região dos campi”; Edital nº 176, que deu ênfase aos projetos das áreas temáticas de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e na área do trabalho; e o Edital nº 177, que “fomentou a implementação de uma turma de cursinho popular, propiciando a formação acadêmica, cultural e política de jovens e adultos”.

A quantidade de propostas inscritas e contempladas pode ser observada na tabela abaixo:

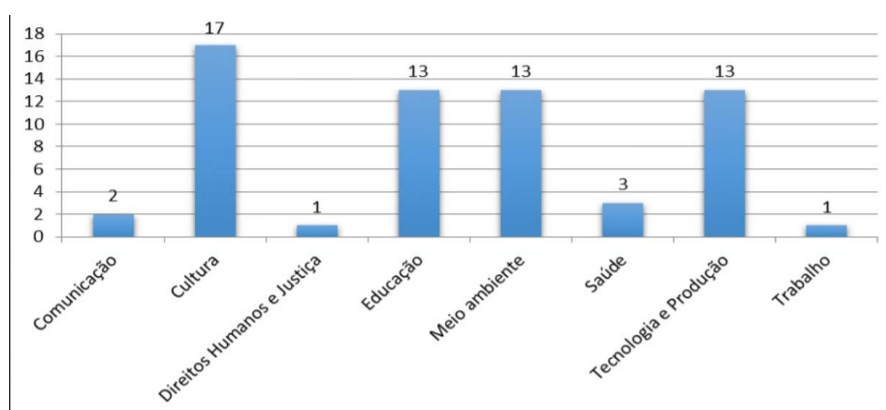
Tabela 1 - Número de projetos submetidos ao Programa de Apoio a Projetos de Extensão

	Contempladas	Não contempladas	Inscritas
Edital 40	10	14	24
Edital 176	52	25	77
Edital 177	1	4	5
	<b>63</b>	<b>43</b>	<b>106</b>

Fonte: extraída do Relatório de Gestão 2014 do IFSP

Já os projetos contemplados no âmbito do Programa Institucional de Apoio a Projetos de Extensão correspondiam às seguintes áreas temáticas:

Gráfico 1 – Distribuição dos projetos por áreas temáticas



Fonte: Gráfico extraído do Relatório de Gestão 2014 do IFSP.

Estas iniciativas revelam o movimento feito pelo IFSP, em 2013, de conversão das práticas extensionistas referenciadas na Política Nacional de Extensão, pois os projetos, como indicado acima, deveriam se vincular a uma das áreas temáticas da Política Nacional de Extensão.

A partir da adequação de seu organograma às atribuições próprias da extensão e da revisão das diretrizes da Extensão, o IFSP pretendeu estimular e promover a relação efetiva com a comunidade externa, trazer para a centralidade da ação extensionista o protagonismo estudantil e diversificar os temas abordados em diálogo com questões sociais contemporâneas. Ademais, a escolha dessas áreas temáticas pode indicar uma tentativa de superação do perfil tecnicista que predominou no ensino profissional, a partir das reformas educacionais dos anos de 1990, respaldadas pelo Decreto nº 2.208/96. Ao mesmo tempo, parecia estar empenhado em promover o projeto de educação integral para o qual a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica havia sido desenhada, capaz de romper com o dualismo e articular a cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho (Frigotto et al 2005, p.74).

Esse modelo educacional abrangente, capaz de apreender criticamente a realidade social brasileira e de refletir sobre a sua transformação, bem como reafirmar a politecnia como a formação capaz de preparar para as transformações técnico-produtivas e nas relações sociais, estava sendo estimulado a realizar-se no IFSP.<sup>43</sup> E,

<sup>43</sup> O termo politecnia é utilizado pelo professor Dermeval Saviani (1989; 2003) para designar a unidade entre formação intelectual e trabalho produtivo. A partir de sua leitura de o Manifesto do Partido

dessa maneira, realizar o objetivo de consolidar a Extensão como “processo educativo, cultural e científico, articulado com o ensino, a pesquisa e o mundo do trabalho”.

A seguir, analisaremos o projeto-piloto de Cursinho Popular do IFSP, realizado no campus Piracicaba, em 2014, a partir da proposta submetida ao edital e do relatório final de atividades apresentado pela coordenação do projeto. Como se tratava de uma experiência inédita no IFSP, a Pró-reitoria de Extensão (PRX), designou uma comissão para acompanhar e avaliar o projeto. Esta comissão também realizou um relatório do projeto que serviu também de base para a nossa análise.

### **3.1 - O Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP - a experiência piloto**

**O Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP**, objeto da pesquisa aqui relatada, é desenvolvido no IFSP desde 2014.<sup>44</sup> O programa teve início por meio do lançamento do Edital nº 177/2014 para a seleção de um projeto experimental a ser desenvolvido no ano de 2014. O edital indicava como seu objetivo “fomentar a implementação de uma turma de cursinho popular, a ser desenvolvida no período de julho a dezembro de 2014, propiciando a formação acadêmica, cultural e política de jovens e adultos” (IFSP, 2014). E a proposta de Cursinho Popular poderia oferecer até

---

Comunista e de O Capital de Karl Marx, Saviani esclarece que: “a idéia de politecnicidade envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento” (Saviani, 1989, p. 19). No mesmo sentido, o professor Celso Ferretti (2009) explica que no Manifesto do Partido Comunista aparece a proposição de união entre ensino e trabalho junto com a proposta de educação pública e gratuita e da abolição do trabalho infantil nas fábricas, nas condições até então praticadas. E posteriormente, essa proposta é retomada nas manifestações de Marx junto à Associação Internacional de Trabalhadores (AIT), onde se reafirma que o trabalho infanto-juvenil somente poderia ser admitido se articulado com a educação, indicando a necessidade de que se combinasse “o ensino intelectual com o trabalho físico, os exercícios ginásticos com a formação politécnica” (Marx e Engels, 1976, apud Nogueira, 1990, p. 109).

<sup>44</sup> A história do Cursinho Popular no Brasil remonta à década 1990, quando o Movimento Negro e estudantil criou as primeiras experiências no Rio de Janeiro e na Bahia, cujo objetivo era aumentar o nível de escolaridade dos negros pobres. De acordo com Juliana Cristina Perlotti Piunti e Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (2010), as primeiras experiências teriam sido o Curso Pré-vestibular Steve Biko, criado em 1992, em Salvador/Ba e Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), no Rio de Janeiro/RJ. (PIUNTI e OLIVEIRA, 2010) Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/203>

O papel dos Cursinhos Populares no âmbito da educação brasileira em geral será objeto de análise adiante.

40 vagas à jovens e adultos oriundos da escola pública e da parcela da população de baixa renda do entorno do território no qual o IFSP estava situado, e os planos de ensino deveriam estar consoantes aos Parâmetros Curriculares Nacionais, articulados com conteúdos de Direitos Humanos e Cidadania.

No âmbito do referido edital, foram submetidas cinco propostas, sendo selecionada pela comissão avaliadora a do *campus* Piracicaba. A seguir, analisaremos alguns aspectos da proposta contemplada já que esta foi a primeira experiência desenvolvida no âmbito do IFSP no período de agosto a dezembro de 2014.<sup>45</sup>

### **Projeto Piloto/2014: Cursinho Popular do IFSP - campus Piracicaba**

O campus do IFSP - Piracicaba possui área total construída de 3.763,80 m<sup>2</sup> e iniciou as suas atividades pedagógicas em 2010, por meio da Portaria de autorização nº 104 de janeiro deste mesmo ano, ofertando os cursos técnico de Automação Industrial e o técnico em Manutenção e Suporte em Informática, ambos de nível médio na modalidade concomitante/subsequente. O campus foi construído no âmbito da Chamada Pública da MEC/SETEC nº 001/2007, correspondente à Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Em 2014, a unidade contava com 03 blocos de edifícios, sendo um bloco administrativo, um bloco de salas de aulas e um bloco de laboratórios, sendo 17 deles da área de Indústria e 8 deles de Informática, e abrigava os cursos técnico integrado ao médio em Automação Industrial e em Mecânica, e os cursos técnicos em Automação Industrial e Mecânica (concomitante/subsequente), os cursos superiores de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e em Automação Industrial, e a Licenciatura em Física (IFSP, 2014).

---

<sup>45</sup>No ano de 2014, a PRX fomentou apenas um projeto de Cursinho Popular. A primeira turma se constituiu em um projeto-piloto que foi acompanhada por uma Comissão de Acompanhamento e Avaliação (CAA), designada pela portaria nº 3.051 de 11 de julho de 2014. A Comissão era multidisciplinar, composta por 1 membro da Pró-reitoria de Extensão, 1 membro da Pró-reitoria de Ensino e por 3 servidores de *campi*. Dentre as suas atribuições, cabia à Comissão avaliar as condições socioeconômicas e educacionais da ação, que, por meio de visitas *in loco* para conhecer o projeto, de reunião com a equipe executora do Projeto e com a direção do campus, em sua avaliação, recomendou a ampliação do Projeto no âmbito do IFSP. A primeira visita da CAA ao campus foi acompanhada pelo Pró-reitor de Extensão, conforme matéria publicada no portal do IFSP. Maiores informações em <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/43-piracicaba/2620-cursinho-popular-de-piracicaba-ganha-apoio-da-prx.html>

**Figura 3** - Campus Piracicaba do IFSP



Fonte: imagem do campus extraída do portal do IFSP

O projeto cursinho popular, iniciado em 2014 no campus, atendia 41 jovens oriundos de famílias de baixa renda, que cursavam o último ano do ensino médio ou que já o tinham concluído, e desenvolvia suas atividades regulares nas dependências do campus, de segunda à sexta-feira, das 14h às 18h, conforme indicado na tabela abaixo:

**Tabela 2** - Quadro de horário das atividades regulares do Cursinho Popular campus Piracicaba - 2015

<b>HORÁRIOS</b>	<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>
14h00 - 14h45	Química	Geografia	Português	Biologia	Português
14h45 - 15h30	Química	Geografia	Português	Biologia	Português
15h30 - 16h15	Português	Inglês	Filosofia e Sociologia	Física	Biologia
16h15 - 16h25	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16h25 - 17h10	História	Física	Química	Matemática	Matemática
17h10 - 17h55	História	Física	Matemática	Matemática	Matemática

Fonte: Tabela informada pelo relatório do projeto/2014, elaborado pela equipe executora.

### ***Infraestrutura para o Projeto***

Para a realização do projeto, a PRX disponibilizou orçamento de bolsa-auxílio financeiro para até dez estudantes e bolsa-pesquisador para dois servidores, além da disponibilização de materiais de consumo. O campus disponibilizou a seguinte

infraestrutura: uma sala de aula com recurso de projetor multimídia; uma sala para atendimento ao aluno e para reuniões pedagógicas; acesso ao laboratório de informática com 20 máquinas e espaço para funcionamento da secretaria do cursinho. Pelo fato de acontecer nas dependências do campus, os estudantes do cursinho contaram, portanto, com a mesma estrutura disponível aos demais estudantes do campus, incluindo biblioteca, banheiros, água, área livre e área de convivência. Parecem óbvias essas informações, mas cumpre salientar que o acesso a essa infraestrutura confirma a tendência no cenário da educação nacional de que as unidades educacionais da Rede Federal, em geral, possuem maior qualidade de infraestrutura que as escolas das redes estadual e municipal. Conforme o censo escolar/INEP de 2014, 5,4% das escolas do país não possuíam esgoto sanitário ou fossa oferecido pela rede pública, 30,1% das escolas brasileiras não contavam com o abastecimento público de água, ou seja, 99,3% das escolas até tinham água, mas isso se deve ao fato de as equipes escolares garantirem o abastecimento por meio da contratação de carros pipas, etc. Nas escolas dos anos finais do ensino fundamental, naquele ano, laboratórios de informática estavam presentes em 72,7% das escolas, enquanto que laboratórios de ciências estão presentes em apenas 24,7% das escolas de ensino fundamental no Brasil. No caso das 27,7 mil escolas no Brasil que ofertavam o ensino médio, em 2014, 49,5% delas não possuíam laboratórios de ciências, 11,4% não dispunham de biblioteca ou sala de leitura, 13,6% não contavam com laboratórios de informática e 2,8% não tinham banheiro dentro do prédio escolar (BRASIL, INEP/Censo escolar, 2014).

Mais recentemente, em 2022, a Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON), em parceria com o Tribunal de Contas do estado de São Paulo (TCE-SP) realizou a *Operação Educação: Fiscalização Ordenada*, a partir da qual realizou visitas a 1.082 escolas, com o objetivo de “analisar as condições de infraestrutura das escolas das redes estaduais e municipais dos 26 Estados do Brasil e do Distrito Federal”. Das escolas visitadas, 31% não tem coleta de esgoto, 62% não têm biblioteca, 88% sem laboratório ou sala de informática. No estado de São Paulo, foram visitadas 187 unidades escolares municipais e estaduais, destas, “40% das salas



de aulas possuem “janelas, ventiladores e móveis quebrados”, “iluminação imprópria” e “ventilação insuficiente”.<sup>46</sup>

Ou seja, a realidade de desigualdade social educacional se materializa também por meio das condições materiais existentes nas unidades educativas no Brasil. Nesse sentido, a garantia do direito à educação passa não apenas pelo acesso, mas pela garantia de infraestrutura de qualidade e de condições adequadas para a realização do trabalho. Desse modo, consideramos importante que os estudantes do Cursinho Popular tenham acesso a uma infraestrutura satisfatória e de qualidade para o desenvolvimento do ensino, bem como capaz de promover a sociabilidade entre os dois grupos de estudantes, por meio da interação que o espaço físico poderia proporcionar. Educador brasileiro e patrono da Educação Nacional, Paulo Freire afirma:

Se não apenas construímos mais salas de aula mas também as mantemos bem-cuidadas, zeladas, limpas, alegres, bonitas, cedo ou tarde a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender, a da imaginação criadora tendo a liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar (Freire, 1991, p.22).

Ademais, a qualidade de infraestrutura é também prioridade educacional conforme estabelecido na meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual indica a necessidade de ampliação de investimento público na educação para a garantia de financiamento para todas as etapas e modalidades da educação básica; o que significa investir em infraestrutura, qualificação e remuneração dos profissionais da educação (BRASIL, PNE/2014).

### ***Equipe executora do projeto***

O projeto contou, naquele ano, com uma coordenação geral, composta por cinco servidores técnico-administrativos: dois pedagogos, uma auxiliar administrativa, um administrador e uma técnica em assuntos educacionais. Além do quadro de servidores,

---

<sup>46</sup> Mais informações, conferir o Censo Escolar/INEP/2014 e o relatório nacional da Operação Educação: Fiscalização Ordenada Nacional, disponíveis em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_d\\_o\\_censo\\_escolar\\_2014%20final.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_d_o_censo_escolar_2014%20final.pdf) e [https://atricon.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Operacao\\_Educacao\\_Relatorio\\_Nacional.pdf](https://atricon.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Operacao_Educacao_Relatorio_Nacional.pdf) Acesso em: 13/10/2023.

compunham a equipe do projeto doze discentes do IFSP que participaram, dez como bolsistas e dois como voluntários, dos cursos de Engenharia Mecânica, Tecnologia em Automação Industrial e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Estes estudantes bolsistas passariam a atuar no projeto como estudantes-educadores.

A conformação da equipe executora revelou a intencionalidade de desenvolver a gestão democrática do projeto, não apenas porque composta de estudantes e técnicos-administrativos, mas porque organizou o trabalho de maneira a garantir a participação de todas as pessoas envolvidos na ação, democratizando assim o saber-fazer e o poder da elaboração pedagógica para a realização e a condução do projeto. E, nesse sentido, o modelo organizativo adotado, de realizar o trabalho coletivamente, considerando as experiências e as condições concretas das pessoas envolvidas, parece corresponder a uma prática de “qualificação coletiva”, capaz de elevar a capacidade pedagógica e de produzir novas capacidades a partir do trabalho intelectual coletivo, tal como observou Gramsci quando analisou a questão dos intelectuais e a necessidade de um intelectual de novo tipo (Gramsci, CC 12, ss 1,V 2, 2016, p 35-36).

### ***Objetivos do projeto***

Os objetivos indicados na proposta submetida no âmbito do edital nº177/2014 foram assinalados da seguinte forma:

- Oferecer um curso gratuito de complementação escolar para 40 alunos oriundos da rede pública de ensino, principalmente para aqueles que comprovem baixa renda familiar;
- Preparar pré-vestibulandos nas três áreas essenciais do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Complementar e aprofundar o conhecimento obtido no Ensino Médio, privilegiando a comunidade de baixa renda com bom potencial intelectual, objetivando o ingresso em universidades públicas;
- **Propiciar espaços formativos que sejam atravessados por questões de cunho socioculturais, éticas e políticas;**
- **Criar novos espaços para a comunidade local dentro do campus** (Extraído do Projeto/2014. grifos nossos)

Observa-se, com base na proposta, existir alinhamento ao elemento comum a todos os cursinhos: oferecer preparação para a realização de exame vestibular em geral e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por meio da revisão de conteúdos da educação básica. Porém, tendo estabelecido como seu público estudantes da rede pública, principalmente de baixa renda, percebe-se que a proposta fez um recorte objetivo de qual perfil social deveria atender, e, dessa forma, o projeto se relacionou com a tradição de cursinhos populares, que se insere no debate mais amplo das desigualdades sociais e educacionais de nosso país, conforme abordado neste estudo nos capítulos anteriores. Ademais, ao adotar uma estratégia de divulgação focada nas escolas da rede pública do entorno ao campus, foi capaz de estabelecer um diálogo profícuo com a comunidade externa e parceiros institucionais, como veremos adiante.

Segundo Paulo Freire (1991), todo projeto pedagógico é político e como tal não é neutro. Sendo assim, ainda que não explicitamente, cada projeto responde fundamentalmente a questões que se relacionam com “que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra o quê, contra quem, como ensinar” (Freire, 1991, p . 45). Portanto, os objetivos acima expostos indicam que o projeto tinha a finalidade de criar um espaço formativo capaz de confrontar a realidade educacional de todas as pessoas envolvidas com a realidade sociocultural, política e econômica em sua totalidade, apesar das particularidades locais e regionais. Em realidade, os objetivos demonstram que o projeto afirma uma perspectiva de construção de nova sociabilidade no interior do IFSP, menos elitizada, mais dialógica e democrática.

### ***Metodologia de trabalho da equipe executora***

A equipe executora se distribuiu em três frentes de trabalho, além da coordenação geral do projeto, a saber: a) **formação pedagógica e sociocultural**; b) **comunicação**; c) **administração**. Realizavam encontros semanais para a organização do trabalho e formação sociopedagógica voltada aos estudantes bolsistas. Contudo, como relatou a coordenação do projeto:

Embora houvesse essa divisão de responsabilidades, é fundamental enfatizar que os princípios da gestão democrática nortearam todo o processo desde a sua concepção. Ressaltamos inclusive que os discentes bolsistas e os estudantes participaram ativamente das etapas de avaliação e replanejamento do projeto, as quais ocorreram ao longo do semestre em encontros semanais (trecho extraído do Relatório de Atividades, 2014).

Na sociedade capitalista, a relação de exploração do trabalho pelo capital está sustentada pela separação dos produtores diretos (trabalhadores) dos meios de produção (instrumentos de trabalho). Esta separação fundacional do capitalismo - identificada e desmascarada por Karl Marx em *O Capital* - permite que os trabalhadores sejam explorados na medida que, como possuidores apenas da sua força de trabalho, são obrigados a vendê-la aos apropriadores privados dos meios de produção (burgueses) para terem acesso aos instrumentos de trabalho e, somente assim, realizar e materializar um trabalho compulsório para, assim, proverem seu sustento. Com base nesta relação social de produção é que se realiza a mais-valia (trabalho a mais que o trabalhador realiza e que não lhe é pago, mas subtraído) que será apropriada pelo capitalista. Essa separação fundacional estrutura ainda a base para a separação entre o manual e o intelectual no processo de trabalho, estabelecendo a cisão entre os que decidem ou dirigem e os que executam. Esse processo do trabalho sob a lógica do capital tem implicações políticas e socioculturais práticas, pois a sociedade moderna passou a organizar as diferentes esferas da vida social a partir de uma “racionalização”, que segundo Marilena Chauí (2016), se baseia na forma de organizar o processo de trabalho, estabelecimento de hierarquias com base na separação entre os trabalhadores (executores) e dirigente/gestores (aqueles que pensam e decidem). Em outras palavras, a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, ou entre os que decidem/dirigem e os que executam é operada pela “racionalização” do processo de trabalho assente na divisão social do processo produtivo. E é esta “racionalização” moderna que sustenta a ideologia contemporânea da competência, que retira daqueles que executam “todo e qualquer poder sobre a sua própria atividade” (Chauí, 2016, p. 249).

Nesse sentido, a dinâmica adotada pela equipe executora para envolver os estudantes-educadores no processo geral de estudo, administração, planejamento e

execução do projeto, possibilitando assumir tarefas que comumente são atribuídas aos profissionais “competentes”, aos servidores técnicos-administrativos e docentes, - os portadores do direito de decidir e de dirigir o processo - vislumbra a possibilidade de horizontalizar a participação no processo pedagógico e organizativo na instituição estatal e na extensão, permitindo que também os estudantes-educadores, enquanto sujeitos da experiência, possam participar integralmente do processo coletivo do trabalho, rompendo a fragmentação que é imposta pela ideologia da competência, a qual oblitera a realização da *práxis*.

### ***Formação pedagógica e sociocultural***

Já na proposta submetida ao edital o projeto indicava a realização semanal de formação pedagógica para as/os estudantes-bolsistas. Assim, era responsabilidade das/dos bolsistas a participação nas reuniões semanais de formação pedagógica e de planejamento e avaliação das ações, bem como nas atividades pedagógicas quinzenais previstas no projeto. A formação pedagógica e sociocultural ocorreu considerando o perfil das/dos estudantes-bolsistas do projeto, já que todas e todos eram dos cursos Engenharia Mecânica, Tecnologia em Automação Industrial e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, ou seja, que não possuíam previamente formação didático-pedagógica constitutivas do currículo dos cursos de licenciatura. Assim, a coordenação do projeto salienta e relata a intencionalidade:

Dado o perfil dos discentes bolsistas selecionados para o projeto, despontou como necessária a condução de atividades que os aproximassem de questões didático-pedagógicas e de relevância sociocultural. Com isso, pretendíamos tanto contribuir para a formação acadêmica e pessoal dos bolsistas quanto fornecer alguns elementos para o trabalho em sala de aula (trecho extraído do Relatório/2014).

Nesta edição do cursinho no campus, o projeto não contou com nenhum bolsista do curso de licenciatura, apenas das engenharias. Ainda sobre a formação pedagógica, merece destaque a formação para aproximar as/os bolsistas do planejamento pedagógico, compreendendo elaboração de plano de aula, abordagens de metodologias de ensino, seleção de conteúdo programático, planejamento dos horários de aulas e

atividades das/dos bolsistas. Importante destacar que a carga horária máxima para o estudantes-educadores no projeto era de 20h semanais, para não prejudicar o desenvolvimento acadêmico. Além da abordagem pedagógica, a formação dos bolsistas incluiu “algumas leituras sobre temas pertinentes ao cursinho popular, tais como a indissociabilidade entre ensino, extensão e pesquisa, concepções de extensão, ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiental e perspectivas teóricas de educação” (Relatório/2014).

A formação sócio-pedagógica das/dos estudantes-educadores teve como resultado prático e imediato o estímulo e o auxílio para a elaboração do material didático a ser utilizado como subsídio nas aulas por eles/elas; essa alternativa resolveria temporariamente um desafio concreto ao projeto, isto é, o da ausência de material didático disponibilizado pela PRX. Conforme relata a coordenação,

Naquele momento, os bolsistas foram orientados a elaborarem ativamente o planejamento de sua disciplina, utilizando fontes variadas, tais como os livros didáticos cedidos pela Diretoria de Ensino Região Piracicaba, apostilas doadas pelos próprios bolsistas, conteúdos de sítios eletrônicos confiáveis etc. A autonomia dos bolsistas permitiu, dentre outros aspectos, que a ausência de material didático fosse contornada nesse primeiro momento, considerando tratar-se de um projeto piloto (Relatório/2014).

Todas essas atividades informam a realização de dois objetivos específicos indicados já na proposta submetida, a saber, de “aprimorar o senso de responsabilidade, disciplina e proatividade deste profissional em formação” e “aprimorar a capacidade dialógica e de trabalho em equipe”.

A proposta do cursinho indicava expressamente que tinha por objetivo oferecer “complementação escolar”, “preparar pré-vestibulandos” e “aprofundar os conhecimentos do ensino médio”. Ou seja, objetivo comum a qualquer cursinho pré-vestibular. Contudo, fazia parte também de seus objetivos expressos: “*Propiciar espaços formativos que sejam atravessados por questões de cunho socioculturais, éticas e políticas; Criar novos espaços para a comunidade local dentro do campus*” (IFSP, 2014).

Ou seja, a proposta apresentava a intencionalidade de criar espaços e momentos formativos para além da sala de aula e que não se limitassem à reprodução dos conteúdos de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias; antes, incluía outras dimensões socioculturais com vista a ampliar o repertório a partir da experiência coletiva. A este respeito, identificamos algumas atividades realizadas pelo Cursinho naquele ano que são semelhantes com as que outros cursinhos alternativos, comunitários e populares realizam, com o objetivo de criar espaços também de formação política a partir de temas da conjuntura nacional ou de temas específicos como relações de gênero, meio ambiente, diversidade sexual, por exemplo.

Assim, foram realizados debates, palestras, cine-debate, roda de conversa como forma de abordar questões acerca da produção e reprodução das desigualdades sociais e educacionais no país, e o lugar do ensino superior na conjuntura política, além de debater questões culturais, étnicas, de gênero, entre outras.

**Figura 4:** Folder de divulgação da palestra sobre Sexualidade e Gênero



Fonte: IFSP-Campus Piracicaba. Folder de divulgação elaborado pela equipe executora. Extraído do relatório do projeto/2014.

**Figura 5:** Folder de divulgação da Mesa Redonda sobre Cursinho Popular



Fonte: Pró-reitoria de Extensão (PRX)

**Figura 6:** Mesa Redonda: Cursinho Popular: traçando perspectivas



Fonte: Registro da Pró-reitoria-de Extensão/PRX.



### ***Comunicação: diálogo ativo com a comunidade externa***

Considerando que o campus Piracicaba fica afastado do centro da cidade e em lugar pouco acessível, a equipe executora planejou objetivamente os lugares e meios para a divulgação do projeto na cidade. Conforme relato da coordenação, a equipe preparou *release* para a divulgação nos meios de comunicação de massa locais (Jornal de Piracicaba, Gazeta de Piracicaba, Portal G1 e EPTV Piracicaba, Rádio Jovem Pan e Educativa FM). Ademais, foi criada uma página do cursinho na rede social facebook e realizadas visitas para a divulgação a sete escolas da rede estadual do município, são elas: EE Honorato Faustino; EE Prof. José de Mello Moraes; EE Prof. Elias de Mello Ayres; EE Sud Menucci; EE Prof. Abigail de Azevedo Grillo; EE Monsenhor Jeronymo Gallo, e; EE Avelina Palma Losso.

Cumpramos ressaltar que todas as ações de divulgação contaram com a efetiva participação dos estudantes-educadores, o que alcançava um patamar elevado de comunicação entre eles e os estudantes da rede estadual. Além disso, a coordenação relata ter estabelecido parcerias com a Diretoria de Ensino local para a divulgação do projeto, bem como identificação e diálogo com liderança comunitária do bairro Santa Rosa (bairro onde se localiza o campus do IFSP) para a divulgação do projeto junto à Associação de bairro. Fica evidenciado que as relações estabelecidas deram conta de aproximar o IFSP da comunidade, retirando a instituição do desconhecimento local. Sobre a relação com a comunidade externa, a coordenação do projeto relata:

A gente conseguiu alcançar o público externo. A gente tentou fazer publicidade aqui na cidade explicando o que era um cursinho popular. Vieram muitas pessoas, a demanda é real a gente sabe. A procura foi muito grande. E eu acho que foi **uma troca realmente de experiência, de realidade e de saberes muito grande**. E várias dessas pessoas até continuaram com a gente do IF fazendo graduação posteriormente. Nós tivemos alunos do cursinho que depois entraram para a graduação e foram professores do cursinho. Então eu acho que foi uma troca muito grande mesmo, porque a gente tinha várias realidades diferentes ali com os nossos professores do cursinho (Entrevista concedida à autora, grifos nossos).

Todavia a comunicação não se refere à mera transmissão da mensagem, mas, considerando o sentido atribuído por Paulo Freire, para uma comunicação dialógica, “eficiente” é preciso estabelecer a interlocução entre os sujeitos, e que estes encontrem

significado comum ao objeto da comunicação, isto é, no caso em questão, que tanto as pessoas envolvidas diretamente com o projeto de cursinho popular quanto a comunidade externa reconheçam a importância e o significado do cursinho para aquela comunidade. E, com base numa “comunicação eficiente” dessa forma, o cursinho popular assumiu importância e significado naquele contexto e para aqueles sujeitos (Freire, 1983, p. 70).

Com efeito, a estratégia de comunicação conseguiu transmitir a mensagem do projeto a diferentes públicos no município e estabelecer diálogo e parcerias estratégicas com escolas da rede pública estadual e comunidade local.

Figura 7: Folder de divulgação do Cursinho

**VAI PRESTAR O ENEM?**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SÃO PAULO

Venha estudar no **Cursinho Popular do IFSP - Campus Piracicaba** É totalmente gratuito!

**Início:** 01-08-2014

**Número de vagas:** 40

**Período:** Tarde (14h00 às 18h00)

**Público-alvo:** Jovens e adultos de baixa renda ou oriundos da rede pública de ensino.

**Inscrições:** 14 a 18 de julho, das 14h00 às 18h00

**Local:** Rua Diácono Jair de Oliveira, 1005 - Bairro Santa Rosa.

**MAIS INFORMAÇÕES:** (19) 3412-2707/2727  
<<http://prc.ifsp.edu.br/prcV2/>>

Figura 8: Matéria publicada pelo Portal G1

globo.com g1 globoesporte gahow famosos & etc. videos

MENU G1

PIRACICABA E REGIÃO

15/07/2014 22:18 - Atualizado em 15/07/2014 22:03

### Instituto Federal de Educação abre vagas para cursinho em Piracicaba

Inscrições devem ser feitas até sexta-feira (18), no campus do Santa Rosa. Curso é gratuito e destinado a estudantes de baixa renda e da rede pública.

De G1 Piracicaba e Região

**Teste** **Recomenda**

O campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) em Piracicaba (SP) abriu inscrições para cursinho complementar pré-vestibular. As aulas são para estudantes de baixa renda da região vindos da rede pública e que estejam no 3º ano do ensino médio ou já tenham concluído os estudos. Os interessados devem se inscrever até sexta-feira (18).

**saiba mais**

**Bolsa Família de 2014 supera valor pago em 2004 inteiro em Piracicaba**

**Mesmo com Bolsa Família, região de Piracicaba possui 6,1 mil miseráveis**

**Para pagar cirurgia de próstata, idoso coloca imóvel à venda em Piracicaba**

O cursinho popular do IFSP é gratuito e as atividades são de aprofundamento escolar e preparação para vestibular nas seguintes áreas: línguas, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias.

Segundo o instituto, a carga horária prevista para o cursinho é de 378,75 horas. As aulas serão entre agosto e dezembro deste ano, de segunda a sexta-feira, das 14h às 18h. Também haverá atividades quinzenalmente, aos sábados, das 8h às 12h.

As inscrições devem ser feitas até esta sexta. O horário de atendimento para interessados é das 14h às 18h, na secretaria do campus Piracicaba do IFSP (Rua Diácono Jair de Oliveira, 1.005, no bairro Santa Rosa). É necessário apresentação de cópias de RG, CPF, atestado de matrícula ou certificado de conclusão do ensino médio em escola da rede pública.

Assunto: Piracicaba

Fonte: IFSP-campus Piracicaba. Folder para divulgação elaborado pela equipe executora e extraído do relatório do projeto/2014.

### ***Administração - dilemas e desafios da burocracia estatal***

Na administração pública, as normas gerais para a aquisição de materiais e realização de contratos são estabelecidas por lei. Assim, para adquirir materiais de papelaria ou de serviços gráficos, por exemplo, faz-se necessário realizar licitação (pregão eletrônico, por exemplo) e consultas ao portal de preços do Estado (Comprasnet). Esses processos demandam tempo e o acompanhamento constante para não ocorrer a perda de prazos para a supervisão das propostas de empresas interessadas na concorrência durante o processo licitatório. Nesse sentido, a equipe executora contou com um servidor técnico-administrativo que assumiu a tarefa específica e foi possível realizar os pregões, porém concluídos já no final do projeto, em novembro de 2014 devido ao tempo regular para os trâmites desse tipo de processo.

### ***Público alcançado***

O projeto atendeu no ano de 2014 quarenta e um jovens dos quarenta e cinco inscritos, na faixa etária entre 17 e 20 anos, selecionados por meio dos editais nº 791, de 02 de julho de 2014 e nº 839, de 22 de julho de 2014.

### ***Dos desafios encontrados: transporte e evasão***

Após o estabelecimento das atividades regulares, o Cursinho enfrentou o já conhecido fenômeno desse tipo de projeto, a saber, o problema da **evasão**, que se manifesta sobretudo em outubro, após a realização do ENEM. Esse é um fenômeno comum aos cursinhos populares, sobretudo porque os motivos para a desistência, entre outros, no caso do Cursinho Popular do IFSP - campus Piracicaba foram: “necessidade de trabalhar, dificuldade em conciliar as aulas do cursinho com outras atividades acadêmicas (a maioria dos estudantes estava cursando o 3º ano do ensino médio) e falta de recursos para transporte.

Mas esse fenômeno da evasão nos cursinhos em geral, via de regra, se relaciona com as dificuldades econômicas enfrentadas pelos estudantes e suas famílias, ocasionando a busca por trabalho e emprego; muitos relatam que precisam do trabalho para complementar a renda familiar ou não possuem recurso para o transporte de casa até o local do cursinho (Ruedas, 2005; Nascimento, 2009; Mendes, 2011).

O caráter marcadamente econômico revela o recorte classista do público-alvo dos cursinhos populares: filhas e filhos de trabalhadores, que a realidade concreta exige acelerar a busca por emprego num contexto cada vez mais forte de desaceleração da economia, desemprego e ampliação da precarização do trabalho.

Em 2014, ano que corresponde a este estudo, a economia quase chega à estagnação, com o crescimento pífio do PIB de apenas 0,5% e a redução da ocupação e do emprego formal chegou a 4,1%, e em 2015 a 3%. Nesse mesmo ano, conforme dados da pesquisa Dieese/2015, a População em Idade Ativa (PIA), formada por jovens de 14 a 29 anos, correspondia a 52,5 milhões de pessoas, sendo estes: de 14 a 17 anos (26,9%), de 18 a 24 anos (43,2%) e de 25 a 29 anos (29,9%). O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), informa que a taxa de desocupação é maior para os jovens entre 14 a 17 anos (43,7%) e é nesta faixa etária que predominam empregos sem carteira assinada (DIEESE, 2015).

#### ***Ações desdobramentos do Cursinho Popular no campus Piracicaba***

Na perspectiva de não limitar as ações do Cursinho à sala de aula, mas também observar e dialogar com as potencialidades e criatividade das/dos estudantes-educadores, é que cumpre destacar uma ação desenvolvida no âmbito do projeto bastante interessante, oriunda da iniciativa dos próprios estudantes-educadores. Conforme relato da coordenação, por iniciativa de um deles que conduzia as aulas de informática para os estudantes do cursinho, ao perceber que o conjunto de trabalhadores terceirizados do campus não dominava esta ferramenta, passou a oferecer o curso “Inclusão digital” para esses trabalhadores.

Por iniciativa de uma das estudantes do Cursinho, a equipe foi convidada a visitar uma escola da rede estadual para fazer formação sobre as formas de acesso e permanência no Ensino Superior, e aqui temos um movimento interessante, porque foi o IFSP saindo de seu lugar para estabelecer diálogo e a conseqüente aproximação com mais um equipamento público de seu entorno, costurando as redes necessárias para a promoção da democratização do saber.

Ademais, a equipe executora participou de atividades no campus a exemplo da *I Semana de Engenharia e Ciências do campus Piracicaba* e do *1º Congresso de*

*Extensão do IFSP, com uma mesa redonda*, espaço onde foi possível compartilhar a experiência e motivar outros campus a realizarem o projeto.

Cumpramos ressaltar que os estudantes, sejam os do IFSP na condição de estudantes-educadores e os estudantes do projeto, conseguem suplantar a estrutura dada a priori pela instituição para, a partir dela, agirem na direção da construção de uma relação social que extrapola os muros do IFSP; e, desse modo, os estudantes puderam vivenciar uma práxis (unidade do pensar e fazer) no âmbito do Projeto, com uma implicação prática socialmente relevante.

Em diálogo com Ezpeleta & Rockwell (1986), o professor Juarez Tarcísio Dayrell, coordenador do Observatório da Juventude da UFMG, esclarece que a escola, entendida enquanto espaço sócio-cultural, opera em duas dimensões: de um lado, a dimensão institucional - portadora das regras e normas - as quais pretendem disciplinar e delimitar as ações dos sujeitos, e, de outro, a apropriação cotidiana dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que, segundo o autor, dão forma à vida escolar. Para Dayrell, “a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais” (Dayrell, 1996, p.2). Assim, o cotidiano escolar ou acadêmico é espaço em que são tecidas relações sociais múltiplas, nas quais as representações de como se deve agir, pensar e sentir operam por meio das percepções tanto de representantes da Instituição quanto a de estudantes, e são elas que servem também como orientação para estimular as ações das pessoas no interior deste espaço.

Assim, cumpra-se indagar: as percepções dos estudantes do Cursinho Popular sobre a importância de incluir os trabalhadores terceirizados nas aulas de Informática, bem como a iniciativa da estudante em não querer se beneficiar sozinha das informações adquiridas na formação sobre o acesso ao ensino superior e a permanência na Universidade poderiam denotar elevação de consciência política e identificação com seus pares na ordem de classes, e, dessa maneira, justificar a ação no sentido de ampliar a coletividade a ser também beneficiada pelos conhecimentos e saberes adquiridos no espaço do Cursinho?

Se considerarmos que, na atualidade, a expressão neoliberal do capitalismo opera a concorrência em todas as esferas da vida social, e, na educação, impõe a

subordinação da escola à lógica empresarial sustentada pela tese do “capital humano” e da pedagogia das “competências” (Laval, 2019, p.12), podemos concordar que a ação coletiva do cursinho para incluir os trabalhadores terceirizados e outros estudantes da rede pública estadual no processo formativo oferecido no âmbito do cursinho indica a existência de brechas para a realização de ações que confrontam a razão empresarial da concorrência, da subjetividade neoliberal no seio da educação e em seus espaços.

Nesse sentido, contrariamente à conclusão de Christian Laval (2019, p. 303), para quem a ordem neoliberal tende a se impor e que a escola pública estaria “inteiramente sujeita à demanda das empresas e dos consumidores”, consideramos que a escola é espaço e palco de atuação das forças políticas sociais as quais são tributárias de diferentes visões de mundo e, enquanto *locus* de disputa de ideias que visam hegemonizar a prática social, a escola produz práticas que tanto podem confirmar a subjetividade neoliberal naturalizadora da desigualdade social, rebaixadora da formação integral, como também pode dar lugar a práticas que se contraponham ao egoísmo utilitarista neoliberal e conduza a educação pelo caminho da humanização das/dos sujeitas/os.

Assim, entendemos que a Extensão se constitui como espaço de possibilidades do fazer pedagógico quando esta dimensão formativa se estabelece como meio de diálogo efetivo com a sociedade, quando não se converte em prática negadora dos conhecimentos e saberes daquelas e daqueles envolvidos; ou ainda quando considera a importância do sujeito coletivo e promove espaço para que este, a partir de suas experiências, possa dizer a sua palavra e conhecer as contradições de ser e estar no mundo e de conhecer a forma mesma de produzirmos este mundo (Freire, 2003).

O projeto de Cursinho Popular do IFSP - campus Piracicaba, foi analisado separadamente aqui, pois ele foi o projeto piloto no âmbito da Pró-reitoria de Extensão do IFSP, e, ao nosso ver, no ano de 2014, reuniu condições objetivas e subjetivas importantes para o desenvolvimento de uma experiência significativa tanto para as/os estudantes-educadore(a)s, como para os estudantes atendidos pelo projeto. Por meio do acesso à infraestrutura do campus, as educandas e os educandos do projeto usufruíram de sala de aula, laboratório de informática, da biblioteca e demais espaços do campus, o que lhes permitiu as condições adequadas para a realização das atividades de estudo.

Já os estudantes-educadores do projeto puderam, a partir da metodologia adotada e do trabalho coletivo, obter uma formação pedagógica capaz de auxiliar na reflexão qualificada sobre as contradições sociais impostas pelo quadro de desigualdade social que atravessa as/os sujeitos atendidas/os por este tipo de iniciativa, sobre os desafios e dilemas do acesso ao ensino superior. Ademais, no caso em particular do campus Piracicaba, sendo as/os estudantes-educadore(a)s dos cursos de Engenharia Mecânica, Tecnologia em Automação Industrial e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, o processo semanal de formação político-pedagógica permitiu auxiliar na compreensão sobre a importância do ensino superior para transformação social, contudo se problematizava também as condições e oportunidades de acesso e permanência do conjunto da população, especialmente das camadas populares, a este nível de ensino no Brasil e de que maneira o Cursinho Popular se inseria neste contexto social mais amplo.

### 3.2 - Implementação do Programa Cursinho Popular: a ação nos campi

Após a recomendação da Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Projeto, instituída por meio da Portaria nº 3.051 de 11 de julho de 2014, a Pró-reitoria de Extensão decidiu acolher a recomendação da referida comissão e viabilizar um Programa Institucional de Cursinho Popular no IFSP. O Programa está ativo atualmente, contudo o período do Programa aqui estudado corresponde a sua realização de 2014 a 2017. Assim, apresentamos na tabela abaixo a abrangência do Programa nos campi no período mencionado:

**Tabela 3** – Número de projetos e campi contemplados nos editais da PRX entre 2014 – 2017.

Edital/Ano	Ano de exercício	Número de projetos contemplados	Campi
177/2014	2014	01	Piracicaba
991/2014	2015	05	Avaré, Birigui, Capivari, Catanduva e Piracicaba
593/2015	2016	07	Avaré, Birigui, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Piracicaba e Sertãozinho.
825/2016	2017	08	Avaré, Birigui, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Presidente Epitácio, Piracicaba e

			Sertãozinho
--	--	--	-------------

Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios de gestão do IFSP e editais publicados pela PRX nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, respectivamente, disponíveis no portal da instituição: [www.ifsp.edu.br](http://www.ifsp.edu.br)

Os editais 177/2014, 991/2014, 593/2015 e 825/2016 estabeleciam como objetivos para a estruturação dos projetos de Cursinho Popular no IFSP que: a) cada proposta deveria oferecer 40 vagas a jovens e adultos da população de baixa renda, oriunda da escola pública, que habita o entorno no qual o IFSP está situado; b) O projeto deveria preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); e, c) os planos de ensino deveriam dialogar com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “articulados com conteúdos de Direitos Humanos e Cidadania, além de propostas que contribuam para o desenvolvimento sociocultural dos discentes” (IFSP, 2014; 2015; 2016).

Durante a experiência da implementação dos cinco projetos a partir de 2015, nos campi de Birigui, Capivari, Catanduva, Piracicaba e Sertãozinho, a PRX começou a discutir a elaboração do regulamento do Programa Institucional de Cursinho Popular. E esse processo indicava a intencionalidade da PRX em consolidar e ampliar o Programa. Dessa maneira, a Resolução nº 01/CONEX/IFSP, de 24 de Fevereiro de 2016, marco regulatório do Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP, foi aprovada como primeiro ato do recém criado Conselho de Extensão do IFSP, regulamentado pela Resolução nº 46 de junho de 2015 do Conselho Superior do IFSP.

A Resolução nº 01/CONEX/IFSP, que dispõe sobre o regulamento do referido Programa, estabelece em seu artigo 1º como objetivo de Programa:

**contribuir para a formação acadêmica e cultural**, referenciada nos princípios da **Educação Popular como perspectiva político-pedagógica**, nos **valores democráticos** e na educação para a autonomia dos sujeitos, com a oferta de vagas totalmente gratuitas aos jovens e adultos do entorno dos campus do IFSP, oriundos da rede pública de ensino e/ou em situação de vulnerabilidade social (IFSP, 2016, grifos nossos).



Nota-se, pelo trecho acima, que o Regulamento, diferentemente dos editais, estabelecia diretamente como objetivo precípua do programa a formação acadêmica, cultural e política de jovens e adultos do Cursinho, assente nos **valores democráticos**.

Faz-se importante o destaque acima porque no momento em que fora aprovado o marco regulatório do programa, estava em curso no Congresso Nacional o processo de Impedimento da então presidenta Dilma Rousseff. As denúncias de suposta edição de crédito suplementar e de atraso no pagamento do Plano Safra, sem a autorização do Congresso, foram apresentadas e aceitas na Câmara dos Deputados em 2 de Dezembro de 2015, sob a presidência do então deputado Eduardo Cunha, que deu início e celeridade à tramitação naquela casa. Aprovado na Câmara, o processo seguiu para o Senado Federal e passou por duas votações. Na primeira delas, que aconteceu em 12 de maio de 2016, a presidenta foi afastada do cargo, assumindo o vice-presidente Michel Temer, e a Comissão Especial de Impeachment do Senado seguiu com os trabalhos de análise de provas. Após 3 meses, estaria consumado o afastamento de Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016, com 61 votos favoráveis e 20 contrários. O processo que destituiu a presidenta Dilma foi questionado por diversos especialistas do campo do Direito, da Ciência Política, etc., que demonstraram a inexistência de crime de responsabilidade fiscal do qual Dilma fora acusada. Contudo, a política econômica adotada pelo governo Dilma incomodou a “grande burguesia interna e, ao mesmo tempo, despertou a reação do capital internacional e da fração da burguesia brasileira a ela integrada”, que resolveu atacar o governo Dilma (Boito Jr, 2016). Conforme explica o professor Armando Boito Jr.

As agências internacionais, as agências de avaliação de risco, a imprensa conservadora da Europa e dos Estados Unidos, a grande mídia local, os partidos burgueses de oposição ao governo, a alta classe média e algumas das instituições do Estado que abrigam esse segmento social entraram na luta contra a política do ministro da Fazenda. Grande parte dessa luta concentrou-se na denúncia superlativa da inflação e no ataque à corrupção na Petrobras, isto é, tratou de agitar bandeiras que pudessem contar com algum apoio popular (Boito Jr. 2016, p. 157).

Por esta razão, afirmamos que o impedimento se tratou de um golpe parlamentar orquestrado pelos deputados alinhados aos interesses do capital financeiro contra o governo de Dilma Rousseff. Nesse contexto de instabilidade institucional, evocar os

princípios e valores democráticos nos marcos regulatórios institucionais representava a tentativa de defender de diferentes formas o Estado democrático de Direito naquele momento duramente ameaçado.

Mas, afinal, por que o Cursinho deveria contribuir para a formação cultural de seu público? E de que forma? Por que não ofertar apenas os conteúdos de preparação para o ENEM e acesso à educação superior?

Ao elaborar o Regulamento de seu Programa Institucional, a política de extensão da PRX buscou incidir nas comunidades locais contemplando os seguintes aspectos: a) o desenvolvimento regular de uma ação de extensão nos campi do IFSP; b) a articulação com a educação básica nas regiões, visando à promoção de uma rede de comunidades educativas, na perspectiva da defesa da educação pública, bem como da ampliação do diálogo para além de seu terreno específico, a Educação Profissional e Tecnológica; c) incidir sobre a oferta de oportunidades formativas para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, diversificando formatos de atuação, em complementaridade às modalidades oferecidas pela Rede Federal.

Cumprir destacar que cada campus realizador do projeto de Cursinho Popular deveria garantir, conforme estabelecido pelo Regulamento:

- I - Os espaços a serem utilizados para o desenvolvimento das atividades, em parceria com a equipe executora;
- II - Acesso pleno dos educandos a laboratórios, biblioteca do câmpus e demais espaços didáticos;
- III - Suporte dos setores administrativos e de apoio estudantil e pedagógico à equipe executora para a realização efetiva do Cursinho Popular;
- IV- o registro dos estudantes nos sistemas do IFSP;
- V- Espaço para armazenar os materiais, documentos e equipamentos do Cursinho Popular (IFSP, 2016).

A historiografia sobre as primeiras experiências de Cursinho Popular aponta como desafio comum àquelas desenvolvidas nos espaços das faculdades, a insegurança quanto à disponibilização de salas para a continuidade do projeto no interior dessas instituições, quando, diante da demanda por espaço, priorizam suas atividades

finalísticas em detrimento dos cursinhos; e, quando as divergências políticas entre coordenação de Cursinho e gestão do campus chegam ao nível do insustentável, ou o cursinho se retira ou são “convidados” a se retirar pela direção das faculdades. Nesse sentido, assegurar a priori um espaço no marco regulatório do Programa parece ser uma maneira de conferir estabilidade e segurança para a realização da ação de extensão no período estabelecido. E garante a segurança para a participação do público alvo.

A indicação de acesso pleno a laboratórios didáticos, bibliotecas e demais espaços acadêmicos reflete a compreensão do papel que o campus do IFSP pode assumir enquanto equipamento público de educação e cultura em cidades do interior de São Paulo, muitas vezes desprovidas de bibliotecas, em que escolas públicas e privadas não possuem laboratórios de ciências e de informática. Nesse contexto, a disponibilização da estrutura do IFSP aos educandos do cursinho possibilita o acesso a uma estrutura de qualidade, gerando impacto acadêmico e social.

O suporte que a estrutura administrativa deveria oferecer possibilitaria às equipes executoras o apoio para solucionar dificuldades, como por exemplo, a alimentação escolar, o transporte do centro até o cursinho, entre outros. Durante a visita da Comissão de Acompanhamento e Avaliação do projeto piloto em Piracicaba, a equipe executora relatou que antes do projeto não havia uma linha de ônibus circular até o campus, e que a existência do Cursinho implicou na articulação da instituição junto à prefeitura para solucionar o problema. Esse tipo de relação estava sendo feita pela coordenadoria de extensão em consonância com a direção local. Em realidade, a ação do Cursinho como disparadora para a existência de uma linha de transporte público ou mesmo escolar beneficiaria não apenas os estudantes do cursinho, mas o conjunto do IFSP.

O registro dos estudantes do cursinho no sistema do IFSP conferia a eles o vínculo institucional e esse vínculo passou a ser contabilizado na matriz orçamentária da instituição, o que possibilitava o ingresso de novos recursos necessários, por exemplo, para a manutenção da infraestrutura e aquisição de novos materiais. Além disso, em 2016, o Programa incorporou a política de assistência estudantil, possibilitando aos estudantes do Cursinho Popular do IFSP acesso a auxílios como alimentação e transporte (Revista Compartilhar, 2017, p. 21).

Todo processo de elaboração de uma política pública representa um campo de disputa de forças. Nesse campo de atuação têm lugar as diversas interpretações com o objetivo de estabelecer os contornos que a política deve assumir. Como explica Leonardo Secchi, a tomada de decisão para incidir sobre um problema identificado como público “representa o momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explicitadas” (Secchi, 2012, p. 40).

Nesse sentido, a decisão da PRX em começar com o projeto piloto, ademais designar uma comissão intersetorial e interdisciplinar de acompanhamento e avaliação (a CAA foi composta por uma assistente social lotada na PRE, dois docentes lotadas em campi diferentes, uma técnica em Assuntos Educacionais da PRX e um coordenador de extensão de campus), para somente após a identificação e o diagnóstico da demanda construir a política de Cursinho Popular do IFSP, permitiu a elaboração de um marco regulatório, longe de ser o ideal, mas o mais próximo daquilo que foi observado e apontado pelas sujeitas e pelos sujeitos envolvidos no processo até aquele momento. Ou seja, foram a sistematização (estudo) e a avaliação do projeto piloto que forneceram os insumos para a elaboração e a implementação da política de Cursinho no IFSP.

### **3.3 - O Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP: análise dos relatórios institucionais**

Em novembro de 2014, a Pró-reitoria de Extensão (PRX) realizou o I Congresso de Extensão e a I Mostra de Arte e Cultura do IFSP, no *campus* Avaré. Na ocasião, ocorreu uma Mesa Redonda sobre o Cursinho Popular no IFSP, cujo objetivo era debater o tema com o público interessado. A atividade contou com a socialização e a troca de experiências dos projetos de Cursinhos em andamento nos campi Piracicaba e Catanduva, este segundo ainda possuía o formato de curso preparatório convencional.

Após a experiência da primeira turma do Cursinho Popular do IFSP no campus Piracicaba, a PRX lançou o segundo edital de Cursinho, o edital nº 991, de 07 de novembro de 2014, o qual ampliaria a experiência de Cursinho Popular do IFSP para

cinco turmas a serem desenvolvidas no ano de 2015, bem como o tempo de duração dos projetos para oito meses (IFSP, 2016). Os campi com projetos classificados e contemplados foram: Avaré, Birigui, Capivari, Catanduva e Piracicaba.

Nesse ano de 2015, durante o II Congresso de Extensão e a II Mostra de Arte e Cultura do IFSP, foi realizada uma roda de conversa para troca de experiências entre as cinco turmas de cursinhos fomentadas pelo Programa Institucional, com editais da PRX. Para participar desses encontros de troca de experiências, a PRX subsidiava a ida do coordenador e de, pelo menos, dois estudantes bolsistas do projeto. Ressaltamos aqui essas atividades para a troca de experiências do Cursinho Popular do IFSP, pois, além de proporcionarem a socialização das ações e promoverem a integração entre as sujeitas e os sujeitos envolvidos, despertavam a curiosidade e, possivelmente, o interesse em criar em seu campus o projeto. É o que aponta o relato da PRX na Revista Compartilhar<sup>47</sup>

Assim aconteceu no Câmpus Caraguatatuba: o professor Ricardo Plaza e um grupo de estudantes bolsistas assistiram a uma apresentação do então Projeto Piloto do Cursinho Popular, no II Congresso de Extensão do IFSP. Na apresentação, o professor percebeu como o projeto funcionava, tirou dúvidas sobre os problemas e sobre como a equipe os solucionou. As informações foram fundamentais para dar o pontapé inicial no projeto (Revista Compartilhar, nº1, 2017, p. 19).

Nos anos de 2016 e 2017, o Programa de Cursinho Popular ampliou o número de projetos, fomentou sete e oito turmas, respectivamente, nos campi de Avaré, Birigui, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Piracicaba, Presidente Epitácio e Sertãozinho. Assim, a partir de relatórios finais dos projetos correspondentes aos anos de 2015 a 2017, - materiais que compõem o conjunto de fontes primárias deste estudo - apresentados pelas coordenações dos projetos à PRX referentes, por meio do Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SigProj), evidenciaremos adiante alguns elementos que compõem a política de Cursinho Popular executadas pelos oito campi.

---

<sup>47</sup> A Revista Compartilhar é a revista de Extensão do IFSP, foi idealizada em 2016 e teve seu primeiro número publicado em fevereiro de 2017 (IFSP, 2017). Mais informações conferir em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/compartilhar/issue/view/56>

Cumprer salientar, todavia, que, mesmo sob marcos legais e sendo organizada pela estrutura institucional, as experiências educacionais formais e suas práticas são diversas, e cada uma delas se desenvolve em estreita relação com o contexto a qual se insere, bem como com as relações institucionais e sociais que lhe envolve. Por esta razão, não podem ser apreendidas sem considerar as expressões particulares que cada experiência educativa adquire historicamente e que lhe confere caráter “multiforme” (Rockwell & Ezpeleta, 1989). Na realidade concreta da educação, experiências educativas e a vida cotidiana na escola se imbricam, conforme asseveram Rockwell & Ezpeleta (1989),

Em uma trama em permanente construção que articula histórias locais - pessoais e coletivas -, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular, abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (Idem, p. 12).

No caso do cursinho no IFSP, ele não foge à regra. Nesse sentido, vale salientar que os relatórios analisados são fontes relevantes em nosso estudo, mas eles, ao nosso ver, por si mesmos não abarcam a totalidade de ações, bem como suas possibilidades fecundas que as experiências de cursinho dos campi puderam apresentar no âmbito da extensão; em parte, pelo formato mesmo de o formulário do relatório ser fechado, engessado, e, por outro lado, porque a oferta parcial de informações que alguns apresentam pode representar a resistência das e dos sujeitos a esse instrumento de “prestação de contas”. Ainda assim, consideramos importante contar com essa “memória” sistematizada e documental, e analisá-la na perspectiva da construção social, porque entendemos que se tratando de uma experiência que se realiza a partir de e no espaço escolar da educação pública estatal, tal condição lhe constitui também como experiência particular, ao lado de outra, a saber: “dos sujeitos que realizam anonimamente a história” (Rockwell & Ezpeleta, 1989, p. 11).

O quadro abaixo apresenta os campi que realizaram os projetos de cursinho, ano de realização e número de pessoas atendidas diretamente pelo cursinho no ano da execução. Foram analisados vinte e um relatórios finais e os dados obtidos foram:

**Tabela 4** - Número de pessoas atendidas diretamente pelo Programa do Cursinho Popular do IFSP nos campi que executaram os projetos entre 2014 – 2017.

<b>Campi</b>	<b>Ano de execução</b>	<b>Número de pessoas atendidas</b>
Avaré	2015; 2016; 2017	229
Birigui	2015; 2016; 2017	120
Caraguatatuba	2016; 2017	134
Capivari	2015; 2016; 2017	120
Catanduva	2015; 2016; 2017	188
Piracicaba	2015; 2016; 2017	161
Presidente Epitácio	2017	54
Sertãozinho	2016; 2017	270
<b>Total:</b>		<b>1.235</b>

Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios finais de atividades dos projetos obtidos por meio do Sistema de informação e Gestão de Projetos (SigProj).

Como mostra o quadro acima, entre os anos de 2015 a 2017 o Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP atendeu 1.235 jovens e adultos entre os municípios de Avaré, Birigui, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Presidente Epitácio, Piracicaba e Sertãozinho, nos períodos vespertino e noturno. Vale destacar que, cotejando os dados do quadro acima com os que a pesquisadora Michelle Alves da Silva (2018) organizou em sua pesquisa sobre a oferta de cursos na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no IFSP, pudemos identificar que dos campi que executaram o Programa, apenas três deles ofertavam cinco cursos de EJA no mesmo período. Ou seja, o Cursinho Popular não estabeleceu qualquer concorrência com o principal Programa de EJA da instituição, o PROEJA.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Em sua pesquisa de mestrado, intitulada “A Modalidade EJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: (2006-2018), defendida em 2018, a pesquisadora Michelle Alves da Silva realizou amplo levantamento sobre a trajetória da EJA e os desafios para a efetivação da oferta de cursos esta modalidade no IFSP. Mais informações conferir: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/52737>

### 3.3.1 - Os objetivos dos projetos

Nas tabelas a seguir analisaremos as informações contidas nos relatórios apresentados pelos campus ao final da execução dos projetos no mesmo ano. Adotamos as perspectivas espacial e temporal para observar as eventuais mudanças e continuidades dos objetivos dos projetos no período apreendidos neste estudo. Em primeiro lugar, destacamos os objetivos de cada proposta realizada nos campi nos anos de 2015, 2016 e 2017, com a finalidade de verificar a aproximação com os objetivos estabelecidos nos editais, bem como no regulamento do Programa Institucional de Cursinho Popular. Para tanto, adotamos perspectiva espacial (campus) e temporal (ano).

O Edital nº 991 foi lançado em novembro de 2014 para selecionar cinco projetos de Cursinho Popular no IFSP, a ser executado no ano de 2015. Neste edital, o objetivo estabelecido era para proporcionar a “formação acadêmica, cultural e política de jovens e adultos”, e cada propostas deveria estruturar o projeto para a “preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” e oferecer conteúdos de Direitos Humanos e Cidadania IFSP, 2014). Embora estabelecido o objetivo geral, os projetos definiram seus objetivos específicos conforme a realidade de cada Campus e da compreensão que a/o proponente possuía sobre as possibilidades que o projeto Cursinho Popular poderia abarcar em cada território onde fora executado.

Dessa forma, quando analisados os objetivos específicos, eles apontam alguns aspectos sobre a compreensão que a equipe executora teve para delinear o caminho adotado no projeto, revelando assim as características de cada proposta de Cursinho Popular no IFSP. Para tanto, sistematizamos e categorizamos os dados da seguinte maneira:

**Tabela 5.** Dos objetivos dos projetos dos campi - 2015

<b>Objetivos dos Projetos 2015</b>		
<b>Campus</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Categoria</b>
Avaré	1. Proporcionar oportunidades de desenvolvimento de competências e habilidades para o ENEM	Preparação para o vestibular e Enem



Birigui	2. Viabilizar o acesso ao Ensino Superior;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	3. Proporcionar melhor desempenho de jovens e adultos no desenvolvimento da consciência social, política e cultural inerentes aos assuntos abordados no Exame Nacional do Ensino Médio e seu ingresso no Ensino Superior.	Preparação para o vestibular e Enem
Capivari	4. Preparar os participantes para vestibulares e ENEM;	Preparação para o vestibular e Enem
	5. Promover ensino gratuito e de qualidade;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	6. Promover a inclusão social da população de baixa renda;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	7. Divulgar/fortalecer a instituição na região.	Desenvolvimento local
Catanduva	8. Proporcionar melhores condições de estudo aos alunos de baixa renda para ingresso no ensino superior público ou privado.	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	9. Oferecer aos alunos dos cursos Superiores, orientação e preparo para o desenvolvimento de atividades docentes e experiência da prática docente.	Formação docente para discentes do IFSP
	10. Aumentar a participação do campus no desenvolvimento social e educacional da cidade.	Desenvolvimento local
Piracicaba	11. Oferecer um curso gratuito de complementação escolar;	Complementação escolar
	12. Preparar os estudantes nas áreas essenciais do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias;	Preparação para o vestibular
	13. Propiciar espaços formativos que sejam atravessados por questões de cunho socioculturais, éticas e políticas;	Formação política e sociocultural
	14. Criar novos espaços de reflexão e construção coletivas para a comunidade local dentro do câmpus.	Desenvolvimento local
<b>TOTAL</b>	<b>14 Objetivos</b>	

Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios finais de atividades dos projetos obtidos por meio do Sistema de informação e Gestão de Projetos (SigProj).

Conforme verificamos na Tabela 5 acima, em todos os campi os projetos mantiveram o objetivo geral do edital, a saber, de preparar jovens e adultos oriundos da escola pública ou em situação de vulnerabilidade, propiciando a formação acadêmica, cultural e política para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”. Contudo, os objetivos específicos variaram. Em Avaré, Birigui e Capivari, os projetos direcionaram

os objetivos para a preparação para o ENEM. Em Catanduva o objetivo era oferecer “melhores condições de estudo aos alunos de baixa renda para ingresso no ensino superior”, e que o cursinho fosse espaço para a iniciação dos estudantes de licenciatura à prática docente e a promoção da incidência do IFSP na cidade. O projeto de Piracicaba, no seu segundo ano de oferta, indicou que o objetivo era a “complementação escolar”, promoção de formação em temas socioculturais, éticos e políticos, além da criação de “novos espaços de reflexão e construção coletivas para a comunidade local dentro do câmpus”.

Com base na tabela acima, podemos afirmar que nesses projetos, o Cursinho Popular foi apreendido enquanto “ferramenta” de preparação para prestar o vestibular e o ENEM, tendo como público-alvo estudantes da rede pública, principalmente de baixa renda. Outros objetivos que merecem destaque é o fato de os objetivos almejamem que, nos campi Capivari, Catanduva e Piracicaba, os projetos possibilitem a inserção do IFSP nos territórios e incida no desenvolvimento social e educacional da cidade. Já a inserção da comunidade externa no campus é observada na experiência do Cursinho Popular de Piracicaba, que propõe entre seus objetivos “criar novos espaços de reflexão e construção coletivas para a comunidade local dentro do câmpus”. Tal objetivo se refere ao desenvolvimento local dos IFSP nos territórios, e se relaciona com a finalidade dos IFs, conforme estabelecido no artigo 6º da Lei nº 11.892/2008, inciso IV: “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal” (BRASIL, 2008). Ademais, se articula com o princípio da Extensão, que é promover a interação entre a instituição e a sociedade.

No caso do cursinho popular executado no campus de Piracicaba, um dos objetivos é: “Propiciar espaços formativos que sejam atravessados por questões de cunho socioculturais, éticas e políticas” e dialoga com um dos objetivos propostos pelo campus Birigui, que afirma “desenvolver a consciência social, política e cultural”, dando relevância à formação política e sociocultural. O Cursinho Popular de Catanduva estabelece entre seus objetivos: “oferecer aos alunos dos cursos Superiores, orientação e preparo para o desenvolvimento de atividades docentes e experiência da prática

docente”, ou seja, esse objetivo está dirigido especificamente à formação docente para discentes do IFSP, e nele é evidenciado a relação entre extensão e ensino.

Por último, observa-se que os objetivos propostos em 2015 indicam a preparação dos alunos da rede pública ou em situação de vulnerabilidade para promover o acesso à educação superior como objetivo precípuo.

**Tabela 6** - Dos objetivos dos Projetos dos Campi - 2016

<b>Objetivos dos Projetos 2016</b>		
<b>Campus</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Categorias</b>
Avaré	1. Possibilitar a formação acadêmica, cultural e política de jovens e adultos;	Formação política e sociocultural
	2. Oferecer atividades acadêmicas complementares para o acesso ao ensino superior;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	3. Estimular e desenvolver atividades socioculturais de respeito à Diversidade Cultural Brasileira e promoção dos Direitos Humanos e Cidadania, em parceria com as comunidades interna e externa do Campus;	Formação Cidadã
	4. Complementar a formação do nível médio;	Complementação escolar
	5. Propiciar espaços formativos que sejam atravessados por questões de cunho sócio-cultural, ético e político;	Formação política e sociocultural
	6. Proporcionar aos alunos bolsistas a oportunidade de promover e desenvolver a extensão através da prática de ensino no exercício da cidadania;	Articulação extensão e ensino
	7. Favorecer o aprimoramento profissional em docência dos alunos bolsistas;	Formação docente para discentes do IFSP
	8. Conscientizar os alunos bolsistas a respeito da mentalidade solidária e voluntária para a cidadania;	Formação Cidadã
	9. Estimular a educação superior para o desenvolvimento social.	Desenvolvimento local
Birigui	10. Viabilizar o acesso ao Ensino Superior;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	11. Proporcionar melhor desempenho de jovens e adultos no desenvolvimento da consciência social, política e cultural inerentes aos assuntos abordados no Exame Nacional do Ensino Médio e seu ingresso no Ensino Superior.	Preparação para o vestibular
Capivari	12. Preparar os participantes para vestibulares e ENEM;	Preparação para o vestibular

	13. Promover ensino gratuito e de qualidade;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	14. Promover a inclusão social da população de baixa renda;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	15. Proporcionar aos estudantes do Câmpus a oportunidade de atuarem como docentes;	Formação docente para discentes do IFSP
	16. Divulgar/fortalecer a instituição na Região.	Desenvolvimento local
Caraguatatuba	17. Oferecer curso preparatório para as provas de ingresso no Ensino Superior para jovens e adultos de baixa renda.	Preparação para o vestibular
	18. Oferecer as disciplinas que compõem o currículo da Base Nacional Comum com enfoque nos eixos temáticos do ENEM.	Preparação para o vestibular
	19. Oferecer atividades que compõem o denominado 'Núcleo Diversificado' constituído de palestras, ciclos de debates, discussão de filmes, documentários, oficinas, entre outros, para a formação crítica dos alunos com vistas à cidadania e aos direitos humanos.	Formação Cidadã
Catanduva	20. Proporcionar melhores condições de estudo aos alunos de baixa renda para ingresso no ensino superior público ou privado.	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	21. Oferecer aos alunos dos cursos Superiores, orientação e preparo para o desenvolvimento de atividades docentes e experiência da prática docente.	Formação docente para discentes do IFSP
	22. Aumentar a participação do campus no desenvolvimento social e educacional da cidade.	Desenvolvimento local
Piracicaba	23. Oferecer um curso gratuito de complementação escolar;	Complementação escolar
	24. Preparar os estudantes nas áreas essenciais do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias;	Preparação para o vestibular
	25. Propiciar espaços formativos que sejam atravessados por questões de cunho socioculturais, éticas e políticas;	Formação política e sociocultural
	26. Criar novos espaços de reflexão e construção coletivas para a comunidade local dentro do câmpus.	Desenvolvimento local
Sertãozinho	27. Oferecer aulas regulares dos componentes do Ensino Médio e dos conteúdos, competências e habilidades deste nível de ensino;	Preparação para o vestibular
	28. Formação acadêmica, cultural e política de jovens e adultos estudantes e docentes em formação;	Formação política e sociocultural
	29. Oferecer acompanhamento e orientação aos alunos através de orientação de estudos, orientação profissional, informações sobre processos seletivos, ENEM e SiSU;	Preparação para o vestibular

	30. Empoderamento e formação de lideranças nos alunos para os territórios e grupos/movimentos sociais de origem e vivência;	Desenvolvimento local
	31. Oferecer oportunidades de iniciação e/ou aprofundamento da experiência docente para estudantes de cursos de licenciatura e formação pedagógica;	Formação docente para discentes do IFSP
	32. Registro e sistematização da experiência para apresentação e publicação em eventos e revistas científicas.	Articulação extensão e pesquisa
<b>TOTAL</b>	<b>32 Objetivos</b>	

Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios finais de atividades dos projetos obtidos por meio do Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SigProj).

No ano de 2015 foi lançado o edital nº 593 em 28 de outubro de 2015, cujo objetivo era contemplar até sete projetos de Cursinho Popular para a execução nos campi no ano de 2016. Os objetivos do referido edital foram os mesmos do edital anterior e os projetos submetidos nesta versão trazem alterações. Cumpre ressaltar que nesse momento de publicização do edital, estava sendo debatida internamente à PRX a proposta de Regulamento do Programa Institucional de Cursinho Popular, que foi aprovado pela Resolução nº 01/CONEX/IFSP e passou a vigorar a partir de 24 de Fevereiro de 2016. Nesse contexto, já se almejava evidenciar o objetivo do Programa e a sua finalidade no IFSP enquanto ação de extensão, a saber, “de contribuir para a formação acadêmica e cultural, referenciada nos princípios da Educação Popular como perspectiva político-pedagógica, nos valores democráticos e na educação para a autonomia dos sujeitos” (IFSP, 2016). Assim, observamos na Tabela 6 acima, que houve significativa alteração nos objetivos das propostas.

O campus Avaré, na edição 2016 do projeto, passou por reformulação significativa de seus objetivos, não se limitando apenas à instrumentalização dos conteúdos para a realização do ENEM, mas incorporando em seus objetivos a formação sociocultural, formação para o “aprimoramento profissional em docência dos alunos bolsistas” e “estimular a educação superior para o desenvolvimento local”, por exemplo. O projeto de Birigui indicou “desenvolver a consciência social, política e cultural inerentes aos assuntos abordados no ENEM”.

O projeto em Caraguatatuba informou “oferecer atividades que compõem o denominado 'núcleo diversificado' constituído de palestras, ciclos de debates, discussão de filmes, documentários, oficinas, entre outros, para a formação crítica dos alunos com vistas à cidadania e direitos humanos”. O projeto no campus Piracicaba manteve os objetivos do ano anterior, e, o projeto de Sertãozinho, iniciante na oferta do Cursinho no campus, apresentou como seu objetivo a “formação acadêmica, cultural e política de jovens e adultos estudantes e docentes em formação”.

Avaré, Capivari, Catanduva e Sertãozinho definiram objetivos orientados à formação docente para discentes do IFSP. Avaré e Piracicaba tem como um de seus objetivos a complementação escolar, isso pode acontecer porque o público alvo que participa do projeto apresenta uma diversidade de motivos para participar do cursinho, que vão desde prestar o vestibular até se preparar para outras opções laborais ou profissionais. Dessa forma, a dinâmica do Cursinho pode transcender o objetivo da preparação para o ingresso no ensino superior e representar uma alternativa para acessar o mercado de trabalho ou melhorar o rendimento escolar.

Cumpramos ressaltar que a dimensão da formação cultural e política de jovens e adultos que contempla a defesa da cidadania e dos direitos humanos pode corresponder ao momento histórico vivenciado no país no contexto do golpe jurídico-parlamentar que depôs a mandatária do Executivo Nacional, a presidenta Dilma Rousseff, como já analisado anteriormente. Nesse sentido, observando o estabelecido no Regulamento do Programa, o projeto no campus Sertãozinho parece ter assumido como objetivo precípua a formação para a defesa da Cidadania e Direitos Humanos.

Os objetivos que contemplam a articulação entre extensão, ensino e pesquisa foram propostos pelos campus de Avaré (“proporcionar aos alunos bolsistas a oportunidade de promover e desenvolver a extensão através da prática de ensino no exercício da cidadania”) e Sertãozinho (“registro e sistematização da experiência para apresentação e publicação em eventos e revistas científicas”) respectivamente. Dessa forma, podemos afirmar que esses projetos apontam para a possibilidade dessa prática poder abarcar a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

**Tabela 7 - Dos objetivos dos Projetos dos Campi - 2017**

<b>Objetivos dos Projetos 2017</b>		
<b>Campus</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Categorias</b>
Avaré	1. Possibilitar a formação acadêmica, cultural e política de jovens e adultos;	Formação política e sociocultural
	2. Oferecer atividades acadêmicas complementares para o acesso ao ensino superior;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	3. Estimular e desenvolver atividades socioculturais de respeito à Diversidade Cultural Brasileira e promoção dos Direitos Humanos e Cidadania, em parceria com as comunidades interna e externa do Campus;	Formação Cidadã
	4. Complementar a formação do nível médio;	Complementação escolar
	5. Propiciar espaços formativos que sejam atravessados por questões de cunho sócio-cultural, ético e político;	Formação política e sociocultural
	6. Proporcionar aos alunos bolsistas a oportunidade de promover e desenvolver a extensão através da prática de ensino no exercício da cidadania;	articulação extensão e ensino
	7. Favorecer o aprimoramento profissional em docência dos alunos bolsistas;	Formação docente para discentes do IFSP
	8. Conscientizar os alunos bolsistas a respeito da mentalidade solidária e voluntária para a cidadania;	Formação Cidadã
	9. Estimular a educação superior para o desenvolvimento social e contribuir para o desenvolvimento econômico.	Desenvolvimento local
Birigui	10. Viabilizar o acesso ao Ensino Superior;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	11. Proporcionar melhor desempenho de jovens e adultos no desenvolvimento da consciência social, política e cultural inerentes aos assuntos abordados no Exame Nacional do Ensino Médio e seu ingresso no Ensino Superior.	Preparação para o vestibular
Capivari	12. Favorecer o desenvolvimento de uma formação crítico-reflexiva voltada à cidadania por meio da discussão de temas transversais (PCNs) e contemporâneos, articulados com conteúdos de Direitos Humanos.	Preparação para o vestibular
	13. Articular espaços de debate e reflexão a partir de metodologias ativas e de suportes sócio-construtivistas.	Formação política e sociocultural
	14. Suscitar a cultura, em suas diversas facetas, atrelada ao desenvolvimento dos conteúdos tratados;	Preparação para o vestibular
	15. Propiciar subsídios para que os participantes do projeto estejam preparados para vestibulares e ENEM;	Preparação para o vestibular

	16. Promover ensino gratuito e de qualidade;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	17. Promover a inclusão social da população de baixa renda;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	18. Estimular a população de baixa renda a se preparar para o ingresso no ensino superior gratuito de qualidade;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	19. Divulgar/fortalecer a instituição na Região	Desenvolvimento local
Caraguatatuba	20. Oferecer curso preparatório para as provas de ingresso no Ensino Superior para jovens e adultos de baixa renda.	Preparação para o vestibular
	21. Oferecer as disciplinas que compõem o currículo da Base Nacional Comum com enfoque nos eixos temáticos do ENEM.	Preparação para o vestibular
	22. Oferecer atividades que compõem o denominado 'Núcleo Diversificado' constituído de palestras, ciclos de debates, discussão de filmes, documentários, oficinas, entre outros, para a formação crítica dos alunos com vistas à cidadania e aos direitos humanos.	Formação Cidadã
Catanduva	23. Proporcionar melhores condições de estudo para que estudantes com menor condição econômica e social possam ingressar no ensino superior público ou privado.	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	24. Oferecer aos graduandos dos cursos Superiores, orientação e preparo para o desenvolvimento de atividades docentes, bem como experiência da prática docente.	Formação docente para discentes do IFSP
	25. Aumentar a participação do campus no desenvolvimento social e educacional da cidade.	Desenvolvimento local
Piracicaba	26. Oferecer um curso gratuito de complementação escolar;	Complementação escolar
	27. Preparar os estudantes nas áreas essenciais do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias;	Preparação para o vestibular
	28. Propiciar espaços formativos que sejam atravessados por questões de cunho socioculturais, éticas e políticas;	Formação política e sociocultural
	29. Criar novos espaços de reflexão e construção coletivas para a comunidade local dentro do câmpus.	Desenvolvimento local
Presidente Epitácio	30. Recapitular os principais assuntos do ENEM, bem como conteúdos do Ensino Médio;	Preparação para o vestibular
	31. Contextualizar e fixar os conhecimentos adquiridos;	Preparação para o vestibular
	32. Proporcionar aos alunos, momentos de reflexão que trazem considerações relevantes sobre ética, política, os problemas sociais e demais temas atuais, construindo assim uma consciência crítica e reflexiva;	Formação política e sociocultural



	33. Proporcionar aos alunos atividades culturais;	Formação política e sociocultural
	34. Proporcionar aos alunos o acesso à informação e à tecnologia.	Formação tecnológica
Sertãozinho	35. Oferecer aulas regulares dos componentes do Ensino Médio e dos conteúdos, competências e habilidades deste nível de ensino;	Preparação para o vestibular
	36. Formação acadêmica, cultural e política de jovens e adultos estudantes e docentes em formação;	Formação política e sociocultural
	37. Oferecer acompanhamento e orientação aos alunos através de orientação de estudos, orientação profissional, informações sobre processos seletivos, ENEM e SiSU;	Preparação para o vestibular
	38. Empoderamento e formação de lideranças nos alunos para os territórios e grupos/movimentos sociais de origem e vivência;	Desenvolvimento local
	39. Oferecer oportunidades de iniciação e/ou aprofundamento da experiência docente para estudantes de cursos de licenciatura e formação pedagógica;	Formação docente para discentes do IFSP
	40. Registro e sistematização da experiência para apresentação e publicação em eventos e revistas científicos;	Articulação extensão e pesquisa
	41. Promoção de possibilidades de pesquisas acadêmicas referentes às temáticas dos cursinhos populares, iniciação à docência e educação popular.	Articulação extensão e pesquisa
<b>Total</b>	<b>41 Objetivos</b>	

Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios finais de atividades dos projetos obtidos por meio do Sistema de informação e Gestão de Projetos (SigProj).

O Edital PRX nº 825 - Programa Institucional de Cursinho Popular 2017 indicava o fomento para até oito turmas de Cursinho Popular. Ao analisar a tabela de objetivos propostos nas experiências de cursinho popular desenvolvidas pelo IFSP no ano 2017, podemos observar as dimensões de cidadania e conscientização sociopolítica dos projetos. No caso do campus de Sertãozinho, os objetivos incorporados corresponderam à “promoção de possibilidades de pesquisas acadêmicas referentes às temáticas dos cursinhos populares, iniciação à docência e educação popular”, o que representa a intencionalidade de promover a articulação ensino-pesquisa-extensão. Avaré, Capivari, Piracicaba, Presidente Epitácio e Sertãozinho apontaram a formação política e sociocultural como objetivos de seus projetos, aliás, foi a segunda categoria que mais apareceu entre os objetivos. A experiência do cursinho de Presidente Epitácio, por sua vez, estabeleceu entre seus objetivos “proporcionar aos alunos atividades

culturais e o acesso à informação e à tecnologia”, sinalizando a realização de parcerias com a comunidade interna e externa ao campus.

Os objetivos referentes à categoria “democratização da educação” e “acesso ao ensino” não estiverem explicitamente nos projetos dos campi Caraguatatuba, Piracicaba e Sertãozinho, embora, como salientado acima, as categorias “preparação para o vestibular” e “democratização da educação” e “acesso ao ensino” sejam complementares e envolvem o objetivo que está relacionado a “preparar para ingressar no ensino superior”. Já a “formação docente para discentes do IFSP” e “formação cidadã” foram categorias contempladas nos objetivos dos projetos dos campi Avaré, Caraguatatuba, Catanduva e Sertãozinho.

O campus Sertãozinho indica dois objetivos que articulam extensão e pesquisa no projeto, a partir do “registro e sistematização da experiência para apresentação e publicação em eventos e revistas científicas” e “promoção de pesquisas acadêmicas referentes às temáticas dos cursinhos populares, iniciação à docência e educação popular”.

Por último, durante 2015 a 2017, contabilizamos 87 objetivos específicos dos projetos apresentados, conforme tabela abaixo:

**Tabela 8.** Objetivos específicos propostos nos projetos de Cursinho Popular executados de 2015 a 2017

Articulação o extensão e ensino	Articulação o extensão e pesquisa	Complementação o escolar	Democratização o da educação e Acesso ao ensino	Desenv. local	Formação Cidadã	Formação docente para discentes do IFSP	Formação política e sociocultural	Formação tecnológica	Preparação para o vestibular
2	3	5	15	13	6	8	12	1	22

Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios finais de atividades dos projetos obtidos por meio do Sistema de informação e Gestão de Projetos (SigProj)

Observamos que os campi que apresentaram maior variabilidade entre seus objetivos foram Avaré, Capivari e Sertãozinho. Estas mudanças podem indicar adaptações no sentido de atender ao objetivo geral estabelecido no regulamento do Cursinho, bem como a um aprimoramento das experiências a partir das condições objetivas de cada um dos projetos. Nesse sentido, vale analisar os objetivos que foram destaques nos três campi, conforme segue.

**Tabela 9.** Objetivos específicos propostos pelo Cursinho Popular do Campus Avaré de 2015-2017.

<b>Objetivos dos Projetos</b>			
<b>Campus</b>	<b>Ano de execução</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Categoria</b>
Avaré	2015	1. Proporcionar oportunidades de desenvolvimento de competências e habilidades para o ENEM	Preparação para o vestibular
Avaré	2016	1. Possibilitar a formação acadêmica, cultural e política de jovens e adultos;	Formação política e sociocultural
		2. Oferecer atividades acadêmicas complementares para o acesso ao ensino superior;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
		3. Estimular e desenvolver atividades socioculturais de respeito à Diversidade Cultural Brasileira e promoção dos Direitos Humanos e Cidadania, em parceria com as comunidades interna e externa do Campus;	Formação Cidadã
		4. Complementar a formação do nível médio;	Complementação escolar
		5. Propiciar espaços formativos que sejam atravessados por questões de cunho sócio-cultural, ético e político;	Formação política e sociocultural
		6. Proporcionar aos alunos bolsistas a oportunidade de promover e desenvolver a extensão através da prática de ensino no exercício da cidadania;	Articulação extensão e ensino
		7. Favorecer o aprimoramento profissional em docência dos alunos bolsistas;	Formação docente para discentes do IFSP
		8. Conscientizar os alunos bolsistas a respeito da mentalidade solidária e voluntária para a cidadania;	Formação Cidadã
		9. Estimular a educação superior para o desenvolvimento social.	Desenvolvimento local
Avaré	2017	1. Possibilitar a formação acadêmica, cultural e política de jovens e adultos;	Formação política e sociocultural
		2. Oferecer atividades acadêmicas complementares para o acesso ao ensino superior;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
		3. Estimular e desenvolver atividades socioculturais de respeito à Diversidade Cultural Brasileira e promoção dos Direitos Humanos e Cidadania, em parceria com as comunidades interna e externa do Campus;	Formação Cidadã
		4. Complementar a formação do nível médio;	Complementação escolar
		5. Propiciar espaços formativos que sejam atravessados por questões de cunho sócio-cultural, ético e político;	Formação política e sociocultural
		6. Proporcionar aos alunos bolsistas a oportunidade de promover e desenvolver a extensão através da prática de ensino no exercício da cidadania;	articulação extensão e ensino

		7. Favorecer o aprimoramento profissional em docência dos alunos bolsistas;	Formação docente para discentes do IFSP
		8. Conscientizar os alunos bolsistas a respeito da mentalidade solidária e voluntária para a cidadania;	Formação Cidadã
		9. Estimular a educação superior para o desenvolvimento social e contribuir para o desenvolvimento econômico.	Desenvolvimento local
TOTAL		19 Objetivos	

Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios finais de atividades dos projetos obtidos por meio do Sistema de informação e Gestão de Projetos (SigProj)

Em Avaré, o Projeto Cursinho Popular assumiu nas edições 2016 e 2017 como objetivos a formação cidadã e formação política e sociocultural. Quando contemplado o objetivo de desenvolvimento local, o projeto expressa também como um dos objetivos o estímulo ao desenvolvimento da educação superior como meio para o desenvolvimento econômico local. Todavia, não foi possível observar, com base nos relatórios, o conjunto de ações realizadas pelo projeto para alcançar tais objetivos.

**Tabela 10.** Objetivos específicos propostos pelo cursinho popular do Campus Capivari de 2015- 2017

Objetivos dos Projetos			
Campus	Ano de execução	Objetivos	Categoria
Capivari	2015	1. Preparar os participantes para vestibulares e ENEM;	Preparação para o vestibular
		2. Promover ensino gratuito e de qualidade;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
		3. Promover a inclusão social da população de baixa renda;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
		4. Divulgar/fortalecer a instituição na região.	Desenvolvimento local
Capivari	2016	1. Preparar os participantes para vestibulares e ENEM;	Preparação para o vestibular
		2. Promover ensino gratuito e de qualidade;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
		3. Promover a inclusão social da população de baixa renda;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
		4. Divulgar/fortalecer a instituição na Região.	Desenvolvimento local
Capivari	2017	1. Favorecer o desenvolvimento de uma formação crítico-reflexiva voltada à cidadania por meio da discussão de temas transversais (PCNs) e contemporâneos, articulados com conteúdos de Direitos Humanos.	Preparação para o vestibular

	2. Articular espaços de debate e reflexão a partir de metodologias ativas e de suportes sócio-construtivistas.	Formação política e sociocultural
	3. Suscitar a cultura, em suas diversas facetas, atrelada ao desenvolvimento dos conteúdos tratados;	Preparação para o vestibular
	4. Propiciar subsídios para que os participantes do projeto estejam preparados para vestibulares e ENEM;	Preparação para o vestibular
	5. Promover ensino gratuito e de qualidade;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	6. Promover a inclusão social da população de baixa renda;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	7. Estimular a população de baixa renda a se preparar para o ingresso no ensino superior gratuito de qualidade;	Democratização da educação e Acesso ao ensino
	8. Divulgar/fortalecer a instituição na Região	Desenvolvimento local
<b>TOTAL</b>	<b>17 Objetivos</b>	

Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios finais de atividades dos projetos obtidos por meio do Sistema de informação e Gestão de Projetos (SigProj).

Nas três edições do projeto analisado, o campus Capivari assumiu como objetivo a formação política sociocultural apenas no ano de 2017. Nos anos anteriores o projeto manteve como seu objetivo a preparação para o vestibular, objetivo que se articula com o anseio pela democratização do acesso ao ensino superior. Com base nos relatórios, o projeto afirma que as aulas eram entendidas como “encontros pedagógicos”, de promoção do amplo debate interdisciplinar, a partir de temas de interesse dos estudantes, baseado em cine-fóruns e debates temáticos. Ademais, no período estudado, a cidade de Capivari, conforme informado pela coordenação do projeto naquele momento, “o cursinho figura como ÚNICA oportunidade aos jovens e adultos em vulnerabilidade social que desejam se preparar para o ENEM. Ademais, a região de Capivari não conta sequer com cursinhos preparatórios particulares. Assim, jovens com alto poder aquisitivo migram para Sorocaba, Campinas ou Piracicaba para estudarem”.

**Tabela 10.** Objetivos específicos propostos pelo cursinho popular do Campus Sertãozinho de 2016 - 2017.

<b>Objetivos dos Projetos</b>			
<b>Campus</b>	<b>Ano de execução</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Categoria</b>
Sertãozinho	2016	1. Oferecer aulas regulares dos componentes do Ensino Médio e dos conteúdos, competências e habilidades	Preparação para o vestibular

		deste nível de ensino;	
		2. Formação acadêmica, cultural e política de jovens e adultos estudantes e docentes em formação;	Formação política e sociocultural
		3. Oferecer acompanhamento e orientação aos alunos através de orientação de estudos, orientação profissional, informações sobre processos seletivos, ENEM e SiSU;	Preparação para o vestibular
		4. Empoderamento e formação de lideranças nos alunos para os territórios e grupos/movimentos sociais de origem e vivência;	Desenvolvimento local
		5. Oferecer oportunidades de iniciação e/ou aprofundamento da experiência docente para estudantes de cursos de licenciatura e formação pedagógica;	Formação docente para discentes do IFSP
		6. Registro e sistematização da experiência para apresentação e publicação em eventos e revistas científicas.	Articulação extensão e pesquisa
Sertãozinho	2017	1. Oferecer aulas regulares dos componentes do Ensino Médio e dos conteúdos, competências e habilidades deste nível de ensino;	Preparação para o vestibular
		2. Formação acadêmica, cultural e política de jovens e adultos estudantes e docentes em formação;	Formação política e sociocultural
		3. Oferecer acompanhamento e orientação aos alunos através de orientação de estudos, orientação profissional, informações sobre processos seletivos, ENEM e SiSU;	Preparação para o vestibular
		4. Empoderamento e formação de lideranças nos alunos para os territórios e grupos/movimentos sociais de origem e vivência;	Desenvolvimento local
		5. Oferecer oportunidades de iniciação e/ou aprofundamento da experiência docente para estudantes de cursos de licenciatura e formação pedagógica;	Formação docente para discentes do IFSP
		6. Registro e sistematização da experiência para apresentação e publicação em eventos e revistas científicas;	Articulação extensão e pesquisa
		7. Promoção de possibilidades de pesquisas acadêmicas referentes às temáticas dos cursinhos populares, iniciação à docência e educação popular.	Articulação extensão e pesquisa
TOTAL		13 Objetivos	

Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios finais de atividades dos projetos obtidos por meio do Sistema de informação e Gestão de Projetos (SigProj).

Desde a sua criação, o Projeto de Cursinho Popular de Sertãozinho indica como um de seus objetivos a formação política e sociocultural. Como mostram os relatórios analisados, o projeto criou diferentes estratégias para cumprir com este objetivo, desde a realização de parcerias com grupos comunitários, a exemplo da articulação com a

Associação Cultural Cabeça di Nego, passando também pela articulação com instituições do poder executivo local, como o conselho Municipal da Juventude, para a integração do público do Cursinho às políticas municipais para a juventude, e integração com o Comitê local de Promoção dos Direitos Humanos, bem como articulação com o Laboratório estadual de neuro-biologia para a realização de oficinas em química, biologia, psicologia, enfermagem entre outras.

No âmbito interno ao IFSP, o projeto também se articulou com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) e com o núcleo de Relações de Gênero e Sexualidade (NUGs) do Campus para a promoção de ações em favor da educação para os Direitos Humanos. Além disso, o Cursinho Popular de Sertãozinho participou, em 2016, do I Fórum de Cursinhos Populares da região. A partir dessas estratégias, o Cursinho foi capaz de ofertar formação escolar, mas também de colocar os estudantes atendidos em contato com diferentes equipamentos públicos de educação, científicos e culturais na região, com o objetivo de promover uma “formação de lideranças nos alunos para os territórios e grupos/movimentos sociais de origem e vivência”.

### **3.3.2 - Organização do trabalho no Cursinho**

Na produção capitalista, o trabalho foi dividido e o trabalhador, durante o processo de modificação essencial descrito por Karl Marx como manufatura, deixou de possuir os meios de produção e o controle de seu tempo para produzir. Por meio dessa divisão do trabalho, explicada por Marx como o “processo no qual cada operação se cristalizava como função exclusiva de um trabalhador”, a totalidade somente poderia ser abarcada pela união desses “trabalhadores parciais” isolados. Buscando revelar como opera essa lógica operacional do capital, Marx explica que:

Em vez de o artesão executar as diversas operações numa sequência temporal, elas são separadas umas das outras, isoladas, justapostas espacialmente, sendo cada uma delas confiada a um artesão diferente e executadas ao mesmo tempo pelos trabalhadores em cooperação. Essa divisão acidental se repete, exhibe as vantagens que lhe são próprias e se ossifica gradualmente numa divisão sistemática do trabalho. De produto individual de um artesão independente, que faz várias coisas, a mercadoria converte-se no produto social de uma união de artesãos, em que cada um executa continuamente apenas uma e sempre a mesma operação parcial (Marx, 2017, p. 412).

Na passagem acima, o autor revela o processo pelo qual a produção da mercadoria se baseia fundamentalmente na fragmentação do trabalho, transformando-o em “operações parciais”, para, posteriormente, efetuar uma “combinação” e associação dessas operações. Ao descrever essa cooperação no processo de produção de mercadorias Marx demonstra um mecanismo que é ocultado no processo de produção, a saber, o da economia de tempo realizado durante a passagem de um estágio a outro na produção; essa redução se converte em “acréscimo de força produtiva”, que só foi possível pelo caráter “cooperativo geral” advindo da autonomização dos trabalhos parciais oriundos da divisão do trabalho (Marx, 2017, p. 418).

Na medida em que executa atividade parcelar repetidamente, o trabalhador se especializa numa mesma operação, e, separado dos meios de produção, também se distancia do próprio produto de seu trabalho e não reconhece a atividade realizada por ele nesse processo como sua. Desse modo, Marx desvelou a forma do metabolismo do modo de produção capitalista, cuja centralidade recai sobre o trabalho e em seu controle, não mais pelo trabalhador, mas por um ator alheio a essa relação de transformação da natureza mediada pelo trabalho do produtor direto (o trabalhador).

Em diálogo com as reflexões de Marx dos *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, de 1884, e da obra *O Capital*, Moraes (2015) explica que, para o nosso autor, o trabalho “é a essência da natureza histórica do homem. Assim, quando o homem é privado do domínio do processo e dos resultados de seu trabalho, do produto do trabalho, ele se torna estrangeiro, alienado de si próprio”. Ainda nesse sentido, a professora salienta que:

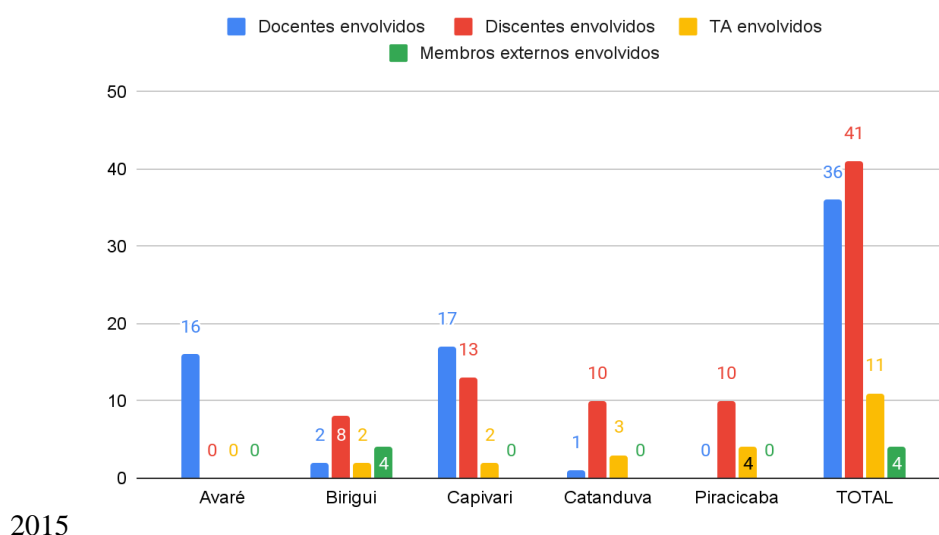
Todo o esforço teórico de Marx consiste em mostrar a importância fundamental do trabalho no sentido em que ele é, ao mesmo tempo, o momento essencial da vida genérica do homem (como atividade vital de transformação social da natureza) e aquilo por meio do que o homem se produz como ser genérico produzindo um conjunto de objetos pelos quais **ele se afirma na prática e por meio dos quais toma consciência de si mesmo**. Daí surgem as formas mais aparentes da alienação do trabalho e suas consequências mais importantes, ou seja, a constituição de **uma relação fragmentada** e invertida com a dimensão genérica da existência, isto é, com a natureza, consigo mesmo e com o outro (Moraes, 2015, p. 14, grifos nossos).



Dessa forma, cabe perguntar: na educação e no espaço escolar, de que maneira podemos organizar o trabalho no sentido de suplantar a “relação fragmentada” que a lógica capitalista opera na sociedade e incide na escola por meio da lógica empresarial? Ou ainda, como pensar a educação a partir de uma práxis que possibilite a consciência de si (trabalhador) na relação social estabelecida?

Considerando estas reflexões, buscamos lançar luz às dinâmicas de organização dos distintos projetos de cursinho popular executados pelo IFSP de 2014 à 2017, a partir da análise dos relatórios e das dinâmicas dos projetos. No Regulamento do Programa Institucional Cursinho Popular do IFSP, a composição da equipe executora deveria contemplar, no mínimo, três servidores ou profissionais habilitados não servidores do IFSP.

Gráfico 2 - Composição da equipe executora -

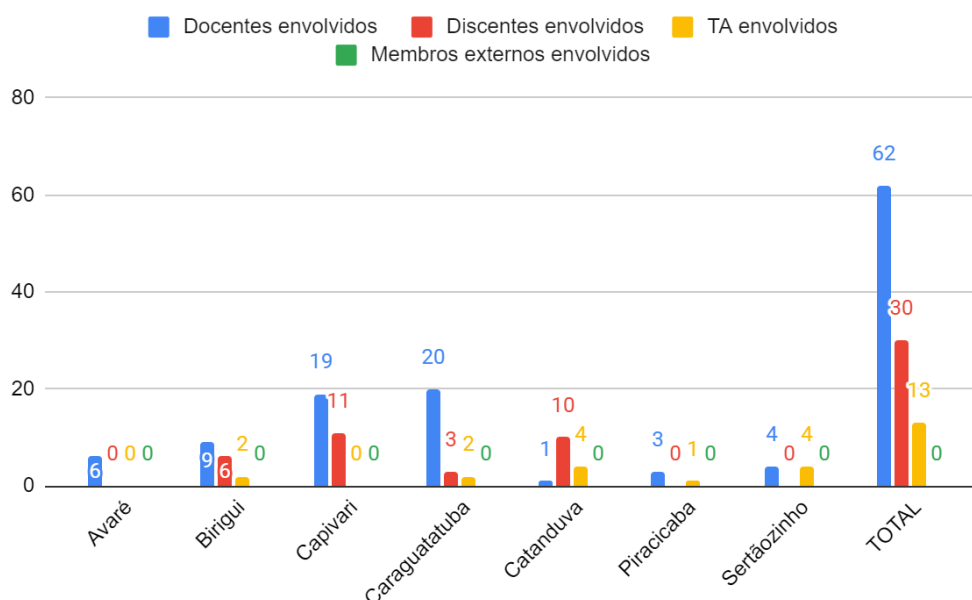


Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios finais de atividades dos projetos obtidos por meio do Sistema de informação e Gestão de Projetos (SigProj).

Conforme observado no gráfico acima, 36 docentes, 41 discentes, 11 técnicos administrativos (TA) e 04 membros externos ao IFSP foram envolvidos na ação. O projeto que contou com maior número de docentes e discentes foi o cursinho de Capivari, com 17 docentes e 13 discentes. O cursinho de Piracicaba não registra docentes envolvidos no projeto e, em Avaré, a ação não envolveu discentes na equipe executora. Observa-se que todos os campi, com exceção de Avaré, somaram técnicos

administrativos na experiência do cursinho. E apenas Birigui envolveu membros externos ao campus nas atividades dos cursinhos (04 membros).

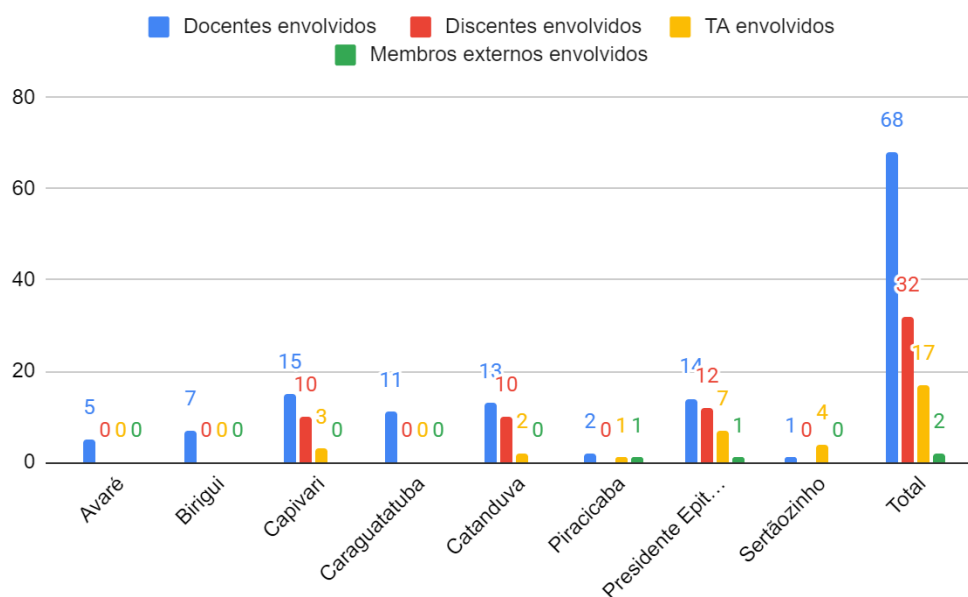
Gráfico 3 - Composição da equipe executora - 2016



Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios finais de atividades dos projetos obtidos por meio do Sistema de informação e Gestão de Projetos (SigProj).

No ano de 2016, notamos que o projeto com maior participação de docente na equipe executora foi Caraguatatuba com 20 docentes envolvidos, enquanto que Catanduva teve apenas um docente envolvido. O campus com maior número de discentes foi Capivari com 11 estudantes envolvidos enquanto que Avaré, Piracicaba e Sertãozinho não registraram discentes na equipe executora, o que pode indicar dúvida na hora do preenchimento do relatório ou opção deliberada devido a compreensão do papel que os estudantes devem ocupar na ação. Todos os campi com exceção de Avaré e Capivari tiveram registros de técnico-administrativos compondo a equipe executora, mas não houve registro de membros externos ao IFSP no desenvolvimento do cursinho em 2016.

Gráfico 4 - Composição da equipe executora - 2017



Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios finais de atividades dos projetos obtidos por meio do Sistema de informação e Gestão de Projetos (SigProj).

Em 2017, os cursinhos de Avaré, Birigui, Capivari, Caraguatatuba, Piracicaba e Sertãozinho diminuíram a quantidade de docentes envolvidos na ação do cursinho em relação aos anos anteriores. Todavia, Capivari, Presidente Epitácio e Catanduva contaram com número elevado de docentes em relação aos demais, 15, 14 e 13, respectivamente. Como foi o primeiro ano de execução do projeto, isso pode explicar o número elevado de docentes na ação em Presidente Epitácio. Em Capivari aumentou a participação dos técnicos-administrativos, mas em Birigui e Caraguatatuba os técnicos-administrativos não fizeram parte da equipe executora, conforme indicado nos relatórios. Avaré, Birigui, Caraguatatuba, Piracicaba e Sertãozinho não registraram discentes nas equipes. O campus com maior número de técnico-administrativo neste ano na equipe executora foi Presidente Epitácio e houve apenas 02 membros externos ao IFSP participando na equipe executora, 01 em Piracicaba e 01 em Presidente Epitácio.

Observamos que nos três anos aqui analisados, a experiência que mais docentes envolveu na equipe executora foi Caraguatatuba, no ano 2016, com 20 docentes atuando na equipe, a experiência que mais discentes contemplou na equipe executora foi Capivari, em 2015, com a participação de 13 discentes. Por sua vez, o campus

Presidente Eptácio registrou o maior número de técnico-administrativo, em 2017, com 07 técnicos administrativos. E, Birigui, em 2015, foi a experiência que mais membros externos registrou na equipe executora.

Tabela 11. Composição da equipe executora dos projetos de cursinho popular de 2015 - 2017

<b>Composição da equipe executora</b>					
Instituto	Ano	Docentes envolvidos	Discentes envolvidos	Técnicos-administrativo envolvidos	Membros externos envolvidos
Avaré	2015	16	0	0	0
Avaré	2016	6	0	0	0
Avaré	2017	5	0	0	0
Birigui	2015	4	8	2	<b>4</b>
Birigui	2016	9	6	2	0
Birigui	2017	7	0	0	0
Capivari	2015	17	<b>13</b>	2	0
Capivari	2016	19	11	0	0
Capivari	2017	15	10	3	0
Caraguatatuba	2016	<b>20</b>	3	2	0
Caraguatatuba	2017	11	0	0	0
Catanduva	2015	1	10	3	0
Catanduva	2016	1	10	4	0
Catanduva	2017	13	10	2	0
Piracicaba	2015	0	10	4	0
Piracicaba	2016	3	0	1	0
Piracicaba	2017	2	0	1	1
Sertãozinho	2016	4	0	4	0
Sertãozinho	2017	1	0	4	0
Presidente Eptácio	2017	14	12	<b>7</b>	1
<b>TOTAL: 318</b>		<b>168</b>	<b>103</b>	<b>41</b>	<b>6</b>

Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios finais de atividades dos projetos obtidos por meio do Sistema de informação e Gestão de Projetos (SigProj).

A tabela acima evidencia algumas mudanças significativas na composição da equipe executora, é o caso do cursinho popular de Avaré que foi reduzindo a quantidade de docentes participantes de 16 para 5. O mesmo fenômeno aconteceu com Caraguatatuba que passou de 20 para 11 docentes participantes. Todavia, no campus de

Catanduva havia registrado 1 docente no ano de 2015, passou para 13 docentes, em 2017. Observamos a redução de discentes e técnicos administrativos que participaram da equipe executora nos campus de Birigui e Caraguatatuba.

Podemos afirmar que tais mudanças correspondem à dificuldade comum às experiências de cursinho que se repete também no IFSP, a saber, grande fluxo de pessoas que passam pelos cursinhos num mesmo período da ação, isso não apenas acontece com os alunos mas também com a própria equipe executora dos projetos. No caso do IFSP, mesmo com a institucionalização da ação, esse fenômeno pode estar ligado aos fatores associados à própria dinâmica institucional, tais como mudanças nas atribuições de servidores, estágios, mudanças de horário, troca de espaços laborais, entre outros.

Ao analisar a composição da equipe executora, salientamos uma diferença fundamental da ação de extensão desenvolvida no IFSP, a saber, os servidores técnicos-administrativos podem coordenar projetos de extensão na instituição. Isso pode representar um passo na superação da divisão hierárquica entre trabalho considerado técnico e intelectual, tal como se reproduz na sociedade capitalista, e que tende a se reproduzir também nas instituições de ensino.

Nos três anos aqui analisados, houve aumento significativo de pessoas participando na execução dos projetos nos campi. Isso pode nos levar a concluir que os objetivos dos cursinhos foram alcançados, uma vez que as aulas foram ofertadas regularmente, que o público atendido contou com a estrutura do IFSP, bem como com o apoio de servidores e estudantes no processo de estudo para a realização dos vestibulares e do ENEM. Contudo, ao longo dos três anos, apenas Capivari e Catanduva mantiveram a indicação da participação discente na equipe executora do projeto. Ainda que, na prática, nenhum servidor possa conduzir sozinho uma ação de extensão como o Cursinho, dada a sua natureza e complexidade, a condução recaiu no conjunto de docentes em cada campus.

Nesse sentido, convém indagar: por que a participação dos estudantes-bolsistas do projeto não foi compreendida na totalidade dos projetos como parte da equipe executora da ação de extensão? Seria porque a mediação burocrática teria condicionado a responsabilidade da ação aos servidores docentes ou técnicos-administrativos? Foi

considerada a possibilidade de organizar o trabalho numa perspectiva democrática, coletiva e participativa ou a ação de extensão, porque vinculada institucionalmente à PRX submete à razão burocratizada?

Ainda que o Regulamento do Cursinho não estabeleça como uma das responsabilidades dos discentes-bolsistas participar da equipe executora do projeto, na prática, algumas experiências parecem ter incluído os estudantes em suas equipes. Com efeito, por se tratar de um Programa que deveria se referenciar nos princípios da Educação Popular com perspectiva político-pedagógica, tal como indicado no seu Regulamento, nos parece importante e desejável que os estudantes pudessem participar do planejamento, da elaboração e execução das ações, como forma da promoção da participação numa instância de tomada de decisões. Ademais, a experiência de trabalho coletivo, asseguradas as condições mínimas para a participação de cada um conforme suas possibilidades na ação, pode configurar-se em importante exercício de participação democrática e de superação da hierarquização social comumente reproduzida na relação entre professor e aluno, bem como entre professor e técnico-administrativo, mediatizada pela burocracia da instituição estatal. Ou seja, a participação dos estudantes-bolsistas na equipe executora possibilitaria a prática da gestão democrática e a promoção de uma relação horizontal e solidária entre servidores e estudantes no interior da ação de extensão (Tragtenberg, 1980).

Nesse sentido, como afirma Rodolfo Mondolfo (Mondolfo apud Paro, 2018, p. 67), “fazer é conhecer; não há, portanto, outro caminho de conhecimento mais eficaz que o trabalho criador”. Dessa forma, o trabalho coletivo de planejamento, elaboração e execução das ações do Cursinho, além dos conteúdos trabalhados em aulas para os estudantes, guardam a possibilidade de imbricação entre o trabalho intelectual e trabalho manual, a união entre o pensar e o fazer no interior dessa atividade pedagógica.

### **3.4 - O Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP pela palavra das sujeitas e dos sujeitos da ação: análise das entrevistas**

A partir das fontes documentais, efetuamos, acima, a análise sobre a regulamentação do Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP, efetivada por

meio da Resolução nº 01/CONEX, de 24 de fevereiro de 2016, bem como a análise dos relatórios finais dos projetos realizados nos campi Avaré, Birigui, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Piracicaba, Presidente Epitácio e Sertãozinho, nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, com o objetivo de observar as características e abrangência de cada projeto de Cursinho nos campi do IFSP.

Apresentaremos e examinaremos ainda neste capítulo as entrevistas realizadas com as/os estudantes-bolsistas que atuaram como educadores nos projetos e, em seguida, as entrevistas com as coordenadoras e os coordenadores da ação, as quais possibilitaram abarcar a atuação das pessoas envolvidas diretamente nos projetos, identificar os sentidos que o Cursinho adquire para elas, bem como revelar as suas opiniões sobre a ação. A opção pela entrevista como técnica para a coleta de dados neste estudo se deve ao fato dela ser “um instrumento por excelência da investigação social”, e, ademais, permite obter dados significativos e profundos, que muitas vezes escapam das fontes documentais ou pela sua natureza ou pela sua forma (Marconi & Lakatos, 2003, p. 198).

Ainda que o campo da pesquisa científica, conforme explica Maria Cecília de Souza Minayo (1994, p. 11), seja regido por normatividades, esse espaço “é permeado por conflitos e contradições”. Nesse sentido, a entrevista, enquanto um procedimento através do qual se estabelece uma conversa, permite que os sujeitos elaborem uma reflexão e emitam a sua opinião “sobre a realidade que vivencia” (Marconi & Lakatos, 2003; Minayo, 1994). Entretanto, como salienta Otávio Cruz Neto, a entrevista “não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (Neto, 1994, p.57). Mas, trata-se de um procedimento que carrega a possibilidade de revelar significados mais profundos das relações sociais e dos processos (Marconi & Lakatos, 2003).

Concordamos com Quivy & Campenhoudt (2005, p. 39), que a entrevista enquanto fonte de informação, mas não só, “tem a função de abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspectos de um dado problema, nos quais o investigador não teria decerto pensado espontaneamente”.

Entretanto, assim como identificadas as oportunidades/vantagens que a entrevista oferece para uma análise mais profunda, Angela Alonso (2016) e Marcia Lima (2016) destacam que essa técnica pode enfrentar obstáculos como a perda de informações relevantes negligenciada nas narrativas por depender da memória das experiências vivenciadas pelas pessoas ou por estas suporem aquilo que seria adequado dizer ao entrevistador com o objetivo de não desagradá-lo, deixando de informar aspectos importantes para a análise. Tendo esses elementos em conta, o entrevistador deve se despir de certa ingenuidade e adotar as técnicas adequadas para possibilitar a realização de conhecimento a partir da entrevista enquanto técnica de coleta de dados. Nesse sentido, nossa pesquisa, baseada anteriormente na análise documental, procederá adiante a análise das entrevistas, realizadas no período de 2019 e 2020, com doze estudantes-bolsistas e sete coordenadores dos projetos.

Antes de procedermos a análise das entrevistas, contudo, cumpre destacar como concebemos a instituição escolar e o lugar que esta, enquanto instituição estatal, ocupa na sociedade, bem no campo de construção de hegemonia. Para isso, nos valem da análise de Antonio Gramsci que nos auxiliaram nessa compreensão.

### **A escola na construção da hegemonia**

Na sociedade cindida em classes, o Estado é, segundo Marx e Engels (2009, p. 112) “a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa quanto internamente, para garantia mútua da sua propriedade e dos seus interesses” das relações de produção. Por seu tudo, Gramsci explica em seus escritos dos Cadernos do Cárcere da seguinte maneira:

[...] o Estado só é concebível como forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção, disso não deriva que a relação de meio e fim seja facilmente determinável e assuma o aspecto de um esquema simples e óbvio à primeira vista. É verdade que conquista do poder e afirmação de um novo mundo produtivo são indissociáveis; que a propaganda em favor de uma coisa é também propaganda em favor da outra; e que, na realidade, somente nessa coincidência é que reside a unidade da classe dominante, a qual é, ao mesmo tempo, econômica e política; mas se manifesta o complexo problema da correlação de forças internas ao país em questão, da correlação das forças internacionais, da posição geopolítica do determinado país (Gramsci, CC 10, ss 61, v1, 1999, p. 427-428).



Ou seja, o Estado expressa, no plano superestrutural, as relações sociais fundamentais estabelecidas pelas classes fundamentais (burguesia e classe trabalhadora), determinadas pela forma de organização social da produção. Portanto, como observa Álvaro Bianchi, “a conquista do poder e a afirmação de um novo mundo econômico e produtivo são indissociáveis, e é dessa condição unitária que decorre a própria unidade da classe que é, ao mesmo tempo, política e economicamente dominante” (Bianchi, 2008, p. 173).

O papel da escola na sociedade é questão importante quando o assunto é o desenvolvimento civilizacional ou a transformação social, todavia a lógica da intensificação na produção do capital permaneceu como fundamento orientador das políticas de educação. No debate, há os que concebem a educação e a escola como responsáveis pelo desenvolvimento econômico, social e cultural de uma sociedade, e os que reconhecem apenas o caráter funcionalista, portanto, reproduzidor das relações de dominação social; essas compreensões carregam uma abordagem economicista e mecanicista da educação e seus pressupostos. Não obstante, existem também aqueles que concebem a educação e a escola como momento e espaço de ação social, sendo ambas, portanto, capazes de contradizer as relações sociais vigentes e a desenvolver novas.

A despeito dos limites histórico-sociais impostos pelo capitalismo, fazemos coro com os que compreendem a educação e a escola como prática e espaço social que tanto podem contribuir para reafirmar as relações sociais capitalistas, quanto podem subvertê-las e criar condições para prefigurar novas sociabilidades. Não se trata de responsabilizar a educação e a escola pela transformação social, mas reconhecer que sem ela tampouco a transformação acontece.

Ao considerar o debate sobre a Educação, a Escola e a Ideologia, no Brasil, é notável a influência dos pressupostos de Louis Althusser sobre o Estado capitalista e a sua noção de “aparelhos ideológicos de Estado”. Como explica Rosemary Dore (2006), ao revisitar o prefácio à Contribuição para a crítica da economia política (1859), Althusser retoma a metáfora da estrutura e superestrutura para analisar a sociedade e conclui que a estrutura constitui o “edifício”, isto é, a base na qual se localiza a

economia, que determinaria por seu turno a superestrutura (jurídica, política e ideológica) (Dore, 2006, p. 331).

Para Althusser, ao lado do *aparelho de Estado*, que teria o papel de manter o poder pela força, estão os aparelhos ideológicos de Estado (religião, educação, família, sindicato, imprensa, meios culturais etc.) que atuariam através da ideologia para a reprodução das relações de produção.

Como salienta Rosemary Dore (2006),

No Brasil, o conceito da escola como um “aparelho ideológico do Estado” provocou grandes reviravoltas na área educacional. Na década de 1970, devido ao clima de cerceamento das liberdades civis e da difusão de ideias, as análises sobre a escola eram feitas à luz de enfoques que não criticavam sua relação com a sociedade capitalista. Mas essa situação começa a mudar no final da ditadura militar, quando é reforçada a leitura crítica da escola, secundada pela teoria da reprodução. É quando ganha força a análise de Bourdieu e Passeron (1975) sobre a educação na França, segundo a qual há estreita relação entre reprodução cultural e reprodução social (Dore, 2006, p. 332).

Segundo Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2015), as teorias de reprodução social “representam a escola como aparelho que preside a distribuição dos agentes sociais no seio da divisão social do trabalho” e tentam estabelecer uma relação entre o sistema educativo e o sistema produtivo. Já as Teorias de Reprodução cultural, opõem o princípio da centralidade das relações de produção ao princípio da autonomia do aparelho escolar, que agiria na esfera cultural considerada como relativamente autônoma em relação à esfera produtiva. Desse modo, pretendem que o aparelho escolar atuaria na esfera cultural de forma autônoma às tendências do sistema produtivo (Moraes, 2015, p. 100).

Com efeito, a escola, em ambas as perspectivas teóricas, guardadas as suas, especificidades, a partir do pressuposto estruturalista, teria, no limite, o papel de, apenas, reproduzir a estrutura social vigente, seja através do trabalho de “inculcação”, de *habitus* (Bourdieu e Passeron), ou da ideologia em conformidade com a estrutura de classes (Althusser) (Dore, 2006, p. 333).

Cabe salientar, nessa mesma direção, que essas teorias contemplam na análise alguns níveis e modalidades de ensino, especificamente aqueles denominados de *ensino*

*geral*, excluindo o ensino técnico; delegam às escolas profissionais unicamente uma “função” de reprodução da ideologia dominante (Moraes, 2015, p. 101).

Os pressupostos das teorias da reprodução social e as teorias de reprodução cultural, no entanto, passam ao largo da categoria de contradição, pressuposto central da crítica social a partir do materialismo histórico dialético.

Não obstante, compreender que a estrutura econômica é determinante nas formações sociais não significa concebê-las como exclusivas. Ao contrário, a superestrutura, traduzida nas formas de Estado e nos tipos de consciência social, possui vínculo orgânico com a estrutura de modo a garantir a hegemonia política e ideológica para a manutenção do domínio do capital.

Conforme explica Rosemary Dore (2006), na década de 1980, no contexto das lutas pela abertura política do país, a defesa da escola pública foi estimulada pelo processo de lutas sociais e inspirada no pensamento de Antonio Gramsci, importante autor italiano marxista, que se notabilizou pela sua contribuição aos estudos da relação dialética entre superestrutura e infraestrutura.

Com o referencial gramsciano é possível combater as abordagens economicistas e estruturalistas da educação e seus pressupostos, apreender as mediações entre o econômico e as outras dimensões do político e do ideológico, isto é, o processo da produção da ideologia na sociedade de classes (Moraes, 2015, p. 105).

A reflexão do pensador italiano sobre o Estado e a escola suplanta o mecanicismo subordinador da superestrutura à estrutura, ou seja, de que a educação e a cultura, por exemplo, seriam determinadas mecanicamente pela estrutura econômica. Para romper com essa visão mecanicista, que vigora até mesmo em setores da esquerda marxista, Gramsci recorreu às formulações de Marx e, baseado no seu Prefácio de 1859 à contribuição da economia política, contrapôs as tensões entre as noções idealistas e do materialismo vulgar (Dore, 2006, p. 335).

Com efeito, ao buscar entender o vínculo entre estrutura e superestrutura, Gramsci realiza seus estudos sobre o conceito de Estado partindo da acepção de Marx e Engels sobre o tema. Salieta que “o Estado não produz *ut sic* a situação econômica, mas é a expressão da situação econômica; todavia, pode-se falar do Estado como agente

econômico precisamente enquanto o Estado é sinônimo de tal situação” (Gramsci, CC 10, ss 41, v 1.1999, p. 379).

Segundo Guido Ligouri (2017), Gramsci parte inicialmente da concepção de Estado própria do marxismo, pois o concebe como produtor das classes sociais. No entanto, o autor italiano amadureceu e ampliou a categoria, abarcando novas características e funções de atuação do Estado (Ligouri, 2017, p. 261).

Para Gramsci,

A concepção do Estado segundo a função produtiva das classes sociais não pode ser aplicada mecanicamente à interpretação da história italiana e européia desde a Revolução Francesa até todo o século XIX. Embora seja certo que, para as classes fundamentais produtivas (burguesia capitalista e proletariado moderno), o Estado só é concebível como forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção, disso não deriva que a relação de meio e fim seja facilmente determinável e assuma o aspecto de um esquema simples e óbvio à primeira vista (Gramsci, CC 10, ss 61, v 1.1999, p.427).

Desse modo, Gramsci passou a considerar a vinculação estreita entre estrutura e a superestrutura, economia e política. De acordo com Álvaro Bianchi (2008), “reconhecer esses vínculos não implica admitir que transformações no mundo econômico provoquem uma reação imediata que modifique as formas superestruturais, ou vice-versa” (Bianchi, 2008, p. 175).

O pressuposto de vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura não prescinde da ação humana diante das determinações históricas objetivas. Nesse sentido, as superestruturas atuam num bloco histórico em que operam dialeticamente com a estrutura. Segundo Gramsci (1999),

A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a subversão da práxis (Gramsci, CC 8, ss 182, v 1. 1999, p. 250).

A unidade pressuposta por Gramsci entre estrutura e superestrutura que conforma o bloco histórico, indica o momento em que os grupos sociais são

organizados e dirigidos ideologicamente em consonância com as condições sócio-econômicas (Portelli, 1977, p. 48).

Segundo Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2015), para Gramsci (1999, CC, v1,§ 21, p. 238) em qualquer bloco histórico, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias as formas “psicologicamente” válidas que colocam aos homens e às mulheres nas suas atuações, lutas e graus de consciência (Moraes, 2015, p. 107).

Por sua vez, a compreensão sobre a relação orgânica entre estrutura e superestrutura, economia e cultura adveio da apreensão de Gramsci sobre as novas formas que o Estado capitalista desenvolveu, em contextos históricos determinados, para a reprodução da dominação burguesa. Nesse sentido, concluiu que o Estado não domina exclusivamente pela força, mas envolve mecanismos modernos para a conquista do consentimento dos dominados. É a esse tipo de dominação que combina as dimensões da estrutura e infraestrutura, política, economia e cultura que Gramsci denominou de Estado amplo. Explica Gramsci:

Deve-se estudar, a partir deste ponto de vista, a iniciativa jacobina de instituir o culto do "Ser Supremo", que surge, portanto, como uma tentativa de criar identidade entre Estado e sociedade civil, de unificar ditatorialmente os elementos constitutivos do Estado em sentido orgânico e mais amplo (Estado propriamente dito e sociedade civil), numa desesperada tentativa de dominar toda a vida popular e nacional, mas que surge também como a primeira raiz do moderno Estado laico, independente da Igreja, que procura e encontra em si mesmo, em sua vida complexa, todos os elementos de sua personalidade histórica (Gramsci, CC 6, ss 86, v3, 2007, p. 244).

Como observa Guido Ligouri (2017), o Estado e a sociedade civil são os dois planos superestruturais que, para Gramsci, estão dialeticamente unidos no conceito de “Estado integral”. No entanto, a relação entre a sociedade política e a sociedade civil não significa a ausência de distinção, mas trata-se de uma relação “unidade-distinção”, na qual as esferas se equilibram para conformar as relações sociais (Ligouri, 2017, p. 261).

Nesse sentido, segundo Rosemary Dore (2006), a análise de Gramsci sobre o Estado capitalista a partir da relação orgânica entre estrutura e superestrutura, lhe possibilitou apreender a cultura e a educação como dimensões importantes para a conquista e a manutenção do poder (Dore, 2006, p. 337).

As novas formas de manutenção do poder pelo Estado capitalista se relacionam, em Gramsci, à categoria de hegemonia, a qual abarca as noções de “direção” e “domínio”. Ou seja, o exercício da hegemonia se caracteriza pela combinação da direção das classes aliadas e da dominação das classes adversárias (Cospito, 2017, p. 366).

Como explica Gramsci,

O exercício "normal" da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública- jornais e associações-, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (Gramsci, CC 13, ss 37, v3, 2007, p. 95)

Ao separar coerção e direção (consentimento), Gramsci considera em seu conceito de hegemonia “a possibilidade de uma reforma intelectual e moral antes do acesso do político”, dessa forma, reconhece “a possibilidade de também os grupos dominados desenvolverem a sua direção intelectual e moral apesar de não terem acesso aos meios de direção”, pois a transformação social não dependeria exclusivamente da esfera econômica (Moraes, 2015, p. 106).

Para tanto, os intelectuais atuam para homogeneizar e desenvolver a consciência do grupo a que pertencem, bem como para organizar, dirigir e educar nas esferas econômica, social e política (Portelli, 1977, p. 48) .

É a partir da situação real concreta que Gramsci fundamenta as suas reflexões. E, dessa forma, ao analisar o papel que tinham os intelectuais no processo político-social da Itália, o autor da Sardenha compreende que a organização para a criação da vontade coletiva de novo tipo, isto é, revolucionária, socialista, se relaciona estrategicamente àquelas pessoas que atuam na sociedade como intelectuais.

Segundo Pasquale Voza (2017), o tema dos intelectuais aparece em Gramsci desde suas considerações acerca da questão meridional italiana ou Mezzogiorno. Ao caracterizar o Mezzogiorno como “uma grande desagregação social”, Gramsci observou que esta não poderia ser apreendida sem compreender a função intermediária dos

intelectuais – fração composta pela pequena e média burguesia rural - entre a massa camponesa e a administração estatal (Voza, 2017, p. 425).

Nesse sentido, Gramsci salienta,

Uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si” sem se organizar (em sentido lato) e não há organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, isto é, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica (Gramsci, apud Michelotto, 2009, p.355).

Como sustenta Marcos Del Roio (2017), Gramsci está preocupado em compreender historicamente as ideologias, pois se trata de um momento “indispensável” para alcançar o progresso intelectual de massas e da reforma moral e intelectual (Del Roio, 2017, p. 42).

A interpretação de Gramsci tem como preocupação fundante “retomar a revolução socialista internacional num contexto serial de revoluções passivas nacionais, iniciado em 1921, que, de modo geral, aprofundam e difundem o poder do capital”. A questão, portanto, é identificar quais seriam os elementos que compõem o “espírito de cisão” e como alimentá-lo (Del Roio, 2017, p. 10).<sup>49</sup>

É, pois, nesse contexto analítico, que a hegemonia para Gramsci significa a busca permanente do consenso pelos grupos dominantes, imprescindível à manutenção e reprodução de seu poder sobre as classes subalternas. Para tanto, a sociedade civil - partidos políticos, sindicatos, imprensa, escola – operam como efetivas mediações entre a economia e o Estado. Gramsci caracteriza a sociedade civil como “aparelho ‘privado’ de hegemonia” (Dore, 2006, p. 337).

O consenso perseguido pelos grupos dominantes para subordinar as classes subalternas não advém apenas da veiculação de um conjunto de ideias, mas é “acompanhada da proposição de um modo de agir”, ou seja, de uma direção intelectual

---

<sup>49</sup> O “espírito de cisão” é uma expressão do pensador francês George Sorel, que Gramsci utiliza para designar o estágio de consciência de seu papel histórico, bem como o processo de transformação dos grupos subalternos em grupos dirigentes e dominantes (Cf. LACORTE, Rocco. Espírito de cisão. In Dicionário de Gramsci. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 255).

e moral, efetivada nas formas de conceber e agir no mundo. Nesse sentido, explica Rosemary Dore

Por isso, Gramsci ressalta a importância de um movimento intelectual que difunda novas concepções de mundo, capazes de elevar a consciência civil das massas populares e de produzir novos comportamentos para que elas não se submetam à direção do Estado capitalista (Dore, 2006, p. 339).

Porque compõe as “instituições ideológicas-sociais da sociedade civil”, a educação e a escola assumem papel importante na construção e na consolidação da hegemonia cultural. A educação, para Gramsci, é estratégica para a disputa ideológica e política pela direção da sociedade. Dessa forma, ao problematizar a questão a partir de sua crítica da Reforma Gentile (anos 1920), durante o governo fascista, que instaurou a separação entre as escolas “clássicas” e “vocacionais”, Gramsci apresenta, por outro lado, alternativas consoantes a sua visão de sociedade (Mayo, 2017, p. 267-268).

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (Gramsci, CC 12, v2, 2016, p. 50).

A dualidade escolar instituída pelas reformas educacionais aponta, segundo Gramsci, o flagrante aspecto antidemocrático que a escola assumia naquele momento.

Mais adiante Gramsci sentencia,

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. **Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola** preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (Gramsci, CC 12, v2, 2016, p. 50 grifos nossos).



Com efeito, ao fazer oposição ao modelo da reforma educacional, que impôs a dualidade do sistema escolar, Gramsci sugere como alternativa à classe trabalhadora um modelo de educação que “unificasse o conhecimento e controle do mundo natural com a elevação cultural e moral possível com a filosofia, as letras e as artes” (Del Roio, 2018, p. 138).

Conforme explica Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2015),

A conquista da hegemonia, a luta política pela construção de uma “nova ordem intelectual e moral”, na vida social, isto é, a construção de uma “unidade política cultural”, pelos trabalhadores, por meio da difusão de sua “visão do mundo” no tecido social como um todo, atribui importância estratégica à escola, instituição social. **A concepção de escola unitária, que tem o trabalho humano como princípio educativo, será a principal referência teórica contra a visão economicista da educação e seu contraponto organizacional, a escola dual (separação, no nível médio, da escola de ensino geral e as de ensino profissional)** (Moraes, 2015, p. 107).

Considerando essa perspectiva analítica indagamos: que lugar ocupa a Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo na educação e na formação das/dos estudantes?

Com efeito, ao observar as mudanças históricas e as metamorfoses do capitalismo, Gramsci aponta que o Estado, caracterizado historicamente como mero aparato de domínio-coercitivo, assume outras dimensões que compõem os fundamentos para a hegemonia de uma classe sobre outra.

Portanto, a escola e a educação, enquanto espaços que compõem o terreno superestrutural, cuja tarefa social é a elevação cultural e moral das pessoas, se vinculam a um projeto econômico e social determinado historicamente, e, dessa forma, refletem as contradições e os conflitos inerentes à sociedade de classes. Nesse sentido, o diálogo aqui estabelecido com as/os entrevistados têm o objetivo de não apenas revelar as contradições que existem na mediação da ação educativa e do “aparelho de Estado”, mas de apontar as potências daí resultantes para a construção de hegemonia.

## **Análise das entrevistas com as(os) estudantes-bolsistas do Cursinho do IFSP: as estudantes-educadoras e os estudantes-educadores**

Neste estudo foram analisados os oito projetos de Cursinhos do IFSP, porém, como informado anteriormente, entrevistamos apenas sete coordenadores e coordenadoras e 12 estudantes, porque não logramos retorno da coordenação de um dos projetos e em um deles, os estudantes bolsistas não aceitaram conceder entrevista.

Para as entrevistas com os estudantes-bolsistas, doravante identificados como **E**, foi estabelecido como desejável a equidade de gênero. Portanto, estava indicada a preferência por dois bolsistas de cada projeto, sendo uma pessoa identificada com o gênero masculino e a outra pessoa identificada com o gênero feminino. Utilizamos um roteiro de perguntas (disponibilizado nos anexos deste trabalho) semiestruturado, divididas em dois campos, o primeiro campo para a identificação, que contemplou as informações de: gênero, cor/raça, curso que fazia, idade e campus. Na segunda parte, elaboramos perguntas abertas, que versaram sobre como tomou conhecimento sobre a ação de extensão, a bolsa recebida, o público da ação de extensão, o impacto da ação no público, a influência da participação para a formação acadêmica, conhecimentos adquiridos com a ação do cursinho, visão de mundo a partir da experiência do Cursinho e as ações socioculturais.

Cumpramos esclarecer que é a Resolução nº 2.968 de 24 de agosto de 2015, que regulamenta as Ações de Extensão no IFSP, e, conforme estabelecido em seu artigo nº 13, o projeto de extensão deve ser elaborado e executado com a participação ativa de servidores (docente ou técnico-administrativo) e estudantes do IFSP, e membros de sua comunidade externa (IFSP, 2015).

Já a Portaria nº 3.639 de 25 de julho de 2013, que regulamenta o Programa de Bolsas de Extensão para estudantes do IFSP, estabelece ainda que a participação discente no Programa de bolsas de extensão tem por objetivos, entre outros: a) o desenvolvimento das ações extensionistas nos diferentes níveis de ensino do IFSP (do ensino médio integrado à pós-graduação); b) a elaboração de conhecimentos a partir da articulação entre teoria e prática, na interação com a sociedade; c) apoio a processos educativos que estimulem a geração de trabalho, renda e a emancipação do cidadão. Nesse sentido, cada projeto de extensão conta com dotação orçamentária para a

destinação de bolsas aos estudantes, mediante processo seletivo, para a realização das atividades de extensão conforme o grau de seu conhecimento e aprendizagem (IFSP, 2013).

Conforme previsto nos editais no âmbito do Programa Institucional de Cursinho Popular IFSP, cada projeto de cursinho poderia contar com até dez estudantes-bolsistas, isto é, o projeto teria financiamento para até dez bolsas de extensão no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Todavia, os projetos poderiam contar também com um número superior a dez estudantes envolvidos, porém na condição de voluntário, não-bolsista. Todos os projetos contaram com estudantes-bolsistas. Esses estudantes poderiam se dedicar ao projeto entre 10 a 20 horas semanais, sem prejuízo na realização das demais ações acadêmicas.

Nesse sentido, interessava-nos apreender o papel da ação extensionista de Cursinho Popular na sua formação acadêmica, quais experiências significativas elas e eles destacariam em seu processo como estudantes-educadores, bem como as tensões oriundas da relação delas e deles com a ação institucionalizada, já que está nos marcos da educação estatal. Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 56) advertem que um processo educativo vinculado ao poder estatal faz parte de relações sociais, que, por sua vez, estabelecem práticas contraditórias na continuidade histórica. Portanto, os interesses dos diferentes setores não são idênticos no interior desses processos, e, por isso, o movimento de controle e dominação do Estado afeta diretamente a relação desses grupos sociais em qualquer espaço social, visto que são fundamentadas na sociedade cindida em classes.

Contudo, avaliam as autoras Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 56), o espaço escolar é um espaço social especial, *locus* privilegiado para a atuação do Estado no sentido de tentar dominar as classes subalternas, por meio do controle exercido através das normas, das funções atribuídas e da hierarquização. Contudo, a realidade cotidiana da vida escolar não é fixa, é construção social permanente:

A contínua e oscilante relação entre as classes sociais - o confronto, a aliança, a luta - fornece conteúdo específico ao movimento histórico de toda a sociedade. Em nossas sociedades, a organização política apresenta a relação entre as classes como um encontro entre cidadãos iguais e “livres”, mediado por uma ordem estatal autônoma. O Estado, contudo, tende a fortificar o domínio de quem possui os meios de produção, de quem detém o poder (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p. 56).

O perfil das/dos bolsistas entrevistadas(os) neste estudo, oriundos dos cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Desenvolvimento de Sistema, Engenharia de Controle e Automação e Letras, era da faixa etária entre 19 a 23 anos na época em que participaram da ação. Tomaram conhecimento da ação de extensão e do processo seletivo para perceber a bolsa de extensão por meio da divulgação interna, realizada por coordenadores, amigos, ex-alunos. Assim, a nossa análise considerou as/os participantes como sujeitas e sujeitos da ação, no interior de um projeto institucional, assim como as possibilidades e os desafios para o fazer e o agir nos marcos de uma ação institucional.

### **3.5 - A relação com o Cursinho Popular**

Quando perguntado sobre a relação das entrevistadas e dos entrevistados com o Cursinho Popular do IFSP, as informações sobre as motivações que as/os levaram à participação do projeto foram diversas.

E1: [...] eu já havia sido aluna no cursinho popular. Então isso me deu mais motivação ainda para querer ajudar e querer dar aula também no cursinho.

E2: eu já havia sido aluno no ano anterior e eu achei uma boa oportunidade para eu repassar meus conhecimentos e ajudar outras pessoas.

E5: fui aluna do cursinho popular e depois eu prestei no edital que tem, e aí eu fui como uma voluntária no cursinho para dar aula.

E9: Eu participei do cursinho como aluna no ano de 2015, e fui professora no cursinho nos anos de 2016 e 2017.

As entrevistadas e os entrevistados manifestaram que o contato com a extensão dentro do IFSP se deu por diferentes motivos. Dos doze entrevistados, 08 relataram ter conhecido ou escutado sobre a existência do Cursinho Popular e das ações de extensão em seus campi por meio de: murais, editais, panfletos, jornais, conversas com colegas, professores, etc. Como informam abaixo:

E2: teve algumas divulgações na escola onde eu estudava e por isso eu entrei no site da instituição e pesquisei e descobri o cursinho... Eu entrei no curso e assim que abriu o projeto de

cursinho eu tive essa vontade de participar porque eu já havia sido aluno no ano anterior e eu achei uma boa oportunidade para eu repassar meus conhecimentos e ajudar outras pessoas.

E3: ...eu procurei ver o que eu poderia fazer no Campus, para poder ocupar meu tempo, porque eu tinha só dois dias de aula e não tinha mais nada para fazer... procurei outras atividades extracurriculares, e aí eu encontrei alguns desses projetos de extensão, que eu achei muito interessante, porque além de ocupar o meu tempo, que era o que eu queria, dava também uma bolsa, o que foi muito importante para mim...

E4: Elas foram divulgadas nos murais. Eu fiquei sabendo nos murais, do próprio campus, e por meio dos amigos, a gente decidiu se inscrever, além de mim, outras pessoas da minha turma se inscreveram para participar. E participaram como professores também...

E5: Eu já tinha terminado meu ensino médio, e aí quando eu acabei de terminar fui procurar para fazer o cursinho popular, porque eu não tinha condições de pagar um cursinho privado...eu não conhecia o Instituto Federal, e no meu terceiro colegial, eu estava na escola, e aí, no Instituto Federal os alunos de Licenciatura tem que fazer o estágio obrigatório nas escolas públicas, e como eu estava no meu terceiro colegial, no último ano, foi uma estudante da Licenciatura de Química do IFSP a fazer estágio, e aí ela comentou com a gente sobre o Instituto, o que ele faz, o que ele realiza. A maioria que era residente da cidade não conhecia o Instituto Federal...

E7: eu fiquei sabendo logo de início foi o cursinho popular tanto pelos editais que eles abriram lá mesmo na faculdade, como pelos meus colegas, assim que eu entrei na faculdade eu já vi essa oportunidade desta extensão que é uma coisa tão bacana...

E8: eu tive bastante contato com a secretaria e eu fiquei sabendo através dela que tinha o cursinho da extensão e também pelos nossos veteranos que já lecionava no curso, então, a gente acabou indo atrás desses veteranos que já lecionaram e daí surgiu o interesse de estar participando de estar fazendo parte desse projeto...

E9: Eu era aluna do ensino médio técnico oferecido também pelo Instituto Federal, eu fazia automação industrial no Instituto, e aí houve divulgação do Cursinho, eu não tinha condições de fazer um Cursinho pago... eu preferi ficar e aí eu prolongava, eu estudava manhã, tarde e noite, em alguns dias da semana que tinha técnico...

Os relatos mostram que não existe apenas um canal de divulgação eficiente, mas que para a difusão da ação são necessários todos os canais possíveis. Evidencia, ainda, a potência que pode gerar a divulgação quando feita pelos próprios protagonistas envolvidos. Do mesmo modo, destacamos que 05 estudantes conheceram a experiência enquanto estudantes do ensino médio, alguns deles conheceram o projeto ainda em suas escolas da rede estadual, outros através de conhecidos que estudavam no IFSP. As estratégias de divulgação dos Cursinhos nos campi parecem ter sido efetivas para alcançar o público pretendido. Além disso, destaca-se ser uma realidade a necessidade de Cursinho Popular nos municípios contemplados pelo Programa.

Ainda que a bolsa de 400,00 reais<sup>50</sup> ajudasse para cobrir os custos com alimentação, moradia, transporte, material acadêmico, conforme relatado pelos estudantes, percebemos que esse aporte financeiro não aparece como o elemento motivador para a participação do projeto de Cursinho Popular, embora a bolsa fosse necessária para auxiliar com a garantia da moradia e alimentação, como informam as/os entrevistados abaixo:

E3: o aluguel na época ele era seiscentos reais, aí o que eu fazia, os meus pais me davam metade do aluguel e a outra metade eu tinha que pagar, e esses outros cem reais eu usava para comida, coisas assim, e ainda assim meus pais ainda me auxiliavam, porque acabava gastando bastante.

E4: auxiliou com alimentação e moradia. Porque eu sou residente de São Paulo, então eu me mudei para a cidade, e aí, era uma das formas de estar rentabilizando pra mim me manter no Instituto Federal e continuar estudando.

E7: a gente tenta usar tanto para o particular quanto pro profissional, sempre buscava elaborar alguns documentos pra dar aula no cursinho popular. eu disponibilizava o que eu poderia para dar aula, pra complementar, tanto em material, quanto para o particular mesmo, a moradia, a alimentação, o transporte da faculdade até onde eu morava, porque eu não sou da cidade, então eu me deslocava até a faculdade. Mas gastos tanto particulares quanto para a própria aula que a gente preparava.

E12: na minha subsistência mesmo porque eu sou de outra cidade eu tive que vir morar aqui na cidade do campus para fazer o meu curso aqui no Instituto Federal e aqui eu tenho que pagar aluguel, tem a questão da alimentação também... essa bolsa me auxilia muito mesmo em questão de alimentação e pagar o aluguel, com o restante a minha mãe e o meu pai acabam me ajudando mandando dinheiro pra mim.

E13: eu morava numa cidade próxima a cidade do IF, só que é difícil a locomoção para lá e aí eu fui morar lá, aí a bolsa me auxilia nesse caso, com aluguel, um pouco com alimentação, e aí o que falta tem os meus pais, aí eles tentam me ajudar.

As/os estudantes faziam uso da bolsa para ajudar na sua permanência no IFSP, bem como para complementar o material de uso pessoal e/ou de uso nas atividades do Cursinho. Como analisamos no capítulo anterior, o tema do prazo longo que percorrem os processos licitatórios para aquisição de materiais a serem utilizados nos projetos pode ser o responsável por inviabilizar a disponibilização de alguns materiais em tempo hábil durante a execução das atividades, já que, no âmbito do Programa, alguns materiais são colocados à disposição dos projetos, tais como cadernos, canetas, lápis, borracha, textos impressos entre outros.

---

<sup>50</sup> Em fevereiro de 2023, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva autorizou o reajuste dos valores das bolsas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de 400,00 para 700,00 reais. Desde 2013 não havia reajuste no valor.

### **3.6 - O papel do Cursinho pela percepção das/dos estudantes-bolsistas ou estudantes-educadoras(es)**

Quando indagadas e indagados sobre o papel do Cursinho, sobre a experiência de estudantes-educadores, registramos que o destaque recaiu sobre a importância de vivenciarem tão rica e complexa experiência, por meio da docência e do trabalho coletivo, conforme mostram os relatos abaixo:

E1: [...] trouxe uma experiência profissional muito grande porque eu pude perceber como é uma sala de aula com as matérias em si. Como é realmente você enfrentar uma sala de aula e você conseguir atender diversos tipos de aluno. Porque cada aluno tem a sua dificuldade, cada aluno tem a sua diferença.

E2: A facilidade que eu ganhei em falar em público, no começo eu tinha muita dificuldade para isso, agora para mim já é natural devido a que eu já estou dando aula faz tempo é algo que eu gosto e aprendendo também. Em relação a minha formação, eu acho importante porque hoje a comunicação é fundamental e se eu tenho a oportunidade de estar lidando com tantas pessoas diferentes, cada um com uma história diferente então eu estou preparando quanto estiver no mercado de trabalho, de lidar com as diferentes pessoas que eu vou encontrar.

E4: Foi para o desenvolvimento pessoal e profissional fantástico, até pela questão de apresentação, de lidar com público, de gerenciar o tempo, a aula, e até o próprio material, elaborar os materiais que estava ali lecionando, as listas de exercícios, os relatórios, foi assim, só pontos positivos. E no final teve uma integração que foi elaborada pelos próprios alunos.

E12: o cursinho com certeza me ajudou no meu amadurecimento mental, no meu amadurecimento profissional eu hoje dando aula eu tenho certeza que um dia eu vou querer dar aula na minha vida, assim como meus professores, porque eu adoro dar aula; eu me identifiquei muito com isso, entrar em contato com esses alunos, passar o que eles estão passando, eu passei por isso há pouco tempo também e eu avalio a minha participação no projeto como muito boa tanto pro cursinho quanto pra mim porque eu adoro dar minha aula ...tem grande peso sim para minha formação acadêmica mesmo sendo da engenharia, não só pelo meu amadurecimento mental mas também por estar podendo participar de um projeto de extensão e se um dia eu quiser ir pra essa área de mestrado, doutorado ou dar aula com certeza isso vai contar com muita força pra mim...

Na percepção das/dos entrevistadas(os), a experiência como educadoras/educadores teve impacto direto para o desenvolvimento de formas para a melhor comunicação dos conteúdos trabalhados, organizar e estabelecer trocas dos saberes e conhecimentos. As habilidades comunicacionais desenvolvidas no processo lhe deram a percepção de terem ampliado os recursos comunicacionais, o que pode trazer melhor desempenho profissional.

A dedicação, disciplina e o comprometimento foram alguns valores adquiridos por meio da ação, além da descoberta vocacional para novas áreas do conhecimento, conforme se verifica no relato a seguir:

E3: eu me dedicava muito para fazer as aulas... eu lembro que eu passava sábado e domingo montando as aulas, daí eu já dava aula no começo da semana para eu não esquecer de nada, estava tudo fresquinho, porque principalmente filosofia e sociologia não era da minha área, matemática muito mais fácil. Então eu estudava muito mesmo, para poder não errar nada, eu era uma professora dedicada. Na minha formação, eu acho que me ajudou muito, porque por exemplo, o que eu falei no primeiro ano foi filosofia e sociologia, e era a primeira vez que eu estava dando aula, isso foi uma coisa muito importante, porque foi uma coisa que eu gostei muito. Então eu acho que foi uma coisa muito importante assim, profissionalmente, porque eu vi que era uma área que eu gosto, e eu tenho ambição de seguir minha carreira profissional, fora das salas de aula, mas no futuro eu penso em dar aula...

Nos relatos abaixo, E10 destaca os valores de solidariedade, identidade e empatia para com o público atendido pelo Cursinho, enquanto que para E8 a ênfase foi dada à possibilidade de politização e de apreender criticamente a realidade social na qual se insere:

E10: Eu tive uma aluna que eu não vou falar o nome dela, mas eu tive uma aluna que ela queria fazer o curso de Direito, ela era apaixonada por Direito, ela achava incrível, mas ela era negra, pobre, carente e o pai dela falava que ela era burra, que ela não tinha capacidade, então ela era aquele estereótipo, ela ficava só no celular, só no fundo da sala, ela fazia bagunça com todo mundo, e na minha aula em si ela ficava sempre muito quieta, porque ela gostava muito de literatura, e eu chamei ela pra conversar, e falei – olha, na minha aula você está sempre muito quieta. Você não está gostando? Eu fiz alguma coisa que te ofendeu? Eu falei de algum jeito que acabou te ofendendo? – eu até brincava que eu tinha mania de falar palavrão, de vez em quando a gente soltava um palavrão, e tinha gente que se incomodava, então se isso incomodou. E conversei e ela respondeu: – “não, eu gosto mas eu não consigo fazer, porque eu sou burra”. **E aí a gente foi conversando, todo mundo ajudou, a coordenadora, o pessoal da assistência social do próprio Campus prestou assistência, e a gente foi desenvolvendo, desenvolvendo, e ela tá fazendo uma faculdade hoje, entendeu? (grifo nosso).**

Interessante notar no relato de E10 que, após identificada uma situação de dificuldade de interação e desempenho escolar de uma estudante, que ainda portava o desejo de se desenvolver academicamente, situação essa perpassada por múltiplos fatores - materiais, sociais e subjetivos -, foi desencadeada uma ação que mobilizou diferentes atores para o auxílio efetivo da estudante. Com a atuação coletiva, foi possível alterar a situação individual, mas que, sabemos, é a realidade social da ampla maioria do estudantado da rede pública, a saber: baixa auto-estima, falta de espaço em casa para se estudar, desconhecimento de espaços e equipamentos públicos ou políticas



públicas que possam mitigar os efeitos das desigualdades sociais e educacionais históricas.

E8: como eu venho dessa linha, a visão que eu começo olhar para as pessoas que tem essa vulnerabilidade é de eu querer auxiliar, então isso me torna mais acessível às mazelas que acontecem na sociedade, então você começa a ter mais um ônus, porque às vezes não consegue se colocar no lugar do outro, então se você já vem numa linha você acaba trocando experiências e você começa entender que consegue enxergar e o outro também consegue, e essa troca de experiências permite a formação não só acadêmica mas profissional e demonstra que é possível ter acesso a essa educação e equalizar mais as bases, já que se fala tanto de meritocracia, **mas essa meritocracia parte do pressuposto de que a gente esteja partindo do mesmo lugar todo mundo, e a partir daí cada um consiga alguma coisa dentro das qualidades que possui, mas sem a mesma base, não dá para considerar a Meritocracia...** Eu vejo o cursinho popular como a possibilidade desse acesso, de você integrar uma pessoa que talvez não tenha uma visão de futuro tão clara, não tiveram essa oportunidade de acessar o conhecimento, de acessar uma universidade pública, que é um direito, por fazer parte da sociedade. **Então, essa visão eu não tinha e eu creio que o cursinho popular não traz apenas a informação sobre a questão educacional mas a questão política, de ocupação de lugares, de ocupação da nossa posição na sociedade,** como um estudante não só para buscar concurso mas como transformação de agente da sociedade mesmo. Então você já começa a colocar a sua posição política, que não é só você, que não é algo individual, tipo: ah consegui entrar porque tive uma educação boa... então a quem eu consigo ajudar para que atingir o acesso, a quem consigo encontrar para repassar essas informações (grifo nosso).

No mesmo sentido, E13 demonstra uma compreensão crítica do processo e apreende a contradição que se impõe por meio do discurso da meritocracia.

E13: eu já tinha um pensamento de como era, mas quando você tem o contato você vê com certeza que isso muda o seu pensamento com a sociedade. Quando você tem contato, porque por exemplo: eu fui aluna de escola particular, era uma escola particular mais ou menos, mas era uma escola particular, quando você vê como é o ensino público e como que esses alunos chegam, você vê como é complicado você falar por exemplo de meritocracia, falar de várias outras coisas que a gente vê várias outras pessoas falarem o tempo todo, então quando você está ali no dia-a-dia muda completamente sua visão da sociedade.

Ao identificarem a insustentabilidade da meritocracia, porque componente ideológico que atua para mascarar a sociedade de classes, as/os estudante-educadoras(es) estiveram diante da ‘luta entre modos de ver a realidade’, pois a situação concreta que envolve o público atendido pelo projeto, percebida por meio da convivência com os estudantes do cursinho possibilitou a E8 e E13 o contato com uma flagrante contradição: a meritocracia enquanto discurso hegemônico em oposição à realidade material vivida pelos estudantes do Cursinho, atravessada pelas desigualdades sociais e educacionais.

Nesse sentido, conforme explica Edmundo Dias (1996), “a crítica real de uma concepção de mundo requer o embate hegemônico”, “a luta entre modos de ver a realidade”; requer que a concepção criticada não tenha mais condições de racionalizar as práticas sociais” (p.20). Portanto, ainda que a meritocracia permaneça vigente como ideologia reguladora da ordem social e educacional, para estes e estas estudantes, ela (a meritocracia) pode vir a não mais corresponder com a sua visão de mundo, o que pode significar o princípio para a ulterior superação da concepção instituída pelas classes dominantes.

De outra forma, E10, ao identificar a situação concreta que envolvia uma estudante, parece ter sido capaz de intuir sobre os limites sociais, econômicos e psicológicos impostos à ela, e, a partir dessa compreensão, estabeleceu um diálogo solidário, que resultou em articular e mobilizar diversos atores institucionais para auxiliar a estudante em sua trajetória educacional. Será que, ao compreender a necessidade do outro, E10 não estaria compreendendo a si mesmo neste processo?

Em seu texto pré-carcerário, *Socialismo e Cultura*, de 1916, Gramsci, ao expor a sua concepção de cultura, distanciando-se da compreensão de cultura enquanto “saber enciclopédico”, nos explica que a consciência superior não é um ato espontâneo, e não se forma “sob a pressão brutal das necessidades fisiológicas”, antes, é preciso “organização, disciplina do próprio eu, apropriação da personalidade”. Afirma o pensador:

E essa consciência se forma não sob a pressão brutal das necessidades fisiológicas, mas através da reflexão inteligente (primeiro de alguns e depois de toda uma classe) sobre as razões de certos fatos e sobre os meios para convertê-los, de ocasião de vassalagem, em bandeira de rebelião e de reconstrução social (Gramsci, 2011, p.55).

Na ocasião das comemorações do centenário de nascimento de Marx, em 1918, Gramsci escreveu o texto *O nosso Marx*. Ao render as suas homenagens ao pensador alemão, Gramsci assevera que Marx era um estudioso, mas sobretudo um homem de ação. Diz isso para, em seguida, defender que, com Marx, o ser humano passa a atuar na história como sujeito de pensamento e ação, “com o impacto de suas paixões e de suas ideias, de suas misérias e de seus ideais”. Todavia, é Marx quem retira a história do domínio das ideias abstratas, e confere a estas uma substância, a saber, o terreno das

relações sociais de produção. Por isso, para ele, a história é apreendida como atividade prática, isto é, econômica e moral. Dessa forma, conclui que, com Marx ou através dele,

Os ídolos caem de seus altares, as divindades veem dissipar-se as nuvens de perfumado incenso. O homem adquire consciência da realidade objetiva, apodera-se do segredo que move a sucessão real dos eventos. O homem conhece a si mesmo, sabe o quanto pode valer sua vontade individual e como ela pode se tornar poderosa na medida em que, obedecendo à necessidade, submetendo-se a ela, termina por dominar a própria necessidade, identificando-a com a finalidade que ele mesmo se propõe (Gramsci, 2011, p. 67).

Com este texto, Gramsci antecipa aquilo que mais tarde, nos escritos carcerários, iria combater, o economicismo que Benedito Croce atribuía à filosofia da práxis, em favor de uma nova concepção da ‘relação entre economia e política, entre infraestrutura e superestruturas, destacando sempre o papel da ação humana em face das determinações objetivas’ (Coutinho, 2011, p. 21). Como explica Coutinho,

O jovem intelectual sardo já atribuía grande importância à batalha das ideias, à luta cultural, ou seja, ao empenho para criar as condições subjetivas da ação revolucionária, rompendo assim com a passividade dos que confiavam no amadurecimento espontâneo das condições objetivas (Coutinho, 2011, p. 15).

Para Gramsci, portanto, os processos revolucionários foram precedidos por faíscas, fagulhas críticas, ainda que desordenadas, fragmentárias, contudo, necessárias para acomodar novas ideias, novos sentimentos e valores morais, e isso passa também pelos vínculos de solidariedade que os subalternos podem desenvolver entre si. Salienta o nosso autor:

[...] toda revolução foi precedida por um intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural, de impregnação de ideias em agregados de homens que eram inicialmente refratários e que só pensavam em resolver por si mesmo, dia a dia, hora a hora, seus próprios problemas econômicos e políticos, sem vínculos de solidariedade com os que se encontravam na mesma situação (op.cit).

Não foi outra coisa senão uma relação de solidariedade que E10 estabeleceu com a estudante do Cursinho?

O contato com a realidade concreta do público atendido pelo Cursinho, bem como com as suas dificuldades acadêmicas, sociais e culturais parece ter gerado como consequência uma consciência crítica, que se não rompe com a visão de mundo das classes dominantes e que é reproduzida no seio das classes subalternas, ao menos ajuda a problematizar a realidade objetiva observada e vivenciada junto aos estudantes do Cursinho, tal como nos sugere o relato a seguir:

E9: eu tinha noção já desde a faculdade, porque a gente tem muita dificuldade e problemas de ensino de qualidade e não é exatamente por falta de vontade dos professores, **é muito mais por falta de estrutura**, por uma questão de anos e anos de problemas estruturais que a gente tem aqui, que nem eu que tive muita dificuldade no começo, **que não tinha como jantar quando ia para o cursinho**, e aí pra mim a dificuldade já foi um negócio absurdo e eu já tive que me esforçar bastante para permanecer. **eu vi muita gente que tinha dificuldade tipo, tem que ir todo dia, trabalho no dia seguinte ou não tem o que comer, não consigo pagar um ônibus pra ir. Então acho que o cursinho abriu a minha mente em relação às realidades tão múltiplas, tão grandes assim, e as pessoas são tão diferentes, e cada um tá lutando uma batalha diferente.** E tinha outros ali que estavam começando, também estavam perdidos, se decidindo. O cursinho ajudou eles a se decidirem pra qual lado eles iam escolher cursar o caminho deles, qual faculdade fazer, e pra outros foi tipo um começo, e começar a estudar, e se desenvolver (grifo nosso).

O relato de E9 não pode ser entendido como expressão do mero agir altruísta, característica muito comum em segmentos juvenis, conforme explica a pesquisadora Marília Pontes Sposito (2000, p. 86-87). Ainda que, conforme sua análise, a ação altruísta expresse de alguma maneira responsabilidade e uma “modalidade de participação nos problemas do mundo”, e que “na experiência do agir altruístico, na apaixonada ação voluntária está presente uma recusa da racionalidade do cálculo, da eficiência da técnica, da maximização da relação fins e meios”, percebemos que, ao explicar a realidade que envolve o público atendido do Cursinho, E9 foi impregnada(o) pelos problemas e as contradições vivenciadas no cotidiano das pessoas do cursinho, não sendo possível mais abstrair dessa materialidade e proceder à instrumentalização dos conteúdos escolares cobrados pelos vestibulares e o ENEM, sem, antes, estabelecer qualquer vínculo solidário com os pares e desenvolver o olhar crítico sobre o *status quo*. Ao analisar criticamente a realidade que envolve o público e que condiciona, por exemplo, a relação dele (o público) com o ensino e os estudos, E9 pode, a partir de sua apreensão e análise, também perceber os condicionamentos impostos pela realidade a ele também. Portanto, entendemos que, ao observar, E9 estava a observar a sua própria realidade.

Por seu turno, E8 revela que:

E8: Eu gosto dessa ação social porque não só são individuais mas **coletivas**... por exemplo, aqueles que conseguiram entrar e agora são nossos “bichos” e poder olhar a acessibilidade que **nós** proporcionamos e talvez nós fomos exemplos delas para estarem lá, me motiva a **continuar acreditando que a educação dá frutos**, mesmo no Brasil, que não acredita e que não investe em educação. Eu fazia cursinho popular e eu disse que algum dia eu vou lecionar em um cursinho popular e contribuir naquilo que ele gerou para mim. Então essa construção é muito sensacional, de você ver que você inspira pessoas, você chegou lá e as outras pessoas podem dizer, se ela abriu caminho então eu também consigo. Isso faz eu me sentir muito mais humana hoje.

A despeito da sensação de recompensa simbólica, de prestígio e auto-estima que obteve na relação social que estabeleceu a partir do Cursinho, E8 expressa uma dimensão importante apropriada no processo, sua identificação com o “nós”, com o sujeito coletivo da ação. Portanto, ainda que possa ser difusa, essa apreensão de sujeito coletivo nos permite pensar que E8 estabeleceu uma relação de unidade entre as/os estudantes do IFSP e as/os estudantes do Cursinho, quando foi capaz de localizar por meio da *práxis* aquilo que lhes é comum, a saber, a educação e os frutos/transformações que ela pode proporcionar-lhes.

Nesse sentido, é salutar pensar com Edmundo Dias (1996) que a atividade crítico-teórica é parte vital da hegemonia; pensá-la exige compreender aquilo que Gramsci (2011) esclareceu em *Democracia Operária* (1919), quando lhe preocupava a elevação cultural das forças sociais na Itália. Gramsci estava empenhado em formar politicamente um conjunto amplo de trabalhadores (operários, empregados, técnicos, comerciários, etc.) que não estavam organizados necessariamente no Partido Socialista Italiano (PSI) nem em sindicatos. Sua preocupação residia em:

[...] dar uma forma e uma disciplina a essas energias desordenadas e caóticas, absorvê-las, articulá-las, e potencializá-las; é preciso fazer da classe proletária e semi-proletária uma sociedade organizada que se eduque, que obtenha experiência, que adquira uma consciência responsável dos deveres que incumbem às classes que chegam ao poder do Estado (Gramsci, 2011, p. 70).

Ou seja, Gramsci estava interessado em identificar um meio, uma forma para envolver diferentes espectros das classes subalternas na cultura socialista, para isso, era necessário desenvolver a disciplina e uma identidade comum: “somente de um trabalho

comum e solidário de esclarecimento, de persuasão e de educação recíproca é que nascerá a ação concreta de construção” de hegemonia (op.cit).

### **3.7 - O Cursinho Popular na percepção das(os) coordenadoras(es) dos projetos no IFSP**

Para as entrevistas com as coordenadoras e os coordenadores dos projetos, foi utilizado também um roteiro semiestruturado, contendo duas partes, a primeira parte, com o objetivo da identificação, e, na segunda parte, contendo questões abertas para apreender a percepção sobre os objetivos da proposta, de sua relação com a extensão na trajetória acadêmica prévia ao IFSP, as motivações para coordenar o projeto, a opinião sobre a importância da extensão, a contribuição do projeto para a comunidade externa, avaliação sobre a participação da comunidade interna no projeto e o papel da extensão na democratização do ensino e do conhecimento produzido pelo IFSP.

Quando perguntado sobre a relação prévia ao trabalho no IFSP com a extensão, a maioria dos coordenadores informou que teve contato com a extensão ainda como estudante universitário. Conforme os relatos a seguir, eles chegaram a participar de projetos de extensão.

C1: O meu primeiro contato com um projeto de extensão foi quando eu estudava...

C2: ... eu participei mais do projeto de ensino na faculdade e não de extensão.

C3: Como estudante de graduação eu participei num programa de educação tutorial em que além das atividades de ensino e pesquisa, as atividades de extensão também eram contempladas...

C4: Eu tive contato na graduação, eu fiz projeto de extensão.... tive outros projetos de extensão do qual eu pude participar, eu participei com muito afinco...

C5: ...como estudante de graduação eu tive oportunidade de participar de alguns projetos de extensão e eles foram muito importantes na minha formação pessoal e profissional então já foi da graduação que eu entrei em contato com a extensão

C6: ...quando estudante não tive experiência como bolsista ou de qualquer tipo...

C7: Na universidade tinha vontade de conhecer um pouco dos trabalhos de extensão, eu nunca me envolvi em ações de extensão propriamente ditas...

Dos sete entrevistados, quatro relataram terem participado de projetos de extensão ainda na graduação, com destaque para os entrevistados C4 e C5 que relataram ter sido uma experiência muito marcante na sua trajetória acadêmica.

Embora C2, C6 e C7 não tenham tido experiências prévias ao IFSP com a extensão, C2 indicou que participou de projeto de ensino e C7 cultivava o interesse de conhecer tais experiências ainda na formação universitária, porém só foi possível quando de sua trajetória profissional no IFSP.

C1: Entrando no IFSP, logo que eu entrei já estava acontecendo, o cursinho e a coordenadora de extensão da época me ofereceu a coordenação para iniciar no ano seguinte...

C2: Tive esse contato mais efetivo de participar, de promover e organizar, no IFSP enquanto servidor. Porque também a gente tem a compreensão que faz parte da minha atribuição como servidor, então, a gente entende por conta da extensão, mas ao mesmo tempo está embasado numa obrigação do servidor...

C3: Quando entrei na instituição, a diretora da adjunta educacional da época apresentou todas as atividades que aconteciam no campus como forma de possibilitar aos professores recém ingressantes a se identificar ou já participar em algumas das atividades em andamento...

C4: Eu cheguei de um outro instituto, no qual eu não era extensionista porque eu fazia mestrado na época...Quando eu consegui ser redistribuído eu cheguei no IFSP com o mestrado concluído, aí então eu tive mais tempo para me dedicar a outras atividades, pesquisa e extensão, por exemplo. E aí eu me deparei com o projeto de Cursinho Popular, que como eu disse já estava acontecendo...

C5: O projeto de cursinho popular foi meu primeiro contato, eu entrei no IFSP e tive contato com o edital do cursinho através do site do IFSP, em 2014, e esse foi o primeiro contato que tive, e como já tinha experiência com outro cursinho popular, eu achei interessante e decidi participar.

C6: O campus estava sem coordenador... me convidaram para coordenar o setor e eu fui como uma experiência mesmo, sem conhecer muito ainda do setor mas foi aprendendo... estava bem no começo, nada estruturado ainda...

C7: ...minha atuação junto a extensão ele se desenvolveu mais quando eu entrei no Instituto Federal que aí você vai realmente conhecer todas as vertentes da extensão, de diversas possibilidades do desenvolvimento de atividades...que a gente consegue trazer a serem desenvolvidas na extensão...

O contato das e dos entrevistados com a extensão dentro do IFSP se deu por diferentes motivos, todavia, eles tiveram conhecimento da ação de extensão a partir da divulgação sobre o projeto de cursinho nos campi. Ou seja, apresentar a proposta diretamente, como foram os casos do C1 e C3, ou através dos canais institucionais

como no caso de C5, estas estratégias de divulgação das ações de extensão foram fundamentais para o conhecimento e contato com as ações de extensão dentro do IFSP.

No caso do entrevistado C5, o fato dele ter vivenciado uma experiência de cursinho pré-vestibular previamente ajudou na decisão de participar. E no caso do entrevistado C2, o grau de consciência sobre seu papel como servidor público e sua responsabilidade social parece terem sido os motivos que o levaram a vivenciar a extensão. Já os entrevistados C4 e C6 manifestaram o interesse pelo fato de disporem de tempo para o projeto, e por entenderem a tarefa como desafio pessoal. Entretanto, podemos afirmar que as motivações se relacionam com um sentido de comprometimento com a educação e com a sociedade.

C1: Eu sempre gostei bastante desse fervo do ensino médio. Eu dei aula no ensino médio antes de entrar no instituto... Como era escola particular os terceiros anos são aquela loucura de vestibular. Então a gente gosta desse fervo mesmo de tá por dentro do vestibular com os vestibulandos e tudo mais. Aí foi o projeto que eu me identifiquei e topei participar... A motivação para coordenar esse projeto especificamente é porque tem esse vínculo quase que direto com esse perfil.

C2: Essa opção tem a ver com minha pesquisa acadêmica com o tema da alteridade dentro do campus educativo, e alteridade tende a partir do olhar do outro, então, a história está no outro, que geralmente é o mais esquecido que foram deixando de lado aí pela nossa cultura colonizadora, então a produção de um outro subalterno... então para mim é coerente trabalhar de maneira extensiva com esse viés também.

C3: Eu me interessei pela área de extensão e também porque eu achei o cursinho popular como uma das formas mais efetivas de você possibilitar o contato com as discussões e o conhecimento produzido no interior do campus como um todo; é uma atividade importante que produz partes que eu acho significativas, então, dentro das opções, eu achei o cursinho popular uma das mais importantes.

C4: Eu fiquei encantado com o projeto. Porque como havia esse histórico de eu ter participado de um cursinho popular. Porque eu via que havia uma boa condição para realizar o projeto, qual seja a das bolsas de extensão, do envolvimento dos universitários, e da possibilidade da proposta. Então o objetivo do cursinho talvez seja a coisa que mais me encantou, a possibilidade de você, de alguma forma, intervir na comunidade, sobretudo com jovens, sobretudo da classe trabalhadora, e como experiência própria eu sabia que aquilo fazia uma considerável diferença para eles.

C5: Foi por conta da minha experiência anterior na graduação, porque o cursinho popular na minha experiência na graduação me abriu um mundo de possibilidades dentro da instituição que eu estava na época, eu aprendi muito e compartilhei muito com meus colegas nessa época... e eu sabia que tinha um potencial aí muito grande enquanto projeto de cursinho popular de abrir as portas do instituto para a comunidade, de envolver nossos alunos de graduação deste campus nas atividades e nesse tipo de discussão que por vezes não ocupa tanto espaço, e eu vi um espaço de formação muito rico, tanto para a equipe que ia se envolver, que ia coordenar as atividades quanto para a comunidade externa como para a formação de nossos estudantes de graduação também...



C6: Além desse fato de eu não conhecer outro cursinho (na região), eu achei que era uma coisa importante porque você propor uma ação que vai ajudar aos jovens a entrar não só no instituto mas em qualquer faculdade, eu acho é uma coisa necessária para qualquer educação, qualquer instituição de ensino, então, como tinha essa oportunidade, eu achei que seria legal para a região.

C7: Isso vem da minha origem né? eu tive a oportunidade de frequentar o cursinho popular e vi como isso muda a vida das pessoas e proporciona oportunidades. O principal motivo foi esse... juntou a experiência do [colega] e a minha vontade da gente fazer, e, dar oportunidades, pras pessoas eventualmente quererem estudar e alcançarem seus objetivos, acho que o que mais me motiva na realidade foi isso, essa é minha contribuição com a sociedade...

Os motivos pelos quais as entrevistadas e os entrevistados decidiram assumir a coordenação da ação do cursinho popular tendem a mostrar certa compreensão da relevância e da necessidade do projeto em cada território. Conforme manifestado pelos entrevistados C4, C5 e C7, coordenadores que tiveram experiência prévia enquanto estudantes de Cursinho, eles compreendem o alcance social da proposta. É também o que manifestam os entrevistados C3 e C6, que em cada caso consideraram o projeto importante para os jovens da comunidade e, por isso, quiseram assumir a responsabilidade.

Os motivos expostos pelos entrevistados C1 e C2 se referem a interesses mais pessoais, como afinidade e experiência de trabalho com os estudantes vestibulandas/os, bem como com o processo propriamente dito do vestibular (C1) ou da relação com a pesquisa acadêmica e do interesse em propor formas de contemplar e inserir a alteridade no processo educacional (C2).

Contudo, podemos afirmar que tais motivos exigem um grau de compromisso social que parte da compreensão das possibilidades oferecidas pela extensão no IFSP, bem como da vontade de incidir na trajetória política, social, cultural e econômica das e dos estudantes envolvidas/dos, sejam elas/eles como bolsistas-educadores ou como estudantes atendidas/os pelo programa.

Quando perguntado sobre a importância da ação de extensão na formação e qualificação profissional das/dos estudantes-bolsistas, as coordenadoras e os coordenadores destacaram a importância da experiência do Cursinho da seguinte maneira:

C1: Eu gosto de falar: aula se aprende dando aula. Então para eles acaba fazendo parte mesmo da formação em si. Porque a maioria dos alunos eram da licenciatura. Então a pessoa que já começa dar aula antes de se formar só vai contribuir para que ela seja uma professora melhor lá na frente. E dos alunos que não são de licenciatura, quando você dá aula, você tem que estudar e aí já melhora como profissional. Você tem que se posicionar, você tem que falar em público, você tem que lidar com pessoas, então mesmo que sejam os alunos da engenharia que não vão ser docentes, eles já vão sair com mais habilidades sociais mesmo.

C2: os alunos saem transformados... e eu acredito que isso tem um impacto, um efeito muito positivo. Eu tenho histórias de bolsistas que mudaram de curso, então mudou a vida das pessoas, mudou o olhar delas, mudou a postura diante da vida, devido a essas formações dentro da ação de extensão. Então eu apontaria isso como um efeito dessa confluência, sem contar o que foi feito na prática do estudante, porque no caso do cursinho popular, ele vai ter que desenvolver uma atividade com alteridade e isso “força” essa estudante a desenvolver novas posturas, ele é “forçado” a vivenciar uma realidade que às vezes ele supostamente não estaria preparado, mas que ele vai se preparar ali, no cursinho, e existe toda uma alimentação, então acontece uma espécie de fortalecimento humano que para enfrentar situações que serão comuns a um professor, ou de um engenheiro sai mais humanizado porque percebe as prioridades das situações de vida, do estudante, que é preciso frequentar ao cursinho para ter o acesso a um vestibular na dificuldade que ele reconhece a dificuldade e compartilha isso nos grupos e encontros, então esse elemento formativo que faz parte da extensão, eu acho que tem um efeito muito benéfico profundo na vida das pessoas que passam pelo cursinho.

C3: é importantíssima não só para os alunos das licenciaturas do campus, como prática docente, e tudo mais, mas, sobretudo, para aqueles alunos que não cursam licenciatura mas que há possibilidade deles terem contato com ações que, de modo geral, eles não teriam, com o entorno ou com a comunidade em geral senão fosse por esse projeto de extensão. Nesse caso, eu falo especificamente do curso de engenharia civil que tem uma procura grande por parte dos alunos de participar do projeto e aí nesse caso, por mais que não seja licenciatura eu acho que é fundamental para que eles se inserem e tenham contato com a comunidade.

C4: para mim é muito claro a importância da extensão enquanto um tripé... eu acho que ela é fundamental, porque ela coloca o servidor e os estudantes em contato direto, em uma relação prática com a comunidade, então é um “colocar a mão na massa” (sic) que proporciona conhecer a sociedade de um maneira mais empírica, é poder intervir através do projeto, o que causa, uma relação muitas vezes proveitosa para o estudante extensionista, muitas vezes bolsistas, de receber a bolsa, colocar em prática o universo teórico que ele recebe na academia, de conhecer a comunidade onde ele está morando, por está morando temporariamente naquele bairro por vir de fora, por conhecer uma realidade que, às vezes, não é a realidade social dele, por lidar, por poder fazer, debater temas que não estão no currículo regular. Então você, por exemplo, ao virar um professor extensionista bolsista do cursinho você depara com as dificuldades do campo educacional, ou os limites da educação pública do qual os alunos vestibulandos vem. Então, assim, é um choque de realidade muito importante para a formação dos nossos estudantes de modo geral.

C5: eu acho que tem um papel muito rico para a formação desse estudante, desse futuro profissional, dessa pessoa. porque é um espaço que realmente a gente discute, um espaço de discussão um pouco mais organizada das questões socioeconômicas do país, então é muito importante para ter uma noção de realidade, de contexto histórico, então, eu acho fundamental na formação do indivíduo para suas diferentes facetas, porque é uma coisa que ele vai carregar a partir dessa oportunidade que se tem de trazer esses temas de relevância social e eu acho que é um espaço valiosíssimo para gente trabalhar e desenvolver e contribuir para uma formação mais integral desse nosso estudante mesmo

C6: No caso dos bolsistas, eu percebi esse crescimento na atuação deles com respeito ao acadêmico porque por mais que ocupasse um tempo em que eles poderiam estar estudando e fazendo outras coisas, mas eles estavam aí não só adquirindo conhecimento mas se preparando até para o mundo do trabalho. Eu acho que isso desenvolve bastante psicologicamente, então acho que para eles foi uma experiência bem legal.

C7: Quando a gente teve esse contato com alguns desses estudantes de engenharia que atuam como bolsistas, a gente percebeu que mudou inclusive a visão deles em relação ao que eles querem desenvolver... gente percebe uma mudança em todos os sentidos desde a postura, quanto a pessoa mesmo né?... nas suas atitudes porque enquanto professor você tem ali uma postura, que você vai estar passando conhecimento isso demanda uma maturidade né? Em diversos aspectos; como também, na visão de possibilidades futuras né? ... quanto profissional é super importante...você vê que de repente a pessoa realmente se descobriu em relação àquela sua formação e vocação ,né?...despertar naquele estudante, seja voluntário ou bolsista, uma vocação que às vezes nem ele sabia ou ele tinha dúvida se era aquilo realmente que ele queria, isso é fundamental...

Quando perguntados sobre a importância da ação de extensão na formação e qualificação profissional dos estudantes, as coordenadoras e os coordenadores concordam que a ação tem um potencial muito grande de impactar positivamente a formação profissional das/dos estudantes envolvidas/os. Nesse sentido, o entrevistado C1 argumenta que a ação permite preparação e experiência para o exercício da docência, e a possibilidade de desenvolver mais habilidades sociais, necessárias para um aprimoramento profissional. No mesmo sentido, os entrevistados C2, C3, C4 e C5, coincidem em registrarem a capacidade da ação em permitir um contato com a realidade concreta, por meio do contato direto com comunidade e a realidade social. Para esses entrevistados, a ação possibilita o “crescimento humano”. O que é reafirmado também pelos entrevistados C6 e C7 quando salienta a possibilidade do desenvolvimento psicológico (C6) ou maturidade (C7).

Com efeito, as coordenadoras e os coordenadores observam ainda que a ação de cursinho popular possibilita a descoberta vocacional (C7), e, portanto, o redirecionamento da carreira profissional para aquelas pessoas que se reconheceram como educadoras e educadores. Por todas essas possibilidades, afirmamos a tese de que o Cursinho Popular do IFSP é uma ação de extensão que não se circunscreve à mera preparação para o vestibular ou para o ENEM, vai além da instrumentalização de conteúdos; consegue se forjar enquanto espaço de novas sociabilidades não apenas para as/os estudantes, mas para as e os servidores técnicos e docentes que da ação participam.

## CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO PÚBLICA E O CURSINHO POPULAR

Os trabalhos localizados na base de dados para teses e dissertações da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sob o marcador “Cursinho Popular”, versam, em geral, sobre o papel dos cursinhos como espaços de ensino para os egressos do ensino médio sonharem com o ensino de terceiro grau. Sendo a preparação para o acesso ao ensino superior a primeira motivação para a existência das primeiras experiências de Cursinho Alternativo, Cursinho pré-vestibular comunitário ou Cursinho Popular, cumpre caracterizar o sistema de ensino superior brasileiro e a sua relação com os cursinhos.<sup>51</sup> Interessa-nos também compreender de que forma o cursinho enquanto espaço educativo se organiza e participa da luta pela educação pública no contexto brasileiro. Para tanto, consideramos importante situar o debate que referencia a defesa da educação pública e o lugar do ensino superior nesse contexto.

### 4.1 - O Ensino Superior Brasileiro e o exame vestibular: a educação posta à prova

Herdeiro de uma tradição colonialista, o sistema de ensino superior brasileiro é seletivo e, conforme salienta o professor Luiz Antônio Cunha (2007), é privatista e fragmentado, pois a maior parte dos estudantes de graduação está matriculada nas instituições privadas, e as Instituições de Ensino Superior (IES) estão distribuídas em diferentes formas, não apenas universidades e faculdades (Cunha, 2007, p. 151).<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> Quando afirmo “primeiras experiências de cursinhos” me refiro exclusivamente às experiências que surgiram a partir de 1950 cujo objetivo *strictu sensu* era preparar os estudantes para os exames vestibulares. Contudo, defenderemos adiante que há outras experiências que não possuem como finalidade exclusiva a aprovação nos exames vestibulares.

<sup>52</sup> Conforme Luiz Antônio Cunha, o primeiro estabelecimento de ensino superior do Brasil foi criado na Bahia, em 1550, pelos jesuítas. Os colonizadores portugueses não tinham interesse na criação de universidades, pelo contrário, impediram que fossem criadas no Brasil, porque temiam a organização e a emergência de movimentos independentistas a partir dessas instituições. Os colonizadores optaram pelo fornecimento de bolsas de estudos na metrópole para os filhos das elites da Colônia. Em 1808, quando a família real se transfere para o Brasil é que a fundação de instituições de ensino superior passaria a ser uma necessidade no bojo da reorganização do Estado para abrigar a burocracia militar, civil e eclesiástica que viera com a realeza. Mesmo assim, pontua Cunha que o príncipe não criou universidade, mas “cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois”. Durante o período colonial (1822-

O professor Celso de Rui Beisiegel (1981) já tinha identificado tal característica quando em “Educação e Sociedade no Brasil após 1930”, observou que o desenvolvimento do ensino escolar no Brasil sofreu significativa mudança após 1930.

Com a expansão da oferta do ensino primário e médio (ginasial e colegial), bem como de exames supletivos a setores amplos da sociedade, houve o aumento de candidatos ao ensino superior, com aumento expressivo de matrículas de 1932 a 1964 nos cursos de Direito, Filosofia, Engenharia, Economia e Medicina. A demanda por vagas no ensino superior, todavia, não foi atendida nesse momento nem pelas instituições públicas e nem pelas privadas, dada a expansão da procura. Contudo, o aumento da demanda ocasionou o aparecimento de um tipo específico de negócio da educação, que Beisiegel chamou de “um empreendimento voltado para a realização do lucro, independente de outras considerações” (Beisiegel, 1981, p. 388).

Florestan Fernandes (2005, p. 238), em *Circuito Fechado*, adverte que as transformações ocorridas na estrutura e na função do sistema escolar não se dão por si mesmas, elas ocorrem a partir da relação com os dinamismos demográficos e os processos socioculturais da sociedade, indicando assim que, por exemplo, as características demográficas exercem grande pressão sobre o sistema de ensino para a ampliação de oferta, sem que se altere a qualidade desta e a estrutura de privilégios.

Esta conclusão é deveras importante, porque sublinha que não é o sistema escolar, em si mesmo, que se modifica em suas funções e em seu rendimento, como condição prévia para o atendimento de parcelas crescentemente maiores da população. Ao inverso, são as transformações do volume e da organização da população que compelem o sistema escolar a se abrir gradualmente à avalanche, embora mantendo seus caracteres estruturais e funcionais “arcaicos” (Fernandes, 2005, p. 239).

Nesse sentido, o professor Beisiegel evidencia a emergência de um novo tipo de sistema escolar que de certa maneira correspondia às características que a sociedade brasileira adquiriria a partir de 1930-1960.

---

1889), as cátedras independentes foram reunidas em curso, posteriormente se tornando academias. A primeira universidade criada no país com o nome de universidade foi em Manaus, estado do Amazonas, em 1909. Em 1911, foi criada a Universidade de São Paulo, segunda universidade do país, mas destituída em 1917 e, em 1912, foi criada em Curitiba, a terceira universidade (Cunha, 2007, 152-153).

A existência desse novo tipo de escola provocou uma gradual relativização das representações coletivas outrora vigentes a propósito desse nível de ensino. Amplos setores da população antes excluídos de quaisquer possibilidades de ingresso na escola superior passaram a entendê-lo como objetivo agora viável. Pouco a pouco, as barreiras ao ingresso na escola superior foram sendo eliminadas. A existência desse novo tipo de escola possibilitou a multiplicação de sua própria clientela e, por sua vez, os grandes contingentes de candidatos daí resultantes abriram perspectivas mais promissoras à ampliação dos investimentos nos negócios do ensino. Coexistem, pois, no ensino superior brasileiro, atualmente, tipos bem diferentes de escolas (Beisiegel, 1981, p. 388).

E, elucidando as características do ensino superior, Beisiegel observa que:

Num dos pólos, a escola que de certo modo dá continuidade ao ensino superior que veio sendo constituído no país desde os tempos de D. João VI, seletivo, “elitista”, caracterizado por crescentes índices de competição em torno das poucas vagas disponíveis e, no outro pólo, escolas criadas para absorver toda a clientela que puderem alcançar, exigindo dos candidatos somente a indispensável habilitação legal de nível médio e o rigoroso pagamento das mensalidades. No espaço delimitado entre estes dois extremos, uma ampla variedade de situações confere ao ensino superior brasileiro uma fisionomia bastante complexa (Beisiegel, 1981, p. 388).

A caracterização do ensino superior elaborada por Cunha (2007) e Beisiegel (1981) é corroborada pelo caráter seletivo e privatista ainda vigentes no ensino superior do país, e que podem ser confirmados, por exemplo, pelo resultado do Censo do Ensino Superior de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o qual informa que havia no país 2.457 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 2.153 privadas contra 304 públicas, isto é, 87,6% das IES no Brasil é privada e 12,4% pública, distribuídas entre Centros Universitários, Institutos Federais (IFs), Centros Federais (CEFETs), Faculdades e Universidades. Do total de 2.455 IES, somente 8,3% corresponde às universidades, 13,1% aos Centros Universitários, 77% às faculdades e 1,6% aos IFs e CEFETs. Embora o número de universidades seja inferior ao de faculdades isoladas, as universidades concentram 54,3% do total de matrículas de cursos de graduação (BRASIL, INEP/MEC, 2022).

A seletividade que permanece como traço constitutivo do sistema do ensino superior brasileiro encontra suas raízes no Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, que

instituiu os *exames de admissão* ao ensino superior, estabelecido pelas Reforma Rivadávia Corrêa<sup>53</sup>. Em 1915, por meio do decreto nº11.530, foi instituída a reforma Carlos Maximiliano, que reorganizou o ensino secundário e superior, mantendo os exames de admissão, mas agora sob o nome de *exames vestibulares* para a seleção ao ensino superior. Ou seja, os exames vestibulares foram criados pela Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, e tinha o objetivo de conter o avanço de estudantes “inabilitados” às carreiras, mas, na prática, funcionavam como um mecanismo de controle do acesso ao ensino superior (Cunha, 2007, p.160).

Ao analisar a estrutura do sistema escolar brasileiro das décadas de 1950, 1960 e 1966, o professor Florestan Fernandes já evidenciava que o ensino superior se convertia em um privilégio social, embora não fosse definido legalmente como tal. Isso porque, para o autor, a realidade brasileira é herdeira de uma tradição cultural conservadora que controla a expansão do sistema de ensino consoante os interesses dos estratos das classes médias e altas. Ademais, analisa o autor, os golpes militares fortaleceram ainda mais essa característica, reforçando a vinculação de oportunidades educacionais ao privilégio de classe, ainda mais quando se trata do ensino superior com algum prestígio social (Fernandes, 2005, p. 246).

Nesse sentido, Cunha (2007, p. 160) e Fernandes (2005, p. 238) concluem que os exames vestibulares, referenciados no critério de *número clausus*, reforçam o caráter seletivo/discriminatório desde a sua instituição com o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, porque limitava numericamente o acesso ao ensino superior. Como explica Cunha (2007),

O caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares foi intensificado, mediante a adoção do critério de *numerus clausus*. Pelo regime até então vigente, não havia limites numéricos para admissão numa faculdade qualquer. Todos os estudantes que fossem aprovados teriam direito à matrícula. A reforma de 1925 estabelecia o dever do diretor de cada faculdade de fixar o número de vagas a cada ano. Em consequência, os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação, até estarem completas as vagas. Os demais não teriam direito à matrícula nem nos anos seguintes, a menos que, novamente examinados, obtivessem classificação favorável. O

---

<sup>53</sup> O exame de admissão foi instituído por Rivadávia da Cunha Correia, Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, e tinha por objetivo inicialmente, segundo Neto (1987), “fazer um juízo de conjunto acerca do desenvolvimento intelectual do candidato, compatível com o objetivo básico do ensino secundário”. Para mais informações sobre os exames de admissão, conferir o estudo “O Vestibular ao longo do tempo: implicações e implicâncias” do pesquisador Adolpho Ribeiro Neto, 1987, p. 22).

objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas (Cunha, op. cit.).

Cada instituição organizava o seu exame vestibular e os estudantes tinham que tirar uma nota mínima para acessar o curso de seu interesse.

Portanto, refletir sobre o acesso ao ensino superior no Brasil exige pensar invariavelmente nos mecanismos que o Estado utilizou historicamente para selecionar os candidatos aos cursos superiores a partir de uma determinada realidade histórica que envolve a complexificação da divisão social do trabalho. E, ao nosso ver, os exames vestibulares operaram desde o século passado e ainda hoje como um instrumento do Estado que desempenha papel importante na redefinição de padrões tradicionais por meio da reprodução das desigualdades educacionais e de oportunidades para estudantes da escola pública, sobretudo para aqueles que almejam acessar os cursos das universidades públicas, que, em geral, são de melhor qualidade. Contudo, conforme salienta Cunha, o fato de a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 deixar de mencionar os exames vestibulares como a forma de seleção para os cursos superiores, abriu a possibilidade concreta para as instituições definirem a forma de seleção mais adequada à cada uma delas, que pode contemplar os exames vestibulares ou o desempenho no ensino médio (Cunha, op cit. p. 201). Felizmente, os movimentos sociais em defesa da educação e escola pública no país conseguiram, nos anos 2000, pautar a importância de ações afirmativas e de isenção de taxas como formas de atenuar a exclusão de milhares de estudantes dos exames vestibulares. Sobre este tema discutiremos mais adiante neste trabalho.

De acordo com Maria Aparecida Ciavatta (1987, p. 11) e Luiz Antônio Cunha (1982, p. 9), o período que vai da Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, até 1983, gerou mudanças profundas no sistema de acesso ao ensino superior brasileiro, em que se observou a expansão do ensino superior e a



consolidação dos concursos vestibulares como forma de seleção ao acesso à universidade.<sup>54</sup>

Os exames vestibulares se constituíram em prática de seletividade social visto que o ensino superior historicamente se estabelece no país como *locus* privilegiado de formação das elites. E considerando as transformações socioeconômicas e de reestruturação produtiva pelas quais passava o modo de produção capitalista mundialmente, a seletividade social se agudizou na medida em que, nesse contexto, o diploma universitário enquanto símbolo de qualificação profissional, passaria a ser critério central para o enfrentamento da concorrência no “mercado de trabalho”, bem como na disputa por uma vaga nas burocracias das multinacionais e do Estado.

Luiz Antonio Cunha (1982, p. 8) e Roberto Leher (2018, p. 137) apontam que, já no período pós-Segunda Guerra Mundial, o Brasil buscou se adaptar à nova economia industrial com vistas a permitir o aumento do consumo de massas no país. Para tanto, o capital mundial abria espaço para os projetos de industrialização nacional como importante mecanismo para a substituição de importações. Isto é, já que o capital mundial estava distraído com as tensões da Guerra Fria, foi possível admitir que, no plano econômico interno, o Brasil e outros países não alinhados buscassem estabelecer uma agenda desenvolvimentista que incluía a nacionalização de empresas estratégicas como as de telecomunicações, petróleo, energia e outras, bem como a definição de regras próprias para o funcionamento das multinacionais em seus territórios.

Contudo, como adverte Florestan Fernandes (1977)

As esperanças de autonomia nacional e de um brilhante estilo de vida burguês, experimentado durante a primeira década deste século, nas grandes cidades, deram lugar a uma industrialização que transforma o capitalismo dependente da América Latina numa associação colonial indireta disfarçada com os EUA (Fernandes, apud Leher 2018, p. 140).

---

<sup>54</sup> Em *Ventos do progresso: a universidade administrada*, Marilena Chauí (1980) afirma que a Reforma Universitária de 1968, que foi realizada sob o Ato Institucional nº 5, tinha por objetivo resolver a “crise estudantil”. Ancorada nos relatórios Ataçon (1966) e Meira Mattos (1968), a reforma foi implementada, primeiro, baseada num modelo de administração gerencial, “desvinculada do corpo técnico-científico e docente”, consoante ao sistema de administração empresarial. E, segundo, para capturar a autonomia universitária vista como prejudicial à ordem social, isto é, reformar para impedir formas de contestações. (Chauí, 1980, p. 35).

De acordo com Roberto Leher (2018), a “modernização conservadora” realizada pelo regime empresarial-militar de 1964, com o apoio dos EUA, aprofundou a subordinação do país ao imperialismo estadunidense e ao grande capital estrangeiro. Nesse contexto, não fazia sentido defender “ideias nacionalistas arcaicas e potencialmente revolucionárias”, antes, com o apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), era preciso abandonar políticas públicas rotuladas como “populistas” e promover o “arranque” adequado para o desenvolvimento de acordo com a modernização ditada pelos EUA (Leher, 2018, p. 139). Ou seja, as propostas de reformas de base do governo de João Goulart (1961-1964), cujo objetivo era o desenvolvimento nacional, contrariavam os interesses do capital internacional e, portanto, era necessário um modelo de desenvolvimento que conservasse a subordinação socioeconômica, política e cultural aos países industrializados centrais.

Nesse sentido, o processo de monopolização da economia brasileira tutelada pelo Capital internacional ocasionou uma transformação na participação das camadas médias da sociedade na atividade econômica do país como observa Cunha:

Na medida em que o processo de monopolização avançava, menos viável ficava a expansão e mesmo a sobrevivência dos negócios resultantes de investimentos da escala das camadas médias. Embora a monopolização tenha induzido o surgimento e o crescimento de certas pequenas empresas industriais (como as de autopeças) e comerciais (como o artesanato de luxo), o saldo é desfavorável a estas últimas. Assim, as camadas médias tiveram estreitado seu canal de ascensão social através da reprodução do pequeno capital, constituído pela poupança, num negócio próprio na indústria, no comércio ou na prestação de serviços (Cunha, 1982, p. 8).

Consequentemente, as camadas médias “deslocam suas esperanças” de crescimento social na participação das “burocracias das empresas que se tornaram gigantes (ou que já nasceram assim) e do Estado”. Mas, como explica Cunha, “a admissão e promoção nessas burocracias são regulados, entre outros mecanismos, pelos requisitos educacionais” (Cunha, 1982, p. 8).

Para disputar a promoção nas burocracias públicas e privadas, as camadas médias passaram a procurar nos diplomas um requisito cada vez mais necessário, não garantindo a ascensão, mas permitindo que ela seja postulada. Essa procura de escolarização, de ensino superior, em particular, induz um aumento acelerado dessa procura, na medida em que contingentes já empregados passam a voltar ao sistema escolar

em busca de diplomas superiores de modo a enfrentar a concorrência dos jovens mais escolarizados que chegam ao "mercado de trabalho", e de outras demandas sociais (Cunha, 1982, p.8).

Observa Roberto Leher que,

No caso da América Latina e, particularmente, do Brasil, os militares, articulados com setores empresariais conformados “com as ‘vantagens relativas’ da associação com as nações capitalistas centrais e sua superpotência (isto é, as migalhas da submissão ao imperialismo)”, foram escolhidos pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos da América do Norte por meio da Aliança para o Progresso e pelas frágeis frações locais da burguesia, para conduzir esse processo de modernização pelo qual “a Nação tem de crescer fatalmente contra a sociedade politicamente organizada. A modernização requerida pela nova situação deveria ocorrer rapidamente, alcançando a infraestrutura, da economia, a tecnologia, o sistema de educação, os serviços públicos, o papel do Estado na segurança, **a expansão do setor privado**, a comunicação de massa e as orientações de valor das classes dominantes (Leher, 2018, p. 139 grifo nosso).

A Reforma Universitária de 1968 pretendia realizar a “modernização” e a expansão das Instituições de Ensino Superior, sobretudo as federais, mas também influenciou as universidades estaduais, confessionais, que incorporaram mudanças acadêmicas e organizativas. Desse período, destaca-se o fim do regime de cátedras vitalícias, a necessidade de realização de concursos públicos para professores, a participação de estudantes nos órgãos colegiados e a atualização de currículos (Martins, 2009).

O período de 1945-1965 se destacou por um crescimento acelerado do ensino superior público, sendo que, durante esse intervalo de tempo, suas matrículas saltaram de 21 mil para 182 mil estudantes. Nesse momento, ocorreu o processo de federalização de instituições estaduais e privadas, que foram integradas às nascentes universidades federais, por meio de entendimentos com os mantenedores de instituições privadas, de modo que a absorção de suas faculdades resultasse benéfica para eles (Martins, 2009, p. 17).

Nesse contexto, como aponta Carlos Benedito Martins (2009), contraditoriamente, a Reforma de 1968 impulsionou a expansão do setor privado na área educacional, ocasionando a criação de faculdades e centros isolados, “voltados para

a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa” (op.cit, p. 17). Portanto, a expansão de vagas através do setor privado não correspondia a uma política educacional deliberada de ampliação de vagas como “fator de dinamização do crescimento econômico, do desenvolvimento sociocultural, ou do progresso da pesquisa científica e tecnológica”, mas de recomposição de uma tradição cultural conservadora de controle das oportunidades educacionais no país, atendendo seletivamente a grupos sociais específicos, como observa Fernandes (2005, p. 246).

No mesmo sentido, Cunha destaca que em 1968, logo após a implementação do AI-5, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas no ensino superior e acalmar a classe média, o governo militar destinou “a transferência de maiores recursos financeiros às escolas superiores com o fim de ampliação das vagas vestibulares”. O autor observa ainda que junto com a ampliação das vagas vestibulares, “os critérios para autorização e reconhecimento das escolas superiores particulares foram afrouxados”, ocasionando o aumento da matrícula na rede privada. Parte das medidas adotadas permitiam a flexibilização da carga horária para acelerar a conclusão do curso. Ao mesmo tempo em que o ensino público superior sofria com o processo de esvaziamento financeiro e cortes de verbas (Fernandes, 2005, p.246).

O regime ditatorial legou ao país experiências econômicas, culturais e político-administrativas desastrosas. E essas experiências sufocaram a revolução democrática em curso e acelerou a incorporação do Brasil à dependência das nações capitalistas centrais, o que implicou numa mudança do padrão da dependência inclusive com a presença direta de agentes e agências das Nações centrais, determinando e subordinando as políticas educacionais (Fernandes, 2020, p. 34).

Durante os oito anos de governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), por exemplo, o mercado passou a regular o ensino superior a partir da indução estatal mediante o financiamento de mensalidades, benefícios, linhas de crédito ao setor privado em detrimento do sucateamento das IES públicas. Estava em desenvolvimento o modelo privatista de mercantilização da educação de nível superior no país. Conforme salienta Cunha (2004, p. 803), ao final do período FHC o setor privado respondia por

70% das matrículas do ensino superior nacional.<sup>55</sup> Mais adiante discutiremos outros aspectos que conformam a gestão FHC.

A expansão do ensino superior mediante a hegemonia do setor privado e a promoção da precarização das instituições públicas pelo Estado brasileiro durante os governos FHC fazia parte de sua estratégia governamental para o desenvolvimento econômico em favor da ampliação do mercado de capitais e valores a partir da educação, em consonância com as orientações do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), segundo as quais o ensino superior deveria ser incluída no rol de serviços comerciais e regido pelas diretrizes da OMC (Miranda, 2017).

Nesse contexto, a dificuldade material para a expansão de vagas nas IES públicas criou demanda reprimida, um contingente egresso da educação básica que não via na Universidade Pública uma possibilidade real de ingresso dada a acentuação de seu caráter seletivo e excludente ocasionada pela ausência de investimentos estatais nas IES públicas. Dessa forma, parte significativa dos egressos da educação básica buscavam as instituições privadas de ensino superior como alternativa para a profissionalização e obtenção de título. Portanto, no bojo da reforma do Estado ocorrida nos anos de 1990, a política educacional de ensino superior priorizou a iniciativa privada e instrumentalizou o debate da democratização do ensino como justificativa para realizar a ampliação de vagas a partir do modelo mercantil-empresarial. Essa opção levou à flexibilização do processo seletivo, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) omitiu a exigência do exame vestibular como modelo obrigatório, deixando cada IES adotar modelo próprio de seleção.

---

<sup>55</sup> Em 1999, foi criado, por FHC, mediante a Medida Provisória nº 1.827/1999, o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), principal mecanismo de ampliação de vagas no ensino superior em curto prazo, que demonstrou ser também uma efetiva política de financiamento estatal da privatização do ensino superior no país. Importante observar que o lançamento do FIES por FHC acontece um ano depois de a UNESCO ter lançado o documento que passou a referenciar as políticas públicas educacionais no mundo, a saber, a *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: Visão e Ação*, de 1998. Conforme analisa a pesquisadora Paula Roberta Miranda (2017), o documento indicava a reformulação do modelo de financiamento da educação superior a ser adotado pelos países, sendo a prioridade focar nos temas de financiamento, gestão e acesso à universidade. Ver: MIRANDA, Paula Roberta. **Fies e Prouni na expansão da educação superior: quanto vale o conhecimento no Brasil?**. Disponível em: [http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6141/1/Paula%20Roberta%20Miranda\\_2017.pdf](http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6141/1/Paula%20Roberta%20Miranda_2017.pdf). Acesso em: 11/04/2023.

A supressão do termo exame vestibular e a adoção do termo processo seletivo foram a estratégia adotada para que faculdades e universidades privadas encontrassem condições mais econômicas e atrativas dos custos aos candidatos às vagas, bem como sustentáveis os gastos das IES com a realização do processo seletivo.

A concentração de demanda em direção às vagas das universidades públicas, que continuavam a realizar os exames vestibulares altamente concorridos, se deve ao fato de que são estas IES as que possuem maior prestígio na sociedade, já que garantem, historicamente, as condições mínimas estabelecidas no artigo nº 52 da LDB:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996).

Ou seja, as IES públicas não podem oferecer apenas uma dimensão acadêmica, mas as três dimensões constitutivas de seu fazer pedagógico, a saber, **ensino**, **pesquisa** e **extensão**. Para a garantia da excelência e qualidade nestas dimensões acadêmicas, as universidades públicas devem contar com regime de trabalho e plano de carreira adequados, que exigem a dedicação exclusiva e a produção científica de todo o pessoal docente, bem como plano de carreira para os quadros técnico-administrativos.

Como apontado acima, no universo de IES (em 2020, o total era de 2.457), 2.153 são privadas, correspondem a 87,6%, e 304 são públicas, isto é, 12,4% das instituições. Assim, o sistema de ensino superior brasileiro por sua característica seletiva e desigual mantém número reduzido de vagas e cursos por conta da redução do financiamento estatal e de políticas de precarização da educação pública em favor do ensino privado, e, dessa forma, restringe o acesso à universidade pública a todos.

Nesse sentido, a pesquisadora Maíra Tavares Mendes (2011, p.31), em diálogo com as formulações sobre a universidade da professora Marilena Chauí (2001), afirma que, com as mudanças na estrutura socioeconômica brasileira e as demandas de produção delas oriundas, o ensino superior respondeu com ampliação do acesso em geral, mas a universidade pública se manteve imersa numa contradição: por um lado, não consegue ser mais um instrumento exclusivo de formação das elites dirigentes e, por outro, não consegue atender plenamente às demandas das camadas populares. O Estado brasileiro, que levou à restrição das universidades públicas, adotou como solução a oferta do ensino privado para a “democratização” do acesso às camadas populares, a partir de financiamento e investimentos públicos.

Por seu turno, quando analisou a transformação do sistema ocupacional e a relação de profissões com requisitos universitários no Brasil e na América Latina, durante a década de 1950, o professor Florestan Fernandes (2005) indicou a tendência do sistema ocupacional a se adaptar às mudanças ocorridas na ordem econômica, social e política, e, dessa forma, gerar como consequência a dispersão do contingente com formação universitária. O autor salienta que esta dispersão “não estimula a produção criadora e colide abertamente com o que se poderia chamar de uso racional do talento pela sociedade”. Portanto, ainda que a expansão de vagas no ensino superior possa significar a elevação cultural dos profissionais de nível universitário, Florestan aponta que a tradição conservadora converte o ensino superior em barreira social para a transformação da sociedade e da cultura, já que esse processo não resulta de uma política definida e racionalmente orientada, mas consequência de um processo distorcido que não abarca a realidade da sociedade. Analisando a qualidade dos cursos ofertados, o sociólogo problematiza:

O que se poderia e deveria pôr em causa, sob esse prisma, não seria a polarização dispersiva de “intelectuais” com formação universitária, mas se eles obtêm (ou deixam de obter), nos cursos universitários, o mínimo de qualificação requerida ou desejável. Posta nesses termos, a questão muda de aspecto. Pois as escolas e faculdades que ministram o ensino superior (inclusive nos países do primeiro grupo) raramente estão adaptadas para preencher a função de preparar seus graduados para os diferentes tipos de carreira em que eles são ou podem ser aproveitados. Eles sequer “aprendem a aprender” nas escolas e faculdades mais deficientes. As instituições que absorvem os graduados, por sua vez, também raramente possuem condições para complementar e aperfeiçoar a aprendizagem universitária (tanto no setor público, quanto no setor privado). Estabelece-se, assim, um

círculo vicioso, que redundava de fato, no “mau uso” e no “sub emprego sistemático” de fatores humanos essenciais à criação de suportes psicoculturais do desenvolvimento econômico e social e eu sou propagar vender na minha importunidade (Fernandes, 2005, p. 261).

O círculo vicioso acima referido por Florestan Fernandes também é apreendido e analisado por Roberto Leher, quando salienta que as universidades latino-americanas foram pressionadas a reproduzir uma mentalidade subordinada ao capital. Para o autor:

Com efeito, proliferaram nas universidades públicas pesquisas encomendadas pelo mercado, inclusive patrocinadas por grandes corporações interessadas na monopolização de setores estratégicos (energia, saúde, agricultura) a comercialização de cursos de vários tipos (pós-graduação lato sensu e estrito sensu), tentativas de aligeiramento dos cursos de graduação, currículos referenciados nas necessidades empresariais, métodos de avaliação importados do setor produtivo, remuneração por produtividade, mudanças que em suma podem converter as instituições em organizações (Leher, 2018, p. 160).

O tensionamento de corporações empresariais que incide sobre as funções da Universidade, levando-a a uma prática de sujeição aos interesses privados tem ocasionado uma transformação no *ethos* acadêmico, bem como na finalidade mesma da universidade, como aponta Leher.

Essa forma específica de sujeição da universidade (ou de grupos específicos) aos interesses particularistas (não envolvendo mediações científico-tecnológicas) têm provocado transformações vastas e rápidas que reconfiguram, radicalmente o *ethos* acadêmico, levando de roldão o conceito longamente forjado de universidade como espaço público de produção e socialização do conhecimento comprometidos com os problemas dos povos. Essas mudanças têm severas consequências sociais, pois com a mercantilização e a comodificação, a universidade pública é pressionada a assumir outra função social, deixando de ser um *locus* em que se produz conhecimento novo, tendo em vista os grandes problemas nacionais, regionais e planetários, *inclusive no que se refere ao desenvolvimento de forças produtivas*. A indução do capital sobre a produção do conhecimento é, também, uma forma de interditar o diálogo de baixo para cima, proveniente das lutas e reivindicações dos povos (Leher, 2018, p. 164).

Ou seja, a organização das universidades foi pressionada a submeter-se ao controle ideológico, aos interesses e valores sociais das classes dominantes que definem



a forma de integração nacional em determinado momento histórico. Contudo, porque as IES estatais se localizam nos marcos do Estado, e, este é entendido como uma totalidade contraditória, portanto espaço de contradições e disputas de classes, elas abrigam as possibilidades de sua ampliação. Nesse sentido, localizamos, na década de 1980, importantes momentos de mobilização na sociedade brasileira no sentido de disputar e defender o caráter público da educação nacional, bem como apresentar projetos e alternativas no campo da educação.

#### **4.2. Aspectos da luta pela educação pública na sociedade brasileira no período da redemocratização**

A luta pelo fim da ditadura militar (1964-1985) e pela redemocratização da sociedade brasileira legou ao país um conjunto de forças e lutas, engendradas pelos movimentos sociais e populares, que culminou na promulgação da Constituição Federal de 1988, bem como na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996. Essas forças sociais compõem a sociedade civil brasileira contemporânea, e, conforme análise da professora Virgínia Fontes, ascendem à cena pública, nas décadas de 1970 e 1980, nos marcos de organizações de base empresarial e populares. Utilizando como referencial analítico o conceito de sociedade civil de Antonio Gramsci (1891-1937), Fontes (2006) destaca a constituição de Organizações Não Governamentais (ONGs), a atuação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), associações de moradores, associações anti-racistas, anti-sexistas, antiautoritárias, enfim, um vasto espectro de organizações que atuaram intensamente nas lutas sociais desse período pela democracia, pressionando o Estado e os governos nas disputas pela construção de hegemonia e direção (Fontes, 2006, p.217).

No que se refere aos movimentos sociais em defesa da educação, Maria da Glória Gohn (2011, p. 334) destaca a atuação, no mesmo período, das associações de classe e entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs).

Além do restabelecimento dos direitos civis e políticos, a CF/88, nas palavras de Eduardo Fagnani (2017), “desenhou o embrião da proteção social inspirada nos princípios da cidadania, universalidade e seguridade social” (Fagnani, 2017).

O desenho social contido na Carta Magna pode ser entendido como um tipo de resposta às ofensivas ocasionadas pela crise do sistema capitalista que se arrastava desde a década de 1970, já que a adesão de governos ao Consenso de Washington implicou no redirecionamento de políticas públicas e na implantação de reformas nacionais sob o pretexto de “equilibrar” as finanças públicas. Constatou-se que as diretrizes impostas aos países periféricos pelos organismos internacionais desestruturaram suas economias e atuaram ativamente na configuração das políticas públicas da educação (Leher, 1999).<sup>56</sup>

O resultado dessa estratégia governamental alinhada ao Consenso de Washington produziu aquilo que Ricardo Antunes (2011) denomina como “desertificação neoliberal”, isto é, uma onda de desregulações nas diversas esferas do mundo do trabalho, realização de um conjunto de privatizações de empresas estatais e ampla concessão de serviços ao setor privado, que, por exemplo, impuseram um novo tipo de pobreza no Brasil. O não controle dos preços e da oferta pelo Estado (desregulamentação da economia) em favor das dinâmicas de mercado, o pagamento da dívida externa, a estabilização monetária são algumas das características que marcaram os governos baseados na lógica do Estado mínimo nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992), acatado por Itamar Franco (1992-1994) e aprofundada pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

---

<sup>56</sup> Em 1989, membros do governo dos Estados Unidos, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) se reuniram na capital do Estados Unidos para discutir os rumos das reformas políticas dos países da América Latina. A reunião foi organizada pelo Institute for International Economics, com o título Latin American Adjustment: How Much Has Happened? Por meio do FMI, Banco Mundial e BID, os Estados Unidos recomendaram aos países da América Latina a implementação de medidas neoliberais como condição para estabelecer cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral. Para Paulo Nogueira Batista, as elites econômicas da América Latina foram convencidas de que os problemas econômicos de seus países se relacionavam com a adoção de políticas fiscais internas, desconsiderando os fatores externos. Ademais, passaram a deslegitimar o Estado na elaboração das políticas macroeconômicas e decretaram a sua falência (BATISTA, 1994, 6). Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf> Acesso em 10/01/2020

Com o avanço das medidas neoliberais no Brasil nos anos de 1990, surgem formas de subcontratação e de terceirização, acentuando os traços de superexploração da força de trabalho, causando mudanças geográfico-espaciais estimuladas pelos incentivos fiscais ofertados pelo Estado, acrescentando os cordões de miséria nas periferias dos centros urbanos. O saldo dessa estratégia governamental, alinhada ao Consenso de Washington, foram ainda as tentativas de desmantelamento da Seguridade Social, da Lei Orgânica da Saúde (LOS), a desestruturação de mercado de trabalho, a limitação de gastos públicos e investimentos, perda de direitos trabalhistas, “a privatização das políticas sociais (saneamento, mobilidade, saúde, previdência e educação); e a realização da reforma agrária segundo a “lógica do mercado” e, portanto, para impedir qualquer tentativa de enfrentar a concentração da propriedade, a mecanização do campo e a expulsão da mão de obra” (Fagnani, 2017).

O capitalismo brasileiro desse momento histórico, portanto, combinou os processos de produção do fordismo e do toyotismo, caracterizado pela baixa remuneração da força de trabalho, com mutações sociotécnicas do processo produtivo e da organização do controle social do trabalho, somados à flexibilização, desregulamentação dos direitos sociais e terceirização visando a atração para o fluxo do capital estrangeiro. Dessa forma, a pauperização das classes trabalhadoras, aumento do desemprego e mudanças no perfil da pobreza, são as características constitutivas do capitalismo implementado no Brasil como explica Ricardo Antunes (Antunes, 2011, p. 121- 122).

É nesse contexto que o modelo de ensino desenvolvido e o padrão das políticas públicas de educação, formação e qualificação das gerações passaram também por tensões e disputas políticas, uma vez que os modelos educacionais e os projetos políticos se relacionam com as transformações no padrão econômico e social, isto é, da realidade concreta. No tocante a esta questão é imperativo o papel que desempenhou a Constituição Federal de 1988. Aprender o que estava em disputa naquele momento faz parte do exercício necessário para entender como se constituem a realidade concreta e as lutas, a partir das relações de forças de uma determinada sociedade.

A Carta Magna, promulgada em 1988, continha esforços e contribuições de um longo processo de enfrentamento à ditadura militar, em favor da democracia e do Estado

de direito, além de conter a definição do papel do Estado na economia e a sua atuação para a garantia de serviços públicos. Foi somente o investimento social do Estado assegurado pela CF/88 que, segundo Antunes (2011), contribuiu para a queda proporcional da pobreza, que aumentava devido à destruição dos direitos do trabalho e à asfixia do potencial de crescimento do país sob governos de tipo neoliberal (Antunes, 2011, p. 124).

Nas palavras de Maria Victoria Benevides (s/d),

Nossa Carta Magna reflete, assim, uma feliz combinação de direitos humanos e de direitos do cidadão, de tal sorte que lutar pela cidadania democrática e enfrentar a questão social no Brasil praticamente se confunde com a luta pelos direitos humanos. Temos uma bela Constituição social o que, sem dúvida, representa um avanço considerável em relação à história de um país regado com sangue de escravos. No entanto, ainda hoje, a realidade brasileira explode em violenta contradição com aqueles ideais proclamados. Sabemos todos que vivemos num país marcado por profunda desigualdade social, fruto da persistente política oligárquica e da mais escandalosa concentração de renda (Benevides, mimeo).

Qualificada como “Constituição Cidadã”, porque assegura direitos sociais capazes de promover a dignidade das pessoas, a CF/88 encontra flagrantes dificuldades para a efetivação e a normalização dos direitos como saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

No que se refere ao campo educacional, a Carta Magna é tributária dos movimentos em defesa da educação pública e gratuita, pelo fim das concepções técnico-burocráticas e em favor do estabelecimento das relações eminentemente pedagógicas. Entraram em cena, para a defesa da escola pública, diversos atores, como a Associação Nacional de Educação (Anede), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), que criaram, em 1980, a primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE), tornando-se, mais

tarde, referência para a elaboração do capítulo sobre a educação da CF/88 (Pinheiro, 2017, p. 80).<sup>57</sup>

Ao fazer um balanço das lutas e resistências em defesa da educação pública no período da redemocratização, Roberto Leher (2018) afirma que a IV Conferência Brasileira de Educação, cujo tema foi “A Educação e a Constituinte” (1986), abriu um espaço que sistematizou uma agenda heterogênea “composta de proposições liberais republicanas e por proposições em que a agenda republicana estava mesclada por teses socialistas, a exemplo do debate sobre a escola unitária e o princípio pedagógico do trabalho” (Leher, 2018, p. 43).

Esse momento de intenso debate sobre o modelo de sistema regular de ensino no Brasil envolveu diversas organizações e movimentos sociais, e encorajou estudiosos, pesquisadores e ativistas sociais a formularem, na concepção de Rosemere Dore (2006), um projeto socialista para a escola pública, inspirados nas reflexões de Antonio Gramsci (Dore, 2006, p. 330). Destaca-se, nesse contexto, a “atuação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) na Constituinte (1987, 1988) e nas lutas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a partir de 1988” (Leher, 2018, p. 44).

Como se pode observar, a educação brasileira concebida como um direito de todos e dever do Estado na CF/88 foi uma conquista das forças políticas e dos movimentos sociais populares que almejavam a construção de um projeto de desenvolvimento nacional popular, baseado nas reformas de base propagadas no cenário político brasileiro desde os anos 60. Também o debate sobre o projeto de Universidade passaria a abrigar em seu interior a discussão sistemática sobre o papel da extensão universitária como parte constitutiva da instituição universitária, com a criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão, em 1987, conforme salienta Maria das Graças Medeiros Tavares (1997).

No entanto, como observam Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005) logo após a promulgação da Constituição, já com o governo de Collor de Mello, iniciou-se a radicalização da modernização conservadora, e, na década de 1990,

---

<sup>57</sup> No livro “Em defesa da escola pública: o fórum de educação na constituinte e o princípio da gestão democrática no ensino público”. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, Camila Mendes Pinheiro analisa o papel do Fórum Nacional de Educação e dos movimentos sociais em defesa da educação pública e no processo Constituinte.

efetivou-se a regressão profunda, a partir das reformas do Estado, baseadas no processo de desregulamentação, flexibilização e privatizações das empresas estatais. Nesse contexto, as reformas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso foram operadas para se ajustar ao novo modelo de reprodução social. Frigotto et al. (2005) explicam que a proposta da LDB apresentada pelos coletivos, movimentos e entidades em defesa da educação pública foi duramente combatida pelo governo FHC, que ignorou a participação ativa das mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil na construção da mesma (Frigotto, et al. 2005, p. 13). Conforme alguns estudiosos,

apesar dos movimentos de resistência ao projeto educacional do governo Fernando Henrique Cardoso e dos embates políticos desencadeados pelos movimentos sociais populares, entidades científicas e sindicais de educadores contra os setores empresariais dentro e fora do governo, houve a desescolarização do ensino técnico e o predomínio do modelo de competências, na tentativa de ajustar não só a educação profissional, mas toda a educação escolar às demandas do mercado (Moraes et al. 2013, p. 22-23).

Nesse sentido, os autores ainda salientam que embora a CF/88 contenha avanços significativos aos movimentos populares em defesa da educação pública, a racionalidade econômica do setor privado passou ao seu interior em função da nova configuração imposta ao Estado, que substituiu critérios republicanos de gestão social pelos critérios privatistas (Moraes et al. 2013, p. 22). Portanto, podemos afirmar que a correlação de forças que fora favorável à educação pública durante a Constituinte sofreria significativa mudança e levaria a uma derrota do projeto original da LDB nos anos 1990. Tal modificação resultava das tensões e disputas assentadas no conjunto de relações sociais que conformavam agora no poder aqueles grupos ou frações das classes burguesas empenhadas em implementar o projeto neoliberal e subordinar a classe trabalhadora.

No que se refere às universidades, durante a gestão FHC, sob a sua reforma do Estado, as políticas neoliberais orientadas pelos organismos multilaterais seguiram incidindo sobre as instituições públicas, que precarizaram, retiraram financiamento das universidades públicas e reorganizaram o sistema científico-tecnológico nacional, em

favor da destinação de recursos públicos para as instituições privadas (Mendes, 2011, p.30).

Implementaram-se mecanismos de captação de recursos privados em substituição ao financiamento governamental para a educação universitária pública (cobranças de taxas, convênios com universidades produtivas, venda de serviços, etc.); estimulou-se a diversificação das instituições de ensino superior, rompendo com a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, através de faculdades isoladas e centros universitários - estas duas últimas amplamente majoritárias dentre as instituições de ensino privado (Mendes, 2011, p.30).

Roberto Leher salienta que após 1995, “todos os governos federais incorporaram a narrativa do capital humano como fundamentos de suas políticas educacionais e segmentaram a oferta educacional conforme as desigualdades sociais”, que podem ser identificados, por exemplo, nos programas educacionais focalizados em determinados grupos sociais, como jovens e mulheres (Leher, 2018, p 23).<sup>58</sup>

No que se refere à universidade pública, nesse contexto, as instituições se consolidavam quase que prioritariamente como pólo de pesquisa e produção científica e suas vagas estavam restritas a uma minoria considerando o total de vagas das IES. Nesse sentido, a universidade se localizava em uma contradição: “entre a universidade competente, voltada aos critérios produtivistas de metas que correspondem a demandas do capitalismo, e a universidade democrática, permeável ao acesso e aos anseios das classes populares” (Mendes, 2011, p. 31).

---

<sup>58</sup> A teoria do capital humano foi formulada pelo economista estadunidense Theodore William Schultz (1902-1998) e conseguiu notoriedade nos anos de 1960, na esteira da crise do Estado de bem-estar social. A teoria do capital humano consiste em considerar o ser humano como portador de capital, isto é, possui um ativo econômico graças aos investimentos que fez para a aquisição de capacidades e conhecimentos. Portanto, as capacidades e os conhecimentos de uma pessoa se constituem em capital humano, resultado dos investimentos deliberados com o objetivo de incidir sobre o desempenho do sistema econômico. O ser humano é uma riqueza que pode ser ampliada com investimentos. Salienta o autor que os gastos diretos com educação, saúde, cultura, lazer etc. são os investimentos para o capital humano, e este se configura em “fonte da maior importância para o crescimento econômico. Ademais, os investimentos em educação, por exemplo, é um meio para a aquisição de capacidades e conhecimentos úteis ao desenvolvimento econômico, trazendo “satisfação futura” e de “futuros rendimentos”. Ou seja, o investimento em educação, saúde, lazer etc, segundo Schultz, têm a capacidade para qualificar o trabalho humano e, assim, ampliar a sua capacidade produtiva, gerando assim maiores rendimentos para o trabalhador (Schultz, 1973, p. 32). Essa visão que parece ingênua possui impactam negativamente as políticas públicas, pois retira do Estado a obrigatoriedade de investir em Educação e transfere ao indivíduo a responsabilidade pela sua formação, capacitação e qualificação profissional em face à esperança por melhores empregos e posicionamento no mundo do trabalho.

Porque o Estado é compreendido como totalidade contraditória, isto é, espaço de disputa e onde as contradições entre as classes se apresentam, as lutas de classes ocorrem e fazem surgir novos sujeitos e movimentos que tensionam a ordem do capital.

Nesse contexto é que se observa a proliferação das experiências de Cursinho Populares como espaços de preparação para o exame vestibular, porém observaremos adiante como essas experiências foram se desenvolvendo e se inserindo de forma mais ampla no contexto da luta em defesa da educação pública e da democratização do ensino superior público no país.

#### **4.3 – O Cursinho em perspectiva histórica**

A partir dos anos 1940 e 1950, a crescente busca por oportunidades educacionais de nível superior estava relacionada à generalização do anseio pela ascensão social, isto é, pela conquista de ocupações de prestígio e condizentes com os padrões de vida comuns às cidades. Nesse contexto, o crescimento de matrículas no ensino médio ensejou a procura pela inserção dos egressos no ensino superior, já que somente a certificação do nível básico não mais garantia a realização profissional na economia urbana-industrial estabelecida no país desde fins de 1930 (Beisiegel, 1979 a, p. 80). A partir da análise sobre as mudanças ocorridas na educação escolar do estado de São Paulo a partir de 1945, Beisiegel afirma que,

No período que se estende desde a queda do Estado Novo até os últimos anos da década de 1960, o crescimento da rede de escolas secundárias aparece como produto de respostas do Poder Público à progressiva generalização da procura de matrículas nesse tipo de ensino. Nessa época, o “desenvolvimentismo social já alterava profundamente as condições de vida na região: invertendo as posições numéricas da população nas áreas rurais e urbanas: muda a estrutura do mercado de trabalho; multiplicam-se as oportunidades de emprego em atividades urbanas não manuais; as expectativas de ascensão social segundo padrões característicos da moderna sociedade industrial vão progressivamente alcançando setores cada vez mais amplos da coletividade (Beisiegel, 1979 a, p. 80).

As transformações ocorridas nas modalidades de ensino desde os anos 1960, conforme considera Beisiegel, se vinculam às mudanças socioeconômicas e políticas



mais amplas da sociedade brasileira, que, no plano superestrutural, estavam sob a influência do movimento liberal, incidindo especialmente sobre os projetos educacionais não apenas para o estado de São Paulo, mas para todo o país.

No contexto dessas transformações socioeconômicas e políticas, e em meio ao aumento da demanda por vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) que ainda não conseguiam incluir todo o contingente de egressos da educação básica, os espaços de ensino não-formais foram potencializados, ou pela ação da Igreja Católica, a partir dos anos 1960, ou pela ação dos estudantes e professores organizados em suas entidades representativas a partir das universidades. Essas experiências encontravam conexão com os movimentos de educação de jovens e adultos, tais como o Movimento de Educação de Base - MEB (1961), Movimento de Cultura Popular de Recife, sob o governo de Miguel Arraes, e coordenação de Paulo Freire (1960 - 1964), o Centro Popular de Cultura - CPC (1961-1964).

Dessa maneira, concordamos com Castro, quando o pesquisador afirma que a gênese dos Cursinhos Populares pode ser localizada em quatro momentos históricos distintos: 1) momento que compreende as décadas de 1950-1964, com o surgimento das experiências nas Universidades Públicas, desenvolvidas pelos estudantes e com o apoio de professores, bem como com as experiências de educação de jovens e adultos; 2) o segundo momento diz respeito ao período em que o regime ditatorial estava vigente (1964-1985), e as experiências de educação popular contaram com a participação ativa da ala esquerda da Igreja Católica, através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs); 3) momento a partir dos anos 1980-2000, em que a Esquerda, mediante o descenso das formas tradicionais de organização e trabalho de base, criaria novas práticas organizativas conhecidas como “novíssimos movimentos sociais”; 4) conjugação dos três períodos anteriores com a perspectiva da educação popular, resultando em experiências que dialogam e se inserem em processos políticos e sociais mais amplos da história do país, como a defesa do direito ao ensino público superior (Castro, 2005, p. 15).

Os primeiros estudos sobre o tema dos cursinhos foram realizados no final dos anos 90 e nos anos 2000, e se relacionam com o contexto de emergência de diversas experiências de cursinho populares pelo país.

No levantamento que realizamos nas bases de dados para teses e dissertações da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sob o marcador Curso pré-vestibular, localizamos 125 resultados na base de dados da BDTD e 173 na base de dados da CAPES, trabalhos estes publicados entre os anos de 1995 e 2022. Quando analisados os títulos, resumos e palavras-chave, optamos por identificar aqueles trabalhos que adjetivaram as experiências ou contemplavam em seu estudo as nomenclaturas “Popular”, “Alternativo” ou “Comunitário”. Assim, destacamos os 40 trabalhos que versam sobre as experiências de cursinhos populares, comunitários ou alternativos, sendo apenas 02 deles de doutorado e os demais de mestrado.

O pesquisador Clóves Alexandre de Castro (2005), pontua que a proliferação dos Cursinhos Pré-vestibulares no Brasil, a partir de 1950, se vincula ao contexto de pressões sociais dos anos 40 para a satisfação da demanda de vagas no ensino público superior, já que o país passava pelo processo de desenvolvimento urbano-industrial e com ele o desafio de ampliar a escolarização da população que migrava do campo para as cidades e exercia pressão para acessar a certificação escolar com vistas à qualificação de mão de obra e ao emprego (Castro, 2005, p. 16).

Mas, afinal, como caracterizar o cursinho? Qual a distinção entre popular, comunitário e alternativo?

Cursinho é o termo utilizado para designar o curso preparatório aos exames vestibulares, trata-se de um ensino não-formal que reforça os conteúdos adquiridos na educação básica e prepara os aspirantes ao ensino superior para os exames. **Cursinho alternativo, comunitário ou popular** é utilizado para designar aqueles cursos que não possuem fins lucrativos e possuem uma proposta pedagógica consoante ao contexto socioeconômico em que se inserem. Já os cursos preparatórios para os vestibulares, os chamados Cursos Pré-Vestibular convencionais, são cursos comerciais, que se organizam como negócios do capital privado e participam da economia no setor de prestação de serviços; tiveram início nos anos de 1940-1950, mas encontraram forte incentivo e estímulo durante os anos 60, com os governos ditatoriais.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> O caso mais emblemático do ramo é o curso Objetivo, líder de mercado. Criado em 1965, o Objetivo conseguiu ampliar sua carta de serviços, que engloba a produção de material apostilado, formação de

Ao periodizar as experiências de cursinhos, em seu estudo *Cursinhos Alternativos e Populares: Movimentos Territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil*, Castro (2005) destaca aquelas experiências e projetos de Cursinhos que aconteciam no interior das Universidades e eram gestadas pelas entidades estudantis, salientando, por sua vez, as contradições, como cobrança de mensalidades ou até mesmo as disputas com as instâncias superiores de Universidades que eram contrárias à existência da iniciativa no interior da instituição. Quando o projeto alcançava reconhecimento social e possuía apoio popular da comunidade externa, havia que disputar a condução do cursinho com as mesmas instâncias que se opunham inicialmente; como é o caso do cursinho do DCE da Unicamp relatado pelo autor no estudo. Por outro lado, o risco de o projeto ser desalojado do campus era uma realidade em alguns casos, como a experiência do Curso de Apoio ao Estudante (CAPE) da USP – Ribeirão Preto, criado em 1990, que funcionou nas dependências da USP-Ribeirão, mas teve que buscar sede própria, segundo relata o autor (Castro, 2005, p. 23-25).

Já para a pesquisadora Silvia Maria Diaz Ruedas, os **Cursinhos Alternativos** são aqueles que nascem da iniciativa popular, mas não são gratuitos, alcançam uma parcela dos jovens e adultos de baixa renda, porém os estudantes pagam taxas abaixo do praticado no mercado para cobrir despesas de manutenção do projeto. Nessa modalidade, o Cursinho Alternativo não está disponível a todas as pessoas já que, para acessá-lo, elas devem dispor de algum tipo de renda para garantir a mensalidade, gasto com transporte e alimentação (Ruedas, 2003, p. 52).

Os pesquisadores João Galvão Bacchetto (2003, p. 22) e Clóvis Castro (2005, p. 55) localizam a expansão de experiências de Cursinhos Populares durante a década de 1990, denotando um fenômeno nacional, organizado a partir das Universidades Públicas e em algumas faculdades católicas, no contexto de acentuada exclusão e desigualdade educacional.

---

educadores e oferta de cursos de baixo custo na universidade por ele criada a Universidade Paulista (UNIP). O Objetivo, por meio da UNIP, dispõe de padrão organizacional eficiente que garantiu a sua expansão para todo o país, a partir de sua interiorização no estado de São Paulo. A UNIP possui 240 mil estudantes e 900 unidades. Trata-se de um negócio altamente lucrativo, que mobiliza parte significativa de seus recursos em peças publicitárias para a veiculação nos meios comunicacionais, ampliando a sua atuação no ramo de negócios para a prestação de serviços para a educação do país. Mais informações consultar o trabalho Cursinhos como “business”, de Sérgio José Custódio, 2000.

A partir do mapeamento de cursinhos pré-vestibulares alternativos existentes no Município de São Paulo/SP na década de 1990, a dissertação de João Galvão Bacchetto (2003), “*Cursinhos pré-vestibulares alternativos no Município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior*”, apresenta os cursinhos como sendo uma alternativa aos cursinhos comerciais - que possuem fins lucrativos - para oportunizar formação e preparação aos exames vestibulares à população de baixa renda, especialmente egressos da rede pública de ensino e população afrodescendente. Em sua caracterização dos cursinhos alternativos na cidade de São Paulo, Bacchetto informa que estes eram organizados pelo Movimento Estudantil, através dos Diretórios de Estudantes, sobretudo das Faculdades da USP, já na década de 50.<sup>60</sup> Contudo, foi no contexto da expansão das matrículas e da ampliação da certificação do ensino médio, que as experiências de cursinhos se multiplicaram e se tornariam importante força social de pressão por políticas públicas de acesso ao ensino superior (Bacchetto, 2003, p. 140).

O primeiro estudo localizado sobre o tema do Cursinho numa perspectiva alternativa foi a dissertação de *mestrado Educação, Cidadania e Reconstrução de Identidades: Caso Cooperativa Steve Biko*, defendida por Maria Durvalina Cerqueira Santos, na Universidade Estadual da Bahia, em 1997. Maria Durvalina aborda a experiência do primeiro Curso pré-vestibular para negros no país, o Cursinho Steve Biko, criado em 1992, pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFBA, uma iniciativa do movimento negro que tinha como público-alvo a juventude negra de Salvador, e buscava relacionar a preparação para os exames vestibulares com temas referentes à questão da identidade racial e de cidadania.

Em 31 de julho de 1992 é inaugurada a primeira sala de aula de pré-vestibular para negros e negras no Brasil, na Bahia em Salvador (denominada à época de grupo de estudo), uma estrutura onde funcionava e ainda hoje funciona o Diretório Central de Estudantes da Universidade Federal da Bahia – DCE da UFBA adaptada para sala de aulas, espaço que naquele momento estava sendo compartilhado com a organização do SENUN - Seminário Nacional de Universitários Negros. Não só a compreensão de que o SENUN e o Pré-vestibular

---

<sup>60</sup> Em 1950, os estudantes do Grêmio da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo organizaram um Curso Pré-vestibular com atividade até 1984 nas dependências da universidade. Em 1987, o Cursinho da Poli reapareceu sob outra proposta pedagógica, e não seria mais abrigado nas dependências da USP. Em 1957, foi fundado em São Carlos, no campus da USP, pelo Centro Acadêmico Armando Sales, o Cursinho CAASO. Na década de 1970 o CAASO fundou um supletivo e, em 1980, um colégio no campus da USP-São Carlos, que, todavia, não é gratuito. Ambas as iniciativas formam as bases das experiências subsequentes, porém adotam uma política de cobrança de mensalidade e material de estudos (Castro, 2005, p.18).

tratavam-se de intervenções do Movimento Negro bem como o fato de terem em comum algumas ideias, metas e objetivos, como também atores (as), autores(as) e autorias comuns, e o entendimento de que o pré-vestibular era resultante dos debates que o SENUN vinha produzindo sobre a “A universidade que o povo negro quer”, tornou exequível a utilização do espaço do DCE no turno noturno e operacionaliza a ideia de um pré-vestibular para negros e negras (Santos, 2015, p. 84).

Já o Curso de Apoio ao Estudante (CAPE), iniciado pelos estudantes da USP-Ribeirão Preto, foi um projeto que surgiu em 1990, cujo objetivo era “atender alunos comprovadamente carentes da cidade de Ribeirão Preto e região, a gestão do Campus cedeu infraestrutura e espaço para seu funcionamento”. Em sua análise sobre o CAPE, Castro salienta o aspecto que, para o autor, demarca a diferença entre essa experiência com as anteriores, a saber, de que o cursinho do CAPE era gratuito, os professores do cursinho eram voluntários e o material didático era preparado por eles mesmos. Ademais, os estudantes beneficiários participavam das decisões do projeto deliberadas nas assembleias (Castro, 2005, p. 26).

Em 1993, foi a vez da criação, na Baixada Fluminense, da experiência de Cursinho pré-vestibular para estudantes afrodescendentes, cujo objetivo era auxiliar os estudantes para o acesso ao ensino universitário seja este público ou privado, que se tornou uma Organização Não Governamental (ONG), a Educação para Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), e contabiliza a colocação de 100 mil jovens no ensino superior. Sobre a origem da Educafro, Bucchetto informa que,

A Educafro é sem dúvida a mais complexa organização encontrada, isto porque é dividida em diversos núcleos que possuem relativa autonomia, e conta com uma direção vinculada à Igreja Católica através da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil. Em 1993, no estado do Rio de Janeiro, o atual diretor-executivo da Educafro, Frei David Raimundo dos Santos, fundou o primeiro cursinho para negros e carentes daquela região, projeto que proliferou rapidamente através da formação de diversos núcleos. O cursinho permanece em funcionamento, porém desvinculado da direção da Igreja Católica e como o nome de Pré-Vestibular para Negros e Carentes – PVNC. A Educafro passou a existir no Rio de Janeiro com a atividade principal de concessão de bolsas de estudo em universidades particulares (Bacchetto, 2003, p. 67).<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Atualmente, a Educafro possui unidades em vários estados e sua mantenedora é uma organização da sociedade civil, a Francisco de Assis: Educação, Cidadania, Inclusão e Direitos Humanos (Faecidh),

Esse projeto merece destaque aqui porque, no contexto de reascenso das experiências de Cursinho Popular, ele se diferenciou naquele momento dos demais por organizar núcleos fora das Universidades e a partir de instituições e entidades comunitárias nos bairros, territórios onde a classe trabalhadora habita e reproduz sua sociabilidade, tais como escolas da rede pública, igrejas, centro de direitos humanos etc. Ademais, esteve presente em municípios apontados pelos dados oficiais como de alto índice de violência e bairros periféricos. Conforme aponta Bacchetto,

Um elemento importante é a inserção que a Educafro possui nas mais diversas regiões, com núcleos em bairros muito distantes do centro e famosos pela violência urbana, como Capão Redondo, Cidade Tiradentes e Jardim Ângela. Mas foi também nos núcleos mais distantes que se constatou a ausência de professores em várias disciplinas e de material pedagógico adequado, e os pré-vestibulares assumiram feições de grupo de estudo, nos quais os próprios alunos tentavam aprender e ensinar (Bacchetto, 2003, p. 70).

A Educafro foi pioneira no debate sobre as cotas raciais nas universidades e se projetou como principal referência nacional no debate das ações afirmativas. Há mais de 30 anos de existência a Educafro segue o trabalho de formação para a inclusão de afrodescendentes no ensino superior, organizando os núcleos nos municípios a partir da articulação com entidades e instituições nos territórios.

Portanto, a pesquisa de Bacchetto conclui que as experiências de Cursinhos Alternativos são um fenômeno nacional e possuem origem comumente nas iniciativas do movimento estudantil no interior da universidade e no movimento negro, e que conseguem adesão e o apoio de diferentes sujeitos porque, na prática, se relacionam com o debate da democratização do acesso ensino superior no país (Bacchetto, 2003, p. 102).

Por sua vez, a pesquisadora Silvia Maria Dias Ruedas (2005), a partir de seu estudo *Cursinho popular do município de Jandira: uma experiência educacional*

---

responsável pela realização de parcerias com universidades privadas para garantir bolsas de estudos aos seus estudantes. Além disso, oferece cursos de qualificação profissional e presta consultoria em equidade racial, treinamento e inclusão a empresas. Ou seja, diversificou sua carta de serviços prestados à sociedade a partir da perspectiva do empreendedorismo social. Mais informações conferir no portal da entidade, disponível em: <https://educafro.org.br/site/> Acesso: 04 maio 2023.

visando o acesso ao Ensino Superior, analisa o contexto de expansão dos Cursinhos nos anos 90, salientando a proliferação de projetos organizados e geridos também por Organizações Não Governamentais (ONGs).<sup>62</sup> Ou seja, na medida em que as experiências de Cursinhos nas Universidades, organizadas e executadas por entidades estudantis, demonstraram a pertinência e relevância das iniciativas, bem como a sua legitimidade junto à população de baixa renda, elas (as experiências) passaram a ser também objeto de disputa pelo chamado terceiro setor, que, na prática, disputavam junto ao Estado o protagonismo na formulação e execução de projetos sociais.

No mesmo sentido, o pesquisador Thiago Ingrassia Pereira (2007), em sua dissertação de mestrado “Pré-vestibulares em Porto-Alegre: na fronteira entre o público e o privado”, defendida em 2007, salienta a disputa de projetos e políticas sociais também pelas organizações do chamado Terceiro Setor no contexto das políticas neoliberais, capitaneada por uma Terceira Via que assistia a falência do Estado Previdência nos países centrais do desenvolvimento capitalista, que apresentavam pretensamente alternativas ao modelo neoliberal, contudo sem romper com a lógica do livre mercado regulador das relações sociais e em defesa de reforma do aparelho estatal, reduzindo seu poder de intervenção na sociedade capitalista (Pereira, 2007, p. 100).

Entretanto, em seu estudo, Ruedas elabora a caracterização de três formas de Cursinhos, que a seu juízo podem ser identificados como:

**Cursinhos Populares** para os que são totalmente gratuitos, **Cursinhos Alternativos** para os que nascem da iniciativa popular, cobram taxas ou material didático e **Cursinhos Comerciais** os que são mantidos pela iniciativa privada e que cobram pelos serviços prestados exercendo uma função comercial (Ruedas, 2005, p. 47, grifo nosso).

---

<sup>62</sup> A professora Maria da Glória Gohn, em *Sociedade civil no Brasil: Movimentos Sociais e ONGs* estabelece uma distinção entre as ONGs militantes e as ONGs do terceiro setor. Conforme a pesquisadora, as ONGs militantes foram aquelas que surgiram nos anos 70/80 no Brasil, com bases no novo sindicalismo e nos movimentos populares da igreja, e tinham uma orientação ideológica voltada para a promoção da participação da sociedade civil e na relação desta com o Estado; estas teriam sido responsáveis por trazer ao espaço público diversos atores sociais que lutavam por igualdade e justiça social, podendo encontrar muitas que se juntaram aos movimentos sociais. Já as ONGs do terceiro setor, surgiram nos anos 90, e se distanciavam em forma e conteúdo das ONGs militantes. Com perfil ideológico indefinido, a professora Maria da Glória afirma que essas ONGs não se vinculam às associações comunitárias militantes ou a movimentos sociais, mas que muitas se vinculam às iniciativas do empresariado brasileiro e de grupos econômicos que balizam suas ações e iniciativas conforme as orientações de agências financeiras internacionais. Ademais, estas organizações não se identificam como ONG, mas como instituições do “terceiro setor”. Mais informação conferir: GONH, Maria da Glória. *Sociedade civil no Brasil: Movimentos Sociais e ONGs*. Nómadas (Col), núm. 20, 2004, pp. 140-150. Universidad Central Bogotá, Colombia. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117734013.pdf>

A gratuidade parece ser o aspecto fundamental que a autora destaca para caracterizar a experiência como “popular”, pois estaria ao alcance de todas e todos interessados. A perspectiva de inserir o termo “popular” como sinônimo de educação “tendencialmente aberta a todos” se inscreve num debate histórico, que teve início com o fim do Estado Novo, cujo objetivo era redefinir as funções sociais da escola e ampliar a oferta de vagas no ensino secundário, como forma de atender às mudanças sociais e políticas do período que exigiam o alargamento da oferta escolar. Nesse sentido, como assinala o professor Celso Beisiegel, a adjetivação do popular corresponderia mais à compreensão da necessidade da escolarização para todas e todos, da oferta de uma educação escolar comum para todos os cidadãos, entendida enquanto um direito, e, posteriormente, um dever individual e social; Portanto, o “popular” correspondia, naquele período, à educação escolar que deveria estar ao alcance de todos os cidadãos, vinculada ao projeto de sociedade inscrito nos anseios das ideias liberais, como uma “afirmação de direitos universais de indivíduos abstratos”. Na realidade, o autor explica que, quando o termo popular pretende designar uma prática educativa qualquer, ele representa um modelo de educação pensada pelas “elites intelectuais” para direcionar a participação da coletividade conforme uma determinada ideologia e em função do controle social (BEISIGEL, 1979, p. 82-86).

Por sua vez, Vanilda Paiva analisa a utilização do termo popular como maneira de designar uma educação para todos, educação formal para as massas, que advém da demanda histórica das classes trabalhadoras de diversos países europeus pela escola comum (contra a escola dual), gratuita e compulsória. A luta pela escola faz parte de um quadro mais amplo de lutas travadas entre trabalho e capital, isto é, entre os interesses dos trabalhadores e dos capitalistas (PAIVA, 1986).

A esse respeito, explica a professora Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2013, p. 986), em diálogo com Beisiegel(1979) que:

Nesse período, segundo Celso Beisiegel (1964), embora a escola secundária já não apareça como condição suficiente para a realização do êxito profissional, é vista pelas populações que a procuram como condição necessária à conquista de melhores posições e empregos. E o agente político – no Executivo ou no Legislativo – surge como mediador entre as reivindicações dos habitantes e a atuação do Poder Público na área do ensino. Com o fim da ditadura Vargas e a retomada do regime político



baseado no voto, as aspirações populares por melhoria de vida mediante a passagem pela educação escolar encontraram no agente político à procura de votos “um defensor intransigente na criação de mais escolas” (Moraes, 2013, p. 986).

No mesmo sentido, o professor Celso Ferretti informa que:

o próprio desenvolvimento histórico da sociedade urbano-industrial passou a exigir a expansão da educação escolar, não apenas em função do processo produtivo, mas também como resposta às demandas relativas ao desenvolvimento de hábitos necessários à vida nas cidades ou, em termos políticos, à formação do cidadão (Ferretti, 2009, p. 107).

Contudo, a partir da análise do Programa Nacional de Alfabetização, instituído pelo decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o professor Celso Beisiegel salienta que a “educação popular” por este programa praticado, em parte, correspondia às características comuns porque voltada à massa de analfabetos, porém adquirira outros conteúdos que se vinculavam a um projeto de sociedade. Analisando os aspectos inovadores do método de Paulo Freire nesse sentido, Celso Beisiegel explica:

[...]os aspectos realmente inovadores do método apareciam: 1) no relacionamento entre a transmissão do instrumental e a ação educativa possível durante o processo; e 2) no relacionamento entre conteúdo cultural do processo e as condições sociais, políticas e econômicas de vida do analfabeto (Beisiegel, 1979, p. 89)

Com efeito, a educação popular assumiria outro sentido, passaria a abarcar outras dimensões que a educação escolar comum dirigida e controlada exclusivamente sob o ideal liberal não alcançava; quando vinculada a um projeto de transformação social e coletiva, indicaria não apenas a educação escolar comum para todos, mas, inserida na realidade concreta, posicionada no campo das disputas de classes, com vistas à transformação da sociedade, assume outros significados, como salientado por Beisiegel (1979, p. 91):

Afirmei anteriormente, que o termo “popular”, enquanto instrumento de qualificação de um processo educativo, é vago, impreciso, indefinido, pois não esclarece a natureza e a extensão dos fenômenos que deveria especificar. Mas, examinando-o agora sob a perspectiva de seus significados enquanto expressões das articulações do processo com as estruturas de dominação, aquela indefinição se

relativiza. Como já indiquei, na fase final do Programa Nacional de Alfabetização, as atividades de pelo menos alguns dos grupos envolvidos na “educação popular” adquirem significados mais definidos, na medida em que se orientam com vistas a explicitar junto a segmentos “populares” da coletividade a sua condição de classe e as potencialidades transformadoras inerentes a essa condição.

Os projetos de Cursinhos nas universidades e os organizados por movimentos sociais continuavam a existir como opções aos cursinhos comerciais. Entretanto, o estudo de Ruedas lança luzes sobre a experiência inédita de Cursinho Popular organizada pela União dos Estudantes de Jandira (UEJ), que funcionava inicialmente por meio do trabalho de voluntários. Em 2002, a partir da demanda e pressão da juventude do município, a UEJ propôs projeto de lei para a criação do Cursinho Popular de Jandira/SP, que foi instituído pela Lei nº 1.367/2002. Analisando a criação do Cursinho Popular de Jandira, Ruedas explica que,

A Lei dispõe que o Cursinho seja público e gratuito e que deva funcionar em espaços mantidos pelo Poder Público, com infraestrutura e recursos humanos necessários, visando à realização das aulas e demais atividades, com a máxima qualidade. O artigo 4º da referida Lei define como se dará o acesso e garante a não discriminação por renda, repassando ao Conselho Gestor a responsabilidade pela “seleção” dos alunos. A lei assegura, também, a constituição de um Conselho Gestor e dotações orçamentárias próprias, suplementadas com recursos advindos de convênios. A prefeitura Municipal de Jandira é a principal mantenedora, incluindo as parcerias para a contratação de estagiários, aquisição das apostilas e, mais recentemente, através do repasse de recursos pelo MEC para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico, pagamento de bolsas para alunos e aquisição de equipamentos necessários ao CPJ (Ruedas, 2005, p. 77).

Já o funcionamento numa escola Municipal, por sua vez, permitia ao projeto dispor de infraestrutura de salas de aulas, refeitório, sala para secretaria e espaços comuns. Embora os recursos de áudio-visual, computadores e internet fossem limitados, ainda assim a infraestrutura possibilitava o desenvolvimento do projeto de forma menos precária. Além disso, a iniciativa foi capaz de estabelecer uma parceria com a USP para que seus estudantes de graduação pudessem fazer estágio no projeto, sendo estes professores do Cursinho. O Projeto contava com recursos previstos no orçamento do Município, contudo ele não disputava os recursos destinados à educação formal, visto

que o projeto de Cursinho estava vinculado ao Gabinete da prefeitura e se vinculava aos “projetos especiais”, conforme explica Silvia Maria Diaz Ruedas. A autora afirma ainda que,

Embora se trate de um Curso que tem objetivo educacional, ele não se encontra oficialmente vinculado à Secretaria Municipal de Educação e os recursos são os de investimento municipal, não provocando prejuízos para os programas diretamente ligados à Educação (Ruedas, 2005, p. 83).

Embora contasse com o apoio financeiro da prefeitura, o aporte orçamentário não cobria todas as despesas necessárias à manutenção com qualidade do Cursinho. De acordo com Ruedas, embora tivesse autonomia por estar vinculado ao gabinete, esta situação colocava dificuldades já que os recursos não eram suficientes para todas as despesas, cobrindo apenas as despesas com as bolsas para os estagiários, deixando de fora as aquisições de materiais (Ruedas, 2005, p. 84). Esta iniciativa se insere no quadro de experiências de cursinhos desenvolvidas por estudantes e pelo movimento estudantil.

Como vimos até aqui, as experiências de cursinhos populares tiveram um reascenso nos anos de 1990. Período em que se vivia a implementação das políticas neoliberais no país, por meio do famigerado ajuste econômico para a renegociação de dívidas junto ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (FMI), como explica o professor Reginaldo Moraes (2001, p. 33). Esse contexto de mudanças econômicas requeria do aparelho estatal uma reforma profunda para que pudesse garantir a estratégia da política neoliberal adaptada ao contexto brasileiro. Como esclarece o professor Reginaldo Moraes, as diretrizes estratégicas da política neoliberal consistiam em:

Privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, “desregulamentar”, ou antes, criar regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. O Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentara estabelecer (Moraes, 2001, p. 35).

O que se vivia nesse contexto, portanto, era a disputa para que o Estado correspondesse aos anseios neoliberais de privatização de atividades sociais tais como

saúde, educação, previdência etc., sob a mundialização do capital em sua fase financista subordinadora do desenvolvimento nacional, já que retiram dos governos o poder de autodeterminar suas políticas econômicas, bem como limitam o alcance da dívida pública. Por esta razão, se explica a expansão das faculdades e centros educacionais particulares pois se buscava transferir do Estado para a iniciativa privada a competência, por exemplo, da “construção escolar, formação profissional, serviços urbanos, saúde, assistência social, etc.”(Moraes, 2001).

O professor Celso Ferretti (2009) avalia que:

Após as reformas da década de 1990, multiplicam-se os discursos que reafirmam com insistência a contribuição da escola para o desenvolvimento do país e para a empregabilidade de trabalhadores excluídos de postos de trabalho formais em diferentes ramos produtivos, assim como nos setores de serviços e agrícola e, simultaneamente, observa-se, na mesma proporção, a queda da qualidade da educação regular oferecida, assim como a valorização de formas compensatórias e alternativas de educação, especialmente para os setores populares” (Ferretti, 2009 p. 107).

Nesse sentido, Silvia Maria Diaz Ruedas (2005) e Thiago Ingrassia Pereira (2007) salientam a disputa do Terceiro Setor pelos projetos e experiências de cursinho popular num contexto em que as forças econômicas buscavam forçar a transferência de competência do Estado para coletividades localizadas, evidenciando a flagrante contradição que vivenciavam os novos movimentos sociais em geral e a experiência de cursinho em particular frente à tentativa de limitar o poder estatal e desobrigá-lo de atendimento aos direitos sociais em sua amplitude. Ou seja, o desafio para os movimentos sociais consistia em encontrar uma forma de ser coletividade com suas pautas e bandeiras para exigir os direitos sociais, sem, contudo, deixarem-se manipular ou cooptar pela estratégia neoliberal de esvaziamento das políticas sociais em favor dos aparelhos privados de hegemonia, os quais exercem na sociedade o poder de desestabilizar o Estado para realizar as suas exigências de flexibilidade, privatização e redução dos gastos públicos (Moraes, 2001).

Nesse contexto, o modelo privatista que passará a orientar as políticas sociais de educação, saúde, previdência etc., imperativo do ideário neoliberal, colocava aos

movimentos sociais o desafio de não apenas combaterem a exclusão gerada por esse modelo, mas de também afirmarem a competência do Estado para a democratização da Universidade e da garantia dos direitos sociais. Por isso, os cursinhos populares, por exemplo, assumem para si a tarefa de não apenas aspirarem a uma vaga no Ensino Superior, mas de defender a educação pública como bandeira de sua luta. É o que sustenta, por exemplo, o pesquisador Thiago Ingrassia Pereira, quando analisa o papel dos cursos pré-vestibulares populares (PVPs) da cidade de Porto Alegre e as diferenças em relação aos cursinhos privados, tradicionais. Para Pereira, os cursinhos tradicionais operam na lógica de mercado, estão voltados ao lucro, e em nada altera a situação de exclusão, pelo contrário a reforçam uma vez que a maioria do público interessado em dar continuidade aos estudos em nível superior fica de fora porque não pode pagar suas mensalidades.

Por seu turno, os cursinhos populares e alternativos operam em outra lógica, diferente da lógica de mercado, porque são iniciativas que oferecem o curso de forma gratuita ou mediante a contribuição de uma taxa mínima para cobrir despesas de manutenção do cursinho. Além disso, Pereira afirma que os cursinhos populares:

procuram operar em uma dimensão crítica da educação, não se limitando à revisão de conteúdos para as provas do vestibular, por mais que não possam abrir mão disso, avançando em busca de dotar o ato pedagógico de sentido dentro da realidade concreta do seu público (Pereira, 2007, p. 55)

Ou seja, para o autor, os Cursinhos Populares buscam fomentar o pensamento crítico, bem como tensionar no quadro mais amplo de lutas para a democratização do acesso à universidade em detrimento da instrumentalização do treinamento e da memorização de conteúdo para o vestibular.

No mesmo sentido, ao analisar os cursinhos alternativos no município de São Paulo entre os anos de 1990 e 2000, João Galvão Bacchetto (2003) assevera que os cursinhos alternativos transcendem o “treinamento” para os exames vestibulares, e se constituem em movimento social a partir do momento em que se articulam para defender as pautas dos estudantes das camadas populares por condições condições de acesso ao ensino superior.

Por meio de mobilizações, passeatas, reuniões de negociações e diversas ações judiciais, esses cursinhos tensionaram as universidades públicas para a concessão de isenção das taxas de seus vestibulares. O autor menciona o caso do vestibular realizado pela Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) e o ENEM, destacando a atuação dos cursinhos do município de São Paulo para conseguirem que a USP criasse uma política de isenção. Para tanto, além de mobilizações na frente do prédio da Fuvest, foram movidas 42 ações entre 1997 a 2000 contra a entidade. O autor afirma, conforme os dados levantados junto à consultoria jurídica da USP, que as últimas quatro ações, em defesa da isenção para todos os alunos das escolas públicas foram movidas por Luiz Eduardo Greenhalg, Frei David Raimundo dos Santos, da Educafro, e por Dom Paulo Evaristo Arns. Àquela época (1997), a taxa do vestibular era de 60 reais, um valor inacessível para o estudante de baixa renda. Além de pautarem a reserva da isenção da taxa do vestibular para os estudantes de baixa renda, a pauta abarcava a reserva de vagas para estudantes da escola pública (idem, p. 116). Para João Galvão Bacchetto,

Pode-se dizer que esses cursinhos, ao mobilizar seus alunos - aqueles com perfil desfavorecido no ingresso - pela modificação dos sistemas seletivos, atuam como porta-vozes de uma população mais ampla, que deseja a formação universitária; eles evidenciam a necessidade de modificações no acesso, o aumento da demanda e as transformações que serão necessárias no nível superior para incorporar um novo contingente de pessoas (Bacchetto, 2005, p. 149).

Em sua dissertação de mestrado, o autor concluiu que os “cursinhos alternativos do Município de São Paulo atuaram como um dos agentes na luta pelo ensino superior para a população de baixa renda, baseados no princípio da igualdade” (idem, p. 149).<sup>63</sup>

Quando analisados pelo pesquisador Cloves Alexandre de Castro (2011), os Cursinhos Alternativos são definidos pelo o autor como “movimentos territoriais de luta pela democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil”, pois estes estão localizados nos “diferentes bairros, escolas públicas, associações de moradores, igrejas

---

<sup>63</sup> Ainda que fossem mobilizações pontuais, no conjunto, elas tiveram o poder de incidir sobre os rumos da democratização do acesso ao ensino superior via vestibular, já que as universidades públicas (USP, UNESP e Unicamp) tiveram que desenvolver planos de concessão de isenção para os seus processos seletivos. Posteriormente, em 2013, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a lei nº 12.799, que dispõe sobre a isenção do pagamento de taxas para inscrição em processos seletivos de ingresso nos cursos das instituições federais de educação superior. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/112799.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112799.htm)

e universidades”. Em sua análise, Castro assevera que os cursinhos conseguiram criar práticas políticas diferentes a partir da centralidade da “inclusão social” pela educação. Assim, afirma o autor que:

O movimento de cursinhos alternativos e populares é um movimento socioespacial urbano e popular porque procura também realizar uma demanda das classes populares por acesso ao conhecimento e tem no espaço urbano seu lugar privilegiado de ação e de luta para tornar o espaço da universidade um lugar mais plural e democrático, ou seja, tem como pauta questões estritamente urbanas, como: educação, universidade e democracia. O fato desse movimento ser socioespacial é igualmente devido à sua disputa ocorrer pelo acesso à universidade e pelo uso dos equipamentos de educação superior público e privado e não pela posse dos territórios onde os aparelhos desse setor estão situados e onde se realiza parte do processo de formação de nível universitário do país (Castro, 2011, p. 191-192).

Quando problematizada a diferença entre Cursinho Popular e Cursinho Alternativo, Castro aponta que a questão territorial é fundamental, mas não a única, para caracterizar o cursinho popular, que, via de regra, se desenvolveu nos bairros, em espaços cedidos pelas escolas, associações, igrejas entre outros, isto é, nos espaços de reprodução da vida e da classe trabalhadora. Salienta o autor que:

O cursinho popular tem como gênese o movimento estudantil, os cursinhos alternativos e as experiências de organização popular nas periferias das grandes e médias cidades do país. O caráter espacial denota grande importância na diferenciação entre o cursinho popular e o cursinho alternativo. O cursinho popular surgiu das práticas de cursinhos nos espaços dos sujeitos que, anteriormente, passaram pelos cursinhos alternativos nas universidades e recriaram tais experiências vividas nos seus lugares da reprodução, ou seja, nos bairros periféricos das cidades. No entanto, como veremos no decorrer deste capítulo, a questão espacial, por si só, não deve definir o caráter popular ou alternativo do cursinho, pois o fundamental é a concepção sobre os diversos aspectos da realidade que cada um deles pode representar (Castro, 2011, p. 192).

Portanto, os cursinhos populares, ao serem determinados pela questão material, econômica *stricto sensu*, pois seu público é constituído majoritariamente por pessoas da população de baixa renda, (que não conseguiriam pagar nem o valor simbólico cobrados pelos cursinhos alternativos e nem os custos altos dos tradicionais comerciais), são levados para o centro da disputa pela “inclusão” das camadas populares no ensino superior público brasileiro; por isso, esta experiência se localiza na fronteira entre a

inclusão ou a criação de práticas pedagógicas em si mesmas autônomas e com potencial transformador, isto é, que consigam ir além da pauta da inclusão.

Esse é o debate que a pesquisadora Maíra Tavares Mendes (2011) realiza em sua dissertação de mestrado, em que localiza os cursinhos populares na contradição entre a inclusão ou emancipação. Problematizando as concepções que orientam e circunscrevem os cursinhos no campo da luta apenas por inclusão, a autora posiciona o Cursinho Popular numa perspectiva política diferente, e esclarece que:

A concepção que orienta o cursinho popular considera que se aprende, em todos os espaços e tempos, por meio da experiência, enquanto a que orienta o cursinho alternativo afirma que não se deve perder aulas para participar de manifestações públicas ou outras atividades de caráter político e pedagógico. As políticas de cotas étnico-raciais e para estudante de escola pública são vistas como mero preconceito na concepção alternativa de cursinho, enquanto que, na popular, elas são vistas como um “ajuste” histórico, ainda que insuficiente para resolver o problema da elitização da universidade pública. Para os alternativos, a ausência das classes populares nos bancos das universidades públicas se dá devida à baixa qualidade do ensino público fundamental e médio e tal ausência, para os populares, ocorre, fundamentalmente, pela baixa oferta de vagas nas universidades públicas, que, por sua vez, contribuiu para o grande negócio do vestibular associado aos cursos preparatórios privados. Os alternativos acreditam que a ação dos cursinhos é a oportunidade de igualar as condições de preparação para o exame vestibular entre pobres e ricos; **os populares compreendem os cursinhos como um movimento popular, instrumento de defesa e disputa da universidade pública, como uma instituição social voltada aos interesses da sociedade em geral, e compreendem as suas ações como formas de luta pelo fim do vestibular e para se debater a necessidade do livre acesso ao ensino superior no país** (Mendes, 2011, p. 193, grifos nossos).

Portanto, concordamos com Mendes (2011) que a forma Cursinho Popular se constitui enquanto movimento popular de defesa da educação pública, e, a partir dos territórios, disputam políticas educacionais e a democratização do acesso ao ensino e da universidade pública.

Corroborando esta perspectiva, salientamos que o levante do movimento dos estudantes secundaristas, em 2015, contra a reorganização escolar no estado de São Paulo, durante o governo Geraldo Alckmin, é um exemplo de como o movimento de cursinhos se conecta com a luta pela educação pública. As/os estudantes secundaristas ocuparam mais de 200 escolas para denunciar e impedir o fechamento de 99 escolas e a



reorganização baseada na separação por ciclos. Nesse processo, o movimento secundarista na Zona Leste da cidade de São Paulo, por exemplo, teve início na Escola Estadual Salvador Allende, e alguns estudantes que lideraram a ocupação nesta escola faziam parte do Cursinho Popular Baobá, que atuava na região desde 2011. O coletivo que mantinha o Cursinho Baobá foi importante aliado na resistência, formação e diálogo entre os estudantes e a sociedade.

No caso dos Cursinhos do IFSP, como vimos a partir dos relatos das/dos estudantes e coordenadoras(es), assim como nos relatórios dos projetos, a vinculação do trabalho pedagógico referenciado na organização coletiva, bem como na formação política a partir da problematização de temas da realidade sociocultural evidenciam a potencialidade que possui esta ação de participar desse campo de luta popular a partir da reflexão para a apreensão crítica das políticas educacionais, mas também para a defesa da garantia de direitos fundamentais, bem como da democratização da educação de nível superior. Sua potencialidade reside ainda no fato de que o Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP está territorializado e pode ser espaço organizador e formador da juventude que dele participa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investidas neoliberais contra o Estado e a sociedade brasileira foram intensificadas, após o impedimento da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. A centralidade dada pela ideologia neoliberal consistiu em operar o verdadeiro desmonte das conquistas sociais inscritas na Constituição Federal de 1988, bem como criar as condições para a atuação irrestrita do mercado sobre as infraestruturas econômicas e sociais do Brasil. Como observou Eduardo Fagnani (2017),

A tese ideológica do “país ingovernável”, esgrimida em 1988, voltou a ditar o rumo do debate imposto pelos representantes do mercado. Agora, eles obtiveram êxito no serviço de criar o “consenso” de que estabilizar a dinâmica da dívida pública requereria modificar o “contrato social da redemocratização”. Para essa corrente, a crise fiscal decorreria da trajetória “insustentável” de aumento dos gastos sociais desde 1993, por conta da Carta de 1988 (Fagnani, 2017, p. 10).

Ilustram também esse contexto, a aprovação da emenda constitucional n.º 95, de 2016, que alterou a Constituição brasileira de 1988, para instituir um novo regime fiscal, e estabelecer o teto de vinte anos para os gastos públicos, assim como a reforma trabalhista e a reforma do ensino médio desse mesmo ano. Soma-se a esses retrocessos sociais, o Projeto de Lei n.º 7.180/2014, representado pela Frente Parlamentar Evangélica, que propôs a mudança na LDB, em favor da criação do programa “Escola Sem Partido”. Arelado às reformas realizadas e aos retrocessos trabalhistas e sindicais, especialistas alertaram para as manobras de destruição do “Estado Social”, a partir da PEC 31/2016, que ampliou a desvinculação constitucional de recursos das políticas sociais (Fagnani, 2017, p. 11).<sup>64</sup>

Todos esses ataques expressaram, por um lado, o caráter reacionário das classes dominantes, que nunca aceitaram as poucas conquistas sociais inscritas na Constituição federal de 1988, por outro lado, revelaram a completa falta de compromisso com qualquer tipo de desenvolvimento social que seja capaz de impactar positivamente na

---

<sup>64</sup> Eduardo Fagnani, em “O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015)” explica que a desvinculação de Receitas da União (DRU), saltou de 20% para 30% a subtração da arrecadação do montante dos impostos e contribuições federais dos setores da Previdência Social, Saúde, Assistência Social e Seguro-Desemprego. FAGNANI, E. **O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015)**. Texto para Discussão. Instituto de Economia: Unicamp, 2017. Disponível em: [www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=3537&tp=a](http://www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=3537&tp=a) acesso em 06/01/2019

redução das desigualdades sociais no país. E um dos alvos diretos deste processo foram, sem dúvida, a educação e a escola.

Retomar alguns aspectos das lutas e disputas empreendidas no período da redemocratização em favor da educação e escola pública nos permitiu apreender e conhecer o significado estratégico que elas tiveram na garantia do direito à educação. Mas cumpriu reconhecer que não se tratava de qualquer educação, mas de uma educação pública socialmente referenciada. A mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em defesa de um sistema público e gratuito de educação, foi vitoriosa ao inscrever o tema na Constituinte e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Frigotto et al, 2005).

Se a aprovação da LDB significou um novo momento para a organização da educação nacional, bem como um novo pacto entre a sociedade e o Estado, é também verdade que a luta e as disputas da sociedade civil para que esse instrumento legal contemplasse a educação dos trabalhadores, por meio da oferta da formação profissional integrada à formação geral, foram naquele momento derrotadas. Naquele contexto, teve lugar o Decreto nº 2.208/97 que visava “proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (Frigotto, et al, 2005, p.25).

Por esta razão, a expectativa e a esperança no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, de 2002, eram grandes. Contudo, após dois anos de governo, as mudanças estruturais necessárias não vieram.

Compreendendo o caráter da “democracia restrita”, e considerando as contradições inerentes ao governo; intelectuais, movimentos sociais e sociedade civil organizada optaram por confrontar interesses conflitantes e aprofundar as contradições e, desse modo, iniciaram um processo de elaboração da minuta de decreto que revogaria o Decreto nº 2.208/97. A publicação do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97, significava a um só tempo recolocar os princípios e os fundamentos de um projeto de formação para os trabalhadores, que rompesse com o dualismo inscrito na

tradição da educação brasileira, em favor da formação emancipatória, bem como romper com o ideário neoliberal e conservador vigente.<sup>65</sup>

Portanto, contrariando o cenário de políticas educacionais marcadas pelo pragmatismo e economicismo herdadas pelas reformas da ditadura militar sob o ideário do capital humano, o Decreto nº 5.154/2004 “criou a base jurídica para a realização de uma educação profissional à educação básica” (Pereira, 2013). Ademais, o referido decreto tinha como objetivo, nas palavras de Frigotto,

o ensino médio integrado, não na perspectiva restrita e de justaposição da formação geral e técnica, mas no sentido de uma educação integral, omnilateral no horizonte da politécnica, tendo como eixo a articulação entre ciência, trabalho e cultura (Frigotto, 2018, p. 25).

Nesse contexto, a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para Institutos Federais (2008), com a oferta de 50% de cursos de nível médio e profissional técnico na modalidade integrado, para os egressos do ensino fundamental, e modulares - educação de jovens e adultos, significou uma mudança importante na política educacional brasileira.

Fruto da disputa entre dois projetos antagônicos, a saber, um que visa hegemonizar a educação subordinando-a ao capital e o outro que busca garantir aos trabalhadores uma educação que rompa com a dicotomia entre ensino básico e técnico em favor de uma formação integrada, a criação dos Institutos Federais apontava para a possibilidade real na concretização de uma política de escola pública gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora.

Corroboramos com a compreensão que pressupõe a educação como uma prática social que se produz dentro das relações sociais historicamente determinadas, e que, sendo essas relações sociais de tipo capitalista, a escola atual é uma instituição social capitalista. No entanto, reconhecer a educação e a escola como instituições hegemônicas por essas relações sociais significa também reconhecer que em seu interior também se reproduzem as contradições intrínsecas ao capital. E, portanto, se

---

<sup>65</sup> A publicação do Decreto nº 5.154/2004 foi alvo de intenso debate que aqui não iremos abarcar. Rosemary Dore, em “Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil” é uma das intelectuais que faz duras críticas a este instrumento legal.

essas contradições se reproduzem e se modificam, é verdade também que elas podem abrir caminhos para novas relações (Moraes, 2015).

Porque estava conectado com o seu tempo e a sua realidade concreta, Antonio Gramsci realizou sua análise da educação e da escola buscando compreender o papel que ambas assumem no processo de transformação social. Por isso, os seus pressupostos foram desenvolvidos, segundo Del Roio (2018), a partir da

crítica ao sistema de ensino italiano, que enfatizava o ensino técnico destinado aos trabalhadores em busca de emprego ou então o ensino humanista destinado à pequena burguesia, cujo objetivo era compor os diversos escalões da administração pública do Estado liberal-burguês (Del Roio, 2018, p. 118).

No entanto, ao criticar o sistema educacional dual de sua época, que criava, por um lado, uma escola para formar intelectuais e dirigentes e, por outro, um ensino técnico-profissional destinado às classes subalternas, Gramsci apresentou a sua proposta de **escola unitária**, que tem o trabalho como princípio educativo. A escola unitária em Gramsci representa a articulação orgânica entre formação geral humanista e ensino técnico-científico, cujo objetivo é alcançar a autonomia intelectual e moral dos trabalhadores.

Portanto, para Gramsci, o caráter unitário decorre tanto de sua organização quanto do princípio formativo que a estrutura, tendo como “princípio o conceito e o fato do trabalho, entendido na sua perspectiva ontológica, como mediador da relação homem-natureza e das relações entre os homens na vida social” (Ferretti, 2009). Por esse motivo, a proposição da escola unitária é concebida por Gramsci da seguinte forma, como explica Ferreti:

a escola se volte, de um lado, para o desenvolvimento das noções científicas que permitiriam não só a libertação das noções folclóricas do mundo, das crenças e dos mitos, mas também a clareza de que tais noções se desenvolveram em resposta à necessidade humana de defrontar-se com a natureza e, de outro, para as noções relativas à vida em sociedade, resultante histórica desse mesmo processo, implicando a elaboração de normas e regras sociais, definição de direitos e deveres. Enfim, o conhecimento da vida social e suas determinações, mediadas pelo trabalho (Ferretti, 2009, p. 123).

Nesse sentido, a criação dos Institutos federais representa a materialização de uma proposta de educação-formação dos trabalhadores, que se aproxima do modelo de escola unitária, formulado por Gramsci. Na prática cotidiana as contradições para efetivar o projeto o mais próximo possível da perspectiva gramsciana podem ser um obstáculo. No entanto, essas contradições não devem impedir o reconhecimento da potencialidade real que o projeto carrega.

Por essa razão, consideramos que o Programa Institucional de Cursinho Popular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/IFSP, apreendidos aqui a partir dos pressupostos de **escola unitária** de Gramsci, revela alguns nexos possíveis entre o referido programa e o princípio da elevação intelectual e moral dos sujeitos envolvidos nos processos, baseada na inserção dos jovens nas relações concretas da vida proporcionada pelas ações de extensão.

As ações de extensão do IFSP são viabilizadas por meio de recursos institucionais próprios, que articuladas com o ensino e a pesquisa aplicada, proporcionam a participação da comunidade interna do instituto junto às comunidades do entorno dos campi no desenvolvimento de programas e projetos de extensão. As ações são apresentadas em correspondência aos editais, tendo destaque aqueles projetos nas áreas temáticas da Cultura, Comunicação, Direitos Humanos e Justiça, Meio Ambiente, Produção e Tecnologia, Saúde, Educação e Trabalho. Para a realização de projetos nas áreas referidas, priorizam-se aqueles que envolvem alunos de escolas da rede pública de ensino. A escolha dessas áreas temáticas indica uma tentativa de superação do perfil tecnicista que predominou no ensino profissional. Ao mesmo tempo, busca promover um projeto de educação abrangente, capaz de contemplar criticamente a realidade social brasileira e de refletir sobre a sua transformação.

As ações contempladas contam com um número específico de discentes-bolsistas, regularmente matriculados nos cursos do IFSP, que devem participar ativamente da sua realização, dedicando à ação 20 horas semanais. O valor da bolsa destinada aos discentes-bolsistas era, naquela ocasião, de R\$ 400,00; ela pode representar uma possibilidade real de dedicação e participação de estudantes mais vulneráveis economicamente na ação.

Cada programa ou projeto de extensão é coordenado por um servidor do quadro docente ou técnico-administrativo do IFSP. A possibilidade de os técnicos-administrativos coordenarem a atividade se configura em uma realidade concreta, que busca romper, de alguma forma, com a cultura hierárquica e excludente entre docentes e técnicos-administrativos no interior das instituições de ensino, além de possibilitar práticas pedagógicas a partir de múltiplos olhares e experiências profissionais.

Em 2017, os projetos e programas submetidos no âmbito dos editais dos programas institucionais foram nas seguintes áreas temáticas: Tecnologia e Produção 6%; Direitos Humanos e Justiça 10%; Meio ambiente 18%; Cultura 33% e Educação 33%, do total de 69 projetos contemplados e 206 projetos inscritos.

A variedade de projetos submetidos no âmbito dos editais é expressiva. Propostas como realização de hortas, coleta seletiva, reuso de água, cineclubes, manifestações populares afro-brasileiras, leitura, jogos populares, coral, teatro, dança, entre outros, demonstram as múltiplas ações que os campi realizam no sentido de garantir espaços formativos para além da sala de aula e dos laboratórios didáticos.

No entanto, cumpre aqui ressaltar que é condição para a realização dos projetos, estabelecido em edital, a participação de, pelo menos, um estudante regularmente matriculado no IFSP. A participação ativa desse discente na realização das ações, bem como a interação com a comunidade externa, dimensões essenciais da extensão, tiram o discente da passividade e o colocam na condição de estabelecer, na prática, uma escola conectada à vida, conforme os pressupostos de Gramsci (Gramsci, 2001, v.2, p 45).

Dessa forma, elas carregam a potencialidade de estimular a criatividade e proporcionar o desenvolvimento técnico-científico e cultural, a partir da troca de saberes para além do espaço escolar, e baseada numa relação mais horizontal. Nessa relação dialógica com a comunidade do entorno, a partir das ações de extensão, os discentes podem desenvolver conhecimentos mais amplos, que abarcam uma compreensão da realidade concreta e das dimensões social e cultural que envolvem a qualificação técnica e produtiva.

Embora a extensão tenha se popularizado e seja considerada comumente pelo seu suposto "papel democratizador" do conhecimento produzido nas universidades,

ressaltamos aqui que, no âmbito do Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP, ela promove: 1) o encontro de jovens e adultos de realidades e instituições diferentes de ensino; 2) o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre eles; 3) a integração de atividades; e, 4) a elevação cultural das/dos envolvidas(os). Assim, a extensão, articulada com o ensino e a pesquisa, permite perscrutar momentos educativos e culturais que vão além da mera formação técnico-profissional. Ao mobilizar o conhecimento científico e tecnológico na relação com estudantes das demais escolas públicas, por meio das ações de extensão, a extensão do IFSP colabora para a efetivação da tarefa atribuída por Gramsci à escola, a saber, de “lutar contra todas as sedimentações tradicionais próprias do senso comum”, promovendo descobertas significativas, capazes de despertar a capacidade criadora e crítica dos envolvidos (Meta, 2017, p. 246).

Por sua vez, no **Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP** desenvolvido desde 2014, e, em seu regulamento, aprovado pela Resolução Nº 1/2016 do Conselho de Extensão da instituição, encontramos as seguintes finalidades:

oferecer atividades acadêmicas complementares de preparação para o acesso ao ensino superior;

estimular e desenvolver atividades socioculturais de respeito à Diversidade Cultural brasileira e de promoção dos Direitos Humanos e Cidadania, em parceria com as comunidades interna e externa aos *campi*.

Os projetos aprovados devem oferecer aos jovens e adultos do entorno do IFSP, oriundos da escola pública, 40 vagas gratuitas de preparação educacional para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), durante o período mínimo de seis meses. Segundo Pedro Demo (1980), o tempo de seis meses corresponde ao mínimo necessário a um projeto de extensão que envolve a questão social (Demo, 1980, p.68).

Para a sua realização, o Cursinho Popular conta com uma equipe executora formada por, no mínimo, três servidores da instituição ou voluntários habilitados, externos ao IFSP, além dos dez discentes bolsistas. Aos servidores ou profissionais voluntários cabe a tarefa de orientar, acompanhar e supervisionar pedagogicamente os bolsistas no planejamento das atividades e na seleção do material de apoio, que se realiza como uma experiência de produção coletiva. As aulas, que acontecem de



segunda à sexta, são planejadas e ministradas pelos discentes bolsistas (estudantes-educadores), oriundos dos cursos de licenciaturas, bacharelados ou tecnólogos do IFSP, selecionados mediante edital específico.

Os estudantes do Cursinho Popular, selecionados por meio de edital, são cadastrados no sistema de registro regular do IFSP e têm acesso pleno aos recursos didáticos do IFSP, aos laboratórios e à biblioteca. Além disso, podem participar das diversas atividades acadêmicas do campus. Mesas redondas, seminários, visitas a museus, Cine debate, participação na Semana da Diversidade no campus e na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia/SNCT são algumas das atividades e ações socioculturais promovidas no âmbito do Cursinho Popular ou em parceria com outras iniciativas do campus ou da região.

Com efeito, o Cursinho Popular, embora animado inicialmente pelo seu papel de instrução para o ingresso no ensino superior, (o que já seria uma tarefa importante, visto que o sistema de acesso ao ensino superior não oportuniza a participação universal, isto é, de todos os jovens brasileiros, porque excludente) pode subverter o seu componente “instrumentalizador” na medida em que essa experiência, que se localiza entre o ensino básico e o superior, pode estabelecer um tipo de instrução que não separa “formação-educação”, mas possibilita uma aprendizagem dos conhecimentos científicos (como produtos da atividade humana), relacionada à necessidade de compreensão das relações sociais que, por sua vez, subsidiam as interpretações de mundo.

Por último, porque baseado no trabalho coletivo para o planejamento, a divulgação e a realização de suas diferentes atividades, exercícios democráticos fundamentais para a construção de consciências e subjetividades menos dilaceradas, o cursinho popular também estabelece uma experiência educativa que abarca o esforço de compreensão de mundo, a partir da instrução e da troca de saberes anteriores à educação superior, que pode marcar positivamente as/os estudantes a se relacionarem com o conhecimento e a se posicionarem no mundo de forma ativa.

Consideramos, portanto, que o Cursinho Popular do IFSP é uma ação de extensão, uma dimensão educativa que, ao lado do ensino e da pesquisa, realiza a tarefa atribuída por Gramsci à escola unitária, a saber, “a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade

para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Gramsci, 2001, p. 36).

Salientamos que, ao planejarem as aulas e realizarem as atividades coletivamente, os estudantes-educadores do cursinho, por meio da atividade teórico-prática, concretizam uma experiência pedagógica que não separa formação e educação, e, dessa forma, rompem com a cultura dual de ensino, que submete as classes subalternas à apreensão fragmentária dos processos sociais. Por meio da ação teórico-prática, os estudantes-educadores desempenham a atividade docente junto aos seus pares - estudantes ainda do ensino médio ou egressos. Dessa forma, compartilham a mesma linguagem e temores similares, enfim, sentimentos parecidos porque são próprios de sua geração e das questões objetivas que lhes são comuns (vestibular, acesso ao ensino superior, permanência na universidade e inserção no mundo do trabalho) – e, dessa maneira, se inserem concretamente na vida social por meio desta prática educacional de formar as pessoas a partir da conjugação ciência-trabalho-cultura.

Por fim, as ações socioculturais promovidas no âmbito do Programa de Cursinho Popular parecem compor o conjunto de práticas educativas que caracteriza o indicado por Gramsci em sua proposta de escola, para a elevação intelectual e cultural, bem como de desenvolver certo grau de maturidade capaz de proporcionar a autonomia intelectual.

A despeito da evasão, muito comum nos cursinhos populares e comunitários, em geral motivada pela necessidade de trabalhar e por dificuldade para garantir economicamente o deslocamento até o local do cursinho - fator que revela a própria condição de classe dos jovens que buscam o Cursinho Popular – consideramos o Cursinho Popular do IFSP contribui para a apreensão da realidade social na qual os jovens e adultos envolvidos estão inseridos, bem como para “ampliação de experiências culturais significativas” (Dayrell, 1996, p. 145).

Ademais, o Cursinho Popular parece conseguir desenvolver dimensões sociopolíticas e socioculturais contempladas nos objetivos dos projetos executados, assim como identificamos no relatório final apresentado, por exemplo, pelo projeto de do Campus de Sertãozinho em 2016 e 2017: “Empoderamento e formação de lideranças nos alunos para os territórios e grupos/movimentos sociais de origem e vivência”; o que

de fato permite que seja considerado uma experiência de formação político-organizativa que busca transpor o campo institucional educacional por meio da experiência de trabalho coletivo e do contato com a realidade social concreta das/dos envolvidos com o projeto de cursinho popular no IFSP.

Os projetos de Cursinho do IFSP se desenvolveram de diferentes formas, nem sempre contemplaram integralmente o estabelecido em seu regulamento, a exemplo do estabelecido em uma de suas finalidades, a saber: “estimular e desenvolver ações socioculturais de respeito à Diversidade Cultural brasileira e de promoção dos Direitos Humanos e Cidadania, em parceria com as comunidades interna e externa ao campus”.

Embora seja uma experiência nos marcos da institucionalidade estatal para a oferta de atividades escolares complementares, de preparação para o acesso ao ensino superior, os projetos foram capazes de adquirir uma dinâmica própria, com relativa autonomia pedagógica e organizativa, abarcando a problematização de temas concernentes à realidade brasileira e estabelecendo uma relação dialógica com a sociedade externa, elementos os quais lhes vinculam com os princípios da educação popular.

Conforme observado em alguns relatos das/dos estudantes e coordenadoras(es) entrevistadas(os), a motivação para participarem da ação, até mesmo como voluntários, se deveu ao fato de conhecerem e de terem tido prévia experiência de cursinho, seja como alunos do Cursinho do IFSP ou em cursinhos de outras instituições; o que demonstra a identificação desses sujeitos com a forma cursinho, bem como o compromisso social/político adquirido durante essa experiência.

A participação e o profundo envolvimento dos estudantes-educadores no desenvolvimento da ação, baseado na capacidade de organizar e elaborar os materiais de estudos, tomar decisões, sua identificação com a dinâmica do trabalho coletivo da equipe executora, nos permitem afirmar que o sujeito central da ação de extensão Cursinho Popular do IFSP são as/os estudantes-bolsistas, extensão que permite que elas e eles sejam protagonistas na criação e troca de conhecimento, mas, também, que adquiram senso histórico-crítico, se conectando, dessa forma, com o *ethos* da prática extensionista existente no Brasil antes da ditadura empresarial-civil-militar de 1964, que

impulsionava as/os estudantes a desenvolver a capacidade de atuar nos processos de luta pela transformação social e nos assuntos de interesse nacional.

A ação de extensão Cursinho Popular no IFSP possui a potencialidade de transcender a tradicional visão assistencialista da ação extensionista, na medida em que assegura um sentido “processual-orgânico” baseado na dialogicidade entre a comunidade acadêmica e a sociedade. Ademais, consideramos que o Cursinho tem a capacidade de abarcar um conjunto de ações culturais, científicas, sociais e educativas baseado na interdisciplinaridade para a promoção da indissociabilidade entre Extensão, Ensino e Pesquisa.

Ao ser uma ação que provoca impacto transformador na percepção das/dos participantes, que possibilita uma “mudança na visão do mundo”, não apenas por meio da problematização teórica dos temas abordados (conteúdo), mas, sobretudo, pela forma organizativa do cursinho (forma), podemos afirmar que, ao descortinar o discurso da meritocracia, tão fortemente arraigado e operado como ideologia organizadora da sociedade brasileira, e, principalmente no ambiente acadêmico, o Cursinho do IFSP corresponde a uma ação sociocultural capaz de, em articulação com o ensino e a pesquisa no IFSP, possibilitar aos indivíduos uma relação ativa para fortalecer e “desenvolver a si mesmo” em relação com o “mundo exterior”. Isso porque, como afirma Gramsci, toda pessoa (“o homem”) deve ser concebida como um bloco histórico, já que se trata de uma unidade perpassada pelas determinações materiais e ideológicas, isto é, expressa as articulações contraditórias entre as dimensões superestruturais e estruturais que conformam valores, sentidos e visão de mundo. Nesse sentido, o autor italiano afirma:

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão e um erro supor que o “melhoramento” ético seja puramente “individual”: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é individual, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, desde aquelas com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano. Por isso é possível dizer que o homem é essencialmente “político” já que a atividade para

transformar e dirigir conscientemente os outros homens realiza a sua “humanidade” a sua “natureza humana” (Gramsci, CC 10, ss 48.v.1, 1999, p. 406).

Desse modo, podemos afirmar que a experiência de cursinho popular do IFSP representa um espaço formativo que, a partir da integração entre o ensino e a pesquisa, possibilita a elevação educacional, científica e cultural das/dos estudantes envolvida(o)s. Além disso, a promoção do contato e a relação direta dos estudantes-bolsistas do IFSP com a realidade concreta e subjetiva de outros grupos sociais (interação característica do quefazer extensionista) , promove a compreensão de que é possível e necessário assumir uma atitude cidadã frente aos acontecimentos sociais do momento histórico ou pelo menos entender a dimensão asseverada por Gramsci, segundo a qual “viver quer dizer tomar partido”. E a partir dessa relação dialógica que se estabelece, tanto os estudantes do IFSP como os estudantes do Cursinho podem sair fortalecidos e em condições de estabelecer sociabilidades menos dilaceradas, porque conscientes de sua condição de sujeitas e sujeitos históricos.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo. Sesc São Paulo/ CEBRAP, São Paulo, 2016.

ANTUNES, Ricardo. O continente do labor. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARAÚJO, Adilson C. e SILVA, Cláudio N. N. Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios / Brasília: Ed. IFB, 2017.

BACCHETTO, João Galvão. Cursinhos pré-vestibulares alternativos no Município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Acesso em: 03 maio de 2023.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf> Acesso em: 10/jan./2020.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do Povo e Educação Popular. In: Revista Faculdade de Educação, São Paulo. 5(1/2), 1979. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v5n1-2/v5n1-2a04.pdf> Acesso em: 08 maio 2023.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. São Paulo, SP: Edusp, 2009. Disponível em: <https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2018/06/beisiegeleducac3a7aoesoci edadepos30.pdf> Acesso em: 08 maio 2023.

BENSAID, Daniel. Trabalho e Emancipação. IN: Cadernos Em Tempo n° 308. Versão original publicada na revista Viento Sur n. 44, junho de 1999.

BIANCHI, Alvaro. O laboratório de Gramsci. Filosofia, História e Política. São Paulo: Alameda, 2008.

BOITO JR, Armando. A crise política do neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. Crítica Marxista, n.42, p.155-162, 2016. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/dossie2017\\_03\\_03\\_10\\_57\\_34.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2017_03_03_10_57_34.pdf) Acesso em: 04 dez 2023.

BRASIL. Decreto n° 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 04 dez 2023.

BRASIL. Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968. Lei de organização e funcionamento do ensino superior. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 04 dez 2023.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2005. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Estabelece as diretrizes da educação profissional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm) Acesso em 04 dez 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Estabelece as diretrizes da educação profissional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm) Acesso em 04 dez 2023.

BRASIL. Lei nº 11.195 de 18 de Novembro de 2005. Estabelece a expansão da oferta de educação profissional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm) Acesso em 04 dez 2023.

BRASIL. Lei Nº 11. 892 de 29 de Dezembro de 2008. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 14/nov/2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em 04 dez 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Instituições da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif> Acesso em 14/jan/2020.

BRASIL. FORPROEXT/CONIF. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/extensao-e-cultura/arquivo/2016/extensao-tecnologica-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-2013.pdf> Acesso em: 14/jan/2020.

BRASIL. I Seminário Nacional de Reforma Universitária – Declaração da Bahia, promovido pela União Nacional dos Estudantes, 1961, Salvador – Bahia. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A. UNE em tempos de autoritarismo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125). Disponível em:

<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>

Acesso em: 13/10/2023

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo escolar 2014: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

CASTRO, Cloves Alexandre de. Cursinhos alternativos e populares. Movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior público no Brasil. Dissertação de mestrado, Unesp Presidente Prudente, 2005.

CASTRO, Cloves Alexandre de. Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à Universidade no contexto do direito à Cidade. Tese de doutorado. Campinas, SP, 2011.

CHARLOT, Bernard. Educação, Trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes. IN: Educação, Sociedade & Cultura, n. 22, vol. 2004, p. 9-25.

CHAUÍ, Marilena. Ventos do progresso: a universidade administrada. IN: Descaminhos da Educação Pós-1968. São Paulo: editora Brasiliense, 1980.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. IN: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

ClAVATTA, Maria Aparecida. O Acesso à Universidade — Uma Questão Política e um Problema Metodológico. IN: Seminários Vestibular Hoje. Brasília, 1987.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, p. 160-179, 2004.

COSPITO, Giuseppe. Hegemonia. IN: Dicionário gramsciano (1926-1937). São Paulo: Boitempo, p. 365-368, 2017.

COSTA, Pedro Luiz de Araujo; MARINHO, Ricardo Costa de Azevedo. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs. IN: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento / Gaudêncio Frigotto, organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320 p. 320.

COUTINHO, Carlos Nelson. O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de Campo como descoberta e criação. IN: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Cecília de Souza Minayo (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. Vestibular: a volta do pêndulo. IN: Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 3. fev 1982.



- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In. 500 anos de educação no Brasil. LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs). 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior - Estado e Mercado. IN: Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004.
- CUSTÓDIO, Sérgio José. Cursinhos como “business”. Formação Econômica, Campinas, (5): 21-33, jun. 2000. Acesso em: 04maio 2023.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. IN: Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura. Juarez Dayrell, organizador. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DE PAULA, J. Antonio. A Extensão universitária: história. Conceito e propostas. Interfaces - Revista de Extensão. Belo Horizonte, v. 1, n. 1 jul./dez. 2013. Disponível: <https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/issue/view/1/showToc> Acesso em 14/jan./2020.
- DEL ROIO, Marcos. Gramsci: Periferia e Subalternidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- DEMO, Pedro. Educação, Cultura e Política Social, FEPLAM, Porto Alegre, 1980.
- DIAS, Edmundo. O outro Gramsci. São Paulo: Xamã Editora, 1996.
- DIAZ, Claudio; HERRERA, Liliana. Extensión Universitaria. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias Pizzurno 935, Buenos Aires, Argentina, 2003. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002743.pdf> Acesso 04 dez 2023.
- DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Pesquisa de emprego e desemprego: região metropolitana de São Paulo, nº 373, Dezembro de 2015. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseped/2015/201512pedsao.pdf> Acesso em 04 dez 2023.
- DI PIERRO, Maria Clara; HADADD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. IN: Cadernos Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.
- DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. Cedes, Campinas, vol. 26, v. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez, 1989.

FAGNANI, Eduardo. O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015). Texto para Discussão. Instituto de Economia: Unicamp, 2017. Disponível em: [www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=3537&tp=a](http://www.eco.unicamp.br/docprod/downarq.php?id=3537&tp=a) acesso em 10/07/2018

FERNANDES, Florestan. Circuito Fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 2010.

FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/GTK93QB5JvKdcccjXjyfNyP/>

FONSECA, Marília. O banco mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo. IN: Revista Faculdade de Educação. Nº 24 (1), Jan/1998.

FONTES, Virgínia. A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 201-239. ISBN: 978-85-7541- 612-9. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-09.pdf> Acesso em: 06/01/2020.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Indissociabilidade ensino–pesquisa–extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre : UFRGS; Brasília : MEC/SESu, 2006.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: UFMG, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf> Acesso em: 17/nov/2018.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (FORPROEXT). Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação profissional e Tecnológica (CONIF). Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2012.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (FORPROEXT). Contribuições para a Política de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2015. Disponível em: [https://portal.ifrn.edu.br/documents/886/XIII\\_Forproext\\_-\\_Contribuicoes\\_2015.pdf](https://portal.ifrn.edu.br/documents/886/XIII_Forproext_-_Contribuicoes_2015.pdf) Acesso em: 04 dez de 2023.

- FRANZOI, N. L.; COSTA, R. C. D. Proeja e Pronatec: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. XXVI, Políticas, planos e gestão da educação: democratização e qualidade social. Recife, 2013. Brasília: ANPAE, 2013, p. 1-15.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação. Trad de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chanchol. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; Maria Ciavatta; Marise Ramos (orgs). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento / Gaudêncio Frigotto, (org.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.
- GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: para quê? Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2017.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. Gramsci: educación y cultura. sugerencias actuales para el trabajo educativo de hoy. Caracas/VE: Editorial Laboratorio educativo, 2018.
- GIMENEZ, Ana Maria Nunes. As multifaces da relação Universidade - Sociedade e a construção do conceito de terceira missão. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, 2017. Disponível em : [file:///C:/Users/DELL%20LATITUDE/Downloads/Gimenez\\_AnaMariaNunes\\_D.pdf](file:///C:/Users/DELL%20LATITUDE/Downloads/Gimenez_AnaMariaNunes_D.pdf)
- GONH, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. IN: Revista Brasileira Educação. 16 (47) • Ago 2011.
- GRAMSCI, Antonio. Socialismo e cultura. IN: O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935/ Carlos Nelson Coutinho (org);. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. Homens ou Máquinas. IN: O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935/ Carlos Nelson Coutinho (org);. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. Democracia Operária. IN: O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935/ Carlos Nelson Coutinho (org);. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. Escritos Políticos I. Edição Universidade Livre. Lisboa: Seara Nova, 1976.
- GRAMSCI, Antonio. Odeio os indiferentes: escritos de 1917. Tradução e aparato crítico: Daniela Mussi, Alvaro Bianchi. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Edição de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Volume 1.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Edição Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 8ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. Volume 2.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Edição Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Volume 3.

HADDAD, Sérgio et ali. Educação Escolar no Brasil. São Paulo, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO/IFSP. PDI 2014-2018. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>. Acesso em: 17/nov/2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO/IFSP. Resolução nº 01/CONEX/IFSP/2016 que aprova o regulamento do Programa Institucional de Cursinho Popular do IFSP Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/106-assuntos/reitoria/conselhos-e-nucleos/474-conselho-de-ensino-conen?showall=> Acesso em 14/ jan./2020

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO/IFSP. Relatório de Gestão. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/component/content/article/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/137-relatorio-de-gestao> Acesso em: 14/jan/2020.

KUENZER, Acacia. Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEHER, Roberto. Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LIGOURI, Guido. Estado. IN: Dicionário de gramsciano (1926-1937). São Paulo: Boitempo, p. 261-264, 2017.

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo. Sesc São Paulo/ CEBRAP, São Paulo, 2016.

MAGALHÃES, João P. de Almeida. Estratégias e modelos de desenvolvimento. IN: Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003 -2010 – Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

- MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.
- MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009 Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?format=pdf&lang=pt>
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã; tradução de Alvaro Pina - 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, p. 112, 2009.
- MARX, Karl. Prefácio para a Crítica da Economia Política. IN: O leitor de Marx/ José Paulo Neto (org). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital; tradução Rubens Enderle - 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017
- MAYO, Peter. Educação e Cultura em Gramsci. IN: Gramsci: Periferia e Subalternidade. Marcos Del Roio (org). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- MERCADANTE, Aloízio. e ZERO, Marcelo; colaboradores Danilo Molina et al. Governos do PT: um legado para o futuro. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.
- META, Chiara. Escola. IN: Dicionário de gramsciano (1926-1937). São Paulo: Boitempo, p. 245-248, 2017.
- MIRANDA, Paula Roberta. Fies e Prouni na expansão da educação superior: quanto vale o conhecimento no brasil?. Disponível em: [http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6141/1/Paula%20Roberta%20Miranda\\_2017.pdf](http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/6141/1/Paula%20Roberta%20Miranda_2017.pdf). Acesso em: 11 abril 2023.
- MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Trabalho e Educação como pauta do GT Trabalho e Educação da ANPED. Algumas considerações sobre o campo de pesquisa. Ano 13, Nº 20, 2015.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (Coord.). Diagnóstico da formação profissional: ramo metalúrgico. São Paulo. Artchip, 1999.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Trabalho como princípio educativo. 1. ed. Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André, 2015. 46 p.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e sistema nacional de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 979-1001, jul.-set. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. In: Trabalho, Educação e Saúde, v. 4 n. 2, p. 395-416, 2006.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. IN: Revista Educação & Sociedade, v.26, n.93, p 1435-1469, 2005.

MORAES, Reginaldo. Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes; MOURA, Dante Henrique; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; OLIVEIRA, João Paulo; COSTA, Conceição Leal. Extensão e Formação na Educação Profissional. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 14, p. e7101, 2018. DOI: 10.15628/rbept.2018.7101. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7101>. Acesso em: 5 dez. 2023.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão universitária: uma análise crítica – João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão universitária: bases ontológicas. IN: Caderno de extensão popular: textos de referência para a extensão universitária. Projeto de pesquisa e extensão VEPOP-SUS Vivências de extensão em Educação Popular e saúde no SUS / Ernande Valentin do Prado, et.al. (organizadores). João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

MENDES, Maíra Tavares. Inclusão ou emancipação: um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes. Dissertação (mestrado). Porto Alegre, 2011.

NASCIMENTO, Eduardo Peterle. Jovens e educação superior: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação da USP, 2009.

NETO, Adolpho Ribeiro. O Vestibular ao Longo do Tempo — Implicações e Implicâncias. IN: Seminários Vestibular Hoje. Brasília, 1987.

NETO, José Alves de Freitas. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. Revista Ensino Superior Unicamp - Edição Número 3, Jun./2011. Disponível em <http://www.revistaensinosuperiorgr.unicamp.br>

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. IN: FARIA, D. S. de. (Org). Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti\\_evolucao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf)

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: um futuro por armar. IN: Institutos Federais Lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Caetana Juracy Resende Silva (org). Natal:IFRN, 2009.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Professor: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

PASSARINHO, Paulo. Apresentação. IN: Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PEREIRA, Isabel B. Educação Profissional. IN: Dicionário do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Pré-vestibulares em Porto-Alegre: na fronteira entre o público e o privado. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

PINHEIRO, Camila M. Em defesa da escola pública: o Fórum de Educação na Constituinte e o princípio da gestão democrática no ensino público. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

PORTELLI, Hugues. Gramsci e o bloco histórico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

QUIVY, Raymond; COMPENHOUDT, LucVan. Manual de investigação em Ciências Sociais: trajectos. Lisboa/Portugal: Gradiva Editorial, 2005.

RAMOS, Marise N. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão universitária: comunicação ou domesticação?. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Ceará, Fortaleza, 1984.

RUEDAS, Silvia Maria Diaz. Cursinho popular do município de Jandira uma experiência educacional visando o acesso à educação superior. 2005. 1 v. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTOS, José Deribaldo dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. IN: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SOUSA, Ana Luiza Lima. A história da extensão universitária – Campinas: Editora Alínea, 2010.

SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas. Conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, pp. 33-60, 2012.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. EXTELAR, João Pessoa, v. 13, n. 8, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0B0WeZ6rpkrFBQXFnMVIHYTJDalE?resourcekey=0-9V5qEaLbl6gXaegkSzlKDw>. Acesso em: 05 dez 2023.

SILVA, Michelle Alves da. A Modalidade EJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: (2006-2018). Dissertação de mestrado, Unifesp, Guarulhos, 2018.

SCHULTZ, Theodore W. O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

SELLTIZ, C. e outros, “Métodos de pesquisa nas relações sociais”, São Paulo, EPU/EDUSP, 1974. Cap. &, coleta de dados, questionários e entrevistas, p. 265 a 311.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Extensão universitária: novo paradigma de universidade? Alagoas: Edufal, 1997. Disponível em: [www.anped11.uerj.br/19/TAVARES.htm](http://www.anped11.uerj.br/19/TAVARES.htm) Acesso em 05 dez 2023.

TRAGTENBERG, Maurício. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária. IN: Descaminhos da Educação pós-68. São Paulo: Brasiliense, 1980.

TONELLI, Flávio & QUEIROZ, Antonio Carlos. Trabalho e sindicalismo no governo Lula. IN: Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003 -2010 – Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

VOZA, Pasquale. Bloco histórico. In: LIGUORI, G; VOZA, P. (Orgs.) Dicionário Gramsciano. São Paulo: Boitempo, 2017.

WILLIAM, Raymond. Abandonando a palestra: Método de discussão para as aulas de literatura para adultos. IN: Raymond Williams & educação: coletânea de textos sobre extensão, tutoria, currículo e métodos de ensino / [organizador] Alexandro Henrique Paixão. – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2019.



## Anexos

### I - Roteiro para entrevista com estudantes bolsista de Extensão do IFSP

<b>Sexo:</b>
<b>Cor ou raça:</b>
<b>Idade:</b>

<b>Campus que estuda:</b>
<b>Curso que faz:</b>

<b>1) Como ficou sabendo das ações de extensão no seu campus?</b>
<b>2) Qual o valor da bolsa de extensão que recebia? ( ) 200 reais ( ) 400 reais ( ) outro valor</b>
<b>3) A bolsa de extensão lhe auxilia com: ( ) alimentação ( ) transporte ( ) material didático</b>
<b>4) Quanto tempo durou a ação?</b>
<b>5) Qual foi o público alcançado na ação de extensão?</b>
<b>6) Na sua opinião, qual o impacto da ação de extensão para o público atendido?</b>
<b>7) Como você avalia a sua participação na ação de extensão?</b>
<b>8) A sua participação no projeto tem algum influencia na sua formação acadêmica? Qual?</b>
<b>9) Atuar na ação de extensão trouxe algum aprendizado que se vinculará com a sua trajetória pós-IFSP?</b>
<b>10) Quais saberes ou conhecimentos você adquiriu a partir da atividade de extensão?</b>
<b>11) A atuação no Cursinho Popular mudou a sua visão sobre a sociedade, sobre o mundo?</b>
<b>12) O Cursinho promoveu atividades socioculturais? Quais? Qual é a sua opinião sobre?</b>

## II - Roteiro de questões para os coordenadores de projeto

<b>Sexo:</b>
<b>Cor ou raça:</b>
<b>Idade:</b>
<b>Campus lotado:</b>
<b>Formação:</b>

<b>1) Você é coordenador de qual ação de Extensão, projeto, programa, etc?</b>
<b>2) Você poderia explicar qual é essa ação de extensão e como é realizada? Qual a proposta e os objetivos?</b>
<b>3) Como você teve contato com a Extensão, quando estudante da graduação ou já como profissional?</b>
<b>4) No IFSP, como se deu seu contato com a Extensão?</b>
<b>5) Por que decidiu propor e coordenar a ação de extensão?</b>
<b>6) Na sua opinião, qual é a importância da ação de Extensão na formação e qualificação profissional dos estudantes?</b>
<b>7) A ação de Extensão contou com a participação da comunidade externa?</b>
<b>8) Como você avalia a participação da comunidade externa no desenvolvimento da ação?</b>
<b>9) Na sua opinião, que contribuição a ação de Extensão trouxe à comunidade externa envolvida?</b>
<b>10) Como você avalia a participação da comunidade interna (acadêmica) no desenvolvimento da ação?</b>
<b>11) Na sua opinião, a ação de extensão contribui para a democratização do ensino e do conhecimento produzido no IFSP? Por que?</b>
<b>12) O Cursinho Popular realizou ações socioculturais? Quais? O que você pensa sobre?</b>