



Universidade de Brasília (UnB)
Instituto de Ciências Humanas (ICH)
Departamento de Serviço Social (SER)

Marina Yumi Uema Nenevê

**Os Cursinhos Populares como estratégias de ampliação do acesso aos direitos sociais: a
experiência do Cursinho Popular “Pedagoginga” em Sobradinho II**

BRASÍLIA
2025

Marina Yumi Uema Nenevê

**Os Cursinhos Populares como estratégias de ampliação do acesso aos direitos sociais: a
experiência do Cursinho Popular “Pedagoginga” em Sobradinho II**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Departamento de Serviço Social da Universidade
de Brasília como requisito parcial para a obtenção
do título de Bacharel em Serviço Social

Orientadora: Prof^a. Dr^a Michelly Elias.

Brasília
2025

Dedico este trabalho aos educandos, educadores e equipe do Pedagoginga, vocês transformaram minha visão de futuro e me presentearam com perspectivas profissionais grandiosas.

AGRADECIMENTOS

Essa conquista é resultado do apoio de muitas pessoas que participaram da minha trajetória. Agradeço à minha família, meus amigos e aos coletivos que participo. Esse é um momento especial em que eu posso abrir meu coração e agradecer com muito choro (pra variar) por tudo isso que me constitui.

Agradeço à minha mãe e ao meu pai, Ana e Paulo, por terem tido a dedicação e a coragem de me proporcionar o extraordinário durante toda minha vida. Fico feliz que nós três aprendemos juntos, pela primeira vez, o que é ser mãe, pai e filha de alguém.

Ao meu irmão João por ter me mostrado o significado de viver acompanhada. Eu não sabia que era possível amar alguém assim desse tanto, até você nascer e me tornar sua irmã.

À minha irmã Izabel por ser minha maior companheira. Tendo você por perto, eu sei que já tenho tudo. Obrigada por dividir tudo comigo (cama, roupa, maquiagem, sapato, brinco, comida), inclusive o maior amor do mundo: o nosso.

À minha vó Luiza, por ter sido quem nomeou meu mundo. Ainda bem que foi você! Por isso que em tanta coisa eu vejo carinho. Você dá sentido pros meus caminhos todos os dias.

Ao meu vó Luiz por sua dedicação e amor na minha criação. Obrigada por todas as vezes que você me buscou na escola e por todas as músicas que você me mostrou. Te admiro e te agradeço muito, vó

À minha vó Virgínia pelo carinho, acolhimento e conversas. Obrigada por ter proporcionado um espaço seguro e confortável que eu sempre pude ir e me sentir cuidada.

Ao meu avô Celso pelo amor em sua forma mais genuína. Você se faz presente cotidianamente através das memórias de viagens, almoços, risadas e conversas que tínhamos juntos. Você foi sensacional, vó. Eu amo suas histórias (as verdadeiras e as um tanto quanto exageradas).

À Tia Liza, por me fazer sentir amada e ouvida sempre que preciso. Bi, você é um presente na minha vida. Obrigada por ser minha tia e minha amiga do coração.

À minha madrinha Sara e ao meu padrinho Anderson por terem transformado minha infância com tanto carinho. Obrigada por me apoiarem e torcerem tanto por todas as minhas conquistas.

Ao meu primo André pelo carinho e apoio, especialmente pela compra dos livros que precisei para escrever este trabalho. Você é demais.

Aos meus tios Helton, Carla, Cristina, Beth, Marcelo e prima Tati pelo apoio de sempre! Tia Beth, obrigada por estar me emprestando o computador que estou usando agora pra escrever esse agradecimento e pelo apoio no Congresso que irei apresentar em breve.

Às minhas tias Né, Zizi, Miló, Yê e A pelas lembranças da infância, por todas as comidas de aniversário, dias na piscina, histórias da família, arroz com shitake e torta mil folhas.

À toda a minha família (a de sangue a de coração) pelo apoio dado à mim e aos meus irmãos. Nossa criação sempre foi fruto de muitas mãos.

Aos meus antepassados, que me acompanham, me protegem e me aconselham a cada passo.

À minha gata Suki, por estar no meu colo enquanto escrevo isso e por ser a minha companhia mais gostosinha.

Ao meu grande amor, João Luiz, por me presentear cotidianamente com sua doçura, seu dengo e seu companheirismo. Te agradeço por me dar esse amor imenso e generoso. O nosso encontro é poderoso e me impulsiona para mais perto dos meus grandes sonhos. Espero fazer o mesmo por você.

Ao Akira e à Cacau, por serem meus tesouros da vida. Nossa fortaleza é meu lugar preferido no planeta. Falando nisso, quero conhecer o mundo todo com vocês.

Aos meus amores e melhores amigos: Duda, Juju, Elyas, Nara, Vinicius, Jujuca, Lara, Isadora, Gabizoca e Nandinha, quero sonhar todos os seus sonhos.

Duda, obrigada por seu cheirinho iluminar minha vida.

Juju, obrigada por ser minha oposta complementar e me fazer ser tão feliz ao seu lado.

Elyas, obrigada por ser meu coração fora do peito.

Nara, obrigada por ser a pessoa mais legal que já conheci.

Vinicius, obrigada pelo grude, carinho e conversas.

Jujuca, obrigada por todas as palavras brilhantes e vidas vividas juntas.

Lara, obrigada por me fazer te amar de forma tão leve e verdadeira. Vamos conhecer os lugares que nos esperam!

Dodora, obrigada por ser dourada e generosa.

Gabizoca, agradeço sua amizade e lealdade intercontinental, com você eu me fortaleço.

Nandinha, obrigada por ser essa jóia pura e me ensinar tanto.

Aos meus amigos de graduação: Laura, Rodrigo, Ádila, Bia, Igor e João. Laurinha e Rodrigo, vocês iluminaram meus dias desde o início! Ádila, obrigada por sua beleza e inteligência serem tão maravilhosas de viver ao lado. Bia e Igor, obrigada por terem sido minhas companhias no estágio do Sesc e serem pessoas que moram no meu coração, a amizade de vocês é um presente. João, obrigada por ter sido meu companheiro no estágio obrigatório, sua postura profissional é inspiradora.

Aos meus amigos queridos, Ciça, Marina e Lucas por me acompanharem nesses últimos anos. Obrigada pelas longas conversas, por todos os conselhos e momentos partilhados. E Ciça, obrigada pelas melhores comidas do mundo.

À minha supervisora Vanessa pelas conversas e pelas sobremesas depois do almoço.

À minha orientadora Michelly pela orientação e conselhos ao longo de todo o meu processo de escrita. Agradeço a disponibilidade, paciência e carinho nesse momento desafiador.

À Universidade de Brasília por todas as oportunidades, aprendizados e vivências. Estudar na UnB foi maravilhoso, levo comigo muita admiração por esse espaço tão potente.

Agradeço às minhas referências artísticas, políticas e de vida, obrigada por me munirem.

Agradeço às minhas amigas Denner, Bia, Bruna, Tati e todas as participantes do Apoio Psicossocial do Pedagoginga pela construção de uma prática profissional que acreditamos do fundo dos nossos corações.

Agradeço a minha amiga Ana Maria por ser linda, brilhante e corajosa. Te admiro e te quero por perto! Espero ser sua amiga e trabalhar com você por muitos e muitos anos.

Agradeço ao Filipe por ser meu grande amigo. Obrigada por sua potência e brilho terem gerado o Pedagoginga, que agora me nutre e me norteia. Obrigada também por nossa amizade e conversas de gêmeos de mapa astral.

Agradeço a Clarisse, que entrou como um presente na minha vida. Sua doçura e acolhimento são maravilhosos de estar perto. Obrigada por ter topado me apoiar e contribuir com meu processo formativo. Agradeço sua generosidade!

Obrigada à toda equipe do Pedagoginga pelo trabalho conjunto e por estarmos criando coletivamente tecnologias de vida. Obrigada, especialmente, Lu, Ju e Adan por terem me acolhido desde o princípio. Obrigada Luana e Rita por serem as mais mais.

O agradecimento sempre choroso aos educandos do Pedagoginga. Obrigada a cada um de vocês que me presenteou com sua presença e escuta. Obrigada cada um que me contou seu

sonho mais lindo. Obrigada por serem tão maravilhosos e engrandecerem nossas trajetórias com seus olhinhos brilhantes.

Por fim, agradeço às forças que abrem e fecham os caminhos das nossas vidas. Me sinto realizada com todos os tesouros que eu já vejo em mim. Além disso, me vejo fortalecida e com discernimento para construir meus próximos passos.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso investiga a ampliação do acesso aos direitos sociais por meio das experiências dos Cursinhos Populares, tendo como foco o Cursinho Popular “Pedagoginga”, localizado em Sobradinho II – Distrito Federal. O objetivo geral se constituiu em refletir sobre as experiências dos Cursinhos Populares enquanto estratégias de ampliação do acesso aos direitos sociais na atualidade, com os objetivos específicos de resgatar a trajetória histórica da educação popular e dos Cursinhos Populares no Brasil, destacando suas principais características e seus papéis na luta pelo acesso aos direitos sociais, com ênfase no direito à educação; identificar a trajetória histórica e as atualidades dos direitos sociais no território brasileiro, ressaltando mobilizações e lutas por direitos protagonizadas pelas juventudes; discutir a contribuição dos Cursinhos Populares para o fortalecimento da leitura crítica da realidade social e da participação social, aprofundando a discussão na experiência do Cursinho Popular “Pedagoginga”; e analisar como o Cursinho Popular “Pedagoginga” se constitui como espaço coletivo de ampliação do acesso aos direitos sociais para a juventude e comunidade de Sobradinho II. Para o alcance desses objetivos foi utilizada a metodologia de pesquisa das abordagens qualitativas através dos procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica, observação participante e pesquisa documental. Os resultados evidenciam que o Cursinho Popular “Pedagoginga”, através da mobilização social e formação crítica de seus participantes, contribui para a circulação de conhecimentos que fortalecem capacidades individuais e coletivas, articula-se à construção de vínculos comunitários e afirmação das potencialidades locais e amplia o acesso da comunidade de Sobradinho II, especialmente suas juventudes, aos seus direitos. Além disso, compreende-se que o “Pedagoginga” se constitui como referência de educação popular no Distrito Federal, com potencialidade de expansão de suas atividades e de seu público, reafirmando a força dos Cursinhos Populares como espaços de construção coletiva de enfrentamento às desigualdades sociais, raciais e territoriais.

Palavras-chave: Cursinhos Populares; educação popular; direitos sociais; juventudes.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRASCO – Associação Brasileira de Saúde Coletiva
AI-5 – Ato Institucional Nº 5
ANEPOP – Articulação Nacional de Extensão Popular
ANEPS – Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de educação popular em Saúde
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CAASO – Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira
CAPS – Caixas de Aposentadoria e Pensão
CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
CEAAL – Conselho de Educação de Adultos da América Latina
CEM – Centro de Ensino Médio
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CPOP – Rede Nacional de Cursinhos Populares
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
DF – Distrito Federal
DP – Delegacia de Polícia
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FSM – Fórum Social Mundial
IFB – Instituto Federal de Brasília
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPDF – Instituto de Planejamento Urbano do Distrito Federal
MCP – Movimento de Cultura Popular de Recife
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPL – Movimento Passe Livre

MSU – Movimento dos Sem Universidade
NGO – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OSC – Organização da Sociedade Civil
PAS – Programa de Avaliação Seriada
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI – Programa Universidade Para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
PVNC – Pré-Vestibular Para Negros e Carentes
RCP – Rede de Cursinhos Populares do DF e Entorno
REDEPOP – Rede de educação popular e Saúde
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEJUS – Secretaria da Justiça
SINAJUVE – Sistema Nacional de Juventude
SUS – Sistema Único de Saúde
SUAS – Sistema Único de Assistência Social
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UBS – Unidade Básica de Saúde
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNB – Universidade de Brasília
UPA – Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO POPULAR E CURSINHOS POPULARES: HISTÓRIA E PRINCÍPIOS.....	17
1.1 PRINCÍPIOS, FUNDAMENTOS E TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL.....	17
1.2 OS CURSINHOS POPULARES NO BRASIL: origens, objetivos e práticas.....	32
2. CAPÍTULO 2 – DIREITOS SOCIAIS E JUVENTUDES: LUTAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS CRÍTICAS.....	39
2.1 DIREITOS SOCIAIS NO BRASIL: breve histórico e atualidade brasileira.....	40
2.2 PROTAGONISMO DAS JUVENTUDES NAS MOBILIZAÇÕES SOCIAIS E NA DEFESA DE DIREITOS NO BRASIL	51
3. CAPÍTULO 3 – O CURSINHO POPULAR “PEDAGOGINGA” COMO ESPAÇO DE MOBILIZAÇÃO DAS JUVENTUDES E AMPLIAÇÃO DO ACESSO À DIREITOS EM SOBRADINHO II.....	58
3.1 O TERRITÓRIO DE SOBRADINHO II E A CONSTRUÇÃO DO CURSINHO POPULAR “PEDAGOGINGA”	58
3.2 O “PEDAGOGINGA” COMO ESPAÇO COLETIVO DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL E FORMAÇÃO CRÍTICA DAS JUVENTUDES.....	66
3.3 O “PEDAGOGINGA” E A AMPLIAÇÃO DO ACESSO AOS DIREITOS SOCIAIS: práticas, desafios e potencialidades.....	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
6. REFERÊNCIAS.....	83

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso possui como tema a “Ampliação do acesso aos direitos sociais e as experiências dos Cursinhos Populares”, tendo como objeto de estudo as experiências dos Cursinhos Populares enquanto estratégias de ampliação do acesso aos direitos sociais na atualidade. O trabalho se debruça mais especificamente sobre o Cursinho Popular “Pedagoginga”, localizado em Sobradinho II - Distrito Federal e busca refletir sobre o “Pedagoginga” enquanto espaço de formação crítica, mobilização social das juventudes e construção de acesso aos direitos sociais para a comunidade de Sobradinho II.

O interesse em investigar esse tema emerge da experiência pessoal enquanto integrante da equipe do “Pedagoginga”, da qual participei desde 2023, atualmente inserida na equipe do Apoio Psicossocial, formada por psicólogas, assistentes sociais e estudantes das áreas. A partir da minha participação neste espaço, pude refletir acerca das contribuições e trocas possíveis entre a atuação do Serviço Social em espaços de educação popular e nos Cursinhos Populares, me levando a reflexões sobre o “Pedagoginga” enquanto promotor de acesso à direitos e sobre perspectivas de articulação e fortalecimento do diálogo com a rede intersetorial do território, seus equipamentos e políticas públicas. Além disso, a atuação da equipe do Apoio Psicossocial do “Pedagoginga” me trouxe significativo contato com o debate sobre direitos sociais e participação social, visualizando a força que existe nesse processo educacional.

Outrossim, o “Pedagoginga” foi fundado por e para as juventudes de Sobradinho II, o que me fez passar a enxergar a enorme potência do protagonismo das juventudes na construção de estratégias de luta e promoção do acesso aos seus direitos, fortalecendo seu enfrentamento às desigualdades sociais, raciais e territoriais. Diante do exposto, o desejo de aprofundamento teórico sobre os Cursinhos Populares enquanto espaços de ampliação do acesso aos direitos sociais surgiu e, portanto, se materializa neste trabalho.

Junto disso, considera-se o estudo das experiências dos Cursinhos Populares de enorme importância, na medida em que valoriza mobilizações sociais que possuem um papel histórico de luta pela ampliação do acesso à educação, especialmente para a juventude periférica e negra. Abordar tais experiências é reconhecer a relevância dos Cursinhos Populares e da educação popular na afirmação de direitos sociais, dando enfoque para uma construção que está sendo feita no Distrito Federal através do “Pedagoginga”, contribuindo

assim para sua documentação, pesquisa e discussão em torno da sua atuação, possibilitando a qualificação de suas práticas.

Nesse sentido, refletir sobre educação popular também contribui para o diálogo entre saberes acadêmicos e populares, já que essa articulação de conhecimentos é feita cotidianamente nos espaços dos Cursinhos Populares. Paralelamente, a realização do Trabalho de Conclusão de Curso nessa temática possibilita a ampliação do conhecimento dos espaços sócio-ocupacionais nos quais os(as) assistentes sociais podem atuar, especialmente na perspectiva da educação enquanto direito e como ferramenta de transformação social.

Diante do exposto, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre as experiências dos Cursinhos Populares como estratégias de ampliação do acesso aos direitos sociais na atualidade, a partir do Cursinho Popular “Pedagoginga”, em Sobradinho II. Para alcançar tal propósito, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: Resgatar a trajetória histórica da educação popular e dos Cursinhos Populares no Brasil, destacando suas principais características e seus papéis na luta pelo acesso aos direitos sociais, com ênfase no direito à educação; Identificar a trajetória histórica e as atualidades dos direitos sociais no território brasileiro, ressaltando mobilizações e lutas por direitos protagonizadas pelas juventudes; Discutir a contribuição dos Cursinhos Populares para o fortalecimento da leitura crítica da realidade social e da participação social, aprofundando a discussão na experiência do Cursinho Popular “Pedagoginga”; Analisar como o Cursinho Popular “Pedagoginga” se constitui como espaço coletivo de ampliação do acesso aos direitos sociais para a juventude e comunidade de Sobradinho II.

A metodologia da pesquisa utilizada neste trabalho se insere no campo das abordagens qualitativas, que é especialmente adequada para a investigação já que busca compreender aspectos da realidade social que não podem ser traduzidos em números ou variantes isoladas. Sobre pesquisa qualitativa, diz Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22)

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite investigar de forma aprofundada os significados atribuídos pelos participantes do “Pedagoginga” às suas práticas e experiências no Cursinho, bem como compreender os processos históricos e sociais que atravessam a

dinâmica dos Cursinhos Populares e suas articulações com a ampliação do acesso aos direitos sociais. Essa abordagem também possibilita articular as percepções subjetivas presentes no cotidiano do “Pedagoginga” com o referencial teórico mobilizado pela autora, permitindo uma análise que integre as vivências concretas do território às categorias analíticas trabalhadas ao longo do estudo. Dessa forma, torna-se possível captar dimensões subjetivas, simbólicas e coletivas que marcam a atuação do Cursinho, considerando tanto as particularidades do território quanto as formas de organização e participação social que emergem desse espaço.

O principal procedimento metodológico utilizado para fundamentar este Trabalho de Conclusão de Curso foi a pesquisa bibliográfica, partindo das categorias centrais que orientam pesquisa, sendo elas: educação popular, direitos sociais e juventudes. Junto disso, aprofundou-se também nas produções acadêmicas que tratam das experiências dos Cursinhos Populares no Brasil.

Para o debate sobre a educação popular, mobilizou-se a contribuição de autores clássicos que tratam de sua trajetória histórica e de sua conceituação, especialmente Carlos Rodrigues Brandão e Alfonso Torres Carrillo. Esses referenciais são articulados a autores que analisam momentos significativos da educação popular no Brasil, seus marcos legais e suas contribuições para o campo educacional, permitindo compreender essa categoria em uma perspectiva histórica ampliada. Junto disso, a pesquisa sobre os Cursinhos Populares concentrou-se em sua gênese no Brasil, práticas e objetivos, evidenciando o papel dessas iniciativas nos processos históricos de lutas e conquistas no campo educacional.

No campo dos direitos sociais, o trabalho mobiliza autores clássicos do debate sobre direitos e cidadania, como José Murilo de Carvalho, articulando-os à produção do Serviço Social, principalmente com as contribuições de Elaine Behring e Ivanete Boschetti. Essa interlocução permite compreender os direitos sociais como conquistas historicamente construídas por meio da luta coletiva, permanentemente tensionadas pelas contradições da sociabilidade capitalista. Outrossim, a categoria juventudes é aprofundada a partir de sua relação com os direitos sociais, destacando seu protagonismo nas mobilizações sociais e na defesa de direitos no Brasil, evidenciado por práticas de participação social, estratégias de organização e formas coletivas de enfrentamento às opressões. Além disso, sua análise busca romper com a perspectiva de uma noção homogênea das juventudes, reconhecendo sua pluralidade e os marcadores de classe, raça, gênero e território que as constituem.

Ademais, para discutir as práticas político-pedagógicas do Cursinho Popular “Pedagoginga”, foram utilizadas as contribuições de bell hooks e Allan da Rosa enquanto referências basilares para a atuação do “Pedagoginga”, partindo de suas contribuições para discutir os processos e perspectiva educacionais que se dão no interior do Cursinho e suas relações com a formação crítica das juventudes que integram o “Pedagoginga”.

Além da pesquisa bibliográfica, foram utilizadas técnicas de observação participante e pesquisa documental. A observação participante foi possível pela inserção direta da pesquisadora no contexto investigado, como integrante do Cursinho Popular “Pedagoginga”. Essa posição permitiu o acompanhamento contínuo das atividades, reuniões e relações entre educandos, educadores e comunidade, a partir de uma postura reflexiva e crítica. Os registros da observação foram concentrados em um diário de campo, utilizado como instrumento de sistematização nas análises e percepções do cotidiano do “Pedagoginga”.

A pesquisa documental foi realizada tendo como referência materiais institucionais e pedagógicos do Cursinho Popular “Pedagoginga”, partindo principalmente de sua “Apostila de 2025”, documento pedagógico desenvolvidos para os educandos do Cursinho, do “Portfólio Pedagoginga”, documento desenvolvido para apresentações institucionais e também do “Relatório de Impacto de 2023” desenvolvido pela Rede de Cursinhos Populares do DF e Entorno. Esses documentos foram analisados para a compreensão de como o “Pedagoginga” constrói suas práticas político-pedagógicas, como articula seus princípios de educação popular à sua prática cotidiana e como seu trabalho se relaciona com a formação crítica, o fomento da participação social e autonomia das juventudes, a organização comunitária e a ampliação do acesso aos direitos sociais.

A união entre pesquisa bibliográfica, observação participante e pesquisa documental possibilitou a construção de uma reflexão crítica, situada e dialógica, atenta às múltiplas dimensões que atravessam a experiência do Cursinho Popular “Pedagoginga”.

Diante desses elementos, o presente trabalho está dividido em três capítulos, no qual o primeiro discorre sobre a conceituação e trajetória histórica da educação popular no Brasil e em seguida aborda a experiência Cursinhos Populares brasileiros enquanto integrantes das práticas da educação popular, trazendo seus objetivos, características e importantes contribuições para conquistas no campo educacional. O segundo capítulo traz um breve histórico e atualidades acerca dos direitos sociais no contexto brasileiro, destacando sua consolidação formal, seus avanços e retrocessos e, em seguida, os relaciona com as

mobilizações sociais protagonizadas pelas juventudes, evidenciando suas construções próprias de participação e enfrentamento das desigualdades que perpassam suas trajetórias

Por fim, o terceiro capítulo finaliza o trabalho ao discutir a construção e as práticas do Cursinho Popular “Pedagoginga”, . O capítulo inicia caracterizando o território de Sobradinho II, do qual emerge o “Pedagoginga” e relatando o processo de formação do Cursinho. Logo após, reflete sobre como o “Pedagoginga” se consolida enquanto espaço de mobilização social e formação crítica das juventudes, para, enfim, analisar as práticas, potencialidades e desafios do “Pedagoginga” enquanto espaço que amplia o acesso aos direitos sociais para a comunidade de Sobradinho II.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO POPULAR E CURSINHOS POPULARES: HISTÓRIA E PRINCÍPIOS

O capítulo “Educação popular e Cursinhos Populares: história e princípios” discute, em um primeiro momento, a educação popular no Brasil a partir de sua potencialidade enquanto conjunto de práticas e discursos voltados ao enfrentamento das opressões estruturantes do sistema capitalista. Para isso, o capítulo apresenta momentos centrais de sua trajetória histórica, sobretudo de sua gênese no contexto brasileiro, e, de forma articulada, busca conceituar essa categoria em sua complexidade.

Em seguida, o capítulo aborda o debate sobre os Cursinhos Populares, entendendo-os como experiências que integram esse vasto campo da educação popular na construção de estratégias de luta frente às barreiras de classe, raça e território que estruturam o acesso ao ensino superior no Brasil. Desse modo, os Cursinhos Populares operam simultaneamente como estratégia de democratização educacional e como espaço de formação política e de fortalecimento da autonomia de seus participantes.

1.1 Princípios, fundamentos e trajetória histórica da educação popular no Brasil

A educação popular emerge na América Latina em um contexto histórico e político intrinsecamente ligado às lutas das populações historicamente oprimidas por justiça social e superação das múltiplas desigualdades que estruturam o sistema capitalista. Nesse sentido, a educação popular é mais que um modelo educativo, ela se constitui como uma categoria complexa que reúne práticas e discursos no campo da educação, sendo norteada pelo enfrentamento das estruturas de exploração e dominação social (Carrillo, 2024). Emergiu e ganhou força no Brasil, especialmente a partir da década de 1960, influenciada pelo legado de Paulo Freire e pelo contexto de luta dos setores populares. Nesse período, consolidaram-se práticas como de alfabetização, trabalho comunitário, formação política e promoção social, realizadas por organizações de base, movimentos sociais, ONGs e até programas governamentais. Todos identificados com esse vasto campo da educação popular (Carrillo, 2024).

Na construção da trajetória histórica e conceitual da educação popular, Carlos Rodrigues Brandão (2007), em seu livro intitulado “O que é educação popular?”, destaca que pensar essa categoria exige, antes de tudo, uma revisão do próprio sentido da educação. Para o

autor, a educação popular não se restringe a um modelo paralelo de prática pedagógica ou a uma simples extensão da escola. Ela parece existir fora e, muitas vezes, à margem da educação escolar e dos sistemas formais, resistindo a eles, e só pode ser compreendida em sua pluralidade, isto é, a partir dos “diferentes modos de seu ser como educação popular” (Brandão, 2007, p. 6).

Iniciando esse resgate, Brandão (2007) destaca a educação popular como saber da comunidade, a partir da noção de que antes da educação se institucionalizar, os saberes circulavam de forma difusa na vida comunitária, vinculados às atividades cotidianas. Esse caráter partilhado da educação foi progressivamente transformado com a especialização de funções e a concentração do “conhecimento” em grupos restritos, inseridos no que o autor chama de divisão social do saber. Nesse processo, “houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se ‘sábio e erudito’; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como ‘popular’ o saber do consenso de onde se originou” (Brandão, 2007, p. 15).

Para o autor, a diferença fundamental entre um e outro está no fato de que um, ‘erudito’, “tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder” (Brandão, 2007, p. 15). A relação entre o saber “erudito” e o saber “popular”, contudo, não se dá em termos de uma separação absoluta, mas de constante interação e, inclusive, violência. Trata-se, portanto, de um campo marcado por trocas, conflitos e resistências, atravessado por articulações políticas equivalentes às demais práticas sociais. Nesse sentido, a educação popular como saber da comunidade permanece um espaço dinâmico de produção, circulação e reinvenção de conhecimentos.

Assim, Brandão (2007), autor que é referência basilar para a categoria da educação popular, contribui com a introdução do debate nesse sentido da educação popular enquanto saber da comunidade. Nessa linha, reconhece-se também a importância de aprofundar essa discussão a partir de outras perspectivas que dialogam com tal debate e permitem evidenciar estruturas históricas que sustentam a hierarquização entre saberes. Associada à leitura de Brandão, faz-se necessário as contribuições de autores que nomeiam processos de dominação que transformaram os saberes coletivos em subalternizados na atualidade, abarcando a complexidade dos sistemas de opressão. A partir disso, o conceito de “colonialidade do poder”, cunhado por Aníbal Quijano (2005), oferece instrumento importante para compreensão de que a modernidade no contexto da sociedade capitalista é fundada na lógica de uma matriz de poder social, política e epistêmica a partir da ideia de raça.

Outrossim, como traz o referido autor, a colonialidade compõe a estrutura constitutiva do padrão mundial de poder capitalista, sustentando-se em relações de dominação racial que asseguram não apenas a primazia dos corpos brancos sobre sujeitos não-brancos, mas também a definição de lógicas que estabelecem quais conhecimentos são considerados legítimos, válidos e socialmente reconhecidos (Quijano, 2005). Nesse sentido, trata-se também de uma dinâmica que regula os modos de produção de conhecimento, instituindo hierarquias entre formas distintas de saber e subalternizando os conhecimentos produzidos por povos não-brancos historicamente dominados.

Reis (2020) ressalta que a expansão das formas europeias de conhecimento consolidou a hegemonia epistêmica ocidental, projetando em escala global conceitos e representações elaborados no interior da cultura europeia para classificar povos não-europeus. Essa hegemonia não apenas organizou modos de saber, mas também estruturou relações de poder marcadas pelo racismo, que operam, segundo o autor, por meio da “despossessão material e simbólica, bem como do bloqueio à humanização plena de sujeitos subalternizados” (Reis, 2020, p. 6).

Essa dinâmica também se sustenta no plano epistêmico. Ao reproduzir o padrão ocidental como modelo referencial de conhecimento, tornou-se possível subordinar sujeitos e saberes que escapavam à lógica dicotômica do pensamento europeu. Por trás da aparência de imparcialidade científica, o que se efetiva, como aponta o autor, é uma “classificação epistêmica que privilegia os regimes de produção de conhecimento eurocentrados” (Reis, 2020, p. 7). Diante disso, Reis (2020) enfatiza a necessidade de historicizar a construção dos paradigmas epistemológicos que, sob a aparência de neutralidade universal, consolidaram estruturas naturalizadas e racializadas que priorizam os saberes hegemônicos.

Nesse sentido, vale adentrar no conceito de epistemicídio (Santos; Menezes, 2010; Carneiro, 2005), que aponta para as violências inerentes ao processo colonial, colocando como seus pontos principais o genocídio e o epistemicídio. Outrossim, o epistemicídio se constitui enquanto parte da lógica colonial que se perpetua e reatualiza e se formula na prática da deslegitimização e subordinação de conhecimentos, saberes e práticas das populações negras, indígenas e outras comunidades historicamente subalternizadas.

Nessa linha, Sueli Carneiro (2005) adentra e aprofunda o conceito de epistemicídio trabalhado por Boaventura de Sousa Santos em seus diversos trabalhos, principalmente no contexto brasileiro. Para a autora, nesse processo, não apenas se desqualifica o saber produzido pelos povos negros e indígenas, mas também se nega sua condição de sujeitos,

enfraquecendo e marginalizando suas possibilidades de aprender e de afirmar-se como produtores de conhecimento. Trata-se, como define Carneiro, de um verdadeiro “sequestro da razão” (Carneiro, 2005, p. 97), que opera tanto pela negação da racionalidade do outro quanto pela imposição da assimilação cultural, reafirmando desigualdades raciais no campo da educação (Carneiro, 2005).

Reconhecer a educação popular como saber da comunidade, como propõe Brandão (2007), contribui para analisar a divisão social do saber ao longo da história. Considerando o contexto de formação social e cultural brasileira, marcado pelo processo colonial, as hierarquias que atravessam as concepções de educação e a produção de saberes é permeada por lógicas de opressão e marginalização complexas, que articulam opressões de classe, raça e gênero. Com isso, não se pretende esgotar aqui o debate sobre colonialidade do poder e epistemicídio. Ao contrário, tais discussões serão retomadas em outros momentos e sob novas perspectivas, articulando-se com a prática da educação popular e dos Cursinhos Populares, que se constituem como campos dinâmicos e potentes de construção de saberes coletivos, contra-hegemônicos e não-brancos.

Considerando este debate da educação popular como saber da comunidade e como espaço de resistência e reinvenção de conhecimentos, faz-se relevante retomar a análise da trajetória histórica da educação popular, adentrando no contexto do Brasil. Brandão (2007) demonstra que durante o período colonial no Brasil, a escolarização foi marcada pela seletividade e pelo caráter restrito, sendo que o papel escolar e educacional realizado com as classes populares foi pontual e voltado principalmente a atender os interesses da Coroa e das classes dominantes urbanas e rurais. O acesso às instituições educacionais foi controlado, reservado a determinados segmentos sociais e desarticulados de uma política pública consistente, sendo subsidiado por lógicas de colonização e catequização de diversos povos indígenas.

Nesse cenário, Amaral e Fernandes (2023) apontam que os conhecimentos e línguas indígenas foram desprezados, com o ensino voltado essencialmente ao cristianismo. Já os filhos de portugueses e descendentes europeus recebiam uma formação mais ampla, focada em outras áreas de conhecimento. Assim, a educação se consolidava como aparato das classes dominantes para continuidade e manutenção de seu poder. Com a passagem da monarquia para a república, esse processo conduz para a fragmentação das políticas educacionais, ficando a cargo dos estados e municípios a oferta da educação básica (Amaral; Fernandes, 2023).

No início do século XX, novas pressões sociais e econômicas impulsionaram a ampliação da rede escolar, com o deslocamento do eixo econômico da agricultura para a indústria e a emergência de um empresariado urbano, que recolocaram a educação como pauta estratégica (Brandão, 2007). Nesse contexto, a expansão da escola pública associou-se ao interesse de setores populares na conquista de direitos. Ao mesmo tempo, Brandão (2007) afirma que essa expansão também estava relacionada à demanda do empresariado por uma força de trabalho alfabetizada e qualificada.

Assim, a luta pela escola pública e as campanhas de combate ao analfabetismo tornaram-se marcos fundamentais de mobilização, embora o sistema escolar permanecesse atravessado pela exclusão da maior parte da população brasileira e pela reprodução de hierarquias (Brandão, 2007). É justamente diante dessas contradições que o autor reafirma a amplitude da educação popular, já que reduzi-la apenas ao campo alternativo da educação extraescolar é insuficiente, pois também é no interior da escola pública que se travam disputas fundamentais. O autor sustenta que a luta por uma educação popular passa pela disputa do papel do Estado, por meio da conquista de direitos e da participação popular.

Como parte dessa luta de uma educação pública, de qualidade e voltada para a população, vale o destaque para os processos que se também se iniciaram no começo do século XX, onde essa luta ganhou força com as novas diretrizes pedagógicas a partir de 1907 e a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924 (Amaral; Fernandes, 2023). O Movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira e outros intelectuais, defendeu um ensino laico, gratuito e obrigatório, culminando no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, apesar de ter se consolidado ainda pautado por moldes educacionais de perspectivas conservadoras. A partir disso ocorreram avanços institucionais durante o governo Vargas e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, porém a educação manteve seu caráter desigual, formando os segmentos das classes dominantes para o ensino superior e as classes populares para o trabalho (Amaral; Fernandes, 2023).

Concomitantemente e inserido no processo descrito, a partir da década de 1940 observa-se a multiplicação de iniciativas voltadas para a educação de adultos e para a erradicação do analfabetismo (Brandão, 2007). Segundo o autor, essas experiências, conduzidas tanto por setores civis quanto por governos estaduais e, em alguns momentos, pelo próprio Estado nacional, revelam o caráter emergencial e mobilizador dessas práticas, que oscilavam entre uma lógica religiosa e a disciplina militarizada. Campanhas como “Cruzada Nacional de Educação, a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1947), a Cruzada

ABC e, posteriormente, o Movimento de Educação de Bases e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)" (Brandão, 2007, p. 31), tornaram-se marcos da tentativa institucional de enfrentar as altas taxas de analfabetismo no país.

No entanto, como ressalta Brandão (2007), a maioria dessas iniciativas esteve fortemente atravessada por uma lógica técnico-desenvolvimentista, que concebia a educação de adultos mais como mecanismo de integração social e de formação de mão de obra para o mercado de trabalho do que como prática emancipatória. Se, por um lado, essas campanhas tinham como horizonte a chamada “desmarginalização” de indivíduos, inserindo sujeitos empobrecidos, subempregados e analfabetos no projeto de modernização da sociedade, por outro lado, carregavam limites estruturais, pois reproduziam estratégias burocráticas e centralizadoras.

Como parte desse processo, Carrillo (2024) identifica que, no pós-Segunda Guerra Mundial, organismos multilaterais de desenvolvimento e governos nacionais passaram a compreender estruturas sociais tradicionais como dificultantes do desenvolvimento econômico e à estabilidade política. Nesse sentido, a ideia da modernização associou a expansão da escolarização e da alfabetização de adultos à construção de condições para o crescimento econômico, o que levou entidades como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a financiar e difundir programas de educação de adultos em diversos países, orientando a formação de sujeitos que deveriam integrar o projeto modernizante.

Frente a esse processo histórico, a emergência da educação de adultos veio no sentido de resposta às altas taxas de analfabetismo e como estratégia de inserção social em meio ao projeto de modernização do país, como mencionado. Assim, compreender esse movimento é fundamental para situar a constituição da educação popular: “ao contrário do que tipologias costumam apontar aqui e ali, a educação popular não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos” (Brandão, 2007). Enquanto a educação de adultos se consolidou como prática compensatória, destinada a suprir “mínimos sociais” para sujeitos excluídos do sistema escolar regular, a educação popular emerge a partir da perspectiva de enfrentamento das desigualdades ancoradas no sistema capitalista.

Segundo Brandão (2007), a educação de adultos, ao ser institucionalizada, foi destinada a atender sujeitos excluídos muito cedo da escola, com uma perspectiva compensatória. Essa configuração reforçava a desigualdade estrutural e funcionava mais

como mecanismo de “correção” tardia do que como processo emancipatório, reafirmando os limites impostos pela ordem social capitalista.

Dessa forma, ainda por volta dos anos 1960, em meio ao contexto de efervescência social, caracterizado pela mobilização social dos movimentos sociais de diversos setores da população, inspirados também pelo legado de processos de luta em toda a América Latina, mas também sob a repressão da ditadura militar instaurada no Brasil a partir de 1964 até 1985, emergem dois movimentos que se colocaram como respostas críticas ao modelo compensatório da educação de adultos: a educação popular e a educação permanente. Trata-se de um momento em que:

Dois modelos de educação dirigida preferencialmente às classes populares emergem como movimentos ativos de crítica a todo o sistema educativo vigente e, em especial, às formas derivadas da educação de adultos (Brandão, 2007, p. 44).

A educação permanente, inspirada em debates europeus e difundida na América Latina por intelectuais como Pierre Furter, defendia a universalização do acesso ao saber e a formação integral do ser humano, concebendo a educação como processo contínuo ao longo da vida. Apesar de seu caráter inovador, Brandão (2007, p. 45) observa que tal proposta assumiu um tom excessivamente idealizado, “utopizando a possibilidade de toda a vida social reorientar-se enquanto um trabalho educativo plenamente humanizador”, sem enfrentar, de fato, as contradições estruturais da sociabilidade capitalista. Assim, enquanto a educação popular se fortaleceu como prática social e política transformadora, a educação permanente permaneceu a tender majoritariamente no plano das formulações teóricas, não se efetivando como movimento histórico de enraizamento popular na América Latina.

A educação popular assume explicitamente a crítica à sociedade capitalista e ao sistema educacional vigente, incorporando a necessidade de sua transformação. Trata-se de uma prática que, ao mesmo tempo em que denunciou e denuncia as estruturas de opressão, busca construir alternativas que fortaleçam os setores populares como protagonistas de sua própria emancipação. Como sintetiza Carrillo (2024), a educação popular é popular não apenas pelo público com o qual se realiza, mas sobretudo por sua perspectiva política e horizonte emancipatório, que visam contribuir para que as populações historicamente exploradas se tornem sujeitos ativos de transformação social.

Olhando para as particularidades da educação popular, seu lugar estratégico de origem no Brasil está nos movimentos e centros de cultura popular: “movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular” (Brandão 2007, p. 46). Mesmo quando articulada em serviços de extensão de universidades federais, como no

caso de Pernambuco, onde Paulo Freire e sua equipe desenvolveram as primeiras experiências de alfabetização, ou em iniciativas do Ministério da Educação, como a Campanha Nacional de Alfabetização, o que permitiu sua emergência histórica foi a conjunção entre governos populistas, a mobilização de uma intelectualidade militante (estudantil, universitária, religiosa e partidária) e a criação de novos espaços de organização popular. (Brandão, 2007)

A partir de uma crítica às formas tradicionais da educação de adultos e às propostas de desenvolvimento comunitário, a educação popular passa a constituir-se como um projeto novo e próprio. Como sintetiza Brandão (2007), ela: constrói uma nova teoria das relações entre cultura, educação e política, concebendo o trabalho educativo como instrumento de transformação social; não se limita a criar um método de trabalho com as populações e comunidades, mas projeta a educação libertadora a partir delas; concebe a educação como ação cultural para a liberdade, um processo de politização em que educadores e educandos se constroem mutuamente; desloca-se do espaço exclusivo da sala de aula para múltiplas práticas sociais críticas e criativas; e busca perder o caráter inicial de projeto conduzido por intelectuais eruditos para assumir-se como trabalho político em que o educador atua a serviço das lutas populares, aportando sua ciência e seu saber específico.

Dito isso, é no contexto da década de 1960 que Paulo Freire teve participação central na criação do Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP). Esse movimento buscava valorizar a cultura produzida pela população desse território e estimular seu potencial criador, reafirmando que todo ser humano produz cultura em sua relação com o mundo e com os outros (Pereira; Pereira, 2010), desafiando a noção da superioridade de um conhecimento dito como “erudito”. É nesse contexto que Freire desenvolve também sua importante experiência de alfabetização de adultos em Angicos, concebida a partir da ideia da educação como prática da liberdade, enfrentando as noções de uma educação “bancária”, ou seja, reproduutora das relações de dominação impostas por lógicas de opressão de comunidades diversas e de seus saberes.

Dentro do extenso legado de produções e lutas de Paulo Freire, vale destacar nesse momento alguns dos seus escritos do livro “A Educação Como Prática da Liberdade” (1967) em que o autor percorre pela construção e amadurecimento do que seria o conteúdo programático de seus trabalhos educacionais de alfabetização:

O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acréscimento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso

crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições ‘doadas’. A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (Freire, 1967, p. 142.).

Paulo Freire desenvolvia seu trabalho por meio dos círculos de cultura, nos quais educandos e educadores eram convidados a refletir criticamente sobre sua realidade, reconhecendo-se como sujeitos históricos capazes de transformá-la. Essa proposta afirmava a necessidade de superar práticas domesticadoras e de construir um projeto político emancipador, orientado pela formação de sujeitos coletivos. As propostas de educação popular nesse período, consolidaram-se como instrumentos de emancipação das classes populares, tendo em Paulo Freire não apenas um intelectual comprometido, mas também um protagonista nessa luta. Como destaca Rameh (2008), o Movimento de Cultura Popular (MCP) foi um dos mais significativos da época, pois articulava educação e cultura em múltiplas linguagens, como da alfabetização de adultos às produções artísticas, teatrais e literárias, alcançando diferentes espaços sociais, dos sindicatos às universidades.

A atuação de Freire na área de educação de adultos, com a elaboração de um sistema próprio que valorizava a cultura local e tradicional e a formação cidadã, possibilitou que o MCP se tornasse pioneiro ao propor uma educação vinculada à realidade social e orientada para a transformação política. Embora suas atividades tenham sido interrompidas pelo golpe de 1964, restando apenas iniciativas reformuladas sob outros moldes institucionais, o MCP abriu caminhos para uma concepção de cultura popular como prática revolucionária, capaz de tensionar estruturas de dominação e afirmar novas perspectivas de futuro (Rameh, 2008). É também nesse contexto que Paulo Freire assume a representação do Ministério da Educação junto à Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste e é convidado pelo governo para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização, período em que se desenvolvem cursos e capacitações por todo o Brasil, com a proposta de serem criados muitos outros Círculos de Cultura. (Vasconcelos; Oliveira, 2009)

Paulo Freire aprofunda a reflexão referente à educação popular, passando de uma educação de base ancorada nos saberes cotidianos, para uma educação básica que afirma o povo como sujeito histórico. Assim, o paradigma da educação popular vai além da alfabetização ou de apoio na escolarização, afirmando-se como um processo em que a educação se torna “um instrumento que opera no domínio do conhecimento a serviço do processo de passagem do povo, de sujeito econômico a sujeito político” (Brandão, 2007, p

48). Como destaca o autor, uma das maiores rupturas da educação popular é justamente propor uma prática pedagógica que não apenas resiste ao sistema educativo oficial, mas questiona as próprias condições de reprodução da sociedade desigual.

Após o golpe militar em 1964 e com o avanço das ditaduras militares em outros países do território latino-americano, a educação popular foi perseguida, pois representava uma ameaça direta às classes dominantes e seu projeto autoritário militar e empresarial, principalmente com o aumento da repressão e censura do período. Qualquer possibilidade de participação autônoma ou organização coletiva era reprimida por meio de instrumentos oficiais de violência e vigilância, que operavam com práticas de terror e intimidação. Nesse contexto, os grupos de cultura e educação popular foram classificados como subversivos. A repressão violenta atingiu não apenas esses movimentos, mas também sindicatos, universidades e demais organizações que buscavam a defesa dos direitos sociais, resultando na desarticulação desses movimentos (Pereira; Pereira, 2010).

A ditadura militar inaugurou um período de desaparecimento sistemático dos grupos de educação popular, substituídos por políticas estatais, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, que, ao contrário da proposta freireana de conscientização e emancipação, reforçava a lógica individualista e a adaptação ao modelo vigente, responsabilizando os sujeitos pelo sucesso ou fracasso em sua trajetória (Pereira; Pereira, 2010). Tal medida explicitava o caráter político do silenciamento imposto aos movimentos de base, ao mesmo tempo em que buscava esvaziar sua potência crítica. Ainda assim, apesar da vigilância, censura, tortura e mortes impostas pelo regime, resistências se mantiveram vivas na “contra-mão” da repressão, manifestando-se em formas de guerrilhas armadas, organizações clandestinas e mobilizações populares que desafiavam a ordem militar e denunciavam a violência institucionalizada (Pereira; Pereira, 2010).

Nos anos finais da ditadura militar e ao longo da década de 1980, a ascensão dos movimentos sociais no Brasil se tornou um marco histórico de resistência e organização popular. Assim, esse é um período de enorme fortalecimento das organizações de base. Greves, manifestações políticas e lutas sociais se multiplicaram, criando condições para que, entre 1978 e 1992, emergissem importantes marcos da participação política, como a criação do Partido dos Trabalhadores (1980), da Central Única dos Trabalhadores (1983) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (1985), que consolidaram uma rede de resistência e mobilização popular sem precedentes (Pereira; Pereira, 2010). Nesse contexto, a educação popular vive um aperfeiçoamento teórico-metodológico de suas práticas e conceito,

se configurando também como orientadora de inúmeros trabalhos sociais e se firmando em colaboração direta com a luta dos movimentos sociais populares (Araújo, 2023)

O processo de redemocratização intensificou ainda mais essa efervescência, com manifestações massivas e potentes como a campanha das Diretas Já, em 1984, considerada uma das maiores mobilizações populares da história brasileira. Junto disso, a luta pela Assembleia Nacional Constituinte, que culminou na Constituição de 1988, representando um avanço essencial nas conquistas das classes populares, como com a conquista o direito ao voto dos analfabetos e a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito (Pereira; Pereira, 2010).

A partir desse marco, a educação ocupa lugar central na construção da cidadania, sendo reconhecida como um direito de todos e uma obrigação do Estado, não apenas no sentido de garantir acesso, mas de formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente inseridos (Amaral; Fernandes, 2023). Dessa forma, a educação popular, ao mesmo tempo em que se fortaleceu como prática político-pedagógica em meio à resistência contra a ditadura, encontrou novos caminhos em espaços e sentidos ampliados, para se articular com o projeto de uma sociedade mais participativa, crítica e comprometida com a justiça social.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico de conquistas democráticas e sociais. Contudo, esse avanço se deu em meio a um cenário de contradições, pois, paralelamente, o país entrava no movimento global de expansão do neoliberalismo, que se consolidaria nos anos seguintes, principalmente a partir do governo de Fernando Collor de Mello (de 1990 a 1992) com a adoção sistemática de políticas neoliberais, (Pereira; Pereira, 2010) e com as gestões de Fernando Henrique Cardoso (período de 1995 a 2002), marcadas por uma maior integração ao capital internacional e pela intensificação do sucateamento dos serviços públicos (Pereira; Pereira, 2010).

Retomando o debate das transformações ocorridas na década de 1980 no âmbito da educação popular, é a partir desse período que ocorre o fortalecimento de redes de educadores que buscavam resistir às políticas neoliberais e reafirmar a centralidade da educação como prática emancipatória no Brasil e América Latina. Nesse cenário, surge o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), uma das principais expressões organizativas do campo da educação popular no continente, que é importante marco no caminho da educação popular.

Criado na década de 1980, o CEAAL se constitui enquanto rede latino-americana comprometida com os processos de articulação e sistematização das experiências de educação popular no continente. Teve Paulo Freire como seu primeiro presidente e representou um

esforço coletivo de construir um espaço de intercâmbio e fortalecimento das práticas populares de educação, num momento em que diversos países latino-americanos saíam de regimes autoritários e buscavam reconstruir suas democracias. A rede assumiu o papel de articuladora de experiências educativas comprometidas com a cidadania ativa e com a consolidação de uma democracia integral, em contraposição às políticas excludentes impostas pela lógica do capital globalizado (Henriques; Pontual, 2006).

É também a partir do final dos anos 1980 que a educação popular no Brasil e América Latina passa por um processo de profunda redefinição conceitual e de suas práticas, com a necessidade de compreender as mudanças que estavam ocorrendo nesse período nesse território, que colocaram em questão os referenciais políticos e estratégicos que haviam orientado a ação educativa nas décadas anteriores (Carrillo, 2024). Segundo o autor, essas revisões não ocorreram de forma homogênea: cada país e contexto latino-americano produziu respostas distintas às novas conjunturas e no Brasil o foco voltou-se para a democratização e a defesa da educação pública, popular, gratuita e de qualidade social, como mencionado acerca dessa centralidade no âmbito da Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto de fortalecimento e surgimento de movimentos sociais, compostos por sujeitos diversos, ampliou-se o horizonte de luta popular, trazendo para o centro da discussão outras perspectivas e impactando diretamente o horizonte da educação popular, que passou a se compreender como uma prática cultural e política voltada à construção de novas hegemonias. Inspirada nas formulações gramscianas, essa perspectiva buscou articular os movimentos sociais como espaços de produção de saberes e de disputa de sentidos, reconhecendo o papel do educador popular como intelectual orgânico inserido nesse processo (Carrillo, 2024).

A educação popular passa a se reorganizar a partir de novas referências teóricas e éticas, já que buscou fortalecer a formação de trabalho de base, por meio da atuação com grupos e movimentos sociais diversos. Desse modo, a finalidade da ação educativa passou a ser o fortalecimento de uma cultura política cotidiana, orientada visando a consolidação de uma verdadeira democracia, se voltando para fortalecer a sociedade civil e sua autonomia, na tentativa de contribuir com o avanço político em três dimensões: o fortalecimento da autonomia organizativa, a democratização do poder desde a base e a construção de hegemonia popular (Carrillo, 2024).

Uma das principais contribuições desse período de redefinição conceitual da educação popular foi a valorização da dimensão cultural como eixo constitutivo da prática educativa. A

relação entre indivíduo, movimento social e Estado passou a ser analisada mais fortemente a partir da cultura, compreendida como espaço de produção simbólica e disputa de sentidos. A consciência política, portanto, não seria anterior à experiência social, mas resultante dela, construída por meio das vivências culturais. Essa perspectiva permitiu romper com as interpretações mecanicistas que viam a subjetividade como simples reflexo das estruturas econômicas, ao mesmo tempo em que criticava leituras românticas que idealizavam a cultura popular como pura e essencialmente emancipatória. O foco deslocou-se para compreender e ampliar o universo cultural dos sujeitos populares, reconhecendo a complexidade de suas histórias, tradições, afetos e modos de ver o mundo (Carrillo, 2024).

Esse reconhecimento da cultura como dimensão política e pedagógica levou à incorporação de novas metodologias e à ampliação dos campos de atuação da educação popular. Emergem então, no fim da década de 1980 e durante a década de 1990, experiências educativas ligadas aos direitos humanos, ao feminismo, à cidadania, aos movimentos negros, movimentos de povos tradicionais e à educação ambiental, entre outros diversos movimentos (Carrillo 2024). Tais práticas revelavam que a educação popular não se restringia mais à alfabetização ou à educação de adultos, mas se expandia para diferentes dimensões da vida social, adaptando-se às demandas dos movimentos e às realidades locais.

As renovações da educação popular ao final do século XX expressaram não apenas mudanças contextuais e teóricas, mas também o resultado de suas próprias práticas reflexivas. Ao reconhecer a pluralidade dos sujeitos populares e a complexidade das relações entre cultura, política e educação, a educação popular reafirmou seu papel transformador, agora ancorado na construção cotidiana de uma democracia participativa e plural, que nasce das experiências e das lutas de diversos movimentos e comunidades latino-americanas.

Pensando a transição entre os séculos XX e XXI e em seguida os contextos mais recentes da educação popular, compreende-se que muitas transformações ocorreram a partir do avanço e aprofundamento do neoliberalismo e globalização, mesmo que a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) e de Lula ao governo federal tenham representado um campo fértil da aproximação de educação popular para esferas da administração pública, espaços governamentais e de políticas públicas.

Esse foi um momento marcado por diversos processos contraditórios, representando avanços e retrocessos no campo das conquistas democráticas e ampliação da cidadania. É neste cenário de aproximação entre educação popular e políticas públicas que o campo da saúde destaca-se como um dos espaços em que tais princípios encontraram maior ressonância

prática e institucional. O Sistema Único de Saúde (SUS), desde sua formulação na Constituição Federal de 1988 e na Lei Orgânica da Saúde (Lei nº 8.080/1990), foi concebido a partir de uma concepção ampliada de saúde, que reconhece valoriza a participação popular como elemento central para a promoção da equidade e da cidadania. Essa concepção abriu caminhos para que a Educação Popular em Saúde se consolidasse como abordagem metodológica e política fundamental nas ações de promoção da saúde, controle social e fortalecimento da gestão participativa.

Segundo Araújo (2023), o fortalecimento institucional da Educação Popular em Saúde foi resultado de:

Intenso e longo diálogo e debate de organizações da sociedade civil atuantes no campo da educação popular em saúde – como a Rede de educação popular e Saúde (REDEPOP), o Grupo Temático de educação popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de educação popular em Saúde (ANEPS) e a Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). (Araújo, 2023, p. 59)

Tais marcos históricos evidenciam a relevância da educação popular como um eixo estruturante das lutas sociais no Brasil, demonstrando seu papel fundamental na formulação e sustentação de políticas públicas de alcance e importância significativa. A partir dela, consolidaram-se espaços de construção coletiva do conhecimento e de ampliação de direitos para grupos historicamente oprimidos, como os movimentos feministas, movimento queer, movimentos negros, indígenas, de povos tradicionais, fortalecendo suas estratégias de lutas (Araújo, 2023).

Contudo, na atualidade, a educação popular se depara com a intensificação de projetos neoliberais, especialmente diante do desmonte e da privatização das políticas sociais, intensificados após governos de extrema direita no Brasil. Esse contexto impõe tensões e disputas que reconfiguram seus sentidos e práticas, suscitando debates necessários dos limites e possibilidades da educação popular para esse cenário. No entanto, reconhece-se que o escopo deste trabalho não permite o aprofundamento de todas essas discussões, o que resultou no enfoque especial para os precedentes e momentos de gênese e fortalecimento da educação popular no Brasil, a fim de destacar as bases dessa categoria. Nessa linha, a discussão seguirá na direção da tentativa de sintetização do conceito de educação popular utilizado neste trabalho, para futuramente adentrar em um campo fértil de práticas que compõem a educação popular: os Cursinhos Populares.

Do ponto de vista conceitual, Carrillo (2024) propõe a identificação de um núcleo comum de elementos que configuram a educação popular. Entre eles, destacam-se:

Sua leitura crítica do caráter injusto da sociedade e do papel da educação; sua intencionalidade política emancipatória; considerar os setores populares como sujeitos de sua emancipação; busca influenciar a subjetividade de educadores e educandos; utiliza metodologias participativas. (Carrillo, 2024, p. 77)

Esses fundamentos revelam que a educação popular não se restringe a um método, mas articula crítica social, intencionalidade política e metodologias coerentes com o horizonte emancipatório. Carrillo (2024) observa que as iniciativas latino-americanas sempre partiram do princípio de questionar o caráter injusto das sociedades da região, marcadas pela dependência do capitalismo, pela colonialidade e pelo patriarcado. Nesse sentido, a educação popular comprehende a educação não como um fato isolado ou autônomo, mas como parte das relações sociais, culturais e políticas, sendo tanto um espaço de reprodução quanto de contestação. Nesse processo, a ênfase recai sobre a formação ético-política de sujeitos autônomos, críticos e coletivos, capazes de interpretar e transformar a realidade a partir de suas próprias visões de futuro. Assim, além de sua dimensão política, a educação popular incide sobre a subjetividade, compreendida como o campo da memória, da consciência e da vontade, articulando saberes populares e conhecimentos científicos em favor da emancipação (Carrillo, 2024)

Por fim, como síntese, Carrillo (2024) propõe a seguinte definição de educação popular:

Um conjunto de práticas sociais e elaborações discursivas no campo da educação, cuja intenção é contribuir para que os diversos segmentos das classes populares se tornem sujeitos protagonistas de uma transformação da sociedade de acordo com suas próprias visões de futuro, atuando sobre sua subjetividade a partir de metodologias dialógicas e participativas. (CARRILLO, 2024, p. 77)

Trata-se, portanto, de uma prática educativa e política que assume a educação como dimensão central das lutas sociais, colocando-a a serviço da construção de uma sociedade justa e democrática.

Diante desses elementos abordados, aponta-se que é essa concepção de educação popular apresentada por Carrillo (2024) que orienta este trabalho, por compreendê-la como esse conjunto de discursos e práticas voltados ao enfrentamento das opressões que são basilares para o sistema capitalista, buscando construir alternativas que fortaleçam os setores populares como protagonistas ativos de suas lutas por emancipação. Junto disso, articula-se também a concepção trabalhada por Brandão (2007), descrevendo a educação popular como prática da liberdade, onde o processo educativo é instrumento de transformação social e é comprometido com as lutas populares, abarcando seus saberes e conhecimentos.

1.2 Os Cursinhos Populares no Brasil: origens, objetivos e práticas

No primeiro subtópico deste capítulo, foram abordados os princípios, fundamentos e a trajetória histórica da educação popular, o que possibilita, neste momento, avançar na análise dos Cursinhos Populares enquanto iniciativas potentes que integram o amplo conjunto de práticas e discursos que constituem a educação popular.

Aponta-se nesse sentido que os Cursinhos Populares se colocam enquanto construções coletivas de enfrentamento das desigualdades sociais, raciais e territoriais que perpassam o acesso ao Ensino Superior no Brasil, além de serem palco de importantes processos de formação crítica e fortalecimento da autonomia dos educandos, sendo direcionados por perspectivas político-pedagógicas emancipatórias e comprometidas com a justiça social, próprias da educação popular.

Como destaca Castro (2005, p. 48), os Cursinhos Populares surgem “fruto das ações políticas de atores engajados em projetos e mobilizações cujo eixo é a transformação social da realidade”, voltadas à ampliação do acesso das classes populares ao ensino superior gratuito. Assim, os Cursinhos Populares propõem um espaço educacional comprometido com as classes populares que proporcione aos educandos reconhecerem-se enquanto sujeitos históricos, críticos e capazes de intervir em sua própria realidade (Carvalho, 2013). Assim, Carvalho (2013) também afirma:

Os Cursinhos Populares buscam em sua prática cotidiana extrapolar o âmbito do ensino preparatório para o vestibular, buscam uma pedagogia libertadora, que dê visibilidade a classe popular, como sujeitos históricos, politicamente ativos no processo de transformação social, buscando renovar o ensino num processo de luta pela democratização da educação e direitos de todos, na busca pela universalização do acesso ao Ensino Superior, visto que, as formas de acesso ainda são excludentes e elitistas. (Carvalho, 2013, p. 77)

Embora componham o campo mais amplo da preparação para o ingresso no Ensino Superior, é fundamental diferenciar os Cursinhos Populares de outros formatos de cursinhos existentes no país. Como analisam Groppo, Oliveira e Oliveira (2019), o campo dos Cursinhos Populares surge historicamente em paralelo aos cursinhos comerciais, pois ambos respondem ao aumento da demanda de acesso ao Ensino Superior. Entretanto, os cursinhos privados e também parte dos “cursinhos alternativos” operam sob lógicas voltadas à preparação estritamente instrumental e à mercantilização das trajetórias educacionais, o que frequentemente reforça desigualdades ao individualizar o sucesso e não por não trazer para o centro da discussão o enfrentamento às desigualdades históricas de acesso ao Ensino Superior.

Em contraste, os Cursinhos Populares procuram construir práticas político-pedagógicas que se articulam com os interesses das classes populares e das juventudes racializadas, integrando dimensões formativas que buscam a consciência crítica, a valorização das identidades periféricas e o fortalecimento da ação coletiva. Essa distinção evidencia que a própria existência dos Cursinhos Populares decorre das desigualdades estruturais que historicamente regulam quem pode ou não acessar a universidade, desigualdades estas que os cursos comerciais, em grande medida, tendem a reproduzir (Groppo; Oliveira; Oliveira, 2019).

Além de práticas pedagógicas orientadas por referenciais como Paulo Freire e pelo acúmulo dos movimentos sociais, os Cursinhos Populares também se configuram como espaços de formulação e disputa política (Groppo; Oliveira; Oliveira, 2019). Segundo Groppo, Oliveira e Oliveira (2019), as pautas dos Cursinhos Populares se organizam necessariamente em torno da democratização da educação superior e suas articulações se entrelaçaram com importantes lutas ao longo de sua história, como a isenção de taxas de inscrição em vestibulares e no ENEM, a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e a implementação de políticas de cotas sociais e raciais. Permanecem ainda no horizonte de muitos Cursinhos Populares a defesa do acesso universal e gratuito ao Ensino Superior público, o fim dos exames seletivos excludentes e a ampliação de políticas efetivas de permanência na universidade.

Mesmo diante dessas potências, os Cursinhos Populares enfrentam grandes desafios, como a concorrência com cursinhos comerciais de baixo custo e altos índices de evasão, que resultam em uma certa pressão para que essas iniciativas adentrem a lógica que visa somente a entrada de seus educandos em instituições de Ensino Superior, perdendo de vista seu sentido de formação política de luta para democratização do acesso às universidades (Groppo; Oliveira; Oliveira, 2019). Na contramão dessa lógica, os Cursinhos Populares visam ampliar o acesso ao Ensino Superior e, ao mesmo tempo, trazer para seu cotidiano de atuação o debate e enfrentamento das barreiras materiais e simbólicas que dificultam o acesso do seu público às universidades. Logo, a presente discussão seguirá para uma breve contribuição acerca da historicidade do Ensino Superior no Brasil, para melhor compreensão de seu caráter excludente e também contraditório.

O ensino superior no Brasil teve sua origem fortemente marcada pela influência da Igreja Católica e das classes dominantes no período colonial, assim como os processos de ensino formais no Brasil, como já mencionados brevemente no primeiro subtópico deste

capítulo. Enquanto as colônias espanholas fundavam universidades religiosas desde o século XVI, o Brasil só criou seus primeiros cursos superiores no início do século XIX, após a vinda da Família Real em 1808. Durante o período colonial, o ensino esteve atrelado aos jesuítas, voltado para seus interesses e para a educação dos segmentos dominantes, em estreita relação com a Igreja e com a Universidade de Coimbra, que formava os filhos da classe dominante dentro de uma lógica de manutenção da hierarquia da metrópole. (Oliven, 2002).

As primeiras faculdades brasileiras, de Medicina, Direito e Politécnica, surgiram de modo fragmentado, com estrutura elitista e voltada à profissionalização. Apenas em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, unindo administrativamente faculdades já existentes, sem romper com o caráter excluente e tecnicista do sistema. De maneira que o ensino superior brasileiro consolidou-se como um espaço restrito e hierarquizado, voltado para as classes dominantes e distante das demandas sociais (Oliven, 2002).

Durante a Era Vargas (1930 a 1945), o ensino superior brasileiro foi institucionalizado com a criação do Ministério da Educação e Saúde e o Estatuto das Universidades de 1931, que consolidou o controle estatal e manteve a estrutura fragmentada e elitista das faculdades. A disputa ideológica entre educadores liberais e setores conservadores, especialmente ligados à Igreja Católica, marcou o período.

A partir da década de 1940, a expansão do ensino médio ampliou o acesso à espaços educacionais e ao Ensino Superior, mas ainda de forma muito restrita. Mais adiante, experiências inovadoras, como a Universidade de Brasília, fundada em 1962, que buscaram adotar estruturas mais modernas e integradas. Porém, apesar da federalização e criação de novas universidades nas décadas seguintes, o ensino superior continuou marcado pela desigualdade de acesso e por um modelo de ensino voltado para as classes dominantes, perpetuando as antigas desigualdades de acesso ao Ensino Superior. (Oliven, 2002).

Os processos históricos descritos acerca do Ensino Superior no Brasil são importantes de serem ressaltados para a compreensão de suas características e de seus momentos de gênese nesse território. Dessa maneira, avançando na trajetória do Ensino Superior, reconhece-se que esse foi profundamente transformado e permeado pelas lutas populares, que incluem a atuação dos Cursinhos Populares. Por isso, se faz necessária a construção dessas trajetórias de forma articulada, trazendo também importantes momentos dos caminhos percorridos pelos Cursinhos Populares no Brasil, para assim mencionar conquistas e mudanças no âmbito da democratização do acesso ao Ensino Superior.

Castro (2005) discute que a gênese dos Cursinhos Populares pode ser compreendida a partir de quatro momentos distintos da história brasileira. O primeiro diz sobre a década de 1950, quando surgem iniciativas ligadas a centros acadêmicos da Universidade de São Paulo, como o Grêmio da Faculdade Politécnica e o CAASO (Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira), em um contexto de intensos debates sobre os possíveis caminhos do desenvolvimento nacional. Esse período, marcado pelas políticas nacionalistas de Vargas e pelo desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek, promoveu um ambiente de intensa mobilização política e de ampliação dos debates, no qual trabalhadores e estudantes passaram a questionar as estruturas dominantes e a reivindicar maior democratização do acesso ao ensino superior.

O segundo momento ocorre durante a ditadura militar (1964–1985), quando experiências acumuladas por diversos movimentos sociais e pela Teologia da Libertação, expressão progressista da Igreja Católica, influenciaram a formação de cursinhos com viés político e comunitário, se consolidando como importantes articulações no enfrentamento das violências, autoritarismo e censura da ditadura militar. O terceiro momento, entre o final dos anos 1980 e a década de 1990, caracteriza-se pelo fortalecimento de movimentos sociais e pela criação de Cursinhos vinculados às universidades públicas, conduzidos por estudantes engajados em pautas de democratização educacional. Por fim, o quarto momento resulta da convergência e assimilação dessas experiências anteriores, consolidando os Cursinhos Populares como práticas de educação popular voltadas à transformação social, agora situadas para além dos espaços universitários e incorporadas a iniciativas comunitárias e independentes (Castro, 2005).

Assim, esses momentos que Castro (2005) discute fazem parte do que pode ser compreendido como a gênese dos Cursinhos Populares no Brasil, porém seu momento de consolidação de forma efetiva se dá partir de meados de 1980, se expandindo em 1990, com o principal objetivo de democratizar o acesso ao Ensino Superior (Castro, 2005; Oliveira, 2001; Zago, 2008). É em 1980, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, que integrantes do Movimento Negro se organizam para construir meios de inserir a comunidade negra e periférica no Ensino Superior e mercado de trabalho (Castro, 2005). Nesse momento surge o que posteriormente será chamado de PVNC (Pré-Vestibular Para Negros e Carentes) espaço que futuramente culmina também no Educafro, iniciativas pioneiras e referências para os Cursinhos Populares em todo o território brasileiro (Castro, 2005; Zago, 2008).

A partir disso, pode-se identificar que as experiências dos Cursinhos Populares ocorrem em todas as regiões do território nacional e se iniciam sendo articuladas principalmente pela Igreja Católica (com foco na Pastoral do Negro), pelo Movimento Negro, pelo Movimento Estudantil e por setores do sindicalismo e movimentos comunitários, tendo como referências basilares as experiências vinculadas ao ligada ao Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986) e ao Instituto Steve Biko (1992), em Salvador (Oliveira, 2001; Zago, 2008). Junto disso, estudantes de graduação e pós-graduação também são sujeitos presentes nos espaços dos Cursinhos Populares, além de importantes parcerias com as universidades de seus territórios (Zago, 2008).

Mesmo diante da diversidade de formatos e articulações institucionais, autores como Zago (2008) e Oliveira (2001) discutem que a literatura produzida sobre os Cursinhos Populares identifica traços comuns e recorrentes nessas articulações, como: o atendimento prioritário a estudantes de escolas públicas e grupos excluídos do acesso ao ensino superior; gratuidade ou cobrança simbólica de valor residual para custeio básico; uso de espaços cedidos em escolas, igrejas, universidades e associações comunitárias e trabalho voluntário na docência e na gestão. Além disso, os conteúdos não se limitam à preparação para vestibulares, incorporando componentes como cultura e cidadania, com foco em formação crítica voltada às desigualdades que atravessam a educação e as trajetórias dos educandos dos Cursinhos Populares (Zago, 2008; Oliveira 2001).

Além da dimensão pedagógica e instrumental de preparação ao vestibular, também são evidentes os efeitos subjetivos potentes dos Cursinhos Populares, com fortalecimento da autoestima, produção de pertencimento coletivo e ampliação da autonomia dos participantes, o que se concretiza em mobilizações importantes no âmbito das lutas por democratização da educação e por direitos (Pereira; Raizer; Meirelles, 2010). Nesse sentido, os Cursinhos Populares se consolidam como práticas de educação popular que tensionam a estrutura excluente de acesso ao Ensino Superior e simultaneamente reconfiguram subjetividades e repertórios de seus participantes.

Dessa maneira, os Cursinhos Populares se integram ao campo mais amplo de lutas pela democratização do Ensino Superior, dialogando e caminhando junto com articulações historicamente impulsionadas pelo movimento negro, estudantil, sindical e por coletivos comunitários. Desses processos de mobilização derivam marcos que reconfiguram o acesso à universidade no Brasil, como o Movimento dos Sem Universidade (MSU), no fim dos anos 1990, que tensiona a ampliação do acesso ao ensino superior (Castro, 2007). Mais adiante,

outra conquista é o Prouni, em 2005, que passou a usar o ENEM como critério de seleção e ampliou vagas no ensino superior de esfera privada, ainda que esse tenha sido aprovado diante de contradições sinalizadas pelos Cursinhos Populares, como o enfraquecimento do ensino superior público. Por fim, a assinatura da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), em articulação com o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que são potenciais de profunda transformação no perfil dos estudantes do Ensino Superior e são conquistas em meio a históricas desigualdades sociais e raciais nos processos educacionais e de produção de conhecimento.

Embora todos esses marcos possuam suas particularidades e potências que são parte de amplos e necessários debates, é importante reconhecê-los como parte de um acúmulo histórico de lutas e mobilizações sociais das quais os Cursinhos Populares participam e, mais que isso, são fortalecidos por esses feitos. Seus propósitos e suas propostas estão diretamente ligados à ação coletiva que cria outras formas de disputar o direito à educação. A partir dessas conquistas, as mobilizações sociais de democratização do Ensino Superior se ampliam e se articulam, surgindo em 2017 a rede Brasil Cursinhos, tendo atendido mais de 20.000 educandos desde sua fundação (Brasil Cursinhos).

Em 2025, o Ministério da Educação instituiu a Rede Nacional de Cursinhos Populares (CPOP), vinculada à Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão), com o objetivo de oferecer suporte técnico e financeiro a Cursinhos Populares voltados à preparação de estudantes de grupos dos segmentos das classes trabalhadoras e demais segmentos dominados para o ingresso no ensino superior por meio do Enem. A iniciativa, que parte de um investimento de R\$ 74,5 milhões previsto para o período de 2025 a 2027, atua no âmbito do ensino médio e dá continuidade ao apoio já concedido a 384 cursinhos populares em 2024. Entre seus eixos centrais, estão o fortalecimento de cursinhos comunitários, a elaboração de orientações pedagógicas alinhadas ao exame, a ampliação do acesso de populações historicamente excluídas do Ensino Superior, com centralidade para pessoas negras e indígenas, e o estímulo à retomada do interesse pelo Enem, articulando-se à estratégia de ocupação das vagas nas instituições federais (Brasil, MEC/CPOP, 2025).

Considerando esse contexto nacional que envolve a trajetória dos Cursinhos Populares, vale destacar por fim que, especificamente no Distrito Federal, a produção de trabalhos acerca da trajetória dos Cursinhos Populares no DF ainda é escassa. Pode-se destacar a mobilização através da Rede de Cursinhos Populares do DF e Entorno criada em 2023 e que conta com

Cursinhos como o Utopia, Educafro, Confluências, Vestibular Cidadão, Pré-Vestibular do Jovem de Expressão e Pedagoginga. Espaços que desempenham trabalhos essenciais em seus territórios, reforçando perspectivas de mobilização coletiva para o enfrentamento das desigualdades e das diferentes formas de dominação e opressão, promovendo espaços educacionais e culturais para as juventudes e comunidades do DF e colocando no centro do debate os conhecimentos e saberes populares e das periferias, conforme será aprofundado no terceiro capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO 2 - DIREITOS SOCIAIS E JUVENTUDES: LUTAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS CRÍTICAS

O segundo capítulo se inicia apresentando o percurso histórico e político de construção dos direitos sociais, destacando como sua emergência se vincula às transformações econômicas e às lutas das classes trabalhadoras entre o final do século XIX e o início do século XX. Em seguida, analisa-se como esse processo se dá especificamente no contexto do território brasileiro, destacando suas características relacionadas ao processo colonial e trazendo importantes marcos e características sobre os direitos e políticas sociais ao longo do século XX. O capítulo também aborda os avanços da Constituição de 1988 na institucionalização dos direitos sociais e no âmbito da Seguridade Social, abordando os processos contraditórios que se inserem no momento de consolidação do projeto neoliberal no Brasil a partir da década de 1990, evidenciando os limites e retrocessos que atravessam a garantia dos direitos sociais. Outrossim, discute-se o agravamento desse cenário nos anos recentes, especialmente após 2016, com contrarreformas, desfinanciamento e ataques às políticas públicas, em contrapartida com as novas potencialidades e desafios que a volta de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência em 2022 representam.

No segundo subtópico do capítulo, discute-se o protagonismo das juventudes nas mobilizações sociais e na defesa de direitos no Brasil, compreendendo-as como sujeitos coletivos diversos, historicamente atravessados por disputas, desigualdades e processos de reconhecimento político. O texto evidencia como essas juventudes constroem formas próprias de participação e enfrentamento das desigualdades que perpassam suas trajetórias, seja por meio das organizações do movimento estudantil, das mobilizações nacionais como o Movimento Passe Livre e as ocupações de escolas, seja pela força dos movimentos culturais, com destaque para o Hip Hop enquanto movimento de resistência, identidade e produção de horizontes coletivos. Nesse sentido, sustenta-se que o protagonismo das juventudes é elemento central na disputa por direitos e na formação de alternativas frente às opressões estruturais, preparando o terreno para refletir, no capítulo seguinte, sobre o Cursinho Popular Pedagoginga, que se fortalece pela organização comunitária das juventudes periféricas do Distrito Federal.

2.1 Direitos Sociais no Brasil: breve histórico e atualidade brasileira

A emergência dos direitos sociais em contexto global está historicamente vinculada às transformações sociopolíticas do final do século XIX e início do século XX, especialmente em relação à atuação das classes populares organizadas, ampliando o campo dos direitos fundamentais clássicos (Nascimento, 2010). Nesse sentido, Norberto Bobbio destaca que:

Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (Bobbio, 2004, p. 9)

O período que se estende de meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX foi marcado pela hegemonia do liberalismo e pela consolidação do trabalho como mercadoria, regulado pelas dinâmicas do livre mercado. Nesse contexto, o Estado capitalista assumia papel restrito, responsável apenas por garantir a ordem jurídica e política que possibilitasse o funcionamento do mercado (Behring; Boschetti, 2016). As primeiras políticas sociais configuraram-se, assim, como respostas pontuais às pressões do movimento operário, sem romper com os fundamentos do capitalismo, mas incorporando de forma limitada algumas reivindicações da classe trabalhadora (Behring; Boschetti, 2016).

Mais adiante, Behring e Boschetti (2016) apontam que não houve ruptura radical entre o Estado liberal do século XIX e o Estado social capitalista do século XX, mas uma relação de continuidade na qual o reconhecimento de determinados direitos não enfrentou as bases estruturais do sistema. A transição para um Estado com mais intervenção esteve associada ao enfraquecimento das bases materiais e ideológicas do liberalismo clássico, processo intensificado pela ampliação das lutas operárias e pela ascensão de novas formas de organização produtiva e política no final do século XIX e início do século XX.

O crescimento do movimento socialista e a vitória da Revolução Russa de 1917 fortaleceram o movimento operário internacional, levando o capital a adotar medidas de contenção social e econômica. (Behring; Boschetti, 2016). Paralelamente, o advento do fordismo e o aumento do poder coletivo dos trabalhadores impulsionaram a busca por acordos coletivos e melhores condições laborais. Nesse cenário, as políticas sociais passaram a compor o conjunto de medidas formuladas como resposta às crises de superprodução e subconsumo do capitalismo, especialmente após a crise de 1929. A chamada “revolução keynesiana” e as experiências do New Deal norte-americano expressaram esse “novo pacto social”, no qual o Estado assumiu papel ativo na regulação econômica e na consolidação de

políticas sociais, buscando mascarar as contradições do capital (Behring; Boschetti, 2016), transformando o acesso aos direitos sociais.

Dessa maneira, o debate sobre os direitos sociais pode partir da compreensão de que sua emergência fez parte da ampliação do sentido da cidadania no contexto do capitalismo monopolista dos países de economia central, na medida em que deslocou o foco de garantias formais de liberdade e participação para a exigência de condições materiais para vida e existência. Nascimento (2010) analisa que o constitucionalismo liberal do século XIX era limitado em definir os direitos civis e políticos, voltados para a organização dos poderes do Estado, à proteção da propriedade privada e garantia formal das liberdades individuais, sem preocupações com a materialização concreta de tais formulações à realidade social e seus reflexos nas relações sociais. Essa concepção caminhava de acordo com a lógica da ideologia do chamado “Estado mínimo” e com a ideia de que a liberdade e as “leis naturais” do mercado iriam garantir, sozinhas, o bem-estar da população. Logicamente, esse arranjo consolidou e perpetuou o poder das classes dominantes e as camadas populares permaneceram excluídas do acesso à melhor qualidade de vida e da proteção social do Estado.

Com a participação ativa de partidos de massa e organizações sociais influenciadas por correntes marxistas, o campo dos direitos fundamentais clássicos foi ampliado. Nesse cenário, surgem os chamados de direitos de segunda geração, associados à necessidade de atuação positiva do Estado, com funções distributivas que permitiram o uso efetivo das liberdades individuais. Como aponta a autora, “esta nova concepção dos direitos fundamentais determinou, no século próximo-passado, a consolidação da tendência de se prever, no texto constitucional, uma série de direitos sociais” (Nascimento, 2010, p. 14).

Embora os conteúdos e interpretações desses direitos tenham passado por diversas transformações, a ideia central permanece: os direitos sociais correspondem a prestações positivas asseguradas constitucionalmente, com o objetivo de garantir os meios básicos para uma vida digna. Trata-se, portanto, de instrumentos voltados à superação das privações materiais que violam a dignidade humana. Como sintetiza Nascimento (2010, p. 15), “os direitos sociais consistem em prestações positivas [...] oferecidas pelo Estado, com o fim de que todos tenham garantidos os meios básicos necessários a uma subsistência digna, livre das privações materiais que aviltam o ser humano”. A autora ainda ressalta que, embora não haja consenso absoluto quanto à extensão desses direitos, existe um núcleo mínimo compartilhado, que inclui “trabalho, renda, previdência e assistência social, educação, saúde e habitação”

(Nascimento, 2010, p. 15), os quais variam segundo a correlação de forças entre Estado e lutas dos movimentos sociais e das classes populares.

No Brasil, a dimensão normativa dos direitos sociais se fortalece com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que não apenas reconhece sua importância, mas organiza parte deles em um sistema integrado da Seguridade Social, estruturada sobre os pilares da saúde, da previdência e da assistência social (Brasil, 1988). Além desses, a Constituição de 1988 garante os direitos à educação, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança e proteção à maternidade e à infância (Brasil, 1988, art. 6º). Tal avanço normativo marca uma conquista histórica: os direitos sociais deixam de ser meramente demandas fragmentadas ou benefícios concedidos de forma pontual, passando a constituir obrigações estatais com a população brasileira.

Adentrando brevemente no histórico dos direitos sociais no Brasil, Delgado (2016) identifica no processo de formação do Estado nacional brasileiro uma série de barreiras que impedem a concretização da cidadania e, concomitantemente, dos direitos sociais, relacionando tais barreiras com os processos coloniais fundantes do Estado nacional, impedindo a formação de uma esfera pública autônoma e a participação política ampla já nos primórdios desse processo. Outrossim, a autora afirma que: “no Brasil, bem como nos demais países latino-americanos, a formação da cidadania relacionou-se a um objetivo que se tornou permanente, a própria formação da nacionalidade.” (Delgado, 2016. p. 38). Ademais, nas formulações políticas desse período a cidadania era concebida principalmente como categoria jurídica e política, atrelada ao conjunto de leis que disciplinariam direitos e deveres e à consolidação de um governo soberano.

Entretanto, Delgado (2016) também observa que, com o fracasso da Insurreição Inconfidente no século XVIII e a Independência proclamada ainda atrelada à continuidade monárquica, foi mantido um padrão institucional contrário à ampliação dos direitos, relacionados ainda aos processos coloniais. Ainda que tais configurações tenham sido formalmente transformadas com a construção da República, os mecanismos de exclusão se reconfiguraram em novas formas de poder e dominação, através de processos de exploração, violência e extermínios de populações e comunidades historicamente excluídas da posição de cidadãos de direitos.

Na Primeira República, os direitos civis permaneciam concentrados nas classes dominantes, os direitos políticos eram restritos, excluindo a maior parte da população, e os direitos sociais eram ainda mais enfraquecidos, submetendo a população trabalhadora às

dinâmicas de exploração do mercado (Delgado, 2016). Outrossim, os primeiros anos da República Brasileira, foram marcados por uma concepção federalista liberal associadas à lógicas positivistas, se reformulando a partir de outras bases depois de 1930. Esse federalismo, baseado em valores individualistas, buscava reprimir qualquer forma de mobilizações coletivas. Junto disso, o sistema partidário regionalizado, com partidos estaduais e práticas oligárquicas, reforçava o caráter elitista e patrimonialista da política, recorrendo a mecanismos eleitorais distorcidos. A luta por direitos trabalhistas era vista como um “problema de polícia”: a chegada das primeiras indústrias e de grande contingente de trabalhadores imigrantes gerou conflitos contínuos com a ordem estabelecida, que recorria à coerção para reprimir greves e movimentos sindicais. (Delgado, 2016).

Ainda nesse período do início da República Brasileira, Carvalho (2002) discorre que as ações assistenciais permaneciam quase que exclusivamente nas mãos de associações religiosas e privadas, como irmandades religiosas e sociedades de auxílio mútuo, que ofereciam apoio limitado aos membros, muitas vezes condicionado a contribuições individuais. Santas Casas da Misericórdia também atuavam de forma filantrópica, voltadas ao atendimento das classes populares. A regulamentação do trabalho foi limitada, destacando-se as medidas como a Lei Eloy Chaves em 1923, que institui a obrigatoriedade da criação de Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAPs) para algumas categorias de trabalhadores, tendo sido modelos originários da previdência social, junto aos Institutos de Aposentadoria e Pensão (IAPs) (Behring; Boschetti, 2016). Mesmo assim, essas medidas abarcavam principalmente trabalhadores urbanos, enquanto no campo e áreas rurais a assistência continuava sob o controle dos coronéis, que combinavam proteção mínima com exploração e manutenção de hierarquias locais (Carvalho, 2002).

Entre 1930 e 1945, o governo de Getúlio Vargas foi importante marco na história política e social do Brasil, representando o fim do modelo liberal e federalista da Primeira República e a consolidação de um Estado centralizador, intervencionista e de caráter desenvolvimentista (Delgado, 2016). Esse projeto de modernização conservadora ampliou direitos sociais por meio da criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e da promulgação de uma vasta legislação trabalhista e previdenciária, culminando na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943 (Carvalho, 2002). Entretanto, esses avanços ocorreram concomitantemente à limitação dos direitos civis e a diminuição das liberdades políticas, sobretudo com o golpe de 1937 e o início do Estado Novo, quando se consolidou uma ordem autoritária que reprimiu a autonomia dos sindicatos e outras mobilizações populares. Assim, enquanto o Estado ampliava os mecanismos de proteção

social, também reforçava práticas de cooptação e coerção sobre a sociedade civil, mantendo uma lógica tutelar e excluente que combinava um certo progresso social e repressão política, esta sendo uma contradição estruturante da trajetória dos direitos sociais no país (Delgado, 2016; Carvalho, 2002)

Mais adiante, entre 1945 e 1964, o Brasil vivenciou o que Carvalho (2002) afirma ser sua primeira experiência democrática, marcado pelo pluripartidarismo e pela ampliação do voto popular, com maior consolidação dos direitos civis e políticos e ampliação dos direitos sociais em alguns âmbitos. A Constituição Federal de 1946 expandiu as conquistas da Constituição de 1934, garantindo o voto a todos os cidadãos, homens e mulheres, com mais de 18 anos e alfabetizados, embora a exclusão de pessoas não alfabetizadas limitasse profundamente a participação popular, especialmente das populações do campo (Carvalho, 2002; Delgado, 2016). Como afirma Carvalho (2002), foi também nesse período que emergiram intensas mobilizações sociais e políticas, com o fortalecimento dos sindicatos, do movimento estudantil, das ligas camponesas e de iniciativas culturais e educacionais populares, refletindo o avanço da organização de base, inclusive da educação popular, como trabalhado no primeiro capítulo deste trabalho.

Nesse sentido, foi crescente a pressão popular por reformas estruturais, como a agrária, fiscal, educacional e política, com organizações populares fortalecidas. É então no início da década de 1960, no governo João Goulart, que importante marco formal para os direitos sociais se consolida: a Lei Orgânica da Previdência Social e do Estatuto do Trabalhador Rural, que, apesar de avanços formais, não se concretizaram plenamente (Carvalho, 2002). Todo esse processo de expansão democrática, contudo, foi interrompido em 1964 por um golpe empresarial-militar que desarticulou os partidos, supriu liberdades e instaurou um regime autoritário, impondo retrocessos à cidadania e ao processo de consolidação dos direitos no país.

O golpe de 1º de abril de 1964, que derrubou o presidente João Goulart e o regime democrático vigente desde 1945, foi articulado pelos setores mais reacionários da sociedade brasileira, como a burguesia industrial e financeira, grandes proprietários de terras e os altos escalões militares, contando ainda com apoio internacional dos Estados Unidos (Netto, 2014). Esse movimento repressivo se autoproclamou "revolução" e instaurou uma ditadura que perdurou por duas décadas, marcada pela repressão, perseguição e violência (Netto, 2014). De acordo com Silva e Lara (2015), o golpe representou uma resistência capitalista ao avanço das forças populares e às propostas de reformas de base. A ditadura implementou um modelo

econômico que centralizava a renda e serviço do grande capital, que promoveu significativo desenvolvimento industrial, sustentado na superexploração dos trabalhadores e na manutenção do caráter oligárquico da propriedade da terra, aprofundando a dependência externa do país (Netto, 2014).

No âmbito da cidadania e dos direitos sociais, o regime militar impôs significativas restrições, caracterizando-se, principalmente após 1968 (momento do AI-5), por uma prática autoritária e centralizadora (Delgado, 2016). Com a justificativa de defender a ordem e a segurança nacional em um contexto anticomunista (Silva; Lara, 2015), o Estado acentuou suas funções de coerção, intervindo em sindicatos, proibindo organizações populares e extinguindo o pluripartidarismo. Houve restrição de direitos políticos e civis, com oposição sujeita à forte repressão (Delgado, 2016).

No campo social, a ditadura agiu para barrar as conquistas do governo Goulart, adotando o arrocho salarial, que envolvia a limitação e fixação da política de reajustes dos salários e a criação da Lei Antigreve, que proibia a paralisação no serviço público, empresas estatais e serviços essenciais (Silva; Lara, 2015). Essa ênfase no crescimento econômico em detrimento do desenvolvimento socioeconômico resultou no enfraquecimento da sociedade civil, embora, a partir do final dos anos 1970, o fortalecimento de diversos movimentos sociais combativos tenha dado início à retomada das lutas por liberdades democráticas e direitos sociais (Delgado, 2016; Silva; Lara, 2015).

O processo que culminou na Constituição Federal de 1988 foi construído em meio a uma transição democrática lenta e controlada, mas significativamente marcada pela enorme mobilização e luta dos movimentos sociais e populares, que se tornaram um fator de muita relevância na desestabilização do regime autoritário (Delgado, 2016). Desde a década de 1970, mobilizações como as greves do ABC paulista, o fortalecimento do movimento sindical, do movimento estudantil, as campanhas pela Anistia e pelas Diretas Já e outros diversos movimentos organizados impulsionaram a agenda democrática, culminando na instalação da Assembleia Nacional Constituinte em 1987 (Delgado, 2016). Esse cenário foi caracterizado por uma forte mobilização social também impulsionado por meio das emendas populares (Behring; Boschetti, 2016), que contribuíram decisivamente para a implementação dos direitos das classes populares e outros grupos historicamente oprimidos.

A Constituição de 1988 representou uma conquista histórica, buscando uma ruptura com a lógica tutelar e seletiva herdada das perspectivas anteriores, ao incorporar a lógica dos direitos sociais como obrigações estatais (Behring; Boschetti, 2016). O texto constitucional

inovou ao instituir novos meios de garantia dos direitos sociais contra a omissão estatal, como a cláusula da aplicação imediata dos direitos fundamentais e os mecanismos de controle constitucional (Nascimento, 2014). Foi nesse contexto de luta que se consolidou a introdução do conceito de Seguridade Social, articulando as políticas de previdência, saúde e assistência social. Desse processo, advieram importantes inovações, como a criação do Benefício de Prestação Continuada (BPC) para idosos e pessoas com deficiência, a ampliação da cobertura previdenciária aos trabalhadores rurais no valor de um salário mínimo, e uma série de outras conquistas, a exemplo dos conselhos paritários e do novo estatuto dos municípios como entes federativos autônomos (Behring; Boschetti, 2016).

No entanto, a Constituição Federal de 1988 se constitui como uma síntese da correlação de forças, portanto, também inscreveu orientações conservadoras, como a contraditória convivência entre universalização e seletividade, a derrota das emendas que diziam sobre a reforma agrária e o suporte legal ao setor privado na prestação de políticas públicas (Behring; Boschetti, 2016). Essa tensão se aprofundou com o neoliberalismo nos anos 1990, resultando em retrocessos sociais e contrarreformas, que alteraram profundamente o desenho das políticas sociais e efetivação dos direitos sociais no Brasil.

Adentrando na consolidação do neoliberalismo, Behring e Boschetti (2016) discutem que seu avanço a partir das décadas de 1970 e 1980 representou uma reconfiguração nas formas de regulação do capitalismo, marcada pelo esgotamento do pacto keynesiano e pela crise do Estado de bem-estar social. Como apontam as autoras, a mundialização do capital, associada à crise estrutural própria do sistema, reconfigurou as relações econômicas, políticas e sociais, promovendo a mudança do papel do Estado e a ascensão do mercado como o principal regulador. Esse movimento não partiu de fatores inevitáveis, mas de uma construção política e ideológica que buscou restaurar as bases da acumulação capitalista, apresentando o Estado social como responsável pela crise econômica. A partir de então, as políticas sociais passaram a ser reinterpretadas sob a visão da eficiência e de uma limitação fiscal, o que implicou a desestruturação de sistemas universais de proteção e a retomada de mecanismos seletivos e focalizados, transformando o acesso da população aos direitos sociais garantidos na Constituição Federal de 1988 (Behring; Boschetti, 2016).

No Brasil esse processo foi incorporado de forma particular, em meio à crise econômica dos anos 1980 e à transição democrática. Apesar das conquistas inscritas na Constituição de 1988, a década de 1990 foi marcada pela consolidação do projeto neoliberal e por um conjunto de contrarreformas que redefiniram o papel do Estado, restringindo direitos e

subordinando as políticas sociais à lógica do ajuste fiscal. Behring e Boschetti (2016) destacam que as reformas feitas pelos governos Collor (1990 a 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) foram marcadas por características como: a privatização de empresas estatais, abertura ao capital estrangeiro e desresponsabilização pública frente à seguridade social. As autoras observam que, embora não se possa falar em ausência de política social, o que se verificou foi a captura dessas políticas pela lógica de adaptação ao novo contexto neoliberal, transformando direitos em serviços focalizados e sujeitos à lógica do mercado. Assim, o projeto de “reforma” do Estado revelou-se uma estratégia de reconfiguração capitalista, que, em nome da estabilidade econômica, esvaziou o sentido universal e democrático da proteção social no Brasil.

Mais adiante, os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016) representaram um marco na trajetória dos direitos sociais no Brasil. Embora tenham mantido os fatores centrais da política econômica neoliberal, esses governos ampliaram significativamente a intervenção estatal na promoção do acesso à direitos através de políticas sociais, buscando reduzir desigualdades históricas. Programas como o Bolsa Família, o aumento do salário mínimo e a ampliação do acesso à educação e à saúde expressaram a prioridade dada às políticas redistributivas, ainda que com traços focalizados e seletivos, próprios da lógica neoliberal (Castilho; Lemos; Gomes, 2017). Nesse período, destacaram-se também avanços institucionais como a consolidação e fortalecimento do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e a expansão significativa das políticas educacionais.

A partir do golpe de 2016 e da ascensão do governo de Michel Temer (2016 a 2018), o país vivenciou um retrocesso radical no âmbito dos direitos sociais, marcado pela intensificação do modelo neoliberal e pela desestruturação do sistema de proteção social construído a partir da Constituição Federal de 1988. Conforme analisam Castilho, Lemos e Gomes (2007), o governo Temer representou um aprofundamento do processo de “assalto ao fundo público”, ao implementar um conjunto de medidas de caráter conservador e reacionário que comprometeram os pilares da seguridade social e da legislação trabalhista. Entre elas, destacam-se: a Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o congelamento dos gastos públicos por vinte anos, afetando as políticas de saúde e educação; a flexibilização da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a regulamentação da terceirização irrestrita (Castilho; Lemos; Gomes, 2017).

No mesmo contexto, a extinção do Ministério da Previdência Social e a transferência de suas atribuições para o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário e para Ministério da Fazenda, sendo que este segundo estava sob o comando de representantes do capital financeiro, revelaram de forma explícita a subordinação dos direitos sociais aos interesses do mercado (Castilho; Lemos; Gomes, 2017). Essa reestruturação institucional consolidou o enfraquecimento da seguridade social enquanto política universal, com a tendência de focalização e desfinanciamento das políticas sociais, especialmente na assistência social, que passou a ser reduzida a programas de combate à pobreza alinhados aos modelos dos organismos financeiros internacionais. Assim, as políticas de transferência de renda tornaram-se centrais, em detrimento do financiamento de serviços continuados e do fortalecimento efetivo do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), evidenciando o deslocamento da política social de um direito de cidadania para uma ação compensatória e restritiva. (Castilho; Lemos; Gomes, 2017).

Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019 a 2022), o desmonte das políticas sociais e dos mecanismos de proteção aos direitos intensificou-se sob uma lógica autoritária, marcada pela centralização do poder e pelo favorecimento do capital financeiro em detrimento da classe trabalhadora. A contrarreforma da Previdência, aprovada em 2019, exemplifica esse processo ao restringir o acesso a direitos e ampliar o tempo e a idade mínima para aposentadoria, ao mesmo tempo em que os recursos públicos passam a ser cada vez mais direcionados aos interesses do mercado. Somado a isso, a área da educação também se tornou alvo de desfinanciamento e de uma lógica voltada à mercantilização do ensino, à estigmatização das universidades públicas e à deslegitimação da produção científica. O governo passou a caracterizar escolas e instituições de ensino superior como espaços ilegítimos e de suposta doutrinação ideológica, reforçando uma agenda contrária à liberdade acadêmica, ao pensamento crítico e à própria concepção de educação como direito social e instrumento de formação cidadã. Essa postura evidencia uma perspectiva autoritária que rejeita projetos educativos comprometidos com a análise crítica da realidade e com a democratização do acesso ao conhecimento (Cislaghi et al., 2019).

Como agravante desse cenário, a pandemia da Covid-19 aprofundou as desigualdades sociais já existentes e evidenciou os efeitos da negligência do Estado, com cortes e privatizações nas áreas de saúde, previdência e assistência social. Nesse contexto, consolidou-se uma gestão política baseada na indiferença diante da vida, em que o Estado reforçou e aprofundou as desigualdades, tornando ainda mais precarizadas as condições de

existência e de trabalho da população brasileira, principalmente dos trabalhadores informais, das populações negras, povos indígenas e comunidades periféricas.

Após esse cenário de intensos retrocessos nos direitos sociais, mesmo com a volta de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência em 2022, o país continuou a enfrentar uma conjuntura marcada pelo aprofundamento da hegemonia neoliberal em nível internacional e pela ampliação das formas de controle do capital internacional. Observa-se o fortalecimento de grandes conglomerados empresariais, do agronegócio e de novas dinâmicas de acumulação financeira, como o avanço das plataformas digitais, que intensificam a exploração e a precarização do trabalho. Junto disso, parte das políticas sociais segue em processo de desmonte, precarização, privatização e desfinanciamento, prevalecendo os interesses do mercado. Soma-se a isso o agravamento da crise climática, que amplia as vulnerabilidades sociais e territoriais, enfatizando o contexto de intensa mercantilização da vida e desproteção do Estado.

Apesar desse quadro de limites estruturais e da permanência da hegemonia neoliberal, a vitória eleitoral de Luiz Inácio Lula da Silva em 2022 também possibilitou a retomada de políticas e serviços sociais essenciais, buscando reconstruir áreas profundamente desmontadas no ciclo anterior. Nesse processo, observa-se uma melhora significativa de indicadores econômicos e sociais: ao final de 2024, o país registrou a menor taxa de desemprego da série histórica da PNAD Contínua desde 2012 (6,1%), alcançando 103,9 milhões de pessoas ocupadas e a criação de 3,7 milhões de empregos formais desde janeiro de 2023, em um contexto de crescimento do PIB estimado em 3,5% (Brasil, 2024). A política de valorização do salário mínimo reforçou a recomposição da renda ao estabelecer o valor de R\$ 1.518 para 2025, enquanto políticas federais articuladas — como o Bolsa Família, o Programa de Aquisição de Alimentos e o Programa Nacional de Alimentação Escolar — contribuíram para que 24,4 milhões de pessoas deixassem o Mapa da Fome a partir de 2023. No campo habitacional, o Programa Minha Casa, Minha Vida contratou 1,2 milhão de novas moradias e retomou mais de 44 mil obras paralisadas, enquanto, na educação, foram abertas um milhão de vagas em tempo integral e o Programa Pé-de-Meia alcançou 4 milhões de estudantes. Na saúde, também destaca-se a expansão do Programa Mais Médicos, que passou a contar com 26,9 mil profissionais em todo o país, a ampliação do acesso a medicamentos gratuitos pelo programa Farmácia Popular e a recuperação das taxas de vacinação (Brasil, 2024).

Ao mesmo tempo, a capacidade de ampliação dessas políticas permanece fortemente condicionada pela correlação de forças no Congresso Nacional, no qual os representantes da

direita estão com forte presença, resultando em uma hegemonia de extrema direita neoliberal no Poder Legislativo e impondo limitações expressivas ao governo na formulação e implementação de políticas sociais (Sena Júnior; Miguel; Filgueiras, 2023) Junto disso, mesmo derrotado eleitoralmente, o bolsonarismo consolidou-se como movimento de caráter massivo, articulado por redes sociais, igrejas evangélicas e setores das forças de segurança, mantendo forte capilaridade na sociedade brasileira, demonstrados nas manifestações golpistas pós-eleitorais e a invasão de 8 de janeiro de 2023 (Sena Júnior; Miguel; Filgueiras, 2023), evidenciando que o movimento não se extinguiu com a derrota nas urnas e exige enfrentamento permanente em diferentes esferas.

Diante desse complexo cenário, a efetivação dos direitos sociais, no contexto da mundialização do capital, está diretamente atravessada pelas contradições do sistema capitalista. A expansão do neoliberalismo tem promovido medidas como o corte de recursos e o desmonte de políticas públicas, restringindo ainda mais o acesso à esses direitos. Outrossim, é importante ressaltar que, como mencionado anteriormente, os direitos sociais não surgem como concessões espontâneas do Estado, mas também como resultado da luta das classes populares. Assim, a permanência e efetivação de tais direitos depende da correlação de forças sociais e é constantemente ameaçada por interesses do capital. Como afirma Iamamoto (2008) “a luta pela afirmação dos direitos é hoje também uma luta contra o capital”, retomando a urgência de organizações coletivas que enfrentem as forças que subordinam os direitos sociais ao mercado.

Dessa forma, os direitos sociais são compreendidos como conquistas historicamente construídas por meio da luta coletiva, marcadas por disputas permanentes na sociabilidade capitalista. Mais do que garantias legais, expressam as reivindicações por justiça social e dignidade, e é nesse cenário de luta coletiva que emergem os Cursinhos Populares no Brasil na década de 1980, já que esses se constituem justamente como estratégias que reafirmam a educação como prática da cidadania e se mobilizam para a ampliação do acesso à educação de qualidade e ao Ensino Superior. Além dos Cursinhos Populares, existem outras mobilizações sociais que se colocam na defesa dos direitos, protagonizados pelas juventudes, tema que será brevemente discutido no próximo subtópico deste capítulo.

2.1 Protagonismo das juventudes nas mobilizações sociais e na defesa de direitos no Brasil

A proposta deste subtópico é de discorrer brevemente sobre as potencialidades que emergem quando as juventudes protagonizam as mobilizações sociais e a defesa de direitos no território brasileiro, considerando suas possibilidades enquanto sujeitos coletivos que constroem práticas de participação social, estratégias de organização e enfrentamento às opressões. Busca-se evidenciar como as juventudes produzem novas leituras sobre a realidade, ampliam o sentido da cidadania e reafirmam a educação, a cultura e o lazer como dimensões fundamentais de transformação social, seja através das lutas históricas dos movimentos estudantis, da potência dos movimentos culturais ou com as mobilizações comunitárias.

A perspectiva de juventudes utilizada neste trabalho comprehende essa categoria para além de uma visão biologicista e homogênea, que a reduziria a uma fase da vida delimitada somente por critérios etários fixos. Ao contrário, entende-se juventudes de forma abrangente e múltipla. Desta forma, adota-se a categoria no plural, considerando que essas são diversas e necessariamente definidas por seu contexto sócio-histórico. Assim, é primordial traçar o percurso histórico dessa categoria, que nem sempre foi plenamente reconhecida socialmente. A constituição de juventudes como sujeitos sociais e políticos no Brasil tem um percurso marcado por disputas e contradições.

Segundo Cassab (2010), ainda no século XIX, especialmente em sua segunda metade, começou a se produzir um discurso sobre as juventudes, momento em que estas passaram a ser institucionalizadas sob o olhar da Justiça e da filantropia. Nesse contexto, as juventudes passaram a ser alvo de ações disciplinadoras e controladoras do Estado, partindo da perspectiva de criminalização da pobreza e das juventudes pobres. Assim, a população jovem passou a ser regulada por legislações específicas que a associavam à delinquência, ao perigo e à desordem social, como expressa o Código Criminal de 1830 e os Códigos de Menores de 1927 e 1979, todos marcados por uma perspectiva de vigilância. (Cassab, 2010).

Como observa Novaes (2012), o processo de reconhecimento das juventudes como sujeitos de direitos tem como importante momento o final da década de 1980, no qual as juventudes passam a emergir publicamente como “sujeitos de direitos”, em um contexto marcado pela intensificação da exclusão das juventudes decorrente das transformações econômicas e políticas associadas à globalização e ao avanço do neoliberalismo. A década de

1980 registra, inclusive, o reconhecimento internacional da centralidade dessa pauta, como demonstra a declaração de 1985 como Ano Internacional da Juventude pela ONU. Segundo a autora, a partir desse cenário as primeiras demandas relacionadas aos “problemas dos jovens” começam a ganhar visibilidade pública, impulsionadas por organismos internacionais, gestores estatais, organizações da sociedade civil e redes das juventudes. No entanto, esse processo inicial ainda não estava centrado na lógica dos direitos, mas na contenção do desemprego, da evasão escolar e da violência, resultando na criação de projetos sociais voltados principalmente a jovens em situação de “risco”, sobretudo nas periferias urbanas (Novaes, 2012).

Como analisam Santos e Yamamoto (2018), o fortalecimento de iniciativas voltadas especificamente às juventudes ocorre na década de 1990, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), quando são criadas secretarias e coordenadorias municipais e estaduais, muitas vezes vinculadas às áreas de esporte, lazer ou assistência social. Embora representassem avanços iniciais, essas ações possuíam alcance limitado e não configuravam ainda um sistema nacional estruturado.

A consolidação de um espaço institucional próprio para as juventudes ocorre apenas nos anos 2000, mais especificamente com os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), quando a pauta das juventudes passa a ganhar centralidade, ampliando-se os mecanismos de participação e de reconhecimento das juventudes como sujeitos de direitos (Santos; Yamamoto, 2018). Nesse período são criados a Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional de Juventude e o ProJovem, além da realização das I (2008) e II (2011) Conferências Nacionais de Políticas Públicas de Juventude (Novaes, 2012). Novaes (2012) destaca que, nesse novo contexto, o enquadramento político das demandas das juventudes passa a ser reorganizado pela linguagem dos direitos, consolidando uma compreensão ampliada, associada ao desenvolvimento integral, ao território, à qualidade de vida, à diversidade e à participação política.

A institucionalização dos direitos das juventudes também possui como referências essenciais o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, e o Estatuto da Juventude, de 2013. O ECA representa enorme avanço no reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, que devem ter garantida a proteção integral, com responsabilidade da família e do Estado brasileiro. Junto disso, o Estatuto da Juventude reconhece como jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade e dispõe sobre os direitos, as diretrizes e princípios das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Nessa

perspectiva, os princípios do Estatuto da Juventude afirmam seu caráter comprometido com a emancipação e autonomia dessa população, promovendo e valorizando a participação social e política das juventudes.

Segundo o Atlas das Juventudes (2021), organizado por Marcelo Neri (FGV Social), Carla Mayumi (TALK INC.) e Laura Boeira (Instituto Veredas), cerca de 50 milhões de pessoas possuem entre 15 e 29 anos no território brasileiro. A maioria dessa população é negra: dados da PNAD Contínua de 2019 apontam que 61% da juventude brasileira se autodeclara preta ou parda. Ainda segundo o Atlas, há 10% mais chances de encontrar jovens na metade mais pobre da população do que na população geral, além de ser mais provável que residam em favelas, periferias ou territórios marcados pela precariedade urbana. Essas informações demonstram a importância de compreender a heterogeneidade e complexidade do perfil das juventudes no Brasil, já que a relação de classe, raça, gênero e território são determinantes para as vivências dessa população. Nessa lógica, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020 demonstra que 74,4% das vítimas de violência letal no país são negras, sendo 51,6% pessoas de até 29 anos, o que reafirma a centralidade da juventude negra como alvo de violências estruturais e letais.

Outrossim, os dados apontados demonstram que as desigualdades vividas pelas juventudes refletem experiências concretas de vulnerabilização e marginalização. Como destaca Castro, Aquino e Andrade (2009) em pesquisa feita no IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), embora exista um componente geracional que define a juventude como uma etapa específica da vida, sua duração e qualidade são profundamente influenciadas pelas condições socioeconômicas, pelo pertencimento racial, pela região de moradia e pelas desigualdades históricas de acesso aos direitos. Dito isso, se faz importante o destaque para as estratégias construídas para ampliar as perspectivas e possibilidades de existência dessas juventudes, através da força que reside nas mobilizações coletivas.

Santos (2018), em sua tese de doutorado acerca das juventudes e participação política, reúne em sua pesquisa alguns momentos importantes que evidenciam a presença histórica das juventudes organizadas no contexto brasileiro. A autora destaca que não é recente a existência de movimentos formados por jovens reivindicando participação e efetivação de direitos junto ao Estado, como exemplo: entre os anos 1930 e 1950 se articularam especialmente em apoio ao movimento operário e em projetos voltados à unificação nacional. Nesse período, o movimento estudantil se fortaleceu com a fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e as organizações ligadas à Ação Católica (Santos, 2018).

Santos (2018) também identifica que a década de 1960 inaugura novos desafios para o movimento estudantil e as juventudes partidárias, já que essas estiveram no centro dos debates sobre os distintos projetos desenvolvimentistas em disputa, envolvendo temas como as reformas de base, a reforma universitária e grandes definições político-ideológicas do período. Conforme analisa Santana (2007), no período que antecede o golpe empresarial-militar de 1964, os estudantes articulavam pautas que confrontavam diretamente o projeto dos grupos conservadores, defendendo a democratização do Estado, a soberania nacional, a reforma agrária e a ampliação do acesso à educação superior. Diante deste referido contexto, o movimento estudantil é reconhecido como um dos protagonistas nas lutas contra o autoritarismo, as repressões, violências e censuras, já que a força organizativa do movimento, aliada à sua habilidade de construir mobilizações de grande alcance, gerava tensões com setores que buscavam limitar transformações estruturais, especialmente no campo da educação e da participação popular.

Durante a ditadura, a repressão ao movimento estudantil tornou-se sistemática. De acordo com Santana (2007), o regime perseguia, censurava e violentamente reprimia estudantes para desarticular sua atuação, reconhecendo que suas denúncias, protestos e articulações políticas ameaçavam a ordem autoritária. Apesar disso, os estudantes mantiveram formas de resistência, atuando como importantes porta-vozes de lutas sociais e contribuindo para a formação de movimentos mais amplos, como aqueles em defesa da anistia e nas lutas por “Diretas Já” (Santana, 2007; Mesquita, 2006). Segundo Mesquita (2006), estudantes participaram amplamente do processo de redemocratização, envolvendo-se nas mobilizações nacionais, contribuindo para a elaboração da nova Constituição e fortalecendo redes de movimentos sociais. Essa articulação permitiu ao movimento estudantil ampliar sua agenda, dialogar com outras temáticas políticas e culturais e reafirmar sua histórica sintonia com as lutas dos setores populares, enriquecendo coletivamente suas trajetórias.

Nos anos 1990, observa-se a emergência de novas dinâmicas marcadas sobretudo pela atuação da juventudes negras e periféricas no momento de fortalecimento do Movimento Hip Hop e outros movimentos culturais afrodiáporicos, como o reggae e a capoeira e práticas esportivas como o skate, trazendo para o centro do debate as trajetórias e vivências das juventudes das periferias urbanas. Essas iniciativas, conforme Santos (2018), ampliaram a visibilidade das desigualdades enfrentadas pelas juventudes e passaram a dialogar com outros movimentos sociais, formando redes e produzindo identificação entre jovens de diferentes territórios. A autora também observa ainda que, nesse mesmo período, juventudes vinculadas a partidos e entidades estudantis pressionaram por respostas institucionais mais estruturadas e

as juventudes de projetos sociais e culturais onde juventudes periféricas se articulavam em coletivos, criando novas formas de mobilização e ação política.

Mais adiante, já no século XXI, ocorre importante edição do Fórum Social Mundial (FSM) em 2005, espaço que reuniu diversos coletivos e organizações das juventudes, evidenciando a diversidade de identidades, trajetórias e repertórios que as caracterizam (Santos, 2008). Essa edição fortaleceu redes de articulação de jovens e sediou a plenária de fundação do Movimento Passe Livre (MPL), além de impulsionar o Levante Popular da Juventude como referência nacional (Santos, 2008). O MPL parte também de acontecimentos anteriores, como a Revolta do Buzu, em Salvador em 2003 e as intensas articulações que já ocorriam em Florianópolis desde os anos 2000 (Santos, 2008; Schlesinger, 2017) e se estruturou como movimento autônomo, horizontal e independente, defendendo o transporte público gratuito e priorizando repertórios de ação que combinam assembleias horizontais, uso de mídia independente, pressão sobre projetos de lei e ação direta, sendo protagonizado pelas juventudes (Santos, 2008).

O Movimento Passe Livre construiu grandes mobilizações acerca do acesso ao transporte, direito à cidade e representou enorme potencialidade de articulação das juventudes. Já em 2013, o MPL teve papel central no cenário das Jornadas de Junho (Schlesinger, 2017), momento que suscita debates complexos sobre suas disputas políticas internas, os sentidos contraditórios que assumiu e seus efeitos na conjuntura, temas que ultrapassam o escopo deste trabalho.

Dando seguimento a outras importantes articulações das juventudes, em 2015 e 2016 o movimento de ocupação das escolas públicas tornou-se um marco da participação política de caráter nacional protagonizado por estudantes (Santos, 2018). Segundo Santos (2018), em 2015, aproximadamente duzentas escolas em São Paulo foram ocupadas por estudantes secundaristas contrários à proposta do governo estadual de reestruturação da rede, que implicaria fechamento de unidades e remanejamento de estudantes e trabalhadores. A mobilização resultou na suspensão da medida. No ano seguinte, as ocupações se ampliaram nacionalmente, articuladas pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), em resposta à Proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016, que impunha o congelamento dos gastos públicos por vinte anos, e à Medida Provisória nº 746/2016, que reformulava o ensino médio sem participação social. A autora também reafirma as ocupações enquanto a continuidade do legado de luta dos movimentos estudantis, com disposição, mesmo frente à conjunturas desfavoráveis (Santos, 2018).

Em anos mais recentes, após a pandemia da Covid-19, observa-se que o contexto atual de hegemonia neoliberal tem se caracterizado pela desarticulação coletiva, incorporação de lógicas individualistas e centralidade das redes sociais em diversos espaços e dimensões da vida social. Com isso, observa-se as mobilizações nacionais das juventudes mais enfraquecidas, com menos episódios de grandes articulações e manifestações nacionais. Entretanto, mesmo diante deste cenário, é de suma importância o destaque e valorização para o movimento que se faz presente há décadas como um pilar de enfrentamento à violência, opressão e desigualdades que atravessam a realidade das juventudes das periferias, sobretudo as negras: o Movimento Hip Hop, já mencionado anteriormente.

O Movimento Hip Hop, surgido no Bronx nos anos 1970, consolidou-se como uma expressão cultural e política construída por jovens afro-americanos, afro-caribenhos e latinos em meio à violência urbana, desigualdade e conflitos entre gangues. A denominação “hip hop” pode ser traduzida do inglês em algo como “mexer os quadris”, sendo referência às danças de rua (Loureiro, 2010). O movimento se organiza nos clássicos elementos: DJ, MC (Mestre de Cerimônia), break e graffiti. Além disso, frequentemente é acrescido um quinto elemento: o conhecimento, que se refere à consciência social, histórica e política que rodeia a cultura Hip Hop. A partir dos anos 1980, o Hip Hop chega ao Brasil, especialmente por meio da dança de rua em São Paulo, a partir das periferias (Loureiro, 2010). Segundo o autor, nos anos 1990 ocorre a ampliação dos grupos de rap e a emergência de posses e coletivos Hip Hop, demonstrando a força histórica das juventudes negras em se articular coletivamente, momento no qual se desenvolvem oficinas, debates, ações comunitárias, campanhas solidárias e intervenções culturais como formas de enfrentar as desigualdades e fortalecer identidades coletivas (Loureiro, 2010).

Outrossim, por essência, o Movimento Hip Hop é um espaço potente de formação política no qual as juventudes se educam reciprocamente ao vivenciar os seus elementos. Mais do que isso, o movimento é espaço de vínculos, identificação e fortalecimento da autoestima das juventudes negras, de forma coletiva e profundamente transformadora. É através dos espaços de luta que o Hip Hop cria, que as juventudes periféricas encontram possibilidades de vida e futuro com mais dignidade e acessos, evidenciando as históricas opressões e violências que permeiam as periferias brasileiras. Nesse sentido, as letras escritas por grupos e rappers clássicos do movimento no Brasil, como Racionais MC's, Sabotage, Dexter, Câmbio Negro e GOG, evidenciam a memória negra e as lutas das periferias, mobilizando gerações de jovens e oferecendo alternativas simbólicas e concretas frente às trajetórias marcadas pela falta de acesso à direitos básicos. Ao longo de suas mais de 4

décadas de existência no Brasil, as experiências das mobilizações do movimento Hip Hop reforça que ele permanece como um dos principais pilares de organização e resistência das juventudes periféricas no Brasil, contribuindo para ampliar horizontes, disputar narrativas e fortalecer o protagonismo político desses sujeitos (Loureiro, 2010).

Diante desses elementos, considera-se que o protagonismo das juventudes nas mobilizações sociais e na luta por direitos no Brasil constitui um campo vasto de debate. Portanto, sua presença nesta análise, mesmo que de forma curta, é fundamental para compreender o processo histórico de constituição das juventudes enquanto sujeitos políticos, bem como para evidenciar a relevância das lutas travadas pelos movimentos estudantis, culturais e comunitários na disputa por direitos. Nesse horizonte, o Distrito Federal também possui seus espaços de luta formados pelas juventudes, como o Cursinho Popular “Pedagoginga”, localizado na periferia do Distrito Federal, em Sobradinho II, sendo que suas articulações, propostas e iniciativas de ampliação do acesso aos direitos sociais serão o foco do próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO 3 - O CURSINHO POPULAR “PEDAGOGINGA” COMO ESPAÇO DE MOBILIZAÇÃO DAS JUVENTUDES E AMPLIAÇÃO DO ACESSO À DIREITOS EM SOBRADINHO II

O presente capítulo irá se debruçar, inicialmente, na apresentação do território de Sobradinho II, região da qual o Cursinho Popular “Pedagoginga” emerge e se constrói. Em seguida, irá discorrer sobre a história da criação do “Pedagoginga” desde sua gênese em 2018, consolidação em 2019 e transformações e avanços que marcam o percurso até 2025. Essa trajetória evidencia que o “Pedagoginga” ampliou, ao longo dos anos, seus modos de atuação, respondendo às demandas das juventudes de Sobradinho II e reafirmando sua orientação político-pedagógica.

Mais adiante, será abordado o Cursinho Popular “Pedagoginga” enquanto espaço coletivo de mobilização social, detalhando suas práticas cotidianas que fortalecem seu caráter de participação social de seus integrantes e a articulação do “Pedagoginga” com lutas mais amplas no campo educacional. Além disso, será discutido o “Pedagoginga” no âmbito da formação crítica das juventudes, relacionando suas práticas, suas metodologias, e sua proposta político-pedagógica com suas referências basilares da educação popular em confluência com pedagogias negras e periféricas.

Por fim, o capítulo irá refletir sobre o Cursinho Popular “Pedagoginga” enquanto estratégia de ampliação do acesso aos direitos sociais para a população de Sobradinho II, adentrando em suas práticas, desafios e potencialidades que demonstram a importância da organização das juventudes e da comunidade no reconhecimento, ampliação do acesso e defesa de seus direitos.

3.1 O território de Sobradinho II e a construção do Cursinho Popular “Pedagoginga”

O Cursinho Popular “Pedagoginga” atua no território de Sobradinho II desde 2019, criado pelas juventudes de Sobradinho II, Fercal, Planaltina e outras regiões periféricas da Saída Norte do DF. Nesse sentido, como descrito em seu Portfólio (2025), o “Pedagoginga”:

Acredita na educação popular como uma forma de organização coletiva, buscando democratizar o acesso à educação pública e de qualidade, ao ensino superior e à universidade pública, possibilitando espaços de aprendizado e incentivo entre a periferia e a universidade (Pedagoginga, 2025 p. 4.)

Para isso, o Cursinho se fundamenta na educação popular como instrumento capaz de “estimular o pensamento crítico, a organização coletiva e a capacidade de intervenção na realidade” (Pedagoginga, 2025), com o objetivo de promover o acesso ao conhecimento, à cultura e à educação de qualidade para jovens de baixa renda, fortalecendo sua autonomia intelectual e ampliando reflexões críticas sobre a sociedade e o território em que estão inseridos. Sua metodologia busca “fomentar o protagonismo dos estudantes, a valorização das culturas periféricas e a construção coletiva do saber” (Pedagoginga, 2025, p. 4) partindo da compreensão de que a luta pela educação constitui elemento fundamental para a construção de uma vida digna para as juventudes.

A compreensão da construção do Cursinho Popular “Pedagoginga” exige, entretanto, considerar o território do qual ele parte. Assim, antes de avançar sobre sua história, práticas e dinâmicas internas, torna-se necessário apresentar Sobradinho II, região periférica do Distrito Federal, apresentando algumas características importantes acerca do perfil de sua população, de seus equipamentos públicos e, de forma breve, de sua história.

Sobradinho II, localizada a 24km do Plano Piloto, foi instituída como Região Administrativa XXVI em 2004, por meio da Lei nº 3.314, formalizando um processo de ocupação que se consolidava desde o início da década de 1990 (Administração Regional de Sobradinho II, 2024). Segundo as publicações no site oficial da Administração Regional de Sobradinho II (2024), a região se desenvolveu inicialmente como área de expansão de Sobradinho, que enfrentava crescente aumento populacional e ausência de planejamento para acolher tanto o crescimento das famílias locais quanto a chegada contínua de novos moradores. Nesse contexto, o Governo do Distrito Federal implementou, a partir de 1990, programas voltados para consolidação de assentamentos em áreas específicas do território, o que provocou rápido crescimento populacional. Como parte dessas iniciativas, foi criado, no início da década de 1990, o Núcleo Habitacional Sobradinho II, então integrante da Região Administrativa V – Sobradinho, no âmbito do “Programa de Assentamento da População de Baixa Renda”. O programa tinha como objetivo reassentar famílias vulnerabilizadas, além de atender moradores de áreas irregulares. O nome “Sobradinho II” decorre da proximidade com a cidade de Sobradinho, reforçando o caráter de expansão territorial vinculado à região (Codeplan, 2019).

Como desdobramento dessas políticas, em 1991 o Governo do Distrito Federal assumiu o controle de extensas áreas das antigas fazendas Paranoazinho e Sobradinho, declaradas de utilidade pública para fins de desapropriação, de modo a viabilizar a

continuidade das políticas de assentamento. A ocupação dessas áreas iniciou-se pela chamada Expansão Oeste, orientada por projeto urbanístico elaborado pelo extinto Instituto de Planejamento Urbano do Distrito Federal (IPDF), que previa lotes destinados a uso residencial unifamiliar, comercial, de serviços e institucional (Codeplan, 2019). Paralelamente às ações governamentais, ocorreu a subdivisão de antigas chácaras por seus proprietários, que passaram a vender lotes a parentes, conhecidos e moradores da região, processo que intensificou a formação da comunidade de Sobradinho II (Administração Regional de Sobradinho II, 2024).

No entanto, a expansão urbana ao longo da década de 1990 também resultou em um novo eixo de crescimento ao longo da DF-420 devido ao surgimento do Setor Habitacional Mansões Sobradinho a partir de ocupações irregulares já consolidadas. De modo semelhante, ao longo da DF-150 multiplicaram-se condomínios fechados, como o Setor Habitacional Grande Colorado, o Setor Habitacional Contagem e o Setor Habitacional Boa Vista, compondo um cenário territorial heterogêneo que caracteriza a região até os dias atuais (Codeplan, 2019).

No âmbito dos equipamentos públicos de Sobradinho II, a rede pública de educação do território possui seis Escolas Classe, um Centro de Atenção Integral à Criança, três Centros de Ensino Fundamental e um Centro de Ensino Médio (Secretaria de Educação do DF, 2025). No campo da saúde pública, o território conta com sete Unidades Básicas de Saúde (UBS) e uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA) (Secretaria de Saúde do DF, 2025) e no âmbito da Assistência Social, possui um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) (Secretaria do Desenvolvimento Social do DF, 2025). Além disso, o território possui uma Delegacia de Polícia (35ª DP) (Polícia Civil do DF, 2025) e um Conselho Tutelar (Conselho Tutelar SEJUS, 2022). No que tange os equipamentos de cultura, lazer e esporte, nota-se a ausência de espaços como centros culturais, teatros, cinemas e parques para a comunidade, com exceção de um ginásio de esportes, um campo sintético, uma pequena pista de skate, uma Biblioteca Pública e algumas quadras sem cobertura, próximas às escolas.

A Pesquisa Distrital por Amostras de Domicílio de 2024 indica que Sobradinho II possui população urbana de 79.932 habitantes, com leve predominância de pessoas do gênero feminino (52,5%). A estrutura etária revela concentração entre jovens adultos, sobretudo na faixa de 20 a 24 anos, e média de idade de 34,9 anos. Quanto à composição racial, 62,2% declararam-se pardos e 8,5% pretos, totalizando 70,7% de pessoas negras no território (IPEDF/Codeplan, 2024). A maioria dos moradores nasceu no Distrito Federal (64,1%),

seguido por fluxos migratórios significativos que partiram do Piauí (15%), Goiás (12,7%) e Bahia (12,5%). No campo da comunicação, observa-se ampla inserção digital: 84,6% possuem acesso a pelo menos um celular próprio e 89,3% acessaram a internet nos últimos três meses, majoritariamente por meio de celular ou tablet (97%) (IPEDF/Codeplan, 2024).

Conforme a mesma pesquisa, no que diz respeito aos serviços públicos, 66,9% dos moradores utilizaram algum atendimento de saúde nos 12 meses anteriores, sendo que a maior parte foi atendida dentro da própria região (63,3%), enquanto apenas 29,9% possui plano de saúde privado (IPEDF/Codeplan, 2024), indicando o maior uso exclusivo da saúde pública através do SUS. Em relação à educação, a taxa de alfabetização entre pessoas com cinco anos ou mais alcança 99,1%, mas apenas 32,2% possuem ensino superior completo, de modo que 67,8% não concluíram essa etapa. O acesso ao ensino público é predominante em todos os níveis da educação básica, enquanto o ensino superior é majoritariamente privado (78,2%) (IPEDF/Codeplan, 2024), sinalizando barreiras de acesso à universidade pública. Entre a população em idade ativa (14 anos ou mais), 60,7% estavam economicamente ativas; entre os ocupados, o Plano Piloto aparece como principal local de trabalho (38,1%), e a forma de inserção mais comum (exceto pelo trabalho doméstico, o qual a pesquisa não aprofundou em sua porcentagem) é a de empregado do setor privado (48,3%) (IPEDF/Codeplan, 2024). Quanto aos arranjos nos domicílios, destaca-se a presença majoritária de arranjos monoparentais femininos (22,8%) (IPEDF/Codeplan, 2024).

A apresentação do território de Sobradinho II permite compreender parte do contexto social, racial e econômico no qual o Cursinho Popular “Pedagoginga” está inserido. Trata-se de uma região com presença limitada de equipamentos culturais, educacionais, de lazer e de convivência comunitária, somada às demandas históricas por acesso a direitos sociais e políticas públicas, presentes desde o processo de constituição da própria Região Administrativa. Além disso, grande parcela de seus moradores desloca-se diariamente para o Plano Piloto para trabalhar, dinâmica comum entre as periferias do Distrito Federal.

Assim, é a partir desse território e de suas características e demandas próprias, que emerge o Cursinho Popular “Pedagoginga”.

A história do Cursinho Popular “Pedagoginga” encontra seu ponto de partida em 2018, a partir do relato de seu fundador e atual presidente Filipe Davi, na Apostila de Estudos do “Pedagoginga” (2025), desenvolvida coletivamente pela equipe do projeto para os educandos do Cursinho. Naquele momento, a iniciativa ainda se denominava “Paideia” e partia de um grupo de estudantes de escolas públicas e da Universidade de Brasília, moradores de

Sobradinho II, Planaltina, Fercal e outras Regiões Administrativas do DF. Inicialmente, a proposta era de criar um espaço de apoio e estudos, para que estudantes das periferias pudessem se reunir, se fortalecer e se identificar, criando estratégias de permanência escolar e universitária.

O ano de 2019 marca um momento de consolidação do Cursinho Popular “Pedagoginga”, que recebe, então, esse nome a partir do contato com a obra de Allan da Rosa: “Pedagoginga, autonomia e mocambagem”. Segundo o relato de Filipe descrito na Apostila (2025), foi a partir da leitura desse livro e “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, de bell hooks, que o propósito do “Pedagoginga” se fortalece: “A gente percebeu: não era só sobre estudar. Era sobre resgatar dignidade, pensar com cabeça erguida, aprender a pensar junto.” (Pedagoginga, 2025, p. 4). A partir da inspiração dessas obras, o grupo comprehende sua atuação deveria ser decolonial, antirracista e periférica. Como descrito na Apostila (2025):

A escolha do nome não foi à toa. “Pedagoginga” carrega o ginga do corpo, da fala e do pensamento. Carrega os mocambos da resistência e a ousadia de criar outro jeito de ensinar e aprender — com base, com escuta, com quilombo. É uma referência direta à pedagogia do movimento, da rua, do improviso com propósito. (Pedagoginga, 2025, p. 4)

Junto disso, Filipe também traz em seu relato que todo esse movimento também partiu de uma inquietação pessoal, que encontrou força no coletivo. A partir de sua vivência quando entrou no curso de filosofia da Universidade de Brasília, ele narra ter percebido que a maioria de seus colegas eram brancos, vinham de escolas particulares e não eram das periferias (Pedagoginga, 2025). Outrossim, o “Pedagoginga” também nasce dos questionamentos pessoais do Filipe:

E se meus amigos tivessem acesso às cotas, auxílios, políticas públicas que existem dentro da universidade, será que eles acreditariam que também podem?
E se a gente criasse um cursinho com a nossa cara, com a nossa linguagem, onde a gente também ensinasse a assentar um tijolo, cuidar da mente e rimar na lousa?
E se a quebrada acreditasse que pode sonhar — e realizar? (Pedagoginga, 2025, p. 4)

Assim, ainda em 2019, o “Pedagoginga” conquista seu primeiro espaço físico no Centro Comunitário Semente de Esperança, onde se iniciou a primeira turma do Cursinho, composta por cerca de 30 estudantes. O relato destaca que desde o início o projeto foi marcado pela ação comunitária, já que a sala de aula foi reformada pelo grupo que criou o Cursinho, junto do apoio dos mestres de obra Tiãozinho e Luizão e de outras pessoas do território, destacando os nomes de Kalleb, Roberto, Wanderson, Murilo, Pedro, Renan, Lucas, Walter e Marlon.

Mais adiante, em 2020, a pandemia de Covid-19 trouxe novos desafios. Apesar das restrições sanitárias, o “Pedagoginga” manteve suas atividades de forma remota, oferecendo aulões virtuais, acompanhamento pedagógico e ações formativas por meio de plataformas digitais. Desta forma, cerca de 50 estudantes foram atendidos ao longo do ano, em um esforço que combinou criatividade, acolhimento e continuidade da proposta de educação popular (Pedagoginga, 2025).

Com o avanço da vacinação da Covid-19, o ano de 2021 marcou o retorno ao atendimento presencial, iniciado por meio de um “Cursinho Intensivão” realizado no CEF 08 de Sobradinho II. Os encontros semanais reuniam aproximadamente 40 estudantes de Sobradinho II e regiões próximas e incluíam aulas, oficinas, momentos de socialização e refeições coletivas. Já em 2022, o “Pedagoginga” passou por uma pausa necessária para reorganização interna do Cursinho.

A retomada do Cursinho em 2023 ocorreu com a ampliação da equipe, que passou a contar com a presença de profissionais e estudantes de diferentes áreas, como: licenciaturas diversas, pedagogia, comunicação, psicologia, serviço social, programação, direito, artes e produção cultural. É nesse período que se o “Pedagoginga” inicia seu processo de se organizar institucionalmente a partir de diretorias, que futuramente, se consolidam como: Presidência, Institucional, Coordenação Pedagógica, Comunicação, Apoio Psicossocial, Produção Cultural e Tecnologia.

É ainda no ano de 2023 que o “Pedagoginga” firma sua parceria com o Centro de Ensino Médio 04 (CEM 04) de Sobradinho II, única escola de Ensino Médio da região, que passa a ser o local da maioria de suas atividades. O Cursinho retorna com força, abarcando cerca de 70 educandos, que em sua maioria estudavam no próprio CEM 04 e no Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. Nesse sentido, as aulas do Cursinho eram intercaladas com apoio psicossocial e oficinas culturais de graffiti, dança charme, moda, comunicação, teatro e capoeira. Por fim, é também em 2023 que o “Pedagoginga” passa a integrar a Rede de Cursinhos Populares do DF e Entorno, fortalecendo as relações com outros Cursinhos Populares e ampliando as perspectivas de atuação.

Já em 2024, o “Pedagoginga” se tornou uma OSC (Organização da Sociedade Civil), o que ampliou as possibilidades de participação em editais de incentivo e financiamento de projetos. Junto disso, as diretorias do “Pedagoginga” se firmam e as parcerias se ampliam, resultando em uma atuação de grande potência, que amplifica suas ações para muito além da sala de aula. Nesse contexto, frentes de atuação que sempre fizeram parte de sua perspectiva

político-pedagógica, como formações temáticas, participação em eventos comunitários e práticas culturais ganham ainda mais força e estrutura, permitindo maior capilaridade no território. Essa intensificação não descharacterizou seu sentido enquanto Cursinho Popular, pelo contrário, reforçou a própria dinâmica formativa desses espaços, buscando apresentar aos educandos conhecimentos enraizados em sua realidade social e ampliar horizontes de participação e perspectivas de futuro. Assim, o engajamento em múltiplas iniciativas territoriais foi se tornando cada vez mais constitutivo da experiência pedagógica do “Pedagoginga”.

É nessa perspectiva que, no início de 2024, o “Pedagoginga” produz o “Festival NaGinga”, festival gratuito de cultura negra e periférica, que contou com a apresentação de artistas (rappers, dj’s, cantores e bandas) locais. Além disso, o Festival trouxe batalhas de rima e de break, muro de escalada, brinquedos infláveis, cortes de cabelo, feira de economia circular e óculos de realidade virtual “Amazônia Viva”, fortalecendo a possibilidade do “Pedagoginga” estender sua atuação no sentido da promoção de cultura e lazer para Sobradinho II. O Festival foi produzido de maneira independente, sem incentivos financeiros, e foi possível a partir das articulações e parcerias entre a comunidade. Junto disso, o Festival também foi importante momento para convidar e divulgar o início das aulas do Cursinho do ano de 2024, que se iniciou logo após o “Festival NaGinga”.

O Cursinho Popular em 2024 foi realizado no CEM 04, atendeu cerca de 90 educandos e contou novamente com apoio psicossocial e oficinas culturais. Além disso, no fim de 2024 o “Pedagoginga” cria o Clube do Livro Ujima, focado na leitura de autores racializados, se consolidando como importante espaço de vínculo entre a equipe e participação de diversas pessoas que acompanham o trabalho realizado pelo “Pedagoginga”. Outrossim, o alcance do “Pedagoginga” se ampliou, trazendo oportunidades de colaborações que se consolidaram em 2025.

No ano de 2025, o Cursinho Popular “Pedagoginga” construiu sua atuação através de amplas iniciativas. O Cursinho teve duração de dois semestres, e contou com a presença de cerca de 50 educandos ao longo do ano, integrando às aulas o acompanhamento do apoio psicossocial e a realização de oficinas culturais como parte das atividades formativas. Além disso, a equipe do Apoio Psicossocial do “Pedagoginga” construiu uma formação paralela ao Cursinho Popular, chamada Formação de Agentes Populares de Saúde das Juventudes do DF (AGPOP-SUS), em parceria com a Fiocruz. A Formação de Agentes Populares de Saúde será melhor aprofundada futuramente no capítulo, mas vale mencionar que contou com a

participação de educandos do Cursinho de 2025 e dos anos anteriores, além de pessoas da comunidade que ainda não tinham participado de nenhuma atividade do “Pedagoginga”.

Outrossim, também em 2025 o “Pedagoginga” se une ao Cursinho Popular do Jovem de Expressão e o Cursinho Popular Confluências no projeto Pré-Enem de Quebradas, que manteve as atividades usuais já ofertadas pelo “Pedagoginga”, mas com apoio e interação com outros potentes Cursinhos do DF. Paralelamente, o “Pedagoginga” é institucionalizado como Projeto de Extensão na Universidade de Brasília, em conjunto com a professora Renísia Garcia e o projeto Tecendo Redes Antirracistas.

Ainda em 2025 o “Pedagoginga” se uniu como apoiador à Casa de Cultura Telar e a Secretaria de Cultura e Economia Criativa do DF na realização da Segunda Ciranda Cultural, que ofertou formações em fotografia, capoeira e tecnologia, com cursos de carga horária de 80h, reunindo educandos do Cursinho e outras pessoas do território. Por fim, 2025 também contou com diversos passeios para os educandos e equipes do Cursinho Popular “Pedagoginga”, com idas para a Universidade de Brasília, Cine Brasília, Centro Tradicional de Invenção Cultural Seu Estrelo, Cinema de Rua e Sesi Lab.

O percurso descrito demonstra que o “Pedagoginga” ampliou suas possibilidades de atuação ao longo de sua trajetória, impulsionado tanto pelas demandas de Sobradinho II quanto por sua orientação político-pedagógica, na qual os conhecimentos e práticas produzidos nas periferias, nas culturas negras e nas vivências comunitárias estruturam sua organização, amplia as possibilidades de atuação e se torna base para os processos educativos, como descrito na Apostila do Pedagoginga de 2025:

Nosso chão é a quebrada de Sobradinho II - DF. Nossa missão é fazer da educação um instrumento de emancipação, da cultura uma estratégia de resistência, e da coletividade uma tecnologia de sobrevivência. (Pedagoginga, 2025, p. 4)

Nesse movimento, o “Pedagoginga” se consolida como um espaço de oportunidades múltiplas no território, oferecendo formações em educação, cultura, saúde, comunicação e tecnologia, e contribuindo para a circulação de conhecimentos que fortalecem capacidades individuais e coletivas. Sua presença se articula à construção de vínculos comunitários, ao estímulo à participação social e à afirmação das potencialidades locais, inserindo-se como ator importante da vida cotidiana de Sobradinho II. Essa trajetória dialoga diretamente com a tradição dos Cursinhos Populares, que desde sua emergência articulam democratização do acesso ao ensino superior com formação crítica ampliada, enfrentando e evidenciando as desigualdades que atravessam juventudes e periferias. O “Pedagoginga”, ao expandir suas

práticas e enraizar-se no território, atualiza e fortalece esse legado: “Esse corre é mais que preparação pra uma prova: é construção de uma vida coletiva.” (Pedagoginga, 2025, p. 4)

3.2 O “Pedagoginga” como espaço coletivo de mobilização social e formação crítica das juventudes

O Cursinho Popular “Pedagoginga” constitui-se como um espaço dinâmico de mobilização social, já que reforça a articulação entre educação popular, participação social no território e fortalecimento de lutas no campo educacional. Desde sua origem, o “Pedagoginga” se estrutura como um coletivo marcado pelo comprometimento de sua equipe, atualmente com cerca de 85 integrantes, e pela permanência de vínculos entre seus participantes. Outrossim, é importante mencionar que parte dos membros das equipes do Cursinho tenham sido educandos e após ingresso na Universidade de Brasília, tenham retornado para o “Pedagoginga” para contribuir com o Cursinho através de seu trabalho. Esse movimento de continuidade expressa o caráter comunitário do “Pedagoginga” e revela sua potência formativa, alinhada com a perspectiva de educação popular defendida por Brandão (2007) e Carrillo (2024) baseadas nas propostas freirianas: um processo educativo que contribua com o desenvolvimento da autonomia e na capacidade de intervenção social dos sujeitos na transformação da realidade.

Esse compromisso do “Pedagoginga” com o fortalecimento da participação social e protagonismo dos educandos na intervenção de seus contextos sociais se faz em diversas esferas da atuação do Cursinho. Primeiramente, é importante evidenciar sua participação nas escolhas e avaliações cotidianas do “Pedagoginga” através de enquetes e formulários, que trazem espaço para as contribuições dos educandos acerca de todo o seu processo educativo, como exemplos: a avaliação das aulas, avaliação das metodologias de ensino e propostas para as atividades culturais. É notável a importância das contribuições dos educandos para seu senso de pertencimento e de responsabilidade coletiva com o “Pedagoginga”.

Além disso, o Cursinho Popular “Pedagoginga” busca ampliar a noção de participação de seus educandos junto ao seu território e enquanto sujeitos de direitos. Nesse sentido, vale destacar a atuação do Apoio Psicossocial, equipe formada por psicólogas, assistentes sociais e estudantes das áreas, no âmbito das Rodas de Conversa Temáticas e do projeto “Macetando o ENEM”. As Rodas de Conversa Temáticas são desenvolvidas de forma quinzenal, realizadas normalmente entre as aulas do Cursinho e possuem em seus objetivos o fortalecimento dos

vínculos entre os educandos e com a equipe, o conhecimento e aproximação com a realidade social dos educandos, o diálogo acerca de temáticas centrais que atravessam as vivências das juventudes periféricas e a ampliação do repertório dos participantes acerca de seus direitos. Dentre as temáticas desenvolvidas, podem ser destacadas: saúde mental, saúde em uma perspectiva ampliada, educação das relações étnico-raciais, jornadas múltiplas de trabalho e estudo, debates sobre gênero e sexualidade, direitos educacionais, história dos Cursinhos Populares, greves e sindicatos e conhecimento de seu território. Novamente, os educandos participam da escolha desses temas através de formulários e questionários realizados em sala de aula.

Já no projeto “Macetando o Enem”, os encontros abordam temas relacionados ao acesso ao Ensino Superior, como a discussão da estrutura da prova do ENEM, PAS e vestibulares, estratégias de resolução de questões, entre outros macetes importantes. Também são apresentadas as diferentes formas de ingresso ao ensino superior, mapeamento de cursos e faculdades do DF, programas como PROUNI e FIES, discorrendo sobre as cotas raciais e sociais e políticas de permanência na universidade. Paralelamente, são realizados debates acerca do caráter excludente do ensino superior, dos objetivos dos Cursinhos Populares e da historicidade dos vestibulares, buscando evidenciar para os educandos as dinâmicas sociais e históricas em que o Cursinho Popular “Pedagoginga” se insere.

Desta forma, o trabalho realizado no “Macetando o Enem” vai muito além da simples transmissão de informações técnicas sobre as provas dos vestibulares, já que apresenta seus debates de maneira crítica, buscando não apenas preparar os educandos para os exames, mas fortalecer sua confiança e familiaridade com os vestibulares e com o ensino superior, ampliando sua compreensão acerca da educação enquanto parte de seus direitos e suas possibilidades de participação em defesa dos mesmos.

A ampliação da participação social da equipe e educandos do “Pedagoginga” e sua mobilização coletiva também se expressam na valorização das manifestações culturais do território. Nesse sentido, destaca-se o “Festival Naginga” e outras produções culturais do “Pedagoginga”, como saraus abertos, enquanto espaços de integração comunitária no sentido da promoção da cultura e lazer. Desta maneira, ao estimular que os educandos reconheçam sua própria produção cultural como espaço legítimo de aprendizagem e participação social, o “Pedagoginga” contribui para a formação de jovens que compreendem a cultura como direito e como instrumento de transformação social.

Junto disso, a atuação do “Pedagoginga” se insere em lutas coletivas mais amplas, articulando-se às disputas políticas travadas pelos Cursinhos Populares no Brasil desde as décadas de 1990. Como mencionado anteriormente neste trabalho, debates e conquistas históricas como a aprovação das cotas raciais e sociais, a defesa da Lei 10.639/2003, a pressão organizada por políticas de permanência universitária e a defesa do livre acesso ao Ensino Superior compõem o horizonte de luta no qual os Cursinhos Populares se inserem (Groppo; Oliveira; Oliveira, 2019). Outrossim, o “Pedagoginga” enriqueceu sua participação em tais lutas ao integrar a Rede de Cursinhos Populares do DF em 2023 e ao somar nas ações do Movimento Negro Unificado ao longo de seus anos de atuação, compondo redes de apoio e de organização que pautam demandas coletivas, ganhando força ao se unirem.

A participação do “Pedagoginga” na Rede de Cursinhos Populares do DF e Entorno (RCP) é importante de ser destacada, já que esta traz importantes reivindicações e ações em conjunto entre os Cursinhos. Segundo o pequeno Relatório de Impacto da RCP (2023), 2.300 pessoas foram impactadas pelas atividades da Rede e dos Cursinhos Populares no ano de 2023. O relatório também afirma a importância da Rede para identificar os desafios comuns entre os Cursinhos e buscar soluções, afirmando que os desafios enfrentados estão diretamente relacionados com questões coletivas, como: evasão dos educandos, falta de passe-estudantil para estudantes de Cursinhos Populares, financiamento e espaço físico (Rede de Cursinhos Populares do DF e Entorno, 2023). Além disso, enquanto ações da RCP, podem ser destacadas: o Aulão Interdisciplinar da Rede, em 2023, que reuniu 115 educandos dos Cursinhos Populares no Sesi Lab, sendo estes oriundos de diversas periferias do DF; a articulação da RCP com a Universidade de Brasília, pautando a Rede enquanto Projeto de Extensão Universitária relacionada às licenciaturas; e a 1^a Conferência Distrital de educação popular, que ocorreu em 2023 no Campus Asa Norte do Instituto Federal de Brasília (IFB).

Desse modo, observa-se que a mobilização social construída pelo “Pedagoginga” se expressa na participação ativa de educandos e educadores, na articulação com movimentos populares, na valorização das manifestações culturais do território e na construção coletiva de práticas educativas, não se limitando à dimensão organizativa do projeto. Ao contrário, ela constitui o próprio terreno a partir do qual emerge uma perspectiva formativa comprometida com a ampliação da autonomia de seus participantes e com a formação crítica das juventudes, que permite a intervenção e participação social em seu território.

Assim, para melhor compreensão do caráter do “Pedagoginga” no processo de desenvolvimento crítico de seus participantes, o trabalho discutirá a seguir as práticas

educacionais do Cursinho, direcionadas por perspectivas da educação popular em confluência com pedagogias negras e periféricas.

Como discutido anteriormente no presente trabalho, Brandão (2007) aponta que compreender a educação popular também implica revisitar o sentido da própria educação, recusando sua assimilação com o conhecimento tomado como “erudito” e problematizando os processos de legitimação que subordinam saberes populares. Através desse apontamento, desenvolveu-se brevemente o debate sobre colonialidade do poder (Quijano, 2005), sua relação com a colonialidade do saber, analisada por Reis (2020) e o epistemicídio (Carneiro, 2005; Santos; Menezes, 2010). Tal discussão é central para compreender o sentido da formação crítica proposta pelo “Pedagoginga”, que se fundamenta na recusa da hierarquização colonial de conhecimentos e na defesa de processos educativos que partam da experiência das juventudes periféricas, aprendendo e reconhecendo sua realidade social através de pedagogias que dialogam com suas trajetórias.

Nesse movimento, bell hooks em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (2013) torna-se uma referência central para compreender o horizonte formativo do “Pedagoginga”. Sua obra não apenas dialoga profundamente com a educação popular, mas constituiu, desde os primeiros anos do Cursinho Popular “Pedagoginga”, uma das bases que orientam suas práticas pedagógicas. As equipes do Pedagoginga revisitam coletivamente esse texto em suas formações internas, utilizando-o como fundamento para pensar metodologias, relações em sala de aula e caminhos de construção de autonomia e criticidade entre educandos e educadores.

Assim, hooks (2013) afirma a construção de práticas pedagógicas que reconheçam educadores e educandos como participantes ativos do processo, compreendendo a sala de aula, ou qualquer espaço formativo, como uma comunidade em que cada voz tem valor, em diálogo direto com o contato da autora com as obras de Paulo Freire. A perspectiva de hooks aprofunda-se quando a autora explicita que suas práticas educacionais “nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras” (hooks, 2013, p. 11), constituindo um ponto de vista poderoso, que lhe permitiu imaginar e concretizar práticas que questionam as parcialidades que sustentam sistemas de dominação como racismo e sexismo. Essa articulação de matriz opera como uma intervenção direta na estrutura tradicional do ensino, que privilegia saberes hegemônicos, reforçando hierarquias de raça, gênero e classe.

Outrossim, hooks (2013) desloca-se das concepções que naturalizam o professor como autoridade única e que neutralizam a diversidade de experiências como fonte de conhecimento, indicando que uma pedagogia comprometida com a liberdade exige transformar tanto o conteúdo quanto o modo de ensinar, desestabilizando epistemologias hegemônicas e produzindo práticas que acolham, legitimem e potencializem todas as vozes em sala de aula. Nesse sentido, sua crítica converge com Freire ao denunciar a “educação bancária”, que posiciona os educandos como consumidores passivos de conhecimento, afirmando a responsabilidade dos mesmos, junto aos educadores, pelo processo de aprendizagem. Essa perspectiva exige encarar também os silêncios produzidos pelas desigualdades raciais, pois, como hooks (2013) narra, em contextos marcados pelo racismo institucional, muitos estudantes negros não se sentem seguros para falar em sala de aula, como estratégia de autoproteção diante da violência (hooks, 2013). Assim, as perguntas “quem fala? quem ouve? e por quê?” tornam-se fundamentais para qualquer projeto pedagógico comprometido com a transformação social e que compreende a centralidade dos educandos na construção do processo educativo.

Nesse sentido, a crítica de hooks (2013) revela que formar criticamente não significa apenas ensinar conteúdos, mas desnaturalizar os mecanismos que restringem a participação plena, deslocando a autoridade única do professor, reconhecendo a diversidade de experiências e criando condições para que todos possam contribuir com a construção coletiva do conhecimento. É justamente nesse ponto que o “Pedagoginga” se fortalece enquanto espaço formativo crítico: ao recusar uma visão dos educandos como consumidores passivos e assumir que todos, educadores e educandos, têm responsabilidades na produção de saberes, constituindo uma comunidade educativa que enfrenta, com intencionalidade política, as desigualdades estruturais que atravessam as juventudes periféricas.

Nesse horizonte, as práticas do Cursinho Popular “Pedagoginga” articulam os conteúdos exigidos pelos vestibulares a debates sobre território, identidade, cultura e raça, além de incorporar dimensões emocionais e sociais da formação por meio da equipe do Apoio Psicossocial, cujo trabalho promove acolhimento e busca fortalecer educandos com trajetórias marcadas por inseguranças, violências e desigualdades. Essa abordagem expressa-se também na escolha intencional dos materiais trabalhados em sala, privilegiando referências que valorizam as culturas afro-brasileiras e indígenas e apresentando autoras e autores negros, indígenas e periféricos que dialogam diretamente com a realidade dos estudantes, rompendo com a lógica dos currículos tradicionais. Do mesmo modo, por meio de metodologias ativas, como aulas dialogadas, oficinas temáticas, rodas de conversa, práticas corporais e artísticas, o

“Pedagoginga” constrói um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual a autoestima, a identidade étnico-racial e de gênero e o pertencimento comunitário são fortalecidos, para que a partir disso os educandos participem ativamente do seu processo formativo e de reconhecimento crítico de sua realidade social.

Junto da obra de bell hooks citada, a outra referência basilar para a formação crítica dos educandos e prática cotidiana do Cursinho Popular “Pedagoginga” é o livro de Allan da Rosa, já mencionado anteriormente: “Pedagoginga, autonomia e mocambagem” (2020). Desta forma, o Cursinho não carrega a obra de Allan da Rosa somente em seu nome, mas esta é norteadora do sentido do que é construído em seu interior, radicalizando o sentido político-pedagógico do Cursinho Popular “Pedagoginga”, ao propor uma educação fundada na encruzilhada dos saberes propostos na Pedagoginga de Da Rosa:

A miragem vibrante da Pedagoginga é firmar no fortalecimento de um movimento social educativo que conjugue o que é simbólico e o que é pra encher a barriga, o que é estético e político em uma proposta de formação e de autonomia, que se encoraje a pensar vigas e detalhes de nossas memórias, tradições, desejos. (Da Rosa, 2020, p. 22)

Nesse sentido, Da Rosa propõe uma nova perspectiva para a educação no Brasil, baseada na ancestralidade afro-brasileira. O autor desenvolve sua Teoria Suada, que defende que os conhecimentos afro-brasileiros são míticos, simbólicos, coletivos e orais, tensionando a racionalidade ocidental moderna (Da Rosa, 2020). Assim, a Pedagoginga de Da Rosa constitui um modelo pedagógico enraizado nas epistemologias afro-brasileiras e na educação popular, articulando diferentes formas de conhecimento e ampliando o repertório educacional ao incorporar sensibilidade, oralidade e corporeidade das tradições afro-diaspóricas.

Esse projeto está diretamente relacionado a crítica do autor ao processo histórico de deslegitimação das culturas afro-brasileiras nos currículos educacionais, sustentado pelo racismo que busca apagar, marginalizar ou folclorizar saberes negros. O autor denuncia a ausência sistemática da implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas e o relaciona com o mito da democracia racial, que dissemina a ideia de igualdade de oportunidades e, assim, nega o sentido político e epistêmico de estudar profundamente as matrizes afro-brasileiras presentes na vida social, legitimando práticas que inferiorizam epistemologias negras sob o argumento de sua suposta diluição na identidade nacional (Da Rosa, 2020).

Nesse horizonte, a formação crítica das juventudes no Cursinho Popular “Pedagoginga” se materializa não apenas nos referenciais teóricos que o orientam, mas, sobretudo, na prática cotidiana de seus educadores e na organização dos objetivos, conteúdos,

metodologias e avaliações do Cursinho. A proposta educacional defendida por Da Rosa é reafirmada pelo “Pedagoginga”, que assume que o conhecimento é produzido nos territórios, nas corporalidades e nas vivências das juventudes periféricas. Por isso, o “Pedagoginga” valoriza de forma intencional os saberes populares e as manifestações culturais afro-brasileiras como metodologias de ensino, compreendendo que elas não são “complementos”, mas centros de elaboração crítica. Essa perspectiva torna-se evidente na estrutura semanal do projeto, já mencionada anteriormente: aos sábados, oficinas com arte-educadores criam um espaço no qual as expressões artísticas e culturais do território, como a capoeira, o grafitti, o dancehall, o rap, a dança charme, funcionam como instrumentos de formação, capazes de despertar sensibilidades, fortalecer identidades e nutrir o desejo cultural dos estudantes.

Todo esse processo de formação crítica só se faz possível através da formação interna da equipe e educadores do Cursinho, já que são esses os mediadores do processo educativo, junto aos educandos. Assim, ocorrem formações pedagógicas semestrais, focadas em temas como educação popular, educação antirracista e educação das relações étnico-raciais, sendo esses momentos em que a equipe se propõe a pensar suas práticas educacionais no Cursinho e aprender uns com os outros.

A partir desse conjunto de elementos, torna-se possível afirmar que a formação crítica proposta pelo Cursinho Popular “Pedagoginga” se configura como expressão direta de sua identidade e de sua história. O seu caráter educativo resulta da construção de seus próprios participantes, fundadores, educandos, sendo esses majoritariamente negros e das periferias, cujas vivências, trajetórias e conhecimentos orientaram a definição de objetivos, conteúdos e metodologias do processo educativo do Cursinho, reafirmando parte fundamental da educação popular: a construção ético-política de sujeitos críticos, coletivos e autônomos, que interpretam e transformam suas realidades a partir de suas próprias visões de futuro (Carrillo, 2024).

3.3 O “Pedagoginga” e a ampliação do acesso aos direitos sociais: práticas, desafios e potencialidades

As práticas do Cursinho Popular “Pedagoginga” configuram-se como eixo fundamental para compreender como a educação popular é potente enquanto estratégia de ampliação do acesso aos direitos sociais pelas juventudes periféricas. Como já discutido, as

práticas do “Pedagoginga” ultrapassam o objetivo imediato de preparar estudantes para processos seletivos dos vestibulares, operando também enquanto mediações para que as juventudes conheçam, reivindiquem e defendam seus direitos. Nesse sentido, o “Pedagoginga” reafirma a educação popular como práxis transformadora, na qual a compreensão da realidade social é inseparável da construção de instrumentos coletivos de enfrentamento das estruturas de exploração e dominação social (Carrillo, 2024).

A promoção do acesso ao ensino superior constitui dimensão central dessas práticas. Enquanto Cursinho Popular, o “Pedagoginga” oferece formação preparatória para o ENEM e vestibulares, democratizando informações sobre universidades públicas, políticas de cotas e políticas de permanência estudantil de forma crítica e articulada com às trajetórias de seus participantes. Esse processo rompe com a lógica meritocrática frequentemente associada ao ingresso no ensino superior e recoloca a educação como direito social, articulado às lutas dos movimentos populares. Desta forma, ao oferecer acompanhamento pedagógico, apoio psicossocial e orientação sobre caminhos institucionais, o Cursinho amplia as possibilidades de inserção educacional às juventudes historicamente excluídas do acesso ao ensino superior.

Outro trabalho primordial do “Pedagoginga” é a socialização de informações sobre direitos sociais, equipamentos públicos e políticas públicas, realizada no interior das práticas do Cursinho, principalmente pela equipe do Apoio Psicossocial. Essa dimensão é de grande relevância porque o próprio ato de conhecer políticas e serviços públicos constitui etapa fundamental para a efetivação do acesso à direitos no cotidiano. Ao compreender seu território e suas instituições, os educandos passam a identificar onde buscar atendimento, como funciona cada equipamento, quais direitos os amparam e como podem acessá-los. Isso amplia também a capacidade de difusão dessas informações para suas famílias e comunidades, fortalecendo redes de saber que ultrapassam o espaço imediato do Cursinho.

O “Pedagoginga” também promove debates sobre mobilização estudantil e participação na escola pública, reforçando a centralidade da gestão democrática na educação. Nesses espaços, valoriza-se o papel dos professores, das equipes pedagógicas e das escolas, ao mesmo tempo em que se incentiva que os estudantes construam estratégias de organização nos grêmios, coletivos e movimentos secundaristas. Trata-se de afirmar que o acesso ao direito à educação foi historicamente vinculado às lutas e mobilizações sociais, incentivando a participação das juventudes na defesa de uma escola pública de qualidade, vinculada às lutas dos trabalhadores da educação e às pautas por melhores condições de trabalho e ensino. A promoção desse debate já resultou em ações concretas, já que em 2025 o “Pedagoginga”

apoiou ações do Grêmio Estudantil do Centro de Ensino Médio 04, escola que a maioria dos educandos do Cursinho frequenta. A confiança dos participantes do Grêmio Estudantil do CEM 04 em criar articulações com o “Pedagoginga” demonstram que o debate acerca da participação na escola em busca de um ambiente educacional com processos de decisão democráticos já gera impacto nos educandos do Cursinho e que essa atuação conjunta pode ser fortalecida.

Além disso, nesse conjunto de práticas, ganham destaque os diálogos sobre ações afirmativas, especialmente as cotas raciais e sociais, as políticas de assistência estudantil e programas nacionais recentes, como o Programa Pé-de-Meia, instituído no atual governo federal de Luiz Inácio Lula da Silva, eleito à Presidência em 2022, como mecanismo de incentivo e permanência dos jovens na educação básica. A compreensão crítica desses instrumentos permite que os educandos acessem políticas de direito à educação e fortaleçam sua capacidade de reivindicação em diferentes instâncias. Junto disso, aprimora-se sua rede de apoio, já que a equipe do “Pedagoginga” se coloca à disposição para acompanhar e orientar estudantes em seus percursos, inclusive nos processos burocráticos que podem dificultar o acesso e a permanência. Nesse sentido, a equipe do Cursinho já contribuiu com os educandos no âmbito da solicitação da isenção da taxa do ENEM e PAS, com a organização das documentações e formulários para pedido das cotas e também com educandos que já haviam entrado na UnB, auxiliando na leitura e inscrição em editais de auxílio permanência.

Entre todas essas iniciativas do Cursinho Popular “Pedagoginga” na promoção do acesso aos direitos sociais, vale destacar a Formação de Agentes Populares de Saúde das Juventudes do DF, com duração de dezembro de 2024 até julho de 2025. Realizada em parceria com o Núcleo de educação popular, Cuidado e Participação na Saúde ANGICOS da Fiocruz Brasília, a estrutura da Formação foi construída a partir da interlocução entre as propostas e guias didáticos elaborados pela Fiocruz e o acúmulo teórico, político e cultural do “Pedagoginga”.

As participantes da equipe do Apoio Psicossocial do Cursinho atuaram em todas as etapas enquanto formuladoras e educadoras da formação, em conjunto com uma residente da Fiocruz. Outrossim, a Formação reuniu cerca de 30 jovens de Sobradinho II e proximidades, tendo como objetivo fortalecer o vínculo das juventudes com o SUS, com o território e com práticas comunitárias de cuidado. A metodologia, fundada na Educação Popular em Saúde, articulou debates sobre participação social, políticas públicas, território, vigilância popular em saúde, luta antimanicomial, democracia, agroecologia e cultura popular. Os encontros

combinaram momentos de “tempo escola”, dedicados à formação teórica e crítica, e momentos de “tempo comunidade”, nos quais as juventudes conheceram diretamente os equipamentos de saúde do território.

As vivências da Formação de Agentes Populares de Saúde incluíram visitas à duas UBS de Sobradinho II, com diálogo sobre o cotidiano profissional e sobre as condições de trabalho na atenção básica; ao CAPSi de Sobradinho, possibilitando a desconstrução de estigmas associados ao cuidado em saúde mental e à Feira do Padre, onde os educandos compreenderam a relação entre saúde e segurança alimentar, entrevistando produtores e percorrendo o caminho do alimento. O percurso formativo integrou ainda a participação no Kilombrasília, evento de capoeira no Museu da República e na Mostra de Cinema Antimanicomial no CineBrasília, articulando arte e cultura como dimensões constitutivas da saúde; participação em reunião do Conselho de Saúde do Distrito Federal, fortalecendo a compreensão sobre controle social e gestão participativa do SUS; idas à Fiocruz Brasília para aprofundamento teórico e político na Formação; realização de uma cartografia social do território de Sobradinho II, identificando equipamentos, fluxos, vulnerabilidades e potencialidades locais; e a elaboração de propostas para o Plano de Saúde do SUS-DF com foco nas juventudes, exercitando processos de formulação e participação social em políticas públicas de saúde.

Esse percurso formativo permitiu que os educandos conhecessem profundamente o SUS, seus princípios, legislações, níveis de atenção, redes e fluxos. Ao mesmo tempo, fortaleceu vínculos comunitários, ampliou o sentimento de pertencimento territorial e consolidou o reconhecimento de seu papel social como agentes populares na defesa de direitos. O processo culminou em um evento de Promoção da Saúde realizado pelos próprios educandos na comunidade escolar e local, e finalizou com a formatura de 14 Agentes Populares de Saúde das Juventudes e com a certificação das educadoras participantes. Essa experiência sintetiza de forma exemplar a articulação entre educação popular, participação social e ampliação do acesso aos direitos sociais construída pelo “Pedagoginga”, com enorme potencialidade caso houvesse a continuidade da execução da Formação nos anos seguintes e com expansão para outras políticas sociais do território.

Apesar da expressiva força de suas práticas, o Cursinho enfrenta desafios significativos para sustentar e ampliar sua atuação na promoção do acesso aos direitos sociais. O primeiro deles é a ausência de financiamento estável. Enquanto Cursinho Popular independente, o projeto depende majoritariamente de campanhas de financiamento coletivos e

editais pontuais. Essa instabilidade financeira compromete a possibilidade de planejamento de médio e longo prazo, bem como o desenvolvimento de atividades formativas, culturais e territoriais de maior alcance. Somam-se a isso as limitações materiais e de infraestrutura: ausência de sede fixa e a limitação de recursos para aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos, transporte e alimentação que dificultam a realização de encontros, a organização de eventos de grande porte e o fortalecimento da presença territorial do “Pedagoginga”.

Outro aspecto relevante é a disponibilidade limitada da equipe. Os integrantes do “Pedagoginga” conciliam suas atividades no Cursinho com estudos, estágios e/ou trabalhos remunerados, já que ainda não é concreta a possibilidade de dedicação exclusiva ao “Pedagoginga” com o retorno financeiro necessário. Essa sobrecarga e limitação da disponibilidade da equipe impacta diretamente a capacidade de ampliação das atividades do “Pedagoginga”, de sua articulação intersetorial, de seu o acompanhamento das demandas individuais dos educandos e a participação mais sistemática em espaços de rede e controle social.

Junto a isso, há desafios relacionados à ampliação da atuação em rede. Embora já existam articulações com a Administração Regional de Sobradinho II, com outras escolas públicas da região, com o CAPSi de Sobradinho, com UBS e movimentos culturais, a limitação de tempo da equipe impede a manutenção de vínculos regulares com tais equipamentos, além de dificultar a ampliação da articulação com órgãos do SUAS, com o Conselho Tutelar de Sobradinho II e com outros equipamentos públicos essenciais para fortalecer a defesa de direitos no território. Essa limitação reduz a capilaridade das ações e restringe o alcance transformador que o “Pedagoginga” poderia desenvolver em Sobradinho II e regiões vizinhas.

Tais desafios expostos não possuem o intuito de desqualificar o trabalho desenvolvido pelo “Pedagoginga” em Sobradinho II. Pelo contrário, evidenciam que mesmo diante de recursos reduzidos, o Cursinho produz importantes impactos na construção de estratégias de promoção de direitos e formação crítica das juventudes, que possuem enormes potencialidades no território. Nesse sentido, o “Pedagoginga” possui espaço significativo para o fortalecimento da articulação com a rede intersetorial de Sobradinho II, que permitiria o reconhecimento institucional do Cursinho, o fortalecimento da centralidade do papel do Estado na garantia de direitos e a consolidação do “Pedagoginga” como ator estratégico na mediação entre juventudes e políticas sociais, ocupando espaços de diálogo, conselhos e

instâncias de controle social. Essa presença qualificaria a interlocução com políticas públicas, ampliaria a circulação de informações e fortaleceria a defesa coletiva de direitos no território.

Outro aspecto de potencialidade é a ampliação da atuação da equipe do Apoio Psicossocial, cuja experiência já demonstra capacidade de encaminhamento responsável e qualificado para a rede pública, como nos casos de encaminhamento ao CAPSi de Sobradinho realizados pela assistente social e por psicólogas da equipe. Com maior infraestrutura e recursos, seria possível ampliar a equipe, as práticas com os educandos, construir protocolos de acompanhamento, oferecer oficinas permanentes e sistematizar suas metodologias próprias, baseadas na educação popular. Junto disso, a ampliação do público do “Pedagoginga” através da expansão das formações profissionalizantes e culturais, da articulação com educandos do Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com equipamentos do sistema socioeducativo são possibilidades poderosas de expansão do alcance das práticas de educação popular, ampliando sua incidência sobre públicos de diferentes trajetórias e idades.

Portanto, a defesa do Cursinho Popular “Pedagoginga” como estratégia de ampliação do acesso aos direitos sociais pelas juventudes parte do reconhecimento de que é no território, entre seus próprios moradores, que emergem formas de organização e caminhos de transformação potentes. Junto disso, a perspectiva político-pedagógica do “Pedagoginga” não se aproxima, em nenhuma medida, de práticas filantrópicas ou de substituição das responsabilidades estatais. Ao contrário: reafirma a centralidade do Estado na garantia dos direitos da população brasileira e comprehende sua atuação como parte de um movimento histórico de pressão popular, indispensável para a existência, manutenção e ampliação de tais direitos.

Além disso, a própria existência do “Pedagoginga” evidencia o caráter profundamente desigual do acesso ao Ensino Superior no Brasil. No entanto, o Cursinho não deve e não pretende atuar como mecanismo de manutenção dessas desigualdades, substituindo a responsabilidade estatal de assegurar uma educação básica de qualidade, com condições dignas de trabalho para os profissionais da educação, e de garantir que estudantes das escolas públicas tenham acesso pleno ao ensino superior. Justamente por reconhecer essas contradições, sua atuação insiste em não se desvincular da luta mais ampla que integra os Cursinhos Populares: a luta por um cenário em que tais iniciativas não sejam mais necessárias, porque o acesso à universidade seja efetivamente livre, público e universal, com a valorização dos conhecimentos periféricos, populares, negros, indígenas e outras epistemologias historicamente deslegitimadas.

Como discutido anteriormente, a efetivação dos direitos sociais na sociabilidade capitalista é atravessada por contradições e limitações, sendo necessária a luta coletiva enquanto condição para que esses direitos não apenas existam formalmente, mas sejam materializados no cotidiano das populações periféricas, evidenciando que a ampliação de seu acesso depende da correlação de forças construída também pelas classes populares. Assim, o Cursinho Popular “Pedagoginga”, ao articular formação crítica, práticas comunitárias e mobilização social, amplia horizontes de participação e reivindicação, reforçando a concepção da própria comunidade organizada enquanto sujeitos coletivos centrais na defesa dos direitos sociais e na construção de políticas que respondam às necessidades do território.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho permitiram alcançar o objetivo geral de refletir sobre as experiências dos Cursinhos Populares como estratégias de ampliação do acesso aos direitos sociais na atualidade, a partir da experiência do Cursinho Popular “Pedagoginga”, em Sobradinho II. Para tanto, a pesquisa resgatou a trajetória histórica da educação popular e dos Cursinhos Populares no Brasil; identificou a trajetória histórica e as atualidades dos direitos sociais no território brasileiro, ressaltando mobilizações e lutas por direitos protagonizadas pelas juventudes; discutiu a contribuição dos Cursinhos Populares para o fortalecimento da leitura crítica da realidade social e da participação social; e analisou como o Cursinho Popular “Pedagoginga” se constitui como espaço coletivo de ampliação do acesso aos direitos sociais para a juventude e comunidade de Sobradinho II.

O primeiro capítulo apresentou a educação popular como uma construção histórica e conjunto de práticas e discursos gerados na América Latina vinculados às lutas das classes populares e norteadas pelo enfrentamento das estruturas de exploração e dominação definidas pelo modo de produção capitalista e pela colonialidade. Adentrou-se na educação popular no contexto brasileiro, evidenciando que esse campo teceu caminhos decisivos a partir da década de 1960, evidenciando o processo de transformações de suas práticas e redefinições conceituais até o contexto atual. Junto disso, demonstrou-se a capacidade da educação popular em se expandir para diferentes dimensões da vida social e em se adaptar às demandas dos movimentos e às realidades em que se insere, reconhecendo na prática educativa uma dimensão fundamental das lutas sociais e colocando-a em prol do fortalecimento dos setores populares.

Outrossim, ainda no primeiro capítulo, adentrou-se no debate dos Cursinhos Populares no Brasil, evidenciando sua gênese, objetivos e práticas e os posicionando como parte das práticas da educação popular. Demonstrou-se que a consolidação dos Cursinhos Populares ocorre a partir da década de 1980, expandindo-se na década de 1990, com marco importante na Baixada Fluminense, quando o Movimento Negro organiza o PVNC que futuramente culmina no Educafro, ambos reconhecidos como referências nacionais para a formação dos Cursinhos Populares. Além de buscar a democratização do acesso ao Ensino Superior, constatou-se o caráter de formação crítica dos Cursinhos Populares, com objetivo comum de construir um espaço educacional em que seus educandos reconheçam-se enquanto sujeitos

históricos, críticos e com possibilidade de transformação de sua realidade, fomentando sua organização e participação social.

No segundo capítulo, examinou-se o percurso histórico dos direitos sociais no Brasil, evidenciando que sua constituição não se deu como concessão estatal, mas como resultado de disputas e mobilizações sociais. Discutiu-se como, no contexto da mundialização do capital e do avanço do neoliberalismo, o desmonte das políticas sociais e a precarização da vida intensificam desigualdades e restringem o acesso a direitos, destacando a importância das mobilizações e organizações populares para garantia e proteção dos direitos sociais. Com isso, discutiu-se as juventudes no Brasil, demonstrando que essa categoria social é atravessada por pluralidades de trajetórias e definidas por condicionantes de classe, raça, território e gênero. Ao mesmo tempo, ressaltou-se a potência das juventudes enquanto sujeitos coletivos que produzem leituras críticas da realidade, organizam mobilizações e ampliam o sentido de cidadania por meio de movimentos estudantis, culturais, artísticos e comunitários, como é o caso do Cursinho Popular “Pedagoginga”.

No terceiro capítulo, o trabalho foi finalizado com a análise do Cursinho Popular “Pedagoginga”, demonstrando que ele incorpora e atualiza o legado histórico da educação popular e dos Cursinhos Populares, articulando formação crítica, mobilização social e fortalecimento comunitário no território de Sobradinho II. Identificou-se que suas práticas se fundamentam em perspectivas antirracistas, decoloniais e periféricas, reconhecendo como parte basilar de seu trabalho perspectivas pedagógicas negras, populares e das periferias. Sua proposta político-pedagógica também se ancora na autonomia de seus participantes, valorizando a participação ativa dos educandos no processo educativo e fomento de sua compreensão sobre a própria atuação social no território enquanto sujeitos de direitos. Nesse sentido, o Cursinho contribui para a circulação de conhecimentos que fortalecem capacidades individuais e coletivas, articula-se à construção de vínculos comunitários e afirmação das potencialidades locais e amplia o acesso da comunidade de Sobradinho II, especialmente sua juventude, aos seus direitos.

Diante disso, também se faz relevante a reflexão sobre a importância do diálogo entre o Serviço Social e as práticas de educação popular, especialmente os Cursinhos Populares. É evidente que a atuação do Cursinho Popular “Pedagoginga” conversa diretamente com os princípios do Projeto Ético-Político profissional do Serviço Social, já que este reafirma seu compromisso com a “autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais” (Netto, 1999, p. 15), reafirmando a possibilidade dos Cursinhos Populares enquanto espaços

que potencializam a atuação do Serviço Social na esfera das mobilizações comunitárias, da articulação com movimentos sociais e com a rede intersetorial dos territórios.

Nessa linha, este trabalho também defende a relevância de se fomentar a pesquisa e a presença do Serviço Social no âmbito das articulações sociais e comunitárias que estão se fortalecendo no Distrito Federal, para que ocorra o fortalecimento de suas estratégias de mobilização e luta por direitos, pautando sua intervenção em sentido crítico e emancipatório, em concordância com os princípios do Código de Ética Profissional do(a) Assistente Social, que prevê a: “ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras” (CFESS, 2011, p. 23), reafirmando a defesa e garantia dos direitos como um norte para a profissão.

Dito isso, a participação no “Pedagoginga” ampliou meu repertório profissional enquanto futura assistente social, evidenciando a amplitude de possibilidades de atuação do Serviço Social e contribuindo para meu próprio processo de formação crítica e de reconhecimento da importância da participação social no processo de consolidação de direitos por meio das políticas sociais.

Como reafirmado ao longo de todo este trabalho, a atuação com os educandos do “Pedagoginga” é fundamentada na construção coletiva de conhecimentos, permitindo a minha transformação e qualificação profissional a partir desse diálogo. Junto disso, os conhecimentos acumulados ao longo da graduação na Universidade de Brasília e na pesquisa deste trabalho demonstraram a capacidade da produção de conhecimento feita pelo Serviço Social em contribuir para experiências como o “Pedagoginga”, consolidando a importância de uma prática defendida pelos Cursinhos Populares a todo momento: o diálogo entre a periferia e a universidade.

Além disso, percebe-se que o “Pedagoginga” possui grande tendência de crescimento e capilarização no Distrito Federal, podendo expandir suas ações para outras regiões administrativas e dialogar com novos públicos. Entre as possibilidades, destaca-se o desejo de fortalecimento das articulações com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a oferta de oficinas em escolas de ensino fundamental e a aproximação com equipamentos do socioeducativo, ampliando o alcance territorial e intergeracional de suas práticas. Assim, o “Pedagoginga” demonstra seu potencial de expansão enquanto um movimento de educação popular e cultura comprometido com a democratização do acesso aos direitos e com a construção de práticas emancipatórias.

Por fim, é importante evidenciar que o “Pedagoginga” está se estabelecendo enquanto uma referência de Cursinho Popular no DF e que sua força de mobilização reside justamente em reconhecer que as estratégias mais potentes de enfrentamento às desigualdades educacionais emergem dos conhecimentos ancestrais, abarcando os saberes acumulados por seus mestres para construção de futuros brilhantes para sua juventude. Como canta o rapper Don L, importante referência na minha trajetória pessoal: “as tecnologias ancestrais nós temos, pra induzir o sonho dentro de um pesadelo, entre um traçante e outro, dilatar o tempo e imaginar um mundo novo” (Don L, 2021). Assim, o “Pedagoginga” reafirma sua grandiosidade na realização de sonhos da sua comunidade e na construção de uma vida coletiva.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE SOBRADINHO II. História da Região Administrativa (R.A XXVI), 2024. Disponível em: <https://sobradinhooii.df.gov.br/conheca-a-ra> . Acesso em: 20 nov. 2025

AMARAL, Gabriela Severo do; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Trajetória da educação no Brasil em diferentes períodos. In: Desafios de ensinar e educar na contemporaneidade: escola, família e professores em pesquisa. Vol. X. Editora Científica, 2023.

ARAÚJO, Renan Soares. A educação popular e a sua multiplicidade de perspectivas: aspectos históricos e teórico-conceituais de uma concepção em movimento. Revista de educação popular, 2023, p. 46.

ATLAS DAS JUVENTUDES. Atlas das Juventudes 2021. Coordenação: Marcelo Neri (FGV Social); Carla Mayumi (TALK INC.); Laura Boeira (Instituto Veredas). 3 etapas de pesquisa envolvendo análise de microdados, imersões etnográficas, entrevistas e sistematização de evidências. 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/11/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-2021-COMPLETO.pdf> . Acesso em: 10 set. 2025.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. Política social: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2016. (Biblioteca Básica de Serviço Social, v. 2)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos)

BRASIL Cursinhos. Sobre nós. Disponível em: <https://brasilcursinhos.org/sobre-nos/> . Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.231, de 11 de outubro de 2007. Institui a Política Nacional da Juventude, cria o Plano Nacional da Juventude e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 out. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6231.htm . Acesso em 10 out. 2025

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 05 out 2025.

BRASIL. Estatuto da Juventude. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm . Acesso em: 05 out.. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua: resultados 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 set. 1990.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre a reserva de vagas e ações afirmativas para estudantes em instituições federais de ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 2012.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm Acesso em: 10 nov 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Nacional de Cursinhos Populares — CPOP. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cpop> . Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Proposta de Emenda Constitucional nº 241, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal. Apresentada em 15 junho 2016. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351> Acesso em: 10 out 2025

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. 2024: ano que consolida conquistas econômicas, sociais e geopolíticas. 30 dez. 2024. Disponível em:
<https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/12/2024-ano-que-consolida-conquistas-economicas-sociais-e-geopoliticas> . Acesso em: 20 nov 2025

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Nova edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 7. reimpressão.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do Outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARRILLO, Alfonso Torres. Educação popular: trajetória e atualidade. Porto Alegre: Livrologia, 2024.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Márcio F. de. A educação popular como princípio dos cursinhos populares. Cadernos CIMEAC, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 73, 2013.

CASSAB, C. Contribuição à construção das categorias jovem e juventude: uma introdução. Locus: Revista de História, [S. l.], v. 17, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20352> . Acesso em: 17 jun. 2025.

CASTILHO, D. R.; LEMOS, E. L. de S.; GOMES, V. L. B. Crise do capital e desmonte da Seguridade Social: desafios (im)postos ao Serviço Social. *Serviço Social & Sociedade*, n. 130, p. 447–466, set. 2017.

CASTRO, Cloves Alexandre de. Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil. Dissertação (Mestrado em Geografia), UNESP, Presidente Prudente, SP, 2005.

CASTRO, Cloves Alexandre de. Cursinhos alternativos e populares: origens, demandas e potencialidades. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 29, p. 69-86, 2007.

CASTRO, Jorge Abrahão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de (orgs.). Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília: Ipea, 2009.

CFESS – CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Código de Ética Profissional do/a Assistente Social. Brasília: CFESS, 2011.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; CRUZ, Julia Barros; SANTOS, Maria Carolina Correa dos; MENDONÇA, Thaisa Souza de; FERREIRA, Fernando Gonçalves. Educação e ultraneoliberalismo no governo Bolsonaro: ataques ao pensamento crítico e às políticas educacionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 16., 2019, Brasília.

CODEPLAN. PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2018: Sobradinho II. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/documents/9915964/10215637/Sobradinho-II.pdf> . Acesso em: 20 nov. 2025

CONSELHO TUTELAR SEJUS. Telefones e endereços – Conselho Tutelar. Portal Conselho Tutelar SEJUS. Atualizado em 18 mar. 2022. Disponível em: <https://conselhotutelar.sejus.df.gov.br/2346-2/> . Acesso em: 20 nov. 2025.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. Cidadania, democracia e direitos sociais: impasses e desafios em um século de história no Brasil. RDRST, Brasília, v. 2, n. 2, p. 36-67, jul./dez. 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020. 14. ed. São Paulo: FBSP, 2020.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

GROOPPO, L. A.; OLIVEIRA, A. R. G. de; OLIVEIRA, F. M. de. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. e240031, 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IAMAMOTO, Marilda Villela. Mundialização do capital, “questão social” e Serviço Social no Brasil. *Revista Em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 5–22, 2008.

IPEDF / Codeplan. PDAD 2024 — Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios Sobradinho II. Brasília, DF: IPEDF, 2024. Disponível em:
https://pdad.ipe.df.gov.br/files/reports/sobradinho_ii.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

LARA, R.; SILVA, M. A. da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*, n. 122, p. 275–293, abr. 2015.

LOUREIRO, Bráulio. Formação política via autoeducação no movimento hip-hop: experiências de rappers ativistas no Brasil. *Educação (Santa Maria)*, v. 44, e34976, 2019. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100058&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2025

MESQUITA, Marcos Ribeiro. *Identidade, cultura e política: os movimentos estudantis na contemporaneidade*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Marilza Ferreira do. *Memória e história: a constitucionalização dos direitos sociais no Brasil*. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, Vitória da Conquista-BA, n. 9, p. 11–42, 2010.

NETTO, José Paulo. *A construção do projeto ético-político do Serviço Social*. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999. (Capacitação em Serviço Social e Política Social, Módulo 1).

NETTO, José Paulo. *Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2014.

NOVAES, R. *A juventude e a luta por direitos*. 2012. Disponível em:
<http://diplomatique.org.br/asjuventudes-e-a-luta-por-direitos/>. Acesso em: 07 out. 2025

OLIVEN, Arabela Campos. *Histórico da educação superior no Brasil*. In: *A educação superior no Brasil*. Caracas: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC/UNESCO, 2002. Porto Alegre, Brasil, nov. 2002.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. *Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Linha de pesquisa: Movimentos Sociais e Políticas Públicas, Niterói, 2001.

PEDAGOGINGA. Apostila Pedagoginga 2025. Material didático interno para educandos. Brasília, 2025.

PEDAGOGINGA. Portfólio Pedagoginga. Documento institucional para apresentações. Brasília, 2025.

PEREIRA, Dulcinea de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. REP - Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 86-96, jan./jun. 2010.

POLÍCIA CIVIL DO DISTRITO FEDERAL. Lista Telefônica – 35^a DP Sobradinho II. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.pcdf.df.gov.br/informacoes/lista-telefonica/31/35-dp-sobradinho-ii> . Acesso em: 20 nov. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMEH, Letícia. Cultura popular e educação popular: em busca da libertação. In: VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. São Paulo, 2008/2009.

RCP – REDE DE CURSINHOS POPULARES DO DF E ENTORNO. Relatório de Impacto da Rede de Cursinhos Populares do DF e Entorno. Relatório interno. Brasília, 2023.

REIS, Diego dos Santos. Saberes encruzilhados: (de)colonialidade, racismo epistêmico e ensino de filosofia. Educar em Revista, v. 36, Curitiba, 2020.

ROSA, Allan da. Pedagoginga, autonomia e mocambagem. São Paulo: Jandaíra, 2020. il. (Coleção Insurgências)

SANTANA, Flávia de Angelis. Atuação política do movimento estudantil no Brasil: 1964 a 1984. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra, 2009.

SANTOS, Luana Isabelle Cabral dos. Juventude e participação política: analisando a práxis dos movimentos sociais de juventude. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SANTOS, L. I. C. dos; YAMAMOTO, O. H. Juventude brasileira em pauta: analisando as conferências e o Estatuto da Juventude. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 16, n. 2, p. 657-668, 2018.

SCHLESINGER, Miguel Tiriba. Os movimentos sociais de juventude e as lutas pelo direito à cidade. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017

SECRETARIA DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL. UPA 24h. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.saude.df.gov.br/upa-24h> . Acesso em: 20 nov. 2025

SECRETARIA DE SAÚDE DO DISTRITO FEDERAL. Painel InfoSaúde – Atenção Primária. Portal InfoSaúde. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://info.saude.df.gov.br/sala-de-situacao/painel-infosaude-atencao-primaria-siga-aps/> . Acesso em: 20 nov. 2025

SEEDF. Rede Pública de Ensino – Escolas do DF, 2025. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/escolas/> . Acesso em: 20 nov. 2025

SENA JÚNIOR, C. Z. de; MIGUEL, L. F.; FILGUEIRAS, L. O terceiro governo Lula: limites e perspectivas. Caderno CRH, v. 36, 2023

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Educação popular: uma história, um que-fazer. Educação, UNISINOS, 2009, v. 13, n. 2, p. 135-146.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, jan./jun. 2008.